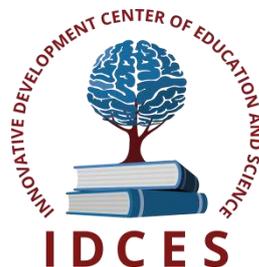


**ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ**  
**INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE**



**Перспективы развития науки в области педагогики  
и психологии**

**Выпуск IV**

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

**г. Челябинск**

**2017 г.**

**Перспективы развития науки в области педагогики и психологии.** / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 4. г. Челябинск, 2017. 109 с.

**Редакционная коллегия:**

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

В сборнике научных трудов по итогам IV Международной научно-практической конференции «**Перспективы развития науки в области педагогики и психологии**», г. **Челябинск** 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

<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)</b> .....	8
<b>СЕКЦИЯ №1.</b>	
<b>ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)</b> .....	8
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ У УЧАЩИХСЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ Антонов А.А. ....	8
ИЗ ИСТОРИИ ФОРТЕПИАННОГО ИСКУССТВА ГРУЗИИ Кезевадзе Т.Г. ....	10
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ Кужелева И.Г. ....	11
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Никитина Е. Л. ....	13
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ И СЕМЬИ В ОРГАНИЗАЦИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ Якубова Т.И. ....	15
<b>СЕКЦИЯ №2.</b>	
<b>ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)</b> .....	17
ЗАНИМАТЕЛЬНАЯ ФИЗИКА ДЛЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ КАК ОПЫТ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Милькова С.А., Надеева О.Г. ....	17
РЕЗУЛЬТАТЫ ПРИКЛАДНОГО МОНИТОРИНГОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ОБЕСПЕЧЕННОСТИ СЛОВАРЯМИ И СПРАВОЧНИКАМИ ШКОЛЬНЫХ БИБЛИОТЕЧНЫХ ФОНДОВ Соловьёва Ф. Е. ....	22
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИЯ АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ РЕБЕНКА С РАСТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА, НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «БИОЛОГИЯ» Шаповалова А. В. ....	25
<b>СЕКЦИЯ №3.</b>	
<b>КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)</b> .....	27
ОСНОВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ Зацепина Е.Ю. ....	28
ФОРМИРОВАНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ Маслакова К. Е. ....	31

<b>СЕКЦИЯ №4.</b>	
<b>ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)</b>	33
ФИТНЕС ТРЕНИРОВКИ У ЖЕНЩИН ПРИ ЗАБОЛЕВАНИИ САХАРНЫМ ДИАБЕТОМ Голованов С.А.	33
ФИЗИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ СПОРТСМЕНОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ЕДИНОБОРСТВАМИ, ПОСЛЕ ТРАВМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА Иванов А.В.	34
УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНЫМ ПРОЦЕССОМ В СОВРЕМЕННОМ ПОЖАРНО-ПРИКЛАДНОМ СПОРТЕ Маринич Е.Е., Кирдяшова Л.А., Орлов Е.А.	36
ФИЗИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ПАЦИЕНТОВ С ЗАБОЛЕВАНИЯМИ ОПОРНО–ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СИЛОВЫХ ТРЕНАЖЕРОВ Мелентьев А.Н.	38
ПОВЫШЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МИНОБОРОНЫ РОССИИ ПУТЕМ ПРОВЕДЕНИЯ МАСТЕР-КЛАССОВ Полянский В.П., Виноград Д.В.	40
ДИНАМИКА ПРИРОСТА ПОКАЗАТЕЛЕЙ АНАЭРОБНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ В ПЛАВАТЕЛЬНОМ БАССЕЙНЕ У СТУДЕНТОК-ПЕРВОКУРСНИЦ Раевский Д.А., Чичерин В.П., Домашенко В.С.	44
ЗНАЧИМОСТЬ КОМПЛЕКСА ГТО В НАШЕ ВРЕМЯ Романова Н.А., Шуралёва Н.Н., Вашляева И.В.	46
<b>СЕКЦИЯ №5.</b>	
<b>ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)</b>	48
СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ Скурихина Я.Е.	48
<b>СЕКЦИЯ №6.</b>	
<b>ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)</b>	50
ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК В РАМКАХ ВНЕДРЕНИЯ КУРСА ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ИСТОЧНИКИ ЭНЕРГИИ» Евдокимов А.А. <sup>1</sup> , Сагадеева Г.А. <sup>2</sup>	50
ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ Лорсанова М.И.	54
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗОВ Насилевич Я.Г.	56

ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ. В ПРЕПОДАВАНИИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА Соболева Ж.С. ....	59
СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Соболева Ж.С. ....	61
ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ Шустов В.А. ....	64
<b>СЕКЦИЯ №7.</b>	
<b>ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ</b> .....	66
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА СЕМИНАРЕ- ДИСКУССИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Емельянова Н.И, Година А.А. ....	66
ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОГО КУРСА ФИЗИКИ В ВУЗЕ Испирян С.Р., Кривенко И.В. ....	68
ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ВЫНОСЛИВОСТИ У КУРСАНТОВ ПОЖАРНО- ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА Кимяева С.И. <sup>1</sup> , Осокин Д.А. <sup>1</sup> .....	71
DYNAMICS OF DEVELOPMENT OF ENDURANCE AT HIGH SCHOOL STUDENTS OF FIRE-TECHNICAL PROFILE Kimyaeva S.I. <sup>1</sup> , Osokin D.A. <sup>1</sup> .....	72
<b>СЕКЦИЯ №8.</b>	
<b>СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ</b> .....	75
<b>СЕКЦИЯ №9.</b>	
<b>ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ</b> .....	75
АНАЛИЗ И ОЦЕНКА УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К СОЗДАНИЮ СОБСТВЕННОГО ВИДЕОКОНТЕНТА Давлеткиреева Л.З., Ролина К.М. ....	75
<b>СЕКЦИЯ №10.</b>	
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА</b> .....	79
МУЗЫКОТЕРАПИЯ В РАБОТЕ МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С ДЕТЬМИ, НАХОДЯЩИМИСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ Киселева С.Ю. ....	79
<b>СЕКЦИЯ №11.</b>	
<b>СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ</b> .....	82
<b>СЕКЦИЯ №12.</b>	
<b>СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ</b> .....	82
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)</b> .....	83
<b>СЕКЦИЯ №13.</b>	
<b>ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)</b> .....	83

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТЕМПЕРАМЕНТА КАК СВОЙСТВА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ Гаджиева У.Б.....	83
ИССЛЕДОВАНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ Казанина Ю.Г.....	85
СПЕЦИФИКА АДАПТИВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ Киричкова Т.С.....	87
<b>СЕКЦИЯ №14. ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02).....</b>	<b>89</b>
<b>СЕКЦИЯ №15. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03).....</b>	<b>89</b>
<b>СЕКЦИЯ №16. МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04).....</b>	<b>89</b>
<b>СЕКЦИЯ №17. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05) .....</b>	<b>89</b>
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАДИКАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ Дунаева Е.Ю., Логунова А.А.....	90
МНОГООБРАЗИЕ ТЕРМИНОВ «ДОБРОВОЛЬНОЙ БЕЗРАБОТИЦЫ» КАК ПРОБЛЕМА ДЛЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ Исламова Э.Х. ....	92
РОЛЬ ЛИЧНОСТИ И КОМАНДЫ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ Ковалева Е.А. ....	95
<b>СЕКЦИЯ №18. ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06).....</b>	<b>98</b>
<b>СЕКЦИЯ №19. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07).....</b>	<b>98</b>
ВЛИЯНИЕ МОТИВАЦИИ НА ПРОДУКТИВНОСТЬ СОВМЕСТНОГО РЕШЕНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ Дябина Т.А. ....	98
ОБРАЗ РОДИНЫ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ УЧАЩИХСЯ 3 КЛАССА Лындина В.С. ....	101
ПРИМЕНЕНИЕ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ВОСПИТАННИКАМИ И КАНДИДАТАМИ В ПРИЕМНЫЕ РОДИТЕЛИ Нечаева М.В. ....	103
<b>СЕКЦИЯ № 20. КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10).....</b>	<b>106</b>
<b>СЕКЦИЯ №21. ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12).....</b>	<b>106</b>

<b>СЕКЦИЯ №22. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13).....</b>	<b>106</b>
<b>ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2017 ГОД.....</b>	<b>107</b>

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)

### СЕКЦИЯ №1.

### ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)

#### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ У УЧАЩИХСЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Антонов А.А.

«Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск

*Аннотация: в данной статье автор рассматривает психологические аспекты, играющие важную роль в формировании и развитии целостной картины мира у учащихся разных полиэтнических групп. Предлагает методические рекомендации, которые направлены на преодоление трудностей в полиэтнической среде образовательной организации.*

*Ключевые слова: язык, речь, картина мира, формирование целостной картины мира, полиэтническая среда, учащиеся-инофоны и билингвы.*

Современное общество в период глобализации образования ставит перед собой цель – создание единого образовательного пространства, в котором формируется «целостная» личность.

В свою очередь, создание единого образовательного пространства имеет стратегическое значение для России и является средством сохранения единства народов и территорий. На сегодняшний день, в нашей стране обучается более 190 народов [6]. Тем самым формируя полиэтническую среду в образовательных организациях.

Вопрос о формировании целостной личности в полиэтнической среде, требует решения проблемы разрозненности знаний учащихся. Предметная разобщенность и пренебрежение культурными особенностями полиэтнических групп, является одной из причин нарушения целостного представления картины мира.

Таким образом, актуальность данной работы заключается в изучении психологических аспектов у учащихся при формировании целостной картины мира в полиэтнической среде школы.

Исследовав научно-педагогическую литературу, мы выделили ряд ученых, которые занимались решением данной проблемы. Такие ученые как: К. Д. Ушинский, Н.А. Леонтьев, Н.Г. Андреевская, О.В. Аракелян и др.

В процессе познания окружающего нас мира, возникает ряд проблем, связанных с особенностями человеческой психики и среды где он обитает. В узком смысле, человек воспринимает окружающий мир посредством органов чувств, собирая информацию, анализируя ее строит собственную картину мира.

Как говорит К.Д. Ушинский: «Человек сам строит образ мира, фиксируя и конструируя, существующие в мире связи и отношения, что определяет выбор стратегии поведения. Картина мира является духовным образованием, «духовной призмой», через которую преломляется воспринимаемый человеком, окружающий мир и вырабатывается отношение к нему» [2].

В учении К.Д. Ушинского целостная картина мира – это «модель мира, которая хранится в духовной памяти народа, его сознании и культуре, как системное представление о пространственно-временном существовании мира, бесконечности Вселенной и месте, и назначении человека в нем, это живая динамичная, открытая развивающаяся система философско-религиозных, научных, художественно-эстетических образов. Ее формирование возможно, если образование ребенка осуществляется в системе ценностных ориентиров, составляющих «собственно человеческое измерение», а именно: родной язык, история, вера, философия, наука, религия, культура, литература, традиции, образ мысли, образы Родины, природы, человека, переживания человека, привычки, семья [2].

Одним из психологических аспектов формирования целостной картины мира, наряду с ощущением, восприятием, представлением, памятью, вниманием, мышлением, воображением, является речь, осуществляемая посредством языка.

В поликультурной среде образовательной организации основным языком преподавания служит – русский язык (Федеральный закон «Об образовании» [7]). Но многие эмигранты, приехавшие в Россию не владеют устной и письменной русской речью. В этнопедагогике, такую категорию учащихся называют – инофонами.

Учащиеся-инофоны – это учащиеся, чьи семьи недавно мигрировали, поэтому учащиеся-инофоны владеют другими фоновыми знаниями, русским же языком они владеют в лучшем случае на бытовом уровне, либо не владеют вообще. Такие учащиеся часто не понимают значения многих слов вследствие того, что дома родители, родственники, друзья в основном общаются на родном языке, а в образовательном учреждении учащиеся-инофоны вынуждены общаться только на русском языке как на иностранном языке [4].

В нашем понимании инофон – это «носитель иностранного языка и соответствующей картины мира». [1, с.79].

У учителей такие дети вызывают сложность, так как учитель не владеет достаточной информацией об особенностях родного языка учащегося-иммигранта, его культурным наследием (религия, мировоззрение, обычаи, традиции). Которое образует его картину мира. В результате при слиянии культур (русской и зарубежной), не происходит интеграции, и целостная картина мира не формируется.

Другая категория учащихся (билингвы), которые хорошо говорят на русском языке, грамотно пишут и свободно излагают свою мысль. Это, как правило, дети эмигрантов второго и третьего поколения, их родители также владеют устным и письменным русским языком. Дома ребята разговаривают с родителями на русском. Эти семьи уже ассимилировались в русскоязычной среде, не испытывают особенных затруднений в ежедневном взаимодействии с представителями другой культуры [4].

Следовательно, в образовательной организации где обучаются дети: носители родного русского языка, дети-инофоны и билингвы, требуется учитывать особенности и находить посильные средства и методы при формировании целостной картины мира. Расширять область самобытной картины мира, дополняя ее особенностями другого языка и речи.

К таким методам можно отнести: беседа, рассказ (знакомство с литературой как русской, так и других национальностей), создание коллекций, решение проблемных ситуаций, экскурсия (музеи, выставки, театр), и исследовательская деятельность, направленная на создание межпредметных и межкультурных связей.

Е.Г. Андреевская в своем исследовании о формировании целостной картины мира, предлагает использовать метод проектов. Она утверждает, что выполнение проектной работы предусматривает использование совокупности разнообразных методов и средств, интегрирование знаний и умений из разных предметных областей. Учитывая индивидуальные и культурные особенности обучающихся.

Таким образом, можно прийти к выводу, что речь – как одна из познавательных процессов, занимает ведущее место в формировании целостной картины мира. К.Д. Ушинский указывал, что язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, исторически живое целое.

Исходя из этого, можно утверждать, что - речь, являясь социально-историческим продуктом, осуществляет интеграционную функцию - функцию связи между поколениями и народами, что особо значимо для создания единого образовательного пространства, формирование целостной картины мира, и как результат генезис целостной личности.

### Список литературы

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин – М.: Изд. ИКАР, 2009. - 448 с.
2. Андреевская Е.Г. Формирование целостной картины мира в процессе проектной деятельности дошкольников. Методические рекомендации для воспитателя. - М.: Изд. Паганель, 2016. - 30 с.
3. Волков Г. Н. Этнопедагогика. - М.: Изд. Академия, 1999. - 168 с.
4. Мачурина Т.Н, Кобелян Э.Р, Юлдашева О.В Вебинар «Особенности обучения детей в многонациональной среде» [Электронный ресурс] / Мачурина Т.Н. - 2015. - Режим доступа: <http://infourok.ru/webinar/10.html> (дата обращения 03.06.2017)

5. Ушинский К.Д. Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Ч. 2. - М.: Изд. УРАО, 2002. - 496 с.
6. Федеральная служба государственной статистики // Интернет ресурс: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/) (дата обращения 20.06.2017)
7. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) // Интернет ресурс: <http://base.garant.ru/70291362/#friends> (дата обращения 22.06.2017)

## ИЗ ИСТОРИИ ФОРТЕПИАННОГО ИСКУССТВА ГРУЗИИ

**Кезевадзе Т.Г.**

к.п.н., доцент

Московский педагогический государственный университет Институт искусств

В истории фортепианного искусства Грузии неосцимемо важная роль принадлежит первой женщине – композитору – Варваре Михайловне Амираджиби (1874- 1939).

С ее именем связано зарождение грузинской детской профессиональной музыки. Она была также прекрасной пианисткой и великолепным педагогом – просветителем.

Вместе с тем, жизнь и творчество этого композитора, педагога и пианистки относится к незаслуженно полузабытым страницам истории. В.М. Амираджиби посвящено всего две статьи А. Рчеулишвили.

В музыковедческой литературе нет систематизации фортепианных произведений этого композитора, нет даже сведений о некоторых ее произведениях.

В нашей статье мы стремимся несколько расширить представления об этом незаслуженно забытом имени.

Творческая деятельность Амираджиби тесно связана с русской музыкальной культурой. Амираджиби окончила с серебряной медалью Московскую консерваторию по классу фортепиано у В.И. Сафонова и по классу композиций у Ипполитова – Иванова. По имеющимся сведениям, игра Амираджиби отличалась высокой техникой, тонким музыкальным вкусом [5]. Творческая деятельность В. Амираджиби прошла в Тбилиси. Сохранились сведения [4] о благотворительных выступлениях пианистки в Филармоническом обществе. Она выступала вместе с И. и Р. Левиными, вела активную исполнительскую и общественную деятельность.

В. Амираджиби входила в круг тбилисских знакомых П.И. Чайковского, С.В. Рахманинова. Известно, что в 1913 году, когда Рахманинов концентрировал в Грузии, он посетил салон Лизы Орбелиани, где собиралась видная грузинская интеллигенция, он встретился там с В. Амираджиби. [2] Плодотворна и педагогическая деятельность этой пианистки – композитора. Ею воспитано немало музыкантов.

В. Амираджиби работала в музыкальной школе, ставшей затем училищем, впоследствии второй консерваторией и воспитала немало музыкантов. Обучая детей игре на фортепиано, Амираджиби часто сочиняла для них легкие пьесы, которые она давала детям на дом в качестве инструктивных пьес. Как отмечает А. Рчеулишвили, в его статье «Женщины – деятели музыки» (на грузинском языке, перевод на русский язык сделан нами – Кезевадзе Т.Г.) некоторые из них оказались утерянными. [4] Это обстоятельство подтверждается найденными автором (Т.Г.) в архиве семьи В.Амираджиби рукописи пьес композитора: «Маленький менуэт», «Маленький вальс», «Прелюд», «Колыбельная», «Пастораль» (рукописи из архива семьи).

Среди сохранившихся произведений, написанных В.Амираджиби для детей «Маленький гавот» (напечатан в 1936 году), пользующиеся известностью «Два гавота». Первый гавот *fis moll* был напечатан в 1927 году, второй *cis moll* в 1929г.

Высокими художественными качествами среди созданных композитором произведений обладает цикл «В детской» (Сон ребенка), напечатанный в 1929г. Цикл состоит из трех частей. Первая часть «Колыбельная» и последняя «Снова колыбельная» создают своеобразное обрамление циклу и представляют реальную картинку жизни ребенка. Средняя же часть цикла «Сон ребенка» - запечатлевшиеся в памяти ребенка самые разнообразные впечатления. Тут и ожившие игрушки: «Медведь», «Оловянные солдатики»,

«Кукла – шарманка», «Старая кукла», «Ванька – встанька», «Паяц», и их танец «Менуэт». Цикл снабжен ремарками автора: «бьют часы», «игрушки оживают», «игрушки засыпают».

Название цикла, образы, строение, авторские ремарки напоминают всем знакомые сочинения для детей Мусоргского, Шумана, Чайковского. Вместе с тем сказывается и влияние салонной музыки, господствующей в тот период в грузинской музыке. Автор цикла в этом цикле еще не пользуется замечательным богатством грузинского народного творчества. В.Амираджиби пишет поэтичным, лиричным языком, не лишенным однако некоторой чувствительности. Некоторые из пьес чрезмерно трудны для детей в техническом отношении. Эти особенности делают цикл более пригодным для исполнения взрослым пианистом. Это скорее цикл «Воспоминание взрослых о детстве», музыка «взрослых о детях». Вместе с тем, композитору удастся создать разнообразные выразительные образы. Для всего цикла характерно стремление к звукоизобразительности, к красочности звучания.

Хотя музыка для детей стала основой творческой деятельности В.Амираджиби, нами (Т.Г.) обнаружены в фонде М.Ипполитова – Иванова в Государственном центральном музее музыкальной культуры им Глинки

неизвестные фортепианные пьесы В. Амираджиби [1,3]. Это «Восточная элегия», «Саламури» (т.е. «Свирель») и «Грузинская мелодия», посвященная К. Игумнову. В этих пьесах мы уже видим обращение композитора к грузинскому фольклору. Здесь ощутимо влияние городского фольклора, мелодий «Старого Тбилиса».

Приоткрытие завесы над творчеством и деятельностью композитора – педагога, пианистки В. Амираджиби, внесшей вклад в развитие фортепианного искусства Грузии, представляется важной задачей, как с исполнительской, так и с музыкально – теоретической и музыкально – просветительской точек зрения.

#### Список литературы

1. Амираджиби В.М. Два письма в Ипполитову – Иванову (1912) ГЦММК ф – ед.хр. 917-918
2. Воспоминания о Рахманинове. Н.А. Андриянова – Ряднова «С.В. Рахманинов в Грузии», Тбилиси, 1954 г., электронный вариант
3. Диссертация Кезевадзе Т.Г. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук «Педагогические аспекты изучения грузинской музыки». Москва 1996. Стр. 226,227
4. А. Рчеулишвили. «Женщины – деятели музыки» (на грузинском языке), Тбилиси, (газета), 1962 г №189
5. А. Рчеулишвили. Сборник музыки: Сабчота Сакартвело (на грузинском языке), 1962 г. №189  
О В.М. Амираджиби

#### ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

**Кужелева И.Г.**

МБОУ гимназия № 19 г. Ростова-на-Дону

Развитие культуры и развитие образования – процессы, во многом протекающие параллельно, синхронно и взаимосвязанно, поэтому, как писал С.И. Гессен, «понять систему образования данного общества – значит понять строй его жизни» [4, с. 25].

Необходимость культурологического обоснования содержания и форм образования подчеркивает Н.Б. Крылова: «Культура есть условие образования, образование есть условие культуры» [5, с. 132]. Эта взаимосвязь позволяет рассматривать образование как: культурное саморазвитие учащихся; культурную деятельность субъектов образования; сложное пространство взаимодействия сферы образования и других социальных сфер; социокультурную систему, выполняющую определенные функции.

Стержневой проблемой модернизации образования в России является создание эффективной системы формирования общей культуры учащихся, позволяющей им реализовать себя в жизни соответствии с нормами культуросообразной деятельности.

Образовательное пространство школы состоит из внешних и внутренних условий, которые стимулируют или пресекают характерные действия учащегося как субъекта образовательного процесса. В

связи с этим при рассмотрении вопроса об условиях формирования социокультурного образовательного пространства современной школы речь должна идти не столько о педагогических, психолого-педагогических или методических условиях, а о совокупности организационно-педагогических условий. Однако к настоящему времени в отечественной педагогике пока еще не выявлена целостная совокупность организационно-педагогических условий формирования социокультурного образовательного пространства современной школы.

Обзор научной литературы по вышеуказанной проблеме [2, 3 и др.] позволил выявить организационно-педагогические условия формирования социокультурного образовательного пространства современной школы, способствующие развитию личности учащихся и педагогов.

*Первое условие* – личностно-развивающий характер взаимодействия участников образовательного процесса с выработкой целей и задач, ориентированных на гуманистические ценности, на преобладание диалоговых и полилоговых стратегий; расширение пространства коммуникативного общения с приобретением социального опыта.

Это условие предполагает расширение круга социальных партнеров, установку взаимоотношений, основанных на принципах гуманизма, как с субъектами образовательного процесса школы, так и с новыми социальными партнерами, способными оказывать влияние на развитие личности (родительская общественность, попечительский совет и др.), определяющих способы взаимоотношений участников в образовательном пространстве школы. К сотрудничеству с образовательными учреждениями (вузами, профессионально-техническими училищами, межшкольными учебными комбинатами) должны привлекаться социальные педагоги, опытные психологи. В данном аспекте важным организационным моментом является поиск партнеров из других образовательных учреждений, предприятий и фирм на уровне региона для сотрудничества и организации стажерских практик старшеклассников.

*Второе условие* – субъектная направленность формирования социокультурного образовательного пространства школы (вариативность образования, реализация индивидуальных программ и образовательных траекторий развития учащихся и учителей). Программно-методическое и дидактическое обеспечение образовательного процесса предполагает со стороны педагогического сообщества и администрации поиска новых разнообразных источников информации и создания коммуникативно-информационной среды. В предметных областях доминирующим становится выделение разноуровневого содержания, которое можно выделить по уровням сложности, определить социально значимые проблемы, которые будут темами индивидуальных и групповых проектов (научной, творческой и практико-ориентированной направленности).

Педагоги разрабатывают программно-методические и дидактические материалы, программы тренингов общения, перечни сайтов, на которых учащиеся могут общаться по поводу решения проблем личностного плана, сценарии внеклассных мероприятий, подробные образовательные программы, включающие тематические перечни литературы и сайты для их изучения, театральные постановки и кинофильмы, в том числе документальных, нетипичных, не стандартных задач, тестов и упражнений. Следствием данного взаимодействия является возможность согласования с педагогами индивидуальной образовательной траектории с фиксацией ее в своих зачетных ведомостях. Подобная организация учебного процесса способствует тому, что пространство учебной группы расширяется для совместной творческой деятельности учащихся. Каждый из учащихся постепенно становится участником той или иной группы по интересам и потребностям.

*Третье условие* – совместное (обучающимися и учителями) проектирование и программирование социокультурной деятельности. Деятельность учащихся направлена на проектирование и реализацию социально значимых проектов с опорой на метод творческих групп и метод группового диалога.

Коллективное программирование деятельности по реализации социальных проектов осуществляется через организацию работы учащихся и педагогов в творческих учебно-исследовательских группах. Данный вид проектирования позволяет избежать многих проблем, которые в ином случае возникают уже на этапе реализации деятельности. Взаимодействие членов педагогического коллектива друг с другом и учащимися, возникающее в процессе совместного проектирования и программирования, дает возможность каждому воздействовать на представления других, меняя их, а тем самым, меняя и само содержание социально ориентированных проектов.

Наличие общих представлений о будущем проекте у группы людей (всего педагогического коллектива, методического объединения, творческой группы) позволяет и обязывает каждого из них в разных ситуациях действовать как один в соответствии с общими представлениями, которые

вырабатываются в ходе группового диалога при проведении круглых столов, семинаров-практикумов, организационно-деятельностных игр и пр.

*Четвертое условие* - педагогическое сопровождение учащихся и учителей в условиях социокультурной деятельности.

Практика показывает, что реализуются индивидуальные траектории в процессе обучения, а не развития и используются в образовательных учреждениях эпизодически, а не системно [6]. Вовлечение педагога, родителей и учащегося в процесс проектирования и реализации данных программ позволит интенсифицировать процессы социализации ребенка посредством увеличения времени реального общения с родителем и педагогами образовательных учреждений, а также модернизировать систему педагогического просвещения родителей.

*Пятое условие* - психолого-педагогическая, управленческая компетентность участников процесса формирования образовательного пространства современной школы (высокий уровень проектной культуры, организаторские и коммуникативные способности и т.д.) – предполагает организацию в современной школе перманентного педагогического мониторинга, ориентированного на специально разработанную систему показателей, учитывающей специфику образовательного пространства школы.

Данный перечень организационно-педагогических условий формирования социокультурного образовательного пространства современной школы является открытым и может быть дополнен в зависимости от специфики конкретной ситуации в том или ином образовательном учреждении. Однако охарактеризованных выше условия являются тем необходимым минимумом, который необходим для развития личности в социокультурном образовательном пространстве школы.

#### Список литературы

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе.(Психолого-дидактический подход).- Ростов н/Д., 2003. -С.262.
2. Башмаков М.И., Поздняков С.Н., Резник Н.А. Классификация обучающихся сред // Школьные технологии. – 2000. - №3. - С. 135 - 146.
3. Борисова, Т.Ф. Образовательное пространство как фактор социального воспитания школьников: дис. ...канд. пед. наук. - М.,1999. – 204 с.
4. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448с.
5. Крылова Н. Б. Культурология образования // Новые ценности образования. Вып. 10. – М., 2000. – 272 с.
6. Чекунова Е.А. Образовательное пространство школы как социокультурный феномен: Монография. - Ростов-на-Дону: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2011. - 265 с.

#### ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Никитина Е. Л.**

Вятский государственный университет, г. Киров

В настоящее время большой интерес вызывает проблема связи чувств и разума, эмоционального и рационального, их взаимодействие и взаимовлияние. Ученые определили, что около 80% успеха в социальной и личной сферах жизни определяет уровень развития эмоционального интеллекта, и лишь 20% - IQ – коэффициент интеллекта, определяющий уровень умственных способностей человека [4]. Эмоциональный интеллект отражает внутренний мир человека, определяет его поведение и взаимодействие с другими людьми. Люди с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта обладают выраженными способностями к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, к управлению эмоциональной сферой, что обеспечивает более высокую адаптивность и эффективность в общении. Не смотря на это, большая часть образовательного процесса направлена на когнитивное развитие учащегося, а эмоциональная жизнь ребенка и умение выстраивать взаимоотношения с другими людьми вынесены за рамки организованного педагогического процесса.

Эмоциональный интеллект – это способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. В структуре эмоционального интеллекта выделяют два компонента: внутриличностный (способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими); межличностный (способность к пониманию эмоций других людей и управлению ими) [3].

Способность к пониманию эмоций означает, что человек:

- может распознать эмоцию, т.е. установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека;

- может идентифицировать эмоцию, т.е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для неё словесное выражение;

- понимает причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведёт.

Способность к управлению эмоциями означает, что человек:

- может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего, приглушать чрезмерно сильные эмоции;

- может контролировать внешнее выражение эмоций;

- может при необходимости произвольно вызвать ту или иную эмоцию [3].

Особую важность и актуальность развитие эмоционального интеллекта приобретает в младшем школьном возрасте, поскольку именно в этот период идет активное эмоциональное становление детей, совершенствование их самосознания, возможности к рефлексии и умения встать на позицию партнера, учитывать его потребности и чувства. Значение эмоций в младшем школьном возрасте очень велико, как и при психической деятельности, так и при становлении личности ребенка. Они обогащают психику, яркость и разнообразие чувств, делают его более интересным и для окружающих, и для самого себя. Разнообразие собственных переживаний помогает более глубоко и тонко понять происходящее.

Во время обучения ребенка в начальной школе происходит интенсивное развитие детского организма. У младшего школьника при поступлении в школу изменяется образ жизни, появляются новые цели, все это приводит к значительным изменениям эмоциональной жизни ребенка. В отличие от дошкольного возраста у младших школьников появляются новые переживания, возникают новые задачи и цели, рождается новое эмоциональное отношение к сторонам действительности и явлениям происходящих вокруг него. Первое время младшему школьнику с трудом участие в учебной деятельности на уроках, ему трудно дается общение с учителем и коллективом в процессе обучения, так как это требуют большой сдержанности в чувствах. Постепенно младшие школьники учатся контролировать свое поведение, вести себя более сдержанно в процессе выполнения повседневных школьных обязанностей, требований, предъявляемые к детям учителем, а позже и коллективом. Общая ориентация эмоций младшего школьника связана с нарастанием осознанности, сдержанности, устойчивости чувств и действий. Процесс и результат учебной деятельности, потребности в оценке и в хорошем отношении окружающих, для младших школьников является значимым, поэтому на них направлена большая часть эмоциональных реакций, а не на игру и общение со сверстниками как это наблюдалось в дошкольном возрасте.

В школьном возрасте возникают ситуации, которые вызывают высокую ситуативную тревожность у детей, происходят оценочные ситуации, такие как ответ, у доски, решение контрольных работ, прохождение экзамена. 85% детей в начальной школе испытывают высокий уровень тревоги по отношению к проверке знаний, это связано со страхом наказания и боязнью расстроить родителей. Вторая причина тревоги это «трудности в обучении». Тревогу во время обучения испытывают многие школьники, как дети с низкими оценками так и те, кто хорошо и даже отлично учатся, ответственно относятся к учебе, школьной дисциплине. Несоответствие младшего школьника уровню требованиям предъявляемого самому себе и родителями в учебной деятельности способно привести к аффектам в поведении, а при недостатке внимания со стороны учителя, может закрепляться как отрицательные черты характера. Такое поведение характеризуется повышением общей эмоциональной возбудимости, симптомами и синдромами страхов, проявлением агрессии или негативизма [5]. Как правило, дети очень много трудятся для достижения наивысшей отметки, это опасно срывами в особенности при резком усложнении деятельности. У таких школьников отмечаются выраженные вегетативные реакции, невротоподобные и психосоматические нарушения.

Согласно проведенным исследованиям П. М. Якобсона, у младших школьников еще не сформированы навыки осознания своих чувств и понимания чувств других людей. Они часто еще не могут правильно, воспринимать мимику лица, выражающую то или иное чувство, не могут верно, интерпретировать выражение тех или других чувств окружающих, что приводит к неадекватной ответной

реакции ребенка. Младшие школьники часто напоминают родителей и учителя по стилю общения с людьми, несовершенство в восприятии и понимании чувств влечет за собой внешнее подражание взрослым в выражении чувств [1].

Несмотря на то, что младший школьник эмоционально отзывчив, бурно реагирует на происходящие события, он начинает сдерживать волевым усилием свои нежелательные эмоциональные реакции, старается преодолеть сильное волнение, например, сдержать слезы, побороть свои желания, подчиняясь требованиям учителя. Это приводит к тому, что младший школьник может не понять эмоцию, которую он испытывает или изображать эмоцию, которую он не переживает, то есть наблюдается отрыв экспрессии от переживаемой эмоции как в ту, так и в другую сторону [2].

Младшим школьникам свойственна легкая «заразительность» эмоциональными переживаниями других людей. Учителям хорошо известны такие факты, когда смех отдельных учеников вызывает смех остальных учащихся класса, хотя последние могут и не знать причины смеха. Девочки начинают плакать, глядя на плачущую подругу, не потому, что считают ее несправедливо обиженной, а потому, что видят слезы. Кроме того, младшие школьники очень впечатлительные. События, увиденные в театре, кино, пережитые в семье, имеющие отрицательную окраску приводят к страху, испугу. Данные события могут долго закрепиться в памяти ребенка, и беспокоит его, тем самым отвлекая от учебного процесса.

Школьники младших классов, как показано Т. Б. Пискаревой, легче понимают эмоции, возникающие в знакомых им жизненных ситуациях, но затрудняются сказать свои эмоциональные переживания словами. У них лучше различаются положительные эмоции, чем отрицательные. Им трудно отличить страх от удивления. В отличие от дошкольников, которые предпочитают воспринимать только веселые и радостные картины, у младших школьников возникает способность к сопереживанию при восприятии тягостных сцен и драматических конфликтов [1].

Таким образом, для успешной адаптации в обществе человек должен обладать развитым эмоциональным интеллектом, который представляет собой готовность личности ориентироваться на другого человека и учитывать его эмоциональное состояние в своей деятельности. Можно выделить следующие особенности развития эмоционального интеллекта у младших школьников: легкая отзывчивость на происходящие события; непосредственность и откровенность выражения своих переживаний; большая эмоциональная неустойчивость; слабое осознание своих и чужих эмоции и чувств. Данные особенности необходимо учитывать в образовательном процессе.

### Список литературы

1. Андреева И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Вопросы психологии, 2012. – № 5. – С. 57-65.
2. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. / Е. П. Ильин – СПб.: Питер., 2013. – 783 с.
3. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн. Психологическая диагностика / Д. В. Люсин. – М.: Психологическая диагностика, 2006. – № 4. – С. 3 - 22.
4. Практикум по возрастной психологии: Учеб. Пособие / Под. ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2005. – 688 с.
5. Психологические исследования: электрон. науч. журн., 2009. – № 6(8). URL: <http://psystudy.ru>.

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ И СЕМЬИ В ОРГАНИЗАЦИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

**Якубова Т.И.**

Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир

Педагогическая поддержка эстетического воспитания детей в дошкольном образовательном учреждении должна дифференцироваться в соответствии с уровнем осознанности в семье ребенка необходимости данного вида воспитания и предусматривает:

– для семьи, реализующей эстетическое воспитание на стихийном уровне, – помощь в осмыслении значимости эстетического воспитания для ребенка, в пробуждении у ребенка эстетических эмоций, актуализации творческих способностей;

– для семьи, реализующей эстетическое воспитание в опоре на собственный потенциал, – поддержку избранной стратегии эстетического воспитания при уважении иных приоритетов в воспитании ребенка, помощь в обогащении эстетического развития, расширении спектра соответствующих форм, средств и приемов воспитания, освоении различных видов деятельности;

– для семьи, обучающей ребенка в учреждениях дополнительного образования – поддержку избранной воспитательной стратегии с тактичным привлечением внимания к иным сферам интересов ребенка, помощь в реорганизации семейного быта с учетом потребности ребенка в искусстве, предупреждении и коррекции негативных ситуаций на этапах первоначального погружения в занятия эстетической направленности;

– для семьи с традициями эстетического образования – поддержку избранной стратегии эстетического воспитания с проявлением персонального интереса к основоположникам и носителям семейных традиций, помощь в выявлении самостоятельной позиции ребенка, предупреждение навязывания ему родителями своих решений;

– для семьи, впервые осваивающей стратегию эстетического воспитания ребенка, – поддержку принятого решения с акцентированием идей значимости культурных ценностей, эстетического сознания ребенка, а также для гармоничного развития личности ребенка в целом; помощь в организации семейной среды, реорганизации семейного быта, осуществлении контроля за занятиями различными видами искусства ребенка вне образовательного учреждения, повышении эстетической культуры родителей.

Учет семейных традиций и стремлений в воспитании ребенка на современном этапе развития дошкольного образования облегчен за счет того, что успешно реализуются многообразные направления и формы взаимодействия образовательного учреждения с семьями дошкольника [4]:

- ознакомление родителей с воспитательным процессом и его результатами (приглашение на концерты, дни открытых дверей, утренники, театрализованные постановки);

- приобщение детей и родителей к искусству (совместное посещение концертов, театральных постановок);

- вовлечение родителей в совместную с детьми творческую деятельность (участие в фестивалях семейного творчества, семейных музыкальных гостиных, семейных любительских объединениях по интересам);

- эстетическое просвещение родителей (индивидуальное и групповое консультирование, тематические концерты, единичные и цикловые лекции, доклады, беседы, диспуты, семинары, практикумы, стационарный консультационный пункт);

- вовлечение родителей в процесс совместного выполнения домашних заданий по развитию эстетического сознания ребенка и пр.

Указанные направления и формы взаимодействия дошкольных образовательных учреждений с семьями детей актуальны для решения задач педагогической поддержки эстетического воспитания детей [1]. Однако, сущность педагогической поддержки обуславливает приоритет персонифицированных форм взаимодействия педагога с семьей:

- индивидуальное общение в контексте воспитательного процесса;

- персональное консультирование.

Ввиду объективной занятости подавляющего большинства родителей возрастает значимость опосредованных форм взаимодействия педагога с семьей, например, оснащение семейной среды аудиозаписями, книгами для семейного чтения, памятками по организации семейной эстетической среды, домашней работы ребенка и творческих семейных мероприятий [3].

Для построения такого уровня взаимодействия с родителями детей по вопросам эстетического воспитания ребенка необходима соответствующая подготовка педагогов по следующим направлениям:

- мировоззренческому (расширение знаний специалиста-педагога в отношении ребенка и его духовного мира, углубление общефилософских представлений об эстетике и духовных ценностях личности, о познании мира ребенком и соотношении этого познания с отдельными видами искусства, о современных особенностях различных областей социального взаимодействия и т.д.);

- культурологическому (в содержании подготовки представлен двумя составляющими: общекультурная подготовка педагога и развитие профессионально-педагогической культуры). Сам процесс

эстетического воспитания рассматривался не только как путь овладения личностью системой знаний и представлений в области искусства, но и как способ приобщения ребенка к современной культуре;

- профессионально-деятельностному (обсуждение программ эстетического воспитания детей, формирования у них соответствующих навыков, отбор наиболее интересных и эффективных упражнений для детей, обсуждение вопросов организации совместных детско-родительских мероприятий, нацеленных на формирование у участников эстетического сознания);

- профессионально-личностному (развитие у педагогов такие личностные установки, которые в наибольшей мере соответствуют развивающей парадигме образования и формируют позитивный имидж как педагогической профессии, так и конкретного педагога);

- готовности к дальнейшему развитию (воспитание внутренней готовности педагога к систематическому повышению своей профессионально-педагогической квалификации, готовности к научно-исследовательской деятельности и творческой работе в сфере педагогики, психологии, методики, а также воспитанию внутренней потребности в саморазвитии, стремлении к обновлению и поиску путей оптимизации эстетического воспитания дошкольников).

Отметим в этой связи многовариантность, многоаспектность содержания подготовки педагогов к эстетическому воспитанию детей, сочетание формального и неформального обучения при минимизации формальных ограничений для него, создание условий для самообразовательной деятельности педагога; возрастания доли самостоятельной творческой деятельности.

В качестве вывода отметим, что семья способна создавать совместно с педагогом единую систему воспитательных воздействий на ребенка, способствующих его эстетическому развитию. Как следствие, становится необходимым объединение усилий родителей и педагогов в применении воспитательных подходов и педагогических технологий, ориентированных на эстетическое развитие детей [2]. При таком подходе эстетическое воспитание становится важнейшим, структурообразующим компонентом личностного развития ребенка, успешным толчком к погружению в творческую, интеллектуальную, а также гражданскую, духовную, культурную жизнь социума.

#### **Список литературы**

1. Грибанова М. В. Формирование эстетического и художественного восприятия детей старшего дошкольного возраста (на материале изобразительного искусства) : Дисс...канд.пед.н. [Текст] / М.В. Грибанова. – Пермь, 2009. - 198 с.
2. Крупина И.В. Сочетание педагогических воздействий семейного влияния и влияния среды на становление и развитие личности //Школа. 1998. №1. - С.49-55
3. Ожерельева О. К. Преемственность в эстетическом воспитании детей дошкольного возраста. [Текст] / О.К. Ожерельева // Начальная школа. – 2002. - №6. – с.58-63
4. Хямяляйнен, Ю. Воспитание родителей. [Текст] / Ю. Хямяляйнен. – М., 1993.

## **СЕКЦИЯ №2.**

### **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)**

#### **ЗАНИМАТЕЛЬНАЯ ФИЗИКА ДЛЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ КАК ОПЫТ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Милькова С.А., Надеева О.Г.**

Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург

Каждый учитель в своей педагогической деятельности старается увлечь учеников предметом, который он преподает, создает условия для формирования у них ключевых компетенций. Это означает, что, еще обучаясь в вузе, бакалавр педагогического вуза должен сам овладеть соответствующими профессиональными компетенциями, составляющими которых являются знания, умения, ценностные

ориентации и опыт данной деятельности. При этом последняя играет важнейшую роль в становлении будущего учителя.

Несомненно, студенту необходимы знания и умения по теории методике обучения физике, методике и технике школьного физического эксперимента, по педагогике и возрастной психологии. Но этого недостаточно для успешной работы в школе, если усвоение материала студентами будет осуществляться только на теоретическом уровне, а практическое их применение на лабораторных и семинарских занятиях. Конечно, обучающиеся приобретают некоторый опыт разработки и проведения уроков физики на педагогической практике. Однако, внеурочные мероприятия по предмету (дидактические игры, экскурсии и др.) реализуются бакалаврами чаще всего коллективно на одной параллели и, естественно, под руководством учителя. Коммуникативные умения, работа в группе и т. п., также важны для будущего учителя, и все-таки еще более бесценен индивидуальный опыт подготовки и проведения внеурочных мероприятий при минимальном вмешательстве в этот процесс взрослых (учителя, методиста).

Наше исследование [7] показало, что только личная убежденность студента в необходимости экспериментальной деятельности при обучении физике может стимулировать его активно изучать оборудование школьного кабинета, овладевать методикой школьного физического эксперимента, приобретать опыт успешной реализации различных его видов в условиях, приближенных к реальным условиям работы общеобразовательных школ. При этом формирование у студента потребности в экспериментальной деятельности будет зависеть от того, какие эмоции он испытает от общения с учащимися при выполнении ими наблюдений, проведении экспериментов и исследований по физике, или при самостоятельной постановке и проведении для них демонстраций по школьному курсу физики.

