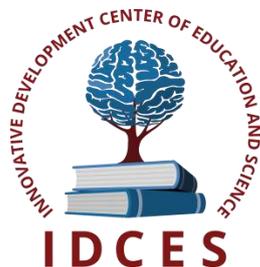


ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



**Развитие образования, педагогики и психологии
в современном мире**

Выпуск IV

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

г. Воронеж

2017 г.

Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире. /
Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции.
№ 4. г. Воронеж, 2017. 97 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 Винеvская 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 Сёмина 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 **«Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире»**, г. Воронеж представлены научные статьи, тезисы, сообщения аспирантов, соискателей ученых степеней, научных сотрудников, докторантов, преподавателей ВУЗов, педагогических работников образовательных учреждений, учителей, психологов, студентов, практикующих специалистов Российской Федерации, а также коллег из стран ближнего и дальнего зарубежья.

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

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

Оглавление

| | |
|--|----|
| ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00) | 7 |
| СЕКЦИЯ №1. | |
| ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01) | 7 |
| К ВОПРОСУ ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕННОСТЯХ, ФОРМИРУЕМЫХ В УСЛОВИЯХ СУВОРОВСКИХ УЧИЛИЩ Попова Н.Е., Ряскин Е.Ю. | 7 |
| СЕКЦИЯ №2. | |
| ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02) | 9 |
| ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ МАНЕР ИСПОЛНЕНИЯ КАК МЕТОД ПОВЫШЕНИЯ ВОКАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА Барвинская Е.М. | 9 |
| К ПРОБЛЕМЕ РАСШИРЕНИЯ РАМОК ИНСТРУМЕНТАЛЬНО- ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ Каузова А.Г. | 11 |
| МЕТОДЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ШАБЛОННОСТИ В ДЕТСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ Русанова А.И. | 13 |
| ПРИНЦИП КУЛЬТУРНОЙ АКСИОМАТИКИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ Черемисина Е.В. | 15 |
| СЕКЦИЯ №3. | |
| КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03) | 17 |
| ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА И ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ НЕХИМИЧЕСКИХ ЗАВИСИМОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА Верховодова Т.Н., Гудкова Л.В. | 17 |
| ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ТРУДОВЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ Никулина И.Н. | 19 |
| ВОЗМОЖНОСТИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ Салаева Н.Р. | 22 |
| СЕКЦИЯ №4. | |
| ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04) | 24 |
| КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНА- ТАНЦОРА ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ В АНСАМБЛЕВЫМ ИСПОЛНЕНИИ СПОРТИВНЫХ БАЛЬНЫХ ТАНЦЕВ ФОРМЕЙШН Зиновьева Т.С. | 24 |

| | |
|---|-----------|
| ВЛИЯНИЕ АНТРОПОМЕТРИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ И ОБТЕКАЕМОСТИ НА СКОРОСТЬ В РАЗНЫХ СПОСОБАХ ПЛАВАНИЯ Мехтелева Е.А., Сметанников А.В., Мехтелева Л.О. | 27 |
| ПРОГНОЗИРОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ В СОРЕВНОВАНИЯХ «МАСТЕРС» НА ДИСТАНЦИИ 800 М ВОЛЬНЫМ СТИЛЕМ У ЖЕНЩИН В ВОЗРАСТНОЙ КАТЕГОРИИ 40-44 ГОДА Мехтелева Е.А., Мехтелев О.В., Андреева В.А. | 31 |
| ПЕШИЕ ПРОГУЛКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРИВЫЧКИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ (НА ПРИМЕРЕ ДВФУ) Стрижкова И.В., Светлова О.Е. | 34 |
| СЕКЦИЯ №5. ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)..... | 37 |
| СЕКЦИЯ №6. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)..... | 37 |
| ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИКТ: ОБЗОР ИНОСТРАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ОПЫТ РОССИИ Бугрова О.В. | 38 |
| ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА Рудакова Д.В. | 40 |
| К ВОПРОСУ О ПЛАНИРОВАНИИ И ТЕХНОЛОГИИ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ Ткачева И.А., Яковлева Л.В., Малышкина М.В. | 43 |
| СЕКЦИЯ №7. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ..... | 46 |
| ОРГАНИЗАЦИЯ ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ХИМИЯ» Гибадуллина Х.В. | 46 |
| СЕКЦИЯ №8. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ | 49 |
| ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ И ТЕХНОЛОГИИ СОЗДАНИЯ УЧЕБНЫХ ГРАФИЧЕСКИХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ ДЛЯ СТУДЕНТОВ Балашова М.П., Ажгихин С.Г. | 49 |
| ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ Дорноступ Е.Г. | 51 |
| СЕКЦИЯ №9. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ | 53 |
| СЕКЦИЯ №10. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА..... | 53 |

| | |
|---|-----------|
| ФОРМИРОВАНИЕ СОТРУДНИЧЕСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ ¹ Карпова М.О., ¹ Ханова Т.Г., ² Платова А.Г. | 53 |
| СЕКЦИЯ №11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ | 55 |
| СЕКЦИЯ №12. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ..... | 56 |
| СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ Боровец О.С., Гусакова Н.Е., Мантулова В.И., Тычнина Г.А. | 56 |
| ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ ПРОЕКТАХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Миронова Е.Л. | 58 |
| ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00) | 60 |
| СЕКЦИЯ №13. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)..... | 60 |
| ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНИВАНИЯ ХАРАКТЕРИСТИК ГЕНДЕРНЫХ И РОДИТЕЛЬСКИХ РОЛЕЙ МУЖЧИНАМИ И ЖЕНЩИНАМИ Иванова М.А. | 60 |
| ИНТЕГРАЛЬНАЯ ПАРАДИГМА В ПСИХОЛОГИИ Корнеенков С.С. | 62 |
| КРИЗИСЫ В ПСИХОЛОГИИ: ПРИЧИНЫ И СЛЕДСТВИЯ Корнеенков С.С. | 65 |
| ПАРАДИГМЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ Корнеенков С.С. | 67 |
| СЕКЦИЯ №15. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03) | 71 |
| СЕКЦИЯ №16. МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04) | 71 |
| СЕКЦИЯ №17. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)..... | 71 |
| СЕКЦИЯ №18. ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)..... | 72 |
| СЕКЦИЯ №19. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)..... | 72 |
| ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА НА СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ Киселева Т.В., Тимошина Е.И. | 72 |
| ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ Колесниченко А.С., Кормушина Н.Г. | 75 |

| | |
|--|-----------|
| THE PROBLEM OF DEVELOPING COGNITIVE INTEREST IN OLDER PRESCHOOLERS Kolesnichenko A.S., Kormushina N.G. | 75 |
| ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА Магомедова Д.Ш. | 79 |
| СЕКЦИЯ №20. | |
| КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10) | 81 |
| ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ АРТ-ТЕРАПИИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Капцелович О. А. | 81 |
| НАРОДНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ Косивцева Е.В., Сафронова Е.М. | 84 |
| ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА УЧАЩИХСЯ С ЗПР Лещенко С. Г., Елизарова Т. В. | 86 |
| ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ И АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ЗПР Мельник Е.В., Аркаева Н.И., Зырянова Ю.В. | 89 |
| КОРРЕКЦИОННО – РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА ДЛЯ ПОДРОСТКОВ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТА «АУТИЗОН» Ушакова Е.А. | 92 |
| СЕКЦИЯ №21. | |
| ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12) | 94 |
| СЕКЦИЯ №22. | |
| ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13) | 94 |
| ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2018 ГОД..... | 95 |

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)

СЕКЦИЯ №1.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)

К ВОПРОСУ ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕННОСТЯХ, ФОРМИРУЕМЫХ В УСЛОВИЯХ СУВОРОВСКИХ УЧИЛИЩ

Попова Н.Е., Ряскин Е.Ю.

Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург

Проблема служения Родине актуальна во все времена. Сегодня, в век глобальных технологий, особо остро встает вопрос о том, что ценит поколение молодых людей и что особенно дорого тем, которые готовятся защищать Родину, как профессионалы своего дела.

Аксиологические основы повседневной жизни и деятельности закладываются с детства, поэтому обучающимся суворовских военных училищ понимание цены жизни и ценностных отношений к происходящему осуществляется в учебной и во внеучебной деятельности.

Формирование ценностей строится на основе мотивационного отношения к познавательной деятельности [4, 7 и др.], ценностных ориентаций в образовании [2, 3, 8 и др.], стратегий развития отечественного образования [5], ценностных подходов к управлению образованием, аксиологических подходов к педагогической деятельности [9], общевоинских уставов Вооруженных сил Российской Федерации [6].

Анализ исследования проблем аксиологической направленности современного обучения и содержания уставов Вооруженных сил Российской Федерации подтверждает, что они нацелены на развитие и совершенствование ценностей обучающихся. Следовательно, содержанием педагогической аксиологии в условиях суворовских училищ современности должны стать ценность как категория, ценностное сознание, ценностное отношение, ценностное поведение, ценностная установка, ценностная ориентация [9, с.119]. Характеристики ценностей, заложенные в уставы Вооруженных сил РФ, достаточно хорошо кооперируются с педагогической аксиологией.

В данной статье даются комментарии к формированию ценностей в учебно-воспитательном процессе с учетом условий суворовских училищ.

Ценность как категория является ориентиром деятельности и поведения [9, с.114], поэтому в условиях суворовских училищ формируется ценность как личное качество, позволяющее использовать знания и практические навыки для всеобщего блага. Известно, что человек всегда положительно или отрицательно оценивает окружающий мир. Причем, оценивает предметы не по их свойствам, а по их использованию, исходя из интересов к ним, потребностям в них. Ценность устанавливается через личные критерии, способы оценки, которые выражаются в нравственных принципах, нормах, идеалах, установках, целях и т. д. Но у каждого человека свои нравственные, эстетические представления о ценностях. Отсюда, каждый суворовец по-своему относится к окружающему миру и имеет свои представления о нравственных ценностях.

Однако обучающиеся суворовских военных училищах должны научиться понимать общечеловеческие ценности и готовиться к их сохранению. Учебно-воспитательный процесс строится таким образом, что обучающиеся осознают, что они первоначально находятся под защитой государства, которое гарантирует им правовую, социальную защиту, охраняет их жизнь и здоровье, а затем выпускники военных училищ должны уметь защитить Отчество.

В процессе обучения и воспитания у суворовцев формируется **ценностное сознание** о том, что они готовятся к вооруженной защите Российской Федерации. Перед ними ставятся цели выполнять поставленные задачи в любых условиях, в том числе с риском для жизни, поэтому чувства ответственности, взаимопонимания, готовности помочь друг другу становятся не просто словами-провозглашениями, а являются основой **ценностного отношения** курсанта к его жизненной практике и нравственному

взаимодействию с окружающими людьми. Ценностное отношение к действительности раскрывает внутреннюю позицию суворовца, отражает взаимосвязь личных и общественных отношений.

В процессе адаптации к условиям военной жизни суворовцы нуждаются в особом внимании, заботливом отношении к ним. Личный пример воспитателей-офицеров помогает им налаживать отношения друг с другом, способствует быстрой адаптации к особенностям военной жизни и учебы и формирует **ценностное поведение**.

Поведение суворовца формируется на основе сознания, отношения, установок, ориентиров, личностных ценностей в виде идеалов добра, справедливости, красоты, изящества, а также через соблюдение внутреннего распорядка образовательной организации, исполнение воинской дисциплины, что направлено на формирование **ценностной установки** быть готовым к реалиям военной деятельности.

В процессе обучения суворовцы вырабатывают в себе ценностную установку быть в постоянной боевой готовности, выдерживать тяжелые испытания, дорожить воинской честью и боевой славой Вооруженных Сил, соблюдать Конституцию РФ и законы РФ [6]. Такой процесс обучения и воспитания соответствует современным требованиям, направленным на формирование личностных качеств, целенаправленных установок и умение в них ориентироваться.

Ценностная ориентация суворовца должна представлять собою систему устойчивых отношений к окружающему миру, к самому себе в форме фиксированных установок. На основе трудов [7] считаем, что суворовец должен формировать в себе установки, соответствующие военной профессии, уметь конструктивно решать военные конфликты и быть уверенным в могуществе Родины.

На основе Общевоинских уставов Вооруженных сил Российской Федерации [6] суворовцы знают свои права и готовятся не только выполнять приказания вышестоящих начальников, но и учатся работать с директивами, которые позволяют достичь военных целей, исходя из обстановки, на основе личной военной ориентации, воинского мастерства и стратегического мышления. На основе педагогических наблюдений за учебно-воспитательным процессом авторы данной статьи убеждены, что суворовец должен характеризоваться, как независимая и самостоятельная личность, склонная к риску, активная, лобознательная, неутомимая в поисках, не просто отрицающая явления действительности, а стремящаяся изменить негативные явления, нестандартно мыслящая, готовая принимать решения, иметь дар военного предвидения.

Разделяя мнение М. Вудвока [1] об ограничениях, которые мешают стать личностью, как то: лень, устоявшиеся привычки, излишняя напряженность, ослабленная целеустремленность, излишняя серьезность, - считаем, что в суворовских военных училищах создаются все условия, позволяющие искоренять эти личностные ограничения и уметь ставить перед собой реальную цель, направленную на подготовку к профессиональной военной деятельности.

В результате целенаправленного обучения и воспитания основными группами ценностей суворовцев становятся:

1. Престиж профессиональной военной деятельности.
2. Самосовершенствование и самообразование.
3. Самовыражение через стремление служению Родине.
4. Профессиональный рост и продвижение по службе.

Таким образом, соединение содержания ценностного наследия педагогической аксиологии и уставных положений Вооруженных сил Российской Федерации в условиях суворовских училищ становится основой развития профессиональной культуры личности, беззаветно преданной служению Родине.

Список литературы

1. Вудвок, М. Раскрепощенный менеджер; для руководителя-практика [Текст] / М.Вудвок.- Пер. с англ. -2-е изд., перераб. – М.: Дело ЛТД, - 1994. – 319 с.
2. Гершунский, Б.С. Философия образования [Текст]: учебное пособие для студ. высших и средних педагог. учеб. заведений / Б.С.Гершунский. – М.: Московский психолого-социальный институт, - 1998. – 432 с.
3. Додонов, Б.И. Эмоция как ценность [Текст]: / Б.И.Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
4. Каган, М.С. Философская теория ценности [Текст] / М.С.Каган. - СПб, - 1997.
5. Караковский, В.А. Педагогические идеи Караковского [Электронный ресурс]: <http://>

studopedya.ru. Дата обращения: 24.09.2017.

6. Общевоинские уставы Вооруженных сил Российской Федерации [Текст] /под ред. В.А.Ивасенко. - М.: Военное издательство, - 2008. – 600 с.
7. Попова, Н.Е. Формирование экономической культуры: от знаний к компетентности [Текст]: монография / Н.Е.Попова. - ФГБОУ ВПО «Урал.гос.пед. ун-т». – Екатеринбург, 2012.- С. 109-117.
8. Пряникова, В.Г. История образования и педагогической мысли [Текст]: учебник-справочник / В.Г.Пряникова, З.И.Равкин. – М.: Новая школа, - 1995. – 96 с.
9. Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, Г.И.Чижакова. – М.: Издательский центр «Академия», - 2003.- 192 с.

СЕКЦИЯ №2.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ МАНЕР ИСПОЛНЕНИЯ КАК МЕТОД ПОВЫШЕНИЯ ВОКАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА

Барвинская Е.М.

преподаватель муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств №1» г. Липецка; Липецкого областного колледжа искусств им. К.Н. Игумнова (ЛОКИ),
кандидат педагогических наук

Одной из задач при работе над вокальным произведением является достижение стилистического соответствия исполнительской эстетике эпохи (исторической и музыкальной) и композиторскому стилю. Решению данной задачи в значительной степени способствует использование манеры голосообразования, соответствующих стилю репертуарного произведения. В понятие «манера вокального исполнения» входит: тип дыхания, позиция звука, сила, тембр, атака, объем, полетность, использование резонаторов, способ формирования крайних нот диапазона, звуковедение, динамика, эмоциональность и т. д. Для каждой исторической и музыкальной эпохи характерны определенные требования к вокально-технической и исполнительской составляющих вокального мастерства.

Выбор манеры исполнения зависит от требований к вокальной технике и исполнительской эстетике, которые существовали в то время, когда было написано произведение так как:

- исполнительская эстетика зависит от общего уровня развития музыкальной культуры и ее функции в обществе;
- на развитие вокально-исполнительского искусства оказывают влияние акустические условия: размер залов, состав оркестра и т. д.;
- вокальная техника имеет прямую зависимость от фонетики языка;
- создании произведения композитор пишет музыку в соответствии со сложившимися исполнительскими традициями и собственными слуховыми стереотипами;
- методика вокального образования развивается параллельно с музыкальным искусством. Усложнение вокальных партий требует формирования новых вокально-исполнительских умений и навыков и обуславливает новые требования к уровню исполнительства.

В XVII веке в консерваториях Италии обучали детей с 6 — 7 лет, было популярно пение кастратов и, следовательно, наиболее правильным и удобным в техническом отношении и с точки зрения исполнительской культуры при работе над произведениями данной эпохи является использование грудного типа дыхания, высокого положения и неподвижности гортани, малой силы звука, низкого уровня эмоциональности. Музыка XVIII века требует «колоратурного» стиля, которому характерны отход от слова, большое количество украшений (иногда дробящих слово), пассажей, быстрое движение мелодии, что обуславливает необходимость применения гибкости, беглости голоса и «обеднения» тембральной окраски.

Большинство опер XIX века требуют использования «певучего» стиля, которому характерно использование грудно-брюшного типа дыхания, тембральная окраска, большая сила звука, широкий диапазон, динамика, эмоциональный накал и т. д. Монологи XIX и особенно XX века, оперы Прокофьева и Шостаковича требуют использования декламационного стиля, похожего на театральную декламацию, где на первый план выходят задачи драматические, эмоционально-текстовые. Кроме того, исполнение вокальной музыки разных стран требует учитывать характерные особенности вокальных школ и языка оригинала: итальянская вокальная школа — это прежде всего *bel canto*, французская — аффектированная декламация, немецко-австрийская школа стремилась объединить итальянское *bel canto* и декламационный стиль французской школы. При более детальном анализе необходимо учитывать и композиторский стиль: произведения В.А. Моцарта написанные как на немецком, так и на итальянском языке требуют «инструментального» звука; вокальные произведения М.И. Глинки — тембральной окрашенности, объемного звучания, большой силы звука и эмоциональности и т. д.

Использование исполнительской манеры, манеры голосообразования и голосоведения не соответствующих эпохе и стилю произведения провоцирует возникновение вокально-технических трудностей и снижение качественного уровня исполнения. Применение грудно-брюшного типа дыхания при исполнении арий XVII-XVIII вв. делает исполнение пассажей и колоратур «тяжелым», перегруженным тембрально, не соответствующим темпу произведения и провоцирует нечистую интонацию. Использование грудного типа дыхания, «инструментального» звука при исполнении произведений эпохи романтизма или русской классической музыки нарушает кантиленность, снижает объем, полетность и силу звука, затрудняет исполнение широких интервальных ходов и крайних нот диапазона и т. д. Применение техники *bel canto* недопустимо при исполнении немецкой музыки также как декламационный стиль недопустим при исполнении итальянской музыки.

Выбор исполнительской манеры, соответствующей эпохе и стилю репертуарного произведения, кроме чисто исполнительских задач, способствует решению вокально-технических задач и повышает качественный уровень исполнения в целом. Существующие различия вокально-исполнительских манер могут быть использованы в процессе вокальной подготовки как один из методов формирования вокального мастерства. На начальном этапе обучения, при недостаточном уровне развития мышц голосообразующего аппарата, дыхания, отсутствии резонирования и мышечно-слуховых стереотипов, небольшом диапазоне, низком уровне эмоциональной отзывчивости и т. д., а также при работе с учащимися младшего и среднего школьного возраста, когда вышеперечисленные недостатки обусловлены физиологически, целесообразно использовать в качестве репертуарных произведений и методического музыкального материала старинные арии. Характерными особенностями музыкального языка старинных арий являются: октавный (реже полуторооктавный) диапазон; узкие интервалы (преимущественно – терции); короткие мелодические построения (отсутствие продолжительной фонации); простота, ясность и камерность («прозрачность») аккомпанемента (как правило, дублирующего мелодическую линию); отсутствие резких динамических изменений; отсутствие эмоциональной напряженности. Вокально-исполнительская эстетика предполагает использование вокальной речи, умеренной громкости, речевого (грудного) дыхания; фальцетного звучания головного регистра. Старинные арии традиционно можно транспонировать в удобную для вокалиста тональность, что является важным преимуществом на начальном этапе обучения и позволяет не менять репертуарное произведение при наличии физиологических и психологических изменений, а также при качественном росте вокального мастерства учащегося.

Включение в работу произведений (или музыкальных отрывков), требующих конкретной манеры голосообразования и голосоведения может использоваться как метод вокального развития, исправления существующих недостатков и формирования новых умений и навыков. Для развития вокального дыхания, кантилены, тембральной окраски, резонирования целесообразно использовать произведения (отрывки) эпохи романтизма, русской классической музыки (Пуччини, Белини, Глинка); при работе над легкостью, подвижностью голоса — музыку эпохи барокко и классицизма (Вивальди, Россини, Моцарт); для развития артикуляционного аппарата, работой над дикцией и текстовой выразительностью — произведения, требующие использования декламационного вокального стиля (Даргомыжский, Прокофьев, Берг). По мере развития вокального мастерства, приобретения новых умений и навыков и освоения новых манер голосообразования и голосоведения репертуар расширяется и становится разнообразным.

Возможность использовать различные манеры голосообразования и голосоведения появляется при соответствующем уровне вокально-технической подготовки. Также важны моментом достижения стилистического соответствия вокально-технической и вокально-исполнительской составляющих стилю и

эпохе вокального произведения является изучение истории вокально-исполнительского искусства и прослушивание вокальной музыки в исполнении известных певцов. Знания и слуховые представления с одной стороны и вокально-исполнительские умения — с другой, позволяют верно определить необходимую манеру голосообразования, голосоведения, необходимые вокально-исполнительские приемы и практически их использовать, что значительно упрощает выполнение вокально-исполнительских задач и повышает качественный уровень исполнения репертуарного произведения и уровень вокально-исполнительского мастерства учащегося.

Список литературы

1. Багадуров В.А. Очерки по истории вокальной педагогики. - М.: Музгиз, 1956. - 268 с.
2. Фуртвенглер В. исполнительское искусство зарубежных стран: переводы. \ Сост. Г.Я. Эдельман. - М.: Музыка. Вып. 2, 1966. - 192 с.
3. Яковлева А.С. Искусство пения. – М.: Изд. Дом. Информбюро, 2007.– 476с.

К ПРОБЛЕМЕ РАСШИРЕНИЯ РАМОК ИНСТРУМЕНТАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Каузова А.Г.

профессор кафедры музыкально-исполнительского искусства в образовании Института Искусств МПГУ

Инструментальное обучение на музыкально-педагогических факультетах педвузов является важной частью общего профессионального обучения будущих специалистов. Поэтому оно должно отвечать двум главным требованиям: во-первых, оно должно быть нацелено на собственное исполнительство в разных формах музыкальной деятельности и, во-вторых, должно быть методически обоснованным с точки зрения применения полученных знаний, умений и навыков в практике работы в школе. В то же время выполнение этих требований предполагает понимание того, что музыка и сам процесс музыкального обучения являются эффективным средством воздействия на личность ученика, на его духовный мир. Это ставит задачу воспитания у студентов — будущих учителей — индивидуально-творческого подхода к педагогическому процессу, развития у них навыков работы на личностном уровне общения и с учеником, и с изучаемой музыкой.

Конечно, поставленные задачи обширны и многообразны, но они должны ставиться и решаться с самого начала занятий в вузе и делают неизбежным комплексный метод преподавания. Это накладывает на преподавателя исполнительского класса особую ответственность, ставит перед ним задачу быть прежде всего “учителем музыки, то есть её разъяснителем и толкователем” (Г. Г. Нейгауз). В свою очередь именно исполнительский класс, с его индивидуальными формами работы, дает в руки педагогу надёжный путь музыкального развития учащихся, который лежит в области выявления и обогащения их музыкального и общего жизненного опыта в процессе работы над художественным образом произведения.

Проблемы использования индивидуально-личностного опыта учащегося как основы его музыкального развития настолько значимы, что они затрагиваются во всех музыкально-психологических, педагогических, музыковедческих и эстетико-социологических исследованиях (Э.Б. Абдуллин, А.Д. Алексеев, Л.А. Баренбойм, Г.М. Цыпин и др.). В основе их — положения теории Асафьева об “интонационной” принадлежности музыки определенному общественному времени и пространству /и человеку, живущему в нём/, что ставит музыковедение и эстетику перед необходимостью изучения законов восприятия, а музыкальную психологию и педагогику нацеливает на выявление путей педагогического воздействия, заложенных в самой музыке, её выразительных средствах. В этом русле проясняются и перспективы педагогического стимулирования музыкального опыта учащихся. Более того, задача воспитания “жизненного” восприятия изучаемой музыки, свободы ориентации в ней как живом и близком “языке” подсказывают целесообразность использования широких возможностей общего жизненного опыта для разработки в методике путей усвоения музыкальных закономерностей и средств выразительности через менее специфические, а значит, и более доступные компоненты этого опыта (перспективам решения этих задач посвящено фундаментальное исследование Е.В. Назайкинского).

Так, взаимодействие зрительно-пространственных навыков и двигательного опыта обеспечивает целостность охвата музыкального пространства как “рельефной картины”, в которой интонационные процессы и динамика музыкального развития сочетаются со своеобразными “архитектурными” представлениями многоплановой фактуры. Не менее перспективно использование возможностей обобщенно-образного и логического мышления, связанное с “подключением” речевого и коммуникативного опыта. Многочисленные способности разнообразного по направленности слушания и слухового анализа речи, которые воспитываются в речевой практике, не только совершенствуют способности интонационного слышания музыкальной ткани, но и помогают, воспитывают умение находить более значительные в выразительном отношении “музыкальные объекты”. Сама близость речи и музыки в их основной функции — быть средством общения, — определяет особую психологическую установку, служит основой для восприятия логической и эмоциональной содержательности музыкальной речи. Наконец, внутреннеслуховые представления, рождающиеся из способности воспринимать музыку и запоминать услышанное, вбирают в себя весь человеческий опыт — общий и музыкальный. От его объема и подключенности к процессу слухового воспитания в конечном счете зависит развитие творческого воображения и фантазии студента.

Словом, жизненный опыт человека обладает богатыми ресурсами для его музыкально-слухового развития. Однако умение увидеть за музыкальными выразительными средствами их реальный прообраз — явления “звучащей” жизни — рождается только в результате специально направленного воспитания. Главной задачей его становится создание условий, облегчающих концентрацию пространственных, двигательных и коммуникативных навыков в сфере слуховой деятельности, их “подключение” к специфическим механизмам музыкального восприятия. Этим целям могут служить такие педагогические приемы, как привлечение естественных представлений о реальном пространстве исполнения, о реальных коммуникативных ситуациях и формах речевого общения, сравнение особенностей мелодического рисунка в речи и в музыке и анализ способов отображения речевой интонации в вокальной и инструментальной музыке.

Но самым плодотворным для музыкально-слухового развития оказывается “включение механизма ассоциаций”, с помощью которого активизируется работа воображения. Она выражается в попытках образного осознания средств музыкальной выразительности “в свою очередь” стимулирует и развивает собственно музыкальные способности. И еще шире — для художественно-образного слышания музыки во всем её богатстве и разнообразии особенно важными представляются творческие связи с живописью и — через слово — с литературой, с философией, театром. Воздействие их на музыканта неоспоримо: у живописцев он учится создавать “воздушное пространство”, в котором только и может жить и “дышать” музыка, обретает, по словам Б. М. Теплова, богатство зрительных, в частности, цветовых, образов и “теснейшую, интимнейшую связь слухового воображения со зрительным”; в театре он постигает и учится переносить в музыку реальную пространственность, подкрепленную словом, искусством общения. Пожалуй, именно связь со словом, а через него — с литературой, философией, театром — чрезвычайно плодотворна для формирования эмоционально-осмысленного восприятия музыки, воспитания чувства музыкальной логики, постижения философского смысла музыкального развития.

Таким образом, задача “подобрать ключ” к хранилищу жизненных впечатлений ученика и использовать их в нужном направлении становится одной из самых важных задач работы. Это позволяет педагогу не только стимулировать его музыкальное развитие, но и проникнуть в его духовный мир и активно влиять на него: пробуждать работу воображения, расширять художественный кругозор, формировать эстетический вкус, а инструментально-исполнительская практика представляется особенно перспективной, так как она связана с творческим процессом и дает возможность индивидуального воздействия на личность учащегося.

Список литературы

- 1 Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Кн 1 и 2 — Л, 1971
- 2 Баренбойм Л.А. Об основных тенденциях музыкальной педагогики XX века // Музыкальная педагогика и исполнительство. — Л, 1974
- 3 Каузова А.Г. Исполнительская деятельность учителя музыки // “Теория музыкального образования: учебник для студентов высш. пед. уч. заведений”. — М, 2004
- 4 Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. — М, 1972

- 5 Нейгауз Г.Г. Воспоминания. Письма. Материалы. — М, 1992
- 6 Теория и методика обучения игре на фортепиано. Учеб. Пособие для студ. высш. уч. заведений (под общ. ред. А.Г. Каузовой, А.И. Николаевой). — М, 2001
- 7 Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности. — М, 1994

МЕТОДЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ШАБЛОННОСТИ В ДЕТСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ

Русанова А.И.

Курский государственный университет, г. Курск, Россия

Аннотация

В данной статье рассматриваются методы преодоления шаблонности.

Ключевые слова: шаблонность, детский рисунок, методы преодоления шаблонности.

На сегодняшний день существует большое количество методик для преодоления шаблонности у детей в изобразительной деятельности. Но многие из них не были внедрены в образовательный процесс дошкольных образовательных организаций в силу разных причин. Но более плачевная ситуация с объединением всех разрозненных разработок в общую методическую концепцию, которая смогла бы быть использована как основа для формирования творческой личности еще на начальном уровне образования.

Выделим наиболее эффективные методы, которые позволяют активизировать внимание дошкольника, сделать его мышление более подвижным и, как следствие, преодолеть шаблоны и стереотипы в изображении:

- наблюдение предмета, в процессе которого ребенок будет запоминать его, выделять существенное в его визуальном облике;
- обследование предмета – этот метод может помочь в случае, если не все характеристики достаточно очевидны при помощи наблюдения;
- метод творческих заданий, в котором ребенок будет преобразовывать уже имеющийся графический образ в соответствии с предложенными условиями;
- рассматривание картин и иллюстраций – прием, который обогащает визуальный опыт ребенка, распространяет его; глядя на многообразие образов, созданных профессиональными художниками, ребенок может открыть для своего творчества новые средства выражения, будет развивать свое восприятие, художественно-образное мышление, фантазию и т.д.

Важным условием, при котором развитие детского изобразительного творчества будет проходить наиболее успешно – это вариативность заданий и вариативность работы педагога с детьми в процессе непосредственно организованной изобразительной деятельности. Творческая обстановка на занятии, необычное начало работы, разнообразные материалы, игровые моменты и оригинальные задания обеспечивают непосредственность детского восприятия.

Важно в развитии детского творчества и преодолении шаблонности в детском рисунке также обеспечить доступность самых разнообразных нетрадиционных художественных техник [2]. Они должны подбираться в соответствии с возрастными особенностями детей старшего дошкольного возраста. Начинать внедрять такие техники следует от более простых, к более сложным.

В самом начале можно предложить детям рисование пальчиками, ладошкой, обрывание бумаги и т. п. Если в более раннем возрасте эти техники были интересны ребенку сами по себе, то теперь, в старшем дошкольном возрасте они способны дополнить и распространить графический образ, созданный ребенком более простыми средствами.

Техниками, которые способны «разбудить» творческое воображение обучающихся, являются более сложные в освоении кляксография и монотипия. Рисуя, ребенок развивает определенные способности: зрительную оценку формы, ориентирование в пространстве, чувство цвета. Развиваются специальные умения и навыки: координация глаза и руки, владение кистью руки.

Работа по ознакомлению с нетрадиционными художественными техниками осуществляется поэтапно. Алгоритм работы должен включать в себя следующие этапы:

1. *знакомство с художественной техникой*

На первом этапе проходит знакомство с новой техникой, детям сообщаются новые знания о материалах, инструментах и способах изображения. Ребенку предоставляется возможность экспериментировать с материалом, самостоятельно изучить его свойства и признаки.

2. *упражнения в художественной технике*

На втором этапе дети непосредственно упражняются в использовании нетрадиционных художественных техник (материалов, инструментов и способов их применения). Упражнения детей в применении способов действий, направлены на репродуктивный способ познания и формирование обобщенных, гибких, вариативных знаний и умений.

3. *самостоятельный перенос знаний и умений в собственную творческую деятельность*

Третий этап включает в себя творческие занятия, на которых дети включаются в поисковую деятельность, свободны и самостоятельны в разработке и реализации замыслов на основе полученных знаний.

Главная цель преодоления шаблона – дать ребенку понять, что есть огромное количество способов и возможностей выразить свое понимание мира. Преодоление шаблонности в детском рисунке мы предлагаем рассматривать сразу по нескольким направлениям:

- Использование различных художественных материалов и приемов работы с ними – акварель, гуашь, пастель, цветные карандаши, уголь, мел, сангина и т.д.
- Использование нетрадиционных техник – аппликация (из природных материалов, картона, цветной бумаги, пластилина); пластилинография, пальчиковое рисование, песочная анимация, томповка, изонить и т.д.
- Использование новых форм, при создании уже известного предмета или явления (к примеру, дом – ботинок, дом – кувшин и т.д.)

Еще одним из наиболее эффективных методов преодоления шаблона, который может включать в себя самые разнообразные методы и технологии, является иллюстрирование сказок с разработанными педагогом проблемными ситуациями.

Выбор сказки как основного средства, направленного на преодоление шаблонности в рисунках детей старшего дошкольного возраста обусловлено целым рядом преимуществ. Перечислим их:

- *Интерес к теме*

Дети любят сказки, потому что они открывают для них мир волшебства и фантазии. Они переживают вместе с героями удивительные приключения и поэтому ситуации, которые мы можем предложить им для решения им интересны. Мы не просто рассказываем сказку ребенку, а предлагаем практически принять в ней активное участие, решать проблемы сказочных персонажей посредством своей фантазии и воображения.

- *Всеобъемлющий метод*

Когда мы выбираем сказку в качестве средства преодоления шаблонности, мы можем организовать ее в абсолютно любом ключе и использовать самые разные приемы, материалы и техники детского творчества. Ранее мы уже указывали, что есть несколько способов преодолеть сложившийся в детском творчестве графический шаблон – метод творческих заданий, наблюдение и анализ иллюстраций, исследование объекта изображения, использование различных техник. Все эти методы в том или ином виде можно включить в процесс иллюстрирования ребенком сказки.

- *Терапевтический эффект от использования сказки*

В последнее время сказка активно используется психологами и педагогами для решения различных проблем, возникающих у ребенка в процессе взросления. В нашем случае, наряду с эффектом, полученным от иллюстрирования сказки, как средства преодоления шаблона, мы можем развивать речевые, коммуникационные и навыки эмоциональной регуляции ребенка. Таким образом, сказкотерапия – отличный метод передачи знаний, опыта, умений и навыков детям, а также средство развития различных аспектов личности ребенка.

Однако, сама сказка как метод преодоления шаблона не будет работать, если педагог ее специальным образом не приспособит для данной задачи. Для этого необходимо разработать ряд различных проблемных ситуаций, которые будут активизировать творческий потенциал и фантазию ребенка.

Таким образом, мы видим, что существует достаточно большое количество эффективных способов преодолеть шаблон. Однако сказка, как основа для искоренения стереотипного образа – наиболее подходящая модель, поскольку она не только интересует ребенка в силу его возраста, но и при

определенных дополнениях педагога в форме проблемных ситуаций, вызывает у него желание сопереживать героям, помогать им, находить выход из трудных моментов путем обхода шаблона.

Список литературы

1. Мухина В.С. Генезис изобразительной деятельности ребенка: Автореф. дисс. докт. псих.наук. [Эл.ресурс]:URL: <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/19198.php> (Дата обращения: 24.05.2017).
2. Уланова С. Л. Формирование графического образа в рисунках детей старшего дошкольного возраста средствами нетрадиционных художественных техник // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 8. – С. 71 - 75.

ПРИНЦИП КУЛЬТУРНОЙ АКСИОМАТИКИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Черемисина Е.В.

Михайловская военная артиллерийская академия, г. Санкт-Петербург

В настоящее время в лингвометодике и лингвистике наблюдается смещение акцентов исследовательского интереса с изучения языка на изучение речи. Это актуализирует особое внимание к стилистике, объектом которой являются выразительные средства и возможности языка, а также закономерности функционирования языка в различных областях человеческой деятельности. В связи с этим значительное внимание уделяется работе с текстами разных функциональных стилей на уроках русского языка, включая работу с иноязычной аудиторией.

Особую значимость приобретают русскоязычные тексты художественного стиля. Художественный текст – это «единое коммуникативное, культурологическое, информативно-смысловое, композиционное и языковое целое» [6, с. 230]. Его использование на занятиях по русскому языку повышает мотивацию обучаемых к изучению языка, позволяет разнообразить учебный процесс, стимулирует русскоязычную речевую деятельность, способствует развитию образности и выразительности речи, овладению эстетическими и нравственными ценностями русскоязычной личности, особенностями культурно-исторического развития русского народа.

В научной литературе накоплен большой опыт в изучении особенностей художественного стиля языка. Так, в этом направлении значительную роль сыграли исследования М.М. Бахтина, В.Д. Бондалетова, В.В. Виноградова, М.Н. Кожинной, В.Г. Костомарова, А.Б. Кошляка, Ю.М. Лотмана, Д.Э. Розенталя, Г.Я. Солганика и др.

Особенность художественного текста проявляется прежде всего в категории подтекста, который составляет его имплицитное содержание и является непременным компонентом структурно-семантической организации всего текста. В процессе его восприятия подтекст как внутренняя форма сливается с художественной речью, представляющей внешнее выражение текста, реализуя в конечном итоге идейно-эстетический замысел всего произведения [2, с. 47–54].

Н.В. Никитина отмечает, что базовая – эстетическая – направленность художественного текста предопределяет и характер функционирования всех его языковых средств, включая фонетические, лексические и грамматические, выступающие в эстетической функции как главной [4, с. 67–69].

Правомерность использования произведений художественной литературы в процессе обучения иностранных учащихся русскому языку ни у кого не вызывает сомнений. Однако, по справедливому замечанию Л.В. Миллер, практика преподавания РКИ, анализ учебно-методических пособий по обучению иностранных учащихся чтению наглядно показывает, что художественный текст часто используется лишь как объект изучения языковых и речевых структур, в результате чего его восприятие иноязычной аудиторией остается поверхностным и не оставляет того глубокого восприятия и переживания, какое возникает при чтении этого же текста у русскоязычного носителя.

В качестве еще одного недостатка в методической работе с художественным текстом при обучении РКИ отмечается тот факт, что текст с обучаемыми прочитывается как определенная жизненная история, предполагающая поиск ответов на вопросы по содержанию текста типа: кто, что, как, когда, где, почему и т.п., за которым может последовать задание пересказать текст. Однако при этом существенные элементы

художественного содержания и эстетической информации текста могут оказаться вне поля зрения. При этом адекватное восприятие художественного текста предполагает не только осмысление фактуальной информации в виде предметного ряда, сюжета и т.п., но и осмысление его «внутренней формы», которая включает концептологическую, оценочную и эмоциональную стороны и которая, как правило, не имеет словесного выражения, являясь имплицитной по своей природе [3, с. 57–58].

Безусловно, экспликация художественной семантики текста представляет собой непростую задачу, поскольку ее трудно извлечь из текста. Эта семантика актуализируется в сложном пространстве взаимодействия автора, текста, читателя и национальной художественной картины мира. По этим причинам традиционные методические подходы к изучению художественного текста в иностранной аудитории не уделяют должного внимания указанной информации. Вместе с тем эти трудности нельзя считать оправданием, так как обширный опыт в обучении РКИ в отечественной методике располагает необходимыми способами и приемами, позволяющими «донести» эту информацию до иностранного студента.

Таким образом, обращаясь в учебном процессе к художественному произведению, необходимо анализировать его в широком контексте русского художественного слова. Для этого важен тщательный отбор произведений русской литературы, в которых ярко отражена национальная ментальность. Знакомству с такими текстами должна предшествовать работа по выявлению базовых национально-культурных концептов русского человека, их воплощение в различных художественных контекстах. Такое последовательное ознакомление иностранных студентов с типовыми «образцовыми» моделями восприятия, свойственными представителям русской культуры, их сравнительно-сопоставительный анализ с родной для учащихся культурой, сформирует готовность инокультурного читателя на основе понимания русскоязычной картины мира к пониманию текста на всех уровнях.

Следовательно, основная методическая задача при чтении и работе с художественным текстом в обучении РКИ заключается не в том, чтобы учащийся начал «чувствовать по-русски», т.е. чтобы у него возникали те же эстетические реакции, что и у русского читателя. Важно, чтобы иностранные читатели могли осознать, *что* именно переживают русские при чтении этого художественного текста, какое они имеют о нем представление и чем это представление мотивировано.

Для выделения эстетико-смысловой зоны художественной картины мира русской литературы рекомендуется при обучении русскому языку опираться на принцип *культурной аксиоматики*, то есть на те художественные концепты, смысл которых является для русского лингвокультурного сообщества общепризнанным. Как показывают исследования, ценностно-смысловое ядро таких концептов изменяется очень медленно и практически не поддается трансформации, что обеспечивает ценность и актуальность художественного материала для преподавателя в течение длительного периода [3].

Анализируя художественные тексты русской литературы как единицы культуры, которые обладает огромным потенциалом в обучении, воспитании, приобщении к русской культуре, исследователи обращаются к понятию *культуроведческого текста*. Так, Л.А. Ходякова под культуроведческими текстами понимает культурно-значимые тексты, отражающие историко-культурные ценности народа, его духовность, эстетичные по форме, содержанию, структуре и лексическому составу. Они, как правило, включают описания объектов культуры, языковых феноменов, артефактов, народных традиций, обрядов, религиозных ритуалов, праздников, знаменательных событий в истории народа, явлений природы, оказывающих эмоционально-нравственное воздействие на читателя и вызывающих у него чувства справедливости, добра, негодования [5, с. 76–81].

Культурологический подход к изучению художественного текста позволяет выявить связь текста как коммуникативной единицы высшего уровня с культурой следующим образом:

- 1) любой текст является продуктом конкретной социокультурной ситуации;
- 2) текст, отражая тенденции в развитии общества, выполняет функцию коллективной культурной памяти;
- 3) за любым текстом стоит автор; это конкретная языковая личность, носитель языка и культуры своего времени;
- 4) любой текст в своем едином семантическом и культурном пространстве содержит единицы всех уровней языка, содержащие национально-культурные компоненты.

Как правило, такие компоненты в культуроведческих текстах широко представлены во фразеологических единицах, крылатых выражениях, афоризмах, пословицах и поговорках, обобщающих многовековой жизненный опыт народа.

По мнению Н.С. Болотновой, правильно отобранные культуроведческие тексты выполняют целый комплекс важнейших функций: воспитательную функцию и отвечают требованиям морально-этического и эстетического характера; информативную функцию, обогащая обучаемых новыми знаниями; эмоционально-воздейственную функцию, влияя на ум и сердца обучаемых; мотивационную функцию, пробуждая у них интерес к предмету и др. [1, с. 126].

Таким образом, введение в процесс преподавания РКИ принципа культурной аксиоматики позволяет преодолеть существенные методические ошибки при обучении иностранной аудитории русскому языку с использованием художественной литературы. В основе принципа лежит выявление основных концептов русской ментальности, ознакомление обучаемых с образцовыми моделями восприятия, характерными для представителей русской культуры, осмысление их особенностей по сравнению с родной для учащихся культурой, тщательный отбор текстов, в которых находит яркое отражение русскоязычная картина мира.

Список литературы

1. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста / Н.С. Болотнова. – М.: Флинта. Наука. 2009. – 520 с.
2. Кошляк А.Б. Категории художественного текста // Стилистика текста: языковые средства экспрессивного текста / А.Б. Кошляк. – Уфа: БГУ, 1989. – С. 47–54
3. Миллер Л.В. Русская литература в иностранной аудитории//Сборник научных статей / Л.В. Миллер. – С-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. – 383 с.
4. Никитина Н.В. Эстетическая функция художественного стиля / Н.В. Никитина // Вестник Чувашского университета, 2008. – № 3. – С. 67–69
5. Ходякова Л.А. Методика интерпретации текста как феномена культуры / Л.А. Ходякова // Ярославский педагогический вестник, 2011. – № 2. – С. 76–81
6. Юсупова З.Ф. Художественный текст как единица культуры: лингвометодический аспект / З.Ф. Юсупова // Филология и культура, 2014. – № 4 (38). – С. 230

СЕКЦИЯ №3.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

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

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА И ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ НЕХИМИЧЕСКИХ ЗАВИСИМОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Верховодова Т.Н., Гудкова Л.В.

ГКОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат», г. Ковров

Работа педагогического коллектива по предупреждению зависимостей - одно из условий сохранения психологической безопасности образовательной среды. В ГКОУ СКОШИ г. Ковров реализуется совместная профилактическая программа социального педагога и педагога-психолога «Жизнь в реале». Основной идеей программы выступает необходимость развития адекватных форм поведения у учащихся с нарушением интеллекта, для снижения риска возникновения нехимических аддиктивных расстройств, через развитие личностной сферы, ценностных ориентаций, коммуникативных навыков, формирование культуры медиапотребления. Программа ««Жизнь в реале»» охватывает учащихся начальной и средней школы и их родителей, педагогов.

Активное развитие компьютерной индустрии, расширение мобильной индустрии и рынка игрового программного обеспечения приводит к тому, что для многих взрослых компьютер (планшет, смартфон) становится интереснее книг, театров и телевидения, а для многих детей – важнее учебы и живого общения со сверстниками. Однако развитие процесса информатизации всех сфер человеческой деятельности, в том числе и образования, становится причиной возникновения новой проблемы – информационной

безопасности человека и общества. Очевидно, что различные виды использования информационно-коммуникативных технологий влияют на поведение, процесс формирования моральных норм, на психику и жизнь будущих поколений. Педагоги, психологи, социологи, специализирующиеся в области информатизации образования, подчеркивают важность преодоления негативного воздействия (на психическое, нравственное и физическое здоровье), возникающего при использовании информационно-коммуникативных технологий и т.д. [2].