Рассмотрим внеурочные мероприятия по пропедевтике естествознания для младших школьников, и, в первую очередь, экспериментальную составляющую предмета. Пропедевтика естественнонаучных знаний в настоящее время актуальна, что подтверждается реализацией программ курса физики для 5–6 классов (например, [4]) во многих общеобразовательных учреждениях. В начальной школе целесообразно проводить занятия, основой которых будут простые любопытные эксперименты по физике, химии, биологии. Для них не потребуются большие финансовые вложения, так как приспособления и материалы для демонстраций легкодоступны.

В пособии «Простые опыты в школе и дома» П.В. Зуева выделено: «Простые физические эксперименты (опыты) – это один из педагогически эффективных и интересных для учащихся приемов самостоятельной работы, он способствует осознанному изучению курса, воспитывает самостоятельность и находчивость, развивает творческие способности, мыслительную деятельность, интерес к предмету» [5, с. 24].

Учителя начальной школы, несомненно, обладая широкой эрудицией в различных областях знания, менее подготовлены в области постановки физического эксперимента, и поэтому больше доверяют будущим учителям физики в подготовке содержания внеурочного мероприятия.

Таким образом, взаимодействие школы и вуза взаимовыгодно: учитель имеет возможность расширить представления учеников по окружающему миру, а дети – испытать радость познания; бакалавр физики – возможность приобрести личный опыт организации внеурочного мероприятия, применить экспериментальные умения, проявить коммуникативные способности, а методист – убедиться, как у студента формируются профессиональные компетенции.

Действительно, предложение провести занятие на основе физического эксперимента вызвало у некоторых студентов, с одной стороны, желание показать детям, насколько многообразен окружающий их мир, в частности мир физики, а с другой – волнение («Смогу ли?») и понимание личной ответственности за результат («А вдруг не получится, подведу тех, кто меня учил ...?»). Итак, анализируем, как самостоятельная разработка студентом подобного мероприятия способствует развитию профессиональных интересов и приобретению им опыта внеурочной деятельности.

Главная образовательная цель внеурочных мероприятий – заинтересовать первоклассников изучением естественных наук через экспериментальную деятельность. Тогда основные задачи первого занятия «Час занимательной физики» для первоклассников:

- 1) воспитывать любознательность при изучении физических явлений;
- 2) формировать желание понять причины их возникновения;
- 3) познакомить с основами экспериментальной деятельности.

Для решения поставленных задач надо было найти занимательные опыты из различных разделов физики. Отметим, что в настоящее время найти описание естественнонаучных опытов несложно, так как за

последнее десятилетие появилось большое количество научно-популярных книг по проведению научных экспериментов, предназначенных для младших школьников и даже дошкольников [1; 2; 3]. Кроме того, большое количество информации можно найти на образовательных порталах, в отдельных публикациях в Интернет-сети. К сожалению, качество последних не всегда соответствует принципу научности, так как встречаются физические ошибки в объяснении явлений.

Отбор опытов провести труднее, поэтому еще на этапе разработки занятия у нас возникло много вопросов:

1. Сможет ли тот или иной опыт действительно понравиться и заинтересовать детей?
2. Какие опыты можно продемонстрировать, чтобы дети смогли безопасно для здоровья повторить их дома?
3. Как правильно, понятно и доступно объяснить суть физического явления?
4. В каком порядке проводить демонстрации?
5. Сколько времени потребуется для проведения демонстраций?

Основным предметом для большинства наших демонстраций стал воздушный шарик: «Летающий мячик», «Если лень надувать шарик», «Умный шарик и послушная линейка», «Крепкий шарик», и др. Дополнительно были подготовлены опыты на тепловые и оптические явления («Волшебная кружка» – термокружка «Хамелеон» с исчезающими и проявляющимися картинками или надписями; «Исчезающие деньги» – зеркальная копилка в форме кубика).

Учитывая, что младшие школьники любят таинственность, решено было начать занятие в сказочной форме. Перед началом демонстраций учащимся можно задать следующие вопросы: Верят ли они в волшебство? Хотят ли сами стать волшебниками? Объяснить ученикам, что «магия» существует в реальной жизни и достаточно лишь заинтересоваться физическими явлениями.

Затем приступаем к непосредственному показу физических явлений.

Приведем в качестве примера некоторые опыты, продемонстрированные ученикам 1 «А» МАОУ СОШ № 168 Екатеринбурга Мильковой С., и отметим эмоциональную реакцию детей на происходящие события.

#### *Опыт 1. «Летающий шарик»*

Способ 1. Для выполнения опыта «Летающий шарик» [5, с. 84] нам потребовались теннисный шарик и фен. Включаем фен, лучше на режим без подогрева воздуха, затем помещаем в воздушную струю шарик. Обращаем внимание детей, что при горизонтальном перемещении фена и даже при небольшом изменении его наклона мячик удерживается в ней. Именно данную модификацию опыта мы показываем первоклассникам сначала.

Эмоции первоклассников при проведении демонстрации различные: одни – удивляются, а другие считают себя знатоками, то есть им известно, что должно произойти. Кажется, опыт не впечатлит их, но потом, когда начинается демонстрация, все с любопытством наблюдают за процессом. Кроме того, дети не могут правильно объяснить причины возникновения явления [6; 8], пока для них это сложно. Однако вывод из опыта, о том, почему необходимо соблюдать осторожность, находясь рядом с проходящими мимо скоростными поездами, и почему в море приближаться на лодке к идущему кораблю не безопасно, вызывает интерес.

И все же понимая, как для формирования познавательной активности детей важно, чтобы они сами смогли выполнить данный опыт. Объясняем ученикам, что фен – это техническое устройство, и пользоваться им без разрешения взрослых нельзя. И тогда радостно сообщаем, что есть другая модификация опыта, в котором вместо фена используется резиновый воздушный шарик, и они могут этот повторить опыт самостоятельно без помощи взрослых. Порядок действий во втором способе его проведения прост: надуваем воздушный шарик, затем под струю воздуха, выпускаемую из него, отпускаем мячик для пинг-понга. В результате мячик должен устойчиво держаться в воздушной струе (рис. 1). Отмечаем, что опыт не у всех сразу получится, требуется сноровка и терпение.

При организации таких занятий будущий учитель физики начинает понимать, сколько факторов влияет на успех демонстрации даже при проведении простых опытов.



Рис. 1. Схема движения воздуха

В частности, чтобы не возникли проблемы при подготовке данного опыта рекомендуем учесть следующее:

- воздушный шарик должен быть больших размеров, чтобы воздух выходил дольше, тогда длительность наблюдения эффекта увеличится;

- во время репетиции надо определиться с высотой расположения мячика для пинг-понга над потоком воздуха. Иначе возникнет ситуация, когда шарик будет держаться в воздухе незначительное количество времени или даже сразу упадет после того, как его отпустим.

*Опыт 2. «Умный шарик и послушная линейка».*

Для демонстрации потребуются: воздушный шарик, шерстяная ткань, линейка, подставка. Механизм выполнения опыта прост: надуваем воздушный шарик, потрем шарик о волосы или шерстяную ткань. Кладем линейку на подставку так, чтобы она легко перемещалась по ней. Подносим наэлектризованный шарик к краю линейки. Как только край линейки начал двигаться вслед за шариком, нужно не упустить момент и вовремя начать отодвигать шарик от нее. Модификацией данного опыта может быть управление движением алюминиевой баночки, описанном в опыте «Умный шарик» [2, с. 71], или кусочков бумаги, «пляшущих» около наэлектризованного воздушного шарика.

Приглашение детей повторить этот опыт самим вызвало восторг. Тем не менее, когда ученик подходит к столу, ему нужно еще раз объяснить, как правильно держать руку, на каком расстоянии должен быть шарик от линейки и т.п. Один из них торопится отводить шарик от линейки (тогда действие электростатического поля становится слабее), другой, наоборот, не успевает отодвинуть руку и задевает шариком край линейки, и она падает, – в любом случае эффект не наблюдается. Тогда есть возможность пояснить ученикам, что опыты требуют предварительной подготовки, соответствующих знаний и умений, координации движений и многого другого.

В завершении показа можно сообщить первоклассникам, что они могут повторить этот опыт дома, используя воздушный шарик и мелкие кусочки бумаги.

*Опыт 3. «Если лень надувать шарик» [2, с. 50-51].*

Это один из распространенных способов надуть воздушный шарик без помощи легких человека. Для его проведения понадобятся: сода, уксус, воздушный шарик, воронка, чайная ложка, пластиковая бутылка объемом 0,5 л.

Проведение опыта: в бутылку наливают уксус объемом около 0,25 л, а в шарик с помощью воронки засыпают две-три чайные ложечки пищевой соды. Надев шарик на бутылку и предварительно закрепив его резинкой или нитками на горлышке, резко приподнимают его. Когда сода высыпается в бутылку и вступает в химическую реакцию с уксусом, дети наблюдают самопроизвольное надувание шарика (рис. 2).

Данный опыт вызвал много эмоций у учащихся, несмотря на то, что некоторые из них уже видели в научно-популярных телевизионных передачах этот эффект (что происходит после того, как сода и уксус смешались) и даже смогли дать правильное с точки зрения науки объяснение. Это произвело на нас приятное впечатление и вызвало удивление, что дети 6-7 лет способны понимать суть простых явлений и объяснять их. (В домашних условиях дети могут проводить данный опыт только под контролем родителей.)

Для успеха демонстрации нужно выполнить следующие условия:

1. Заранее отработать механизм проведения эксперимента, чтобы определить необходимое количество используемых веществ.
2. Выбрать воздушный шарик из эластичного материала и такого размера, чтобы учащиеся могли наблюдать эффект.
3. На воздушном шарике маркером нарисовать две прямые линии, чтобы эффект расширения шарика был более наглядным.
4. Пояснить, что образовавшийся в результате химической реакции веществ углекислый газ заполняет шарик, и он надувается.

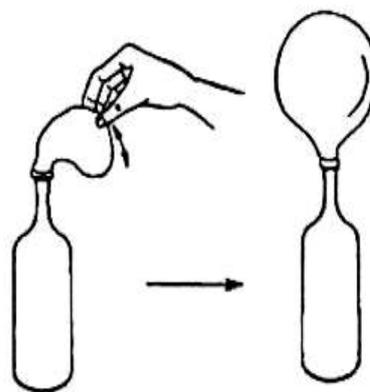


Рис. 2. Схема демонстрации

5. Если позволяет время, то можно показать, что шарик с углекислым газом тяжелее такого же шарика с воздухом и поэтому взлетать не будет.

Из дополнительных опытов выделим демонстрацию с термокружкой типа «Хамелеон». В холодном состоянии это обычная кружка черного цвета с узорами белого цвета. При наливании в нее горячей воды на поверхности кружки начинают проявляться цветные картинки. При остывании кружка опять темнеет. В нашем случае для первоклассников использовалась термокружка розового цвета с темным детским рисунком. После заполнения кружки горячей водой рисунок на ней посветлел (наступил «день»), и из-за кустов стали выглядывать зайчата, которых раньше («ночью») видно не было. Кажется, что в этом опыте все легко и понятно, но у детей была такая сильная эмоциональная реакция, такое искреннее удивление, словно у них на глазах произошло чудо. И сразу возникло множество различных вопросов: «Что это за кружка?», «Почему появляется картинка?», «Почему она исчезает?», «Как ее сделали?». И, конечно, первоклассникам хотелось узнать, сколько стоит кружка, и где ее можно купить.

Для студента оказалось необычным то, что, кроме опытов и примерных ответов на вопросы детей, в завершении занятия необходимо продумать и последние действия, и последние слова ... Важно, чтобы первоклассники не только удивлялись увиденному, обсуждали опыты, а захотели выяснить, почему происходят те или иные явления, стремились повторить опыты в домашних условиях, поняли, что надо многому учиться, чтобы стать «настоящими волшебниками» в реальном мире.

Общие впечатления студента от первого самостоятельно разработанного и проведенного внеурочного мероприятия «Час занимательной физики» были смешанными: от расстройств до восторга. Причина огорчений – из-за различных заминок, которые возникали в ходе публичного выступления, из-за того, что некоторые демонстрации проходили не так, как было задумано. Поэтому на этом этапе внеурочной деятельности бакалавра (2–3 курс) полезна помощь преподавателя-методиста как консультанта или партнера. Он поддерживает студента в трудную минуту, незаметно подправляет ситуацию, не мешая при этом проявлению его самостоятельности при общении с детьми и проведении опытов. Одновременно, реакция и неподдельные эмоции первоклассников заставили будущего учителя убедиться: дети не замечают недочетов, если происходящее для них важнее и более значимо, так как многое из увиденного на уроке занимательной физики удивляет и, кроме того, некоторые опыты можно повторить и показать своим родным и друзьям.

Это занятие показательным тем, что раскрыло для студента все недочеты подготовки, например, неточности в научном объяснении явлений. Пришло понимание того, как нужно строить беседу с учениками младшего школьного возраста. Оказалось важно, с одной стороны, предусмотреть, чтобы хватило количества опытов на заданное время (40 мин), а с другой стороны, – суметь уложиться в этот промежуток с показом всех запланированных демонстраций. (Чуть позже приходит понимание, что некоторые затраты времени идут на общение с детьми, на их участие в демонстрациях в качестве помощников.)

Кроме того, учитель на занятии должен видеть класс в целом, и каждого ученика в отдельности. Каждый ребенок индивидуален, но даже за такой короткий период времени можно увидеть, кто и как себя ведет, решить кого можно пригласить повторить опыт, а кому лучше предложить выполнить его дома самому или вместе с родителями.

Еще одной проблемой, из-за которой все может пойти не по плану, является страх, боязнь сделать что-то не так. Это нужно преодолеть самому, и тогда все пойдет хорошо. Дрожь в голосе постепенно пройдет, испуг сменится в удовольствие от того, что дети заинтригованы появлением нового человека с какими-то приборами, и появляется возможность показать, как интересен наш мир и что физика – это наука, которая окружает нас повсюду.

Дальнейшие выступления бакалавров-физиков на базе института физики, технологии и экономики УрГПУ перед детской аудиторией с простыми опытами и с более сложными для старшеклассников (например, с цифровой лабораторией «Архимед») подтвердили наши предположения. У них появилась уверенность в действиях с приборами, подручными материалами, умения сопровождать показ объяснением, улучшилось владение устной речью, и, одновременно, убежденность, что многому еще надо учиться, чтобы в будущем стать профессионалом. Таким образом, самостоятельная организация студентами внеурочных мероприятий в начальной школе решает несколько образовательных задач: обучение будущего учителя физики основам его профессии, приобретение им опыта внеурочной деятельности; активизирует познавательную активность младших школьников, укрепляет взаимодействие школы и вуза.

## Список литературы

1. Белько Е. Веселые научные опыты для детей. 30 увлекательных экспериментов в домашних условиях. – СПб.: Питер, 2015.
2. Вайткене Л.Д. Большая книга опытов и экспериментов для мальчиков. – Москва: Издательство АСТ, 2016.
3. Гусев И.Е. Большая книга экспериментов. Твори, выдумывай, изобретай. – Москва: АСТ, 2015.
4. Даммер М.Д. Физика. 6 класс: учебное пособие / М.Д. Даммер, В.В. Хохлова. – Челябинск: Центр научного сотрудничества, 2011.
5. Зуев П.В. Простые опыты в школе и дома: метод пособие для учителей / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: [б.и.], 2011.
6. Кузьмин С. Шарик с дыркой в струе пылесоса // С. Кузьмин / Физико-математический журнал для школьников «Квант». – М.: НПП «Бюро Квантум». – 1993. – № 3-4. – С. 53–55.
7. Мерзлякова О.П. Развитие мотивации студентов – будущих учителей физики – к применению учебного физического эксперимента в профессиональной деятельности // О.П. Мерзлякова, О.Г. Надеева, Р.М. Абдулов / Европейский журнал социальных наук. – 2015. – № 3. – С. 116–124.
8. Lessons magic. Уроки волшебства: опыты и фокусы. Летающий мячик. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.lmagic.info/letayusiy\\_myachik.html](http://www.lmagic.info/letayusiy_myachik.html) (Дата обращения: 28.04.17).

## РЕЗУЛЬТАТЫ ПРИКЛАДНОГО МОНИТОРИНГОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ОБЕСПЕЧЕННОСТИ СЛОВАРЯМИ И СПРАВОЧНИКАМИ ШКОЛЬНЫХ БИБЛИОТЕЧНЫХ ФОНДОВ

Соловьёва Ф. Е.

Издательский дом "АСТ-ПРЕСС", г. Москва

Современные цели образования и стратегия его развития обусловлены новыми социальными запросами, отражающими процессы глобализации, информатизации, профессиональной мобильности.

Изменения в жизни общества требуют совершенствования образовательного пространства в соответствии с приоритетными установками Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, предусматривающего «обеспечение укомплектованности печатными и электронными информационно-образовательными ресурсами по всем предметам учебного плана: учебниками, в том числе учебниками с электронными приложениями, являющимися их составной частью, учебно-методической литературой и материалами по всем учебным предметам основной образовательной программы основного общего образования на определённых учредителем образовательного учреждения языках обучения, дополнительной литературой».

Фонд дополнительной литературы должен включать: отечественную и зарубежную, классическую и современную художественную литературу; научно-популярную и научно-техническую литературу; издания по изобразительному искусству, музыке, физической культуре и спорту, экологии, правилам безопасного поведения на дорогах; справочно-библиографические и периодические издания; собрание словарей; литературу по социальному и профессиональному самоопределению обучающихся» [6, с. 47–48].

В сложившейся социокультурной ситуации научные, нормативные, учебные и популярные лингвистические словари, являющиеся средством реализации языковой политики государства, законодателями норм современного словоупотребления, источниками информации по национальной литературе и культуре, действенным орудием обучения и воспитания, выполняют функции межязыкового общения, обучения языку, как родному, так и иностранному; описания и нормализации родного языка; научного изучения языка.

Согласно Плану мероприятий по реализации Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 09 апреля 2016г.; Приказом Минобрнауки России №1643 от 29 декабря 2014 года; № 1644 от 29 декабря 2014 года «...освоение русского языка как учебного предмета должно предусматривать использование информационно-коммуникационных инструментов и ресурсов (включая печатные и электронные словари,

переводчики, программы орфографического контроля, поисковые системы, системы распознавания текста и устного ввода); «формирование начального уровня культуры пользования словарями в системе универсальных учебных действий»; «развитие мотивации к овладению культурой активного пользования словарями и другими поисковыми системами» [4, 1, 2].

Однако результаты прикладного мониторингового исследования, проведенного специалистами Некоммерческого партнерства по содействию в поддержке и сохранении русского языка «Родное слово» и Ассоциации школьных библиотекарей русского мира, позволяют констатировать наличие серьёзных проблем, заключающихся в недостаточной укомплектованности школьных фондов дополнительной литературы словарями и справочниками, в том числе содержащими нормы государственного языка; устаревании изданий, имеющихся в арсенале школьных библиотек Российской Федерации.

Анкетирование, проведенное в 10 456 образовательных организациях общего образования Дальневосточного, Приволжского, Северо-Западного, Северо-Кавказского, Сибирского, Уральского, Центрального и Южного федеральных округов, где обучаются 4 254 139 учащихся начальных (44%), средних (47 %), старших (9 %) классов городских (42 %) и сельских (58 %) школ, позволило определить общее количество словарей различных типов (школьных, базовых, научно-фундаментальных, специализированных, электронных) и видов (толковых, орфографических, орфоэпических и т. д.), имеющихся в школьной библиотеке, в кабинетах начальных классов, русского языка и литературы, родного языка из числа языков народов РФ, иностранных языков.

Данные, полученные на основе изучения ответов работников образовательных организаций, свидетельствуют о низком уровне оснащённости учебного процесса современными словарями различных типов: количество изданий, вышедших в свет в 2012-2016 гг., составляет менее 16 %; а ранее 2012 года – 84 % от общего словарного фонда (ранее 1990 г. – 41 %); на 100 учащихся приходится 6 современных словарей; лишь каждый второй школьник имеет возможность обратиться к одному из существующих словарей.

Ведущую роль в учебном процессе играют учебные (школьные) словари, характеризующиеся специфическим отбором языкового материала, соответствием критериям учебно-методической целесообразности, доступности, краткости и наглядности семантизации; методической направленностью и ориентацией на определенный этап обучения всем видам речевой деятельности. Однако такие издания составляют лишь 56 % от школьных словарных фондов. Из них на долю орфографических словарей приходится лишь 48%, тогда как важнейшим предметным результатом освоения основной образовательной программы основного общего образования с учётом общих требований Стандарта является овладение нормами письменной речи.

Ситуация, в рамках которой орфографические словари всех типов (школьные, базовые, научно-фундаментальные) доступны лишь одному учащемуся из пяти (20 словарей на 100 учащихся), является препятствием для систематической словарно-орфографической работы на уроках, качественной подготовки к ЕГЭ по русскому языку, предусматривающей обращение к словарям при выполнении 8 из 24 заданий.

Включению учащихся в самостоятельную исследовательскую деятельность, овладению основными стилистическими ресурсами лексики и фразеологии языка, нормами литературного языка (орфоэпическими, лексическими, грамматическими, орфографическими, пунктуационными) и речевого этикета; приобретению опыта их использования в речевой практике при создании устных и письменных высказываний, подготовке к ЕГЭ по русскому языку, литературе, иностранным языкам и др. способствует обращение к толковым словарям «для извлечения необходимой информации, прежде всего - для определения лексического значения (прямого и переносного) слова, принадлежности к его группе однозначных или многозначных слов, определения прямого и переносного значения, особенностей употребления; орфоэпическим, орфографическим словарям для определения нормативного написания и произношения слова; фразеологическим словарям для определения значения и особенностей употребления фразеологизмов; использование морфемных, словообразовательных, этимологических словарей для морфемного и словообразовательного анализа слов; использование словарей для подбора к словам синонимов, антонимов»[3].

Результаты исследования показали низкий уровень соответствия фондов школьных библиотек современным требованиям: на 100 учащихся приходится всего пять толковых словарей и три фразеологических; на 34 учащихся – один орфоэпический, грамматический; на 68 учащихся – один этимологический и морфемно-словообразовательный словарь.

Повышению квалификации учителей русского языка и литературы содействует обращение к базовым и научно-фундаментальным словарям, представляющим собой исследование всего языка или языковых единиц в каком-либо одном аспекте, содержащим полное описание вариантов, отступлений от нормы, особенностей бытования языка в историческом, этническом или региональном аспектах. Однако библиотеки образовательных учреждений не содержат достаточного количества таких словарей: на одну школу в среднем приходится 12 научно-фундаментальных словарей: орфографические словари составляют 35 % от общего количества базовых словарей; толковые – 11%; крайне незначительна доля других видов словарей (от 3% до 6 %).

Средством повышения эффективности получения информации в области лингвистики являются электронные словари, позволяющие обеспечить одновременный поиск сразу в нескольких источниках, многократно увеличив его скорость; создать пользовательский словарь; получить дополнительную справочную информацию. Данные анкетирования свидетельствуют о низкой оснащённости процесса оптимизации самостоятельного поиска учащимися необходимой информации: в среднем на 2 школы приходится 3 электронных словаря (1 словарь на 300 обучающихся). Такая ситуация препятствует выполнению Приказа Минобрнауки России от 31 декабря 2015 г. № 1577, предписывающего формировать у учащихся «умения использовать словари (в том числе - мультимедийные) при решении задач построения устного и письменного речевого высказывания, осуществлять эффективный и оперативный поиск на основе знаний о назначении различных видов словарей, их строения и способах конструирования информационных запросов» [4].

Согласно установкам Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ст. № 35), «обучающимся, осваивающим основные образовательные программы за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов Российской Федерации и местных бюджетов в пределах федеральных государственных образовательных стандартов, образовательных стандартов, организациями, осуществляющими образовательную деятельность, бесплатно предоставляются в пользование на время получения образования учебники и учебные пособия, а также учебно-методические материалы, средства обучения и воспитания» [5]. Приказом Минобрнауки России от 30.03.2016 г. № 336, конкретизирующим положения закона, словари различных типов включены в перечень средств обучения и воспитания, необходимых при оснащении общеобразовательных организаций.

Однако мониторинговое исследование позволило констатировать низкий уровень оснащённости словарями кабинетов начальных классов, русского языка и литературы, родного языка из числа языков народов РФ и иностранных языков.

В ситуации низкой укомплектованности собраниями современных словарей школьный кабинет не в состоянии выполнять функции учебно-методического центра, обеспечивающего высокий эстетический и научный уровень преподавания, научную организацию труда учителей и учащихся: в среднем, на два кабинета начальных классов приходится три учебных словаря (один словарь на десять учащихся) и 54 словаря всех типов на 100 учащихся (лидирующие позиции занимают орфографические словари, менее всего представлены этимологические); на один кабинет русского языка и литературы приходится 15 словарей всех типов и видов (1 словарь на 6 учащихся) и 9 учебных словарей (1 словарь на 10 учащихся); на один кабинет родного языка из числа языков народов РФ – 14 словарей всех типов и видов (1 на 20 учащихся, изучающих родной язык) и 7 учебных словарей (1 словарь на 40 учащихся); на один кабинет иностранных языков – 5 словарей всех типов (1 словарь на 20 учащихся) и 2 учебных словаря (1 словарь на 50 учащихся).

Таким образом, результаты прикладного мониторингового исследования позволяют констатировать недостаточный уровень обеспеченности образовательных учреждений словарями различных типов, что неизбежно приводит к снижению уровня результативности начального образования и достижения предметных, метапредметных и личностных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования.

Пополнение школьных фондов дополнительной литературы современными словарями будет максимально содействовать разработке и внедрению эффективных методик работы на уроках, формированию умений учащихся ориентироваться в информационном образовательном пространстве, работать с библиотечными фондами, специальной литературой; выявлять и характеризовать фольклорные и мифологические мотивы в авторском тексте; подбирать пословицы, посвящённые различным темам, определять смысл крылатых выражений, поговорок, афоризмов; объяснять значение лексических новообразований и редких слов; составлять синонимические и антонимические ряды в процессе работы с

различными текстами; культурологические и этимологические комментарии; выполнять работу, направленную на выявление лексической вариативности; строить высказывание на литературную тему с использованием фразеологизмов, а также слов, вышедших из употребления с исчезновением понятий, предметов, фактов, явлений в связи с эволюцией экономики политики, бытовой и духовной культуры и сохранившиеся лишь в исторической и художественной литературе; привлекать обширный материал из области истории, мифологии, медицины, психологии, культуры, религии, быта Древней Греции и Рима в процессе анализа текста; правильно понимать значение крылатых выражений, связанных с персонажами античной мифологии; применять знания, связанные с историей культуры России, духовных центром которой является православие, в процессе составления интерпретации литературного произведения.

### Список литературы

1. Приказ Минобрнауки России №1643 от 29 декабря 2014 года «О внесении изменений в приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. №373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»» (pdf, 798.9КВ). – Режим доступа:<http://docs.cntd.ru/document/420248124>
2. Приказ Минобрнауки России № 1644 от 29 декабря 2014 года «О внесении изменений в приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»» (pdf, 802.8КВ). – Режим доступа: [http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5155/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/4087/Prikaz\\_%E2%84%96\\_1644\\_ot\\_29.12.2014.pdf](http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5155/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/4087/Prikaz_%E2%84%96_1644_ot_29.12.2014.pdf)
3. Приказ Минобрнауки России от 31 декабря 2015 г. № 1577 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897». – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71220596/>
4. План мероприятий по реализации Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 09 апреля 2016г. № 637-р (утв. Министром образования и науки РФ 29 июля 2016 г. № ДЛ-13/08 вн). – Режим доступа: <http://government.ru/media/files/GG2TF4pq6RkGAtAIJKHYKTXDmFIMAAOd.pdf>
5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями). – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. — М.: Просвещение, 2011. — 48 с. — (Стандарты второго поколения).

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИЯ АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ РЕБЕНКА С РАСТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА, НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «БИОЛОГИЯ»

**Шаповалова А. В.**

ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ,  
г. Челябинск

*В данной статье обосновывается необходимость интеграции детей имеющих легкую степень выраженности расстройства аутистического спектра, раскрываются особенности организации обучения детей с расстройствами аутистического спектра в системе основного общего образования в рамках учебного предмета «Биология».*

Общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) происходит в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам (далее АООП), сохраняя при этом за ребенком права обучаться по месту жительства вместе со своими сверстниками в одних и тех же общеобразовательных школах (стратегия

совместного (инклюзивного) обучения и воспитания) [2, 5]. Рассмотрение вопроса о готовности учителей-практиков в массовой школе к обучению и воспитанию детей с различными способностями к обучению и специфическими особенностями развития (первую очередь к взаимодействию с детьми с расстройствами аутистического спектра (далее РАС) в ОУ г. Челябинска, показал, что не достаточность информации о детях с аутизмом и не ясны методы взаимодействия с ними, педагогические работники не готовы к взаимодействию с такими детьми (психологический и методический барьер). В связи со сложившейся ситуацией возникает необходимость разработки специальных адаптированных образовательных программ (далее АОП) для обучающихся с РАС. АОП – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц (Лятыфонова Л.В., 2014) [1].

Знакомство с системой организации обучения в МБОУ СОШ № 105 г. Челябинска и с обучающимися школы, позволило выявить ребенка с РАС, в процессе педагогического наблюдения за ребенком, было выявлено наличие коммуникативного барьера и трудностей в формировании целенаправленного поведения. Выявленные трудности, испытываемые ребенком в обучении, определили спектр особых образовательных потребностей и направление построения адаптивной образовательной программы (АОП) для ребенка с РАС, на основе общеобразовательной программы обучения в рамках учебного предмета «Биология». Отсутствие у ребенка интеллектуальных нарушений определяет освоение «академического» компонента, соотносимо по уровню с образованием сверстников, получаемое в совместной с ними среде обучения в те же календарные сроки.

В соответствии с требованиями ФГОС, нами был подобран комплекс заданий, завязанный на обучении школьному предмету «Биология». Для увеличения эффективности усвоения сложного академического компонента, содержание обучения распределили в дидактические блоки. Во время изучения каждого блока ребенку выдается индивидуальное проектное задания (с элементами коллективной деятельности), нацелено на усвоение материала, реализацию самостоятельности и творческого подхода [3, 4]. Приведем примеры проектной деятельности при изучении в 5 классе первого блока – «Введение». Дидактическая цель проекта – формирование представления: «Биология – наука о живой природы». Ребенку выдается задание построить план-схему в которую должны быть включены следующие слова: биология, методы исследования, антропогенные, биотические, свет, микроскоп, эксперимент, ботаника и др. Задание выдается в конце изучения блока, учитель подробно объясняет задание, показывает пример выполнения. Ребенку выдается лист (формат А4) на который нужно наклеить предложенные понятия темы, далее необходимо цветными карандашами указать связи между данными понятиями, обвести сходные понятия одинаковыми цветами. При невыполнении план-схема выполняется совместно с педагогом. Нужно отметить, что данное задание выдается всему классу, и разбирается совместно [4].

Каждый урок – должен иметь четкую структуру, которая позволяет ребенку привыкнуть (снижая вероятность стресса). Причиной развития стрессового состояния у ребенка может быть: повышенная возбудимость, напряженность, «закрытость», страх перед новым, неуверенность и др.

Важным в обучении детей с РАС, является организации самостоятельной работы – нацеленных на проверку знаний, необходимо сочетать разные формы, куда могут входить следующие задания: задание на определения правильности суждений; определение структуры или части объекта; задания, нацеленные на закрепления правильного написания биологических терминов – выполняется на специальных карточках; тестовые задания (выбор одного верного ответа, выбор нескольких верных ответов, установление правильной последовательности и т.д.); индивидуальные задания на специальных карточках; биологические диктанты.

Как одну из форм самостоятельной деятельности ребенка с РАС, выделим домашнее задание, оно направлено на устранение пробелов в предшествующем программном материале, дополнительную проработку сложных тем, формирование индивидуальных компенсаторных механизмов. Домашние задание, носит многоуровневый характер, и включает творческий компонент – такие задания вызывают больший интерес у учащихся, иногда домашнее задание следует задавать «массивом», для развития у учащихся умения планировать свою деятельность. Домашние задание, имеет ряд особенностей: строгий алгоритм для выполнения; обязательная проверка выполнения; повторять и объяснять задание при необходимости; наличие возможности переделать работу.

В нашем исследовании предлагаются только письменные формы проверки домашнего задания, так как к устному ответу подойти не получилось – слишком сложно на данном этапе обучения ребенка с РАС. Но стоит отметить, что остальные обучающиеся класса не отстраняются от устной работы.

Во время проведения занятий включается традиционная система: «поощрения – наказание». Поощрение направлено на стимулирование формирования и закрепление базовых учебных действий. При каждой возможности на занятиях учитель создают ситуацию успеха (чувство радости за успешно выполненное задание). Наказание – предотвращение нежелательного поведения.

Скорость обучения и уровень сложности должны постепенно наращиваться, при появлении навыков их нужно поддерживать и периодически возвращаться к ним для закрепления умений у ребенка с РАС. Необходимость преследовать все время цель - социализации ребенка: после достижения первой задачи (установление зрительного контакта), начинается следующий этап установление эмоционального контакта. При освоении целей усвоения академического компонента учитель действует: от более простых заданий к заданиям с повышенной сложностью. При проведении занятий нужно учитывать индивидуальный темп выполнения заданий, и включать паузы. Учитель во время с работы не должен оказывать давление на ребенка, а исходить от собственных желаний ребенка. Оценке знаний, умений и навыков опирается на свойственную РАС неравномерность развития и неравномерность процесса обучения – уровень требований и оценки должен соотноситься с объективными возможностями ребенка.

Специфика учебного предмета позволяет использовать большое количество наглядности – это положительно сказывается на динамике обучения, в виде проявления живого интереса среди учащихся к предмету. Для ребенка с РАС, обладающего конкретным типом мышления – это возможность активизации всех органов чувств, обеспечивая закрепление ярких образов – в вербальной форме. Организация наглядности для ребенка с РАС отличалась, от организации для остальных обучающихся класса. Например, при изучении темы «Строение семян однодольных и двудольных растений» ребенку выдавались: семена, и схема строения семян на парту, остальным схема показана на доске, а семена учащиеся рассматривают на страницах учебника, и только на лабораторном занятии, выдавались всем обучающимся. То есть наша основная задача во время урока: дать возможность ребенку с РАС по максимуму задействовать все рецепторы (все схемы и наглядные пособия дублируются на парте у ребенка).

Занятия в классе – необходимая предпосылка развития социального взаимодействия, такие уроки помогают детям с РАС соотнести свои достижения со знаниями других учеников, услышать другие мнения и точки зрения, создается общая положительная динамика процесса обучения в классе, что формируют благоприятную среду вокруг обучающегося с РАС. [1, 2].

### Список литературы

1. Лятифова, Л. В. Адаптированная образовательная программа начального и основного общего образования [Текст] / Л. В. Лятифова // Молодой ученый. — 2014. — №19. — С. 576-578.
2. Малофеев, Н.Н. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения [Текст] / Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова // Вестник практической психологии образования, 2011. – №1 (26). – С. 22-29.
3. Морозов С.А. Адаптация школьных программ для учащихся с расстройствами аутистического спектра [Текст] / С.А. Морозов, Т.И. Морозова // Сибирский вестник специального образования, 2012. – Т. 1. – № 6. – 8 с.
4. Пасечник В.В. Биология. 5 класс. Бактерии, грибы, растения. Методическое пособие к учеб. В.В. Пасечника. ФГОС. М.: Дрофа, 2013.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.01.2014 №32 «Об утверждении Порядка приема граждан на обучение по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования».

### СЕКЦИЯ №3.

#### КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

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

## ОСНОВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Зацепина Е.Ю.

Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск

Планирование и описание системы логопедической работы по развитию чтения для учащихся общеобразовательных учреждений, не возможно без комплексного и всестороннего изучения дефекта чтения, письма, и речи в целом. Следовательно, знание основных психофизиологических механизмов и особенностей формирования навыка чтения является необходимым компонентом при составлении индивидуального коррекционного плана работы на ребенка.

Изучением письменной речи в логопедии занимались такие исследователи, как Р. И. Лалаева, В. А. Ковшиков, Б. Г. Ананьев, О. А. Токарева, Р. Е. Левина, Т. Г. Егоров, О. В. Правдина, В. П. Глухов, каждый из которых имел собственный подход и обращал внимание на различные составляющие процесса чтения.

В. А. Ковшиков называл чтение особым видом общения, который тесным образом связан со слушанием, письмом и говорением. Только сочетаясь вместе, данные процессы многообразно дополняют друг друга.

Описывая сложный психофизиологический процесс Б. Г. Ананьев утверждал, что в акте чтения принимают участие различные анализаторы, такие как зрительный, речедвигательный и речеслуховой. Именно процессы взаимодействия данных анализаторов представляют собой основу чтения [1].

О процессе становления письменной речи А. Р. Лурия писал, что в сопоставлении с развитием устной речи она формируется совершенно другим путем [6]. Под этим он подразумевал необходимую осознанность действий в развитии письменной речи, которая, впоследствии, постепенно трансформируется в плавно протекающий навык и автоматизируются. В отличие от этого, становление устной речи происходит в процессе непосредственного общения и долго остается неосознанным ребенком до того момента, пока он не начнет специально заниматься грамматикой и фонетикой.

Заслуживает внимание мысль Р. И. Лалаевой о том, что письменная речь как один из возможных вариантов речевой деятельности имеет в своем составе чтение и письмо. Вместе они представляют собой зрительную форму существования устной речи. Кодированная графическими знаками звуковая форма слов устной речи трансформируется в пространственную последовательность графических изображений, т.е. букв [4].

В. П. Глухов по данному вопросу писал, что помимо расшифровки письменной информации чтение предполагает перевод графических символов в устную форму, осуществляемую посредством артикуляции. Таким образом, чтение это сочетание компонентов кодирования и декодирования (перекодирования) речевого сообщения [2].

Немаловажный компонент указывала М. Н. Русецкая, которая говорила о том, что наличие четкого понимания мотива лежит в основе любой происходящей деятельности. Данный компонент также присутствует и в чтении, в зависимости от чего осуществляется прочтение либо вслух, либо про себя. Несмотря на то, что прочтение вслух представляется более сложным видом именно с него и начинается процесс овладения навыком чтения в целом. Ведь именно данный способ оказывает максимальное влияние на формирование и автоматизацию всех возможных технических операций.

Русский алфавит состоит из букв, многообразие написания вариантов которых отличается различной степенью сложности для восприятия, заучивания и узнавания. Следует учитывать, что каждый элемент буквы и их расположение несет определенную смысловозначительную функцию. Таким образом, фундаментальным процессом является знакомство с графическими представлениями букв, запоминание и способность их идентифицировать.

Процесс чтения происходит следующим образом: движения глаз по строке осуществляется скачками, т.е. короткими и быстрыми скачками, между которых имеются остановки, или неподвижные фиксации объектов. Восприятие изображения происходит именно во время данной паузы. Отмечается, что при чтении вдобавок к возвратным движениям глаз имеются и антиципирующие или предвосхищающие движения, во время которых происходит продвижение по тексту вперед. Л. И. Румянцева добавляет, что

именно такое «опережающее чтение», облегчает прочтение и делает его более точным [7]. Все данные глазодвигательные механизмы не требуют произвольных усилий от опытного чтеца.

По мнению Л. С. Цветковой описанные глазодвигательные движения представляют собой лишь одно из необходимых условий для осуществления функции чтения; сам же процесс чтения характеризуется взаимодействием и взаимовлиянием сенсомоторного и семантического уровней, в совокупности, представляющие собой сложное единство.

Первым этапом формирования навыка чтения является овладение ребенком звукобуквенными отношениями в изолированном положении: заданное звучание закрепляется за отдельной буквой. В дальнейшем данный механизм в процессе обучения у детей трансформируется: устанавливается взаимосвязь между звуком устной речи и буквой (графическим обозначением). Однако по причине того, что, как правило, в словах написанные буквы обозначают несколько иной звук, главной задачей данного этапа является обучение детей навыка слогослияния.

Продолжая описывать механизм становления навыка чтения М. Н. Русецкая говорит о том, фундаментальной точкой навыка слогослияния служит гласный звук, который и выполняет функцию слогослияния и оказывает влияние на произношение предыдущего согласного звука. Таким образом, роль фонематического восприятия на данной стадии очень велика.

На третьем этапе происходит постепенное образование целого слова из выделенных слогов – синтетическое чтение. Ребенок в большинстве случаев прочитывает полностью только те слова, которые ему встречаются чаще всего, а встречая малознакомые или многосложные слова, переходит на послоговое чтение. Именно на этом этапе происходит оперирование как словами, группами слов, так и целыми предложениями.

Формирование технической стороны чтения и определяет описанные выше механизмы. Все это в свою очередь является необходимым фундаментом для формирования смысловой стороны, что и является основной задачей чтения – понимание смысла письменного сообщения [7].

Л. С. Цветкова на данную тему высказывает следующую точку зрения: постепенное усовершенствование понимания прочитанного в рамках становления процесса чтения у детей происходит в непосредственной связи с развитием процесса восприятия [8]. Осуществление механизма понимания прочитанной информации на последующих этапах происходит путем захвата смысла целых слов и предложений. Большое влияние помимо точности восприятия на понимание фразы на последних этапах оказывает контекст.

В целом процесс чтения можно охарактеризовать через следующие основные характеристики: беглость, правильность, выразительность и сознательность. Однако именно сознательность, осознанность читаемого материала, определяет полноценное усвоение информации письменного сообщения. А для этого необходимо понимание как отдельных слов, предложений, частей текста, их связей так и всего смысла, возможного подтекста.

Несмотря на то, что процесс формирования всех основных характеристик чтения имеет свои особенности и признаки, они развиваются во взаимосвязи друг с другом, влияя и определяя механизм развития в целом.

Т. Г. Егоров описывает становление процесса чтения на каждой ступени ее развития, характеризуя все данные стороны развития.

На этапе овладения грамотой автор говорит о том, что большие затруднения вызывает у детей чтение редко употребляемых и мало знакомых слов. На данном этапе особенно часто имеют место быть неправильные догадки, процесс возникновения которых зависит от темпа, в котором происходит чтение.

На этапе слоогоаналитического чтения понимание текста разобщено от процесса восприятия. К трудностям в понимании целого текста приводит имеющийся разрыв между зрительным восприятием слова и его значением. В данном случае происходит разделение внимания читающего ребенка, то на слияние звуков соответственно буквам, то на понимание текста [3].

Характерным также является то, что ребенок в процессе восприятия слов теряет связь не только со смыслом всего рассказа как целого, но и со смыслом читаемой фразы. Однако, не смотря на трудности в ориентировании основного содержания текста, дети способны ответить на вопросы, имеющие отношение к частным деталям этого содержания. Отсюда, возможно, создается впечатление, что ребенок читает не целый рассказ, а отдельные предложения или даже слова.

На данном этапе развития чтения можно выделить три вида смысловых ошибок: замена одного слова другим, синонимичным или близким к нему по смыслу; введение нового слова, не имеющего

никакого отношения к данному содержанию. Третий тип шибок – это потеря связи не только со смыслом всего рассказа как целого, но и со смыслом читаемой фразы, однако при этом сохраняется связь только с последним прочитанным словом.

Процесс понимания текста, имеющий свое направление от содержания прочитанного к его отдельным частям характерен для становления синтетических приемов чтения. В дальнейшем способ взаимосвязи несколько перестраивается. Постепенно проявляется становление многоступенчатого анализа и синтеза, выражающегося в восприятии текста учащимся соответственно его видимым компонентам. Осуществляется перевод данных компонентов в целые слова, в свою очередь которые объединяются по группам в синтагмы и синтезируются в интонационном единстве фразы [3]. Все эти процессы обеспечивают понимание текста и позволяют ребенку следить за развитием мысли рассказа, вычленять в процессе чтения главное из второстепенного.