В информационной сфере наблюдаются многие негативные явления, требующие пристального педагогов и родителей, среди которых: доступность нежелательного контента (порнография, пропаганда нетерпимости, наркотиков, терроризма, правонарушений, преступлений), хулиганские выходки и преступные деяния, опосредованные применением информационно-коммуникативных технологий и т.д. В сфере досуга у детей и подростков пользуются огромной популярностью азартные компьютерные игры, игры с элементами насилия, жестокости, «ухода» в виртуальный мир. Неотъемлемой частью жизни современного подростка является «виртуальное общение» (чаты, ICQ, блоги или Интернет-дневники), популярными среди молодежи являются сетевые сообщества, сетевые знакомства и др. [3].

Родители в свою очередь недооценивают риски бесконтрольного пользования гаджетами, не владеют в достаточной мере способами защиты детей от нежелательной информации, испытывают трудности во взаимодействии с детьми по поводу использования телефонов и компьютерной техники. Специалистам, работающим с детьми, хорошо известна проблема многообразных нехимических информационных зависимостей (компьютерная, интернет- и телевизионная зависимости) – это одна из частых причин обращения родителей к социальному педагогу и психологу. Одной из причин формирования нехимических зависимостей у учащихся с нарушением интеллекта являются нарушения во внутрисемейных отношениях. Поэтому при подборе средств и методов по предупреждению возникновения аддиктивного поведения необходимо учитывать все факторы, а к процессу профилактических мероприятий активно привлекать родителей.

Стратегия первичной профилактики компьютерной и игровой зависимости среди учащихся с нарушением интеллекта предусматривает последовательность специальных профилактических мероприятий, которые способны обеспечить необходимую психологическую поддержку. Они направлены на формирование личностных ресурсов, обеспечивающих развитие у учащихся с нарушением интеллекта социально-нормативного жизненного стиля с доминированием здорового образа жизни, действенной установки на грамотное и ответственное умение пользоваться мультимедийными средствами, а также на ресурсы семьи.

Наиболее адекватной, на наш взгляд, является стратегия сдерживания. Ставить сегодня вопрос о полном предупреждении развития компьютерной и игровой зависимости среди учащихся с нарушением интеллекта абсолютно нереально. Проблема предупреждения данного вида зависимости только на основе негативно ориентированной профилактики не может быть решена, т.к. не устраняет причины, порождающие психологическую и личностную деградацию, и побуждает учащихся с нарушением интеллекта вновь и вновь возвращаться в мир виртуального общения, избегая реального. Именно поэтому стратегическим приоритетом первичной профилактики следует рассматривать создание системы позитивной профилактики.

Цель совместной профилактической программы социального педагога и педагога-психолога «Жизнь в реале» – формирование условий для развития социально адаптированной личности учащегося с нарушением интеллекта и профилактики нехимической зависимости.

Задачи:

1. Формирование «антизависимых» установок в среде учащихся, согласно общеобразовательным стандартам, призывающим к пропаганде здорового образа жизни среди всех участников образовательного процесса.
2. Развитие коммуникативных навыков у учащихся, способствующих оказанию помощи и поддержки друг другу, выработка у учащихся социально приемлемых способов реагирования на различные жизненные ситуации.
3. Содействие в формировании адекватных представлений учащегося о самом себе и ближайшем окружении.
4. Выявление учащихся с нарушением интеллекта, нуждающихся в индивидуальной социально-психологической помощи и поддержке.
5. Формирование культуры медиапотребления всех участников образовательного процесса.

6. Повышение психолого-педагогической компетентности родителей и педагогов в вопросах профилактики зависимого поведения.

Профилактическая программа «Жизнь в реале» представляет собой модульный курс для учащихся с 3-го по 9-ый класс, а также ряд мероприятий для родителей и педагогов.

Каждый модуль для учащихся направлен на решение определенных задач в соответствии с возрастными задачами и особенностями.

1. Модуль «Мульттерапия» для младших школьников направлен на развитие эмоционально-мотивационной сферы. Занятия представляют собой просмотр специально подобранных мультфильмов с последующим обсуждением, рисованием, творческими заданиями.
2. Модуль «Живое общение» для младших подростков ориентирован на развитие эмоционально-мотивационной сферы, коммуникативной компетентности.
3. Модуль «Безопасная медиасреда» разработан для подростков 7-8 классов. Его цель сформировать у обучающихся стойкую мотивацию к соблюдению безопасных форм поведения в сети Интернет.
4. Модуль «Остановись и подумай!» направлен на то, чтобы научить распознавать признаки потенциально опасных ситуаций общения и использовать навыки разрешения проблем, адекватного избегания, поиска и оказания социальной поддержки в стрессовых и проблемных ситуациях.

В работе с учащимися с нарушением интеллекта используются тренинговые, арттерапевтические методы работы, ролевые игры. На занятиях также используются психогимнастические упражнения, методы релаксации, позволяющие стабилизировать психоэмоциональное состояние участников и создать благоприятный психологический климат на занятиях. В работе с учащимися мы активно используем настольные психологические игры, метафорические ассоциативные карты.

Блок для родителей способствует повышению компетентности в вопросах детской психологии, духовно-нравственного воспитания, профилактики зависимого поведения, развитию семейных ценностей. Важной особенностью работы с родителями является ее практическая направленность («Интернет. Как реагировать на увлечение ребенка сетью Интернет», «Способы коммуникации с подростком» и др.).

Блок «Педагоги цифрового века» направлен на формирование компетентности педагогов в вопросах кибераддикций.

Таким образом, решая важную задачу по предупреждению возникновения нехимической аддикции у учащихся с нарушением интеллекта, психолог и социальный педагог ГКОУ СКОШИ г. Ковров тем самым создают условия для сохранения психологической безопасности образовательной среды, и развития культуры медиапотребления.

Список литературы

1. Егоров А. Ю. Нехимические аддикции / А.Ю. Егоров // Аддиктология. – 2005. – № 1. – С. 65–77.
2. Зеркина Е.В., Чусавитина Г.Н. Подготовка будущих учителей к превенции девиантного поведения школьников в сфере информационно-коммуникативных технологий : монография /Е.В. Зеркина, Г.Н. Чусавитина. – Магнитогорск, 2008 – 185 с.
3. Малыгин В.Л. Интернет-зависимое поведение у подростков: клиника, диагностика, профилактика / под. ред. В.Л. Малыгина. – М. : Мнемозина, 2010. – 136 с.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ

Никулина И.Н.

ГКОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат», г. Ковров

Повышение темпа и качества производительного труда, неуклонное сокращение несложных видов работ в общественном производстве, переход предприятий на новые пути хозяйствования создают определённые трудности в социальной адаптации лиц, окончивших коррекционные образовательные учреждения.

Трудовое обучение является неотъемлемой частью системы работы специальной (коррекционной) школы, от которой решающим образом зависит развитие личности учащихся. Трудовые умения и навыки

имеют единую структуру для различных профилей трудовой подготовки школьников и формируются у них при изучении разных тем во всех периодах трудового обучения. Это навыки планирования, организации своего рабочего места и навыки самоконтроля. Они одновременно являются и общепроизводственными навыками и умениями, характерными для многих видов труда, на предприятиях различных отраслей. Профессиональные навыки и умения имеют определённую структуру в зависимости от профиля трудовой подготовки. К профессиональным относятся навыки и умения подготовки и образцового содержания рабочего места, в том числе – уход за оборудованием и инструментами (инвентарём), выполнение трудовых приёмов. Овладевая профессиональными навыками, учащиеся вспомогательной школы испытывают затруднения в ориентировке в задании (анализ образца, понимание инструкции, привлечение своего прошлого опыта к решению данной задачи), планировании трудовой деятельности (определение последовательности операций и приёмов работы). Всё это и является причиной недостаточной самостоятельности школьников. Постепенное повышение самостоятельности учащихся при выполнении трудовых заданий помогает решать задачу формирования общетрудовых умений. Помощь учителя является одним из важнейших фактов формирования общетрудовых умений, но она должна строго дозироваться и постепенно уменьшаться.

Подбирая типичные работы для формирования общетрудовых навыков и умений, учитываю, что одни и те же трудовые действия и приёмы во время работы повторяются, поэтому обогащаю их новым содержанием, направленным на решение новых задач. Общетрудовые навыки и умения в результате постоянного углубления, уточнения и закрепления их учащимися совершенствуются и складываются в систему: изолированные движения при их объединении составляют действие.

Наибольшая сложность трудового обучения в специальной (коррекционной) школе состоит в формировании обобщённых умений, способности выполнять трудовые задания не только в определённой ситуации, но и при изменении условий. Рассматривая перспективы обучения детей с особыми познавательными потребностями, а также последующую проблему трудоустройства данной категории учеников, скорректирована программа по обслуживающему труду, в которой важное значение имеет изучение темы «Уборка помещений» и проходит в каждом классе с использованием принципа концентричности знаний.

На начальном этапе обучения знакоблю девочек с необходимостью уборки рабочего места и рабочего помещения в процессе или после завершения работы. На первом занятии провожу беседу о необходимости содержания помещения в чистоте, о вреде пыли. Беседу сопровождаю презентациями или фрагментами видео об уборке помещения. Девочки рассматривают хозяйственный инвентарь, оборудование для уборки, находят соответствующий в кабинете обслуживающего труда. Особое внимание обращаю на маркировку инвентаря, правила Т/Б. Далее происходит знакомство с разнообразными видами и правилами пользования специальной рабочей одеждой, правилами использования инвентаря для уборки, последовательностью уборки, особенностью профессии уборщицы. Одновременно выясняем, кто из воспитанников помогает взрослым в уборке, как часто это делает. При этом обязательно усиливаю мотивацию к работе, сообщая, что уборщиц в учреждении мало, они перегружены работой, поэтому многое должны выполнять сами учащиеся. На каждом уроке провожу словарную работу, что помогает усвоению учебного материала, расширению словарного запаса.

Непосредственную практическую деятельность учащиеся начинают с подметания пола влажным веником, что представляет для них определённую трудность. Поэтому в предварительном инструктаже наряду с объяснением последовательности операций я показываю, в каком направлении следуетмести (от себя), обращаю внимание на то, что нельзя пропускать части поверхности пола и собирать мусор в середине помещения. После выполнения этого задания, девочки приступают к влажной уборке столов, классной доски и плинтусов. Используя уже сформированные, с помощью выполнения практических работ, навыки данного вида деятельности с этой простейшей работой воспитанники справляются относительно самостоятельно. Особую сложность представляет мытьё полов. Здесь необходимо проведение специальных тренировочных упражнений. Я объясняю и показываю, как для выполнения этой работы, поверхность пола необходимо разделить на отдельные участки. На каждом из этих участков ученицы овладевают необходимыми приёмами работы. Продолжая использовать приём тренировочных упражнений, я показываю и объясняю им, как отжать тряпку, как правильно надеть её на швабру, как правильно выполнить необходимые действия. Особое внимание обращаю на то, чтобы дети не терли одно и то же место, своевременно переходили с одного участка на другой.

Овладев в процессе тренировочных упражнений необходимыми приёмами труда, воспитанники переходят непосредственно к практической работе. Но прежде чем к ней приступить, учащимся опять подробно рассказываю о цели той или иной работы, по возможности формирую у них представление о конечном результате труда. Самостоятельность во многом зависит от их умения планировать свою деятельность. Практическую деятельность регулирую планами. Планирование заключается в определении порядка и содержания действий для достижения цели. Умение планировать работу развивается постепенно. В начале обучения при выполнении задания школьники работают по готовому плану, затем я учу самих решать задачу планирования (самостоятельно составлять план для выполнения работы). Успешность работы по словесной инструкции во многом зависит от понимания и запоминания плана, что в свою очередь связано с развитием речи учащихся. Для того чтобы учащиеся усвоили стандартные планы, использую различные приёмы: написать недостающий пункт плана на доске, на индивидуальных карточках, указать последовательность выполнения работы.

При объяснении последовательности выполнения трудовых операций и при проверке знаний учащихся в ходе повторения учебного материала, для индивидуальной помощи воспитанникам, которые не справляются с работой, мне помогают инструкционные карты. Во время практической работы я обращаю внимание на правильное выполнение того или иного приёма, инструктирую. Я стараюсь помочь каждому ученику в отдельности, провожу индивидуальный и групповой инструктаж. Стараюсь, чтобы каждый ученик попытался найти свою ошибку. Безусловно, в школе невозможно выработать у учащихся все навыки, которые потребуются им в жизни. Поэтому очень важное значение для практики приобретает перенос навыков, выяснение того, в какой степени двигательный опыт используется для формирования новых движений.

Как показывает практика, правильно созданные условия, формы и содержание профессионально-трудовой подготовки способны обеспечить ученику освоение в соответствии с его возможностями трудовых умений и навыков, профессиональных программ, формирование общей культуры личности, её социализации и решению сопутствующих проблем социально-бытовых, досуговых, нравственно-этических. Эта среда должна по возможности компенсировать ограничения жизнедеятельности ребёнка с ОВЗ, позволяя ему после окончания школы выступать на рынке труда в доступных для него областях. Поэтому задача школы заключается в предоставлении обучающимся равных возможностей для их последующей профессиональной деятельности.

Оптимальным средством дифференциации и индивидуализации обучения, когда за счёт изменений в структуре, содержании и организации учебного процесса более полно учитываются интересы, склонности и способности учащихся и потребности общества является профильное обучение. При этом создаются условия для обучения старшеклассников в соответствии с принятыми школой профилями обучения. Определённое значение при профессиональной подготовке имеет учёт индивидуальных особенностей учащихся, их физических и интеллектуальных возможностей для овладения данной профессией на начальном уровне квалификации.

После выбора профессий и подбора предприятий (для прохождения практики) школа составляет программу теоретического и практического обучения в школе и программу практики на предприятии. Разработанные программы утверждаются местными органами народного образования. Прежде чем приступить к составлению программ собирают необходимый материал. Основным ориентиром при составлении программы являются квалификационные характеристики на те профессии, по которым будет осуществляться обучение. После сбора материала приступают к составлению программ. Программы должны содержать характеристику труда рабочего данной профессии.

При выборе этого профильного направления учитывался реальный рынок труда и тенденции его развития. Основными критериями в качестве основания этого направления являются: потребность территории в специалистах; возможность трудоустройства; наличие кадров необходимой квалификации. Программа предусматривает подготовку учащихся к выполнению обязанностей уборщиков служебных помещений. В 5-9 кл. школьники приобретают умения и навыки, которые служат основой для обучения на уборщиков помещений. Программа 10 года обучения содержит сведения по технологии работ, коррекционно-развивающие занятия, уроки по этике поведения, практические занятия.

Профессиональная подготовка по данной программе предполагает освоение основных квалификационных видов работ по уборке служебных помещений. Кроме специальных знаний и умений программа включает: экономический, общепрофессиональный, профессиональный курсы и производственное практическое обучение. Также большое внимание уделяется формированию у учащихся

коммуникативных навыков. Особое внимание уделяется усвоению и выполнению правил техники безопасности труда.

Практика учащихся в плане выхода за пределы образовательного учреждения осуществляется на базе ближайшего к школе учреждения (по договорённости).

Список литературы

1. Васенков Г.В. Профессионально-трудовая подготовка учащихся коррекционных школ VIII вида.- М.,2007.- 2 с.
2. Воронкова В.В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе М.: Школа-Пресс, 1994г. – 273-274с.
3. Маллер А.М. Социализация детей с выраженной умственной недостаточностью. - М.; АПК и ППРО,2008г.
4. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе - М.: Просвещение, 1988г.

ВОЗМОЖНОСТИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Салаева Н.Р.

Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград

В последние годы в коррекционной психологии и педагогике возрастает количество исследований, посвященных изучению внутреннего мира ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Изучением эмоционального развития детей со зрительной патологией, в частности, слепых и слабовидящих, занимались такие известные психологи и педагоги, как А. Г. Литвак, Л. И. Солнцева, С. А. Тимофеева, М. И. Земцова, Л. И. Плаксина, Л. И. Фильчикова и др.

Результаты научных исследований свидетельствуют о том, что эмоциональное развитие детей понимается как комплексный закономерный процесс усложнения и обогащения эмоциональной сферы в контексте общей социализации ребенка, поэтому его гармоничное развитие невозможно без развития у него эмоциональной сферы. Подтверждением значимости темы данной статьи являются следующие аргументы: 1) эмоциональное развитие дошкольника необходимо, так как оно полностью обеспечивает возможность адекватно выражать свои эмоции, уважать при сотрудничестве и общении партнера и самого себя, о чем свидетельствует Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования; 2) изменения в развитии современного ребенка, исследованные Д.И. Фельдштейном показывают, что социальная ситуация далеко не всегда способствует удовлетворению потребностей дошкольников данной категории в позитивных эмоциональных переживаниях, способствующих обогащению их яркими впечатлениями от окружающего мира; 3) причинами недостаточного развития эмоциональной сферы дошкольников с нарушениями зрения являются такие, как наличие дефекта зрения, факторы, связанные с приобщением детей к телеэкрану, начиная с младенческого возраста. Возникает особая потребность в экранной стимуляции, которая блокирует собственную деятельность ребенка; 4) наличие исследований в коррекционной педагогике по таким аспектам как: влияние дефекта зрения на развитие эмоциональной сферы (Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева); потенциал театрализованной деятельности (Дворецкая Л.В. Колодицкая М.).

Развитие эмоциональной сферы детей с нарушениями зрения, по мнению Л. И. Фильчиковой, проходит особый путь. Поскольку дети младенческого возраста с нарушениями зрения имеют врожденную патологию зрительного анализатора, то есть раннюю депривацию, то путь психического развития младенца с дефектом зрения является своеобразным как по темпу психического развития, так и по качественной его характеристике. Л. И. Плаксина отмечает, что значительному количеству детей с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста присущи невротические проявления, которые имеют свою специфику и причины. Можно наблюдать подавленность в настроении, частые слезы, огорчения. В отдельных случаях можно наблюдать повышенную возбудимость, раздражительность, быструю утомляемость, рассеянность внимания, эмоциональную неустойчивость и конфликтность.

В нашем исследовании взяты за основу закономерности изменений эмоциональной сферы в дошкольном возрасте с нормой в развитии (Г.М. Бреслав, Е.И. Изотова, Е.П. Ильин, Е.В. Никифорова, Л.П. Стрелкова, А.М. Щетинина). Структуру эмоционального развития составляют, по мнению Е.И. Изотовой, аффективный, когнитивный и реактивный компоненты: 1) аффективный компонент характеризуется как совокупность разномодальных индивидуальных переживаний ребенка (базовые эмоции, социальные переживания, чувства); 2) когнитивный компонент определяется системой знаний и представлений ребенка об эмоциональной сфере человека (сущность эмоциональных явлений, причины и последствия возникновения эмоций, способы их выражения); 3) реактивный компонент представлен способами произвольного эмоционального реагирования и возможностью произвольной регуляции эмоций.

Содержание каждого компонента может быть рассмотрено через несколько показателей. Аффективный компонент включает в себя: а) опыт переживания; б) интенсивность переживаний; в) модальность переживания. Когнитивный компонент характеризуется наличием: а) знания об эмоциях; б) вербализации эмоций; в) идентификации эмоций. Реактивный компонент определяется: а) выражением эмоций; б) регуляцией эмоций.

С учетом выделенных выше компонентов и показателей представим портрет дошкольника с нарушением зрения со средним уровнем развития эмоциональной сферы. У дошкольника данной категории опыт переживания даже базовых эмоций недостаточно велик. Переживания в большинстве случаев эмоционально окрашены практически как у нормально развивающегося ребенка, однако, чаще всего негативные эмоции имеют большую модальность, наблюдается повышенная тревожность. Дошкольник может иметь представление о эмоциях, но никогда их не проявлять, или проявлять минимально. Он обнаруживает понимание эмоционального состояния через приведенную, подсказанную конкретную ситуацию. При сопоставлении своих эмоциональных состояний и других часто допускает ошибки. У ребенка с нарушениями зрения произвольное эмоциональное реагирование выражается, в основном, слабо, без активного включения мимики и пантомимики. В случае, если ребенок имеет выраженные внутриличностные конфликты, то саморегуляция практически отсутствует.

Ученые-тифологи обращают внимание на педагогический потенциал театрализованной деятельности в развитии эмоциональной сферы детей с нарушениями зрения. Она способствует эмоциональному развитию ребенка с ограниченными зрительными возможностями, навыков общения, интеллекта, речи, формированию его вкуса, становлению различных видов деятельности дошкольников данной категории и их социальной адаптации. У них появляются нравственные представления и эмоциональные отношения в ходе сопереживания и сочувствия персонажам спектаклей. Театрализованные игры помогают сформировать обобщенное чувственное отношение к добру и злу, способность противостоять несправедливым поступкам. Значительное влияние на развитие эмоциональной сферы оказывают именно художественные образы, пробуждая волнения, сострадание и активизируя познавательные интересы. Благодаря театрализованной деятельности реализуется эмоциональное созревание: дети знакомятся с настроениями и чувствами героев, понимают причины того или иного настроения, изучают способы их выражения.

Существует ряд возможностей театрализованной деятельности в развитии эмоциональной сферы дошкольников с нарушениями зрения: получение информации о различных эмоциональных состояниях; развитие эмоций, возникающих в ходе действий с персонажами; совершенствование эмоциональных отношений со сверстниками в процессе театрализованной игры; повышение качества коммуникативной деятельности; развитие эмоциональной и социальной адаптации; формирование способности к эмпатии; овладение средствами эмоциональной выразительности; обогащение словаря детей за счет слов, означающих разнообразные эмоциональные состояния. Данные возможности проявляются в разыгрывании мини спектаклей; театрализации отдельных эпизодов сказок; сочинении этюдов на различные темы «Страх», «Отвращение», «Радость», «Удивление»; участии детей в различных театрализованных играх, таких как: «Что мы делали не скажем, но зато мы вам покажем!», «Радиограмма» и др.

На основе проведенного нами теоретического анализа и эмпирического опыта нами выявлены и описаны функции театрализованной деятельности, которые состоят в возможности проявления личных эмоциональных состояний (веселье, обида, ярость, изумление) жестами, интонацией, мимикой, пантомимикой; различения собственного внутреннего эмоционального состояния, а также эмоционального состояния старших и сверстников (человек веселится, разозлен, поражен); подачи адекватной реакции на эмоции остальных (если человек обижен — пожалеть его, поддержать; веселится — порадоваться вместе с ним; разъярен — понять причину).

Поведенная опытно-экспериментальная работа позволила нам выделить такие психолого-педагогические условия её успешности, как: отбор педагогом-дефектологом содержания таких коллективных театрализованных игр, которые содействуют овладению ребенком эмоциональным опытом; постепенное включение детей в игровую ситуацию для стимулирования эмоций от простых к более сложным условиям, требующим определенного эмоционального взаимоотношения; выработка эмоциональных взаимоотношений с ровесниками во время театрализованной игры; учет педагогом-дефектологом возрастных особенностей и специфики дефекта каждого ребенка.

Заключение. Театрализованная деятельность дошкольника насыщена различными эмоциями, которые позволяют ребенку обогащать личный эмоциональный опыт. Эмоциональные проявления раскрываются в миг принятия ребенком той или иной роли, разворачивания игровых действий, выработки сюжета на различные темы. Таким образом, для успешного развития эмоциональной сферы дошкольников с нарушениями зрения целесообразно включение ребенка в целенаправленную театрализованную деятельность с учетом возрастных особенностей и специфики имеющегося дефекта каждого ребенка.

Список литературы

1. Дворецкая Л.В. Театрализованные игры как средство эмоционально-личностного развития дошкольников // Дошкольная педагогика. 2008. №8. С. 30-33.
2. Колодицкая М. Домашний театр // Дошкольное воспитание. 2001. №4. С. 86-89.
3. Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры: Пособие для практических работников дошкольных учреждений. М., 2001.—48 С.
4. Никольская О.С. Нарушения эмоционального развития как клиничко-дефектологическая проблема // Дефектология № 3 2006 С.3-4.
5. Плаксина Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушением зрения. М.: Город, 1998. 262 С.
6. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства М.: Полиграф сервис, 2000. —250 С.
7. Томчикова С.Н. Подготовка студентов педвуза к развитию творческих способностей старших дошкольников в театрализованной деятельности. - Магнитогорск, 2002. – 211С.
8. Д. И. Фельдштейн Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Вопросы психологии. - 2010. - N 3. - С. 47-56 .
9. Фильчикова Л.И., Вернадская М.Э., Парамей О.В. Нарушения зрения у детей раннего возраста: Диагностика и коррекция. М.: Полиграф сервис, 2003.—176 С.

СЕКЦИЯ №4.

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

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНА-ТАНЦОРА ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ В АНСАМБЛЕВОМ ИСПОЛНЕНИИ СПОРТИВНЫХ БАЛЬНЫХ ТАНЦЕВ ФОРМЕЙШН

Зиновьева Т.С.

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов

Достижение высоких результатов в спортивных танцах в направлении формейшн возможно только в том случае, если хорошо отлажена система подготовки спортсмена-танцора, которая представляет собой совокупность методических основ, организационных форм и условий учебно-тренировочного процесса, обеспечивающего наилучшую степень готовности спортсмена к соревнованиям. Особое место в тренировочном процессе спортсмена-танцора отводится технической подготовке, под которой мы

понимаем наиболее рациональный и эффективный способ выполнения упражнения, позволяющий достигнуть наилучшего спортивного результата. Рассмотрим наиболее подробно критерии и показатели технической подготовки, которые помогут наиболее полно понять суть тренировочного процесса при подготовке команды по формейшн.

В основу выделения и рассмотрения системы критериев положено следующее понимание: «критерий (от греч. criterion-средство для сужения) – признак, на основании которого производится оценка, средство проверки, мерило оценки...» [4, с.226]. Вопрос об определении критериев рассматривают в своих исследованиях И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, К.М. Левитан, Л.Н. Макарова, Е.М. Павлютенков, А.Л. Смятских, С.Г. Спасибено, И.А. Шаршов, М.Н.Юрьева и др.

Правильность отбора критериев зависит от соблюдения определённых требований: однозначность – однозначное понимание и толкование в рамках настоящего исследования; адекватность – соответствие определённому процессу (явлению), которому они предназначены; обоснованность – возможность определить достаточный уровень от недостаточного; прочность – обладает способностью определить относительную устойчивость каждого уровня; надёжность – расхождение по времени повторной оценки не должно быть существенным. Показатель определяется как характеристика какого-либо аспекта критерия (Т.М. Давыденко, И.Ф. Исаев).

При обосновании критериев и показателей технической подготовки спортсмена-танцора в исполнении программы формейшн мы руководствовались следующими положениями [3, 5]:

- критерии должны отражать основные принципы спортивной тренировки и развитие спортивной формы, правила её поддержания;
- с их помощью должны устанавливаться связи между всеми компонентами исследуемой системы, причём качественные показатели должны выступать в единстве с количественными;
- критерии должны быть раскрыты через совокупность качественных признаков (показателей), на основании которых можно судить о большей или меньшей выраженности данного критерия (количество показателей и уровней должно быть не менее трёх);
- необходима определённость (атрибутивность) показателей и уровней их проявления, обусловленная сложностью оцениваемого явления;
- система критериев должна удовлетворять условию достаточности для корректного фиксирования качественной определённости состояния спортсмена при подготовке к соревнованиям.

Совокупность критериев и показателей должна отражать как общие признаки процесса технической подготовки, так и его специфические проявления. В рамках нашего исследования определение критериев и показателей позволяет не только зафиксировать взаимосвязь всех видов подготовки, но и определить внутренние и внешние факторы, детерминирующие ход процесса технической подготовки, произвести оценку его результативности в коллективе бального танца. Таким образом, мы выделяем три критерия оценки уровня технической подготовки спортсмена-танцора высшей квалификации в ансамблевом исполнении спортивных бальных танцев формейшн.

Первый критерий - *степень развития специальных двигательных способностей и профессионально-важных качеств* спортсмена-танцора. Показателями данного критерия являются:

- уровень развития основных физических качеств личности;
- качество исполнения базовых движений бального танца;
- выносливость к соревновательной программе исполнения.

Данные показатели измерялись с помощью педагогического наблюдения, многообразия проективных тестов и методик, экспертных оценок решения профессиональных задач, функциональных проб, контрольных упражнений, общего медицинского контроля, посредством сравнения результатов соревнований и показательных выступлений, участия в концертной деятельности.

Здесь оценивались: контроль своего движения и партнёра (приёмы ведения); качество движения и точность позиций, правильность перемещения веса в пространстве; специальные физические, психомоторные, зрительные и слуховые, комбинаторные способности; пространственные и силовые характеристики двигательных действий; пластическая выразительность исполнения, экспрессивность движений в танце (жестов, поз, поворотов, ракурсов тела, мимики), музыкальные способности; способность к критическим суждениям, проявлять настойчивость в достижении цели; выносливость – способность противостоять мышечному утомлению, работоспособность, личностная гибкость и открытость опыту; выявлялись уровень понимания целей и задач тренировочной деятельности.

Для оценки степени выраженности показателей использовались следующие методики и тесты: тестовые методы контроля уровня физической подготовленности по методике В.И. Ляха [2]; функциональные пробы; педагогическое наблюдение, экспертная оценка.

Процесс подготовки спортсмена-танцора, как было показано выше, связан с интеграцией свойств и качеств личности, формирующих её целостную систему. Целостность системы означает, прежде всего, уровень развития двигательных качеств, их гармоническое взаимодействие и развитие. Ведущую роль в этом процессе играют мотивы, которые выступают в роли побудительной системы, являются регулятором высшего порядка, мобилизуя личность танцора и преодолевая или ограничивая негативные тенденции, зависящие от других внутренних компонентов.

Установление системного представления о подготовке спортсмена-танцора осуществляется через комплекс умений, которые обеспечивают реализацию практических навыков, выработку целей и принципов соревновательной деятельности. В связи с этим мы определили второй критерий - *теоретико – психологическая готовность к соревновательной деятельности*. Показателями выбранного критерия выступают:

- профессиональная эрудиция;
- степень саморегуляции;
- уровень развития рефлексии.

Данный критерий изучался с помощью анализа результатов соревнований, интеллектуальных методик и тестов, анкетирования, наблюдения, бесед, изучения продуктов хореографической деятельности. При этом оценивались: представление о целях спортивной деятельности и средствах их достижения, направленность личности на саморазвитие, степень профессиональной обученности, продвижение от предметных ориентаций к ценностным, потребность в достижении высоких результатов в спорте, качество взаимосвязи потребностей, интересов и мотивов с целевыми установками тренера; увлечённость, заинтересованность в личном росте, отношение к тренировочному процессу, проявление волевого начала на основе целеполагания; выразительность исполнения и содержательность сочинения хореографического текста, наличие личностно-значимых профессиональных связей, мотивационная направленность на субъект-субъектное взаимодействие, наличие механизмов мышечного самоконтроля, волевых регуляторов самовнушения, способность разблокирования собственных психофизических зажимов, умения управлять творческим самочувствием, вести здоровый образ жизни, поддерживать физическую форму, степень регуляции поведения в условиях соревнований, профессиональное самопонимание, артистизм, экспрессивные умения, способность рационально организовывать и планировать свою работу; выход за рамки привычных мыслительных стереотипов, способность к рефлексии и саморефлексии, импровизации, критическому анализу и т. п.

Для оценки степени выраженности данных показателей использовались следующие анкеты и тесты: тест-опросник А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции», тест-опросник А.В. Карпова «Методика диагностики уровня развития рефлексивности, анкета для выявления интеллектуальных уровней в сфере бальной хореографии.

В качестве третьего критерия мы считаем необходимым выделить: *стремление к саморазвитию*, который включает совокупность следующих показателей:

- внешний вид спортсмена-танцора,
- уровень развития эмоционально-волевых качеств,
- командное взаимодействие.

Данные показатели измерялись с помощью анкетирования, тестирования, интервьюирования, наблюдения, индивидуальных и групповых бесед, анализа продуктов творческой деятельности, посредством сравнения самооценки субъектов и экспертной оценки.

При этом определялись способность концентрации внимания, степень овладения хореографическим репертуаром, работоспособность и трудолюбие, наличие собственного исполнительского подхода к интерпретации художественного материала, собственных творческих идей; способность к продуктивному действию в условиях соревнований, степень участия в концертной деятельности, уровень притязаний и доминирующие мотивы, самопрезентационные умения (самоподача, внешнее самооформление); эстетика манер, визуальная привлекательность; способность к саморазвитию, проявления творческой инициативы, оригинальность мышления.

Отмеченные показатели определили комплекс диагностических средств, основными из которых явились: шкала оценки потребности в достижении, методика «Определение индекса групповой сплочённости» Сिशора, экспертная оценка.

Несомненно, что каждый из перечисленных критериев и показателей требует детальной педагогической разработки на основе учёта возрастных и индивидуальных особенностей спортсменов, преемственности предшествующих теоретических исследований и последующих опытно-экспериментальных работ.

Список литературы

1. Кулюткин Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М.: МГУ, 1979. – С. 22-29.
2. Лях В.И. Тесты в физическом воспитании школьников. – М.: 1998. – 272 с.
3. Макарова Л.Н., Шаршов И.А. Технологии профессионально-творческого саморазвития учащихся. – М.: ТЦ СФЕРА, 2005. – 96 с.
4. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблев, В.А. Лутченко. – М.:ИНФАРМА-М, 1998. – 576 с.
5. Юрьева М.Н. Профессионально-творческое становление личности студента-хореографа в вузах культуры и искусств: методология, теория, практика / Федеральное агентство по образованию, ГОУВПО «ТГУ им. Г.Р. Державина», Академия Русского балета им. А.Я. Вагановой. – Тамбов: ООО «Центр-пресс», 2010. – 424 с.

ВЛИЯНИЕ АНТРОПОМЕТРИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ И ОБТЕКАЕМОСТИ НА СКОРОСТЬ В РАЗНЫХ СПОСОБАХ ПЛАВАНИЯ

Мехтелева Е.А., Сметанников А.В., Мехтелева Л.О.

(к.п.н., доцент Мехтелева Е.А., Сметанников А.В., Мехтелева Л.О.)

Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма,
г. Москва

Скорость преодоления дистанции определяет успех спортсмена на соревнованиях. Достижение высокой скорости плавания зависит от ряда факторов. К ним, прежде всего, надо отнести техническую подготовку спортсмена, степень его тренированности или состояние его спортивной формы, а так же соответствие техники плавания морфологическим особенностям спортсмена.

На скорость плавания влияют не только усилия пловца, но и гидродинамическое сопротивление, плавучесть и обтекаемость.

Эти качества тесно связаны с особенностями телосложения - длиной и массой тела пловца, пропорциями тела спортсмена (соотношением поперечных и продольных размеров тела), величиной ЖЕЛ (жизненной емкости легких), соотношением мышечной, костной и жировой тканей и пр.

Общее сопротивление при спортивном плавании зависит от трех видов сопротивления: сопротивления формы, сопротивления трения и сопротивления волнообразования.

Сопротивление формы обусловлено образованием вихрей за выступающими частями тела спортсмена и сзади него. Сопротивление трения зависит от вязкости воды, так как частицы воды, прилегающие к телу пловца, вовлекают в движение соседние частицы воды, на что расходуется некоторая энергия. Сопротивление волнообразования обусловлено тем, что, двигаясь по поверхности, пловец толкает часть воды, вызывая волны.

Повышение скорости плавания зависит от двух факторов: увеличения продвигающей силы за счет более эффективной опоры пловца о воду и уменьшения сопротивления продвижению его тела.

Обобщенный коэффициент сопротивления тела в воде определялся по методике А.А. Кашкина (2005) Для этого испытуемый выполнял скольжение по поверхности воды толчком от бортика как можно дальше. Для определения обобщенного коэффициента сопротивления использовалась формула:

$$K = \frac{(M + m) \times \Delta V}{g \times (V_1^2 + V_2^2)}$$

где: M - масса пловца;

m - присоединенная масса воды (0,125 массы тела);

ΔV - разница между скоростями скольжения на 1-м к 2-м четырехметровом отрезке;

g - ускорение свободного падения;

V1 - скорость скольжения на первом четырехметровом участке;

V2 - скорость скольжения на втором четырехметровом участке.

В ходе исследования были поставлены следующие задачи:

1. Провести сравнительный анализ показателей обтекаемости и антропометрических данных пловцов юношей и девушек 19-20 лет, специализирующихся в разных способах плавания.

2. Изучить взаимосвязь показателей обтекаемости и скорости плавания на дистанции 50м спортивными способами плавания у юношей и девушек 19-20 лет.

В исследовании приняли участие 11 юношей и 11 девушек различной плавательной специализации от I взрослого разряда до МСМК.

На рисунке 1 показаны продольные размеры тела у пловцов юношей и девушек 19-20 лет в зависимости от способа плавания. Из графика следует, что у юношей наибольшей длиной тела обладают представители способа плавания брасс, у девушек наибольшей длиной тела обладают представительницы кроля на груди. Наименьшая длина тела наблюдается у юношей кролистов и девушек, специализирующихся на способе баттерфляй.

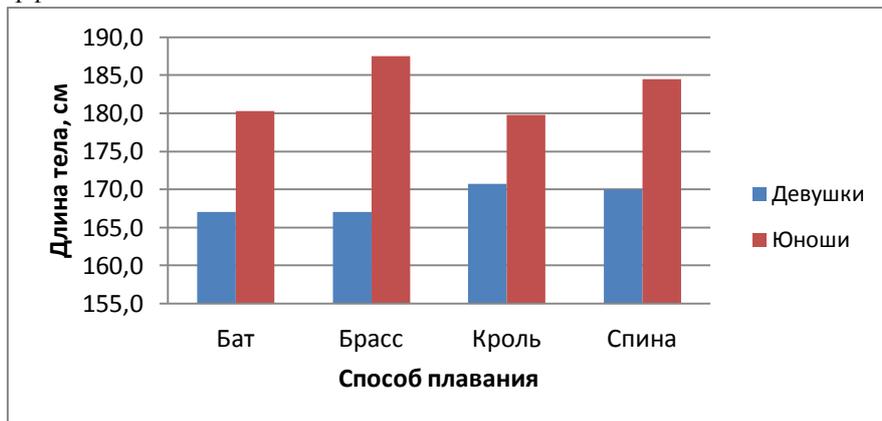


Рис. 1. Длина тела пловцов девушек и юношей 19-20 лет в зависимости от способа плавания.

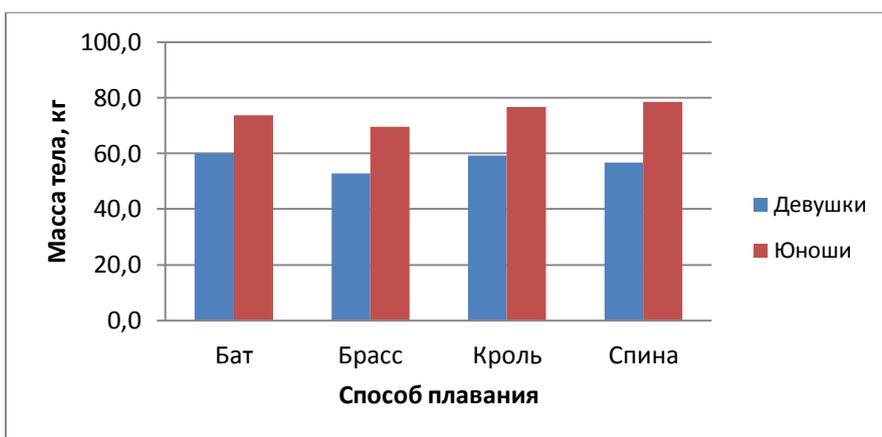


Рис. 2. Масса тела пловцов девушек и юношей 19-20 лет в зависимости от способа плавания.

На рисунке 2 показаны данные массы тела у пловцов юношей и девушек 19-20 лет в зависимости от способа плавания. Из графика следует, что у юношей наибольшей массой тела обладают представители способа плавания кроль на спине, у девушек наибольшей массой тела обладают представительницы способа плавания баттерфляй. Наименьшая масса тела наблюдается у юношей брассистов и девушек, специализирующихся на способе плавания брасс.

На рисунке 3 показаны показатели длины рук у пловцов юношей и девушек 19-20 лет в зависимости от способа плавания. Из графика следует, что у юношей наибольшей длиной рук обладают представители способа плавания брасс, у девушек наибольшей длиной рук обладают представительницы кроля на спине.

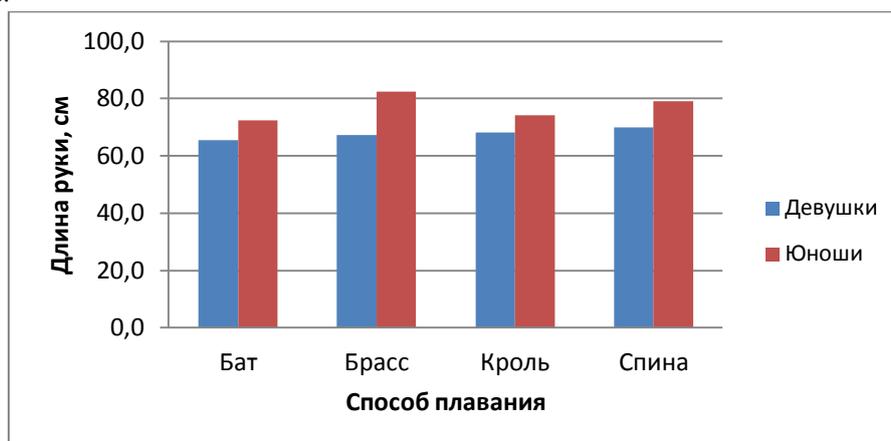


Рис. 3. Длина руки пловцов девушек и юношей 19-20 лет в зависимости от способа плавания.

Наименьшая длина рук наблюдается у юношей дельфинистов и девушек, специализирующихся на способе баттерфляй.

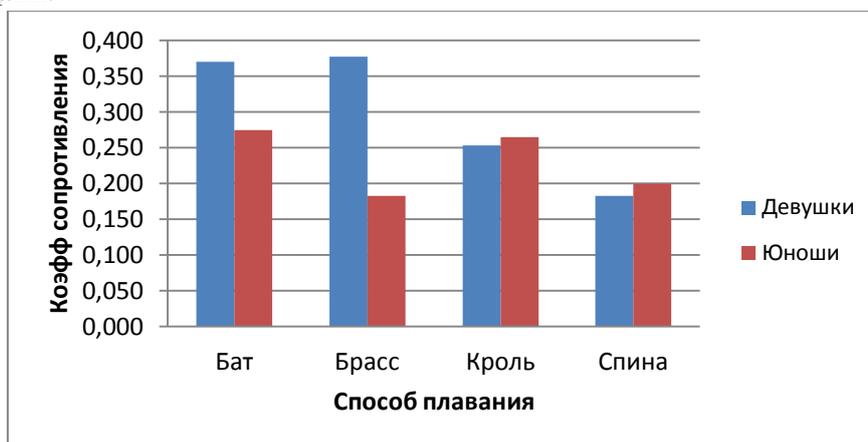


Рис. 4. Коэффициент сопротивления тела пловцов девушек и юношей 19-20 лет в зависимости от способа плавания.

На рисунке 4 показан обобщенный коэффициент сопротивления тела у пловцов юношей и девушек 19-20 лет в зависимости от способа плавания. Из графика следует, что у юношей наибольшим коэффициентом сопротивления тела обладают представители способа плавания баттерфляй, у девушек наибольшим коэффициентом сопротивления тела обладают представительницы брасса. Наименьший коэффициент сопротивления тела наблюдается у юношей брассистов и девушек, специализирующихся на способе кроль на спине. В способах плавания брасс и баттерфляй коэффициент сопротивления у девушек заметно выше, чем у юношей.

Таблица 1.

Взаимосвязь показателей обтекаемости и скорости плавания на дистанции 50м спортивными способами плавания у юношей и девушек 19-20 лет.

| Пол | Пара | Коэф коррел | Уравнение регрессии |
|---------|--|-------------|--------------------------|
| Юноши | коэф сопр - результат на 50м брассом | 0,99 | $y = -54,5576x + 47,248$ |
| | коэф сопр - результат на 50м баттерфляем | 0,98 | $y = 16,741x + 24,03$ |
| | коэф сопр - результат на 50м кролем на груди | 0,82 | $y = -5,4664x + 30,326$ |
| | коэф сопр - результат на 50м кролем на спине | 0,99 | $y = 28,667x + 25,927$ |
| Девушки | коэф сопр - результат на 50м брассом | 0,79 | $y = 3,008x + 41,18$ |

| | | | |
|--|--|------|---------------------|
| | коэф сопр - результат на 50м баттерфляем | 0,99 | $y=4,2381x+28,757$ |
| | коэф сопр - результат на 50м кролем на груди | 0,94 | $y=3,8595x+32,51$ |
| | коэф сопр - результат на 50м кролем на спине | 0,99 | $y=-51,552x+45,045$ |

В таблице 1 представлены коэффициенты корреляции и уравнения регрессии, показывающие взаимосвязь в парах - коэффициент сопротивления тела и времени проплывания 50м всеми рассматриваемыми способами плавания у юношей и девушек 19-20 лет.

Из таблицы видно, что результат проплывания 50м всеми способами плавания, как у юношей, так и у девушек имеет сильную взаимосвязь с показателями обобщенного коэффициента сопротивления тела.

Выводы.

1. Изучив основные антропометрические показатели пловцов юношей и девушек, специализирующихся в разных способах плавания было установлено, что:

- наибольшая длина тела наблюдается у юношей, плавающих способом брасс, а у девушек, плавающих способом кроль на груди.

- наибольшая масса тела наблюдается у юношей, плавающих кролем на спине, у девушек - специализирующихся в плавании способом баттерфляй.

- длина рук самая большая у юношей, специализирующихся на способе брасс, у девушек наибольшую длину рук имеют спортсменки, плавающие кролем на спине.

2. Сравнительный анализ обтекаемости пловцов юношей и девушек 19-20 лет, специализирующихся в разных способах плавания показал, что наибольший коэффициент сопротивления выявлен у девушек специализирующихся в способе плавания брасс. Наибольший коэффициент сопротивления наблюдается у юношей, специализирующихся в способе плавания баттерфляй.

3. Изучив взаимосвязь показателей обтекаемости, антропометрических данных и скорости плавания у юношей и девушек отметить, что пловцы, как юноши, так и девушки, обладающие наилучшими антропометрическими данными, плавучести и обтекаемости, показывают высокие спортивные результаты и имеют спортивные звания МС и МСМК.