На данной ступени развития внимание читающего уже мало отвлекается техникой чтения. Сосредоточив внимание на содержании текста, чтец намного лучше понимает его, художественные образы начинают действовать все более эмоционально.

На ранних этапах развития аналитико-синтетическое чтение особенно выражено у детей, позже этот процесс носит уже абсолютно другой усложненный характер. Анализ и синтез всех составных частей слова уже не характеризует процесс чтения опытного чтеца, для которых комплекс выхваченных букв, несущих основное содержание (как правило, корневая часть слова), позволяет восстановить смысл целого слова.

О взаимосвязи формирования чтения и развития процесса восприятия высказывался В. П. Глухов, который также говорил, что первоначально понимание чтения идет вслед за восприятием. Далее постепенно, по мере развития навыка чтения, понимание начинает опережать процесс восприятия. Он также добавлял, что само понимание постепенно начинает оказывать сильное влияние на восприятие, определяя его скорость и точность.

Немало важно то, что обеспечение осознания как слова, так и фразы при чтении зависит не только от правильности восприятия, но и от воздействия самого контекста. Упоминание данного фактора можно увидеть в работах некоторых авторов. В своих исследованиях А. Н. Соколов экспериментально показал значительную роль контекста в понимании слова, фразы, абзаца при чтении [2].

Исследователи (В. Г. Горецкий, Т. Г. Егоров, Л. И. Тикунова) отмечают ряд условий, от которых зависит развитие смысловой стороны чтения. Ими была отмечена значимость лексической стороны речи, оказывающей большую роль на степень овладения прямым и переносным значением слов и словосочетаний. Также выделяется значение овладением грамматических умений, что является необходимым условием полноценного и всестороннего понимания предложения. Знание и использование признаков, определяющих пространственные, причинно-следственные и временные отношения в тексте является обязательным инструментом понимания текста [7].

Важное значение для осмысления прочитанного имеет знакомство читателя с тем предметом, о котором идет речь и его читательский опыт в целом. Ведь именно развитый кругозор человека способствует быстрой ориентировки в сложившихся условиях и более правильному восприятию происходящих вокруг явлений.

Нарушения письма, сопровождающиеся в большинстве случаев нарушениями чтения, как указывает Р. Е. Левина, детерминированы отклонениями в развитии устной речи [5].

Некоторые причины, которые оказывают влияние на усвоение правильного чтения при наличии отклонений в развитии речи: недостаточность в овладении звуковым составом на акте чтения (в особенности дифференциация парных звуков); недостаточное понимание читаемого, обусловленное бедностью словаря и морфологических обобщений.

Изучение состояния чтения у детей с нарушениями письма обнаруживает закономерное изменение этих процессов. Нарушения письма, как и чтения, являются следствием общего недоразвития речи и чаще всего соответствуют степеням недоразвития речи: литеральная и вербальная формы алексии представляются выражением этих степеней. Следовательно, изучение упомянутых процессов должно вестись с учетом единства дефекта речи, письма и чтения, вместе с тем не стоит не учитывать своеобразие каждого из этих процессов.

Таким образом, чтение – это чрезвычайно сложная психофизиологическая структура, состоящая из множества операций. Звукобуквенный анализ и синтез, способность сохранения информации, смысловые гипотезы и процесс сопоставления их с написанными словами – все эти взаимообусловленные компоненты являются неотъемлемой составляющей естественного процесса чтения. Вызванные вовлеченностью в

процесс чтения разнообразных психических функций (речи, восприятия, памяти, мышления) каждая из описанных выше компонентов по отдельности имеет свои отличительные особенности. Однако объединение их в единое целое требует сложнейшей организации мозговой деятельности человека.

### Список литературы

- 1 Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания. – М.: Наука, 2001. – 280 с.
- 2 Глухов В. Психолингвистика. Теория речевой деятельности /Глухов В., Ковшиков В. – М.: Изд-во: АСТ, 2007. – 318 с.
- 3 Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения. – СПб.: КАРО, 2006. – 304 с.
- 4 Лалаева Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. – М.: Просвещение, 1983. – 136 с.
- 5 Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды /ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. – М.: АРКТИ, 2005. – 224 с.
- 6 Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 352 с.
- 7 Русецкая М. Н. Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: Монография. – СПб.: КАРО, 2007. – 192 с.
- 8 Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М.: «Юристъ», 1997. – 256 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

**Маслакова К. Е.**

студент 4 курса, направление «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Дошкольная дефектология», Институт детства, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск

Под умственной отсталостью принято понимать стойко выраженное снижение познавательной активности, а также необратимые нарушения интеллектуальной сферы, являющиеся причиной органического поражения коры головы мозга.

Сравнивая психическое развитие нормативно развивающегося ребенка и ребенка с диагнозом «умственная отсталость», у последнего обнаруживаются своеобразные особенности, принимающие патологический характер развития. У ребенка с умственной отсталостью наблюдаются нарушения абсолютно всех когнитивных процессов: мышления, памяти, внимания и других.

Ребенок дошкольного возраста оказывается наиболее восприимчивым к положительному влиянию изобразительной деятельности. Данный вид деятельности способствует эффективному развитию психических процессов. Важным моментом при формировании изобразительной деятельности у дошкольников с недостаточностью интеллекта является обязательный учет особенностей развития ребенка как общих, характерных для нормального развития, так и носящих патологический характер, обусловленных особенностями дефекта.

Успешность овладения изобразительной деятельностью у детей с умственной отсталостью в достаточно значимой мере связана с адекватностью методов и приемов, используемых педагогом. Правильность построения занятия зависит от того, насколько хорошо педагог способен представить возрастные особенности изобразительной деятельности ребенка с нарушениями интеллекта.

Особенности изобразительной деятельности детей заключаются в том, что зачастую ребенок не ставит перед собой никаких целей в отличие от взрослого. Для ребенка ценен не сам результат, а весь процесс его деятельности. Он изображает только те существенные объекты, которые необходимы ему для обозначения задуманного, однако в своем рисунке дошкольник видит намного больше, чем он изобразил. Небольшой объем изображенного компенсируется словесными дополнениями, носящими поясняющий

характер. Речь, изображение, элементы игры в ходе изобразительной деятельности неразрывно связаны между собой. Вследствие этого при оценке изобразительных навыков у дошкольников, а особенно у умственно отсталых, педагогу важно учитывать эти компоненты: речь и игру. В случае если изобразительная деятельность дошкольников лишена речевых сопровождений и игровых элементов, данный вид деятельности принимается как неполноценный. Игра и рисование достаточно прочно связаны между собой в течение всего дошкольного периода. У детей младшего дошкольного возраста игровая деятельность занимает первостепенное место в ходе изобразительной деятельности и только в условиях постепенного, систематического обучения, изобразительная функция выходит на первый план, однако даже при таком условии игра на протяжении всего дошкольного возраста ребенка остается движущей силой изобразительного творчества. Кроме этого, рисование практически напрямую зависит от уровня развития игры ребенка.

Речевое сопровождение от лица ребенка позволяет обозначить объекты его первых рисунков, благодаря этому они становятся доступны пониманию взрослого. Начиная с этого момента, речевая деятельность выполняет не только функцию сопровождения и пояснения, но и планирования хода действий. Именно наличие речи позволяет удержать дошкольника в пределах замысла его деятельности, а также довести ее (деятельность) до конца.

К одному из условий речевого развития умственно отсталых дошкольников при реализации изобразительной деятельности относится возможность свободного высказывания в процессе предварительного обсуждения, рассматривания изображений, предметов, обследования макетов, непосредственно, в ходе самой изобразительной деятельности, а также оценивая уже готовых работ. Во многих случаях педагоги допускают существенную ошибку, требуя от детей тишины на занятии. Непринужденная форма анализа завершенных работ позволяет получить более точные и развернутые ответы детей, а это, в свою очередь, наиболее полно отражает их представления об объектах и предметах.

Реализуя изобразительную деятельность, важно учитывать два важных компонента – интеллектуальный и эмоциональный. Для создания рисунка нужны довольно полные конкретные представления об объектах, способность изменять их, объяснять. Рассматривая другую сторону, представления невозможно осуществлять без сильного эмоционального стимула, способного не только побудить ребенка к деятельности, но и устойчиво воспроизводить ее, доводя до конечного результата.

В большинстве случаев у умственно отсталых дошкольников нет сформированности многих элементарных навыков деятельности. Многие из них даже не понимают правил пользования с орудиями, необходимыми в ходе изобразительной деятельности. Дети с недостаточностью интеллекта, которые способны выполнить простые изображения, как правило, посещали специализированные дошкольные учреждения. Однако выполненные ими изображения характеризуются крайней примитивностью, низкой узнаваемостью. Многие дошкольники с умственной отсталостью относятся пренебрежительно к созданным ими же рисункам, аппликациям: могут их разорвать, смять, разломать, выбросить. При этом выполняя такие неадекватные действия, дети нередко испытывают чувства радости и удовольствия. Дети овладевают только теми навыками рисования, которые были показаны взрослым. Изображения, полученные без какой-либо помощи со стороны педагога, носят необычайно примитивный характер. В таких рисунках отмечаются нарушения целостности образа, фрагментарность многих деталей целого объекта. При рисовании даже хорошо знакомых предметов, дети не отображают даже самые значимые детали, однако уделяют большее внимание малозначимым или даже совсем не значимым деталям, что, в свою очередь, связано с малым практическим опытом действий с предметами, недостаточным уровнем осознания назначения предметов окружающей среды.

Рисунки умственно отсталых детей, чье обучение изобразительной деятельностью осуществлялось методом отдельного показа деталей объекта, а также диктантом, характеризуется крайней бедностью, отсутствием связи с игровым опытом, играми. Не возникает у дошкольников и собственного желания рисовать, заниматься творческой деятельностью.

Однако все вышперечисленные недостатки изобразительной деятельности возможно уменьшить, сгладить, а в некоторых случаях и частично преодолеть, а также сформировать устойчивую заинтересованность к изобразительной деятельности путем построения и реализации правильной систематической работы педагогов.

## Список литературы

1. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. Кн. Для воспитателя. - М.: Просвещение, 1985. - 72с.
2. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб.для студ. Высш. учеб. заведений. - М.: ВЛАДОС, 2001. - 208 с.
3. Стребелева Е.А. Специальная дошкольная педагогика: учебник для студ. Учреждений высш. проф. Образования. - М.: «Академия», 2013. - 352 с.

### СЕКЦИЯ №4.

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

### ФИТНЕС ТРЕНИРОВКИ У ЖЕНЩИН ПРИ ЗАБОЛЕВАНИИ САХАРНЫМ ДИАБЕТОМ

Голованов С.А.

кандидат педагогических наук, фитнес клуб премиум класса «Svelte»

В последние годы аудитория женщин 35–45 лет является основной и самой распространенной в проявлениях рецидивных состояний диабета. Тем не менее, возможность применения оздоровительных тренировочных и восстановительных методик (т.е. комплексного подхода) в фитнесе для коррекции состояния здоровья у больных сахарным диабетом, изучена недостаточно, что и определило цель настоящего исследования, а именно - разработка и апробация оздоровительной тренировочной методики в условиях аэробных физических нагрузок для больных женщин сахарным диабетом.

Все исследования проводились на базе фитнес клуба премиум класса «Svelte» в городе Москве. Общий срок наблюдений составлял 6 месяцев в году. Экспериментальная группа, состояла из 14 женщин в возрасте 35–45 лет, болеющих диабетом 2 типа в пределах 3-8 лет. Они получали для лечения только таблетированные препараты, способствующие понижению уровня сахара в крови. При этом, несмотря на лечение, уровень сахара крови у испытуемых был несколько повышенным.

С помощью аэробных упражнений, (легкого бега, плавания, занятий на велосипеде, эллипсоиде и т.д.), можно быстро и эффективно снизить уровень сахара в крови, даже у больных диабетом с многолетним стажем. После каждой тренировки рекомендовался день отдыха.

*Подготовительный этап* тренировки занимал по времени 15 мин. он состоял из общей разминки и специальной. Задача общей разминки - активизировать функции ОДА и деятельность внутренних систем организма, поднимая ЧСС (до 120–130 уд./мин.) в течение 10 мин. Затем – суставная гимнастика, воздействующая на все мышечные группы, в течение 5 мин.

*Основной этап* тренировки занимал по времени 55 минут и состоял из двух частей. Первой частью основного этапа занятия являлась работа на тренажерах с незначительными свободными весами, работа с отягощениями (легкие гантели, бодибары) и упражнения с собственным весом. Все упражнения выполнялись друг за другом по кругу (круговая тренировка), в течение 30 мин. Насчитывалось 10 упражнений. Количество повторений в одном подходе 12–15 раз. В работе был использован метод многократных повторений непредельных отягощений. Во время выполнения упражнений отслеживалась пульсовая зона ЧСС не более 140–145 уд./мин. Второй частью основного этапа занятия являлось выполнение аэробной тренировки в течение 25 мин. Она включала в себя работу на кардио - тренажере с заданной ЧСС (не более 40% от маха.), выше которой аэробную нагрузку не применяли.

*Заключительный этап* тренировочного занятия – заминка, длившаяся 10 минут, включавшаяся в себя ходьбу на беговой дорожке или велосипеде. Выполнялись упражнения на расслабление с глубоким дыханием. Затем шли дыхательные упражнения с элементами растяжки.

Проведенные наблюдения показали, что применение тренировочных занятий в указанных режимах у больных сахарным диабетом 2 типа приводит к устойчивому снижению уровня сахара в крови.

Таким образом, результаты исследования доказывают возможность укрепления здоровья тренирующихся женщин возрасте 35–45 лет с наличием сахарного диабета 2 типа. Также доказывается эффективность занятий оздоровительной физической культурой с применением анализатора тела «ТАНИТА». Разработаны методические рекомендации тренеру, медицинскому работнику и занимающемуся, обеспечивающие комплексную коррекцию здоровья. Методика проверена и внедрена на практике в фитнес клубе премиум класса «Svelte».

## ФИЗИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ СПОРТСМЕНОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ЕДИНОБОРСТВАМИ, ПОСЛЕ ТРАВМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

**Иванов А.В.**

ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет»

**Актуальность исследования.** Занятия физической культурой и спортом всегда сопряжены с вероятностью получения травм. Это связано, прежде всего, с наличием очень высокого напряжения мышц и физиологических систем организма в процессе соревновательной борьбы (В.К. Крутьковский, 1984; Г.В. Дембо, 1988; Д.А. Завьялов, В.Н. Илюхин, 2000; Е.Н. Матиенко, 2002 и др.). В отечественной и зарубежной литературе достаточно широко освещены проблемы борьбы с различными видами травматизма и совершенно недостаточно – вопросы организации посттравматической реабилитации и профилактики травматизма в спорте. Травмы при занятиях физической культурой и спортом возникают относительно редко по сравнению с травмами, связанными с промышленным, сельскохозяйственным, уличным, бытовым и другими видами травматизма, – около 3,0% к общему числу травм. Различные виды спорта имеют свою специфику травматизма. По локализации повреждений у спортсменов, занимающихся единоборствами, чаще всего наблюдаются травмы конечностей, среди них преобладают повреждения суставов, особенно коленного и голеностопного (В.В. Гориневская, 1982). Если говорить о самбо, то это повреждение связок плечевого и локтевого суставов, а также кисти. Среди всех спортивных травм, как правило, самый высокий процент составляют травмы средней тяжелой степени. Травма плеча является наиболее распространенным повреждением при занятиях самбо из-за большой подвижности верхних конечностей и плечевого сустава, широкого диапазона движений, быстрого изменения направления движения и постоянного физического контакта. Среди травм плечевого сустава, имеющих серьезные последствия, следует отметить разрыв акромиально-ключичного сочленения и вывих в плечевом суставе, который часто ведет к нестабильности плеча. В сравнительном исследовании финских ученых показано, что уровень травматизма в самбо (117 травм на 1000 человек в год) значительно превышает таковой в хоккее с шайбой (94), футболе (89), баскетболе (88) и волейболе (60), однако ниже уровня травм в карате (142). Анализ научно-исследовательских работ показал, что у самбистов чаще травмируются верхние конечности, особенно – плечевой сустав. Так, на долю повреждений верхних конечностей приходилось 50,1 % травм, нижних – 27,1 %, позвоночника и спины – 10,7 %, другие травмы в сумме составили 12,1 %. Таким образом, самбо является достаточно травмоопасным видом спорта, приближающимся по количеству повреждений к таким ударным единоборствам, как тхэквондо и бокс, и опережающим по показателям спортивного травматизма классическую и вольную борьбу, а также большинство игровых видов спорта, спортивную гимнастику и другие неконтактные виды спорта. Травмы опорно-двигательного аппарата (ОДА) у спортсменов сопровождаются внезапным резким прекращением тренировочных занятий, вызывают нарушения установившегося жизненного стереотипа, что влечет за собой болезненную реакцию всего организма. Внезапное прекращение занятий спортом способствует угасанию и разрушению выработанных многолетней систематической тренировкой условно-рефлекторных связей (В.К. Добровольский, В.А. Трофимова, 2003). Для самых юных спортсменов травмы становятся тяжелым испытанием как психологического, так и физического плана. Даже при благоприятном исходе тяжелая травма у многих детей и подростков отбивает желание заниматься физической культурой и спортом. Кроме того, 8,0-10,0% тяжелых травм заканчиваются потерей общей и спортивной трудоспособности, т.е. приводят к инвалидности.

Физическая реабилитация спортсменов, в отличие от лечения обычных пострадавших, имеет ряд существенных особенностей. Главное различие заключается в том, что спортсмен, помимо возвращенной способности выполнять трудовые и бытовые обязанности, должен быть в состоянии переносить большие физические нагрузки современного спорта, предъявляющие огромные требования к стабильности суставов,

их подвижности, силе мышц. Реабилитационный прогноз и сроки восстановления в профессиональном спорте весьма существенны, поскольку с ними связано формирование спортивных команд.

**Объект исследования** – функциональное состояние ОДА и кардиореспираторной системы спортсменов – единоборцев после перенесенных травм.

**Предмет исследования** – влияние средств и методов физической реабилитации на функциональное состояние ОДА и кардиореспираторной системы пациентов, перенесших травмы средней степени тяжести в процессе занятий спортивными единоборствами.

**Цель исследования** – разработать комплекс физической реабилитации после спортивных травм на основе объемного массажа с использованием импульсных гидроакустических волн низких звуковых частот и оценить его эффективность.

Реализация цели исследования предусматривает решение следующих задач:

1. Провести анализ основных причин травматизма при занятиях спортивными единоборствами.
2. Оценить функциональное состояние опорно-двигательного аппарата и кардиореспираторной системы у пациентов, перенесших спортивные травмы средней степени тяжести.
3. Провести экспериментальное обоснование применения комплекса физической реабилитации на основе объемного массажа с использованием импульсных гидроакустических волн низких звуковых частот у спортсменов – единоборцев после перенесенных травм средней степени тяжести.

**Научная новизна** – впервые будет предложен и экспериментально обоснован комплекс физической реабилитации после спортивных травм на основе объемного массажа с использованием импульсных гидроакустических волн низких звуковых частот, направленный на нормализацию функционального состояния ОДА и кардиореспираторной системы спортсменов, перенесших спортивные травмы средней степени тяжести.

**Теоретическая значимость** – проведенное исследование позволит дополнить существующие в научно-исследовательской литературе сведения об этиологии и патогенезе посттравматических функциональных нарушений деятельности ОДА, возможностях физической реабилитации спортсменов, занимающихся единоборствами, после спортивных травм.

**Практическая значимость** – предложенные мероприятия могут служить мерами профилактики развития выраженных двигательных расстройств у пациентов, перенесших травмы с повреждением ОДА в процессе занятий спортивными единоборствами.

**Гипотеза исследования** – предлагаемый комплекс физической реабилитации на основе объемного массажа с использованием импульсных гидроакустических волн низких звуковых частот будет способствовать скорейшему восстановлению общей и спортивной трудоспособности у пациентов, перенесших травмы при занятиях спортивными единоборствами.

#### Список литературы

1. Анатомия человека: учеб. для студ. инст. физ. культ. / Под ред. В.И. Козлова. – М.: ФКиС, 2008.
2. Гафиятуллина Г.Ш., Омельченко В.П., Евтушенко Б.Е. Физиотерапия: учебное пособие. – М.: ГЭОТАР – Медиа, 2015.
3. Епифанов В.А. Лечебная физическая культура и спортивная медицина. – М.: Медицина, 1999. – 304 с.
4. Епифанов В.А. Реабилитация в травматологии и ортопедии. – М.: ГЭОТАР – Медиа, 2015. – 416 с.
5. Журавлева А.И., Граевская Н.Д. Спортивная медицина и лечебная физкультура. — М.: Медицина, 1993.
6. Лечебная физическая культура: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. С.Н. Попова. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 416 с.
7. Физическая реабилитация: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. С.Н. Попова. — Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 608 с.
8. Харлампиев А.А. Борьба самбо: учебное пособие. – М.: ФКиС, 2013. – 182 с.

## УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНЫМ ПРОЦЕССОМ В СОВРЕМЕННОМ ПОЖАРНО-ПРИКЛАДНОМ СПОРТЕ

**Маринич Е.Е., Кирдяшова Л.А., Орлов Е.А.**

ФГБОУ ВО «Ивановская пожарно-спасательная академия  
ГПС МЧС России», г. Иваново

**Ключевые слова:** учебно-тренировочный процесс, пожарно-прикладной спорт, тренировка, спортсмен, модельные характеристики спортсмена.

**Аннотация:** составной частью физического воспитания в системе профессиональной, физической и психологической подготовки пожарных и спасателей является пожарно-прикладной спорт. В данной статье рассмотрен вопрос об управлении учебно-тренировочным процессом, как современном подходе к подготовке спортсменов пожарно-прикладного спорта.

Физическая культура и спорт - неотъемлемая часть подготовки пожарных и спасателей к их профессиональной деятельности. Прочной базой формирования характера огнеборца, его высоких морально-боевых качеств являются сила, ловкость, гибкость, быстрота и выносливость.

Спасать людей в самых непредвиденных ситуациях, при постоянных переживаниях, напряжениях, опасных препятствиях сможет далеко не каждый и в результате в профессии пожарного остаются только самые смелые и сильные духом.

Работа на высоте, тушение горящей жидкости, преодоление различных препятствий, прокладка рукавных линий и т.п. это ряд упражнений, которые определяют боевую работу и систематическую тренировку личного состава пожарно-спасательных частей. В процессе тренировок личный состав овладевает пожарно-техническим вооружением и воспитывает необходимые для пожарного профессиональные качества.

Повышенные требования к качеству профессиональной подготовки личного состава привели к выполнению на занятиях специальной подготовки некоторых упражнений в форме соревнования. Соревнования в умении и быстроте работы с техническим вооружением начали выходить за рамки пожарно-спасательных частей. Так, из личных соревнований по отдельным видам упражнениям в 1937 году в г. Москве прошли первые соревнования по пожарно-прикладному спорту.

**Пожарно-прикладной спорт** - служебно-прикладной вид спорта, соревнования (как в индивидуальном, так и в групповом зачёте) заключающиеся в выполнении комплексов разнообразных приёмов, применяемых в практике тушения пожаров [5].

В последнее десятилетие пожарно-прикладной спорт очень динамично развивается как в Российской Федерации, в странах бывшего Советского Союза (Украина, Беларусь, Латвия, Казахстан, Азербайджан), так и за рубежом (Иран, Германия, Турция, Чехия, Болгария, Корея, Польша, Китай). В программу пожарно-прикладного спорта у взрослых спортсменов входят:

1. Подъём по штурмовой лестнице в окно четвёртого этажа учебной башни;
2. Преодоление 100-метровой полосы с препятствиями;
3. Двоеборье (подъём по штурмовой лестнице на 4-й этаж учебной башни и преодоление 100-метровой полосы с препятствиями);
4. Пожарная эстафета 4x100 м (с препятствиями);
5. Боевое развертывание [5].

Тренировка – это физиологическая и психологическая подготовка личности к интенсивной нервной и мышечной реакции. Она подразумевает дисциплину ума и духа, силу и выносливость тела. Тренировка предполагает не только знание тех средств, которые укрепляют и развивают тело, но и знание тех элементов, которые способны ему навредить или травмировать его.

Таким образом, правильно построенный тренировочный процесс предполагает умение спортсмена заставлять свой организм работать как единое гармоничное целое, а главное предупреждение от травм и их лечение, если они все-таки случились.

Управление учебно-тренировочным процессом является современным подходом к подготовке спортсменов в видах спорта, имеющих многоборную структуру, в том числе в пожарно-прикладном, и предполагает приведение состояния организма спортсмена в заранее заданное состояние посредством

воздействия тренировочных средств определенной направленности [В.С. Келлер и др., 1993, Л.И. Орехов и др., 2004, Б. О. Джанбырбаев, 2010].

С точки зрения разработанности проблемы управления учебно-тренировочным процессом в пожарно-прикладном спорте в научной литературе можно отметить следующее.

На этапе спортивного совершенствования спортсмена, постановка цели и задач тренировочного процесса возможна на основе четкого представления того, какие качества, способности и какой уровень их развития необходимы каждому конкретному спортсмену для достижения соответствующих спортивных результатов [3, 4].

Анализ научно-методических работ по различным видам многоборий (Ю.П.Калинин, 1989, В. В. Макиенко, 1997, Л.П. Матвеев, 1999, Б.Р. Голощанов, 2000, В.П. Корж, 2001, М. Е. Кобринский и др., 2005, В.И. Лущик, 2015:), показал, что создание и внедрение в практику, модели планирования тренировочных нагрузок с учетом установленных требований (модельных характеристик) к физическому развитию, к уровню функционирования отдельных систем организма, к параметрам психической устойчивости, дает положительный результат для каждого этапа подготовки, ориентированного на возраст спортсмена.

Разные авторы под модельными характеристиками спортсмена понимают: во-первых, совокупность количественных показателей подготовленности и степени развития, физических и некоторых морфологических свойств спортсмена, характеризующих его состояние, при котором могут быть показаны результаты, соответствующие высшим достижениям (целевые); во-вторых, модификацию этих показателей на отдельных квалификационных этапах [1, 2, 6].

Что же касается других направлений рассматриваемой проблемы, то нельзя не заметить, что до настоящего времени не разработаны разделы, связанные с оценкой результатов тестирования, определением модельных показателей различных сторон подготовленности спортсменов в пожарно-прикладном спорте, унификацией методов педагогического контроля в этом виде многоборья. Эти разделы имеют первоначальное значение в системе управления подготовкой спортсменов высокой квалификации. Вне поля зрения специалистов остались также вопросы, связанные с выявлением и оценкой факторов, определяющих результат в данном виде спорта, обоснованием различных тренировочных средств, используемых в процессе подготовки спортсменов.

В пожарно-прикладном спорте практически не исследована соревновательная деятельность спортсменов. Известно, что система спортивной тренировки состоит из трех частей: система соревнований, система тренировки и система внутренировочных воздействий. В данной триаде главенствующее место, по мнению В. Пехтля (1971), Ю.В. Верхошанского и др. (1987), В.П. Зотова (1990), занимает система соревнований, так как соревнование первично по отношению к остальным частям системы спортивной подготовки. Кроме того, система тренировки и внутренировочных воздействий являются такими компонентами деятельности спортсменов, которые обеспечивают эффективность системы соревнований. Следовательно, соревнование — это цель, результат и средство спортивной подготовки.

Отсюда следует вывод о том, что отправной точкой научного подхода к проблеме формирования высшего спортивного мастерства спортсменов-пожарных должно являться исследование системы соревнований.

Анализ литературных источников показывает, что методика тренировки, которая используется сейчас, является недостаточно научно обоснованной. Эффективный подход, связанный с анализом соревновательной деятельности, в пожарно-прикладном спорте не использовался никогда. Использование этого научного подхода позволяет обосновать рациональные методики физической, технической и иных сторон подготовки спортсменов.

Следовательно, планирование тренировочного процесса на основе анализа соревновательной деятельности позволяет обосновать необходимый уровень развития физической, технической и других сторон подготовленности спортсменов, специализирующихся в пожарно-прикладном спорте, и добиться высоких результатов.

### Список литературы

1. Ахмеров Э.К. Вариативность и стабильность характеристик движений в подготовительном цикле нападающего удара в волейболе // Тезисы IV научно-методической конф. по вопросам спортивной тренировки. — Таллинн, 1972, —С. 115—117.
2. Боген М.М. Обучение двигательным действиям. — М.: Физкультура и спорт, 1985. — 192 с.
3. Булатова М.М. Теоретико-методические основы реализации функциональных резервов

спортсменов в тренировочной и соревновательной деятельности: Дис... д-ра наук по физ. восп. и спорту. — К., УГУФВС, 1996. — 356 с.

4. Платонов В.Н. Исследования спортивной тренировки как целостного сложнокоординированного объекта. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — К., 1976. —30 с.

Пожарно-прикладной спорт [Электронный ресурс] URL: [https://wiki2.org/ru/Пожарно\\_прикладной\\_спорт](https://wiki2.org/ru/Пожарно_прикладной_спорт) (дата обращения: 20.06.2017).

б. Модельные характеристики спортсмена высокого класса [Электронный ресурс] URL: <http://www.studfiles.ru/preview/4217361/page:2/> (дата обращения: 20.06.2017).

## ФИЗИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ПАЦИЕНТОВ С ЗАБОЛЕВАНИЯМИ ОПОРНО– ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СИЛОВЫХ ТРЕНАЖЕРОВ

**Мелентьев А.Н.**

ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет», г. Владивосток

Заболевания позвоночника чрезвычайно широко распространены среди населения всего мира. Клинические проявления данных заболеваний затрагивают абсолютно все соматические и висцеральные структуры организма, нарушая повседневный образ жизни и вынуждая обращаться за медицинской помощью. Осложнения патологии позвоночника требуют внимания и консультаций врачей различных специальностей. Заболевания позвоночника наблюдаются преимущественно у людей молодого и зрелого возраста и являются основной причиной временной утраты трудоспособности, уступая по частоте только острым респираторным заболеваниям, а по инвалидизации взрослого населения делят 1-2-ое место с патологией сердечно-сосудистой системы [6]. Боль в спине – один из лидирующих недугов у людей среднего и старшего возраста, все более распространяющийся среди молодежи. Даже те пациенты, которых не мучают острые боли, серьезно ощущают на себе последствия этих проблем: снижение активности, головную боль и общий дискомфорт, которые не дают полноценно жить и работать, отнимают силы и время. Факторы, приводящие к временной, а затем и постоянной структурной деформации позвоночника, многочисленны. Статистика показывает, что наследственными являются 12,0-15,0% заболеваний, 70,0-75,0% зависят от образа жизни, 10,0% – следствие социальной напряженности, 5,0-7,0% – результаты травм. Другими словами, наш режим труда и отдыха, питания, физической активности и мышление формируют наше здоровье на долгие годы или переводят в состояние предболезни и болезни. Роль пускового механизма при этом играет повышение веса (беременность, ожирение), ослабление мышц, длительное стояние или сидение, вынужденная поза на работе, недостаточность солнечного света и свежего воздуха, нехватка микроэлементов и витаминов при питании субпродуктами, консервированной и долго хранившейся пищей – в каждом случае набор неблагоприятных факторов индивидуален [3]. Строение позвоночника обусловлено его функциями: опорной, защитной, амортизационной и двигательной. Развитие проблем с позвоночником проходит в несколько этапов. Сначала диск, расположенный между двумя позвонками, начинает терять влагу и свои амортизационные качества. Со временем он теряет свою высоту и эластичность. Происходит усиление давления в местах соединения суставных отростков верхнего и нижнего позвонков, т.е. дугоотростчатые суставы принимают на себя большую нагрузку, что впоследствии может привести к их деформации. В первую очередь страдают мягкие околоуставные ткани, воспаление которых связано с очень неприятными болевыми ощущениями. Деформированный диск не может должным образом удерживать на месте все сегменты при движениях в позвоночнике. Обеспечивая стабилизацию сегментов, мышцы вынуждены сильно сокращаться и блокировать сегмент, защищая его от травмирующих движений. Следующим этапом в развитии проблемы может стать появление грыжи межпозвоночного диска [7]. Это происходит, когда теряющий свои свойства диск продолжает испытывать нагрузки, и его фиброзное кольцо прорывается в месте наибольшего напряжения. Данный факт опять приводит к болевым ощущениям, особенно тогда, когда выдавленная часть диска начинает воздействовать на спинномозговой нерв (корешок). Со временем травмированный диск полностью теряет свои амортизационные качества. Его фиброзное кольцо растягивается, и он уже не способен стабильно удерживать позвонки относительно друг друга. Суставные капсулы дугоотростчатых суставов, принимая на себя все возрастающую нагрузку, со временем тоже растягиваются, и позвонки становятся неустойчивыми. Возникает так называемая нестабильность сегмента, и позвоночник (вернее, какой-то его участок) становится «разболтанным». Еще

одним из важных факторов появления болей в спине и запуска травматических процессов в позвоночнике является мышечный спазм. В настоящее время применяется множество различных методов для лечения заболеваний позвоночника [1,4,5]. Каждый из них имеет свои достоинства и недостатки. В этой связи, существующие классические методы требуют совершенствования и разработки новых, синтезированных подходов для оптимизации процесса лечения, снижения рисков осложнения и предложения более комфортных условий оздоровления для пациентов. Проблема заболеваний позвоночника привлекает большое внимание отечественных и зарубежных врачей различных специальностей. Это обусловлено не только распространённостью заболеваний, поражающих людей в наиболее работоспособном возрасте, но и, главным образом, полиморфизмом синдромов. За последние годы как у нас в стране, так и за рубежом проводились многочисленные симпозиумы и конференции с участием неврологов, ортопедов, нейрохирургов, рентгенологов, ревматологов и специалистов по восстановительному лечению (мануальной медицине, рефлексотерапии, лечебной физкультуре, физиотерапии). Были проанализированы результаты исследований, заставившие во многом по-иному оценить и переосмыслить ряд положений данной проблемы. Вместе с тем, до настоящего времени ещё имеются противоположные взгляды по многим теоретическим и практическим вопросам. Значительное место в публикациях отведено клиническому аспекту и диагностике заболеваний позвоночника, анатомо-физиологическим особенностям каждого отдела позвоночника [8]. Всё это диктует необходимость дифференцированного подхода к применению различных методов лечения. Новый подход к лечению всё более утверждается по мере углубления понимания того, что использование только медикаментозных средств часто не оказывает необходимого позитивного влияния и вместе с тем нередко вызывает побочные явления (например, токсические, аллергические). Поэтому внимание различных специалистов привлекают немедикаментозные средства лечения (средства лечебной физической культуры, массаж, мануальная и рефлексотерапия, физиотерапия и др.). Практические средства физической реабилитации – это, прежде всего, терапия регуляторных механизмов, использующая наиболее адекватные биологические пути мобилизации собственных приспособительных, защитных и компенсаторных свойств организма для ликвидации патологического процесса [2]. Вместе с двигательной доминантой восстанавливается и поддерживается здоровье.

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

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

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

Цель определяет необходимость решения следующих **задач**:

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

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

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

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

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

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

## Список литературы

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

## ПОВЫШЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МИНОБОРОНЫ РОССИИ ПУТЕМ ПРОВЕДЕНИЯ МАСТЕР-КЛАССОВ

**Полянский В.П., Виноград Д.В.**

(Полянский В.П. - кафедра теории и методики физической культуры РГУФК, г. Москва,  
Виноград Д.В. - Управление физической подготовки и спорта Вооруженных Сил  
Российской Федерации, г. Москва)

### **Аннотация**

Повышение методической грамотности преподавателей физической культуры общеобразовательных организаций Минобороны России в современных условиях совершенствования Вооруженных Сил Российской Федерации, путем проведения мастер-классов и включением в них упражнений военно-прикладной направленности, является важным звеном укрепления их специальных знаний, умений и навыков по подготовке суворовцев, нахимовцев и кадетов к будущей военно-профессиональной деятельности.

Уровень развития теоретико-методологических основ в профилировании обучения воспитанников Минобороны России на сегодняшний день представляется необходимым для становления данной категории граждан и его соответствия предъявляемым требованиям к будущим военным специалистам.

Рассмотрение данного вопроса полагается целесообразным, как полезного и необходимого фактора в методическом и педагогическом аспектах.

**Ключевые слова:** мастер-класс, технология, презентация, руководитель занятия, военно-прикладная направленность.

Проведение мастер-классов в общеобразовательных организациях Минобороны России по военно-прикладным видам спорта (дисциплинам, упражнениям военно-прикладной направленности) осуществляется с целью повышения методических и специальных знаний преподавателей физической культуры (руководителей занятий по физической подготовке), спортивных организаторов подразделений, установления единых подходов к организации и проведению инструкторско-методических занятий, а также для оперативного и эффективного решения системно-инновационных задач воспитательно-образовательного процесса.

Планирование и проведение мастер-классов, в том числе и по военно-прикладным видам спорта (дисциплинам), целесообразно осуществлять в рамках учебно-методических сборов, конференций, спартакиад по видам спорта для представления своей технологии мастерства.

Мастер-класс – это обобщенная педагогическая система распространения передового опыта, представляющая собой фундаментально разработанный оригинальный метод или авторскую методику, осуществляемую при активной роли всех участников занятий.

Под «прикладностью» понимается свойство чего-либо быть прикладным, то есть быть пригодным в качестве приложения к чему-то основному, дополнить его и (или) воздействовать на него в определенном направлении [4].

В свою очередь презентацию можно определить, как афиширование информационных сведений для демонстрации наглядной агитации участников мастер-класса. При этом педагогический опыт рассматривается, как эффективный опыт, основанный на практическом творческом поиске с рациональным расходом времени и применением оригинальных методик, дающих наилучший педагогический результат в учебно-воспитательной работе. Кроме того технология – это определенная последовательность действий с целью гарантированного преобразования чего-либо в полезный результат, а технология обучения – научно обоснованная система упорядоченных операций и действий (деятельность), реализуемых в рамках педагогической системы.

Также при подготовке проведения мастер-класса важен системный подход в качестве методологического направление в науке, ставящей своей задачей разработку средств и методов исследования, проектирования сложноорганизованных процессов и объектов (предметов).

Основными задачами мастер-классов с применением упражнений (приемов, действий) военно-прикладной направленности являются:

передача опыта руководителем занятия путем прямого и комментированного показа последовательности методических приемов, действий и форм педагогической инновационной направленности;

совместная отработка методики и приемов решения проблемных вопросов в рамках данного занятия; анализ личного профессионального мастерства;

оказание помощи обучаемому преподавательскому составу в определении задач профильного саморазвития и в формировании индивидуального задания с целью самосовершенствования.

Тематика мастер-классов по военно-прикладной направленности включает в себя:

обзор актуальных проблем и технологий обсуждаемого направления деятельности;

рассмотрение различных аспектов и приемов использования новых (специальных) технологий (элементов);

представление авторских методов, применение новейших методик и технологий на практике [3, 9].

Для успешного проведения мастер-класса, руководителю занятия нужна отработанная технология системного подхода, в том числе и к возникающим по ходу занятия вопросам и проблемным моментам со стороны преподавателей физической культуры с определенным (фактическим) запасом прочности и практических примеров. Это предусматривает наличие у руководителя занятий необходимого целевого, специального (прикладного) опыта, основанного на научно-практических знаниях, что позволяет ему представлять на высоком методическом уровне свои достижения обучаемому личному составу, оперативно реагируя на возникающую проблематику по ходу представления педагогической технологии.

Презентация наработанного профессионального опыта и инновационных методик в ходе проведения указанного мероприятия по военно-прикладной направленности предъявляет существенные требования к обучению, что ставит перед руководителем занятий ряд вопросов: каким наилучшим методическим способом изложить предлагаемый материал, какие теоретические сведения представить обучаемым для их осмысления и усвоения, в каком объеме и соотношении представить обучаемым теоретический и практический материал.

В целях полноценного проведения мастер-класса у руководителя занятия должны быть теоретические наработки и материалы презентаций. Их наличие и верное структурирование материала позволяет обучаемым за предельно короткое время разобраться в существе представляемого педагогического опыта.

Мастер-класс, как локальная технология доведения педагогического опыта, должен демонстрировать конкретный методический прием или технологию обучения и воспитания.

В презентацию педагогического опыта руководителем занятия включается:

анализ и характеристика занимающейся группы, ее уровень (в том числе и профильный) подготовки на основе прогноза индивидуального развития;

характер основных идей методики;

приводятся примеры, свидетельствующие об эффективности методики;

определение проблемы и перспектив по направлению представляемых сведений;  
описание достижений в работе.

В представление системы учебных занятий входит доведение: системы учебных занятий в режиме презентуемой технологии, определение основных методов работы.

Проведение имитационных действий (моделирование) в себя включает:

выступление руководителя занятий с демонстрацией методов эффективной работы, при этом обучаемые выступают в качестве слушателей;

выступление руководителя занятия в качестве консультанта, организующего и контролирующего самостоятельную работу учеников, при этом осуществляется обсуждение практическим методом представляемой методики (педагогического опыта) [2, 5].

Также проведение мастер-класса по упражнениям военно-прикладной направленности включает в себя следующий алгоритм: подготовительную, основную и заключительную части занятия.

Подготовительная часть представляет задачи организации. Действия руководителя: вступительное слово, знакомство с личным составом, доведение сведений о цели и задачах проведения мастер-класса, побуждение обучаемых к диалогу, проявлению активной позиции и вовлечению в указанный процесс.

Основная часть отводится под поэтапную реализацию темы. Действия руководителя: теоретическая презентация (слайды, стендовый материал), практическая демонстрация действий и приемов в рамках заданной темы, комментарии. На следующем этапе руководитель занятий должен назвать, четко показать и дать указания к выполнению задания, при этом предупреждая возможные ошибки, выбрав рациональную методику проведения занятия, обучения упражнениям, приемам и действиям. Руководитель занятий осуществляет страховку и оказывает помощь ученикам, определяя их состояние и правильно дозируя нагрузки, исправляет ошибки при выполнении задания.

Заключительная часть – включает в себя подведение итогов занятия, анализ качества усвоения пройденного материала. Действия руководителя: организация обмена мнениями с целью самооценки учеников по индивидуальной деятельности на мастер-классе, оценка степени усвоения обучаемыми навыков, выделение наиболее отличившихся. В заключительной части занятия руководитель задает ученикам упражнения в глубоком дыхании и для расслабления мышц, бег в медленном темпе, ходьбу [6].

Кроме того, одним из важных и неотъемлемых элементов в подготовке и проведении мастер-класса является правильное определение собственной позиции руководителя занятия – это, прежде всего, позиция консультанта и советника (старшего на занятии), помогающего организовать образовательную работу и осмыслить наличие продвижения в освоении способов деятельности.

При проведении мастер-класса руководитель не должен стремиться «механически» передать имеющиеся знания и информационные сведения. Необходимо вовлечение обучаемых в процесс, их активное участие, повышение заинтересованности в освоении нового опыта и возможностей саморазвития. Команды и действия при этом должны быть направлены на повышение внимания, творческой активности, создание атмосферы открытости и доброжелательности.

Во взаимоотношениях с коллегами руководитель должен проявлять свои лучшие качества: коммуникабельность, интеллигентность, общекультурное развитие, взгляды, убеждения, характер, волю, не забывая про накопленный опыт по данному направлению деятельности.

При проведении мастер-класса по военно-прикладной направленности следует обращать внимание:

речь и голос (их тон, силу, выразительность, дикцию, интонацию и технику);

мимику, жесты, эмоциональность;

положение тела (поза, осанка, подтянутость);

способность наблюдать за поведением участников;

умение сосредоточиться на предмете разговора;

психологическую устойчивость (доброжелательность, отсутствие раздражительности или скованности);

педагогическую импровизацию (действия в незапланированных ситуациях);

умение выявлять передовых и поддерживать отстающих, вести диалог, дискуссию;

чувство времени.