Список литературы

1. Гордон С.М. Спортивная тренировка : науч.-метод. пособие / С.М. Гордон. - М.: физ. культура, 2008. - 250 с.: табл.
2. Зациорский В.М. Физические качества спортсмена : основы теории и методики воспитания / В.М. Зациорский. - [3-е изд.]. - М.: Сов. спорт, 2009. - 199 с.: ил.
3. Кашкин А.А. Возрастная динамика специальной подготовленности юных пловцов : метод. разработ. для студентов специализации "Плавание", слушателей ИПКиППК : [рек. Эксперт.-метод. советом РГУФКСиТ] / А.А. Кашкин, Е.А. Мехтелева ; Рос. гос. ун-т физ. культуры, спорта и туризма. - М., 2008. - 60 с.
4. Кашкин А.А. Комплексная оценка физического развития, силовой подготовленности, гидродинамических качеств, техники плавания и физической работоспособности юных пловцов : метод. разработ. для студентов специализации плавание тренер. и заоч. фак., слушателей ФПК Акад. / Кашкин А.А., Морозов С.Н., Попов О.И.; РГАФК. - М., 1996. - 96 с.: табл.
5. Кашкин А.А. Оценка силовых способностей юных пловцов : Учеб. пособие для студентов специализации плавание тренерского и заочного фак., слушателей ФПК Акад. / Кашкин А.А., Морозов С.Н., Попов О.И.; РГАФК. - М., 1995. - 71 с.: табл.

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ В СОРЕВНОВАНИЯХ «МАСТЕРС» НА ДИСТАНЦИИ 800 М ВОЛЬНЫМ СТИЛЕМ У ЖЕНЩИН В ВОЗРАСТНОЙ КАТЕГОРИИ 40-44 ГОДА

Мехтелева Е.А., Мехтелев О.В., Андреева В.А.

(к.п.н., доцент Мехтелева Е.А., Мехтелев О.В., Андреева В.А.)

Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма, г. Москва

Одна из наиболее актуальных проблем для практиков и теоретиков спорта – это прогнозирование спортивных результатов, как в целом, для сборной команды страны, так и индивидуально для каждого спортсмена.

Соревнования по плаванию в категории «Мастерс» за последний десяток лет набирают популярность, как в России, так и на международной арене. Движение «Мастерс» все больше развивается и популяризуется, привлекается всё больше участников, устанавливается вдвое больше рекордов среди всех возрастных категорий. Дистанция 800м вольным стилем у женщин становится очень популярна у пловцов-ветеранов. Наибольшее число участников на соревнованиях высокого уровня наблюдается в возрастной категории 40-44 года.

В ближайшие 5 лет ожидается наибольший прирост результатов на дистанции 800 метров вольным стилем среди женщин в возрастной категории 40-44. Прогноз результатов даст более полную оценку дальнейших результатов и рекордов. Опираясь на полученные данные в ходе исследования, спортсмены и тренера смогут скорректировать свой тренировочный процесс и направить его на достижение конкретной цели.

В ходе исследования были поставлены следующие задачи:

1. Выявить основные тенденции в многолетней динамике спортивных результатов на дистанции 800 метров вольным стилем у женщин на Чемпионатах мира, Европы, России в категории «Мастерс» в возрастной подгруппе 40-44 лет.

2. Спрогнозировать рост результатов на ближайшие 2 года среди женщин в категории «Мастерс» на соревнованиях высокого уровня в возрастной категории 40-44 года.

В ходе данного исследования были проанализированы итоговые протоколы чемпионатов России, Европы и Мира в возрастной категории 40-44 года на дистанции 800м вольным стилем у женщин по длинной воде, начиная с 1986 года.

Для прогнозирования результата использовался метод линейной регрессии, с помощью которого рассматривалась динамика результатов на чемпионатах Мира, Европы, России. Точность спрогнозированных результатов оценивалась по стандартной ошибке предсказанных значений:

$$\hat{\sigma} = \sqrt{\hat{\sigma}^2} = \sqrt{\frac{1}{(n-2)} \left[\sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2 - \frac{[\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})]^2}{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2} \right]}$$



Рис.1. Количество участников чемпионата Мира на дистанции 800м вольным стилем у женщин в возрастной группе 40-44 года, лучший результат, показанный на чемпионате Мира.

На рисунке 1 представлен график зависимости результатов, показанных на чемпионатах Мира, а также количество спортсменов, принимавших участие. Ни графике видно, что в период с 1986 по 2000 год динамика результатов была слабой изменение результатов между 2000г и 1988г не превышает 2%. Далее происходит резкое улучшение результата в период с 2002 по 2008 год, что может быть обусловлено использованием гидрокостюмов с неопреновыми и полиуретановыми вставками. Динамика результатов между 2008 и 2000 годом составляет 8,7%. С 2012 года начинается всплеск количества участников соревнования. При этом показанные результаты остаются на уровне периода использования гидрокостюмов. Это может говорить о влиянии популяризации соревновательной дистанции на результат, показанный на ней. В целом на протяжении всего периода наблюдения видна динамика изменения показанных результатов от года проведения соревнования. Данная зависимость количественно может быть описана уравнением регрессии:

$$y = -2,92317x + 6456,02473, R^2 = 0,74232$$

При помощи данного уравнения можно сделать прогноз лучшего результата на чемпионате Мира в ближайший период времени. Учитывая высокую степень взаимосвязи (коэффициент корреляции $r = 0,86$) прогноз можно дать в среднесрочной перспективе - до 5 лет. Но так как скорость изменения результатов в течение последних 5 лет ниже общей динамики, то мы сформируем прогноз на ближайший ЧМ в 2019г.



Рис.2. Количество участников чемпионата Европы на дистанции 800м вольным стилем у женщин в возрастной группе 40-44 года, лучший результат, показанный на чемпионате Европы.

На рисунке 2 представлены результаты, показанные на чемпионатах Европы 1997-2016гг на дистанции 800м вольным стилем у женщин в возрасте 40-44 лет, а также количество спортсменов, принимавших участие на данных соревнованиях. Из графика видно, что период с 1997 по 2007 год результаты улучшаются с 10:34,60 до 09:50,63. В период с 2009 по 2016 год происходит волнообразное

изменение результатов. В 2009 и 2011 года результаты ухудшаются, а в 2013 году был показан лучший результат в истории чемпионатов Европы – 09:30,66. При этом наблюдается общее улучшение результата на протяжении всего периода наблюдения. Зависимость результата от года проведения соревнования количественно может быть описана уравнением регрессии:

$$y = -2,3537x + 5332,5, R^2 = 0,4834$$

При помощи данного уравнения можно сделать прогноз лучшего результата на чемпионате Европы. Учитывая значимую степень взаимосвязи (коэффициент корреляции $r=0,70$) прогноз можно дать в среднесрочной перспективе. Но, принимая во внимание сильные изменения в динамике приростов результата в различные периоды времени, предлагаем сформировать прогноз на ближайший чемпионат Европы в 2018 году.

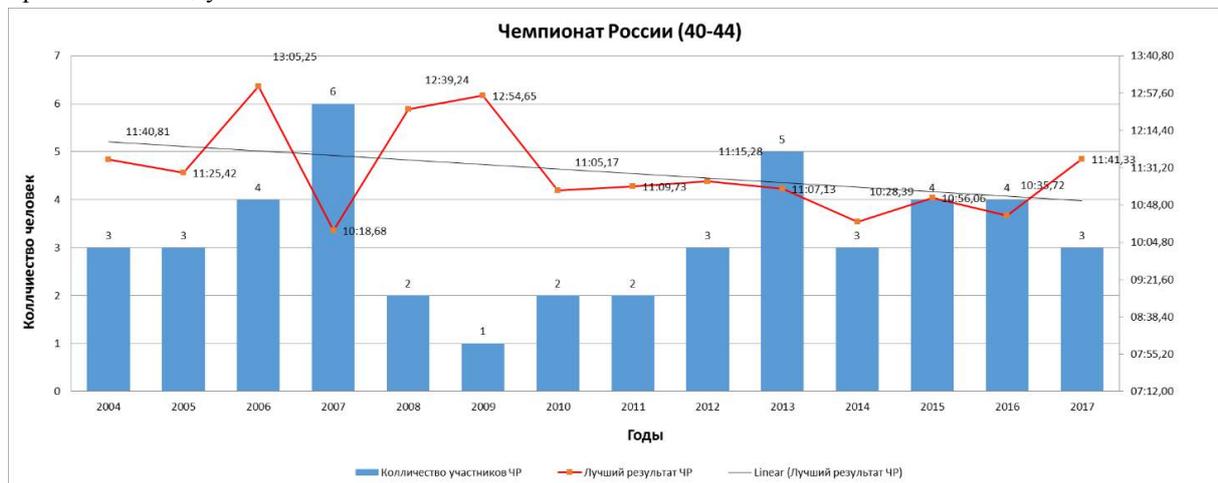


Рис.3. Количество участников чемпионата России на дистанции 800м вольным стилем у женщин в возрастной группе 40-44 года, лучший результат, показанный на чемпионате России.

На рисунке 3 представлен график зависимости результатов, показанных на чемпионатах России, а также количество спортсменов, принимавших участие. Из графика видно, что существует определенная зависимость между показателями количества участников в соревновании и показанными результатами. Кроме того, наблюдается зависимость показанных результатов от года проведения соревнования. Данная взаимосвязь количественно может быть описана уравнением регрессии:

$$y = -5,2501x + 11243, R^2 = 0,1744$$

При помощи данного уравнения можно сделать прогноз лучшего результата на чемпионате России. Учитывая невысокую степень взаимосвязи (коэффициент корреляции $r=0,42$) прогноз можно дать в краткосрочной перспективе, например, на 2018 год.

В таблице 1 представлены прогнозы результатов на дистанции 800м вольным стилем у женщин в возрастной категории 40-44 года на чемпионатах России, Европы и Мира на ближайшие 2 года с точностью прогнозирования выраженной при помощи стандартной ошибки предсказанных значений.

Таблица 1.

Прогноз результатов на дистанции 800м вольным стилем у женщин в возрастной категории 40-44 года.

| Соревнования | Год проведения | Коэффициент корреляции | Возрастная группа 40-44 | | | |
|--------------|----------------|------------------------|-------------------------|---------|---------------------|---------|
| | | | Лучший результат | Прогноз | | |
| | | | | сек | ст. ошибка σ | мин:сек |
| ЧМ | 2019 | 0,86 | 09:27,9 | 554,14 | 17,15 | 09:14,1 |
| ЧЕ | 2018 | 0,7 | 09:30,7 | 582,73 | 17,64 | 09:42,7 |
| ЧР | 2018 | 0,42 | 10:18,7 | 648,3 | 19,87 | 10:48,7 |

Выводы.

1. Анализ результатов на чемпионатах Мира, Европы и России на дистанции 800м вольным стилем у женщин в возрастной категории 40-44 года показал, что динамика результатов имеет тенденцию к снижению времени прохождения дистанции на всех соревнованиях. Начиная с 2012 года, наблюдается значительное увеличение количества участников на всех соревнованиях, что говорит о популяризации движения «Мастерс» в целом и дистанции 800м вольным стилем у женщин в частности.

2. Результат на дистанции 800м вольным стилем у женщин в возрастной категории 40-44 года имеет высокую степень корреляции с годом проведения соревнования, что позволяет сделать прогноз результата на ближайшие (в перспективе двух лет) чемпионаты Мира, Европы и России. Сделанный прогноз говорит о том, что в 2019 году с высокой вероятностью на чемпионате Мира будет установлено лучшее время за историю проведения соревнований – 09:14,10±17,15. На чемпионате Европы 2018 года прогнозируется результат 09:42,70±17,64. На чемпионате России 2018 года прогнозируется результат 10:48,70±19,87. На чемпионатах Европы и России не прогнозируется лучший результат за всю историю проведения соревнований.

Список литературы

1. Булгакова Н.Ж. Плавание в 21 веке: прогнозы и перспективы / Булгакова Н.Ж., Попов О.И., Партыка Л.И. // Теория и практика физ. культуры: тренер: журнал в журнале. - 2002. - № 4. - С. 29-34.
2. Прогноз спортивных достижений в плавании: учебное пособие/ В.Н. Гречанников. – Волгоград: ФГОУВПО «ВГАФК», 2011, - 46с.
3. Различия в темпах роста мировых рекордов и их устойчивость в отдельных дисциплинах плавания у мужчин и женщин Грец А.В./Журнал Вестник Спортивной науки/ 20.02.12/ 5-10с
4. <http://swimmasters.ru/> - сайт Российской Федерации плавания «Мастерс».
5. <http://www.fina.org/> - сайт Международной Федерации плавания FINA.
6. <http://www.len.eu/> -сайт Европейской Федерации плавания LEN.

ПЕШИЕ ПРОГУЛКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРИВЫЧКИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ (НА ПРИМЕРЕ ДВФУ)

Стрижкова И.В., Светлова О.Е.

Дальневосточный федеральный университет

Аннотация. В статье рассматривается влияние физических упражнений на здоровье личности. Оздоровительная ходьба представлена как вид двигательной активности - важной составляющей здорового образа жизни. На примере ДВФУ рассказывается о возможности привлечения студентов к здоровому образу жизни с помощью пеших прогулок.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, физическая культура, двигательная активность, оздоровительная ходьба, пешие прогулки, студенты ДВФУ, достопримечательности острова Русский.

Здоровый образ жизни является необходимым условием сохранения и укрепления здоровья. Двигательная активность - важная составляющая здорового образа жизни. Двигательный режим оказывает большое влияние на здоровье человека, от него зависит уровень физического развития, функциональное состояние организма. Под влиянием физических упражнений повышается устойчивость организма к различным заболеваниям, уменьшается в кровотоке количество холестерина, улучшается кровоснабжение мышечной ткани, в том числе и сердечной мышцы, нормализуется сократительная функция миокарда, надпочечники выделяют в кровь "гормон хорошего настроения". Физические упражнения - важное средство предупреждения нарушений углеводного обмена.

Циклические упражнения обладают хорошим оздоровительным действием. К ним, в частности, относится ходьба в течение достаточно длительного времени. Вот мнение академика Амосова: «Ходьба - хороший вид нагрузки, но ходить надо довольно много, не менее одного часа в день. Умение быстро, красиво и неумоимо ходить во все времена и у всех народов считалось показателем хорошего состояния здоровья. Применение оздоровительной ходьбы в повседневной жизни поможет значительно укрепить свой организм и долгие годы оставаться в прекрасной физической форме». Ходьба как метод оздоровления

обладает рядом достоинств. Она удобна для занятых людей, так как её можно совместить с дорогой на работу и с работы. Её можно совмещать с умственной, творческой деятельностью. Оздоровительная ходьба является наиболее простой и доступной формой аэробной нагрузки. В любом возрасте можно научиться ходить достаточно быстро. Оздоровительная ходьба отлично подходит для тех, кто не занимался вообще спортом, мечтает похудеть или имеет слабое здоровье. Это самая легкодоступная мышечная нагрузка, при которой в работу вовлекаются многие группы мышц и суставов, плюс, тренируется дыхательная система. Ходить можно где угодно. Но лучше это делать в местах, где воздух свежий, не загазованный. Например, в лесопарковых зонах, крупных лесных массивах, у моря, в горах. В этом плане остров Русский - это идеальное место для занятий оздоровительной ходьбой. На острове очень много красивых, интересных мест. В некоторые из них можно добраться пешком прямо из кампуса ДВФУ. Есть места, в которые можно добраться только пешком из других точек о. Русский. До начала пеших маршрутов можно доехать на общественном или личном транспорте. Каждый может выбирать для себя подходящие маршруты и совершать пешие прогулки на разные расстояния соответственно своим физическим возможностям и желаниям.

В данной работе рассматривается возможность привлечения студентов ДВФУ к здоровому образу жизни с помощью пеших прогулок по острову Русский. Авторы данной работы провели анкетирование студентов 1 - 3 курсов. Целью исследования было - выяснить знают ли студенты, какие достопримечательности есть на острове, совершают ли они пешие прогулки в исторические, красивые места, какие места они уже посетили и какие планируют посетить. В анкетировании приняли участие 255 человек.

На рисунке 1 представлена диаграмма, составленная по результатам ответов на первый вопрос анкеты: «Какие достопримечательности и красивые места на о. Русский вы знаете?» (указано количество человек, назвавших определённый объект). Наиболее распространёнными ответами оказались «Кампус ДВФУ», «Океанариум», «Мыс Тобизина» и «Боевые батареи (Ворошиловская, Новосильцевская, Поспеловская, Великокняжеская и др.)». Нашлись и такие, кто ответил, что не знает никаких достопримечательностей на острове.

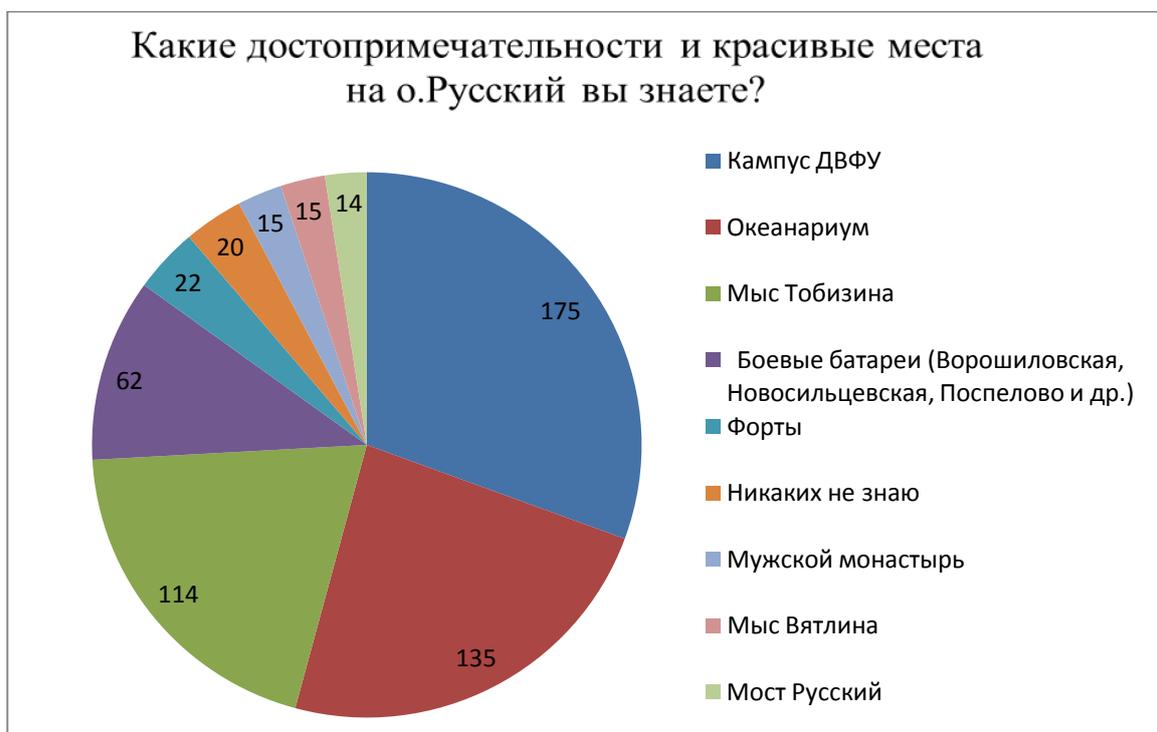


Рисунок 1 – Результаты ответов на первый вопрос.

На рисунке 2 представлена диаграмма, составленная по результатам ответов на второй вопрос анкеты: «Совершаете ли вы пешие прогулки по о. Русский». Из диаграммы видно, что чуть больше половины опрошенных студентов регулярно совершают пешие прогулки, ещё примерно пятая часть

студентов, только иногда выходит на прогулки по различным местам острова, и примерно такую же часть студентов пешие прогулки не привлекают.

На рисунке 3 представлена диаграмма, составленная по результатам ответов на третий вопрос анкеты: «По каким местам на о. Русский вы совершали пешие прогулки?» (указано количество человек, назвавших определённый объект).



Рисунок 2 – Результаты ответов на второй вопрос.



Рисунок 3 – результаты ответов на третий вопрос

Из результатов ответов на второй и третий вопрос видно, что большая часть из опрашиваемых студентов совершает пешие прогулки в основном по кампусу ДВФУ. В кампусе есть набережная, лесопарковая зона, водопады, стадион, красивые здания. Но кампус - это только одна из достопримечательностей острова. И хотя в самом кампусе есть красивые места, прогулки по нему не дают возможности в полной мере использовать оздоровительную ходьбу как средство сохранения и укрепления здоровья в связи с ограниченностью его территории. Оздоровительный и тренировочный эффект от пеших прогулок зависит от расстояния, скорости ходьбы, набора высоты, от эмоциональной и познавательной составляющей посещения различных объектов.

Остров Русский богат красивыми и историческими местами, но не все знают об этих местах и о том, где они находятся. Студенты мало проинформированы о достопримечательностях острова Русский. Возможно, дополнительная информация и разработка интересных и доступных маршрутов повысит

мотивацию у студентов к пешим прогулкам, что позволит формировать привычку к здоровому образу жизни.

Выводы.

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод, что необходимо разрабатывать мероприятия по привлечению студентов к здоровому образу жизни, в частности, к оздоровительной ходьбе. На этих мероприятиях можно рассказывать об исторических и красивых природных местах о. Русский, об их местоположении, о том, как до них добраться и какое расстояние надо преодолеть пешком, чтобы увидеть какие красоты создала природа, и узнать что-то новое из истории Приморского края. Такими мероприятиями могут быть беседы; лекции; создание электронных информационных ресурсов, где можно будет найти всю информацию о достопримечательностях; разработка определённых маршрутов; создание секций оздоровительной ходьбы; привлечение студентов к самостоятельным занятиям оздоровительной ходьбой; организация преподавателями физической культуры походов выходного дня; создание групп в социальных сетях, где студенты смогут поделиться впечатлениями от прогулок и привлечь к этому занятию тех, кто ещё не знает как это интересно и увлекательно.

Пешие прогулки по интересным, красивым, экологически чистым, историческим местам острова Русский помогут выработать у студентов ДВФУ привычку много ходить и, возможно, для кого-то ходьба станет если не основной, то хотя бы немаловажной составляющей здорового образа жизни.

Список литературы

1. Амосов Н. М. Моя система здоровья. - ж. "Наука и жизнь", N 5, 1998 г., с. 96.
2. Величко, Т.И. Медико-биологические основы физической культуры студента : учеб.-метод. пособие / Т.И. Величко, Л.В. Сергеева – Тольятти: Изд-во «РИЧМАРК», 2014. – с. : обл.
3. Гущина Л. Ю., Славнова М. Ю. Организация двигательной активности - условие здорового образа жизни студентов. Омский гос. технический университет. Омский научный вестник N 2 (106) 2012.
4. Дамер Н. А. Физическая культура - ведущий фактор укрепления здоровья молодежи / Н. А. Дамер // Здоровый образ жизни человека - национальная проблема современного общества: сб. материалов Межрегион. науч.-практ. конф. - Омск: Изд-во Омского экономического института, 2009. - С. 83-86.
5. Жданова Е. А. Физкультурно-оздоровительная работа со студентами в концепции развития физической культуры в России / Е. А. Жданова, Д. В. Некрытов, А. В. Некрытов // Образовательная и оздоровительная роль физической культуры и спорта в вузе: сб. статей III Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 50-летию образования РУДН. - М. : РУДН, 2010. - С. 339-343.
6. Самарин А. В. Формирование культуры здорового образа жизни студенческой молодежи / А. В. Самарин // Стратегия формирования здорового образа жизни средствами физической культуры и массового спорта: опыт, перспективы развития: материалы науч.-практ. конф. - Тюмень: Вектор Бук, 2011. - С. 96 - 99.

СЕКЦИЯ №5.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)

СЕКЦИЯ №6.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИКТ: ОБЗОР ИНОСТРАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ОПЫТ РОССИИ

Бугрова О.В.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Преобразования современного мира изменяют границы между промышленно развитыми и развивающимися странами. В мире экономики общества знаний государственные границы имеют все меньшее значение. основополагающим организационным принципом становятся глобальные сетевые структуры. А в социальном и экономическом развитии государств важную роль играет профессиональное образование. Задачи профессионального образования будут схожими в странах, существенно отличающихся по своему сегодняшнему уровню экономического развития, из-за глобальной информатизации образовательного процесса. В реальности это является одним из отличий между индустриальным обществом и обществом знаний [1, с. 56-57].

Определим, какую роль отводят педагогам в применении средств ИКТ в профессиональной деятельности, а для этого обратимся к международному опыту (США, Дания, Турция, Азербайджан, Нидерланды, Италия, Германия, Португалия, Литва, Великобритания, Монголия) – к примерам реализации политики эффективной профессиональной подготовки: деятельности по повышению их квалификации для развития информационной компетентности.

Важной составляющей современного образования в **США** является дистанционное образование, которое также эффективно, как и традиционное. Кроме того преподавателями должны осваиваться такие технологии, как Веб 2.0: блоггинг, вики-приложения, подкастинг, социальные закладки, социальные сети.

В США также распространены курсы MOOC - зачастую оцифрованная версия традиционного лекционного занятия с уроками, записанными на видео, аудио и рассылаемые онлайн, предлагаются университетами, например, Институтом технологий Массачусетса и Стэнфорда. В некоторых штатах США педагоги должны овладеть одним новым навыком применения ИКТ в год. Каждый район выбирает одну технологию ежегодно, а педагогам предлагается множество способов приобрести навыки и продемонстрировать свои знания [3].

В **Дании** все преподаватели должны использовать информационные технологии в профессиональной деятельности, демонстрировать владение базовыми навыками в области ИКТ (компьютерной грамотностью). Тем, кто нуждается в помощи, предлагается возможность прохождения дополнительного обучения. Поощряется неформальное профессиональное развитие путем самостоятельной подготовки в специализированном классе для учителей, оснащенном необходимыми технологическими средствами, и планирование расписания таким образом, чтобы учителя обязательно могли работать вместе.

В **Турции** для подготовки учителей к использованию ИКТ в учебном процессе запланированы различные мероприятия по повышению квалификации, проводимые как в режиме онлайн, так и в очной форме с целью оказания поддержки около 600 000 учителей, поскольку обучение на всех занятиях будет строиться на базе использования современных технологий учителями и учениками.

В Азербайджанской республике согласно государственной стратегии по развитию образования одним из стратегических направлений является формирование компетентного преподавателя, применяющего инновационные методы обучения, обеспечивающего эффективное усвоение содержания образования, и включает повышение профессионализма преподавателей. Разработана программа профессионального развития учителей, направленная на повышение навыков учителей по интеграции ИКТ посредством коллективной работы и практических методик. Цель - охватить базовые навыки работы на компьютере, основы Интернета и новые подходы к преподаванию и обучению.

В Нидерландах превалирует принцип пожизненного обучения - это способность педагога быть восприимчивым к новой информации и быть готовым изменять себя. Также большое внимание уделяется опыту между преподавателями - знания должны проявляться во взаимодействии при решении различных задач.

В **Италии** педагоги должны овладеть образовательными технологиями: e-learning, школьные сети, интернет-услуги для школ, образовательное программное обеспечение, виртуальные сообщества, образовательная робототехника. Для переподготовки и информирования преподавателей и студентов

используются такие интернет-инициативы, как база данных SD2, интернет-сайт indige и технологическая обсерватория.

В **Германии** ИКТ в образовании рассматриваются как инструмент обучения и как средство коммуникации для содействия обучению. Преподаватели должны быть грамотными в области ИКТ, они должны знать, где и как найти материалы, как представить содержание предметов посредством мультимедиа и использование интернет услуг в области образования. Что касается подготовки учителей к обучению ИКТ, то в Германии ситуация не очень удовлетворительна: обучения без отрыва от производства, а также предварительная подготовка по вопросам ИКТ в сфере образования в Германии очень мало. Имеются различные уровни подготовки учителей по всему государству.

В большинстве **португальских** школ ИКТ по-прежнему используется меньшинством учащихся и преподавателей. Учителя в основном используют ИКТ вне класса в качестве профессиональной помощи. Что касается подготовки преподавателей в области ИКТ, то обучение преподавателей ИКТ в Португалии может быть проведено на двух уровнях: до начала профессиональной работы и после окончания обучения. На уровне повышения квалификации у преподавателей развитие знаний и компетенций в области ИКТ происходит через систему факультативных курсов, предлагаемых учебными центрами школьных объединений. Но по-прежнему отсутствуют примеры (образцы) учебных блоков по ИКТ, чтобы понять учителям как ИКТ могут быть интегрированы в обучение и преподавание.

В **Литве** в 2001 г. был разработан Стандарт компьютерной грамотности учителей, который устанавливает требования к программам подготовки и переподготовки педагогов всех уровней и организации такого обучения. Стандарт основан на европейском использовании компьютера, программе сертификатов и концепции применения ИКТ в образовании, который включает в себя требования и знания, как применять ИКТ в образовательном процессе, уметь использовать программное обеспечение.

В **Великобритании** правительство финансирует массовую программу обучения в области ИКТ для преподавателей. Если максимально использовать потенциал новых ИКТ технологий для повышения качества преподавания и обучения в школах, необходимо учитывать способы, с помощью которых дети учатся при работе с компьютерами, и характер преподавания предметной дисциплины.

В **Монголии** приоритетными проектами национальной программы «Электронная Монголия» являются цели электронного образования в рамках признания монгольского образования во всем мире. Как видно из рассматриваемых примеров правительства различных государств уделяют достаточно большое внимание развитию навыков применения ИКТ учителями в профессиональной деятельности, о чем свидетельствуют разрабатываемые ими национальные программы.

В России подготовку педагогов к использованию ИКТ в работе в соответствии с политикой РФ в сфере образования и программой «Цифровая экономика РФ», а также профессиональным стандартом педагога, можно осуществить с помощью инновационных программ дополнительного профессионального образования: повышения квалификации и профессиональной переподготовки. При этом необходимым условием является накопительная система повышения квалификации в среде непрерывного обучения, что предполагает постоянное обновление ее содержания адекватно уровню развития как самих ИКТ, так и современных образовательных технологий на их основе [1, с. 76].

Анализ иностранных источников показал, что развитие информационной компетентности учителя в условиях дополнительного профессионального образования является довольно перспективным исследованием и требует разработки основных теоретических положений и реализации на практике [2].

Список литературы

1. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / Под редакцией: БадарчаДендева – М. : ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 стр.
2. International experience of ICT usage in education / Materials the 12th International Conference and Exhibition Information Technologies in Education ITE–2002. - Unesco institute for information technologies in education, Moscow. 2004. - 80 p.
3. Teaching and learning at a distance" / M.Simonson, S.Smaldino, S.Zvacek // Information Age Publishing, Inc. Charlotte, North Carolina, 2015. - 352 p.
<http://izron.ru/conference/psychology/iv-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferen12174.html>

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Рудакова Д.В.

преподаватель КГБ ПОУ ХПК,
магистрант специальности 44.04.01 «Педагогика профессионального образования» ПИ ТОГУ

Поздравляя учителей России с профессиональным праздником, президент Российской Федерации В.В. Путин однажды сказал: «Жизнь всегда предъявляла к педагогу высокие требования. Но сейчас учитель должен быть не только профессионально грамотным, владеть новейшими средствами и методиками обучения, но и осознавать суть глубоких перемен, которые идут в обществе».[2]

Когда мы говорим об образовании 21 века, то подразумеваем не только современные технологии обучения, но и те изменения, которые стоят за их появлением.

Согласно стратегии развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации 2013-2020, одобренной коллегией Минобрнауки России, решение задачи обеспечения соответствия квалификации выпускников Системы требованиям экономики связано прежде всего с развитием механизмов оценки качества образования, повышением гибкости в планировании потребностей в кадрах, эффективности процесса обучения, а также адаптивности в формировании и обновлении программ. Интенсивность обучения связана с расширением объема практико-ориентированных методов обучения (обучения на рабочем месте, наставничества, обучения в контексте профессиональной деятельности), а также поддержкой проведения международных и всероссийских конкурсов профессионального мастерства среди обучающихся профессиональных образовательных организаций. Одним из таких конкурсов является чемпионат WorldSkills. WorldSkills объединяет молодежь, производства и педагогов, чтобы научить молодых людей профессиональному мастерству и показать им, как стать лучшими в выбранной ими специальности. Конкурсанты демонстрируют как уровень своей технической подготовки, так и индивидуальные и коллективные качества, решая поставленные перед ними задачи, которые они изучают и/или выполняют на своем рабочем месте. Их успех или провал говорит не только об их личных профессиональных качествах, но и об уровне профессиональной подготовки в той стране, которую они представляют, и общем уровне качества услуг на родине участников.

Для решения этих задач в системе профессионального образования применяется компетентностный подход, способствующий формированию квалифицированного работника, который свободно владеет профессией и без напряжения ориентируется в смежных областях деятельности. С позиций компетентностного подхода основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетенций. [1]

Анализ педагогических исследований В.А. Сластенина и других ученых свидетельствуют о возрастающем интересе к вопросам, касающимся профессиональной компетентности студентов – будущих учителей.

Понятие профессиональной компетентности педагога ... выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм. [3]

А.В. Хуторской отмечает, что «в методиках обучения отдельным предметам компетенции используются давно, например лингводидактические компетенции применяются в языках, коммуникативные — в информатике. В последние годы понятие «компетенция» вышло на обще дидактический и методологический уровень. Это связано с его системно-практическими функциями и интеграционной метапредметной ролью в общем образовании. Усиление внимания к данному понятию обусловлено также рекомендациями Совета Европы, относящимися к обновлению образования, его приближению к заказу социума.» [4]

Е.В. Чуб, рассматривая теоретико-методологические основы компетентностного подхода в образовании, отмечает, что «Формирование профессиональных компетенций процесс динамический, предполагающий последовательное приобретение специалистом дополнительных профессионально значимых знаний, умений, качеств, характеристик, способностей и т.п. В этой связи можно выделить определенные шаги в развитии профессиональных компетенций: профессиональные квалификации, сквозные (или «мобильные») компетенции, ключевые компетенции» [3] современном же понимании содержание образования представляет собой меру приобщения человека и личности к культуре –

интеллектуальной, духовной, социальной, предметной. Целью становится “выращивание” личностного потенциала человека, воспитание его способностей к компетентной деятельности в предстоящих жизненных предметных и социальных ситуациях, а содержанием – все то, что обеспечивает достижение этой цели.

Современная начальная школа нуждается в кадрах, способных реализовать требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, основанного на системно-деятельностном подходе. В связи с этим меняются требования к планируемым результатам обучения будущих учителей начальных классов. Необходимо сформировать у студентов педагогического колледжа такие компетенции, которые потребуются выпускникам в их дальнейшей профессиональной деятельности.

В профессиональном обучении студентов – будущих учителей нужно формировать гибкость мышления, умение диагностировать и прогнозировать развитие учащихся, предвидеть результаты своих действий, умение не только ставить педагогические цели, но и добиваться их оптимальным способом. В современном обществе востребован специалист, который не будет ждать инструкций, а вступит в жизнь с уже сложившимся творческим, проектно-конструктивным и духовно-личностным опытом.

Педагогический профессионализм, по нашему мнению, связан, прежде всего, с высоким уровнем самореализации индивидуальных особенностей студента и способностью к индивидуальному стилю деятельности. Этот стиль вырабатывается в процессе учебы и представляет собой систему индивидуально-своеобразных приемов, обеспечивающих успешность в будущем. Важно обратить внимание на то, как пробудить педагогическое самосознание учителя и стимулировать его самообразование и самовоспитание, постоянное стремление к творческому профессиональному росту, к выработке оптимального стиля профессиональной деятельности. В процессе обучения я стараюсь создать такие условия, которые могут мотивировать студента стать на путь саморазвития, самосовершенствования, самореализации. Одним из применяемых мною методов является использование в обучении практико-ориентированных (ситуационных) заданий.

Для оценивания практико-ориентированных заданий нами используются задания разного уровня.

- Формулирование представленной информации в виде проблемы;
- Предложение способа решения проблемы;
- Обоснование способа решения проблемы;
- Демонстрация способа решения проблемы.

Приём оценивание выполняет педагог и группа студентов, а также сам учащийся. То есть развиваются умения контролировать свои действия в различных видах самостоятельной учебной деятельности, в том числе и при проведении рефлексивных действий, совершенствуются общие интеллектуальные умения учащихся, становится реальной работа студентов по предупреждению и обнаружению допущенных ошибок. При выполнении этих заданий самоконтроль студента включает рефлексивно-ориентировочные и действенно-практические механизмы, направленные на установление степени рассогласования между контролируемым результатом и эталоном. Тем самым вскрывается главное назначение самоконтроля, которое заключается в предупреждении ошибок или самостоятельным обнаружением уже совершённых ошибок самими обучающимися. Важная роль самоконтроля обусловлена тем, что он способствует формированию компетенций будущих учителей.

Использование разноуровневых практико-ориентированных заданий является одним из элементов индивидуализации обучения, при которой выбор способов, приёмов обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей. Ни одна учебная задача не может быть решена всеми учащимися одинаково. Возникает потребность в дифференцированном обучении. То есть таком обучении, в рамках которого созданы условия для выработки и совершенствования индивидуального стиля самостоятельной деятельности студента. Студент выявляет и учитывает свои индивидуальные возможности и способности самостоятельно, но при этом использует опыт других обучающихся, опыт преподавателя.

Практико-ориентированные задания делятся на 3 группы: теоретические, экспериментально-теоретический, практические.

Приведу примеры заданий, используемых мной при изучении междисциплинарного курса «Практикум по методике преподавания математики» при обучении студентов специальности «Преподавание в начальных классах».

Задание 1.

Устный счёт на уроках математики в начальной школе.

А) Доклад на тему «Устный счёт как обязательный этап урока математики».

- Б) Исследование на тему «Устный счёт как средство повышения интереса к уроку математики» .
В) Создание сборника упражнений для устного счёта.
Г) Использование системы упражнений для устного счёта при проведении пробных уроков математики и внеклассной работы. Анализ проведённой работы.

Задание 2.

Тесты на уроках математики в начальной школе.

- А) Доклад на тему «Понятие теста. Обоснованность применения тестов на уроках математики в начальной школе».
Б) Исследование на тему «Использование разноуровневых тестов как средство диагностики и управления деятельностью учащихся».
В) Создание теста для урока математики в начальной школе (тему теста студент выбирает самостоятельно).
Г) Применение теста при проведении пробных уроков математики. Анализ проведённой работы.

Задание 3.

Методы обучения математики.

- А) Реферат.
Б) Пронумеруйте все пункты «методы обучения математики» в том порядке, в котором они важны для вас при проведении уроков, начиная с главного. Если какие-то пункты считаете лишними, можете их исключить. Ответы обоснуйте.
- метод проектов
- наглядный метод
- объяснительно-иллюстративный метод
- проблемное обучение
- ролевая игра
- метод рассказа
- выполнение тренировочных упражнений
- связь с практической жизнью детей
В) Разработайте конспект урока с использованием активных методов обучения (тему выбрать самостоятельно)
Г) Сделайте анализ пробного урока с точки зрения применения активных методов обучения.

Задание 4.

Деление многозначных чисел.

- А) Раскрыть задачи и этапы изучения темы.
Б) Показать методику работы над упражнением №.. на стр...
Б) Проанализировать ошибки, допущенные учащимися, выявить причины их возникновения и предложить пути их устранения.

Задание 5.

Для оценки степени и уровня усвоения материала учащимся предлагается список вопросов. Студент может осуществлять свободную навигацию по списку вопросов, возвращаться на любой вопрос, исправлять ответы. Работа не ограничивается одним занятием. Список вопросов направлен на помощь студенту в более глубоком освоении материала. Таким образом, каждый студент осваивает программу в комфортном для себя темпе.

Задание 6.

Эффективным средством развития творческой самостоятельности являю имитационные игры, которые используются во время практических занятий.

Студенты разыгрывают небольшую сценку (чаще всего берётся реальный случай из пробных уроков студентов). Затем проводится послеигровая дискуссия. Рассматриваются следующие вопросы:

1. Установить проблемы, которые имели место в игре.
2. Определить и показать соответствие игры реальной жизни.
3. Выявить причины проблемы, возникшей на уроке.
4. Предложить, что нужно изменить в игре (и реальной жизни), чтобы достичь лучшего результата.

Задание 7.

При изучении темы «Методика изучения табличных случаев умножения и деления» студенты получают такие задания:

А) На доске рисунок: две связки воздушных шаров по 8 шаров в каждой связке. Ученик второго класса составил пример: $2 \cdot 8 = 16$. Почему учащийся допустил ошибку? Составьте вопросы для дальнейшей беседы.

Б) Учащиеся решили задачу: «18 карандашей раздали трём девочкам поровну. Сколько карандашей получила каждая девочка?». Покажите методику работы над задачей. Какие творческие задания можно предложить учащимся после её решения?

В) После проведения самостоятельной работы на два варианта учитель предложил учащимся проверить решение друг у друга, обменявшись тетрадями (взаимопроверка). Какую беседу необходимо провести после этого? Составьте вопросы для беседы.

Такие задания направлены на развитие умений организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество, ставить цели, мотивировать деятельность обучающихся, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса.

Можно также использовать задания, способствующие формированию творческой информационной компетентности: написание эссе, сообщений, составление тестов, кроссвордов и мини – пособий. Примеры выполнения таких заданий студенты представляют в портфолио смешанного типа для промежуточной аттестации по МДК .

Таким образом, применение практико-ориентированных (ситуационных) заданий на уроках «Практикум по методике преподавания математики» способствует формированию компетенций будущих учителей начальных классов. Эти задания помогают студентам осознать социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес; учат организовывать собственную деятельность, осуществлять педагогический контроль, оценивать процесс и результаты обучения; развивают умение осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

Список литературы и источников

1. <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-professionalnykh-kompetentsii-u-studentov-vuzov-v-khode-praktiko-orientirovanno#ixzz4zXZ3Whg5>
2. <http://kremlin.ru/events/president/news/39457>
3. <http://nashaucheba.ru>
4. <http://testolog.narod.ru/Competence.html>

К ВОПРОСУ О ПЛАНИРОВАНИИ И ТЕХНОЛОГИИ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Ткачева И.А., Яковлева Л.В., Малышкина М.В.

(Ткачева И.А. к. пед. н., Яковлева Л.В. к. пед. н., Малышкина М.В. к. экон. н.)
Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики

В статье раскрываются основные принципы планирования и проведения занятий по обучению иностранному языку студентов неязыковых ВУЗов, в которых реализуется методическая концепция, неосуществимая без подлинного сотрудничества преподавателя и студента, направленная на развитие навыков и умений самостоятельного обучения. Коммуникативные опоры, использование которых показано в данной статье, являются эффективным средством для формирования и совершенствования речевых навыков студентов.

Ключевые слова и фразы: коммуникация; навыки; коммуникативные опоры; субъект общения; культура взаимодействия.

Взаимодействие между преподавателем и обучаемым в процессе достижения иноязычных коммуникативных компетенций является ключевым аспектом, влияющим на успешность обучения, в том числе при изучении иностранного языка в ВУЗе неязыковой направленности.

Well begun is half done – эта английская пословица подчеркивает важность начала любого процесса, включая обучающую деятельность. От того, как преподаватель начнет занятие, во многом, зависит успешное усвоение изучаемого материала. «Первое впечатление – вторым не заменишь». Поговорка как

нельзя лучше позволяет понять, как важно именно в начале работы создать теплую, непринужденную обстановку, способствующую атмосфере доверия между преподавателем и студентами. Начинать занятие с оглашения такой темы занятия, как «Сегодня предметом изучения и систематизации материала являются герундий и герундиальные обороты», явно не стоит, поскольку возникает напряжение у обучаемых, связанное с вопросом – «А справлюсь ли я? Возможно, даже: что это такое?». Важнее в легкой форме беседы постепенно подвести студентов к необходимости использования в речи данного грамматического явления, показать, что, не изучив этот материал, порой трудно понять высказывание на английском языке. Доверительная беседа не предполагает наказание за сделанные ошибки, преподаватель не является «карателем», атмосфера на занятии становится дружелюбной и мотивирующей. Однако обучаемый продолжает оставаться объектом педагогического воздействия. Его обучают, не давая осознавать, почему именно этот материал изучается сегодня, чем он отличается по сложности от предыдущего, какие педагогические методы и технологии будут использованы для его успешного усвоения.

С самого начала занятия преподаватель должен решить: какой вид контакта предпочтительней с данной группой студентов, какую систему преодоления возникающих задач – традиционную или уникальную – целесообразнее предложить в процессе познания, необходимо ли ознакомить обучающихся с планом занятия или пусть это останется скрыто? Если речь идет о полном сотрудничестве, то цель урока должна иметь прикладной характер и соответствовать реальным целям коммуникации. В этом случае студенты понимают, почему именно этот тип заданий способствует успешному усвоению предлагаемой темы занятия, чем полезны подготовительные упражнения в речевой практике, почему нельзя менять порядок изучения материала. Обучаемые получают возможность не только следовать заданной преподавателем методике обучения, но и выбирать способы достижения цели, если задача, по их мнению, является слишком легкой или, наоборот, непосильно трудной. Процесс познания языкового материала становится не менее интересным, чем его результат. Сам выбор способа изучения является мыслительным процессом, в котором студенты анализируют его как средство достижения коммуникативной цели, ставят перед собой дальнейшие задачи для самообучения.

Основная цель преподавателя иностранного языка заключается в активизации мыслительной способности студентов, а сотрудничество обучаемого и обучающихся является полезным и увлекательным видом работы. Речевая практика студентов строится на основе осведомленности коммуникативной ситуации. Учитывая степень информированности слушателей, стиль изложения, тип официальности и некоторые другие коммуникативные факторы, обучаемые могут оформить свои мысли более эффективным способом, одновременно решая вопросы, связанные с необходимостью применения дополнительных аргументов, допустимости использования субъективных характеристик, возможности проведения обобщения или противопоставления. Безусловно, процесс запоминания проходит значительно легче.

Как известно, построение схемы учебного процесса является средством обучения, представляя собой своеобразные этапы занятий от более крупных, соответствующих основным целям обучения, к более мелким, способствующим приобретению навыков промежуточных целей. Мы согласны с W.M. Rivers, что преподаватель «должен обеспечить плавный и естественный переход от формирования навыков и умений к их функционированию», и «деятельность общения должна служить не дополнением, а естественным продолжением тех типов деятельности, на которых базируется формирование навыков и умений» [3].

Необходимо построить схему занятия таким образом, чтобы каждый студент понял важность тренинга языковых упражнений. Любая языковая единица должна представлять собой определенный коммуникативный блок. Коммуникативные ситуации должны конструироваться в зависимости от тематики занятия и иметь прикладной, функциональный характер. Успешность усвоения нового материала напрямую зависит от многократного использования языковых единиц, в том числе и лексических. В данном случае эффективны упражнения, использующие принцип перечисления:

1. Какие черты характера человека, подчеркивающие его достоинства или недостатки вы бы перечислили: *unreliable, easygoing, arrogant, witty, selfish, generous, narrow-minded, optimistic, unfaithful, reliable, miserable* (e.g: *witty and generous, but selfish or unreliable and narrow-minded, but optimistic*).

2. Какие чувства вам присущи? Перечислите, какие вы никогда или редко испытываете: *I am seldom...*, *I am usually...*, *I am often...*, *I am never...* (выбрать из перечисленного: *easygoing, modest, sensitive, dull...*).

Бесспорно, разработка различных методов тренировок способствует наибольшей степени мыслительной свободы и активности студентов, что достигается путем использования опор, которые по мере приобретения устойчивых навыков преобразуются в качественно иные формы.