Основное требование к руководителю мастер-класса – это наличие специального (профильного) образования, опыта работы в области физической культуры (служебно-прикладной физической подготовки) и представляемого военно-прикладного вида спорта (дисциплины, упражнений),

Также при подготовке и проведении мастер-класса, в том числе и по военно-прикладной направленности необходимо учитывать:

презентативность, которая выражается в методически обоснованной инновационной идее, уровне ее представления, культуры и популярности представляемого направления действий, при этом эксклюзивность выражается в индивидуальности, масштабе, степени и оригинальности решения инновационных идей;

общую культуру – элементами, которой являются: эрудированность, нестандартность мышления, стиль общения руководителя занятий;

прогрессивность, рассматриваемая в роли актуальности, научности содержания приемов обучения, наличии новых методов, выходящих за рамки стандарта и соответствующих тенденциям современного образования и методике обучения приемам, действиям, способности не только к методическому, но и к научному обобщению опыта;

мотивированность – это наличие приемов и условий мотивации, включение участников мастер-класса в активную творческую деятельность по осознанию и освоению нового методического продукта;

технологичность – четкий алгоритм занятия, наличие оригинальных приемов и действий, актуальности;

артистичность – индивидуальный педагогический стиль, способность к импровизации, воздействие на учеников, высокая степень готовности к распространению и популяризации своего опыта;

эффективность – высокий процент усвоения информационного материала участниками мастер-класса, умение адекватно проанализировать результаты своей деятельности;

оптимальность – достаточность необходимого объема используемых на занятии средств, их сочетание, связь с целью и результатом.

Важный момент в подготовке по проведению методически грамотно построенного, ориентированного мастер-класса заключается в выборе структурного уровня и терминологического поля, на котором будет проводиться представление педагогического опыта:

1 уровень – уровень частно-предметных методических действий, связанных с усвоением учениками специально-профильных знаний, умений и навыков по данному виду (предмету);

2 уровень – общеметодического порядка, более широкий и объемный, допускающий перенос наработанного руководителем методического опыта с иных технологических моделей на схожие направления деятельности;

3 уровень – психологический, обеспечивающий проектируемую результативность дисциплины и обучения с учетом личностно-психологического развития учеников;

4 уровень – педагогический уровень, задающий инновационному опыту собственную логику организации предпринимаемых профессиональных действий и спроцированных в достигаемые руководителем результаты [1, 7].

Своевременное планирование, качественная организация и системное проведение мастер-классов по военно-прикладным видам спорта (дисциплинам, упражнениям военно-прикладной направленности) может значительно укрепить профильный уровень мастерства преподавателей по физической культуре в общеобразовательных организациях Минобороны России, основанный на глубоких знаниях данного направления, осмысленном профессиональном опыте, точной проработанности, выверенности до уровня технологически-последовательного алгоритма профилированных действий, ведущих к заранее ожидаемому положительному, образовательному результату, что может стать важным и неотъемлемым элементом в образовании суворовцев, нахимовцев и кадетов старших классов.

### Список литературы

1. Бородин, Ю.А. Эффективность физической подготовки в системе военно-профессионального обучения и пути ее повышения / Ю.А. Бородин // Педагогіка психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків: ХДАДМ, 2003. – № 11. – С. 68–83.
2. Михута, И.Ю. Диагностика психофизической готовности и пригодности суворовцев и кадетов к военно-профессиональной деятельности / И.Ю. Михута.
3. Пахомова Е.М., Дуганова Л.П. Учитель в профессиональном конкурсе: учебно-методическое пособие. – М. :АПКиППРО, 2006. – 168 с.

4. Полянский В.П. Проблема прикладности физической культуры: современная постановка и опыт исследования М.: ОС-ТО РФ, 1999. – 64 с.
5. Психология и педагогика. Военная психология: учеб. для вузов / подред. А.Г. Маклакова. – СПб.: Питер, 2005. – 464 с.
6. Приказ Министра обороны Российской Федерации 2009 года № 200 «Об утверждении Наставления по физической подготовке в Вооруженных Силах Российской Федерации»
7. Программы «спортивная подготовка по военно-прикладным видам спорта допризывной молодежи в Российской Федерации до 2020 года», (утв. первым заместителем Министра обороны Российской Федерации от 29 ноября 2014 г.)
9. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.

## ДИНАМИКА ПРИРОСТА ПОКАЗАТЕЛЕЙ АНАЭРОБНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ В ПЛАВАТЕЛЬНОМ БАССЕЙНЕ У СТУДЕНТОК-ПЕРВОКУРСНИЦ

**Раевский Д.А., Чичерин В.П., Домашенко В.С.**

Государственный университет управления, г. Москва

Массовое обучение плаванию – одна из неотъемлемых частей отечественной системы физического воспитания [5]. Существующие типовые программы, методики и технологии обучения в высшей школе [2, 3, 4], в какой-то мере обеспечивают дальнейшее обучение способам передвижения в водной среде, освоенных, как правило, в детском возрасте. Однако, навык плавания формируется без учета направленности предшествующей физической подготовленности и как правило вместе с освоением спортивного способа увеличивается продолжительность, число повторений и общий объем нагрузки, хотя многие студенты еще в должной мере не успевают адаптироваться к занятиям на воде.

Плавательные навыки формируются на базе определённых физических качеств. Любое двигательное действие, с учетом специфических свойств водной среды, требует их непосредственного использования. В процессе обучения студенты воспроизводят большое число упражнений с определённым интервалом отдыха, что требует развития качества выносливости. Выполняемые технические задания будут более эффективными, что позволит улучшить дифференцировку мышечных усилий и точность пространственной ориентировки. В этом случае задание может быть выполнено наиболее целесообразно и от улучшения показателей выносливости может зависеть возможность многократного повторения упражнений, способствующего закреплению двигательного навыка.

Исследование проводили на базе плавательного бассейна ФГБОУ ВПО ГУУ с участием 44 девушек – первокурсниц, по 11 человек в 2-х экспериментальных (ЭГ) и 2-х контрольных (КГ) группах, занимавшихся ОФП со спортивной направленностью плавание. Было опробовано 87 различных упражнений, из них отобрано 56 как наиболее эффективные с преимущественной ориентацией на дальнейшее развитие координации движений с последующим овладением навыком фиксации плоской кисти и опоры о воду гребущими частями конечностей; на развитие способности чередования напряжения и расслабления мышц, участвующих в фазах рабочих (гребковых) и подготовительных (движение над водой и т.д.) движений. Для улучшения показателей выносливости были включены упражнения из раздела дыхательной гимнастики, с согласованием движений на суше и в воде [6]. Должное внимание уделялось умеющим плавать «по своему». Для улучшения воспроизведения пространственных заданий учитывалась предрасположенность студенток к движению руками и ногами [1], (таб. 1).

таблица 1

### Основные сочетания движений рук и ног в структуре спортивных и самобытных способов плавания

Структура рабочих движений		Подготовительные движения руками	Способ плавания	
Ног	Рук		Спортивный	Самобытный
одновременная симметричная	попеременная	Над водой обе	Треджен	Саженки

одновременная симметричная	одновременная	Под водой обе	Брасс	«по-морскому», «по-лягушачьи»
одновременная симметричная	одновременная	Над водой обе	Дельфин	Брасс н/сп., Баттерфляй
одновременная асимметричная	попеременная	Над водой одна, под водой другая	На боку	На бочку
попеременная	попеременная	Под водой обе	Учебный кроль на груди	«по-собачьи»
попеременная	попеременная	Над водой обе	Кроль на груди, кроль на спине	Саженки

Отобранные упражнения выполнялись в педагогическом эксперименте в течение учебного года с целью выявления эффективности экспериментальной методики:

1. Формирование двигательной готовности к образованию базового навыка плавания (умение удерживаться на поверхности воды и передвигаться по ней с помощью гребковых движений и выдохов в воду).

2. Образование базового навыка плавания на основе предварительного формирования двигательной и функциональной готовности.

3. Совершенствование базового навыка плавания и освоение спортивной техники 3-х способов плавания.

4. Обучение технике плавания способами кроль на груди, кроль на спине и брасс на основе двигательной готовности к освоению спортивного плавания.

Студентки КГ обучались по общепринятой, традиционной методике [2,4], студентки ЭГ по экспериментальной. Основная направленность упражнений на формирование элементов двигательной готовности была в ЭГ следующей: навык фиксации плоской кисти и опоры о воду гребущими частями конечностей; координация движений с выполнением пространственных заданий; развитие способности к чередованию напряжения и расслабления мышц, участвующих в гребках; увеличение ЖЕЛ и мощности дыхательных мышц; освоение вдоха-выдоха в воде; увеличение продолжительности задержки дыхания.

В конце обучения были проведены разработанные нами тесты, позволяющие объективно оценить качество быстроты, скоростно-силовые способности и анаэробную выносливость у девушек по преодолённому отрезку дистанции с плавательной доской – 25м; дистанции 50м вольным стилем и проплываемой дистанции за 5 минут (таб. 2).

Таблица 2

Тесты оценки скоростно-силовой и анаэробной выносливости студенток

Оценка плавательной подготовленности	25м в/с на ногах	50м в/с в полн.коорд.	Дистанция в м, за 5мин
Отлично	24,5	45,3	250
Хорошо	28,7	49,5	225-250
Удовлетворительно	30,4	52,1	175-225
Плохо	33,7	55,6	150-175
Очень плохо	36,2	59,7	125-150

Девушки ЭГ были в целом оценены выше, чем КГ, в проплывании дистанции 50м в стилем 54,7 и 58,2 соответственно, различия достоверны  $p < 0,05$ . Превосходство экспериментальной группы по сравнению с контрольной на дистанции, преодолеваемой за 5 мин. 237,5 и 210 можно объяснить специфичностью

методики, в которой ставилась цель выработки необходимых показателей физических и функциональных качеств для наиболее эффективного освоения техники спортивных способов плавания, различия достоверны  $p < 0,05$ . В недостоверность показателей проплывания 25м на ногах, с доской очевидно вмешивается возрастной фактор 31,9 и 31,5,  $p > 0,01$ .

Т.о. использование разработанной нами методики развития физических, двигательных и функциональных качеств для формирования плавательных навыков позволило достоверно улучшить показатели анаэробной выносливости в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Преимущество студенток экспериментальной группы объясняется улучшением функциональной подготовленности, умением своевременно напрягать работающие мышцы, расслабляя при этом неработающие, задерживать дыхание на определенное время. Благодаря совершенствованию водноопорных движений, в том числе удержанию плоской кисти во время гребка — был получен положительный эффект в формировании умения создавать непрерывную тягу при плавании. Включение дыхательной гимнастики и комплексов вышеуказанных упражнений в учебный процесс дает возможность повысить качество формирования навыка плавания и сократить его сроки.

### Список литературы

1. Александров, А.Ю. Обучение плаванию самобытными способами. [А.Ю. Александров, Л.С. Малыгин]; Моск. гос. акад. физ. культуры. – Малаховка, 2007. – 44с.
2. Булгакова, Н.Ж. Плавание: учебник для ВУЗов/Под общ. ред. Н.Ж. Булгаковой – М.: Физкультура и спорт, 2001г. – 397с.
3. Викулов, А.Д. Плавание: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 368с.
4. Ганчар, И.Л. Методика преподавания плавания: технологии обучения и совершенствования / И.Л. Ганчар – Одесса: Друк, 2006. – 696с.
5. Пудов, А.В. Обучение плаванию кролем на груди и на спине. Методические указания для студентов всех факультетов / А.В. Пудов – Волгоград: Изд. ВолГУ, 2000. – 20с.
6. Раевский, Д.А. Формирование основ двигательной готовности для повышения эффективности обучения плаванию детей младшего школьного возраста : дисс. канд. пед. наук: 13.00.04 / Д.А. Раевский.; [Московская гос. академия физ.культуры]. – Малаховка, 2011. – 165с.

## ЗНАЧИМОСТЬ КОМПЛЕКСА ГТО В НАШЕ ВРЕМЯ

**Романова Н.А., Шуралёва Н.Н., Вашляева И.В.**

ФГБОУ ВО Уральский государственный экономический университет

«Среднего роста,  
Плечистый и крепкий,  
Ходит он в белой  
Футболке и кепке.  
Знак "ГТО"  
На груди у него.  
Больше не знают  
О нем ничего»  
С. Маршак

Каждый гражданин старшего возраста, проживавший в свое время в СССР, несомненно, помнит жизнеутверждающую фразу «Готов к труду и обороне!». Именно так назывался физкультурно-спортивный комплекс, введенный в 1931 году и просуществовавший до развала нашего государства. А как и у кого вообще возникла идея ГТО в нашей стране?

Нормы ГТО сдавали везде: в деревнях и сёлах, городах и посёлках городского типа. Можно было прийти в одиночку или с друзьями, а можно было сдать нормативы прямо на рабочем месте — пункты приёма норм ГТО были практически на каждом предприятии, в каждой организации. Человек,

выполнивший все нормы ГТО, был идеалом и примером для подражания. Таким образом, ГТО прошлого поддерживало здоровье нации и стимулировало народ к занятиям спортом, что, в свою очередь, повышало его боеспособность и трудоспособность. [1]

«Готов к Труду и Обороне» - название Всероссийского физкультурно-оздоровительного комплекса, который появился в Советском Союзе в 1931 году и существовал вплоть до 1991 года, при этом нормы ГТО менялись с течением времени. Комплекс ГТО нес идею укрепления здоровья советских граждан и воспитания физической культуры в СССР.

Дисциплины, входящие в комплекс ГТО, требовали отличного развития таких физических качеств, как выносливость, сила, меткость, ловкость, гибкость, быстрота.

Чтобы привлечь большое количество граждан к сдаче норм ГТО были введены специальные значки и различные льготы, которыми поощряли за хорошие результаты. Нормы ГТО начали активно внедрять в общеобразовательных школах, на заводах и фабриках, это внедрение уже в первый год дало значки 24 тысячам граждан. С течением времени начали проводить всесоюзные первенства ГТО, победа в которых являлась почетной.

Благодаря комплексу ГТО многие советские спортсмены проложили себе дорогу в большой спорт. Самый известный пример - многократные чемпионы Советского Союза братья-бегуны Знаменские. В забеге на 1000 м братья Знаменские пробежали дистанцию настолько быстро, что судьи не поверили показаниям секундомера, но они снова вышли на старт и пробежали дистанцию, улучшив свой результат.

Помимо этого, комплекс ГТО имеет непосредственно прикладной характер. Все нормативы можно применять в реальной жизни на практике.

Какие цели и задачи несет этот комплекс? Цели и задачи ГТО несут лишь положительный настрой и направлены на улучшение жизни как отдельно взятого гражданина, так и населения в целом. Можно с уверенностью сказать, что ГТО – это движение, направленное на развитие массового спорта и оздоровления нации в нашей стране. С легкостью можно выделить следующие цели и задачи комплекса ГТО:

- укрепление здоровья и увеличение продолжительности жизни населения;
- привлечение граждан всех возрастов к занятиям спортом;
- информирование населения об организации самостоятельных занятий;
- улучшение системы общефизической подготовки в образовательных учреждениях, посредством создания спортивных клубов.

Не стоит забывать о расшифровке – Готов к Труду и Обороне. ГТО так же имеет задачу подготовки населения к военной обороне, ведь сильна та страна, у которой есть сильная подготовленная армия.

В 2004 году Мордовия взяла инициативу и провела сдачу нормативов ГТО 1972 года. Попробовать свои возможности решили не малое количество молодежи - 6000 девушек и юношей. Но результаты были не столь позитивны: всего 9% участников смогли осилить эти нормативы.

Комплекс ГТО вернулся в нашу страну только в 2013 году, после того как Президент России выступил с предложением о возобновлении комплекса, но с внесенными изменениями с учетом уровня развития современного человека. Сегодня ГТО возрождается с целью увеличить количество людей, которое будет заниматься спортом, а так же увеличить продолжительность жизни населения нашей страны. С помощью комплекса ГТО привить молодежи спортивные навыки и любовь к физической культуре, здоровому образу жизни. Но удастся ли это осуществить – мы увидим через время.

Современный комплекс ГТО охватывает граждан от 6 до 70 лет и даже старше. Нормативы включают в себя обязательные дисциплины, которые развивают выносливость, быстроту, гибкость, силу и меткость. Введены 3 знака отличия ГТО по сложности – «золото», «серебро» и «бронза». Если же все нормативы сданы на «золото», но присутствует хотя бы одна «бронза», то в результате присваивается бронзовый знак.

В феврале 2017 года Уральский государственный экономический университет стал площадкой для сдачи нормативов комплекса ГТО. За период с 1 марта по 27 июня 2017 года нормативы комплекса ГТО добровольно сдали 356 студентов, (15% обучающихся на 1-3 курсах университета). На золотой знак сдали 3%, на серебряный – 5 %, на бронзовый - 8 %. Большинству не удалось уложиться в требования одного из нормативов. Такой показатель, сдававших комплекс ГТО, приводит к выводу, что необходимо уделять больше времени занятиям физической культурой и спортом, свободное время не тратить на пассивный отдых, а заниматься физической подготовкой.

В 2015 году в большинстве ВУЗов ввели дополнительные баллы при поступлении в высшие учебные заведения за золотой знак ГТО. Это стало хорошим стимулом для будущих студентов к занятиям

спортом, ведь любому абитуриенту важен каждый балл при поступлении в ВУЗ. После сдачи ГТО для поступления многие влились в спорт и продолжили заниматься уже на новом учебном месте, тем самым повысив личные спортивные показатели.

Молодежь, студенты, подростки – это те люди, которые следят за модными тенденциями, и поэтому комплекс необходимо сделать модным. Сделать это можно с помощью внедрения новых, а главное современных дисциплин.

Думаем, что не вся молодежь знакома с данным комплексом, и знает о нем достаточно. Для информирования молодого поколения можно проводить «дружеские» ГТО – соревнования. В таких соревнованиях юноши и девушки, по добровольному желанию, смогут попробовать свои силы в сдаче нормативов и понять, хотят ли они этим заниматься серьезно или нет.

Можно без сомнений сказать, что возрождение комплекса ГТО в наше время – важный шаг вперед в физическом воспитании нашего населения. Неудивительно, что в сдаче нормативов ГТО принимают участие пожилые люди. Для пенсионеров нормативы ГТО – серьезное мероприятие и относятся они к нему с достоинством, ну и конечно – это ностальгия о молодости. Но необходимо привлекать к комплексу и младшее поколение, пробудить к комплексу интерес и желание.

Многие великие педагоги считали, что развитие должно быть многосторонним, и только при наличии этого личность станет гармоничной. В этом каждому человеку может помочь спорт, ведь спорт – это, в первую очередь, работа над собой, стремление вперед и саморазвитие.

### **Список литературы**

- 1.СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ, ДОСТИЖЕНИЯ И ИННОВАЦИИ: сборник статей VI Международной научно-практической конференции / Под общ.ред. Г.Ю. Гуляева – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2017.- 142 с. с.72-76.
2. Захаров А. А, Карасёв Е. Н, Сафонов А. В., Энциклопедия физической подготовки (Методические основы развития физических качеств)/ Под общей ред. А. В. Карасёва. – М.: Лептос, 1994. – 368 с.
3. Холодов, А.К. Кузнецов, В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта./ Учеб. Пособие для студ. Вузов. - 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия»,2004. – 480 с.
4. Физическая культура студента: Учебник / Под ред. В.И. Ильинича. М.: Гардарики, – 2005. – 448 с.

## **СЕКЦИЯ №5.**

### **ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ**

### **СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)**

#### **СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

**Скурихина Я.Е.**

руководитель научно-методического отдела Калининградской областной научной библиотеки,  
соискатель Санкт-Петербургского института культуры

Патриотическое воспитание граждан является приоритетным направлением социальной политики в Российской Федерации. В стране была реализована государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы», утверждена программа патриотического воспитания россиян на период 2016-2020 гг.

Патриотизм как традиционная ценность российского народа является реальным фактором успешного развития и реализации общенациональных интересов [2, С.7]. Большая роль в патриотическом воспитании отводится социальным институтам семьи, образования и культуры. В решении задач патриотического воспитания особая роль принадлежит педагогическому и библиотечно-информационному сообществу как профессиональным группам, которые реализуют многочисленные социально значимые

функции, способствуют воспроизводству и развитию культурного слоя страны, объединенного системой нравственных и духовных ценностей. [1, С.17]

Патриотическое воспитание является важнейшим направлением деятельности Калининградской областной научной библиотеки(КОНБ). Системно проводится целенаправленная работа по формированию у различных слоев населения, и прежде всего, у молодежи, патриотического сознания, чувства любви и верности к своему Отечеству.

Библиотекари совместно с патриотическими организациями, воинскими частями и музеями разрабатывают социокультурные проекты, имеющие системный, научно обоснованный характер. При этом продвижение к читателям художественных произведений классиков отечественной литературы, рассматривается в качестве эффективного средства мотивации к изучению истории страны, ее великих и драматических событий. [3,4].

Масштабным и значимым для населения Калининграда стал социокультурный проект «Человек и война», проводимый в формате областной читательской конференции, начиная с 1995 г. Проект был организован Калининградской областной научной библиотекой при активной поддержке областного комитета ветеранов войны. Основная цель проекта заключается в повышении интереса читателей к литературе о подвиге нашего народа в годы Великой Отечественной войне, укреплении связи поколений, воспитание чувства гордости за свое Отечество.

Задачи проекта были сфокусированы на следующем: выявление книг, которые помогали нашим людям в тяжкие годы войны с честью вынести выпавшие на их долю испытания; определение значения литературы военной тематики в формировании жизненной и мировоззренческой позиции представителей разных поколений.

На первом этапе реализации проекта проводился опрос населения, в связи с чем были разработаны анкеты для ветеранов и блокадников Ленинграда и читателей КОНБ. По итогам анкетирования организаторы составили список «Десяти лучших книг о Великой Отечественной войне»: В. Богомолов «Момент истины», В. Быков «Обелиск», В. Быков «Сотников», В. Гроссман «Жизнь и судьба», В. Некрасов «В окопах Сталинграда», Б. Полевой «Повесть о настоящем человеке», К. Симонов «Живые и мертвые», И. Стаднюк «Война», А. Твардовской «Василий Теркин», М. Шолохов «Судьба человека».

Второй этап проекта «Человек и война» проходил в год 55-летия Великой Победы, его итогом стало создание в муниципальных библиотеках «Книг Памяти». Была продолжена работа по выявлению мнений читателей о лучших книгах о Великой Отечественной войне. Рейтинг в 2000 году был следующим: В. Богомолов «Момент истины», В. Быков «Обелиск», В. Некрасов «В окопах Сталинграда», Б. Полевой «Повесть о настоящем человеке», К. Симонов «Живые и мертвые», А. Твардовской «Василий Теркин», М. Шолохов «Судьба человека», Ю. Бондарев «Горячий снег», Б. Васильев «А зори здесь тихие», Б. Васильев «В списках не значился».

Кроме этого, респондентам было предложено выбрать лучший фильм и лучшую песню о Великой Отечественной войне. По итогам опроса населения были выявлены следующие киноленты: «А зори здесь тихие», «Судьба человека», «Баллада о солдате», «Белорусский вокзал», «Летят журавли». Лучшими песнями респонденты назвали «День Победы» и «Землянка».

На последующих этапах реализации проекта (2005-2010 гг.) наблюдалось возрастание интереса к творчеству местных авторов. Об этом свидетельствует тот факт, что повесть М. Родионовой «Девчонка идет на войну» вошла в десятку лучших произведений о войне, наряду с произведениями Б. Васильева, К. Симонова, М. Шолохова, Ю. Бондарева, В. Богомолова, Б. Полевого, А. Твардовского, В. Высокого, Ю. Друниной, А. Фадеева.

В год 70-летней годовщины Победы в Великой Отечественной войне (2015 г.) Калининградская областная научная библиотека при поддержке Всероссийской политической партии «Единая Россия» разработала и реализовала межрегиональный библиотечный проект «Читай, чтобы помнить!», участниками которой стали не только библиотеки Калининграда, но и Ижевска, Омска, Липецка и др. городов страны. Целью проекта стало сохранение исторической памяти поколений, формирование у молодежи патриотического сознания, активной гражданской позиции и ответственности за будущее своей страны. Ключевыми мероприятиями проекта стали региональный конкурс юных чтецов «Читай, чтобы помнить!», а также выбор населением лучших книг о Великой Отечественной войне.

Проект позволил сформировать рекомендательные списки «70 лучших книг о Великой Отечественной войне», исходя из итогов читательского голосования. В этот же период в ряде библиотек был проведен конкурс чтецов литературных произведений о войне. Во Всемирный день книг и авторского права (23

апреля) состоялись публичные чтения в режиме видеоконференции во всех городах – участниках проекта. К видеоконференции подключились 76 регионов, активными участниками проекта стали ветераны войны, учащиеся, педагоги, руководители образовательных, библиотечных учреждений, деятели науки, культуры и искусства

Таким образом, активность разработки и реализации проектов патриотической направленности требует использования системы наиболее эффективных педагогических и библиотечных технологий. Приобщение к художественным произведениям и фильмам о Великой Отечественной войне является важным фактором воспитания любви к родине, изучения ее героической истории, укрепления межпоколенческой сплоченности.

### Список литературы

1. Варганова Г.В. Патриотическое воспитание как фактор современного развития общества. В книге: Патриотическое воспитание детей и подростков: научно-практические статьи, методические материалы, художественные произведения. Сер. В помощь педагогу-библиотекарю; Профессиональная библиотека школьного библиотекаря, приложение к журналу «Школьная библиотека», Русская школьная библиотечная ассоциация, Москва, 2015. - С.14-21.
2. Варганова Г.В. Предисловие. В книге: Патриотическое воспитание детей и подростков: научно-практические статьи, методические материалы, художественные произведения. Сер. В помощь педагогу-библиотекарю; Профессиональная библиотека школьного библиотекаря, приложение к журналу «Школьная библиотека», Русская школьная библиотечная ассоциация, Москва, 2015. - С.7-8.
3. Скурихина Я.Е. Научно-методическая работа как средство профессионализации сотрудников библиотек//Труды ГПНТБ СО РАН, 2015. -№8. - С.474-479.
4. Скурихина Я.Е. Продвижение чтения как направление деятельности Калининградской областной научной библиотеки. - Макушинские чтения. -2015. -№10. -С.476-480.

## СЕКЦИЯ №6.

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)

#### ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК В РАМКАХ ВНЕДРЕНИЯ КУРСА ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ИСТОЧНИКИ ЭНЕРГИИ»

Евдокимов А.А.<sup>1</sup>, Сагадеева Г.А.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский технологический университет», д.х.н., профессор

<sup>2</sup>Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 4» города Аши Челябинской, учитель химии; ФГБОУ ВО «МТУ», аспирант

С введением Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) начального и основного общего образования внеурочная деятельность становится значимым направлением деятельности образовательного учреждения. Система внеурочной работы школы формирует и развивает личность ребенка, повышает мотивацию обучения тому или иному учебному предмету, развивает самостоятельность и предоставляет возможность в самореализации личности. Любой педагог при внедрении ФГОС будет поставлен перед выбором: самому составить программу внеурочной деятельности в соответствии со всеми требованиями или использовать готовую программу, которая поможет им организовать внеурочную деятельность по своему предмету.

Для тех педагогов, кто стремится повысить свою профессиональную компетенцию в области организации курса внеурочной деятельности и получить дополнительную квалификацию, позволяющую сочетать специальные знания и навыки преподавания курса внеурочной деятельности в условиях основной школы, предлагаем программу повышения квалификации «Методика преподавания курса внеурочной деятельности «Альтернативные источники энергии». Данная программа предназначена для учителей химии

и физики общеобразовательных учреждений, имеющих законченное высшее профессиональное образование, внедряющих программу основного общего образования.

Реализация программы позволит повысить уровень профессиональной компетентности слушателей, связанной с разработкой занятий курса внеурочной деятельности «Альтернативные источники энергии», применением материала курса в учебной деятельности.

Цель программы: совершенствование уровня профессиональной компетентности слушателей, связанной с организацией внеурочной деятельности учащихся на основе системно-деятельностного подхода.

Задачи:

- познакомить учителей с особенностями ФГОС в рамках организации внеурочной деятельности;
- познакомить учителей с программой и структурой курса внеурочной деятельности «Альтернативные источники энергии»;
- повысить компетентность учителей естественных наук по вопросам альтернативных источников энергии;
- обучить приемам работы с солнечным модулем, топливным элементом как электролизером и двигателем внутреннего сгорания;
- обучить приемам работы с моделью солнечно-водородного автомобиля при постановке демонстрационных опытов на уроках предметов естественнонаучного направления;
- повысить компетентность учителей естественных наук по вопросам разработки демонстрационных опытов и лабораторных работ с использованием модели солнечно-водородного автомобиля;
- обучить методике использования модели солнечно-водородного автомобиля при организации исследовательской деятельности учащихся.

В процессе освоения материала слушатель расширяет представление о возможностях использования солнечно-водородного автомобиля и оборудования «Альтернативные источники энергии» для организации внеурочной деятельности учащихся. Слушатели разрабатывают учебно-методические материалы в области использования данного оборудования для постановки демонстрационных опытов, проведения лабораторных работ и организации исследовательской деятельности учащихся.

Слушатель, изучивший программу курса, должен:

- знать основы водородной энергетики, строение и принцип работы солнечных батарей, виды и принцип действия топливного элемента; структуру и содержание курса внеурочной деятельности «Альтернативные источники энергии»;
- уметь получать водород в лаборатории, доказывать его наличие; проводить электролиз с помощью топливного элемента; измерять электрические характеристики солнечного модуля, топливного элемента, процесса электролиза; использовать оборудование «Альтернативные источники энергии» и модель солнечно-водородного автомобиля для постановки демонстрационных опытов, проведения лабораторных работ и организации исследовательской деятельности учащихся;
- владеть общими сведениями о водороде, способах его получения, хранения и транспортировки, правилами безопасной работы с водородом; методикой применения материалов курса внеурочной деятельности «Альтернативные источники энергии» на учебных занятиях предметов естественнонаучной направленности.

Форма обучения - очно-заочная. Данный курс рассчитан на 72 академических часа (из них 48 часов в очной и 24 часа в заочной форме). Программа имеет практическую направленность, включает в себя различные виды занятий: лекции - 10 часов, практические занятия - 38 часов, самостоятельные работы - 24 часа. Самостоятельные работы могут быть организованы в рамках проведения очной части курсов, либо заочно. Возможен вариант рассмотрения отдельных тем курса через вебинары (по согласованию).

Содержание программы

Раздел 1. Введение

Тема 1.1. Знакомство с программой курса внеурочной деятельности «Альтернативные источники энергии»

*Теоретическая часть.* Назначение программы, структура, категория обучающихся, содержание, планируемый результат.

Тема 1.2. Водородная энергетика

*Теоретическая часть.* Водородная энергетика – энергетика будущего. История развития водородной энергетике. Использование водорода во время Великой Отечественной войны.

## Раздел 2. Солнечно-водородная энергетика

### Тема 2.1. Водород

*Теоретическая часть.* Водород – положение в периодической системе химических элементов, строение атома. Физические свойства. Способы получения водорода в промышленности, в лаборатории. Техника безопасности при работе с водородом. Химические свойства водорода. Области применения водорода. Хранение и транспортировка водорода.

*Практические работы:* Получение водорода в лаборатории. Собираение водорода вытеснением воды, воздуха. Тест на «хлопок» – доказательство наличия водорода. Сборка водородного автомобиля. Распад воды посредством электролиза. Измерения электрических характеристик. Количественные измерения полученных газов. Электрические измерения при электролизе. Определение тока и напряжения. КПД водного электролиза.

### Тема 2.2. Солнечная энергетика

*Теоретическая часть.* Солнечная энергетика. Солнечные батареи Принцип действия солнечных батарей. Исследование солнечных элементов.

*Практические работы:* Изготовление ветряной мельницы. Солнечные батареи. Расчет КПД солнечного модуля.

### Тема 2.3. Топливные элементы

*Теоретическая часть.* Топливные элементы. Различные типы ТЭ. Устройство и сборка топливных элементов.

*Практические работы с моделью солнечно-водородного автомобиля:* Разложение воды в ТЭ. Качественный анализ образующихся газов. Количественные измерения полученных газов. Электрические измерения при электролизе. Определение тока и напряжения. Распад воды с помощью Солнца. Влияние света и тени на расход воды. КПД топливного элемента. Исследования электролизёра. Исследование топливного элемента. Измерение длины пробега автомобиля.

Раздел 3. Методические рекомендации по использованию модели солнечно-водородного автомобиля на уроках предметов естественнонаучной направленности в основной школе

### Тема 3.1. Использование модели солнечно-водородного автомобиля (СВА) при постановке демонстрационных опытов на уроках предметов естественнонаучного направления

*Теоретическая часть.* Использование модели солнечно-водородного автомобиля при объяснении нового материала, на этапах закрепления, для наглядной демонстрации различных физических явлений. Деятельностный подход в обучении предметов естественнонаучной направленности на основе применения модели солнечно-водородного автомобиля.

*Практические работы.* Обсуждение вопросов, связанных с особенностью методики применения модели солнечно-водородного автомобиля на уроках предметов естественнонаучного направления при постановке демонстрационных опытов и экспериментов. Примеры использования модели солнечно-водородного автомобиля при формировании понятий: энергия, мощность, работа, КПД на уроках физики. Примеры использования модели солнечно-водородного автомобиля при изучении способов получения водорода, его химических свойств, применения, хранения, безопасной работы на уроках химии.

### Тема 3.2. Разработка демонстрационных опытов по предметам естественнонаучной направленности с использованием модели солнечно-водородного автомобиля

*Самостоятельная работа.* Определение места в курсах учебных предметов естественнонаучной направленности для демонстраций с применением модели солнечно-водородного автомобиля.

### Тема 3.3. Использование модели солнечно-водородного автомобиля при проведении лабораторных работ

*Теоретическая часть.* Организация и проведение лабораторных и практических работ с использованием модели СВА.

*Практические работы.* Обсуждение вопросов, связанных с особенностью методики применения данного оборудования на уроках естественнонаучного направления при проведении лабораторных работ. Примеры использования модели при проведении практических и лабораторных работ.

### Тема 3.4. Разработка лабораторной (практической) работы по предмету естественнонаучной направленности с использованием модели СВА

*Самостоятельная работа.* Создание лабораторной (практической) работы по физике (химии) с использованием модели СВА. Написание руководства (инструкции) для учителя и учащегося.

Тема 3.5. Использование модели солнечно-водородного автомобиля при организации исследовательской деятельности учащихся

*Теоретическая часть.* Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках физики и химии с помощью модели СВА.

*Практические работы.* Пример простого эксперимента. Разработка проекта для простейшего исследования.

Раздел 4. Организация внеурочной деятельности по предметам естественнонаучной направленности с использованием модели солнечно-водородного автомобиля

Тема 4.1. Общие вопросы организации курса внеурочной деятельности

*Теоретическая часть.* Организация курса внеурочной деятельности. Использование проблемного, деятельностного, частично-поискового подходов при проведении занятий курса внеурочной деятельности.

Тема 4.2. Научно-исследовательская и проектная деятельность учащихся

*Теоретическая часть.* Исследовательская деятельность учащихся в основной школе, особенности организации. Этапы организации. Система действий учителя и учащихся на разных этапах исследовательской деятельности.

*Практические работы.* Примеры создания проектов, творческих и исследовательских работ во внеурочное время. Мозговой штурм. Создание различных динамических конструкций.

Тема 4.3. Разработка проекта исследования с использованием модели солнечно-водородного автомобиля

*Самостоятельная работа.* Создание исследовательского проекта. Написание руководства для учителя и карточки учащегося

Программа предусматривает проведение промежуточного контроля и итоговой аттестации. Промежуточный контроль проводится по итогам изучения тем 3.1, 3.3. Итоговая аттестация – по окончании реализации программы. Для слушателей предусмотрены часы самостоятельной работы для выполнения заданий.

Формами промежуточного контроля являются разработка занятия внеурочной деятельности, лабораторной (или практической) работы, урока химии (или физики) с использованием модели солнечно-водородного автомобиля (на выбор слушателя).

В качестве итоговой аттестации слушатель представляет аттестационную работу «Разработка проекта исследования с использованием модели солнечно-водородного автомобиля». Требования к аттестационной работе (основаны на планируемых результатах обучения):

- разработать тему проекта и содержание проектно-исследовательской деятельности учащихся с применением оборудования «Альтернативные источники энергии» и (или) модели солнечно-водородного автомобиля;
- описать систему взаимодействия учащихся в малой группе при работе над проектом;
- разработать критерии оценивания проектно-исследовательской работы учащихся;
- разработать инструкции для обучающихся по работе над данным проектом;
- материалы аттестационной работы представить в виде фотографий.

Аттестационная работа оценивается положительно при условии, если в ней представлены следующие позиции: деятельность учителя по организации и руководству проектно-исследовательской деятельностью учащихся при работе в малых группах; информационно-коммуникационные технологии сбора, обработки и представления информации при работе с оборудованием «Альтернативные источники энергии» и (или) модели солнечно-водородного автомобиля; подходы и критерии оценивания проектно-исследовательской деятельности учащихся.

### Список литературы

1. Водородная энергетика будущего и металлы платиновой группы в странах СНГ. Учебное пособие для студентов кафедры «Информатизация журналистики». Составители В.В. Шинкаренко, А.А. Евдокимов, В.О. Квитковский. – М., МИРЭА, 2004.

2. Евдокимов А.А., Сагадеева Г.А. Курс внеурочной деятельности «Альтернативные источники энергии» / Образование, наука и экономика в вузах и школах. Интеграция в международное образовательное пространство: ТРУДЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ 28 сентября- 2 октября 2015, Том I, Армения, Горис, Москва, РУДН, с. 351.
3. Евдокимов А.А., Сагадеева Г.А. Энергоэкологическое образование: курс внеурочной деятельности для учащихся 7-10 классов / Образование: традиции и инновации: Материалы IX международной научно-практической конференции, Прага, 8 октября 2015 года. – Прага, Чешская Республика: Изд-во WORLD PRESS s r.o., 2015 г., с. 175.
4. Сагадеева Г.А. Курс внеурочной деятельности «Альтернативные источники энергии»: методическое пособие – М.: Издательство «Перо», 2016. – 160 с.
5. Солнечно-водородная энергетика. Джон О'М Бокрис, Т. Неджат Визероглу, Дебби Смит. Перевод на русский Д.О. Дуников под научной редакцией С.П. Мальшенко. – М., МЭИ, 2002.

## ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Лорсанова М.И.**

Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир

Кардинальные изменения в содержании труда современного педагога влекут за собой изменения системы сопровождения педагога, понимаемой как помощь профессионалу в формировании ориентации в поле развития, ответственность за действие в котором несет сам субъект. Педагогический смысл сопровождения состоит в усилении позитивных факторов развития и нейтрализации негативных, что позволяет соотносить сопровождение с внешними преобразованиями, благоприятными для поддержки, подкрепления внутреннего потенциала субъекта развития [3, с. 33].

Сопровождение профессионального поведения педагогов выступает как организованный и контролируемый процесс обогащения и развития поведенческой компетентности. При таком подходе оно представляет собой системную технологию оказания квалифицированной помощи и поддержки учителю на разных этапах его профессионального становления [6, с. 30].

В настоящее время на первый план выдвигаются инновационные формы и технологии научно-методического сопровождения: профессиональные тренинги, модерирование, консультирование, супервизию, коучинг, тьюторство, консалтинг и пр.

Профессиональные тренинги основаны на сотрудничестве, стимулировании стремления к личностному росту и росту профессионализма. Они построены на блочно-модульном принципе и предполагают поэтапное обучение и широкое использование активных развивающих методов. При этом тренинги часто завершаются семинаром в виде организационно-обучающей игры

Модерирование представляет собой деятельность по раскрытию потенциальных возможностей и способностей педагога, опирающуюся на управление социально-педагогическим взаимодействием в группе. Модерирование основано на использовании ряда технологических приемов (визуализация, вербализация, презентация, обратная связь), обеспечивающих процесс свободной коммуникации, обмен идеями, мнениями, без прямого руководства и субъективной оценки характера и результатов взаимодействия, что помогает педагогу принять профессионально правильное решение [5].

Консультирование – это особым образом организованное взаимодействие между консультантом и сопровождаемым, направленное на поиск возможностей эффективного преодоления затруднений и внесение положительных изменений в деятельность, как отдельного педагога, так и образовательного учреждения в целом. В этом смысле целью педагогического консультирования является помощь педагогам в понимании происходящего с ними в их профессиональном и жизненном пространстве, в осмыслении и самостоятельной постановке цели, в ее достижении, а также в разрешении возникающих проблем. В процессе сопровождения профессиональной деятельности педагога с помощью консультирования могут оказываться консультационные услуги общепедагогического и управленческого характера [5, 9].

Супервизия (индивидуальная или групповая) предполагает оказание консультационной помощи педагогу в преодолении профессионального затруднения, осуществляя при этом глубокую коррекцию и формирование его профессиональных установок.

Основными методами индивидуальной супервизии являются: проясняющее наблюдение (выяснение сущности и причин профессиональных проблем педагогов), экзemplарно-событийный метод (соприкосновение супервизора с индивидуальным профессиональным затруднением конкретного педагога) и фокус – анализ (всестороннее изучение личности сопровождаемого и его профессионального затруднения).

К методам групповой супервизии относятся: супервизия, концентрированная на супервизоре – супервизор сохраняет определяющую роль в организации группового взаимодействия и в управлении его работой; супервизия, концентрированная на участниках группы – повышение степени самостоятельности сопровождаемых в поиске и решении профессиональных задач; интервизия – коллегиальная супервизия, основанная на попеременной игре роли супервизора участниками группы [5].

В современной системе научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов используют также еще несколько его нетрадиционных форм: коучинг, тьюторство, образовательный консалтинг [1, 2, 7].

Коучинг – одно из направлений психологического консультирования и тренинга, ориентированное на результат и систематический процесс сотрудничества, предполагающее профессиональное содействие человеку в постановке и достижении его личных и профессиональных целей, улучшению выполнения деятельности, увеличению жизненного опыта и личностному росту, с использованием минимального времени и с затратой минимальных усилий. Коуч поддерживает педагогов и раскрывает творческий потенциал каждого. Все направления и технологии коучинга, существующие в настоящее время, объединяются четырьмя основными этапами: 1) осмысление существующей ситуации, постановка цели и проверка ее реальности; 2) разработка плана – определение путей достижения цели; 3) осуществление плана – реализация конкретных действий по достижению поставленной цели; 4) постсопровождение – стимулирующая поддержка со стороны коуча, основанная на регулярном напоминании сопровождаемому о реализуемом плане; анализ результатов и постановкой новой цели [7].

Тьюторство – организация образования и самообразования педагога в процессе реализации индивидуальной образовательной программы поддержки, направленной на содействие его самоопределения и самореализации в профессиональной и общественной жизни, выявлению направления своего развития, перспектив личностного и профессионального роста. Важным условием успеха тьюторской деятельности является эмоциональная вовлеченность сопровождаемого, его субъектность, адресный индивидуальный характер.

Организационные формы тьюторской деятельности: индивидуальная тьюторская консультация (беседа) предполагает активизацию каждого педагога с опорой на его особенности, способности, свойства его характера, имеющихся навыков общения и взаимодействия; организовать самостоятельную работу по разработке и реализации своей индивидуальной образовательной программы; групповая тьюторская консультация основана на одновременном применении нескольких видов работы: мотивационной, коммуникативной и рефлексивной; тьюториал (тьюторский семинар) предполагает активное групповое обучение, применение методов интерактивного и интенсивного обучения (деловые и ролевые игры, групповые дискуссии, «мозговой штурм», разбор конкретных ситуаций и групповые дискуссии). Основным средством в тьюторской деятельности является ситуация общения, в процессе которого необходимо установить личный контакт с педагогом. При этом особое внимание уделяется воспитанию у педагога воли и способности к выбору, достижения его осмысленности по отношению к собственным действиям [2].