Приведем пример занятия, показывающего плавный переход от тренинга к приобретению навыка речевой практики с использованием коммуникативных опор.

Цель занятия: использование простого будущего времени в утвердительных, отрицательных и вопросительных предложениях.

Постановка задачи: You are going to listen about futurological conference. Today you will learn to express your ideas about the future and answer the questions.

1. Listen to conference highlights. Raise your right hand if the idea is optimistic and left one if it is pessimistic.

- It might not be long before the sun, the wind and the sea become our main sources of energy. We will live in a cleaner, healthier world. Will it be a safer one, too?

- Research scientists will find cures for most of the world's diseases in the next 50 years. We will live longer and by 2020, there will be more than one billion people over 60 years old. How will this change our society and will we pay for the elderly?

- In the US and the UK prisons are almost full and crime is increasing every day. Soon, there won't be enough room for all our prisoners. Where will we put them? Space stations may be the answer.

2. Now look through the ideas you have just listened and join some of them using «*and, but, besides or because*»: We will live in a cleaner, healthier world because we will use natural sources of energy.

3. Read the given text. Complete it choosing one of several versions to finish the sentence: American military scientists are developing new laser technology that may change the world for ever. Laser guns on military satellites will be unstoppable and....

- ...it will be impossible to live on the Earth;
- ...the future for the smaller countries of the world is extremely frightening;
- ...every country will make new weapons.

4. General discussion: Do you think the people of the future will be healthier than we are? What the message will you send to future generations? Will the people move to other planets? Give your own opinion and prove the answer.

Первая задача нацелена на восприятие высказываний и составления индивидуального мнения. Вторая – предполагает ограничения в использовании грамматических блоков, при возможности их свободного комбинирования. Третья задача позволяет обучаемым использовать собственное мнение при формулировании всего предложения. Последнее является речевым заданием, позволяющим слабо подготовленным студентам после предшествующих тренировочных упражнений, высказать свое мнение практически наравне с более подготовленными.

Коммуникативные опоры являются эффективным средством для формирования и совершенствования речевых навыков, помогают студентам оформить свою мысль, не ограничивая свободу творчества как подготовленного, так и слабого слушателя [1].

Также данные опоры могут быть использованы при разработке заданий по развитию умений общения, одним из важнейших аспектов которого является логика его развития. Языковой стороне при этом уделяется внимание с точки зрения эффективности воздействия на обе стороны в процессе интеракции (говорящего или слушающего). Качество обучения интерактивному взаимодействию напрямую зависит от ситуативной обстановки и предполагает множество факторов, среди которых, условия общения, характеристики субъектов общения. Условия общения учитывают временной промежуток, степень официальности, непосредственный или опосредствованный способ коммуникации. Характеристики субъектов коммуникативного общения включают степень взаимодействия, социальный статус, способность соблюдать нормы поведения в обществе, моральные принципы, желание обсудить предложенную тему и другое. В русле сказанного выше логично отметить, что «интенсификация процесса общения – это не столько количество изученного языкового материала, сколько приобретение речевых умений и навыков, позволяющих реализовать максимум коммуникативных целей на его основе» [2].

Констатируем, что процесс овладения иностранным языком становится более успешным, если обучаемый четко представляет цель и задачи всех этапов обучения, осознает коммуникативную ценность каждой изучаемой коммуникативной единицы. Развивающую цель занятия целесообразно оставлять открытой для студентов, в отличие от воспитательной. Только ясно понимая необходимость осознания прочитанного текста, студент сможет присоединиться к общей беседе, выразить свое индивидуальное мнение путем сопоставления различных точек зрения участников коммуникативного общения.

Не менее значимым представляется обеспечение доброжелательной атмосферы, предполагающей «свободу», при которой отсутствует страх наказания за допущенные ошибки, создаются предпосылки для вступления в непринужденную беседу. Преподавателю также важно помнить о правильной организации и технике проведения занятия. Студентов следует располагать так, чтобы они видели друг друга, осуществляя коммуникативное общение, совершенствуя обращенность речи, манеру и культуру взаимодействия.

Задача преподавателя – сделать композицию занятия более наглядной для каждого обучаемого, складывая ее логическое единство, служащее поставленной цели. Планирование и технология проведения занятия являются существенными принципами, в которых реализуется методическая концепция, неосуществимая без подлинного сотрудничества преподавателя и студента, направленная на развитие навыков и умений самостоятельного обучения.

Список литературы

1. **Никитина Н. Н.** Основы профессионально-личностного самоопределения учителя: контекст становления: моногр. Н. Н. Никитина. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 400 с.
2. **Прудникова Н. Н.** Педагогическая технология формирования иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов: автореф. дис...к.п.н. Н. Н. Прудникова. – Саратов, 2007. – 23 с.
3. **W. M. Rivers**, Principles of interactive language teaching [Электронный ресурс]. URL: <http://edevaluator.org/rivers/10principles-0.html> (дата обращения 08.10.2017).

СЕКЦИЯ №7. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ОРГАНИЗАЦИЯ ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ХИМИЯ»

Гибадуллина Х.В.

Казанский государственный энергетический университет

Дисциплина «Химия» является одной из базовых дисциплин в системе профессиональной подготовки бакалавров по направлению подготовки «Техносферная безопасность». Изучение дисциплины «Химия» способствует формированию у студентов таких элементов общекультурных и профессиональных компетенций как способность к познавательной деятельности; способность к абстрактному и критическому мышлению; способность использовать законы естественных наук при решении профессиональных задач.

Объектами профессиональной деятельности выпускников являются опасности среды обитания, связанные с деятельностью человека и природными явлениями. В повседневной жизни каждый человек постоянно контактирует с разнообразными химическими веществами и материалами и даже подвергает их, часто неосознанно, различным химическим и физико-химическим превращениям. Важно знать каким образом эти вещества влияют на человека и окружающую среду. Кроме того, важен вклад знаний в области химии для организационно-управленческой деятельности выпускников, а именно для обучения подчиненных требованиям экологической безопасности [1].

Мотивирование к изучению фундаментальных дисциплин студенты могут получить только тогда, когда видят профессиональную значимость учебного материала. Химический эксперимент является педагогически многофункциональным. Ему принадлежит ведущее место в системе средств химической наглядности. В учебном познании он выполняет роль объекта познания и метода овладения научными знаниями; является основой развития у студентов практических навыков по работе с веществами и материалами, содействует развитию перцептивной сферы личности (газомера, цветоощущения, тепловых ощущений), зрительной памяти, наблюдательности [2].

Для обеспечения реализации образовательных целей с высокой эффективностью, одной из задач преподавания химии становится поиск таких педагогических методик, которые бы позволяли развивать и совершенствовать познавательные возможности студентов. Многолетняя практика проведения лабораторных занятий на кафедре «Химия» КГЭУ показала, что группа решает поставленные задачи

эффективней, чем каждый из ее членов в отдельности, поскольку студенты первого курса не имеют достаточных практических навыков для проведения химического эксперимента.

Групповой способ обучения отличается тем, что студенческая группа делится на несколько групп – бригад, такой способ обучения реализует три организационные формы (индивидуальную, парную, групповую, из них групповая форма – ведущая) [3]. В каждой бригаде есть студенты с высоким, средним и низким уровнем учебных возможностей, при этом деятельность каждого студента приводит к совместному выполнению работы и использованию приемов взаимоконтроля. Воспитательная ценность организации такой формы работы заключается в совместном переживании, в формировании собственной точки зрения. Именно в групповой деятельности происходит рефлексивный анализ учебных результатов изучения дисциплины, возникает возможность посмотреть на себя, на свою деятельность со стороны, понять, что ты делаешь и для чего.

Одна из проблем, которую решает преподаватель при организации групповой учебной деятельности студентов, касается обеспечения высокой степени активности всех членов группы. Следует оговориться, что данный метод можно практиковать только при условии предварительной проработки теоретического материала и подробного ознакомления студентов с правилами работы в химической лаборатории и строгом соблюдении техники безопасности.

В процессе поиска у студентов возникает потребность поделиться своей идеей и получить либо одобрение, либо критические замечания товарищей. Совместная работа приводит к обмену творческим опытом, что благоприятно сказывается на развитии всех членов группы [1].

При определении содержания заданий для полилогического сотрудничества и при организации занятий следует учитывать необходимость разрушения у студентов устойчивых стереотипов мышления, связанных с тем, что при изучении большинства дисциплин они решают преимущественно типовые задачи. В условиях таких задач или заданий содержатся все необходимые для решения исходные данные, а также четко указываются требования к конечному результату. Если исключить из условия задания часть данных, создается предпосылка к самостоятельному поиску недостающей информации и задание становится творческим. Для выполнения творческого задания студенты должны самостоятельно выявить проблему и привлечь для ее решения необходимую информацию и материальные средства. Например, при выполнении лабораторных заданий по химии студенты находят в справочной литературе недостающую для проведения подготовительных расчетов информацию, подбирают правильно химическую посуду, оборудование и химические реактивы, выполняют экспериментальную часть с обязательным соблюдением правил техники безопасности и делают выводы по итогам всех этапов работы.

При выполнении заданий по химии конечный результат должен быть четко обозначен преподавателем, но пути его достижения – это пространство для творческой деятельности студентов. Свои предложения студенты должны проверить экспериментально, если они недостаточно продуманы или ошибочны, то опыт просто не получится или будут получены ошибочные экспериментальные данные. При возникновении у студентов затруднений важно организовать процесс осмысления студентами своих действий с помощью вопросов, при ответе на которые они должны: определить, что они в данный момент делают и что собираются сделать; сформулировать суть своих идей и возникшего затруднения; оценить как положительные, так и отрицательные стороны своих действий и идей; рассмотреть другие возможные варианты поиска решения.

Затруднения студентов нередко обусловлены неумением совершать обще интеллектуальные операции [1]. Так, студенты могут предложить несколько вариантов решения, а оценить их перспективность и целесообразность оказываются не в состоянии. Например, для того чтобы отмерить точный объем жидкости можно использовать как мерный цилиндр, так и бюретку. Время, затраченное на выполнение работы и простота обращения с цилиндром, оказываются тем преимуществом, на которое ориентируются студенты. Но, использование цилиндра приведет к большой погрешности эксперимента. В таком случае нужно помочь студентам найти критерии сравнения. Бывают ситуации, когда студенты не видят, что среди предложенных решений или идей многие имеют общие моменты, что одна из них представляет собой частный случай другой. В таких случаях важно помочь студентам увидеть в своих идеях общие и отличительные черты.

Следует учитывать, что при выполнении заданий связанных с химическим экспериментом, помощь должна оказываться не когда студенты только столкнулись с затруднением, а в случае если они не смогли самостоятельно его преодолеть и возникает вероятность нарушения правил обращения с химическими веществами и угроза здоровью студентов. Непременное условие самостоятельной работы студентов при

выполнении химического эксперимента – это строгое соблюдение правил техники безопасности и правил работы в химической лаборатории.

Рассмотрим пример организации групповой работы при выполнении химического эксперимента. Лабораторная работа по теме «Приготовление раствора заданной концентрации». Одна из бригад получает задание приготовить 100 мл 15 %-ного раствора уксусной кислоты из эссенции. Студентам не дается готовая методика выполнения работы. В условии задания использовано тривиальное название вещества, оно не отображает состав и химические свойства вещества, нет концентрации исходного раствора. Типовая лабораторная работа приобретает характер творческого задания.

На первом этапе студенты осуществляют поиск информации о веществе и о правилах обращения с ним, подбирают необходимое оборудование и химическую посуду для выполнения задания, устанавливают концентрацию исходного раствора. Затем проводят необходимый расчет и приступают непосредственно к приготовлению раствора с заданной концентрацией. На конечном этапе, студенты уточняют концентрацию полученного раствора и оформляют отчет. В отчете прописывается каждый этап выполнения задания, то есть студенты формируют свою методику выполнения лабораторной работы.

Остальные группы получают аналогичные задания, но с другими веществами. Вещества, используемые для проведения работы, могут находиться в жидком или кристаллическом состоянии, содержать примеси, соли - кристаллизационную воду. Для выполнения заданий, каждой группе необходимо пройти все этапы поиска самостоятельно. Студенты из разных бригад не могут просто обменяться своими наработками, поскольку они не универсальны. Но, при подведении итогов занятия, каждая бригада подробно докладывает о своих действиях и знакомит всю студенческую группу со своей использованной методикой выполнения работы, анализирует результаты эксперимента.

За время, отведенное в учебном расписании на выполнение данной работы, один или пара студентов не успевают справиться с таким заданием. Группа успешно справляется с поставленной задачей, помогает им в этом правильное распределение обязанностей, взаимная поддержка, дифференциация уровней ответственности. В достижение поставленной преподавателем цели вносит свой личный вклад каждый участник.

Студенты учатся в коллективе не только проводить химические эксперименты, анализировать результаты эксперимента, но и выбирать необходимые методы исследования, модифицировать и разрабатывать новые методы, исходя из задач конкретного исследования и возникшей ситуации, то есть практический опыт приобретается в более короткие сроки и уже коллективно закреплен.

Для развития навыков командной (групповой) работы необходимы: постановка понятных целей, правильная мотивация участников группы, делегирование ответственности и налаживание системы коммуникации между студентами. В свою очередь, индивидуально, каждый студент должен быть лояльным группе, понимать и принимать необходимость делиться информацией и возникающими идеями.

Коллективная работа позволяет обучающимся взаимодействовать между собой, то есть имеет место обучение, построенное на взаимодействии всех обучающихся, включая педагога. Студент становится субъектом собственной деятельности, ставит цель, активно участвует в процессе, корректирует его. Что касается преподавателя, его внешняя активность, прямое воздействие на студента снижаются. Сотрудничество и сотворчество обучающихся способствует формированию у них универсальных общекультурных компетенций [2], которые являются над профессиональными. Общекультурные компетенции определяются как навыки управления знаниями, умения или способности социального взаимодействия и адаптации, в том числе это уверенность в себе, умение общаться, находить и принимать решения в нестандартных ситуациях, именно они обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в обществе [2].

Обладая сформированными во время обучения в вузе компетенциями, выпускник получит возможность чувствовать и понимать психологические особенности будущих партнеров, эффективно использовать свой потенциал в трудовой деятельности и легко адаптироваться в социальной среде.

Список литературы

1. Оржековский П.А. Творчество учащихся на практических занятиях по химии / П.А. Оржековский, В.Н. Давыдов, Н.А. Титов, Н.В. Богомолова. – М.: АРКТИ, 1999. – 152 с.
2. Титова И.М. Обучение химии. Психолого-методический подход / И.М. Титова. – СПб.: КАРО, 2002. – 204 с.

СЕКЦИЯ №8.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ И ТЕХНОЛОГИИ СОЗДАНИЯ УЧЕБНЫХ ГРАФИЧЕСКИХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ ДЛЯ СТУДЕНТОВ

Балашова М.П., Ажгихин С.Г.

Кубанский Государственный Университет, г. Краснодар

Мультимедийные презентации – это презентации, позволяющие представлять новые данные с помощью использования различных мультимедийных технологий: графика, текст, аудио, видео и анимация.

Существует классификация мультимедийных презентаций по их назначению:

– учебные презентации. Применяются, по большей части, в образовательной области: во время лекционных занятий, в процессе подачи нового материала, для повторения изученной информации учащимися или для их самостоятельной работы с новыми данными и в других учебных условиях.

– научно-исследовательские. Применяются исследователями в течение собственной презентации своих недавних научных достижений.

– портфолио. Применяются, в основном, с целью представить публике личные достижения. В процессе просмотра презентации данного характера можно заметить различные грамоты автора, его свидетельства о публикации и прочие преимущества.

Следует более подробно изучить первый пункт этого списка – учебные презентации. Учебная графическая презентация – это то, без чего вскоре не сможет существовать полноценное лекционное занятие: будет это параллельный подаче материала видеоряд или видеофильм для самостоятельного ознакомления с информацией – учебные видеоролики станут своеобразными помощниками для преподавателей и студентов.

Грамотно сделанный видеофильм включает в себя наличие нескольких элементов, без которых невозможно создание результативного и действенного видеоролика. Среди основных можно выделить:

1. Структура (сценарий, последовательность);
2. Звуковое сопровождение (голос диктора, фоновая мелодия, различные звуки);
3. Визуальная составляющая (изображения, видеок cadры, анимация)
4. Работа с эффектами (переходы, фильтры);
5. Текстовое заполнение (заголовки, перечисления, уточнения);
6. Работа с настройками (вывод, свойства видеоролика, разрешение)

Самым важным элементом, от которого зависит основная часть успеха учебного видеофильма, является правильно составленный сценарий.

Структура построения графической презентации в определенной степени неотличима от построения грамотной речи для выступления перед большой аудиторией слушателей. И, безусловно, для того, чтобы создать максимально успешный и эффективный учебный фильм курса, необходимо провести глубокий анализ публичных выступлений: существует ли подготовительные действия, что нужно для их построения, способы создания, заготовки, – что в дальнейшем непременно поможет наладить контакт со зрителем.

Публичная речь является не только ораторским искусством выступления перед большой аудиторией, но и эффективным способом коммуникации с окружающими людьми. Существует огромное количество различных речевых ситуаций, в которых можно использовать абсолютно неожиданные решения, типы композиций, способы построения текста.

На данный момент существует 3 основных вида публичной речи: информационный, убеждающий и социальный. От выбранного варианта и будет зависеть характер выступления. В данном случае необходимо использовать сравнение с информационным видом публичной речи, так как его цель прямо совпадает с целью создания учебного видеофильма, а именно – подача новых данных, которая будет обеспечивать их

запоминание и способность к пониманию. Основной целью вышеуказанного вида речи представляется «формирование в слушателях нового знания, возбуждение любознательности», [2].

Выступления для последующего привлечения людей и стиль публичной речи в целом сохраняют те основы правил ораторского искусства выступления на публике, которые были заложены еще в Древней Греции. Первыми разработчиками структуры выступления перед аудиторией стали риторика – софисты. Если обратиться к их законам вышеуказанного искусства, речь должна состоять из трех основных частей:

1. Вступление (или введение) – своеобразный подготовительный этап к основной части выступления, в рамках которого особую роль играют психологические приемы

2. Изложение (или содержание, или основная часть) – развитие заданной темы, которое содержит множественные аргументы и доказательства, контраргументация, анализ различных позиций и так далее.

3. Заключение (или финал, или выводы) – некоторое обобщение всего вышесказанного, обозначаются окончательные тезисы выступления и его итоги

Сценарий эффективной графической презентации должен базироваться на аналогичных частях общей структуры. В процессе создания видеоролика нужно учитывать наличие грамотной последовательности трех основных элементов: начало, середина, конец. Но четкое прослеживание вышеупомянутых частей не всегда возможно, что делает это правило менее актуальным в современной среде видеороликов. Со временем видеопроекты и монтаж приобретают новые черты, меняется их роль в образовательной системе.

Но как бы быстро не развивалась видеосреда, неизменным остается то, что в определенной ситуации учебный видеоролик является только визуальным рядом к лекции, не учебником и не конспектом, поэтому не следует выносить на экран большие блоки слов преподавателя, цели и задачи занятия, нормы поведения, приветствие и прощание с обучающимися.

Необходимо всегда помнить главное правило: то, что можно сказать словами – в презентации скорее всего будет лишним. В учебных видеороликах, которые показываются параллельно в процессе лекционного занятия, лучше показать то, что невозможно осуществить на практике или то, что в какой-то степени подтверждает или дополняет сказанное преподавателем во время подачи теоретической части учебной дисциплины. Только в случае применения грамотно составленной графической презентации можно добиться особенной заинтересованности у студентов.

Также следует помнить, что просмотр визуального ряда требует определенных физических нагрузок, особенно на глаза, поэтому использование учебных графических презентаций необходимо дозировать. Намного рациональнее выносить на экран лишь отдельные элементы, а не всю лекцию полностью. Общее время работы с учебным видеороликом за время академического часа не должно превышать 25 минут, но это, безусловно, не означает, что студенты должны вышеуказанные 25 минут смотреть на экран, указанное время следует делить на небольшие части и блоки.

Графическая презентация может быть использована в процессе обучения как отдельный фрагмент подачи материала, но и так же может быть вспомогательной частью. При применении учебного фильма как дополнительного средства на лекции преподавателю надлежит не забывать о необходимом чередовании практической, письменной работы с визуальным рядом, а при создании графической презентации учитывать возможности организма в процессе подбора материалов в ее оформлении.

При создании учебного видеоролика встает вопрос о визуальном наполнении презентации: графика, видео, анимация. В данном случае следует помнить, что существуют некоторые общие критерии отбора фотоизображений для учебного видеоролика. Во-первых, самое главное в процессе выбора графики для представления лекционного видеоматериала – качество исходного изображения, а именно: хорошее разрешение, удачный ракурс, правильное освещение, отсутствие отвлекающих деталей, что поможет сформировать безупречный вкус у студентов художественных ВУЗов.

Во вторых, немаловажным фактором является эмоциональная составляющая, которая поможет в дальнейшем найти отклик у студентов. Поэтому, прежде всего, необходимо отбирать кадры, которые способны вызвать вдохновение, чувство восхищения, желание создать что-то радикально новое, совершенное.

И, наконец, в третьих, не стоит допускать ничего лишнего и использовать только нужные для раскрытия темы изображения. Отвлекающая графика и яркие водяные знаки в визуальном материале могут лишь усугубить восприятие видеоролика и привести к непониманию представленной информации обучающимися.

Применение учебных фильмов в системе образования только начинает развиваться, поэтому на данном этапе не имеет аналогов. Это огромный скачок в современной методике преподавания.

Список литературы

1. Абрамова В.О. Дизайн рекламы. Учебно-методический курс. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2014.
2. Анисимова Т.В., Гимпельсон Е.Г. Современная деловая риторика: Учебное пособие. М., 2004.
3. Грибан О.Н. Использование новых информационных технологий в процессе обучения: опыт и перспективы // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 4. – С. 185–189.
4. Иванова Л.А. Медиаобразование как педагогический феномен // Сибирский педагогический журнал (ВАК). – 2005.
5. Марченко М.Н. Графическая деятельность и компьютерные технологии в профессиональной подготовке будущих дизайнеров // Историческая и социально-образовательная мысль. – Краснодар. – 2013. – № 5. – С. 115–118

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Дорноступ Е.Г.

Муниципальное общеобразовательное автономное учреждение «Гимназия №7» (полного дня)

*Мышление развивается в проблемной ситуации.
(Л. Выготский)*

«Принципиальным отличием образовательных стандартов второго поколения является их ориентации на результаты образования как системообразующий компонент конструкции стандартов». «Процесс учения понимается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащихся, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного и социального опыта». /Стандарты второго поколения/.

Иными словами нужен учащийся, который стремится добывать самостоятельно знания, умения и навыки, а не только овладевать ими на уровне школы.

Таким образом, появилась нужда использовать в своей педагогической деятельности новые приёмы и современные общеобразовательные технологии.

Все эти новшества в процессе обучения заставляют нас использовать новые пути в обучении, из которых вытекают современные технологии обучения.

Технология развития критического мышления (ТРКМ) позволяет строить процесс обучения на научно-обоснованных закономерностях взаимодействия информации и личности. Она направлена на развитие навыков работы с информацией, а также умений анализировать и применять данную информацию.

Степень развития критического мышления у учащегося – это не объем полученной информации, а способность применять ее на практике. Таким образом, перед учителем стоит серьезная задача по формированию критического мышления учащихся. Нужно помнить, что оно состоит из трёх этапов: I этап – вызов, II этап – осмысление содержания, III этап – рефлексия.

Для того чтобы рассмотреть подробнее методы развития критического мышления у учащихся, нужно понять как они работают на практике, на примере урока по литературному чтению.