В научно-методическом сопровождении применяется также образовательный консалтинг – система социально-технологических консультационно-методических приемов, которые используются для осуществления проектирования процесса инновационного развития образовательного учреждения и системы образования педагогов, включающая в себя разработки методик менеджмента и планирования образовательной деятельности (диагностика, предоставление рекомендаций, содействие во внедрении какого-либо проекта; содействие организации в самостоятельной выработке нужных для ее развития решений; содействие в осуществлении самоорганизации и саморазвития; организация совместной деятельности по решению какой-либо проблемы).

Научно-методическое сопровождение педагогов на основе выделенных технологий возможно реализовывать также с помощью таких инновационных форм организации профессиональной деятельности как: педагогические сообщества, пилотные и инновационные площадки, сетевые структуры, виртуальная

образовательная среда, социальное партнерство [4, 5, 8]. Выбор той или иной технологии зависит от уровня развития педагогического коллектива, квалификации педагогов и руководителей образовательного учреждения, а также от специфики предлагаемых педагогам форм образовательной деятельности.

#### Список литературы

1. Бейч Э. Консалтинговый бизнес - СПб: Издательский дом «Питер», 2005. – 272 с.
2. Бендова Л.В., Чернявская А.Г. Тьюторство как новое пространство педагогической деятельности [электр. ресурс]: [wiki.saripkgo.ru/images/doc](http://wiki.saripkgo.ru/images/doc)
3. Бережнова Л. Н., Богословский В. И. Полифункциональность сопровождения развития в педагогическом университете // Вестник Московского университета. Педагогическое образование. – 2003. – № 2.
4. Кирдянкина С.В. Научно-методическое сопровождение профессионального роста учителя: автореф. дис. канд. пед. н., – Хабаровск, 2011. – 29 с.
5. Певзнер М.Н., Зайченко О.М., Букетов В.О. и др. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: Монография. – Великий Новгород: НовГУ; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. - 316 с.
6. Постников П.Г. Научно-методическое сопровождение профессионального поведения учителя // Образование и наука. 2005. № 4 (34).
7. Саприн М. Коучинг - что это такое? Институт практической психологии [электр. ресурс] – Режим доступа: – URL: [http://ippli-genesis.ru/opinion/opinion\\_4.html](http://ippli-genesis.ru/opinion/opinion_4.html)
8. Сачкова Л.А. Информационно-методическое сопровождение инновационной деятельности педагогов в муниципальной системе образования. Автореф. дис. канд. пед. н. – Нижний Новгород, 2011. – 47 с.
9. Саханский Н.Б. Консультирование как область педагогического знания и образовательной деятельности [электр. ресурс]: <http://www.iuogao.ru/>

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗОВ

**Насилевич Я.Г.**

Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), г. Ростов-на-Дону

Динамизм современного времени, усложняющаяся система социальных отношений, вхождение России в макроэкономическое пространство требуют демократизации и гуманизации образования, подготовки высококвалифицированных кадров, способных к эффективному функционированию в многоязычной среде. Задачей высшего профессионального образования становится обеспечение страны кадровым потенциалом нового типа и соответствующего масштаба.

Для студентов экономических специальностей вузов одним из важнейших направлений профессионального и личностного становления является развитие их коммуникативных возможностей и готовности к деловому иноязычному общению. Овладение высоким уровнем делового общения в значительной мере способствует интеграции выпускников экономических вузов в социокультурную среду их деятельности по приобретенной специальности.

Поэтому организация иноязычного делового общения на занятиях по иностранному языку в вузе приобретает особое значение в структуре профессиональной подготовки будущих специалистов, коммуникативные способности которых были бы не ограничены рамками языковых барьеров и монокультурного мышления.

В учебных планах неязыковых вузов коммуникативным дисциплинам отводится важное место, следовательно, в современном российском обществе усиливается потребность в коммуникативно-грамотной личности. Поэтому вопрос о коммуникативной подготовке будущих экономистов приобретает еще большую значимость.

Актуальным становится решение педагогической задачи, связанной с развитием готовности студентов к деловому иноязычному общению, которое является базой самосовершенствования учащихся,

как в настоящей учебной деятельности, так и в последующей профессиональной. Реализация данной цели требует изменения подходов, содержания и технологий обучения с учетом отраслевых требований к профессиональной подготовке экономистов в вузе.

В теории и методике высшего образования накоплен значительный опыт исследования профессионального становления специалиста через языковое образование. Этот опыт отражен в работах Н.Д. Гальсковой, С.Ф. Шатилова, В.В. Сафоновой, С.Г. Тер-Минасовой, И.Л. Бим, Е.И. Пассова, А.П. Панфиловой и др.

Роль делового общения людей раскрыта во многих науках - философии, социальной психологии, культурологии, лингвистике, педагогике, менеджменте. Общение рассматривается как философская категория, характеризующаяся взаимодействием человека с окружающим миром (Л.П. Буева, М.С. Каган, Ю.Д. Прилюк, В.М. Соковнин), как способ организации совместной деятельности включенных в него людей (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, В.Н. Дружинин, В.Л. Леви, Б.Г. Ломов, В.Н. Мясичев, А.В. Петровский), как проблема продуктивного взаимодействия в сфере экономических наук менеджмента и предпринимательства (Ю.М. Жуков, Ф.А. Кузин, В.И. Курбатов, А.Ю. Панасюк, М.Ю. Рогожин, С.И. Самыгин, Л.Д. Столяренко), как аспект культуры с его этикетными нормами (В.И. Андреев, Г.С. Батищев и др.). [4, с. 32] Однако в научной литературе недостаточно полно раскрыты сущность и структура иноязычного общения в сфере деловых контактов, педагогические условия организации делового общения в вузе. Готовность к деловому общению на межкультурном уровне рассматривается нами как составная часть профессиональной компетентности будущего специалиста и ее развитие у студентов экономических специальностей вузов - актуальной задачей высшей школы.

Традиционная система обучения иностранному языку в неязыковых вузах ведет к тому, что их выпускники испытывают трудности в иноязычном деловом общении в диалогической или монологической форме, а также при составлении деловой документации.

Понятие «деловое иноязычное общение» анализируется нами с позиции исследователей (Г.А. Китайгородская, Е.И. Пассов, Н.Д. Гальскова, И.Л. Бим, Е.М. Верещагин, Л.И. Корнилова, Г.С. Максимцева, И.И. Халева, Г.П. Щедровицкий и др.), для которых данное понятие рассмотрено как умение общаться в инокультурном деловом мире на двух и более языках. Деловое общение — это самый массовый вид социального общения, так как оно представляет сферу коммерческих и административно-правовых, экономико-правовых и дипломатических отношений. Для достижения высокой результативности практически в любом виде коммерческой деятельности необходимо владеть определенным набором сведений, знаний, представлений о правилах, формах и принципах делового общения. [3, с. 11]

Деловое общение отличается от неформального общения тем, что в его процессе ставятся цель и конкретные задачи профессиональной направленности, которые требуют своего решения. Специфика профессионального делового общения специалистов (экономистов) обусловлена расширением сферы их профессиональной деятельности, необходимостью общения с партнерами различных национальных культур, демократизацией и гуманизацией отношений.

Исследователь Г.С. Кочмина указывает на то, что, «иноязычное деловое общение - это вид регламентированного общения в иноязычных ситуациях установления и развития контактов, содержанием которых является социально-значимая совместная деятельность, направленная на продвижение в разрешении проблем путем сопоставления предметных позиций, содействующая развитию отношений и личностному становлению». [4, с. 30] Организацию делового общения на иностранном языке методисты видят в использовании в учебном процессе активных методов обучения, которые позволяют воссоздавать в учебных условиях реальные производственные связи и отношения (К. Гроос, В. Штерн, Ф. Бонтендайт, Ф. Шиллер, Д.Б. Эльконин). Исследователи - Г.А. Китайгородская, А.М. Ларшина, С.Д. Неверкович, Я.М. Бельчиков, М.М. Бирштейн, А.П. Панфилова и др. посвятили свои труды использованию дидактических игр и игровых технологий в учебном процессе.

Играм, как активным методам обучения, отводится значительное место в организации учебного процесса по иностранным языкам в вузе. Исходя из того, что игры – это, прежде всего, «практика развития» (С.Л. Рубинштейн), можно использовать их для целенаправленного развития человека в том или ином возрасте и в том или ином направлении. Игровые технологии в обучении иностранному языку способны реализовать следующие задачи: 1) создание психологической готовности студента к речевому иноязычному общению; 2) обеспечение естественной необходимости многократного повторения языкового и речевого материалов; 3) тренировка поведения студента в выборе речевого варианта.

Игровые технологии обучения, используемые в качестве основной формы организации практической работы студентов на занятиях по иностранному языку в вузе - иноязычные деловые и ролевые игры, творческие задания, содержащие проблемные ситуации, реализация имитационно-деятельностных ситуаций, проигрывание (инсценирование) диалогово-профессиональных сценариев приближают студенческую аудиторию к реальным условиям профессиональной деятельности, позволяет прочувствовать особенности своей будущей профессии и найти наилучшие подходы к решению тех или иных управленческих и организаторских проблем.

Игровые сценарии дают возможность студентам представить себя в реальной обстановке и проиграть профессиональную ситуацию с учетом замечаний, высказанных на этапе обсуждения. В процессе проигрывания роли студент становится более подготовленным к решению профессиональных задач в непредвиденных обстоятельствах и может корректировать свое речевое поведение.

С целью овладения студентами экономических специальностей вузов навыками иноязычного делового общения были разработаны педагогические условия, в которых происходит актуализация механизмов речевой деятельности.

1. Использование в образовательной практике поэтапного обучения профессиональному иностранному языку в контексте международных образовательных стандартов. Поэтапный процесс организации иноязычного делового общения предполагает реализацию 3 этапов: предварительного, этапа деловой компетентности, этапа деловой активности и опирается на принцип подачи учебного материала блоками возрастающей трудности. Согласно требованиям уровня 6 Европейской системы квалификаций, будущие специалисты должны владеть глубокими академическими знаниями, уметь сообщать идеи, проблемы и решения, используя диапазон качественной и количественной информации, осуществлять сбор и интерпретировать значимые данные в конкретной области. [2, с. 9]

2. Модель организации учебного процесса с целью развития умений иноязычного делового общения основана на совокупности инвариантных элементов (субъектов процесса образования, дидактических целей обучения, педагогических условий) и вариативных элементов (содержания, методов и организационных форм обучения).

3. Содержание иноязычной подготовки предполагает использование методов, направленных на развитие у студентов коммуникативных знаний, умений и опыта в области профессионального общения:

- проведение иноязычных деловых и ролевых игр по основным темам изучаемых экономических дисциплин;

- выполнение творческих заданий на иностранном языке, содержащих проблемные ситуации и профессиональные задачи, направленные на изучение реальной рыночной экономики, экономических отношений, проблем макроэкономического регулирования;

- реализацию имитационно-деятельностных ситуаций;

- проигрывание (инсценирование) диалогово-профессиональных сценариев, ориентированных на функциональный аспект иноязычной деятельности в профессиональном контексте. [1, с. 8-9]

4. Использование в учебном процессе современных аутентичных материалов (тестовых заданий, системы практико-ориентированных упражнений, обучающих мультимедийных программ) на иностранном языке по направлению подготовки «Экономика», что позволяет интегрировать изучение языкового материала в программу профильной подготовки экономистов.

5. Компетентность преподавателей, занимающихся языковой подготовкой студентов экономических специальностей вузов, включающая в себя серьезную лингвистическую подготовку, понимание отраслевых требований к профессиональной подготовке будущих экономистов, владение предметом обучения и оценочными средствами.

Модель современного специалиста экономического направления обусловлена перечнем требований, предъявляемых к выпускнику рынком труда в связи с меняющимися социально-политическими и экономическими условиями, и зависит от возможностей образовательного процесса в современном российском вузе. Учитывая то, что знание иностранного языка становится базовым навыком, вопрос организации делового иноязычного общения будущего специалиста приобретает особую значимость. [1, с. 8-9]

Педагогическими условиями, способствующими формированию иноязычного делового общения у студентов экономических специальностей вузов, выступают поэтапное обучение иностранному языку в соответствии с международными стандартами, иноязычная подготовка, отражающая сферу

профессиональной деятельности будущих специалистов, использование на занятиях по иностранному языку аутентичных методических материалов, а также компетентность преподавательского состава.

### Список литературы

1. Евдокимова Н.В., Насилевич Я.Г. Организационно-педагогические условия формирования интегрированной профессиональной иноязычной компетентности у студентов экономических специальностей вузов. Научн.-практич. журн. Гуманизация образования. 2017. №2. Сочи: Международный инновационный университет, 2017. С. 4-10.
2. Европейская система квалификаций. Европейская система, уровни квалификаций [Электронный ресурс] // Наука – это жизнь. Сборник научно-познавательных статей, заметок и публикаций. URL: <http://pandia.ru/text/79/240/86647.php> (дата обращения 22.02.2017).
3. Капустина Л.В. Аксиологический подход к формированию толерантности в деловом профессиональном общении при подготовке экономистов: автореф. дисс .... канд. пед. наук (методика профессионального образования). 2006. Самара: Самарский государственный экономический университет. С.11.
4. Кочмина Г.С. Педагогические условия организации иноязычного делового общения студентов в учебном процессе (общая педагогика, история педагогики и образования): автореф. дисс...канд. пед. наук. 2002. Оренбург: Оренбургский государственный университет. С.16.

## ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В ПРЕПОДАВАНИИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Соболева Ж.С.

Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск

Аннотация. В статье рассматривается программа общеевропейских компетенций владения иностранным языком и ее влияние на систему иноязычного образования в КНР, в частности на преподавание китайского языка как иностранного.

Ключевые слова: Общеевропейские компетенции владения иностранным языком, компетенции, китайский язык, компетентностный подход, уровни овладения иностранным языком.

Программа «Общеевропейских компетенций владения иностранным языком» является результатом работы большого количества специалистов в области преподавания иностранных языков из разных стран, работа над проектом началась еще в 1971 году. Основная цель данного проекта – помощь в оценке качества сформированных навыков в процессе изучения иностранного языка при помощи общепринятой Европейской системы уровней. Программа предлагает шесть уровней владения иностранным языком:

1. «Уровень выживания»;
2. «Предпороговый»;
3. «Пороговый»;
4. «Пороговый продвинутый»;
5. «Уровень профессионального владения»;
6. «Уровень владения в совершенстве»[3].

При этом нельзя не отметить, что представленные уровни включают в себя более низкие и более высокие подуровни классической трехуровневой (трехступенчатой) системы: начальный, средний и продвинутый уровень владения иностранным языком. Таким образом, программа «Общеевропейских компетенций» предлагает нам следующее подробное описание уровней владения иноязычной речью:

A1	Начальный уровень (элементарное владение)	«Уровень выживания»
A2		«Предпороговый»
B1	Средний уровень (самостоятельное владение)	«Пороговый»

B2		«Пороговый продвинутый»
C1	Продвинутый уровень (свободное владение)	«Уровень профессионального владения»
C2		«Уровень владения в совершенстве».

Данная шестиуровневая система в настоящий момент широко используется и распространена в учебных заведениях целого ряда стран, выдающих соответствующие сертификаты об уровне владения языком.

Предлагаемые программой компетенций дескрипторы оцениваются большинством педагогов как «понятные, полезные и соответствующие требованиям специалистов, работающих в различных отраслях образования и на разных этапах обучения, преподавателей-носителей и не носителей языка, имеющих разный языковой и педагогический опыт» [3]. Тем не менее, данные дескрипторы носят лишь рекомендательный характер. Составители программы ожидают, что с течением времени уровневая классификация и формулировки, предложенных в настоящий момент, дескрипторов будут меняться по мере накопления опыта и появления инновационных технологий обучения иностранным языкам.

Основная цель приведенных в программе примеров – открыть новые возможности для оценки качества и создания условий обучения. Тем не менее, система общепринятых уровней, как инструмент оценки, приветствуется сегодня специалистами-практиками всех областей, так как они предпочитают работать, используя утвержденные стандарты и форматы.

В настоящее время программа Европейских компетенций отвечает всем требованиям современного общества к степени овладения обучающимися иностранными языками и иноязычной культурой. Широко используется не только на среднем (школьном) уровне образования, но и в системе высшего профессионального образования.

С вступлением в 2001 году Китая в ВТО перед страной остро встал вопрос о необходимости реформирования системы образования, в целом, и в частности, преобразование методики преподавания иностранных языков. Китайский язык год от года набирает свою популярность и становится наиболее востребованным на рынке труда. Отсюда возникает спрос на качественное обучение китайскому языку как иностранному[2]. Встает вопрос о разработке методик его преподавания иностранным студентам, а также поиска наиболее эффективных методов оценки уровня и качества, полученного образования[1].

С каждым годом на территории России растет количество центров китайского языка и культуры «Институт Конфуция», осуществляющих качественную подготовку студентов и эффективную проверку полученных знаний посредством сдачи международного экзамена HSK (汉语水平考试). HSK – стандартизированный экзамен, определяющий уровень владения китайским языком, предназначен для студентов иностранцев; китайцев, проживающих за рубежом, и представителей этнических меньшинств, проживающих на территории КНР[5]. Квалификационный экзамен HSK имеет единую форму аттестации для всех иностранных учащихся. По результатам данного экзамена можно поступить в вузы Китая (при наличии сертификата не ниже 4 уровня) или претендовать на стипендии КНР.

В 2009 году Государственная организация, отвечающая за распространение китайского языка в мире Ханьбань (汉办), разработала новую систему HSK, основывающуюся на новейших научных разработках в таких областях как: методика преподавания китайского языка, лингвистика, языкознание, педагогика, психология, основным отличием новой системы стало добавление устной части экзамена HSKK, направленной на демонстрацию навыков говорения экзаменуемого[6]. Новая форма экзамена стала затрагивать не только лингвистическую компетенцию, но и коммуникативную, культурологическую, страноведческую, что говорит о комплексном подходе к обучению китайскому языку.

Новая форма экзамена создавалась с учетом последних разработок в области китайской лингвистики и новейших методологических принципов тестирования языковых навыков обучающихся. Новая форма экзамена позволяет уделять больше внимание оценке полученных знаний, навыков и умений, в соответствии с Европейской системой оценки сформированности иноязычной компетенции.

В настоящее время основной задачей в процессе преподавания китайского языка является формирование у обучающихся коммуникативной и лингвокультурологической компетенции, поскольку именно они определяют профессиональную успешность специалиста-востоковеда[4].

Можно отметить, что в основе реформирования китайской системы образования лежат наиболее эффективные, продуктивные и инновационные подходы, применяемые в системе образования европейских стран. В частности, большое влияние на преобразование системы иноязычного образования КНР оказала программа «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком». Таким образом, вместе с полным обновлением системы образования Китая, совершенствуется и процесс преподавания и обучения китайскому языку как иностранному, созданы благоприятные условия для обмена опытом и новейшими технологиями преподавателей из разных стран.

### Список литературы

1. Берсанова С.Ю. Межкультурная коммуникация с носителями языка как средство мотивации при развитии навыка говорения на китайском языке // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков . – 2017. – №11. – С. 152-154.
2. Макаренко Л.А. Гармоничное преподавание иероглифики китайского языка с учетом ее формы, произношения и значения // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков . – 2017. – №11. – С. 200-202.
3. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка // Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; Перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. – М.: Изд-во МГЛУ, 2003.
4. 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: 23.06.2017).
5. Li Xiaodong. Language differences and their reflection in the lexical semantics of Chinese and Russian languages // Questions of Philology. M., 2013, No. 2 (14). – P. 30-34.
6. Yan Yuanyuan. Some problems in intercultural communication. – Beijing: Scientific Journal of Science, State Pedagogical University of Beijing, 2013. P. 39.

## СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Соболева Ж.С.

Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск

Аннотация. В статье рассматривается понятие лингвокультурологической компетенции, ее структурные особенности и критерии сформированности данной компетенции.

Ключевые слова: лингвокультурологическая компетенция, компетенция, китайский язык.

В процессе непрерывного развития современного общества все больше возрастает необходимость в специалистах и профессионалах, способных на высоком уровне осуществлять межкультурную коммуникацию, в этой связи необходимо обратить особое внимание на формирование лингвокультурологической компетенции у будущих специалистов на ступени профессионального образования.

Одним из обязательных компонентов любой образовательной программы по иностранному языку являются знания в области культуры, истории и страноведения. Однако, в настоящее время, методика обучения китайскому языку в аспекте иноязычной культуры в российских вузах остается до конца неразработанной [5]. В основе процесса формирования лингвокультурологической компетенции лежит изучение иностранного языка через призму культурологического знания, проблема обучение языку остается вторичной – овладение собственно языком является лишь «инструментом» для освоения иноязычной культуры. Обучение китайскому языку неразрывно связано со знакомством с культурой и историей Китая, для осуществления успешной коммуникации необходимо знание культурных и этикетных особенностей

китайской нации. Большое количество безэквивалентной лексики невозможно объяснить, прежде не раскрыв культурологические особенности данного понятия. Таким образом, вопрос о формировании лингвокультурологической компетенции у будущих специалистов является актуальным в современной методике обучения китайскому языку.

Всесторонняя разработка лингвокультурологии как отдельной научной дисциплины связана с работами отечественных и зарубежных авторов В. В. Воробьева, Л. Г. Саяховой, М. А. Мигненко, М. А. Пахноцкой, Д. И. Батуриной, М. С. Киселевой, Е. А. Ивановой, А. В. Гетманской, Yan Yuanjuan, Li Xiaodong и др. [11,12]. В современных научных исследованиях лингвокультурологическая компетенция рассматривается вместе с лингвострановедческой, лингвокультуроведческой, лингвокультурной, культурно-языковой компетенциями. В данной статье наиболее подробно рассмотрим понятие лингвокультурологической компетенции. Разными исследователями лингвокультурологическая компетенция понимается как:

- знание говорящим всей совокупности знаний о культуре, национальных ценностях, выраженных в языке (В.В. Воробьев) [1];
- осмысление языка как феномена культуры, культурной и исторической среды, олицетворяющей собой историю, культуру, обычаи, языковую картину мира... (Л. Г. Саяхова) [9];
- совокупность знаний и умений, необходимых для осуществления коммуникации на иностранном языке преимущественно в социокультурной среде ... (М. А. Мигненко) [6];
- знания о культуре, воплощенные в конкретном национальном языке, а также совокупность умений по оперированию этими знаниями на практике (М. А. Пахноцкая) [8];
- система знаний о культуре и истории, получившая отражение в конкретном языке... (Д. И. Батурина) [2];
- совокупность знаний, умений и личностных качеств, обретенных в процессе освоения системы культурных ценностей конкретной нации, выраженной в языке... (М. С. Киселева) [7];
- способность на основе определенных знаний о национальных культурах, навыков и умений владения ими ориентироваться в чужой или своей культуре (Е. А. Иванова) [4];
- умение личности, обладающей запасом культурно-маркированной лексики, интегрироваться в систему мировой культуры, понимать и оценивать глобальную культуру в контексте диалога культур (А. В. Гетманская) [3].

Таким образом, можно отметить, что в каждом понятии автор акцентирует внимание на взаимодействии языка и культуры, определяя лингвокультурологическую компетенцию как систему, содержащую в себе личностные качества, ценности, социальный опыт, историческую среду, способы деятельности. В результате анализа теоретических работ вышеуказанных исследователей нам удалось выделить некоторые элементы, характеризующие данную компетенцию в контексте высшего профессионального образования: личностные качества; лингвокультурологические ценности, знания, навыки; способности в овладении лингвокультурологической компетентностью; теоретико-прикладная подготовленность, способы деятельности.

Опираясь на анализ вышеизложенных определений «лингвокультурологическая компетентность» и выделенных нами структурных компонентов данной компетенции можно прийти к выводу, что лингвокультурологическая компетенция представляет собой «интегральное свойство личности, включающее ее индивидуальные качества, субъективный и социальный опыт деятельности, полученный в процессе обретения культурного опыта. В основе такого свойства личности лежат знания о культуре, истории, географии страны, воплощенной в изучаемом языке. Такого рода интегральное свойство личности основано на системе знаний о культурных особенностях нации, воплощенной в языке, которые выражаются в теоретико-практической подготовленности и проявляются в личностно и социально-значимой для субъекта профессиональной деятельности.

Опираясь на вышесказанное, можно сделать вывод, что данную компетенцию можно считать сформированной, если студенты:

- 1) имеют теоретические знания о языке, и умело применяют их на практике;
- 2) выстраивают свое речевое поведение в соответствии с поставленной коммуникативной задачей;
- 3) в зависимости от цели высказывания выбирают языковые формы, используя и преобразовывая их в соответствии с контекстом или речевой ситуацией;
- 4) организуют устную и письменную речевую деятельность в соответствии с правилами общения, принятыми в данном социуме;
- 5) компенсируют недостаточные знания лексики в условиях реального взаимодействия с носителями языка посредством различных вербальных и невербальных стратегий;
- 6) обладают знаниями традиций, исторических реалий и культуры страны изучаемого языка, а также владеют правилами речевого взаимодействия;
- 7) владеют способностью и готовностью к диалогу культур;
- 8) имеют потребность к освоению новых знаний, умений и способов действий.

Предложенные выше элементы лингвокультурологической компетенции студентов вуза, дают возможность выделить основные аспекты, применимые к высшему профессиональному образованию, которые по своей сути являются критериями сформированности лингвокультурологической компетенции: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционный, рефлексивно-оценочный, индивидуально-творческий.

Возможность выделения основных критериев сформированности лингвокультурологической компетенции студентов вуза стало возможным благодаря анализу структурных особенностей и сущности данной компетенции, предложенных различными исследователями. Понятие лингвокультурологической компетентности рассматривается в контексте компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании [10]. Рассматривается как интегральное свойство личности, самостоятельно реализующееся в профессиональной деятельности, характеризующее ее личностные качества, сформированные в процессе изучения культурных ценностей, выраженных в языке. 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.

### Список литературы

1. Воробьев В.В. Лингвокультурология. – М.: Издательство РУДН, 2006. – 206 с.
2. Батурина Д.И. Формирование лингвокультурологической компетенции иностранных студентов-филологов при обучении русским паремиям : дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.02 / Батурина Дина Ивановна. – СПб., 2005. – 242 с.
3. Гетманская А. В. Формирование лингвокультурологической компетенции на основе интегрированного курса «английский язык и мировая художественная культура»: Элективный курс для школ с углубленным изучением английского языка и неязыковых вузов: дис....канд. пед. наук: 13.00.02 / Гетманская Анна Васильевна. – СПб., 2003. – 257 с.
4. Иванова Е. А. Формирование лингвокультурной компетенции (ЛКК) иностранных студентов–медиков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Иванова Екатерина Алексеевна. – СПб., 2003. – 173 с.
5. Макаренко Л.А. Гармоничное преподавание иероглифики китайского языка с учетом ее формы, произношения и значения // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2017 . – №11. – С. 200-202.
6. Мигненко М. А. Формирование лингвокультурологической компетенции в процессе профессиональной подготовки иностранных военнослужащих: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Мигненко Марина Анатольевна. – Тольятти, 2004. – 209 с.
7. Киселева М. С. Формирование лингвокультурологической компетенции иностранных студентов на материале текстов этнокультурологического содержания: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Киселева Мария Сергеевна. – СПб., 2004. – 332 с.

8. Пахноцкая М.А. Лингвокультурологическая компетентность как ведущая в профессиональной компетентности филолога: монография / М. А. Пахноцкая. – Тольятти: ТГУ, 2007. – 88 с.
9. Саяхова Л.Г. Методология и методическая система формирования лингвокультурологической компетенции тюркоязычных учащихся на уроках русского языка. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2010.– 292 с.
10. 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: 23.06.2017).
11. Li Xiaodong. Language differences and their reflection in the lexical semantics of Chinese and Russian languages // Questions of Philology. M., 2013, No. 2 (14). –P. 30-34.
12. Yan Yuanyuan. Some problems in intercultural communication. – Beijing: Scientific Journal of Science, State Pedagogical University of Beijing, 2013. P. 39.

## ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ

**Шустов В.А.**

Университет Российского инновационного образования, Москва

При проектировании содержания повышения квалификации возникает ряд теоретико-методологических вопросов о педагогической сущности разрабатываемых учебных курсов, их структур и принципов конструирования.

Определенные теоретические и научно-методические результаты уже получены в процессе реализации инновационных моделей повышения квалификации. Взятый в современных условиях курс на подготовку компетентного, самостоятельно мыслящего, творчески активного руководителя стимулировал глубокое изучение и анализ различных моделей обучения повышающих свою квалификацию управленцев.

Персонифицированная модель является универсальной формой повышения квалификации руководителей, потому что позволяет проектировать профессионально-личностное развития субъекта на основе учета его возможностей, потребностей, интересов, личностных установок, профессионально-личностных затруднений, субъектного опыта [3].

Важнейшие проблемы современной управленческой деятельности связаны с кризисом не столько профессиональной, сколько социальной компетентности, выражающимся в несоответствии изменениям профессиональной и социальной среды динамики готовности к конструктивной личностной и профессиональной пристройке, к преодолению барьеров профессионального роста, а также к использованию личностных преимуществ. Данное несоответствие актуализирует задачи изучения возможностей эффективного развития компетентности у руководителей в различных образовательных и профессиональных контекстах.

В соответствие с этим при построении персонифицированной модели необходимо понимать весь спектр проблем, с которым сталкивается данная профессиональная группа. Руководителю необходимо помочь понять, с какими реальными и перспективными проблемами ему необходимо работать для того, чтобы достичь большей успешности и результативности в своей управленческой деятельности.

Таким образом, персонифицированная модель повышения квалификации основывается на глубоком системном анализе профессиональной деятельности с целью детализации образовательных потребностей субъектов обучения, на постоянном взаимодействии с ними для осуществления непрерывной связи в межсессионный и межкурсовой период, а также на возможности в соответствии с потребностями и возникающими запросами быстро и гибко изменять содержание образования.

Руководитель как обучающийся – это совершенно особый контингент. Ему недостаточно роли деятеля-исполнителя, он выступает «сценаристом своих действий, которому присущи и определенные предпочтения, и мировоззренческие позиции, и целеустремленность преобразователя» [1, с. 6]. Он сам

определять уровень своей занятости и может частично управлять ею организацией вследствие своего опыта, системы ценностей, определенной иерархии предпочтений и картины мира, в которой он живет.

Более того, руководитель сам определяет цели своего учения, выбирает формы и методы, средства и способы осуществления учебных действий, регулирует процесс обучения, оценивает, рефлексировывает и корректирует результаты, тем самым самостоятельно развивает собственный профессиональный опыт. Он осознает свои возможности и потребности в процессе обучения и занимает авторскую позицию в выработке индивидуальной модели повышения уровня профессиональной компетентности.

В отечественной науке теоретические основы андрагогики и технологии обучения взрослых разрабатывались в исследованиях С.И. Змеева, И.А. Колесниковой, Т.Н. Ломтева, А.Е. Марона, Е.Н. Огарева, В.Г. Онушкина, Е.П. Тонконогой, М.П. Громковой и др. Существенный вклад в развитие теории образования взрослых внесли работы отечественных исследователей (А.В. Даринский, С.Г. Вершловский, Ю.Н. Кулюткин, В.Г. Онушкин, Е. И. Степанова, Г.С. Сухобская), которые конкретизировали культурно-исторические традиции в российской системе обучения взрослых. Вместе с тем сегодня актуализируется роль последиplomного образования как фактора профессиональной и социальной мобильности, что влечет за собой формирование социального заказа на персонифицированную модель повышения квалификации, под которой понимается процесс проектирования профессионально-личностного развития субъекта образования на основе учета его возможностей, потребностей, интересов, профессионально-личностных затруднений, субъектного опыта [3].

Для повышения квалификации управленческими работниками персонифицированная модель предоставляет возможность выбора индивидуальных образовательных программ. В этой связи для образовательной практики актуальными становятся личностно-деятельностные, диалоговые и иные обучающие технологии, приближение формы подачи учебной информации специфике управленческой деятельности.

В качестве психолого-педагогических условий успешной реализации персонифицированной модели повышения квалификации могут быть выделены следующие:

- учет возможности сочетания учебной и профессиональной деятельности, что позволит в самом процессе обучения реализовывать приобретаемый уровень отдельных компетенций;
- учет познавательных и личностных ресурсов для актуализации ресурсного подхода при моделировании программ обучения;
- определение содержания и структуры учебных программ исходным уровнем компетентности, спецификой образовательных потребностей слушателей, особенностями среды протекания управленческой деятельности;
- четкая организация обратной связи, поэтапная рефлексия хода и результатов обучения;
- приоритет методов активного обучения, организованных в гибкие обучающие комплексы.

Однако, как подчеркивает С.Г. Вершловский и Г.С. Сухобская [1, 4], для того, чтобы проявилась субъектная позиция в обучении, важно, чтобы получение образования стало личностно-значимым, и в качестве побуждения активности в этом направлении должны выступать внутренние потребности и мотивы.

Значимые условия, способствующие формированию у субъекта положительной мотивации по программам повышения квалификации, включают в себя осознание и принятие ближайших и конечных целей обучения, понимание значимости получаемых знаний для совершенствования индивидуальной профессиональной практики, эмоциональную включенность в осваиваемый теоретический и практический материал, наличие творческих заданий, создающих проблемные ситуации, «познавательный психологический климат в группе» (А.И. Гебос) [см.: 5].

Достижение цели повышения квалификации на основе персонифицированной модели возможно лишь при использовании активных методов и форм обучения [2, с. 220]. Формы могут быть заочно-очной, очно-заочной, сетевой, дистанционной, каскадной, при этом главное требование - это создание привычной и естественной для обучающегося атмосферы.

Такое положение дел требует от системы повышения квалификации расширения и перестройки как содержания и структуры, так и соответствующего психолого-педагогического обеспечения. Это вызывает ряд трудностей и противоречий, связанных с неразработанностью самой концепции персонифицированной модели обучения, слабым методическим обеспечением, нехваткой преподавателей, обладающих навыками дистанционного обучения.

Для внедрения такой модели повышения квалификации, учитывающей потребности как образовательной среды так и управленческого контингента обучающихся, необходим научно-

исследовательский, методический центр, который способен координировать разработку соответствующих программ, подготавливать адаптированные учебники и пособия, интегрировать уже имеющиеся элементы в единую систему повышения квалификации руководителей.

### Список литературы

1. Вершловский С.Г. Взрослый как субъект образования // Педагогика. 2003. № 8. С. 3 – 8.
2. Матис В.И. Сравнительный анализ парадигм традиционной и персонифицированной модели повышения квалификации работников образования // Мир науки, культуры, образования. - № 2 (33) 2012. - С. 219-223.
3. Персонифицированная модель повышения квалификации работников образования в современных социально-экономических условиях: монография / под ред. Н.К. Зотовой. М.: ФЛИНТА; Наука, 2014. - 368 с.
4. Сухобская Г.С. Психологические аспекты проблемного обучения и развития воспитательной активности взрослых учащихся // Вопросы психологии. 1984. № 5.
5. Щербакова Т.Н., Барвенко О.Г. Психологическое обеспечение развития внутренних резервов взрослых по преодолению психологических барьеров в освоении иностранного языка: учебно-методическое пособие. Ростов н/Д., 2004.

## **СЕКЦИЯ №7. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

### **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА СЕМИНАРЕ-ДИСКУССИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**Емельянова Н.И, Година А.А.**

(Емельянова Н.И, к. пед. н.; Година А.А.)

Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина

Глобализация оказывает существенное влияние на модернизацию методов обучения специалистов иностранным языкам. В настоящее время наиболее признанным в Европе и США является коммуникативный подход к изучению иностранных языков, который направлен на возможность общения в той или иной форме.

Коммуникативный подход осуществляется при проведении преподавателем высшей школы групповой дискуссии на иностранном языке, которая является одним из эффективных методов и одновременно форм обучения. Дискуссия (от лат. *discussion* – рассмотрение, исследование) представляет собой обсуждение какой-либо проблемы или спорного вопроса на собрании, в печати или в беседе.

Целью проведения семинара-дискуссии является развитие навыков диалогической и полилогической речи, а также делового сотрудничества. В ходе проведения семинара студенты учатся формулировать свои мысли, доказывать свою точку зрения, выяснять и опровергать позиции оппонента.

Преподаватель ставит своей задачей обеспечение каждому студенту возможности активно участвовать в обсуждении, давать оценку правильности высказываний, обосновывать свою точку зрения, активно отстаивать свою позицию. Кроме того, данная технология способствует формированию социально-психологической готовности молодежи работать в команде с целью разрешения проблемы.

Важно, чтобы при проектировании дискуссии преподаватель четко определил языковые и воспитательные компетенции, которые будут сформированы на данном семинаре.

В литературе различают дискуссии разного типа: свободные, программированные и промежуточные [5,6]. Свободная дискуссия характеризуется спонтанностью развития и невысокой степенью организованности. Поскольку она не является строго регламентированной, то такая дискуссия способствует большей раскрепощенности студентов и большей вовлеченности в обсуждение. Преподавателю необходимо в таком случае следить за ходом дискуссии, чтобы предотвратить хаос.

Программированная дискуссия характеризуется наличием определенного алгоритма и сценария ее проведения. Положительными сторонами такой дискуссии являются продуманность, организованность и целенаправленность действий участников. Вместе с тем, в отличие от первого типа она в некоторой степени ограничивает инициативу студентов.

Кроме того, выделяют еще и межгрупповую дискуссию, которая может представлять собой форму самостоятельной активной работы студентов. Такая форма дискуссии создает возможности для выработки коллективного решения проблемы.

Форма проведения дискуссии предполагает расположение студентов лицом друг к другу по принципу «круглого стола». Это стимулирует активность студентов, создает благоприятные условия для равноправного обсуждения проблемы.

Существуют определенные трудности при обучении студентов говорению [7]. Часть студентов испытывает психологический дискомфорт, связанный с боязнью сделать ошибки или подвергнуться критике преподавателя. Не всегда молодым людям удается быстро найти правильные эквиваленты на иностранном языке, и они вынуждены прибегать к использованию родного языка. Не секрет, что студенты обладают неравным уровнем знаний. В связи с этим нередко на занятиях преобладает речь одних студентов, в то время как другие неохотно участвуют в работе больших групп.

Проведению дискуссии предшествует определенная работа преподавателя и студентов, которую можно разделить на три этапа [4, 5, 6,7]. В течение первого подготовительного периода преподаватель вместе со студентами формулируют тему дискуссии, определяют источники информации и технические средства обучения, распределяют роли, формируют в случае необходимости малые группы (от двух до пяти человек), обсуждают сценарий дискуссии [8, С.107]. Предмет дискуссии определяется как некое противоречие содержательного или нравственного характера [9, С. 198]. Разрешение такого противоречия должно допускать неоднозначные, иногда альтернативные подходы, толкования и оценку. Важно использовать материал, имеющий высокий уровень значимости для студентов [8, С. 81]. Так, например, со студентами-юристами могут быть проведены дискуссии по таким положениям, как «Смертная казнь: за и против», «Почему люди совершают преступления?», «Следует ли разрешить заключенным голосовать?». Можно выбирать три – семь вопросов. Проблематизация учебного процесса, то есть создание проблемных ситуаций, и активная работа студентов по их разрешению обеспечивает эффективность обучения иностранному языку.

Участники дискуссии устанавливают временной регламент, выбирают основные позиции выступающих. Могут быть выделены также группы студентов, выполняющих роли «экспертов», «оппонентов», «психологов», «логиков» [1, С.287]. «Эксперты» оценивают продуктивность дискуссии. «Оппоненты» делают заключения о качестве выступлений и предлагают свое видение предмета дискуссии, выявляют противоречия в выступлениях. «Психологи» анализируют атмосферу дискуссии. «Логика» выявляют противоречия в рассуждениях и недостатки обоснованности высказываний.

Преподаватель еще до начала использования этого метода знакомит студентов с правилами ведения дискуссии [1, С.286]. Важно создать и поддерживать среди студентов атмосферу интеллектуального поиска и доброжелательного сотрудничества. Студентов необходимо ознакомить с правилами проведения обсуждения проблемы для того, чтобы они могли в полной мере проявить свою самостоятельность, активность, уметь критиковать идеи, но не личности и таким образом избегать конфликтов. Поскольку занятие проводится на иностранном языке, следует активизировать знания студентов правильного использования необходимых терминов, выражений и словосочетаний, то есть предварительно подготовить студентов к адекватному использованию коммуникативных стратегий самовыражения речи и языковых средств в условиях толерантного взаимодействия коммуникантов [3].

Второй этап – оценочный, в ходе которого осуществляется обоснование и оценка информации. Студентам предлагается выявить как можно больше решений поставленной проблемы. Преподаватель стимулирует обмен мнениями студентов, просит аргументировать свои высказывания, подтверждать их фактами и при этом старается минимизировать свое вмешательство в ход обсуждения проблемы [8, С.109]. Важно также направлять внимание студентов на соблюдение законов формальной логики [4]. Преподавателю необходимо также поощрять беглость речи студентов, оставляя обсуждение ошибок на следующий этап дискуссии.

На третьем этапе подводятся итоги дискуссии, которые должны отражать мнения большинства студентов. Преподаватель вместе со студентами делает выводы, оценивает работу группы и вклад каждого студента, стимулирует рефлексивную оценку студентов [8, С. 110].

В ходе такого семинара-дискуссии студент получает возможность проектировать собственную деятельность. Это обеспечивает его интеллектуальную и личностную активность, а также включенность в процесс учебного познания. Студенты приобретают определенную культуру в совместном поиске решения проблемы [2, С. 233], совершенствуют навыки диалогической и полилогической речи на иностранном языке.

Семинар-дискуссия может использоваться при проведении «Круглого стола», Дебатов», «Форума», «Мозгового штурма», «Техники аквариума», других деловых и ролевых игр. Он может предшествовать применению наиболее продуктивного метода обучения - проектной деятельности студентов.

### Список литературы

1. Гуманитарные технологии преподавания в высшей школе: учеб. – метод. пособие /кол. авторов; под ред. Т.В.Черниковой – М. : Планета, 2011.
2. Делия В.П. Формирование и развитие инновационной образовательной среды гуманитарного вуза: Научное издание. – М.: ООО «ДЕ-ПО», 2008.
3. Мирзоева Д.А. Обучение коммуникативным средствам самовыражения учащихся в личностно-ориентированном иноязычном общении. Автореф. дисс. ... к.пед.н. 13.00.02. Нальчик, 2011.
4. Морозова И.Г. Использование дискуссии на занятиях иностранного языка в рамках проблемного обучения при подготовке современных специалистов // Иностранные языки. Теория и практика. – 2010. - № 1. - С. 25 – 35.
5. Нургалиева А.Ж. Дискуссия как метод формирования коммуникативных навыков в обучении иностранному языку //Мир педагогики и психологии. Международный научно-практический журнал. – 2017. - № 4.
6. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. Пособие для студентов высш. проф. образования /А.П. Панфилова. – 4-е изд. Стер. – М. Издательский центр «Академия », 2013.
7. Салиева З. И. Дискуссия как один из методов формирования навыка говорения на уроках английского языка // Педагогика высшей школы. — 2016. — № 3. — С. 63-65.
8. Современные образовательные технологии: учебное пособие /коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской
9. Сорокопуд Ю.В. Педагогика высшей школы / Ю.В. Сорокопуд – Ростов н/Д: Феникс, 2011.

## ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОГО КУРСА ФИЗИКИ В ВУЗЕ

**Испирян С.Р., Кривенко И.В.**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет»

Рассматриваются пути решения проблемы слабой подготовленности первокурсников к изучению курса общей физики в вузе. В самом начале обучения некоторые студенты не усваивают учебный материал, что приводит к таким негативным явлениям как академические задолженности. Проведение пропедевтического курса физики в течение нескольких первых недель обучения поможет большому количеству первокурсников адаптироваться к учебе.

Ключевые слова: пропедевтика, курс общей физики, адаптация.

**Обоснование необходимости проведения пропедевтического курса физики (ПК).** Преподаватели физики в вузе на первой же лекции нередко сталкиваются с ситуацией: первокурсники (вчерашние школьники) не понимают языка, на котором читается лекция – не русского языка, а языка математики. Например, запись  $\vec{v} = \frac{d\vec{r}}{dt}$  вызывает у студентов вопрос: чему равны величины  $dr$  и  $dt$ , которые в их понимании следует поделить друг на друга. Возникает также много других проблем, связанных с пробелами в знаниях по математике и физике. А именно, учащиеся плохо знают:

- понятие производной и интеграла, действия с ними;
- действия с векторами и их проекции на оси координат;
- правила построения графиков и обработки графических зависимостей.

Большинство первокурсников помнят определения и формулы из школьного курса физики, но не могут систематизировать свои знания и применить их на практике. Психологически некоторые студенты-первокурсники не готовы к самостоятельной работе и выполнению вузовских требований, а недостаток знаний по физике и математике формирует у них убеждение, что эти науки им «не по зубам». В результате студенты теряют интерес к учебе, перестают посещать занятия, и, следовательно, не усваивают материал.

**2. Цель проведения ПК.** Несколько лет назад в Тверском государственном техническом университете было решено провести пропедевтические занятия по физике, обязательные для всех студентов-первокурсников. ПК был направлен на повышение успеваемости студентов первого года обучения за счет восполнения недостающих или забытых базовых знаний из школьных курсов физики и математики, которые необходимы для успешного усвоения вузовской программы. Другая важная функция ПК - адаптации вчерашних школьников к вузовской методике обучения [1].

Задачи, решаемые ПК:

- систематизация знаний, приобретенных при изучении школьного курса физики и математики;
- устранение пробелов в знаниях, связанных с низким уровнем фундаментальной подготовки в непрофильных классах средней школы, обусловленных недостаточным объемом школьного курса физики для базового уровня (два часа в неделю);
- адаптация первокурсников к вузовскому курсу физики, путем формирования на начальном этапе обучения базовых физических понятий, общих учебных умений и навыков, основных приемов и методов решения физических задач;
- формирование положительных мотивов обучения в вузе путем устранения психологических барьеров, связанных с непониманием и не усвоением вузовского учебного курса по причине слабого знания основ физики.

**3. Методы, используемые при проведении ПК:**

- систематическое изложение в сжатой и элементарной для понимания форме наиболее важных физических знаний, предваряющих курс общей физики;
- решение задач на занятиях под руководством преподавателя и самостоятельно дома, с последующим обсуждением на занятиях.

Для сравнения уровня знаний студентов до и после прослушивания ПК проводился тестовый контроль по материалам одинакового уровня сложности (так называемое входное и выходное тестирование) [2].

Для проведения учебных занятий были использованы разработанные преподавателями кафедры методическое пособие с кратким изложением сведений из теории и задачами для самостоятельного решения, методические разработки, ранее применявшиеся на подготовительных курсах, а также открытые материалы ФИПИ для ЕГЭ.

Занятия проводились в течении трех недель первого семестра. Количество лекций составляло 6 часов, практических занятий 12 часов. Входное и выходное тестирование занимали по 1 часу.

**4. Обобщенные результаты по изменению уровня знаний студентов, прошедших ПК.** Результаты входного и выходного контроля (средний балл) для всех групп одного из факультетов представлены на гистограмме рис. 1.

Таким образом, после проведения ПК результаты выходного тестирования превышают результаты входного тестирования. Более половины студентов улучшило свои баллы на 20 и более по сравнению со входным контролем. Отметим, что по окончании курса увеличилось число студентов, набравших на тестировании более 70 баллов, и значительно (на 50%) снизилось количество студентов, написавших тестирование ниже пороговых 36 баллов. (см. рис 1.). В итоге преподавателям удалось вовлечь студентов в совместную работу по устранению пробелов в знаниях и открыто обсудить сложные для первокурсников вопросы.

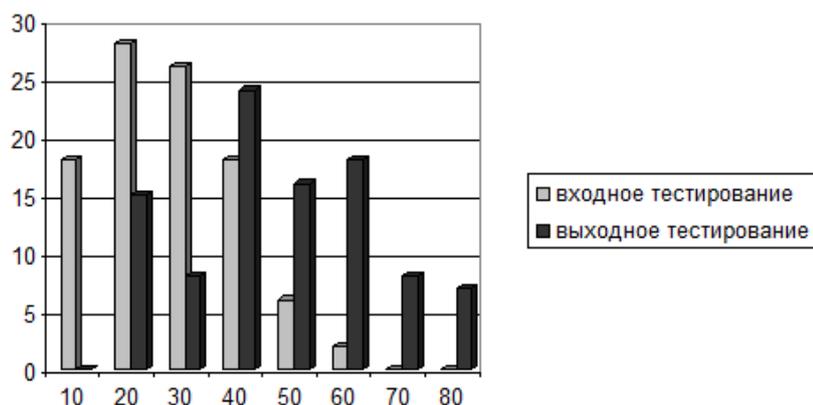


Рис. 1. Распределение баллов входного и выходного тестирования. По оси абсцисс отложены тестовые баллы, по оси ординат - количество студентов, получивших такое количество баллов (в процентах от общего числа участвовавших)

##### 5. Обобщенные результаты социологического опроса студентов об эффективности ПК.

Дополнительные данные, касающиеся ПК, были получены в результате социологического опроса прослушавших его студентов. Опрос проводился и обобщался преподавателями по материалам анкет, составленных на кафедре общей физики.

Цели социологического опроса:

- оценить степень значимости ПК для студентов;
- выбрать наиболее эффективные формы проведения занятий;
- определить субъективное мнение студентов об уровне их подготовки по физике;
- скорректировать степень сложности изложения материала и тестовых заданий.

Результаты анкетирования показали следующее:

- большинству студентов (около 80%) физика в школе преподавалась только два часа в неделю, что явно недостаточно для получения хороших базовых знаний, но 17% студентов имели дополнительную подготовку по физике перед поступлением в вуз;

- большинство студентов (59%) в школе имели по физике оценку «хорошо», однако практически никто из студентов не был уверен в своих знаниях по физике – лишь 10% сами оценивали свои знания как достаточно хорошие; 44% студентов оценивали свои знания как средние, а 46% студентов вообще полагали свои знания по физике плохими или очень плохими;

- студенты довольно высоко оценили для себя значения пропедевтического курса физики, ни один из опрошенных не посчитал, что посещение вводных занятий ему ничего не дало, большинство отмечало, что они восстановили в памяти школьные знания, систематизировали их, устранили пробелы и даже приобрели новые знания;

- большинство (73%) студентов сочли самым эффективным видом занятий практические, где они решали задачи и обсуждали теоретический материал. Отметим, что именно такого результата мы и ожидали, т.к. именно на практических занятиях происходило и закрепление знаний, полученных на лекциях, и приобретение навыков решения физических задач, и открытое общение преподавателей и первокурсников;

- большинство студентов посчитали, что материал ПК излагался вполне доступно, однако, некоторые из них (12%) все же нашли его сложным и даже слишком сложным;

- большинству студентов, конечно, нравилось, когда задачу объясняет преподаватель (особенно если подробно и в диалоге со студентами), но все же практически половина студентов признала, что именно самостоятельная работа над задачей является наиболее эффективной;

- большинство студентов заявили, что задания входного и выходного тестирования были вполне решаемые, однако, почему-то посчитали, что выходное тестирование было сложнее. Мы объясняем это тем, что к выходному тестированию первокурсники больше готовились, выполняли задания более осознанно и решили большее количество задач, т.е. пришлось больше поработать - вот задания и показались сложнее;

- студенты самостоятельно сформулировали, что для повышения результатов обучения следует лучше готовиться по теории и решать больше задач самостоятельно.

**6. Заключение.** По итогам сравнения результатов входного и выходного тестирования, а также по данным социологического опроса студентов можно отметить положительное значение пропедевтического курса физики, который

- способствует адаптации первокурсников к вузовскому курсу физики путем формирования на начальном этапе обучения базовых физических понятий, общих физических умений и навыков, основных приемов и методов решения физических задач;

- формирует положительную мотивацию учебы в вузе путем устранения психологических барьеров, связанных с непониманием вузовского курса общей физики по причине слабого знания основ физики в начале обучения.

Проведение ПК было весьма бы полезным, однако мы нашли, что курс нуждается в некоторой доработке по следующим направлениям:

1. Было бы целесообразно дифференцировать студентов по уровню их подготовки (например, по баллам ЕГЭ и по результатам входного тестирования), чтобы более эффективно решать поставленные задачи курса. Возможно, например, организовать группы с различным объемом учебных часов и разной направленностью занятий.

2. При проведении ПК, возможно, стоит вообще отказаться от лекций (это показали результаты опроса), совмещая изучение теории с ее дальнейшим обсуждением и решением задач. Необходимо мотивировать студентов для серьезной самостоятельной работы дома;

3. На занятиях надо больше внимания уделять применению математического аппарата к решению физических задач и ввести специальные упражнения по формированию навыков работы с научной и учебно-методической литературой.

#### Список литературы

1. Бабаев, В.С. Корректирующий курс физики / В.С. Бабаев, Ф.Ф. Легуша, М.: Лань, 2011. 160 с.
2. Потапова, М.В. Особенности построения образовательной программы пропедевтического курса общей физики в условиях преемственности школьного и вузовского курсов физики/ М.В. Потапова // **Наука и школа**. 2003. № 5. С. 40-44.

### ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ВЫНОСЛИВОСТИ У КУРСАНТОВ ПОЖАРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

**Кимяева С.И.<sup>1</sup>, Осокин Д.А.<sup>1</sup>**

(Кимяева С.И. - к.б.н., доцент кафедры физической подготовки,  
Осокин Д.А. – старший преподаватель кафедры физической подготовки)

<sup>1</sup>ФГОУ ВО Сибирская пожарно-спасательная академия Государственной противопожарной службы  
МЧС России, г. Железногорск, Красноярский край

**Аннотация:** Проведено динамическое наблюдение за физической подготовленностью курсантов и слушателей, обучающихся с 3 по 5 курсы, анализ уровня развития общей и скоростной выносливости. Выявлено, что более 96% курсантов 3-го года обучения успешно справляются с контрольными нормативами. Однако на 4-5-ом году обучения отмечено стойкое снижение результатов в беге на 5 км., 3 км. и 1 км. Одной из возможных причин отрицательной динамики является переход слушателей 5 курса на самостоятельную подготовку по физической культуре.

**Ключевые слова:** курсанты, выпускники, физическая подготовленность, функциональная готовность, выносливость, тестирование.

# DYNAMICS OF DEVELOPMENT OF ENDURANCE AT HIGH SCHOOL STUDENTS OF FIRE-TECHNICAL PROFILE

Kimyaeva S.I.<sup>1</sup>, Osokin D.A.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>FSBEE HE Siberian Fire and Rescue Academy EMERCOM of Russia, Zheleznogorsk, Krasnoyarsk krai,

**Abstract: This paper outlines the results of a dynamic observation of cadets' physical fitness during their third to fifth years of study, as well as offers an analysis of the development of general and speed endurance. During the study, researchers registered that over 96% of cadets in their third year successfully fulfill test requirements. However, fourth- and fifth-year cadets exhibit a steady decline in performance in 5 km, 3 km, and 1 km races. Researchers suggest that the transition of fifth-year students towards self-directed physical training is among the possible reasons for the negative trend.**

Key words: cadets, graduates, physical fitness, functional readiness, endurance, fitness testing.

## Актуальность

Физическая подготовленность человека – один из важнейших факторов, влияющих на здоровье человека. Известно, что физическая подготовленность, являясь результатом физической подготовки, тесно связана с функциональной готовностью человека, его физической работоспособностью. Пристальное внимание специалисты и ученые уделяют студенческому возрасту как периоду активного социального и профессионального становления человека. Ряд исследователей отмечают снижение уровня физической подготовленности современной студенческой молодежи во время обучения в вузе [1, 3, 4]. При этом отдельные авторы отмечают повышение уровня развития двигательных качеств у студентов на протяжении одного учебного года [2].

Актуальность повышенных требований к физической подготовленности специалистов государственной противопожарной службы связана с необходимостью решения профессиональных задач на должном уровне, связанных с ликвидацией пожаров, стихийных бедствий и спасением людей. В России, несмотря на значительное сокращение количества пожаров с 2003 года на 41 %, в 2016 году ежедневно происходило около 419 пожаров в день, в которых погибли и получили травмы различной степени 29 – 27 человек [10].

Развитие выносливости, как одного из компонентов физической подготовленности человека, играет важную роль в профессиональной подготовке специалистов пожарной безопасности. Играя существенную роль в оптимизации жизнедеятельности и формировании физического здоровья, общая выносливость является важной предпосылкой развития специальной выносливости [8]. Условия труда личного состава противопожарной службы при ликвидации пожаров и их последствий связаны с длительным выполнением однообразных движений при наличии больших физических и эмоциональных нагрузках, быстрым передвижением и выполнением работ в различных условиях, в том числе, в условиях реальной и потенциальной опасности, повторяющимися значительными кратковременными физическими и нервно-эмоциональными перегрузками в экстремальных ситуациях [6]. Развитие общей и специальной выносливости является одним из условий адаптации человека к большим физическим нагрузкам в неблагоприятных условиях (загазованности, недостатка кислорода, резких перепадов температур, снижения давления и пр.), а ведущими системами в обеспечении работы субмаксимальной и большой мощности являются кислородтранспортная и центральная нервная системы. Снижение уровня развития выносливости у студенческой молодежи на протяжении периода обучения отмечено не только в вузах гражданской направленности [1, 3, 7], но и в вузах, ведущих подготовку специалистов государственной противопожарной службы [5]. Неоднозначность мнений и фрагментарность исследований повышает актуальность мониторинговых исследований физической подготовленности, в частности, развития выносливости будущих специалистов противопожарной службы с целью повышения качества профессиональной подготовки в вузе.

## Материалы и методы исследования

Проведено динамическое наблюдение в 2015-2017 г.г. 64 курсантов и слушателей мужского пола (очной формы обучения) с 3-го по 5-й курс, обучающихся в ФГБОУ ВОСибирской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России. Возраст курсантов на 3-м курсе обучения варьировал от 20 до 24 лет, на 5 курсе от 22 до 26 лет. Объем дисциплины «Физическая культура» у курсантов 3-4 курса составлял 86 часов в каждом учебном году. На 5 курсе слушатели не проходили обязательную программу по дисциплине, а

занимались самостоятельно. Уровень развития выносливости курсантов и слушателей оценивался на основании сравнения результатов наблюдения с помощью оценочных (контрольных) нормативов [9], которые выполняют важную роль, как одна из форм учета и контроля в системе физического воспитания [8]. Тестирование физической подготовленности курсантов и слушателей проводилось: в мае 2015 и 2016 г.г в беге на 5 км., 3 км., и 1 км, в марте 2017 г. – в беге на 1 км. Полученные результаты обработаны с помощью пакета прикладных программ для Windows 2007. При нормальном распределении полученных величин был использован дисперсионный анализ повторных измерений (t-критерий Стьюдента). При распределении, отличным от нормального, был использован непараметрический критерий Вилкоксона при 2-х повторных наблюдениях в группе. Парное сравнение во множественных (3-х) наблюдениях проводилось с помощью критерия Ньюмена-Кейлса. При сравнении качественных признаков (уровень подготовленности) использовался критерий -  $\chi^2$ . Для дополнительного сравнения качественных признаков использовалась поправка Бонферрони для расчета коэффициента достоверности при динамических наблюдениях в одной группе.

### Результаты и их обсуждение

Результаты тестирования в беге на 5 км., 3 км. и 1 км. у курсантов и слушателей представлены в таблице. Согласно полученным данным средние значения и медианы находятся в пределах среднего уровня развития выносливости при обучении курсантов на 3-4 курсах. Расчет средних показателей в беге на 5 км. и 3 км. показал более высокий уровень результатов при обучении на 3 курсе по сравнению с последующим годом обучения на 44,72 – 20,00 сек. соответственно ( $p < 0,001$ ). В беге на 1 км средние результаты курсантов 3-го и 4-го года обучения находятся в одном диапазоне и статистически значимо ниже результатов выпускного 5-го курса на 8,64-7,08 сек. ( $p < 0,001$ ), что указывает на более низкий уровень специальной (скоростной) выносливости выпускников по сравнению с предыдущим периодом обучения (Таблица 1).

Таблица 1

Физическая подготовленность курсантов и слушателей СПСА в беге на средние и длинные дистанции.

Виды тестирования	Средний уровень, сек.	n	курс			Достоверность различий
			3	4	5	
Бег 5 км, сек.	1300-1360	64	1224,14 ± 71,45	1268,86 ± 65,18		p 3-4 < 0,001
Бег 3 км, сек.	695-720	64	690,00 [673,50-705,50]	710,00 [699,50-722,50]		p 3-4 < 0,001
Бег 1 км, сек.	200-215	62	197,47 ± 9,02	199,03 ± 8,92	206,11 ± 15,98	p 3,4-5 < 0,001

Результаты исследования показали, что 96,4-100% курсантов 3-го года обучения справляются с выполнением контрольных нормативов в беге на 1, 3, 5 км. Наиболее высокий уровень развития общей выносливости 3-курсники проявляют в беге на 5 км., где подавляющее большинство (86,2 %) тестируемых имеют выше среднего и высокий уровень результатов. В беге на 3 км. и 1 км. выше среднего и высокий уровень результатов имеют более половины (58,4 – 63,1 %) обучающихся и лишь до 5 % обучающихся показали низкий уровень показателей в данных видах испытаний.

На 4-м году обучения результаты курсантов в беге на 1 км. практически не изменились, а в беге на 5 км. выявлены реципрокные изменения в группах с высоким и выше среднего уровня результатов ( $p < 0,02$ ) и снижением суммарной доли лиц в этих группах на 13,8 %. Наиболее существенно меняются результаты испытаний в беге на 3 км. Доля лиц, имеющих результаты выше среднего и высокого уровня, снижается в 2,7 раза ( $p < 0,05$ ) по сравнению с обучением на 3 курсе при одновременном увеличении доли обучающихся с низким уровнем результатов испытания в 6 раз ( $p < 0,001$ ) (Рисунок 1).

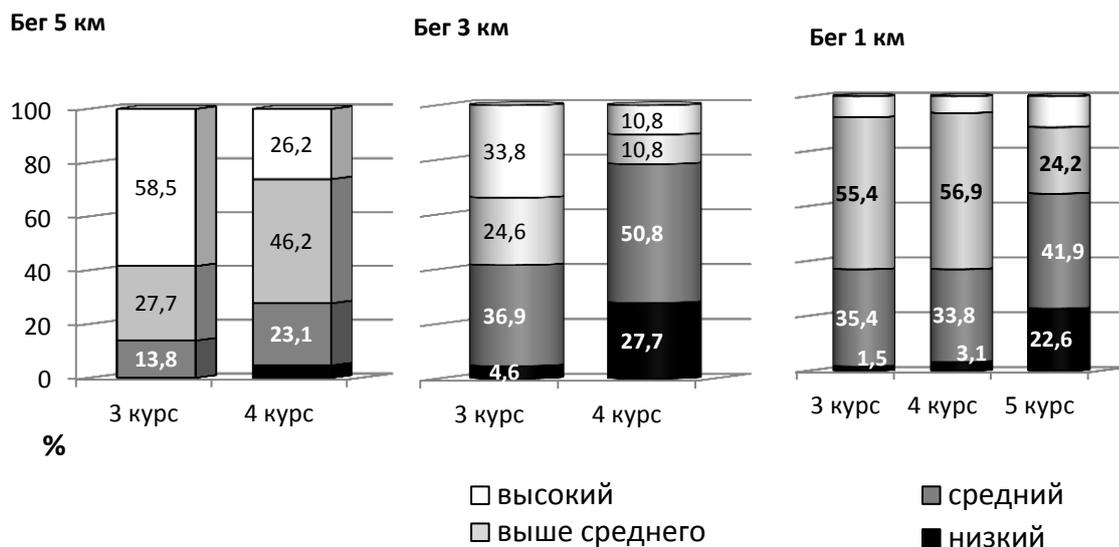


Рисунок 1. Характеристика уровня развития выносливости у курсантов и слушателей 3-5 курса СПСА(%).

Аналогичная динамика выявлена при испытаниях в беге на 1 км. на 5-м году обучения при самостоятельной физической подготовке выпускников: снижение доли лиц с высоким и выше среднего уровнем результатов в 1,77 раза (на 27,6%) по сравнению с предыдущим периодом обучения и значительным увеличением (на 19,5-21,0 %) доли лиц с низким уровнем подготовленности ( $p < 0,001$ ). Необходимо отметить, что и доля лиц с высоким уровнем подготовленности в данном тесте увеличилась в 1,5-1,8 раза, чего не отмечено в предыдущий период обучения в представленных видах испытаний (Рисунок 1).

В результате динамического наблюдения выявлено снижение уровня общей и специальной (скоростной) выносливости у курсантов на протяжении 3-5-го года обучения. С увеличением возраста при снижении объема учебной нагрузки по дисциплине «Физическая культура» у курсантов отмечено снижение уровня общей выносливости, наиболее ярко проявляющиеся в беге на 3 км., предъявляющим к организму человека высокие требования. Можно предположить, что одной из причин низкого уровня развития общей и специальной выносливости каждого 4-го выпускника является отсутствие систематических занятий по физической культуре по учебной программе на 5-м курсе и недостаточная мотивация к самостоятельным занятиям физической культурой, что отмечают и другие исследователи [7]. При этом, увеличение доли лиц с высоким уровнем результатов в беге на 1 км., возможно отражает высокий уровень мотивации лишь небольшой группы выпускников к самостоятельной подготовке для прохождения экзамена по физической культуре, что впоследствии может отразиться на оценке их профессиональной готовности при трудоустройстве. Выявление факторов, влияющих на развитие выносливости у курсантов и слушателей, требует дополнительного изучения, необходимого для повышения качества физической и функциональной подготовленности будущих специалистов, их профессиональной деятельности.

#### Список литературы

1. Зверькова В.А. Особенности физической подготовленности студентов-юношей технического вуза / В.А. Зверькова // Novainfo.ru. Педагогические науки. - 2016. - № 57, Т.1. - С. 434-437. Режим доступа: [http://novainfo.ru/article/8877\\_html](http://novainfo.ru/article/8877_html) (дата обращения 26.11.2016)
2. Иванова Н.Г. Динамика показателей физического развития, физической и функциональной подготовленности студентов Кубанского государственного технологического университета и соответствие исследуемых параметров нормативным требованиям / Н. Г. Иванова, А. Ю. Лейбовский // Физическая культура, спорт – наука и практика. - 2012. - № 3. – С. 59-64.
3. Колокольцев М.М. Особенности двигательных качеств студентов Прибайкалья с учетом типов их конституции /М.М. Колокольцев // Теория и практика физической культуры. - 2015.- № 7, – С. 35-37.

4. Пономарев В. Н. Физическая подготовленность студентов технического вуза с учетом направленности обучения / В. Н. Пономарев // NovaInfo.Ru. Педагогические науки. – 2016. - № 51, Т.1. – С. 225-227. Режим доступа: [http://novainfo.ru/article/7762\\_html](http://novainfo.ru/article/7762_html) (дата обращения 22.09.2016)
5. Сорокин А. А. Оценка уровня физической подготовленности у выпускников Ивановской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России [Текст] / А. А. Сорокин, П. В. Чистов, Г. П. Соколов // Педагогическое мастерство и педагогические технологии : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 27 нояб. 2015 г.). В 2 т. Т. 2 / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. - Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. - № 4 (6). - С. 282–284.
6. Учебник спасателя. / С. К. Шойгу, М. И. Фалеев, Г. Н. Кириллов и др.; под общ.ред. Ю. Л. Воробьева. - 2-е изд., перераб. и доп. — Краснодар: «Сов. Кубань», 2002. - 528 с.
7. Хабарова С.М. Об уровне физической подготовленности и двигательной активности студентов отделения социологии и социальной работы / С.М. Хабарова, И.А. Кирюхина, А.А. Логинов, М.Г. Советов // Перспективные направления в области физической культуры, спорта и туризма: материалы V Всерос. научно-практ. конф. с межд. участием, посвященной 20-летию факультета физической культуры и спорта Нижневартковского государственного университета (Нижневартковск 20-21 марта 2015г.). –Нижневартковск: Изд-во Нижневарт. ун-та, 2015. – С. 300-302.
8. Холодов Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учебное пособие для вузов / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. - М.: Академия, 2008. - 479 с.
9. Чуприян А.П. Методика организации физической подготовки студентов: Учебное пособие. / А.П. Чуприян. - М.: Академия ГПС МЧС России, 2013.
10. МЧС России [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [http://www.mchs.gov.ru/activities/stats/Pozhari/2016\\_god](http://www.mchs.gov.ru/activities/stats/Pozhari/2016_god)

## **СЕКЦИЯ №8.**

### **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ**

## **СЕКЦИЯ №9.**

### **ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ**

### **И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ**

#### **АНАЛИЗ И ОЦЕНКА УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К СОЗДАНИЮ СОБСТВЕННОГО ВИДЕОКОНТЕНТА**

**Давлеткиреева Л.З., Ролина К.М.**

ФГБОУ ВПО Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,  
г. Магнитогорск

Изменение школьного образования, связанное с переходом на новые стандарты обучения, требует от учителя знания не только традиционных методик и форм обучения, но и новых образовательных технологий, направленных на активное включение учащихся в процесс «добывания» знаний. Одним из возможных выходов может являться использование на уроках такого современного средства обучения как видеоурок. Однако, как показывает практика, педагоги не очень активно используют видеоуроки, и это обусловлено целым рядом объективных причин: низкий уровень владения программными средствами для создания собственного видеоконтента; отсутствие четких методических рекомендаций по использованию имеющихся на отечественном рынке средств для создания видеоконтента; отсутствие четких методических рекомендаций по использованию и созданию собственного видеоконтента.

Исходя из этого, было создан обучающий курс по разработке видеоуроков в системе управления обучения LMS Moodle. Участник курса может спокойно изучать материал дома в свободное время и в комфортном для себя темпе.

Для того чтобы определить повысился ли уровень готовности у педагогов к созданию собственных видеоуроков был проведен педагогический эксперимент. Экспериментальное исследование включает констатирующий эксперимент с обработкой его результатов и описание и результаты формирующего эксперимента.

Цели констатирующего эксперимента:

- определить степень владения педагогами средств информационных технологий, необходимыми для разработки видеоконтента;
- выявить уровень сформированности представлений у педагогов об этапах создания видеоконтента, требующих использования информационных технологий;
- определить степень готовности педагогов к осуществлению деятельности по разработке собственного видеоконтента с целью повышения эффективности учебного процесса.

При проведении констатирующего эксперимента использовался метод анкетирования. В анкетирование участвовало 14 учителей школ г. Магнитогорска. Возраст опрашиваемых от 22 до 50 лет.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил сделать следующие выводы:

1. Большинство педагогов использовали видеоуроки, и знакомы с преимуществами использования их в учебном процессе.

2. Многие педагоги имеют низкий уровень владения программными средствами для создания видеоуроков (не относится к учителям, преподающим информатику и ИКТ).

3. Из 14 опрошенных педагогов ни один создавал видеоурок и не знаком с алгоритмом его создания.

4. Половина опрашиваемых хотела бы создать собственный обучающий видеоматериал.

На данном этапе педагогического эксперимента были определены ключевые критерии успешности обучения, на основе которых в дальнейшем проводилось сравнение уровня готовности педагогов до и после прохождения курса по разработке видеоконтента. Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о целесообразности создания электронного курса по разработке обучающего видеоконтента.

Формирующий эксперимент был проведен при участии педагогов, заинтересованных в обучении разработке видеоконтента для дальнейшей реализации собственного обучающего видеокурса по своему предмету.

На первом этапе формирующего эксперимента обучающимся необходимо было пройти входное тестирование, для того чтобы определить степень владения необходимыми (базовыми) знаниями и умениями для изучения предлагаемого курса, т.е. входное тестирование позволяет выявить готовность к усвоению новых знаний у учащихся. Входное тестирование состоит из 7 вопросов. Оценка «качества» ответа на вопрос (выполнения задания) производится путем выбора одного из трех возможных значений: «0» задание не решено / ответ неправильный; «1» ответ правильный, но неполный; «2» задание решено полностью. Под каждый критерий (таб. 1) оценки подходит несколько вопросов проверочной работы, что дает возможность подсчитать показатель «качества» более точно.

Таблица 1. Критерии оценки успешности обучения

№	Критерий	Номера вопросов
1	Знание теоретических основ создания видеоконтента	1,2,3
2	Умение разрабатывать обучающий видеоконтент	1,4,5
3	Способность к выбору наиболее подходящих средств для решения поставленной задачи	5, 6,7

На втором этапе происходило изучение теоретического материала курса. Прохождение тестовых и практических заданий. По итогу прохождения курса педагоги проходили итоговое тестирование. Итоговый тест был проведен для контроля тех же знаний и умений, что и входное тестирование. Критерии оценки ответов на вопросы аналогичны критериям, использованным при проверке входного тестирования.

На третьем (завещающем) этапе формирующего эксперимента, необходимо оценить результаты обучения курса по разработке видеоконтента. Оценить результаты прохождения курса и усвоения обучающимися пройденного материала можно через анализ результатов входного и итогового тестирования.

В таблице 2 приведены результаты входного тестирования. В таблице 3 приведены результаты итогового тестирования

Таблица 2 – входное тестирование

№ п./п	Педагог	Вопросы							Балл
		1	2	3	4	5	6	7	
1	Педагог 1	1	1	1	2	1	0	0	6
2	Педагог 2	2	1	0	0	0	2	0	5
3	Педагог 3	0	1	2	1	1	1	2	8
4	Педагог 4	2	1	1	2	1	1	1	9
5	Педагог 5	0	0	0	1	1	1	0	3
6	Педагог 6	1	1	2	0	1	1	1	7
7	Педагог 7	1	1	0	1	0	0	1	4
8	Педагог 8	2	1	1	0	0	0	0	5
9	Педагог 9	1	1	1	1	0	1	1	6
10	Педагог 10	0	1	1	0	1	2	1	6
11	Педагог 11	0	0	1	2	1	1	0	5
12	Педагог 12	1	2	1	1	0	0	0	5
13	Педагог 13	0	1	0	2	0	1	0	4
14	Педагог 14	0	0	0	2	2	1	0	5
15	Педагог 15	2	1	2	1	1	1	1	9
16	Педагог 16	1	1	1	0	2	1	1	7

Таблица 3 – итоговое тестирование

№ п./п	Педагог	Вопросы							Балл
		1	2	3	4	5	6	7	
1	Педагог 1	1	1	2	2	1	1	2	10
2	Педагог 2	2	1	1	1	1	2	1	9
3	Педагог 3	2	2	2	2	2	2	2	14
4	Педагог 4	2	2	2	2	2	2	2	14
5	Педагог 5	2	1	2	2	2	2	2	13
6	Педагог 6	2	2	2	1	1	2	2	12
7	Педагог 7	1	1	1	1	1	1	1	7
8	Педагог 8	2	1	1	1	1	1	2	9
9	Педагог 9	1	1	1	1	2	2	1	9
10	Педагог 10	1	2	2	2	1	2	2	12
11	Педагог 11	1	1	1	2	1	1	2	8
12	Педагог 12	1	2	1	1	2	2	2	11
13	Педагог 13	2	2	2	2	2	1	2	13
14	Педагог 14	2	1	1	2	2	1	1	10
15	Педагог 15	2	1	2	1	1	1	1	12
16	Педагог 16	2	1	2	2	2	2	2	13

Для каждого критерия оценки необходимо обработать информацию по каждому участнику курса. Для этого необходимо сложить количество баллов по одному из критериев учащегося и разделить его на

общее количество баллов, которое он бы мог заработать по этому критерию. Чем выше полученное значение, тем лучше обучающийся освоил материал (таб. 4)

Таблица 4 – Значение показателей успешности обучения

№ п./п	Педагог	Критерий 1		Критерий 2		Критерий 3		Среднее	
		В	И	В	И	В	И	В	И
1	Педагог 1	0,500	0,667	0,667	0,667	0,167	0,667	0,444	0,667
2	Педагог 2	0,500	0,667	0,333	0,667	0,333	0,667	0,389	0,667
3	Педагог 3	0,500	1,000	0,333	1,000	0,667	1,000	0,500	1,000
4	Педагог 4	0,667	1,000	0,833	1,000	0,500	1,000	0,667	1,000
5	Педагог 5	0,000	0,833	0,333	1,000	0,333	1,000	0,222	0,944
6	Педагог 6	0,667	1,000	0,333	0,667	0,500	0,833	0,500	0,833
7	Педагог 7	0,333	0,500	0,333	0,500	0,167	0,500	0,278	0,500
8	Педагог 8	0,667	0,667	0,333	0,667	0,000	0,667	0,333	0,667
9	Педагог 9	0,500	0,500	0,333	0,667	0,333	0,833	0,389	0,667
10	Педагог 10	0,333	0,833	0,167	0,667	0,667	0,833	0,389	0,778
11	Педагог 11	0,167	0,500	0,500	0,667	0,333	0,667	0,333	0,611
12	Педагог 12	0,667	0,667	0,333	0,667	0,000	1,000	0,333	0,778
13	Педагог 13	0,167	1,000	0,333	1,000	0,167	0,833	0,222	0,944
14	Педагог 14	0,000	0,667	0,667	1,000	0,500	0,667	0,389	0,778
15	Педагог 15	0,833	0,833	0,667	0,833	0,500	1,000	0,667	0,889
16	Педагог 16	0,500	0,833	0,500	1,000	0,667	1,000	0,556	0,944

По результатам, приведенным в таблице, можно оценить насколько хорошо каждый участник курса освоил материал в целом и каждый отдельный критерий.

На рисунке 1 отображена гистограмма со сравнительными результатами уровня готовности педагогов к созданию и использованию видеоконтента в педагогической деятельности до и после обучения. В данном случае уровень готовности педагогов определен как среднее арифметическое по трем критериям.

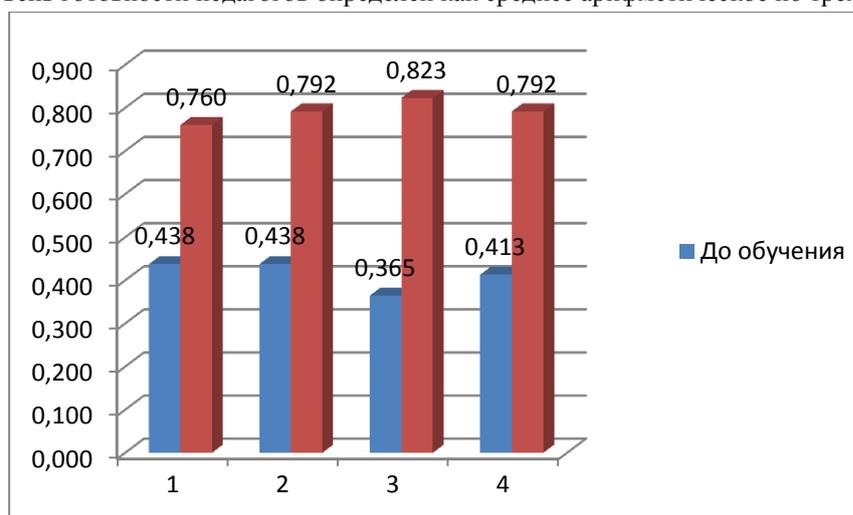


Рисунок 1 – Динамика развития готовности педагогов к созданию видеоконтента

Исходя из результатов проведенного эксперимента, можно сделать следующие выводы:

– уровень готовности к созданию собственного видеоконтента повысился у всех участников курса, участвующих в эксперименте, существенное повышение уровня готовности (выше среднего прироста, составившего 37,9%) наблюдалось у 50% педагогов.

— наибольшие развитие у педагогов получила: Способность к выбору наиболее подходящих средств для решения поставленной задачи. Уровень выполнения заданий по данному критерию выросла на 45,8%.

— уровень выполнения заданий по первому критерию вырос на 35,4 % и по второму критерию на 32,3 %.

### Список литературы

1. Создание обучающего видеокурса по компьютерной графике [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://su0.ru/CV0N>
2. Чалиев А.А. видеурок как перспективная информационная технология обучения в вузах // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – С. 432-432
3. Эксперимент как метод педагогического исследования [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://arsenal-info.ru/b/book/769206328/60>

## СЕКЦИЯ №10.

### ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО

### И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА

#### МУЗЫКОТЕРАПИЯ В РАБОТЕ МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С ДЕТЬМИ, НАХОДЯЩИМИСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Киселева С.Ю.

музыкальный руководитель ГБУ ЦССВ «Берег надежды», г. Москва

**Аннотация:** в данной статье рассмотрены проблемы последствий социального сиротства. Отражены основные педагогические возможности коррекции этих проблем с помощью музыкотерапии. Раскрыты главные задачи всех специалистов учреждений социальной сферы, направление воспитательной деятельности музыкального руководителя. Выделены категории базовой культуры личности как критерии сформированности эстетически культурной личности. Описаны виды музыкотерапии и влияние музыки на организм человека. Представлена структура занятия музыкотерапией.

**Ключевые слова:** учреждения социально сферы, социальное сиротство, музыкальный руководитель, эстетическое сознание, художественно-эстетическое восприятие, эстетическое чувство, эстетическое переживание, эстетическая потребность, эстетический идеал, эстетический вкус, эстетическое суждение, музыкотерапия.

В настоящее время в России важной проблемой является рост социального сиротства - явления, характеризующегося образом жизни детей при живых родителях, не выполняющих родительских обязательств по отношению к своим детям.

Оставшиеся без попечительства родителей, несовершеннолетние направляются в государственные учреждения социальной сферы – социально-реабилитационные центры и центры помощи семье и детям.

У большинства детей, которые поступают в эти учреждения, нарушена социализация. Это проявляется и в отсутствии культуры поведения, и в неспособности приспособиться к новой среде и обстоятельствам, и в различных поведенческих отклонениях.

Согласно исследованиям отечественных и зарубежных учёных дети, находящиеся в подобных заведениях, разительно отличаются от детей, растущих в благополучной семье. И.В. Дубровина, М.К. Бардышевская, Э.А. Минкова наблюдают у таких детей отклонения в психическом развитии, низкие интеллектуальные способности, отсутствие навыков саморегуляции, неадекватность самооценки и нарушения в сфере эмоций.

Основная цель социально-реабилитационных центров и центров помощи семье и детям – это адаптация, реабилитация, абилитация и социализация детей и подростков, оставшихся без попечения родителей, оказавшихся в социально-опасном положении и(или) иной трудной жизненной ситуации,

которые оказались безнадзорными (беспризорными), лишёнными своего семейного окружения, либо не имеющие возможности оставаться в таком окружении, и поэтому имеют право на особую защиту и помощь государства.

Главные задачи всех специалистов учреждений социальной сферы – воспитание, развитие и, при необходимости, коррекция личностных особенностей детей и подростков. Одной из ведущих задач всех специалистов и основой содержания реабилитации и социализации является формирование у воспитанника базовой культуры личности.

В социальных центрах все задачи реализуются комплексно, в целостном социально-педагогическом процессе, каждым специалистом в отдельно взятой области.

Направление деятельности музыкального руководителя – используя разные виды и формы организации музыкальной деятельности, с учётом индивидуальных, возрастных, а также творческих способностей воспитанников, способствовать коррекции выявленных нарушений нравственно-эстетической сферы, формированию и развитию социально-личностных компетенций в области эстетической культуры, которое осуществляется в процессе эстетического воспитания.

Его основная задача – в процессе творческой деятельности способствовать формированию творческой личности, развитию музыкальных способностей и эмоциональной сферы детей и подростков, учить их чувствованию, восприятию и оцениванию прекрасного и безобразного, комического и трагического. Одним словом, способствовать формированию эстетически культурной личности.

Критерием сформированности эстетической культуры личности является наличие у воспитанников следующих базовых категорий: 1) эстетического сознания – отношения к действительности, оценивания её с позиции эстетических идеалов, идей, взглядов, критериев и теорий; 2) художественно-эстетического восприятия – способности целенаправленно и целостно воспринимать произведения искусства и находить в них эстетическую ценность; 3) эстетического чувства – эмоционального переживания, вызванного оценочным отношением субъекта к явлениям действительности и искусству; 4) эстетического переживания – чувственного отношения, эмоционального состояния, способствующего возникновению эстетической потребности; 5) эстетической потребности – нужде в «общении» с художественно-эстетическими ценностями; 6) эстетического идеала – социально-обусловленного и обобщённого представления о совершенной красоте природы, человека, искусства, общества; 7) художественно-эстетического вкуса – умения видеть, чувствовать, понимать и эстетически оценивать воспринимаемый эстетический объект; 8) эстетического суждения – умения обосновано, аргументировано и доказательно оценивать эстетические явления искусства, природы и общественной жизни.

Изъятие ребёнка из семьи, неважно какой, это всегда психологически травмирующая ситуация для всех детей. Поэтому важно для всех специалистов Центра, в том числе и музыкального руководителя, создать оптимальные условия, способствующие успешной адаптации к новым жизненным условиям и дальнейшей реабилитации воспитанников. И музыка в этом плане оказывает неоценимую услугу. Для достижения вышеперечисленных целей и задач музыкальному руководителю в своей деятельности недостаточно только традиционных методов и приёмов. Значительными перспективами привлекает внимание к себе одна из арт-терапевтических технологий – музыкотерапия – контролируемое использование звуков и музыки в психокоррекции клиентов, представляющая собой деятельность, включающую воспроизведение, фантазирование и импровизацию с помощью человеческого голоса и выбранных музыкальных инструментов или прослушивание специально подобранных музыкальных произведений.<sup>1</sup>

Музыка – важная составляющая в воспитании подрастающего поколения и одно из наиболее эффективных терапий, способствующих коррекции физического и психического развития личности.

Уже в древности люди знали, как музыка влияет на наш организм. Ещё в третьем тысячелетии до нашей эры театральные, танцевальные и музыкальные представления были рекомендованы фараоном Аменхотепом для лечения больных жителей Древнего Египта.<sup>2</sup>

Различают активную (двигательные импровизации под соответствующий характеру музыки словесный комментарий) и пассивную (прослушивание стимулирующей, успокаивающей или стабилизирующей музыки специально или как фон) формы музыкотерапии.

Звуки различных музыкальных инструментов по-разному влияют на организм человека. Современными учёными доказано, что правильно подобранная музыка для слушания, может повысить

<sup>1</sup> Киселева М.В. Арт-терапия в практической и социальной работе. – Речь, 2007. – 336 с, илл.

<sup>2</sup> Валента М, Полинек М. Драматерапия. Пер. с чешск.-М.:Когито-Центр, 2013.-208 с.

иммунитет организма, расслабить напряжённое тело, снять раздражительность, головную и мышечную боль, «выровнять» дыхание. Вокальная музыка может воздействовать, как исцеляюще, так же и негативно, на горло. Издаваемые ударными инструментами, звуки могут придать человеку силы, взбодрить и физически, и психологически, дать ощущение устойчивости, уверенности. Звуки духовых инструментов влияют на эмоциональную сферу: медные – «пробуждают», бодрят и активизируют человека. Звуки клавишных инструментов, особенно фортепиано, способствуют развитию интеллектуальной и познавательной сфер. Струнные инструменты, особенно скрипки, виолончели и гитары, способны вызвать как восторг, так и страдание. Музыка влияет даже на температуру нашего тела: громкая, с сильными ритмами – повышает на несколько градусов и «согревает», а «мягкая» - понижает температуру и «охлаждает» наше тело.

С целью гармонизации, развития и, при необходимости, коррекции эмоционально-личностных расстройств у детей, музыка должна прослушиваться ими дозированно, в зависимости от времени суток, вида деятельности и, даже, настроения.

Многочисленные методики музыкотерапии с целью диагностики и реабилитации, а также для усиления воздействия и повышения терапевтического эффекта предусматривают как изолированное использование музыки в качестве основного и ведущего фактора, так и дополнение музыкальным сопровождением других арт-терапевтических приёмов.

С помощью музыка на занятиях музыкотерапией педагог может реализовать одновременно множество важных целей: 1) диагностика и коррекция эмоционально-личностной сферы ребёнка (преодоление психологических барьеров и формирование адекватной самооценки); 2) развитие коммуникативных и творческих возможностей; 3) формирование практических умений и навыков (чувства ритма, умения двигаться, петь); 4) коррекция и профилактика нарушений познавательной деятельности и многие другие.

Арт-терапевтическая работа может быть различных видов: тематическая, краткосрочная, проективная и сублимационная, которая проводится в групповой или индивидуальной форме. Рекомендуется частота проведения занятий – 2 раза в неделю по 35-40 минут. Если занятие групповое, то количество детей в группе не более 8 человек.

Структура занятий музыкотерапией:

1. Приветствие.

Цель: Создание атмосферы доверия и принятия.

2. Разминка.

Цель: Активизация и настраивание на продуктивную деятельность, снятие эмоционального напряжения.

3. Основная часть.

Цель: формирование социальных навыков, развитие психических процессов.

4. Заключение.

Подведение итогов занятия, закрепление нового опыта.

С применением арт-терапевтических технологий музыкальные занятия становятся не только полезными, но и интересными, увлекательными, что способствует более успешному процессу адаптации, реабилитации, абилитации и социализации воспитанников.

Пример коррекционно-развивающего музыкального занятия «Животные и мы» по программе «Формирование и развитие социально-личностных компетенций в области эстетической культуры у детей младшего школьного возраста, находящихся в учреждениях социальной сферы, средствами музыкотерапии».

Цель: способствование установлению и развитию межличностных отношений; раскрытие творческого потенциала воспитанников - формирование умения «вживаться» в роль; коррекция эмоционального состояния - раскрепощение, снятие эмоциональных зажимов; развитие крупной моторики, фантазии, воображения, внимания.

Место проведения: музыкальный зал.

Время проведения: 35-40 минут.

Материалы и оборудование: фортепиано, музыкальный центр, аудиозаписи звуков природы «Голоса животных», костюмы разных животных.

Ход занятия:

1. Ритуал приветствия.

2. Настрой.

1) Упражнение – раскрепощение «Споёмте, друзья».

Дети хором или индивидуально поочерёдно должны спеть фразами «до-до», «ре-ре», «ми-ми» и т.д. на мотивы разных, хорошо известных песен:

- «В траве сидел кузнечик»,
- «В лесу родилась ёлочка»,
- «Песенка Крокодила Гены»,
- и т.п.

2) Упражнение-разминка «Птички».

Дети по музыку М. Глинки «Жаворонок» «превращаются в птичек» (расставив руки в стороны, бегают по комнате, имитируя полёт птиц).

3. Основная часть.

1) Драматизация «Какой я есть? Каким я хочу стать?».

Ребёнку предлагается выбрать костюм и реквизиты, которые, по его мнению, ему подходят. («На какое животное я похож? Что я люблю?»). Сыграть роль этого животного и от его имени рассказать, чем оно похоже на тебя, какой он сейчас: внешность, чувства, качества, поведение, что любит и т.п. Затем ребёнку предлагается рассказать, каким он хочет стать: также внешность, поведение, чувства, качества. Здесь также могут использоваться вспомогательные средства. Ребёнку предоставляется возможность придумать, что нужно делать, чтобы стать таким, каким он хочет.

2) Обсуждение драматизации

3) Упражнение «Голоса животных».

Дети встают в круг, выбирают водящего, который встаёт в центр круга. Воспроизводится аудиозапись голоса животного, ведущий старается угадать, какому животному принадлежит голос и показать на ребёнка, одетого в соответствующий костюм. Если ведущий правильно угадал голос животного, то ребёнок в соответствующем костюме выходит в центр круга и под соответствующую мелодию фортепиано имитирует движение этого животного. Затем он становится ведущим и угадывает голос животного и т.д., пока все дети не побудут в роли водящего.

4. Заключительная часть.

1) Релаксационное упражнение «Слонёнок».

Вот идёт маленький слонёнок... он медленно наступает на Вас, он может наступить на Вас... он не видит Вас в траве. Сожмите живот сильно, чтобы выдержать слонёнка ... Наступил и уходит... 2 раза – вернулся снова. Сделайте свой живот каменным.

2) Рефлексия результатов занятия.

3) Ритуал прощания.

#### Список литературы

1. Брусиловский Л.С. Музыкапсихотерапия. Ташкент, 2009.
2. Валента М, Полинек М. Драматерапия. Пер. с чешск.-М.:Когито-Центр, 2013.-208 с.
3. Киселева М.В. Арт-терапия в практической и социальной работе. – Речь, 2007. – 336 с, илл.
4. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков. – М.: Когито-Центр, 2006. – 197 с.
5. Разноцветное детство: игротерапия, сказкотерапия, изотерапия, музыкотерапия/под ред. Е.В. Свистуновой.-М.:Форум,2012.-192 с.

#### 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)

#### ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТЕМПЕРАМЕНТА КАК СВОЙСТВА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Гаджиева У.Б.

Дагестанский государственный университет, г. Махачкала

Одно из индивидуальных свойств личности, которое имеет наследственную базу, является темпераментом. Он предстает важнейшей характеристикой личности. Существующее количество определений этого свойства лишь доказывает структурную организацию этого индивидуального свойства. При этом данное определение имеет происхождение латинское «tempero», которое раскрывается как «смешивание» [1, с. 51].

Данное индивидуальное свойство представляет собой специфическую деятельность, включающую в себя систему целенаправленных действий, которые обеспечивают отношения ко всему окружающему.

Имеющиеся системные описания этого индивидуального свойства, которые частенько используются в житейском обиходе, выстроены, практически не учитывая требований научной систематизации. Многочисленные классификации темперамента выявляют различные направления, которые учитывают и конституцию человека, и внутреннее состояние, и наличие определенной жидкости в организме [2, с. 34].

Основателем понятия об этом свойстве являлся врач Древней Греции Гиппократ. По его мнению, масса людей имеет существенные различия, а именно: соотношение жидкости в организме - кровь, флегма, желтая желчь и черная желчь. Взаимодействие этой жидкости по-гречески обозначалась словом «красис», которое позже заменили латинским – «соразмерность». Учитывая соотношение данной жидкости у человека, по мнению Гиппократа, люди приобретают тот или иной тип темперамента:

1. настроены на оптимизм, (сангвиник) задорный характер принадлежит людям с преобладанием крови;
2. грустны и тоскливы (меланхолики) люди, с преобладанием черной желчи;
3. нервный и необузданный (холерики) те, которым присуща много светлой желчи;
4. вялые, медлительные (флегматики) люди, с наличием большого количества мокроты.

Беря за основу это направление, последователь учения о темпераменте античный врачеватель, Галлен, который жил во 2 веке считал, что существует 13 типов темперамента, но затем они были сведены им до 4 типов. В настоящее время психологические характеристики различных концепций видоизменялись, но определения типов темперамента остались прежними.

И.П. Павлов, занимаясь изучением качества образования условно-рефлекторной деятельности у животных, заметил, что поведение и образование рефлексов собак взаимосвязано. Это обстоятельство позволило выдвинуть гипотезу о том, что в основе указанных различий лежат базисные особенности нервной деятельности. Ученый заметил, что эти особенности включают возбудительную силу, торможение, их двигательный и равномерный характер. Отмеченные ученым уровни нервной деятельности по важным оценкам близки к установленным типам темперамента: сильный, уравновешенный, быстрый сангвинистический тип; сильный, уравновешенный, медлительный флегматический, сильный, невыдержанный раздражительный – холерический, вялый – меланхолический тип.

И. Кант, исследуя проблему темперамента, предполагал, что каждый из 4 видов темперамента имеет связь с возбудительной или слабой силой жизни. Следовательно, чувственными обозначаются сангвиники и меланхолики. Данные люди всю массу жизненных переживаний познают скорее эмоционально [3, с. 45].

XX век также характеризуется попытками установления связи между телосложением и свойствами человека. Теории, основанные на конституции человека, имеют следующие подходы: а) конституция и проявление переплетены взаимно; б) данное переплетение опирается на конституцию, и значит имеет

наследственную базу. Слабым звеном «конституциональной» гипотезы является разнонаправленность всех действующих связей [4, с. 56].

Известный немецкий психолог О. Гросс занимаясь изучением психопатий выделил первичные функции и вторичные функции. При этом он выявил различные способы реагирования людей. Поведенческие аспекты типических качеств человека переплетены с параллельным действием основных и вспомогательных ролей, считал ученый. В результате, в действительности, не опираясь на эти понятия, ученый одним из первых заметил характерные особенности темпа и энергетики человека [6, с. 77].

Ученый Я. Стрелая тоже не рекомендовал останавливаться на изучении конституциональных особенностей человека. Он настаивал на изучении этого свойства на основе ролевых функций адаптации людей к окружающей жизни. Важнейшими свойствами темперамента он считает реактивность и активность при данной величине стимуляции.

В.С. Мерлин занимаясь проблемой темперамента различает девять основных параметров темперамента: 1) возбудительная сила эмоций; 2) возбудительная концентрация сознания; 3) эмоциональность; 4) неуверенность; 5) необдуманность; 6) целенаправленность; 7) приспособляемость; 8) сопротивление; 9) субъективность.

Но при этом не все параметры однозначно относятся к темпераменту. К примеру, возбудительная концентрация сознания более раскрывает процессы познания, при этом воля, и субъективность более применимы к качествам поведения [5, с. 64].

Самой теоретически и практически обоснованной из настоящих теорий темперамента является учение В.М. Русалова. Учитывая данное направление темпераментные особенности - это психосоциобиологическое понятие, на основе чего, все эти особенности не имеют ни наследственной базы, ни зависят от окружающего.

Концепция В.М. Русалова заслуживает внимания, так как в ней находят отражение настоящие физиологические исследования. Ученый, учитывая концепцию системных блочных функций П.К. Анохина - блоки сохранения, обращения, информационной обработки, программирования, выполнения и обратного блока обозначил переплетенные с блоками темпераментные особенности [7, с.49].

Проведенный анализ источников выявил, что одно из индивидуальных свойств личности, которое имеет наследственную базу, является темпераментом. Он предстает важнейшей характеристикой личности.

Самой основательно разработанной из настоящих теорий является теория темперамента, разработанная отечественным ученым В.М. Русаловым. В соответствии с этой теорией, темперамент – психосоциобиологический критерий, который является независимым фундаментальным образованием психики и определяет всю ценность содержательной характеристики личности.

### Список литературы

1. Петрова Н.И. Самоактуализация и социальная адаптация студентов // Психологический журнал. – М., 2003. – №3. – С. 70–81.
2. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во МУ: Академия. – 2002. – С.426–433.
3. Кант И. О темпераменте // Психология индивидуальных различий. Тексты. М., 1982. – С. 148–152.
4. Лагерева В.В. Адаптация студентов к условиям обучения и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками. – М., 1991. – 48 с.
5. Мерлин В.С. Отличительные признаки темперамента // Психология индивидуальных различий. Тексты. М., 1982. С. 160–166.
6. Малявина С.С. Изучение структуры индивидуальности в отечественной психологии XIX-XX века // Мир психологии – 2005. – №4. – С. 261–270.
7. Русалов В.М. Теоретические проблемы построения специальной теории индивидуальности человека // Психологический журнал. -1986. – Т 7. – №4. – С. 23–35.

# ИССЛЕДОВАНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Казанина Ю.Г.

Самарский государственный социально-педагогический университет, г. Самара

В данный момент наше общество нуждается в воспитании человека, уникальной личности. Если рассматривать взаимодействие общества и личности, то важнее личность, так как она выстраивает и делает себя субъектом или принимает себя объектом воздействия со стороны всевозможных общественных структур.

Особенно значимо сегодня изучение процесса развития человека как субъекта, его субъектной выраженности, самореализации. В действительности, речь идет о понятии субъектности.

В основе понятия «субъектность» лежит категория «субъект», которая стала одной из самых употребляемых в разных контекстах и с разной смысловой нагрузкой.

Как пишет А.К. Осницкий, «субъект» - категория философская, методологическая, не содержащая в себе никакой технологии возможного анализа. Субъект - актер, автор действий и только! Психологи и педагоги, не всегда осознавая это, вкладывают в понятие «субъект» более определенное и расширенное содержание - продуктивную самостоятельность. Чтобы подчеркнуть эту специфичность субъекта, отмечаемую психологами и педагогами, в наших исследованиях с 1985 года появился новый термин - «субъектность», используемый для обозначения этого своеобразного свойства активности человека.

Субъектность раскрывается через социальные взаимодействия, активность, деятельность, творчество, о чем писали Л.И. Анцыферова, Н.Я. Большунова, А.В. Брушлинский, А.В. Петровский, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, В.О. Татенко, А.В. Чудновский и пр.

Субъектность, как интегральная характеристика активности человека, имеет достаточно сложную структуру и включает в себя такие составляющие как активность, целостность, автономность, рефлексивность, самооценность, опосредованность, ответственность, креативность, позицию в межличностных отношениях (К.А. Абульханова, Н.Я. Большунова, А.В. Брушлинский, М.В. Исаков). Именно в данных характеристиках и выявляется жизненная позиция человека.

В настоящее время существует очень большое количество научных работ, которые касаются исследования субъектности: в частности, пониманием сущности субъектности занимались К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, М.Я. Басов, А.В. Брушлинский, Е.Л. Волкова, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин, А.К. Осницкий, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, В.В. Столин; изучением структуры субъектности - Т.И. Артемьева, Е.Н. Волкова, А.И. Зеличенко, А.Б. Орлов, В.Э. Чудновский; особенностями возрастного развития - Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Е.А. Сергиенко; механизмы субъектности рассматривали в своих работах К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, А.К. Осницкий, С.Л. Рубинштейн, В.А. Татенко. Заметим, что в современной науке как не существует единого взгляда на проблему формирования субъектности, так нет и однозначного понимания возрастных границ становления субъекта.

Анализируя работы исследователей по проблеме формирования субъектности можно выделить две различных точки зрения. Некоторые авторы считают, что субъектность - это наивысшее личностное образование (К.А. Абульханова, А.Г. Асмолов, А.В. Брушлинский, А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, З.И. Рябкина и др.), другие - что формирование субъектных свойств личности происходит постепенно и в течение всей жизни человека. (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Н.Е. Максимова, Е.А. Сергиенко, Е.А. Сергиенко, В.И. Слободчиков, И.В. Тихомирова, Е.В. Филиппова, Л.Ф. Фомичева и др.). Большое количество авторов пришло к выводу, что субъектность - качество приобретаемое.

Развиваясь, каждый человек в течение всей своей жизни наращивает субъектные характеристики, преодолевает зависимость от внешних условий. Когда мы говорим о субъектности, то подразумеваем, что субъектом может стать каждый человек.

В разных психологических работах часто употребляется термин «субъектность», но в то же время, понятие «субъектность» авторами трактуется по-разному: как характеристика субъекта (А.К. Осницкий), как свойство (В.А. Петровский и др.), как проявление субъекта (Л.В. Алексеева), как способность (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн,), как процесс (Ю.А. Варенова, О.А. Конопкин), как отношение (Е.Н. Волкова, Л.С. Глуханюк).

Ученые уже долгое время изучают субъектность с разных сторон, при этом можно выделить разные направления рассмотрения: сущность субъектности (рассматривается деятельностный субъект, его активность) (К.А. Абульханова-Славская, Н.Х. Александрова, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, М.Я. Басов, Е.Н. Волкова, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин, А.К. Осницкий, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, В.В. Столин, Т. Шибутани и др.), изучение механизмов реализации субъектности (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, А.К. Осницкий, С.Л. Рубинштейн, В.А. Татенко, и др.), структура субъектности (Т.И. Артемьева, Е.Н. Волкова, А.И. Зеличенко, А.Б. Орлов, В.Э. Чудновский и др.), изучение субъектности через мотивационно-смысловую сферу личности (А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев и др.), изучение реципрокного характера субъектности (Л.И. Анцыферова, В.А. Петровский и др.).

И.С. Якиманская определяет субъектность как «приобретаемое, формируемое свойство, но существующее благодаря сложившейся природе жизнедеятельности человека, кристаллизованного в потенциях учащегося» и указывает на разнообразие активности субъекта. Она также ведет разработку идей развития уровня субъектности.

Решение проблемы структуры субъектности в исследованиях неоднозначно. В частности, в исследованиях речь идет о более поздних этапах онтогенеза и в основе данной структуры субъекта лежит совокупность сформированных качеств личности.

Преобразующий характер активности личности как субъекта деятельности задается мотивацией и саморегуляцией, а также сознанием и самосознанием. Прежде всего субъектность личности проявляется через самодетерминацию, целенаправленную активность, ее инициацию, построение и управление.

Авторы В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев рассматривают субъекта как способного преобразовывать собственную жизнедеятельность, относиться к самому себе, оценивать, изменять, контролировать выполнение деятельности. При этом в понятие «субъектность» они включают всю совокупность проявлений человеческой психологии и представляют ее как целостность. Субъектность – «многообразие психологических способностей и механизмов, обобщенно представленных в таких психологических реалиях, как разум, чувства, побуждения, воля, способности, характер человека». Они, утверждают, что субъектность не является данностью при рождении, в чем прослеживается связь с идеями И.С. Якиманской – «достижение человеком уровня субъектности предполагает овладение им совокупностью родовых психологических способностей: мышления, сознания, желаний, воли, чувств и т.д.»

Л.И. Анцыферова исследует личность как субъекта индивидуальной истории, жизненных выборов и целеполагания. Каждая личность, выступая субъектом жизни, определяет качество своего развития. Л.И. Анцыферова выделила основные характеристики личности как субъекта своей жизни: 1) высокий уровень организации, 2) способность «осуществлять себя в более сложной системе жизненных отношений», 3) способность воспринимать мир, как структурированный, интегрированный, содержательный, 4) расширение горизонтов сознания и самосознания, 5) совершенствование искусства жить, 6) втонность «к включающим ее социальным структурам», 7) способность «подняться над собой, признать свою несостоятельность в определенных отношениях, оценить ранее достигнутое, понизить или даже подчеркнуть значимость того, что недавно высоко ценилось, 8) высокий уровень психической активности. Таким образом, Л.И. Анцыферова обосновывает важную роль субъекта в преобразовании своей жизни.

В.А. Петровский, развивая идеи А.Н. Леонтьева, отмечает, что субъект появляется, развивается, исчезает в деятельности. Личность перестает быть субъектом, когда начинает действовать неосознанно или в том случае, когда его деятельность направляется извне. Соответственно, мы здесь сталкиваемся с пониманием субъектности не как некоторой данности, присущей данному этапу развития, а как прерывистой, появляющейся и уходящей в определенные моменты деятельности. Те моменты, когда человек бессубъектен, В.А. Петровский называет «феноменом транссубъектности».

А.В. Брушлинский обозначает субъектность как центральное качество человека, которое позволяет реализовать возможность быть творцом своего жизненного пути, осуществлять свою внутреннюю активность.

В.И. Степанский также отмечает, что субъектность формируется в онтогенезе при определенной социальной среде (вновь наблюдаем развитие идей И.С. Якиманской). Процесс формирования субъектности он описывает как разворачивание трех линий. Первая идет от осознания ребенком своего тела (от него он получает ощущения, кроме того он может им управлять) к развитию саморегуляции (способность к физической активности). Вторая, развивается одновременно с первой, предполагает развитие осознания себя как общественного существа, способного к социальной активности, включенного в различные системы взаимодействия. Третья включает в себя постепенное осознание наличия своей индивидуальности,

отличающейся от других людей и не тождественной своему телу, своего внутреннего мира. А.В. Степанский касается изучения субъектности, рассматривая ее в рамках вопроса формирования личностного общения индивидов, где субъектность выступает предпосылкой. Он утверждает, что, достигая определенного уровня субъектности, люди становятся способными сопереживать друг другу, что выводит их на уровень субъект-субъектного взаимодействия, как высшей формы человеческого межличностного общения. Это, в свою очередь, способствует духовному росту каждого из участников и развитию их субъектности.

Н.Я. Большунова пишет о том, что среди всех представлений о субъектности есть много вопросов и противоречий. Проведя анализ, она приходит к выводу, что эти проблемы возникают потому, что авторы, говоря о субъекте, подразумевают человека, полностью обусловленного социально и который ограничен в своем развитии предметно-практической деятельностью. Н.Я. Большунова считает, что мир человека не только социален, но имеет уровень собственно культуры, который по своим характеристикам не только не совпадает, но и во многом противоположен социальным отношениям.

Проведя анализ литературы ряда исследователей, можно выделить обобщенные характеристики субъектности такие как: активность, автономность, целостность, рефлексивность, опосредованность, креативность, ответственность, самооценочность, позиция в межличностных отношениях, сознательность, инициативность, свобода выбора.

Именно поэтому субъектность выступает в роли механизма развития и саморазвития личности в гармонии социального, социокультурного и индивидуального опыта человека.

### Список литературы

1. Абульханова-Славская, К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе. М.: Наука, 1989. - Ч. 2. - С. 110-134.
2. Анцыферова, Л.И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода / Л.И. Анцыферова // Проблема субъекта в психологической науке / Отв. ред А.В. Брушлинский и др.. М.: Академический проект, 2000. - С. 27-42.
3. Брушлинский, А.В. Субъект : Мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. М. : Институт практической психологии; Воронеж :1. НПО «МОДЭК», 1996. - 392 с.
4. Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности / А.К. Осницкий. - М.; Обнинск: ИГ - СОЦИН, 2010. - 232 с.
5. Пыжьянова, М.А. Психолого-педагогические условия развития субъектности в младшем школьном возрасте : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07/ Пыжьянова Мария Александровна. - Н. Новгород, 2006 - 160 с.
6. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. - М.: Школа-Пресс, 1995. - 384 с.

## СПЕЦИФИКА АДАПТИВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

**Киричкова Т.С.**

Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир

Время учёбы в вузе совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт (Ананьев Б.Г., Дмитриев А.В., Кон И.С., Лисовский В.Т. и др.). Студенчество объединяет молодых людей, занимающихся одним видом деятельности – учением, направленным на специальное образование, имеющих единые цели и мотивы, примерно одного возраста (18-25 лет), с единым образовательным уровнем, период существования которых ограничен временем (в среднем 5 лет). Его отличительными чертами являются: характер их труда, заключающийся в систематическом усвоении и овладении новыми знаниями, новыми действиями и новыми способами учебной деятельности, а также в самостоятельном «добывании» знаний; его основные социальные роли и

принадлежность к большой социальной группе – молодежи в качестве ее передовой и многочисленной части [2].

Для этого возраста характерно завершение процесса роста, приводящего, в конечном итоге, к расцвету организма, создающего основания не только для особого положения молодого человека в учении, но и для овладения другими возможностями, ролями и притязаниями. С точки зрения возрастной психологии, в студенческом возрасте изменяются черты внутреннего мира и самосознания, эволюционируют и перестраиваются психические процессы и свойства личности, меняется эмоционально-волевой строй жизни [5, с. 139].

Приступая к рассмотрению особенностей адаптивных возможностей человека в студенческом возрасте, необходимо определить само понятие «адаптивные возможности». Под адаптивными возможностями понимаются компоненты жизненного потенциала, которые рассматриваются как совокупность психофизиологического и личностного ресурсов молодого человека, обеспечивающих процесс приспособления, устойчивости, саморегуляции и саморазвития с целью оптимизации взаимодействия с окружающим миром и самим собой. Кроме того, следует отметить, что определяющим моментом развития адаптивных возможностей является степень реализации потребностей, деятельностная активность и выраженность стремления к самоактуализации [3]. Состоянием, противоположным устойчивой психической адаптированности обучаемого к стрессу, является состояние дезадаптации. Необходимо отметить, что дезадаптация может быть истолкована двояко. Во-первых, как относительно кратковременное ситуативное состояние, являющееся следствием воздействия новых, непривычных раздражителей изменившейся среды и сигнализирующее о нарушении равновесия между психической деятельностью и требованиями среды, а также побуждающее к переадаптации. В этом смысле дезадаптация – необходимый составной компонент адаптационного процесса, проявляющийся на этапе острых психических реакций входа, собственно, и являющийся его содержательной основой. Во-вторых, дезадаптация может быть достаточно устойчивым сложным психическим состоянием, выражающимся в неадекватном реагировании и поведении личности, обусловленном функционированием психики на пределе ее регуляторных и компенсаторных возможностей или же в запредельном режиме. Деструктивные последствия фрустрации и конфликта между потребностями личности студента и ограничениями в их удовлетворении проявляются в двух формах – агрессии и бегстве от ситуации обучения, что и определяет соответственно содержание первого и второго типов дезадаптивного поведения [4, с. 138-139].

Первый тип дезадаптивного поведения студента – агрессивный – в простейшей форме можно представить как атаку на препятствие, возникающее в процессе обучения в вузе (в этом случае можно говорить о его адаптивной функции). Однако, при осознании возможной или явной опасности, агрессия направляется на любой случайный объект, на посторонних людей, на преподавателей и сверстников, непричастных к самой причине агрессии, т. е. вымещается не на истинных объектах или препятствиях, а на их случайных заместителях. Это может выражаться в грубости, резких вспышках гнева по ничтожным поводам или же вовсе без видимых на то причин, в недовольстве всем, что происходит, особенно требованиями, предъявляемыми к данной личности.

Второй тип дезадаптивного поведения студента – бегство от ситуации – характеризуется «уходом» обучаемого в свои переживания, обращением всей психической энергии на генерацию собственных негативных состояний, самокопание, самообвинение в неудачах и т. п. Развиваются тревожно-депрессивные симптомы. Молодой человек начинает видеть самого себя источником всех своих бед, а отсюда – чувство полной безысходности, так как повлиять на среду и ситуацию он считает себя неспособным. Этот тип личности характеризуется замкнутостью, отрешенностью, неустойчивостью к стрессам и погруженностью в тягостные раздумия. Нередко ему видится единственным выходом из ситуации и разрешением всех проблем – уход из жизни, как наиболее доступный и желаемый исход [1].

В случае развития адаптации по пути неустойчивой психической деятельности, кроме суицидальных эксцессов, имеет место угроза глубоких психических изменений личности молодого человека. Возникает проблема психического здоровья студента. Этими изменениями могут стать серьезные нервно-психические расстройства и психические заболевания, если не будет своевременно диагностировано дезадаптивное состояние и оказана соответствующая помощь. При развитии адаптационного процесса к стрессу в благоприятном направлении молодой человек вступает в этап завершающего психического напряжения. Характерным содержанием этого этапа является своеобразная подготовка психики обучаемого к возвращению в определенной степени старых режимов функционирования и реакций и их подготовка к заново моделируемому сознанием личности условиям обучения. В этот период вновь появляются симптомы

тревожности, напряженности, более понятные, как симптомы томительного ожидания. Особое внимание обращает на себя большая вовлеченность студента в переживания в связи с предстоящим и долгожданным возвращением к привычной обстановке и обычной жизни. Причем процесс этот может носить чрезмерно подчеркиваемый характер и занимать все свободное время. Объясняется это тем, что вновь возникшее напряжение, активизировав психику, компенсирует, таким образом, вызванный ею избыток психической энергии. Этап острых психических реакций выхода по своему значению в какой-то степени аналогичен этапу реакций входа, так как любые изменения условий жизни, деятельности, окружающей среды и стресс предполагают перестройку комплекса психических реакций и всей психической деятельности. Под выходом подразумевается выход из стрессовых условий, в которых личность находилась длительное время. Этот этап характеризуется поведенческими реакциями, в которых находит выражение эйфория, чувство преодоления многих социальных ограничений, якобы почти «полной» свободы и «неограниченных» возможностей в решении вопросов, связанных с обучением. Часто это чувство бывает обманчиво и может приводить к нежелательным последствиям, когда отрицаются многие сложившиеся нормы и убеждения. Так или иначе, наступает реадaptация к привычным условиям жизнедеятельности, хотя это понятие весьма относительно. В общем случае имеется в виду возвращение в прежнюю нормальную деятельность. Знание практическим психологом содержания и характеристик трех последних этапов адаптации к стрессовым воздействиям необходимо для уяснения всей картины этого процесса и его закономерностей [4, с. 39].

Новые представления и знания о деятельности в стрессовой учебной среде ведут к внутренней коррекции, самокоррекции личности студента. Начинается она с самой динамичной подструктуры личности – самоопределения и внутренней ориентированности.

#### **Список литературы**

1. Авцын, Я.П. Адаптация и дезадаптация с позиций патолога [Текст] / Я.П. Авцын. // Клиническая медицина. – 1974, – № 5, – С. 3-15.
2. Андреева, Д.А. и др. Изучение основных личностных характеристик современного студенчества [Текст] / Д.А. Андреева и др. / Под ред. А.С. Пашкова. // Человек и общество. – Л., 1971.
3. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики [Текст] / А. Маслоу. – СПб.: Изд-во «Евразия», 1997.
4. Рабочая книга практического психолога: пособие для специалистов, работающих с персоналом [Текст] / – М.: Институт психотерапии, 2010, – 529 с.
5. Ротенберг, В.С. Мозг. Обучение. Здоровье [Текст] / В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1989, – 239 с.

#### **СЕКЦИЯ №14.**

#### **ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)**

#### **СЕКЦИЯ №15.**

#### **ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)**

#### **СЕКЦИЯ №16.**

#### **МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)**

#### **СЕКЦИЯ №17.**

#### **СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)**

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАДИКАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Дунаева Е.Ю., Логунова А.А.

Пензенский государственный университет педагогический институт имени В.Г. Белинского,  
г. Пенза

Современный мир характеризуется процессами постоянного усложнения общественно-политических отношений, многие страны испытывают на себе сильнейшие потрясения, связанные с возрастающей поляризацией общества, с подрывом стабильности в экономических и политических сферах. Миграционные процессы становятся неуправляемыми. В связи с этим всё больше нарастает напряжение как отдельных субъектов, так и целых групп, которое выливается в форме всевозможных протестов. Волна социального недовольства, насилия, экстремизма, захлестнувшая разные страны фиксирует вступление человечества в эпоху радикального протеста [3]. Масштабы террористических действий также возросли. Всё это характеризует заявленную тему как актуальную.

Данные процессы опасны в первую очередь тем, что каждый человек так или иначе участвует в политической жизни общества [5]. Становление личности включает в себя в том числе и становление её как субъекта политики. Молодые люди впитывают политические установки и идеи и активно реализуют их, включаясь в политическую жизнь. Трансформация нашей политической системы зависит от политической социализации молодежи.

Целью данной статьи является выявление социально-психологических причин радикализации личности в современном обществе как в теоретическом, так и в практическом плане.

Радикализм — крайняя, бескомпромиссная приверженность каким-либо взглядам, концепциям. Чаще всего употребляется в отношении идей и действий в социально-политической сфере, особенно направленных на решительное, коренное изменение существующих общественных институтов, хотя в той же мере возможен и «радикальный консерватизм» [1].

Иногда термин «радикализм» употребляется почти как синоним понятия «экстремизм». Но между данными понятиями существует определенная разница. В отличие от экстремизма, радикализм фиксируется, прежде всего, на содержательной стороне тех или иных («корневых», крайних, хотя и не обязательно «экстремальных») идей и, во вторую очередь, на методах их реализации. Радикализм может быть исключительно «идейным», а не действенным, в отличие от экстремизма, который всегда бывает действенным, но не всегда идейным.

Актуальность радикальных взглядов в обществе повышается при экономическом неблагополучии страны или политической нестабильности.

Радикализация — это процесс, обусловленный рядом достаточных предпосылок и условий. Концепция радикализации еще очень нова; большинство исследований на эту тему относятся к последнему десятилетию XXI в. В числе причин и условий радикализации, которые могут в итоге привести к насильственной экстремизму, исследователи выделяют факторы микро- (индивидуальный уровень), мезо- (семья, близкие родственники) и макро-уровня (роль государства).

Несмотря на то, что факторы макро - и мезо-уровня традиционно признаются играющими значительную роль в радикализации взглядов, риск радикализации в первую очередь обусловлен индивидуальными (или личностно-психологическими) характеристиками. Различные типы личностей радикализируются и присоединяются к экстремистским группам, руководствуясь самыми разными мотивами.

Говоря о причинах радикализации личности в современном обществе, на основе анализа изученной нами литературы, можно выделить 2 группы: социальные и индивидуальные, которые из-за их тесной взаимосвязи можно назвать социально-психологическими.

Итак, какие же конкретные причины радикализации личности существуют?

1. Наличие в регионе значительного по числу маргинализованного меньшинства. Именно на этот слой общества чаще всего направлена пропаганда, они, в силу своих особенностей, находятся в «группе риска» [4].

2. Следующей причиной является подозрительное или негативное отношение общества к отдельным группам людей.

3. Неприязненное отношение к религии в общем и, в особенности, к исламу (религиозная нетерпимость).
4. Внешняя политика, направленная на поддержку репрессивных режимов в мусульманских странах [2].
5. Существование сетей по вербовке сторонников в радикальные движения.  
Данные причины носят социальный характер. Далее рассмотрим индивидуально-психологические причины.
6. Личные связи с радикализированными людьми, наличие авторитетности этих людей.
7. Недовольство жизнью в сочетании с желанием делать что-то осмысленное и важное.
8. Конфликт идентичности, тяготение к сильной групповой идентичности, которая может разрешить этот конфликт.
9. Перенесенная психологическая травма, уязвимость для влияния тех, кто обещает воздаяние или месть.
10. Такие черты личности, как страсть к приключениям и бунту, желание быть частью чего-то.
11. Кризисные периоды жизни (например, подростковый кризис).

Этот список не исчерпывающий. Наличие данных признаков также не означает того, что личность радикализована. Также нельзя сказать, что есть определенный сценарий или портрет такой личности. Известные случаи радикализации говорят об обратном – портрет радикализованной личности чаще всего уникальный и не стереотипный. Эти люди могут быть из полностью христианских семей, они могут иметь любую профессию (известен американский армейский психолог, который в 2009 застрелил 13 человек), они могут жить в благополучных районах и так далее. То, что чаще всего людей радикализуют в мечетях – ошибка. Это, по большей части происходит в тюрьмах, интернете и социальных сетях [6].

В рамках данной темы нами было проведено исследование, направленное на выявление представлений молодежи о социально-психологических предпосылках радикализации и вопросов, связанных с личностью человека, подверженного данному явлению. Был составлен опросник, состоящий из 12 вопросов. В исследовании участвовали 56 человек, как мужского, так и женского пола, возраст – от 18 до 25 лет. Результаты исследования представлены ниже.

В ходе исследования было обнаружено, что большинство людей убеждены в том, что именно совокупность внутренних и внешних факторов приводит к радикальным установкам (70% опрошенных).

Вопрос о связи вероисповедания человека и радикализации показал расхожие результаты. 46% привязывают влияние вероисповедания человека к его возможной радикализации, 38% - нет.

Большинство опрошиваемых, а именно 57%, отметили, что опасность быть подверженным радикализации не зависит от пола. В то же время, 38% испытуемых считают, что этому больше подвержены мужчины, и лишь 5%- что женщины. Часть людей предполагает, что возраст не играет существенной роли. Остальные указывали возраст начиная от подросткового (самая большая цифра – 55 лет). Была указана также характеристика «Сознательный возраст».

В вопросе о вероятности определения радикализованной личности по внешнему виду мнения респондентов разделились практически пополам (54 и 46%). Это может являться следствием наличия у первой группы респондентов стереотипизированных представлений о внешности радикализованной личности или подменой понятий «радикализма», «экстремизма», «терроризма».

86% опрошенных людей считают, что одним из факторов радикализации является нетерпимость к каким-либо нациям или группам людей.

На вопрос о том, какие личностные черты могут быть присущи радикализированным людям, были даны следующие характеристики: жестокость(агрессивность), грубость, замкнутость, социопатия, склонность к риску, личностные травмы, жажда власти, упрямство, ригидность, следование определенным принципам, нетерпимость, вспыльчивость, бескомпромиссность, резкость, ненависть, гордыня, зависть, уверенность в тебе, целеустремленность, низкая/высокая (неустойчивая) самооценка, мнительность, фанатичность, эксцентричность, непредсказуемость, заторможенность, нищета, борьба с коррупцией, низкая грамотность, прямолинейность, смелость, эмоциональная нестабильность, зависимость от авторитета, эгоизм, корысть, слабохарактерность, чрезмерная закрытость, лидерские качества, импульсивность, закомплексованность, отвращение, жесткость, непоколебимость, решительность, скрытность, наглость, глупость, заблуждение, консерватизм, узость мышления, расчетливость, быстрая раздражимость, непредсказуемость, неадекватность, амбициозность, стремление к несуществующим идеалам, желание самоутвердиться,

Большинство опрошиваемых считают, что радикализация не зависит от профессии либо затруднились ответить. Остальные привели в пример такие профессии, как: военные, политики, правоохранительные органы, священнослужители, люди с низким уровнем образования.

73% опрошенных согласились с утверждением, что активное использование интернета (в частности – социальных сетей) повышению вероятности стать приверженцем радикальных взглядов. 88% опрошенных считают, что СМИ влияют на формирование и развитие радикальных позиций и взглядов. 40% не считают, что они могут быть подвержены влиянию каких-либо радикальных взглядов, 14% считают, что они подвержены влиянию таких факторов, остальные затруднились ответить.

На вопрос о возможности искоренения таких явлений, как радикализм, экстремизм, терроризм получены следующие ответы: 18% согласились с данным утверждением, 59% думают, что это возможно лишь частично, 23% считают, что искоренение невозможно,

Из всего вышесказанного можно сделать следующий вывод. Обществу и отдельным странам очень трудно бороться с радикализацией именно потому, что люди в своем выборе руководствуются внутренней мотивацией. Ситуация в стране хоть и играет огромную роль, но именно личностные особенности заставляют человека примкнуть к подобным группировкам.

Таким образом, при исследовании причин насильственного экстремизма необходимо учитывать факторы риска радикализации, зависящие от индивидуальных характеристик конкретного человека. Любое обсуждение вопросов радикализации без учета контекста будет неполным. В центре рассматриваемой модели поведения находится человек, подверженный влиянию различных внешних и внутренних факторов (индивидуальное измерение насильственного экстремизма). В этой связи достижение положительных результатов в сфере противодействия насильственному экстремизму предполагает разработку на государственном уровне специальных программ, направленных на профилактику экстремистской деятельности с учетом факторов микро- и мезо-уровня, принимая во внимание психологический контекст (проблемы идентичности, кризиса и особенности развития личности).

#### Список литературы

1. Гринев, А.В. Краткий терминологический словарь по дисциплине Политология [Электронный ресурс] / А. В. Гринев. – С-ПбГУП, Санкт-Петербург. – 2004. – <http://www.twirpx.com/file/269572/>
2. Гусейнов, А.Ш. Генезис радикальных форм протестной активности личности / А.Ш. Гусейнов // Армия и общество. – М.: «Наука-XXI». – 2015. – № 2. – С.114-120.
3. Гусейнов, А.Ш. Психологический анализ условий радикализации деструктивных форм протестной активности личности / А.Ш. Гусейнов // Казанский Педагогический журнал. – 2015. - №6. – С. 124-129.
4. Красин, Ю.А. Политические аспекты социального неравенства / Ю.А. Красин // Вестник российской академии наук. – 2006. – Т.76 №11. – С. 971-977.
5. Свертков, И.А. Радикализация молодежи начала XXI века как фактор модернизации молодежной политики Российской Федерации/ И.А. Свертков // Вестник ВГУ. – 2009. – № 2. – С. 169-171.
6. Wijnand A. P. Van Tilburg, Going to political extremes in response to boredom / European Journal of Social Psychology. –Volume 46. – Issue 6. – P. 661–791.

### МНОГООБРАЗИЕ ТЕРМИНОВ «ДОБРОВОЛЬНОЙ БЕЗРАБОТИЦЫ» КАК ПРОБЛЕМА ДЛЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ

Исламова Э.Х.

Башкирский Государственный Педагогический Университет им. М. Акмуллы, г. Уфа

Добровольная безработица возникает, когда часть трудоспособного населения по тем или иным причинам просто не желает работать [9]. В данную категорию также входят те, кто, разочаровавшись в трудовой системе, оставил попытки поиска работы. Это не всегда подразумевает нежелание работать, чаще всего это просто несоответствие предлагаемых вакансий представлениям, даже можно сказать иллюзиям, субъекта об идеальной работе. Данный вид безработицы характерен для молодого поколения, которое, в

большинстве случаев, проживает с родителями и обеспеченно минимальным набором средств для удовлетворения своих потребностей.

Молодые люди, являющиеся представителями добровольной безработицы, представляют собой особый интерес, т.к. они редко встают на учет в службы занятости, что усложняет составление статистической картины о безработице в целом. Также богатый психологический подтекст, приводящий к трудовому бездействию, создает обширное поле для исследований психологов.

В отечественной и зарубежной литературе добровольная безработица описывается очень кратко, зачастую авторы лишь дают определение данному виду безработицы. При изучении научных публикаций по теме добровольной безработицы среди молодежи было выявлено отсутствие единого, международного термина, охватывающего молодых людей данной категории. Термин добровольная безработица практически не используется, что усложняет поиск материалов по теоретическим и эмпирическим исследованиям. Чуть ли не в каждой стране имеется свой термин, отражающий понятие «добровольной безработицы». Знание таких терминов открывает большие исследовательские возможности в рамках изучаемой проблематики. Рассмотрим самые распространенные примеры.

**Хикикомори** (яп. 引き籠もり, разг. сокр. хикки, букв. нахождение в уединении, то есть, «острая социальная самоизоляция») — известный термин, широко употребляемый в Японии. Используется для обозначения представителей молодежи, которые стремятся к отказу от социальной жизни, тем самым, порой достигая крайней степени социального уединения и изоляции, по причине различных социальных и личных факторов. Такие молодые люди по определению находятся на иждивении своих близких родственников и не имеют работы [1].

Хикикомори, по определению министерства здравоохранения Японии, это лица, которые: отказываются покинуть родительское гнездо; изолируются от общества и семьи в своей комнате на срок более 6 месяцев; не имеют какой-либо работы и дохода. Течение данного явления зависит во многом от индивидуальных особенностей. В самых распространенных случаях хикикомори проводят в отрешении по нескольку лет подряд, известны случаи, когда подобная изоляция достигает нескольких десятков лет.

Другой японский термин, схожий по определению с добровольной безработицей, «**Парасайто сингуру**», что переводится как «паразит-одиночка» [5] и представляет собой социальный паразитизм. Данный термин используется для описания представителей молодежи, не вступивших в брак (лица старше 20-30 лет), они не имеют работы, наслаждаясь жизнью за счет родительской опеки [7]. По данным на 2002 год, «парасайто сингуру» в стране около 10 млн человек [4]. Подобное явление наблюдается и в Италии, где молодых людей, ведущих подобный образ жизни, холостяков в возрасте 30 лет, находящихся на иждивении родителей, называют *bamboccioni* («взрослое дитя») [2], Также данное явление встречается в Германии и Бразилии.

Стоит также отметить и следующее японское определение, давшее начало наиболее популярному в наше время явлению «фрилансер»: **Фурита** или **Фритер** - данный термин, обозначает молодых людей, которые существуют за счет непостоянных доходов (студентов и домохозяек не включают в данную группу). К данному определению можно отнести также людей занятых на работе неполный рабочий день, данное явление более известно под термином - фриланс. Не смотря на тот факт, что термин «фрилансер» подразумевает работающий класс, на сегодняшний день в нашей стране довольно-таки модно его использование у нетрудоустроенной молодежи. Безработные молодые люди по понятным причинам предпочитают называть себя фрилансерами, а не безработными.

В Китае распространен термин «**клубничное поколение**» и представляет собой китайский неологизм, который изначально применялся по отношению к тайваньцам, рожденным преимущественно в период 1981-1990 гг. Они, не выдерживая давления социума или напряженной работы, «сгибаются» как стебли клубники. На данный момент этим термином обозначают людей, которых считают ленивыми, непокорными, высокомерными, избалованными и эгоистичными [10].

В западных странах, для обозначения добровольной безработицы, принято употребление других определений. Рассмотрим наиболее популярные примеры.

**Поколение Ни-Ни** - (исп. *La generación Ni-Ni: los que ni estudian ni trabajan*, букв. *не учатся и не работают, не занимаются ни тем, ни другим*) — к данному определению относят поколение молодых людей 16—34 лет, которые в силу различных факторов экономического, социального и политического характера, не работают и не учатся [6]. Термин используется в средиземноморской, латиноамериканской и западноевропейской социологической терминологии и публицистике.

В англоязычных странах понятие описывается аббревиатурой NEET (Not in Employment, Education or Training). **NEET** - молодой человек, который «не в области образования, занятости или обучения». Акроним NEET был впервые использован в Соединенном Королевстве, но его использование распространилось и на другие страны, включая Японию, Южную Корею и Тайвань. В Соединенном Королевстве, классификация включает в себя людей в возрасте от 16 до 24 лет.

В США, в народе, так же распространено понятие «basement dweller», что в переводе обозначает «обитатель подвала». В данном случае необходимо пояснить, что подвал в США обычно является жилым помещением, излюбленным местом молодежи для уединения с друзьями или пребывания в одиночестве, основным занятием которых являются компьютерные игры.

**Basement dweller** - человек, который проводит большую часть или все будние дни в подвале своего дома. Термин не относится к работающему классу, представители данной категории находятся на полном иждивении родителей [8]. По своему определению, данный термин можно считать полностью синонимичным японскому хикикомори.

Для определения молодежи, добровольно отказывающихся от трудоустройства, существует множество терминов и определений, США занимает лидирующую позицию по данному аспекту. Разница лишь в сопутствующих факторах, таких как семейное положение, интересы, уровни развития социальных навыков, принадлежность к различным молодежным движениям или субкультурам и многое другое.

Что касается России, то здесь нет единого термина для обозначения молодежи данной категории. В советское время было распространено «тунеядство», в современных научных кругах называемое «социальным паразитизмом», термин наиболее близкий по определению к добровольной безработице, однако несущий более негативную семантику.

**Социальный паразитизм** – неприемлемый обществом образ жизни отдельных социальных индивидов, слоев, групп, при котором одни из них существуют за счет других или за счет общества. Представители этих групп или отдельные индивиды, ведущие паразитический образ жизни, будучи трудоспособными, как правило, не принимают участия в производительном труде [3].

Добровольная безработица имеет множество названий, но во всех своих проявлениях она несет лишь негативный характер, как для самой личности, так и для семьи, общества и страны в целом. Исследования в данной области помогут пролить свет на определение путей выхода из кризисной ситуации и обеспечить будущее государства психологически здоровой молодежью, готовой взять на себя достоинства предыдущих поколений и обеспечить процветание страны.

#### Список литературы

1. «Дайдзисэн» словарь издательства Сёгакукан – режим доступа: <http://dictionary.goo.ne.jp/jn/183718/meaning/m0u/引きこもり/>
2. Итальяно-русский универсальный словарь, 2013 – режим доступа: [http://italian\\_russian.academic.ru/19642/bamboccioni](http://italian_russian.academic.ru/19642/bamboccioni)
3. Социологический справочник. — К.: Политиздат Украины. В. И. Волович. 1990 – режим доступа: [http://sociological\\_guide.academic.ru/122/Паразитизм\\_социальный](http://sociological_guide.academic.ru/122/Паразитизм_социальный)
4. Тихоцкая И. ЯПОНИЯ. Жизненный цикл меняется // Азия и Африка сегодня. — М., 2002. — Вып. 4. — С. 15-19 – режим доступа: <http://dlib.eastview.com/browse/doc/4131977>
5. Тихоцкая И. С. Изменения в жизненном цикле японцев и место молодежи в современном обществе [Текст] / Выпуск XXXII. История и культура традиционной Японии 3 / Под ред. Смирнова И. С., отв. ред Мещеряков А. Н.. — Москва: Наталис, 2010. — С. 462. — 480 с.
6. Barberia Jose Luis, “Generación 'ni-ni': ni estudia ni trabaja”, 2009– режим доступа: [http://elpais.com/diario/2009/06/22/sociedad/1245621601\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2009/06/22/sociedad/1245621601_850215.html)
7. McNeill David, “Japanese parents marry off 'parasite single' offspring”, 2008 – режим доступа: <http://www.independent.co.uk/news/world/asia/japanese-parents-marry-off-parasite-single-offspring-907229.html>
8. McTighe Tom, Basement Dweller: Me – режим доступа: <http://basementdweller.me>
9. Pettinger Tejvan Economics Help // Economics help. - 2010 Код доступа: <http://www.economicshelp.org/blog/2247/unemployment/definition-of-unemployment/>
10. Schott Ben, Strawberry Generation, 2008 – режим доступа: <http://schott.blogs.nytimes.com/2008/11/30/strawberry-generation/>

## РОЛЬ ЛИЧНОСТИ И КОМАНДЫ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ

**Ковалева Е.А.**

Курский государственный университет, г. Курск

Ключевые слова: личность, команда, творческий потенциал, коучинг, организация, профессиональная деятельность.

Аннотация: В статье рассматривается творческий потенциал сотрудников организации его использование, оценка, формирование и развитие. Проанализированы мотивированный и немотивированный подходы. Анализируется развитие личности и ее творческого потенциала с момента прихода в организацию и до выхода на заслуженный отдых. Статья дает обобщенную характеристику черт команды. Раскрывает содержание понятия коучинг. Выделяются основные процессы управления творческим потенциалом сотрудников.

Современная экономика любой страны носит инновационные черты и базой инновационного развития является творческий подход в управлении организацией. Творческий подход в управлении организацией обеспечивает выполнение трех основных функций: воспроизводственной, инвестиционной и стимулирующей для создания богатства. Знания, навыки, опыт, организационные возможности сотрудников организации служат инструментом современной организации, благодаря которому создается интеллектуальная продукция и конкурентоспособность организации. Первостепенную роль в создании творческого потенциала организации играет человеческий потенциал, который включают: компетентность, умение решать проблемы; интеллект; творческие способности; духовный потенциал; лидерские качества; мотивацию; психометрические данные. Поэтому в рыночной экономике лидируют организации, которые успешно работают в плане развития интеллектуальных ресурсов, развивают творческий потенциал сотрудников, который является важной движущей силой социально-экономического прогресса, как конкретного предприятия, так и экономики государства в целом.

Творческий потенциал сотрудников определяется как способность и решимость в преодолении препятствий, в решении поставленных задач. Используются мотивированный и немотивированный подходы. При мотивированном подходе творческий потенциал опирается на знания, социальные критерии, культурные традиции и т.д. При немотивированном подходе знания не играют решающей роли, а процесс использования творческого потенциала становится интуитивным, путем проб и ошибок. Поэтому актуальной становится задача формирования и развития творческого потенциала организации.

Творческий потенциал организации представлен командой в целом и отдельной личностью в организации. Период творческой активности личности человека приходится на этап активной профессиональной деятельности, во время которой все силы и творческий потенциал реализует в условиях организационной деятельности. Л.С. Выготский отметил, что социальная ситуация развития личности профессионального работника задается контекстом функционирования, роста и развития самой организации, поэтому необходимо понять место и роль личности в процессе организационной деятельности в организации.

Творческий потенциал связан с практической деятельностью личности сотрудника и оценивается в зависимости от того, как он влияет на эту деятельность. Реализация творческого потенциала каждого сотрудника осуществляется через самореализацию личности. При этом творческий потенциал каждого сотрудника реализуется в полной мере только в том случае, если он является востребованным и соответствует потребностям организации в целом.

Рассмотрим развитие личности и ее творческого потенциала с момента прихода в организацию и до выхода на заслуженный отдых. Подбор кандидатов на работу осуществляется по профессиональные знания кандидата, по профессиональные умения, по опыту работы и на последнем месте личностные качества. Далее следует отбор кандидатов через личное собеседование, наведения справок о кандидате, анализируются анкетные данные будущего сотрудника, применяются специальные тестовые методики отбора персонала на должность. Затем проводятся специальные адаптационные мероприятия для вновь принятых сотрудников: знакомство с правилами распорядка и основными требованиями организации, знакомство со структурой управления и функциями подразделений, знакомство с историей организации, и ее текущим состоянием. Потом наступает период профессионального обучения и повышения квалификации

сотрудника в новой для него организации. Оценка труда сотрудника в организации происходит разными методами: аттестация, наблюдение, защита бизнес-плана и т.п. Система оценки сотрудника позволяет понять, где он не владеет достаточными знаниями и навыками. Вознаграждение сотрудника в организации включает: установление индивидуальной заработной платы, переменная заработная плата, групповое вознаграждение, а также различного рода благодарности, внесенные в личное дело сотрудников, похвальные грамоты и т.п. Для наказания используются: выговор, увольнение, предупреждение и штраф.

Как же используется творческий потенциал личности сотрудника в организации? Личность приобретает в процессе трудовой деятельности то, что для нее значимо, важно. Здесь появляется проблема ценностных ориентаций профессионального сотрудника, поскольку в той системе, которая является ценной для личности сотрудника, он и будет удовлетворять свои потребности и мотивы, «брать» то, что ему нужно для развития. Для развития творческого потенциала самой организации руководитель должен активировать ценностно-смысловые системы, в которых каждый сотрудник внутренне функционирует, вывести его на уровень внешнего взаимодействия, тем самым создавая социальную ситуацию развития творческого потенциала в период профессиональной деятельности.

Для оценки творческого потенциала сотрудника нужно создать условия для его реализации в рамках организации. Когда в организации решаются бизнес – задачи, возникают вопросы между тем, что есть и тем, что нужно получить. Такие вопросы активизируют внутренние силы сотрудника и дают старт для внешней активности в решении поставленных задач. Используются методики исследования активизации творческого потенциала сотрудника организации: «мозговой штурм» и его разновидности: индивидуальный, письменный, двойной метод, метод с оценкой идеи, обратный метод, метод «корабельного совета», метод «конференции идей»; метод фокальных объектов; морфологический анализ; тренинги; коучинг. В наращивании творческого потенциала в процессе функционирования организации играют профессиональные наклонности и профессиональная квалификация сотрудников и соответствие этих характеристик занимаемому сотрудником месту в коллективе, соответствие качеств сотрудника поставленным перед ним задачам. Опыт и знания сотрудник приобретает в процессе профессиональной деятельности, тогда как психометрические характеристики и способности каждой отдельной личности являются данными ей от природы и могут лишь развиваться, и не могут быть приобретены в процессе обучения и воспитания.

Потенциал творческой команды сотрудников организации позволяет получить большие результаты, чем усилия отдельных личностей организации, получается синергетический эффект. Творческий потенциал команды определяется корпоративной культурой, которая способствует накоплению знаний, приобретению новых навыков, обогащению опыта и совершенствованию профессиональных качеств. Использование творческого потенциала команды требует объединения усилий многих сотрудников, поэтому в организациях формируются новаторские группы: деловые сообщества, сообщества по интересам, творческие группы, новаторские команды, тематические группы, команды лучшей практики и т.п.

По назначению решаемых задач существуют четыре типа команд, которые используются сотрудниками при решении бизнес - задач: для оказания помощи в решении повседневных проблем; для развития и распространения лучшей практики, руководящих принципов и процедур; для организации управления и распоряжения объемом знаний и творческим потенциалом; для инноваций и создания прорывных идей, знаний и практического опыта.

Творческий потенциал команды сотрудников используется для решения сложных задач, выполнения специальных функций и содействия творчеству.

Команды существуют либо внутри организации, либо за ее пределами, работают в физическом и виртуальном пространстве. Команда, как правило, является малой группой и объединяет сотрудников с разнообразными знаниями, навыками и творческим потенциалом. Члены команды обязаны:

- понимать и принимать общие цели, сотрудничать, воспринимать мнения других, доверять друг другу;
- выявлять и решать проблемы;
- обладать способностями к обучению и самообучению, к обмену информацией;
- быть коммуникабельными;
- иметь высокий уровень специальных знаний;
- стремиться к достижению лучших результатов;
- быть ответственными.

Характерными чертами команды являются: непостоянный состав и лидер, которые меняются в зависимости от характера решаемой задачи, однако это не распространяется на высшее руководство, которое также является командой; полная ответственность лидера, как самого компетентного члена команды за порученное задание и координатора всей работы; высокий интеллектуальный и творческий потенциал и статус членов команды; психологическая совместимость, сплоченность, взаимопонимание; четкое распределение полномочий каждого сотрудника; основные решения принимаются совместно после обсуждения, а лидер имеет решающий голос.

Работа в команде обязана соответствовать интересам и способностям сотрудников, быть разнообразной, повышать квалификацию и справедливо вознаграждаться.

В организациях команды не только являются генераторами идей, а также способствуют развитию творческого потенциала сотрудников для динамичного развития организации. Для этого используются:

- совещания - самая распространенная форма коммуникации через определенные промежутки времени, в зависимости от характера заданий команды;

- выездные совещания - это совещания, которые проводятся вне места постоянной работы для решения вопросов, связанные с пересмотром направления действий или активизации деятельности;

- проектные группы - вся группа работает над выполнением одной задачи и несет коллективную ответственность за результат;

- виртуальные команды – проектные группы, в которых отсутствует непосредственное общение, посредством цифровых технологий.

Творческий потенциал в командах определяется творческим климатом внутри команды: здоровый климат характеризуется доверием, открытостью и духом дружеского соревнования, а скрытость, недоверие, двусмысленность постановки вопросов вряд ли будут способствовать развитию творческого потенциала.

Особое место занимают команды высших руководителей (Top Management), которые занимаются самыми важными и сложными задачами. Для развития творческого потенциала таких команд применяется коучинг. Коучинг - это модель взаимодействия, благодаря которой топ-менеджер повышает уровень мотивации и ответственности самого себя и своих сотрудников. Коучинг топ - менеджмента имеет преимущества: топ - менеджеры уверены в своих силах и работают с интересом и высокой отдачей; повышается продуктивность каждого топ - менеджера и команды в целом; улучшается взаимоотношение и сплоченность команды; команда быстро и эффективно реагирует в критических ситуациях и быстрее решает возникающие проблемы. Главным принципом коучинга является уверенность в том, что все люди обладают большими внутренними возможностями и потенциалом, по сравнению с реализуемыми в повседневной жизни, что позволяет добиваться высоких результатов во всех областях производственно-хозяйственной деятельности и направлен на выявление и максимального использования имеющиеся у сотрудников или команды потенциальных возможностей. По сути коучинг - это особая система поддержки сотрудника, которая позволяет раскрыть его творческий потенциал и добиться реальных результатов, как в профессиональной, так и в личной жизни, образовать креативную команду, причем наиболее эффективным способом.

Коуч в своей работе использует элементы менеджмента, организационного поведения, организационной психологии, тренерской подготовки и главная задача его работы заключается в достижении больших результатов с наименьшими затратами. Коуч помогает клиентам: создать мощный импульс в осознании идей и направлений действий; ставит значимые цели для положительного результата; способствует развитию у клиента новых навыков, которые приводят к большим успехам.

Сложностью управления творческим потенциалом сотрудников в команде может стать отсутствие культуры совместной деятельности, индивидуализм, стремление к лидерству, личные результаты, нетерпение. Поэтому от каждого сотрудника в команде требуется понимания общей ситуации и здесь важную роль играет свободный обмен информацией, объем, полнота и точность которой намного превышают те, которые нужны для оперативного руководства.

Несмотря на все трудности и противоречия развития современной рыночной экономики для успешной деятельности любой организации именно формирование команд обеспечивает взаимодействие сотрудников на разных уровнях организационной иерархии в рамках организации. Развитие любой команды необходимо согласовывать с общими стратегиями и практическими мероприятиями организации.

В настоящее время модели и процессы управления творческим потенциалом сотрудников современного предприятия отличаются разнообразием стратегических целей, имеющихся знаний, способностей и навыков сотрудников. В практике по управлению творческим потенциалом сотрудников

выделяются основные процессы управления творческим потенциалом сотрудников – горизонтальные и вспомогательные процессы - вертикальные. Основные процессы включают: формирование, использование, развитие творческого потенциала. К вспомогательным процессам управления творческим потенциалом сотрудников относят те процессы, которые в той или иной степени включены во все основные процессы, пронизывают их, обеспечивают их протекание: накопление, распространение, защита, оценка, контроль. Процессы управления творческим потенциалом сотрудников могут быть спроектированы как отдельные бизнес-процессы, а могут быть интегрированы как части в основные бизнес-процессы организации. Они связаны со стратегией, управлением изменениями и управлением сотрудниками как человеческим капиталом, который можно развивать как с качественной стороны - знания, творческие способности, так и с количественной стороны. Эти процессы являются движущей силой изменений в организации, т. к. участие сотрудников в командах выступает связующим звеном между реализацией организационной стратегии и индивидуальными изменениями. Именно команды являются инициаторами изменений, усовершенствований и проводником стратегии в организациях. Для осуществления процессов управления творческим потенциалом организации требуется легкодоступная группа сотрудников, собранная в команду управления: менеджеры среднего и низшего звена, способные непосредственно влиять на эффективность работы организации. Процессы формирования, использования и развития творческого потенциала организации должны охватывать все группы сотрудников, т. к. в современных гибких организациях (лишенных промежуточного звена, с расширенными полномочиями сотрудников) различия между менеджерскими и управленческими ролями постепенно стираются.

Роль развития творческого потенциала личности и команд в организации состоит в поддержке планируемых изменений в ней. Пути развития творческого потенциала сотрудников многообразны. Каждой конкретной организации нужно лишь выбрать те из них, которые соответствуют специфике организации, её целям и задачам, её кадровому составу.

#### **Список литературы**

- 1.Блинов А.О., Рудакова О.С. Формирование творческого потенциала современных организаций
- 2.Евдокимова М. Н. Развитие творческого потенциала персонала предприятия
- 3.Леоненко Н.В. Личность в организации: развитие и творческий потенциал

#### **СЕКЦИЯ №18.**

#### **ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)**

#### **СЕКЦИЯ №19.**

#### **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)**

#### **ВЛИЯНИЕ МОТИВАЦИИ НА ПРОДУКТИВНОСТЬ СОВМЕСТНОГО РЕШЕНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ**

**Дябина Т.А.**

Московский педагогический государственный университет, г. Москва

Современная система ФГОС направлена на развитие личности ребёнка, в том числе особое внимание уделяется проблемам в мотивационно-потребностной сфере, так как у детей к третьему классу значительно падает интерес к учебной деятельности. Многие дети с раннего возраста по инициативе родителей включены в различные виды деятельности: кружки, секции и др. в результате, снижается внутренняя мотивация к учёбе уже к младшему школьному возрасту [1-3].

Ребёнок, приходя в школу, не видит новизны, так как многое из школьной программы было уже пройдено на подготовке. Так же со снижением познавательной мотивации падает и авторитет учителя, и ему становится трудно воздействовать на состояние детей. Важно, чтобы педагог создавал условия для благоприятного развития мотивационно-потребностной составляющей личности ребёнка [3; 7]. А.К.

Маркова говорит в своих работах о том, что необходимо создавать для детей ситуации, в которых проявлялись разные мотивы [7].

В данной работе отображается введение заданной цели (мотива) в групповую деятельность детей, с целью изучить влияние типа задаваемой мотивации на продуктивность совместного решения творческих задач.

Е.П. Ильин в своих работах писал, что «мотив – сложное системное психологическое образование, побуждающее человека к сознательным действиям и поступкам и, служащее для них основанием, а мотивация - динамический процесс формирования мотива»[5]. То есть, говоря другими словами, мотив – определенная потребность, которая является основанием для деятельности.

В ходе работы было рассмотрено 2 вида мотивации: соревновательная (мотивация достижения) и творческая (познавательная). Познавательные мотивы направлены на получение новых знаний и овладение новыми способами деятельности, в то время, как мотивы состоят в стремлении ребёнка к успеху в соревновании с самим собой и с другими людьми [8].

Многие исследования в области педагогики и психологии показали, что соревновательная мотивация препятствует самоактуализации и развитию личности, и соответственно проявление её творческих возможностей затрудняется [1; 6].

Возникли следующие гипотезы:

- 1) Соревновательная мотивация способствует высокому темпу работы, но не порождает желания осваивать новые способы деятельности.
- 2) Творческая (познавательная) мотивация актуализирует интерес к исследованию, освоению способов деятельности и включает заинтересованность в получении качественных результатов.

Детям предлагалось прослушать несколько историй о приключениях Барона Мюнхгаузена, затем в командах придумать абсолютно новую историю из жизни Барона. Ученики были разделены на 4 команды: двум командам задавалась соревновательная мотивация, двум - творческая. На рисунке 6 представлены результаты группы с соревновательной мотивацией



Рис.6 (соревновательная мотивация)

*Рассказ к рисунку 6: «Однажды Барон заскучал, и ему хотелось что-нибудь придумать. И тут он решил смастерить ковер-самолет. Он приобрел материалы и стал мастерить. Он работал дни и ночи. И спустя много дней у него вышел ковер. Он был шелковый, с узором, с рулем, с красивыми узорами, и он был скоростной. И наконец, Барон решил испробовать его в деле. И он вышел на славу. Барон хвалил себя. А пока он летал по городу, он встретил попугая, и они подружались. И так они были, не разлей вода. И каждый день они летали на своем ковре. Конец!!!!».*

На данном рисунке мы видим, что соревновательная мотивация дала достаточно низкий результат за счет отсутствия приключенческих элементов в рассказе. Команда взяла уже существующий образ ковра-самолёта, отказавшись придумывать что-то своё, новое. Впечатляет также последняя реплика: «Конец!!!!» - команде неинтересно, она ждет конца работы и выдает довольно складный, но репродуктивный рассказ.

На рисунке 7 представлена другая история.



Рис.7 (творческая мотивация)

*Рассказ к рисунку 7: «Шёл Барон по лесу и собирал грибы, ягоды и листья. И упал в яму. Долго он падал и появился в незнакомом месте. Там было много пальм и гигантский вулкан. И перед ним стоял динозавр Рекс и другие динозавры. Тирекс проглотил Барона, и он попал ему в желудок. Барон перепугался, но вспомнил о своём ружье и прострелил динозавру брюхо. Динозавр погиб. Барон вернулся домой, отдал повару ягоды и велел приготовить ягоды в “тирековом соку”».*

В продукте группы с творческой мотивацией можно заметить, что рассказ получился целостный, приключенческий, имеет логическое начало и завершение, героический поступок в стиле самого Барона. Ребята с удовольствием над ним работали и обсуждали детали.

Исходя из полученных данных, можно сделать следующие выводы:

- 1) Группы, которым была задана **творческая** мотивация выполнили задание **более качественно**, хотя **не уложились в отведенное время**.
- 2) Группы с **соревновательной** мотивацией показали **высокий темп** работы, но не проявили желания освоить новые способы деятельности, общая направленность – **быстрый функциональный результат, недостаточно высокое качество продукта**.

Таким образом, решение проблемы падения познавательной и учебной мотивации в школе требует создания условий для развития творческой и познавательной мотивации. Эффективной формой для решения данной задачи является совместное творчество.

#### Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 320 с.
2. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. Сборник статей. М., Педагогика», 1972. С. 22-29.
3. Гуткина Н.И. Развитие учебной мотивации учащихся в первых двух классах современной начальной школы (лонгитюдинальное исследование) // Культурно- историческая психология. 2007. № 2. С. 62—74.
4. Иванова Н.А., Бахтина О.В. Формирование мотивации к учебной деятельности у младших школьников // Известия ВГПУ. Педагогические науки. 2016. № 1(270) С.21-25.
- 4.Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
6. Ковалева Н.Б. Принципы и методы развития креативности в теории и практике непрерывного образования в России и США // Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США М.: ИТПиМИО РАО, 1994. С. 89-110.
7. Ковалева Н.Б., Дьяконова А.И. Проблемы исследования и развития ценностных ориентаций и мировоззрения обучающихся // От истоков к современности. Сборник в 5 томах: Т. 3.М.: Когито-Центр, 2015. С. 31-33
8. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983. 96 с.

## ОБРАЗ РОДИНЫ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ УЧАЩИХСЯ 3 КЛАССА

Лындина В.С.

Московский педагогический государственный университет, г. Москва

### **Актуальность проблемы**

Федеральные государственные стандарты в качестве одной из приоритетных задач перестройки образовательных программ начального образования определяют личностное развитие, в частности, построение целостной картины мира. По мнению ряда ученых, именно картина мира берет на себя роль синтезирующего начала в установлении отношений ребенка с миром [1-5].

С точки зрения А.С. Обухова, «субъективный образ мира имеет базовую, инвариантную часть, общую для всех ее носителей, и вариативную, отражающую уникальный жизненный опыт субъекта. Инвариантная часть формируется в контексте культуры, отражая ее систему значений и смыслов. Изменчивость ее определяется той социокультурной реальностью, в которую погружен человек» [4, 52 с.]. В числе наиболее значимых концептуальных единиц русской национальной картины мира особое место занимает концепт «Родина», прорастающая корнями в историю развития русского народа и отражающая особенности национального мировоззрения. [6, 3 с]

Колыбельные песни используют емкие образы, которые становятся опорными для ребенка в его усилиях построить целостную и живую картину мира. Возможно, именно в раннем детстве закладываются основы различий в мировоззрении поколений, их отношений с миром, формирования исходного кода, который, по сути, и есть система опорных образов.

Цель исследования: анализ личностных особенностей и опорных образов картины мира и образа Родины у учащихся 3 класса на материале колыбельных песен. Объект исследования: дети 3 класса в возрасте (8-9 лет). Метод исследования: сценарий развивающего исследовательского занятия на основе рефлексивно - позиционного подхода к духовному развитию детей и молодежи Н.Б. Ковалевой [1, 2] Основной принцип: создание условий для включения детей в рефлексивно-творческую деятельность. Материал: колыбельные, рисунки, ответы на вопросы. Материал: колыбельные, рисунки, ответы на вопросы. Методики: Определение понятия, пиктограмма, творческие рисунки, рефлексивные вопросы, коммуникативная ситуация.

### **Схема исследования**

1 этап – проведение диагностики личностных особенностей мышления, воображения, памяти. Тесты: «Пиктограмма», «Мое желание».

2 этап - выявление у детей представления о Родине при постановке вопроса «как ты считаешь, что такое Родина?»

3 этап - Выявление картины мира и ценностных ориентаций через организацию рефлексивно - творческой деятельности на материале колыбельных

3.1. Просмотр мультипликаций на основе колыбельных разных стран и построение отношения к ним

3.2. Беседа о колыбельных и вводная к заданию.

3.3 Рисунок под музыку в ответ на вопрос о том, что важного они хотят рассказать о России, о доме, о семье, о природе малышу из других стран.

### **Результаты**

Анализ ответов на вопрос «что такое Родина?», позволяет зафиксировать следующие результаты.

В большинстве случаев дети уходят в понятие в функционально-логическое определение «Там, где я/мы родились»; «Родина – это страна, в которой я/мы живем» - так ответило 12 детей из 20 опрошенных (60%). В остальной группе опрашиваемых детей ответ разделился на две группы ответов: «Родина – это родное место» - так ответило двое детей; и второй вид ответов было приобщение понятие Родины к понятию страны в целом «Родина - это как страна, например, моя родина и страна Россия» - таким образом, ответило четверо детей. Можно видеть, что почти половина ответов были даны как логические определения. В качестве основных признаков выделены: место жизни, часть ответов, в которых выделено что это родное место, выделяют реальный отличительный признак, хотя и не расшифровывают, что за этим стоит.

Понятно, что задача воспринимается как логическая и не вызывает необходимости раскрывать внутренний смысл понятия. Так как система знаний у учеников не сопровождается в их мировоззрении, то есть не является личным. Соответственно наибольшим интерес представляет центральная часть эксперимента, то есть рисунок – рассказ о нашей Родине и самое главное в ней.

На следующем этапе нашего экспериментального исследования детям была задана модельная ситуация - рассказать, с помощью рисунка, иностранцу о России, что-то самое важное о ней. О том, какой она представляется детям в воображении и какой образ у них возникает, когда они слышат слово «Родина».

Анализ рисунков позволяет выделить ряд закономерностей.

В 13 (65%) работах мы смогли пронаблюдать в работах детей атрибутивность, где дети ассоциировали понятие Родина: с Красной площадью, с выделением границы России на земном шаре, с флагом нашей страны.

В 7 (35%) остальных работах дети передают целостный пейзаж, передавая в рисунки: городские парки, зимние заснеженные поля, летние лесные луга, множество деревьев, корабль в море. Так же среди данных работ, дети используют городской повседневный образ: дома, дорога, деньги.

Один немало важным этапом нашего исследования – это было выделить среди иностранных колыбельных схожесть с Россией. На данном этапе детям было показано три мультимедийных видео «колыбельные народов мира», из обширного количества колыбельных было выбрано всего 3: африканская, греческая и чукотская.

Выбор детей был следующим: 12 детей (65%) сделали свой выбор в пользу Чукотской колыбельной, за её необычный и смешной сюжет, один ребенок указал в своем ответе о таинственности данной колыбельной.

3 детей (15%) свой выбор сделали в пользу Греческой колыбельной, она показалась им интересной и красочной.

4 детей (20%) сделали выбор в пользу Африканской колыбельной, она показалась им смешной по сюжету.

1 ребенок (5%) указал в своем ответе все три колыбельные, ссылаясь на понравившейся мотив и красоту мелодии.

### **Заключение**

Ведущей деятельностью в 3 классе становится познавательная мотивация. Соответственно, можно фиксировать, что в своих выборах они руководствуются рациональностью, стремятся к большей объективности, на первый план выдвигаются мотив познавательные, ответы становятся более пространными. Пиктограмма выполнена гораздо увереннее, все показатели улучшились. Более развито также само мышление и операции синтеза и анализа.

Значительные изменения можно наблюдать в ответах на вопросы по поводу колыбельных. Можно зафиксировать, что для учащихся начальной школы более значимые содержательные такие критерии выбора колыбельных, которые преобладает эмоциональные или эстетическое отношение к колыбельным. Это, безусловно, связано также с тем, что ведущей деятельностью для третьеклассников оказывается учебно-познавательная.

В то же время ценностный ряд и представления о Родине изменились мало, что свидетельствует о том, что опорные образы, ассоциируемые с колыбельными – надситуативны. Они отражают высокие общечеловеческие или религиозные ценности и коррелируют с базовыми потребностями человека, такими как гордость за свою страну, любовь в ее природе, чувство защищенности в связи с принадлежностью к ней.

### **Список литературы**

1. Ковалева Н.Б., Дьяконова А.И. Проблемы исследования и развития ценностных ориентаций и мировоззрения обучающихся // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 томах: Том 3. М.: Когито-Центр, 2015. С. 31-33
2. Ковалева Н.Б. Медиаобразовательные перспективы рефлексивно-позиционного развития личности и способностей учащихся // Медиаобразование. 2017. № 1. С. 9-25.
3. Мухина В.С. Картина мира: индивидуальные различия // Феноменология развития и бытия личности. Избранные психологич. труды. М.; Воронеж, 1999. С. 445–452;

4. Обухов А.С. Исторически обусловленные модификации образа мира / Развитие личности 2003, №4. – С. 51—68.
5. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. Изд. 3-е – СПб.: «Речь», 2007. 276с.
6. Океанский В.П., Красильникова М.Ю., Лежнева Н.А. «Содержание концепта «Родина» в языковой картине мира младших школьников» //Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал) № 9 (29) 2013

## ПРИМЕНЕНИЕ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ВОСПИТАННИКАМИ И КАНДИДАТАМИ В ПРИЕМНЫЕ РОДИТЕЛИ

**Нечаева М.В.**

Педагог – психолог ГБУ ЦССВ «Берег надежды», г. Москва

Одним из приоритетных направлений работы ГБУ ЦССВ «Берег надежды» является передача воспитанников из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на семейные формы устройства.

В ГБУ ЦССВ «Берег надежды» регулярно проводятся круглые столы, «Субботние посиделки» по запросу кандидатов в приемные родители, практически ежемесячно «Дни открытых дверей», а два раза в год «День аиста». На этих специально организованных мероприятиях кандидаты в приемные родители имеют возможность познакомиться с воспитанниками, установить контакт, пообщаться в теплой и непринужденной обстановке, получить консультации специалистов, укрепиться в своем желании взять на воспитание в семью ребенка.

Замещающая семья является возрожденной формой семейного воспитания детей, оставшихся без попечения родителей. Это форма семейного жизнеустройства ребенка, утратившего связи с биологической семьей, приближенная к естественным условиям жизнедеятельности и воспитания, создающая наиболее благоприятные условия для его индивидуального развития и социализации. Замещающая семья обеспечивает детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, их право на семейное воспитание. Ведь именно семья была, есть и будет важнейшей средой для формирования личности. Источником передачи ребенку социально-исторического и эмоционального опыта.

Передача ребенка в замещающую семью это длительный, деликатный и кропотливый процесс, который включает в себя несколько этапов.

Первый этап - диагностический. Включает в себя знакомство с ребенком, оценку социальной и медицинской информации, определение проблемных областей развития личности ребенка, диагностику особенностей актуального развития, представление ребенка о семье.

Второй этап – обучающий. Подготовительные и коррекционно – развивающие занятия, направление на развитие коммуникативных навыков, формирования представлений о семье и семейных ценностях.

Третий этап - сближение. Включает в себя заочное знакомство с семьей кандидатов, встреча и знакомство с семьей, организация совместной деятельности, специально организованные встречи на базе Центра, временное помещение ребенка в семью на выходные, беседа после посещения семьи, мониторинг эмоционального состояния воспитанника от общения с семьей потенциальных родителей.

При выявлении положительной динамики в установлении эмоционального контакта в семье и в случае успешного прохождения этапов подготовки, готовится переезд воспитанника в семью кандидатов.

У детей, находящихся в Центре, отмечается задержка эмоционального, когнитивного и социального развития. Они плохо дифференцируют и контролируют свое эмоциональное состояние. Испытывают нарушения способности к формированию привязанности. На их поведение часто оказывает предыдущий негативный жизненный опыт, искажены представления о социальных ролях и семейной иерархии, отсутствует положительная модель выстраивания отношений в социуме.

Современные исследования, проведенные в России в 80-90 годы, высказывают идею формирования особого типа личности у ребенка из детского дома. Воспитание детей вне семьи ведет к депривации психического и личностного развития, которое проявляется в деформации базового доверия к миру. Это формирование личности с недоразвитием внутренних механизмов активного, инициативного поведения, с

преобладанием зависимого и реактивного поведения и специфической формой взаимодействия со взрослыми.

Перечисленные черты личности воспитанника откладывают отпечаток и на общение с кандидатами в приемные родители на этапе знакомства и сближения. Это неумение общаться с взрослыми вне учреждения, трудности в установлении контактов, отчужденность и недоверие к взрослым, отсутствие ощущения личностных границ, навязчивое поведение или наоборот отстраненность при общении.

Для успешного прохождения всех этапов по подготовке к передаче воспитанника в замещающую семью на базе нашего Центра используется песочная терапия, которая является плодотворным диагностическим, вспомогательным, коррекционным и развивающим методом.

Игра с песком как способ развития и самотерапии известен с древних времен. Податливость песка будит желание создать из него миниатюрную картину мира. Человек выступает в песочнице как созидатель – один жизненный сюжет сменяет другой, следуя законам жизни: все приходит и все уходит, нет ничего такого, что было бы непоправимо разрушено, просто старое превращается в нечто иное, новое. При многократном переживании этого ощущения человек достигает душевного равновесия.

Игра с песком – это естественная и доступная для каждого ребенка форма деятельности. Ребенок часто словами не может выразить свои переживания, страхи, и тут ему на помощь приходят игры с песком. Проигрывая взволновавшие его ситуации с помощью игрушечных фигурок, создавая картину собственного мира из песка, ребенок освобождается от напряжения. А самое главное – он приобретает бесценный опыт символического разрешения множества жизненных ситуаций.

Перенос традиционных педагогических занятий в песочницу дает больший воспитательный и образовательный эффект, нежели стандартные формы обучения.

Во-первых, существенно усиливается желание ребенка узнать что-то новое, экспериментировать и работать самостоятельно.

Во-вторых, в песочнице мощно развивается тактильная чувствительность как основа «ручного интеллекта».

В-третьих, в играх с песком более гармонично и интенсивно развиваются все познавательные функции (восприятия, ощущение, память, внимание, мышление), а также моторика и речь.

В-четвертых, развивается и совершенствуется предметно-игровая деятельность, что ведет к развитию коммуникативных навыков. Игра с песком расширяет кругозор ребенка, обогащает эмоциональную сферу.

В-пятых, песок является пластичным и многогранным материалом для детского творчества, развития фантазии, воображения.

Наблюдения за совместной игрой с песком ребенка и кандидатам в наглядно показывают особенности поведения, коммуникаций, качество взаимодействия между взрослым и ребенком.

Условия организации работы с детьми.

1. Согласие и желание ребенка
2. Специальная подготовка педагога и его творческий подход к проведению занятия
3. У детей не должно быть аллергии на пыль от сухого песка, кожных заболеваний и порезов на руках.

Оборудование.

1. Стол (ящик) размер 50X70 окрашенный в голубой или синий цвет; световой стол (планшет).
2. Материал – песок (специально подготовленный).
3. Набор игрового материала – лопатки, кисти, формочки, миниатюрные игрушки (различной тематики), бросовый материал (ленты, бусины, пуговицы), природный материал (камешки, ракушки, шишки, веточки и т.д.).
4. Фотоаппарат для фиксации процесса и результата.
5. Медиа средства для музыкального и звукового сопровождения.

Организация занятий. Игра с песком проходит в форме занятия.

1. Вводная часть. Знакомство с миниатюрными игрушками и песочницей. Круг приветствия, ритуал входа. Введение или повторение правил.

В этой части работы используются различные манипуляции с песком, позволяющие взрослому и ребенку почувствовать структуру материала, настроиться на основную часть занятия.

2. Основная часть. Варьируется от цели и задачи занятия. Это может быть работа в парах или индивидуальная работа каждого участника. Свободное рисование на световом столе, рисование с сочинением сказок и

историй, с включением персонажей и игрушек, создание коллажей или песочных картин с использованием декоративных материалов. Специалист может выступать в роли ведущего, предлагать тематическую и сюжетную основу или в роли наблюдателя за совместной деятельностью, отслеживая динамику игры в песке.

3. Заключительная часть. Ритуал выхода. Обмен впечатлениями. Вербализация чувственного опыта ребенка и взрослого, рефлексия и подведение итогов.

Занятие с использованием песочной терапии. Предназначено для работы с кандидатами в приемные родители и ребенком старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Цель: снижение эмоционального напряжения, обучение навыкам общения и способам взаимодействия в системе взрослый - ребенок, установление доверительных отношений между взрослым и ребенком, накопление сенсорного опыта ребенка, развитие тактильно – кинестетической чувствительности, развитие познавательных процессов.

Вводная часть. Игра-упражнение «Поздоровайся с песком!»

Психолог: «Положите свои ладони на поверхность песка, оставьте отпечатки своих ладоней. Действуем двумя руками. Погладим песок сначала внутренней, затем тыльной стороной ладони. Прикоснемся ребром ладони, пальцем (пальцами) рук. Попробуем выполнить движения ладонями по песку различной интенсивности.

Давайте сфокусируемся на своих ощущениях. Что вы почувствовали от прикосновения к песку? Какой он на ощупь? Шершавый, мягкий, холодный, теплый? Какие ощущения вы испытываете от прикосновения к песку?»

Психолог предлагает вспомнить и рассказать правила поведения в песочнице.

Основная часть. Упражнение «Песочная картина». Работа в парах. Участники создают образы в песочнице, работая одновременно, стремясь создать целостную композицию.

Психолог: «Давайте попробуем пальцем, ребром ладони, кистью нарисовать различные геометрические фигуры, узоры и объединить их в единый сюжет, что бы у нас получилась песочная картина. Украсим ее бусинами, ракушками и камешками». После создания коллажа психолог просит дать название картине и рассказать о ней.

Заключительная часть. Психолог с согласия участников фотографирует картину. Обсуждение с кандидатом и ребенком процесса игры с песком.

Вопросы для обсуждения:

-Понравилась ли вам игра с песком?

-Понравилось ли совместное создание картины на песке?

-Какие чувства возникали при работе?

-Что мешало работе, а что помогало?

-Что понравилось и запомнилось больше всего на занятии? Почему?

Психолог просит самих участников убрать с песочного поля материалы, вернуть на места игрушки и разровнять поверхность песка, вымыть руки, после чего благодарит участников игры и прощается: «Наше занятие завершено! Благодарю за работу!». Ритуал выхода необычайно важен, особенно благодарность. Получение положительного заряда в конце занятия выгодно выделяет деятельность в песочнице и закрепляет желание ее повторять.

Во время игры с песком – создается положительный эмоциональный микроклимат, который способствует самораскрытию и самовыражению ребенка;

-формируются навыки общения;

-выстраиваются доверительные отношения между участниками занятия;

-раскрываются внутренние ресурсы и способности ребенка;

-тактильные игры являются общепризнанным средством сближения взрослого и ребенка.

Игра с песком - прекрасный посредник в установлении контакта с ребенком!

### Список литературы

1. Грабенко Т. М., Зинкевич – Евстигнеева Т. Д., Коррекционные, развивающие и адаптирующие игры.- СПб.: Детство-пресс, 2002.
2. Грабенко Т. М., Зинкевич – Евстигнеева Т. Д., Чудеса на песке. Практикум по песочной терапии. СПб.:2010.

3. Сапожникова О. Б., Гарнова Е. В. Песочная терапия в развитии дошкольников. – М.:ТЦ Сфера, 2014.
4. Эль Г. Н. Человек, играющий в песок. Динамичная песочная терапия.- СПб.,2010
5. Сакович Н. А. Технология игры в песок. Игры на мосту.- СПб.:Речь,2008.

**СЕКЦИЯ № 20.**

**КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)**

**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.**

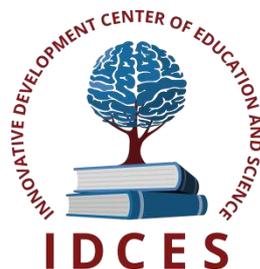
IV Международная научно-практическая конференция **«Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире», г. Воронеж**

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](http://www.izron.ru) (раздел «Педагогика и психология»).

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



**Перспективы развития науки в области педагогики  
и психологии**

**Выпуск IV**

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

**г. Челябинск**

**2017 г.**

Печатается в авторской редакции  
Компьютерная верстка авторская

Подписано в печать 10.07.2017.  
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 10,7.  
Тираж 250 экз. Заказ № 074.

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