Синквейн.

Удобно использовать для составления характеристики героев. Например, фрагмент урока во 2 классе (УМК Занков) по теме: Герои «Сказки о рыбаке и рыбке».

- Предлагаю вам составить синквейн. Это маленькое стихотворение, всего пять строчек:

- Первая строчка содержит одно слово - герой; вопросительное слово - КТО?
- Вторая строчка состоит из двух слов – признаки героя ; вопросительное слово – КАКАЯ?

- Третья строчка - из 3 слов; вопрос – ЧТО ДЕЛАЕТ?
- Четвёртая строчка - 4 слова; они показывают ОТНОШЕНИЕ АВТОРА к этому герою.
- Пятая строка – одно слово-ВЫВОД (СЛОВО-синоним) для первой строки.

- Давайте вместе составим СИНКВЕЙН для старика.

1. Кто? **Старик**

2. Какая? **ласковый, добрый**

3. Что делает? **отпустил, поклонился, выполнил**

4. Отношение автора **выполняет любые приказы старухи**

5. Слово-вывод. **простоват**

- А теперь попробуйте составить СИНКВЕЙН для рыбки и старухи.

| | |
|---------------------------------|-----------------------------|
| Рыбка | Старуха |
| Золотая, говорящая | Жадная, сердитая |
| Слушает, выполняет, наказывает | Ругается, командует, злится |
| Волшебная помощница для старика | Осталась у разбитого корыта |
| Доброта | Глупая |

ИСТОРИЯ, РАССКАЗАННАЯ ПО ОЧЕРЕДИ. (Работа в группах.)

Ребята делятся на две группы.

Каждая группа получает набор карточек (4 штуки) с отрывками из произведения.

- Вы получили 4 карточки. Послушайте задание.

1. Восстановите последовательность событий и договоритесь, кто будет выступать от вашей группы, но не читать текст, а пересказывать его.

2. Определите, какой частью произведения является ваш отрывок.

3. Подведение итогов работы в группах.

- Чьё выступление понравилось? При оценивании учитывайте правильность, точность, выразительность, эмоциональность.

Приём «Инсерт».

1: Во время чтения текста учащиеся делают на полях пометки: «V» – уже знал; «+» – новое; «-» – думал иначе; «?» – не понял, есть вопросы.

2: Заполнение таблицы «Инсерт», количество граф которой соответствует числу значков маркировки.

Приём РАФТ:

Учитель: Определим четыре параметра будущего текста.

Р – роль (любой человек нашей планеты)

А – аудитория (кому вы будете писать – жителям звезды Кассиопея)

Ф - форма – сказка

Т – тема «Есть у нас игра».

Учитель предлагает ученикам:

- Напишите небольшую сказку на заданную тему, от лица одного из героев прочитанного произведения и предназначен он будет для жителей звезды Кассиопея.

Ученики в течение 3-5 минут составляют и записывают сказки, а затем зачитывают их.

Следующий приём, основанный на классификации вопросов созданной известным американским психологом и педагогом Бенджамином Блумом. «Блум» можно перевести с немецкого языка как «цветок».

Ромашка Блума или Ромашка вопросов. Этот приём формирует умение ставить различные вопросы к произведению, систематизировать их

1. Простые вопросы – это вопросы, ответ, на которые необходимо указать какие-либо факты, вспомнить и указать на нужную информацию, например, «Кто из героев сказки разбил золотое яичко?»

2. Уточняющие вопросы.

Обычно начинаются со слов: «То есть ты говоришь, что..?», «Если я правильно понял, то ...?» Цель этого шага - предоставление учащемуся возможности для обратной связи, уточнения, убеждения слушателей в своей правоте, иногда для получения информации скрытой, но подразумеваемой.

3. Интерпретационные (объясняющие) вопросы.

Начинаются со слова «Почему?». Они направлены на установление причинно-следственных связей. Эффект от данного шага виден тогда, когда есть проявление самостоятельности в ответе.

4. Творческие вопросы.

В вопросительном предложении присутствует частица «бы», элементы условности, предположения, прогноз. «Как вы думаете, как бы поступил герой, если...?»

5.Оценочные вопросы.

Вопросы направлены на выяснение критериев оценки событий, поступков, явлений, фактов. «Почему это хорошо, а это плохо?»

6.Практические вопросы.

Вопрос направлен на установление связи между теорией и практикой. «Как мы можем...?» «Как поступили бы вы...?»

Если этот приём использовать в парах, то лепесток дети выбирают сами, на обратной стороне лепестка находится вопрос. Ответ начинаю словами: «Я могу ответить на простой вопрос...» (для 1-2 класса)

Этот приём можно использовать для работы в группах. Тогда каждая группа записывает вопросы на свой лепесток. «Мы можем составить уточняющие вопросы» (для 3-4 классов)

Можно использовать этот приём и в качестве домашнего задания.

МОНТАЖ ЛИТЕРАТУРНЫЙ.

М. л. есть сборник, составленный из отрывков художественного и иного текста, тематически объединенных. Путем монтажа частей произведений, составители стремятся дать характеристику лица, рассказать о событии или явлении.

Данный прием используется часто на уроках обобщения, когда собирается образ положительного героя в авторских сказках, всё тайное становится явным на примере поступков героев В. Драгунского и т. п.

Приём «Шесть шляп»

Каждая группа получает цветные шляпы с надписями. После обсуждения в группах выслушиваются ответы детей.

- Белая шляпа. Факты. Только то, что говорит автор.
- Жёлтая. Позитивное мышление. Всё хорошее, даже в отрицательном герое.
- Черная. Проблема. Как можно помочь, что сделать, как поступить.
- Красная. Эмоции. Ваши ощущения, чувства. Отношение.
- Зеленая. Творчество. Представь, вообрази и тогда...
- Синяя. Философия. Обобщают высказывания каждой группы.

СЕКЦИЯ №9.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

СЕКЦИЯ №10.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА

ФОРМИРОВАНИЕ СОТРУДНИЧЕСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

¹Карпова М.О., ¹Ханова Т.Г., ²Платова А.Г.

¹Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, г. Нижний Новгород

²МБДОУ «Детский сад № 319», г. Нижний Новгород

Изучение психолого-педагогической литературы свидетельствует, что в настоящее время растет интерес к проблеме оптимизации межличностных отношений в педагогическом коллективе. Анализ практики показывает, актуальность данной проблемы обусловлена обострением существенного противоречия между реальной необходимостью формирования позитивных межличностных отношений в педагогическом коллективе, с одной стороны, и, наблюдающимся сегодня ростом и усложнением

жизненных притязаний людей, с другой. М.А. Аралова определяет межличностные отношения как процесс познания участниками общения друг друга [1]. Любой поступок человека – это учет приобретенного знания и преобразования внутреннего мира партнеров по общению. Межличностные отношения, согласно позиции А.А. Бодалева, представляют собой содержание процесса действия объективных общественных законов и отношений [5]. Стоит подчеркнуть, что фактом межличностных отношений в педагогическом коллективе следует считать то, что любой другой человек не является объектом отстраненного познания и наблюдения, т.к. каждому человеку важно, как к нему относятся другие, а самое главное, какова их реакция на какие-либо его поступки и поведение. Так или иначе, каждый человек сравнивает себя с другими людьми, сопереживает им, радуется вместе с ними, оказывает поддержку, предлагает помощь в определенной ситуации. Все это (помощь, радость, поддержка, сопереживание) составляет связь человека с другими людьми, поэтому в межличностных отношениях всегда отражено собственное «Я» человека. Ведущей функцией межличностных отношений выступает, прежде всего, познание друг друга, а также оптимизация профессионального взаимодействия, направленного на совместный поиск решений поставленных задач.

Проведенный анализ позволяет рассматривать межличностные отношения как необходимое условие жизнедеятельности человека, без которого невозможно гармоничное развитие личности. Именно этим фактом обусловлен значительный рост научного интереса к проблеме профессиональных взаимоотношений в коллективе, изучению основ профессиональной этики как системы моральных принципов, норм и правил поведения в структуре профессиональной деятельности [2]. В нормах педагогической этики аккумулированы общечеловеческие, нравственные требования и запреты, касающиеся специфики педагогической профессии. Этика профессионального взаимодействия, рассматриваемая как форма актуализации нравственных основ педагогической деятельности, опирается на традиционные идеалы общечеловеческой морали и конкретные принципы профессионально-педагогических отношений, обеспечивает практическую целесообразность деятельности, способствует успешному выполнению профессиональных задач, активизации субъектов в отборе эффективных средств деятельности, развитию собственной самостоятельности и творчества. Слагаемые профессиональной этики, определяющей нравственный аспект педагогической деятельности и регулирующей взаимоотношения в коллективе, включают:

1) деловые качества и свойства личности, такие как ответственность, целеустремленность, настойчивость, оптимизм, креативность, объективность, инициативность, принципиальность;

2) педагогическое мастерство как синтез высокого уровня развития профессиональных знаний, умений и способностей, а также преданность педагогической профессии, профессиональный долг, педагогический такт и этикет [3]. Долг побуждает педагога к постоянному самосовершенствованию, активности, стимулирует творчество и повышение уровня мастерства, укрепляет социальный статус.

В научно-педагогических исследованиях убедительно показано, что межличностные отношения в коллективе определяются преимущественно целями и содержанием деятельности. Грамотное построение межличностных отношений, будь это детский сад или школа, является важным условием взаимодействия между педагогами. Так, в коллективе складывается отношение педагога к моральным ценностям, окружающим людям, своей деятельности, себе самому. В любом педагогическом коллективе характер взаимоотношений между коллегами оказывает значительное влияние на уровень психологического состояния человека, реализацию права на комфортные условия деятельности [4]. Взаимоотношения в педагогическом коллективе можно условно разделить на две группы:

1. Официальные (формальные, служебные, деловые) – это те отношения, в которых важнейшая основа взаимодействия людей реализуется профессиональными задачами, в том числе в образовательном процессе. Эти взаимоотношения официально закреплены в организационной структуре педагогического коллектива и прописаны в нормативных документах: законах, приказах, уставах, правилах, положениях, инструкциях.

2. Неофициальные (неформальные, неслужебные, личностные) отношения складываются в зависимости от индивидуальных особенностей каждого из участников, гибкости их подхода к людям, доминирующего характера отношений, моральных установок и ценностей, симпатий или антипатий, коллективных идеалов, др.

Исследования показывают, что характер взаимоотношений в педагогическом коллективе обусловлен рядом важнейших мотивов: интерес к общему делу, осознание необходимости сотрудничества в решении общих профессиональных задач, стремление к взаимодействию с референтными людьми. Взаимоотношения педагогов выступают одной из форм непосредственного контакта в ходе учебно-

воспитательного процесса, общественной работы, бытового и житейского общения и кардинальным образом зависят от качества организации совместной деятельности, личного примера руководителя, психологической совместимости людей, уровня развития их внутренней культуры, индивидуальных особенностей, таких как: возраст, интересы, характер, темперамент, мировоззрение, способности, национальная и религиозная принадлежность и т.д. Однако, главную роль в педагогических взаимоотношениях, на наш взгляд, играет степень согласованности и единства действий коллектива, проявляющихся в увлеченности общим делом, поддержке деловых, доброжелательных отношений, готовности помочь, взаимной уступчивости, терпимом отношении к критике, развитию самокритики, свободном обмене мнениями и т.д. Грамотно организованное творческое взаимодействие в педагогическом коллективе устраняет формализм и авторитарность, способствует росту профессиональной компетентности и мастерства.

Подчеркнем, тон взаимоотношений в коллективе задает руководитель, поэтому в отношении к подчиненным он должен, прежде всего, руководствоваться нормами профессиональной этики, проявлять уважение, доверие, доброжелательность, справедливость. Необходимо быть на одной позиции с подчиненными, искренне интересоваться их проблемами и трудностями, понимать внутренний мир, уважать их честь и достоинство, право на собственное мнение [6]. Должное отношение руководителя к подчиненным как правило порождает ответную положительную реакцию.

Заключая вышеизложенное, следует отметить, что успех в решении профессиональных задач, развитие сплоченности педагогического коллектива зависят, в первую очередь, от качества взаимоотношений руководителя с персоналом, его умения создать атмосферу сотрудничества субъектов педагогического процесса, организовать совместный научный поиск. Благоприятные взаимоотношения между коллегами формируются в том случае, если руководитель лично соблюдает и требует от подчиненных выполнения основных принципов профессиональной этики: принцип взаимоуважения и субординации, принцип профессионализма и творчества, принцип сплоченности и взаимопонимания, принцип сочетания уважения и требовательности к личности, принцип гуманизма, принцип единства слова и дела. Без должного внимания и наставления со стороны руководителя коллективные взаимоотношения будут носить стихийный характер, что в конечном итоге неизбежно приведет к нежелательным последствиям, появлению социально-психологических барьеров, вызывающих разрушение межличностных отношений, рост недовольства и конфликтности.

Список литературы

1. Аралова М.А. Формирование коллектива ДОУ: Психологическое сопровождение. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 197 с. – 64 с.
2. Belinova N.V., Bicheva I.B., Kolesova O.V., Khanova T.G., Khizhnaya A.V. Features of professional ethics formation of the future teacher // Revista ESPACIOS. – Año 2017. – Vol. 38 (№25). – P. 9.
3. Бичева И.Б., Варивода В.С. Структура и содержание профессиональной этики будущего педагога: теоретико-образовательный контекст // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 3 (16). – С. 6.
4. Бичева И.Б., Ханова Т.Г., Потанина П.Ю., Гладкова Н.Е. Особенности формирования правовой компетентности будущего педагога дошкольного образования // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 5. – С. 32-35; URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=11660> (дата обращения: 11.11.2017).
5. Бодалев А.А. Личность и общение. – М., 1983. – 150с.
6. Кортунова Е. П. Управленческая культура руководителя образовательного учреждения в современных условиях // Молодой ученый. – 2011 – № 6. Т. 2. – С. 94–96.

СЕКЦИЯ №11.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

СЕКЦИЯ №12.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Боровец О.С., Гусакова Н.Е., Мантулова В.И., Тычинина Г.А.

Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования «Центр технологического образования Белгородского района Белгородской области», пгт. Разумное

В семейном кругу мы с вами растем,
Основа основ – родительский дом.
В семейном кругу все корни твои,
И в жизнь ты выходишь из этой семьи.
В семейном кругу мы жизнь создаем,
Основа основ – родительский дом.

Семья является одним из наиболее важных аспектов жизни человека, и в равной степени одним из наиболее важных факторов в определении того, как ребенок становится взрослым. Семья формирует те качества, которые нигде, кроме как в семье, сформированы быть не могут; обеспечивает преемственность традиций; воспитывает гражданина, патриота; осуществляет социализацию личности; существенное влияние оказывает на выбор детьми профессии.

Одним из основных начал воспитания Гражданина представляется воспитание человека-труженика, осознание ребенком труда как условия развития человека и общества. Конституция РФ гарантирует не только право на труд, но и право на выбор профессии, рода занятий и работы в соответствии с призванием, способностями, профессиональной подготовкой, образованием и с учётом общественных потребностей.

Но как найти своё призвание? Выбор профессии — это одно из важнейших событий в жизни человека, которое является критическим моментом в развитии индивида и определяет его дальнейший жизненный путь. Чем шире диапазон выбора, тем он психологически сложнее.

Уровень психологической готовности молодых людей к профессиональному выбору нельзя считать зрелым и хорошо сформированным. К моменту профессионального выбора не только выпускники школ, но и студенты не готовы сделать осознанный, полноценный выбор, с одной стороны, из-за недостаточной сформированности соответствующих психологических функций, с другой стороны, из-за объективно существующих социальных факторов, сдерживающих человека в рамках определенных жизненных условий. А на сегодняшний день актуальны такие вопросы, как безработица, невостребованность профессий, необходимость переподготовки кадров. Ежегодно меняется рынок труда, появляются новые профессии, многие профессии «умирают» или становятся невостребованными. Рыночные отношения кардинально меняют характер и цели труда и на данный момент от выпускника требуется высокий профессионализм, выносливость и ответственность.

Одной из важных составляющих построения человеком своей идентичности является личностное самоопределение. В процессе личностного самоопределения подростком выстраиваются личные жизненные цели и планы. Основной проблемой самоопределения, в том числе и социально-профессионального, является проблема выбора.

Городские мальчики и девочки нередко совершенно незнакомы с делом, которым занимаются их родители, многие дети никогда не видели своих родителей на рабочих местах. Разумеется, городской школьник понаслышке или вприглядку имеет некоторое представление о широком круге профессий, однако это совсем не те знания, которые помогают обоснованно, с пользой для себя и общества выбрать профессию.

В этом отношении существенные преимущества имеет деревня. Сын сельского механизатора обычно хорошо знаком с работой отца, нередко знает сельскохозяйственные машины и умеет ими пользоваться. Сельские подростки имеют более реальные представления о том, насколько они сами соответствуют требованиям, которые тот или иной вид занятий предъявляет человеку.

В таком непростом вопросе как выбор профессии, конечно, активное участие принимают самые близкие люди – родители. Ведь именно семейные условия, включая социальное положение, род занятий, материальный уровень и уровень образования родителей, в значительной мере определяют жизненный путь ребенка. Педагогический коллектив учреждения поддерживает тесную связь с родителями обучающихся. Для родителей регулярно проводятся выездные профориентационные родительские собрания на базе школ района.

Чем могут помочь родители, чтобы их ребенок не разочаровался в выборе профессии? Опрос школьников, в котором приняли участие 105 человек, учащихся 9 – 11 классов, показал, что для большинства из них советы родителей относительно выбора профессии и учебного заведения имеют большое значение. По итогам опроса 17,3% школьников отметили, что по выбранной ими профессии работает кто-то из родителей, 25,7% - другие родственники, 55,3% - знакомые семьи. Наличие таких связей дает возможность получить информацию о будущей профессии, создать ее имидж. Это подтверждает важность внешнего социального капитала семьи.

В формировании позитивной мотивации к труду в сфере рабочих профессий, должностей служащих значимым является принцип профессиональной направленности в качестве системообразующего фактора. Центр технологического образования - одно из звеньев системы социальных институтов, позволяющее дать возможность школьникам получить подготовку по профессии рабочего, должности служащего, что расширяет возможности социализации выпускника школы, обеспечивает преемственность ступеней профессионального образования посредством реальной пробы сил в определенной сфере производства и услуг, способствует осознанному личностному и профессиональному самоопределению, формированию жизненных установок личности, проектированию жизненных стратегий.

Для выявления предпочтений в выборе профессии в Центре технологического образования среди родителей проводится мониторинг.

95% родителей на вопрос «В чем вы видите смысл получения рабочей профессии, должности служащего вашим ребенком?» ответили, что получение рабочей профессии, должности служащего помогают развивать интересы, познавать себя; рабочая профессия всегда востребована, дает шансы на трудоустройство при неблагоприятной ситуации на рынке труда.

92% родителей считают, что ребенок должен выбрать профессию и специальность по своим способностям и интересам, которая позволит в дальнейшем развиваться.

Всего в Центре обучаются учащиеся 10 – 11 классов из 12 школ района по профессиям «Водитель транспортных средств категории «В», «Каменщик», «Секретарь руководителя», «Флористика», «Швея». А также учащиеся 9 -11 классов по программам дополнительного образования «Геометрическое черчение» и «Основы технического черчения».

Для успешной адаптации старшим школьникам необходимо учиться управлять своим поведением, уметь выработать готовность к целесообразным действиям в новых обстоятельствах жизни.

Для организации конструктивного сотрудничества с детьми в этом возрасте важно установить с ними контакт:

- найти точки соприкосновения во взглядах;
- обнаружить их увлечения;
- изучить особенности поведения;
- обнаружить отрицательные качества личности подростка и реакции на постороннее влияние;
- повышать адаптивные способности подростков, побуждая их к самовоспитанию, формированию адекватной самооценки, снижению уровня тревожности, развитию способностей к целеполаганию;
- создавать ситуацию успеха в наиболее значимых для подростков видах деятельности, дающих возможность самоутвердиться;
- выработать общие нормы поведения и взаимодействия с педагогами и в коллективе сверстников.

Нами выделены следующие составляющие в формировании профессиональной направленности личности обучающегося в профессиональном обучении: точность представления о содержании, реальных условиях труда избранной профессии; успешность в обучении по предметам профессиональной подготовки; сформированность профессиональных качеств; участие в конкурсах, выставках.

На современном этапе задача семьи, школы, учреждений дополнительного и профессионального образования - готовить детей так, чтобы они были способны воспринимать новое и постоянно учиться. На сегодняшний день человеку нужно стремиться к овладению не только одной профессией, а несколькими смежными. «Человеку с потенциалом бояться нечего. Какие бы профессии ни появились, он всегда найдет в

себе силы освоить их и быть успешным”, считает руководитель проекта Futura.ru и редактор издательства “Сфера” Сергей Москалев.

Список литературы

1. Беянина О.А. К вопросу психологической поддержки юных людей в их профессиональном самоопределении. Пенза: Приволжский дом знаний, 2008. – с. 73 – 78.
2. Кон И.С. Психология ранней юности: книга для учителя. - М.: Просвещение, 1989. – 256 с.
3. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. М.: НПО «Модэк», 2002. – 392 с.
4. Скаткин Н.М. Совершенствование процесса обучения. М.: Педагогика, 2003. – 152 с.
5. Фирсова Т. А. Профессиональное самоопределение студентов в условиях обучения в ВУЗе // Самарский научный вестник. — 2014. — № 1(6). — С. 118–120.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ ПРОЕКТАХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Миронова Е.Л.

кандидат педагогических наук, заместитель руководителя муниципального бюджетного учреждения
дополнительного образования «Центр внешкольной работы «Крылатый»
городского округа Самара, г. Самара

Актуальность проблемы формирования коммуникативных умений детей дошкольного возраста обусловлена наблюдающимися в современном социуме проблемами взаимодействия человека с человеком. Неумение людей общаться нередко обусловлено отсутствием элементарных коммуникативных умений, формирование которых у детей с раннего возраста становится ключевой задачей современного воспитания, обучения и развития детей, что и определено в современных ФГОС как важная педагогическая задача.

В связи с этим, возникает необходимость целенаправленно и последовательно формировать коммуникативные умения детей дошкольного возраста. В нашей практике средством формирования коммуникативных умений (ФКУ) детей дошкольного возраста явились хореографические проекты учреждения дополнительного образования, в которых возможно целенаправленно, цельно, системно, креативно и результативно осуществлять этот процесс.

Анализ научных психологических и педагогических работ показал, что ученые единодушны во мнении о том, что для детей дошкольного возраста стремление к коммуникации, игре является естественным процессом жизнедеятельности и самореализации [1, 2]. Исследователи отмечают, что коммуникативные умения формируются и проявляются во взаимодействии, сотрудничестве, соперничестве, поддержке, позиционировании, потребности вдохновлять и т.д. (Л.И. Божович, Б.З. Вульф, М. Монтессори, А.В. Мудрик, Е.И. Тихомирова, Д.И. Фельдштейн).

Включенное лонгитюдное наблюдение, опрос, анкетирование показывают, что хореографические проекты учреждения дополнительного образования занимают свое особое место в процессе формирования коммуникативных умений детей дошкольного возраста. Хореографические проекты в учреждениях дополнительного образования используются достаточно широко, пользуются большой популярностью среди детей дошкольного возраста и их родителей. В частности, по результатам опроса 137 детей дошкольного возраста сотрудниками лаборатории Субъектной самореализации и инновационных технологий Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (ЛаСС ПГСГА г. Самара) и учреждения дополнительного образования детей Центр внешкольной работы «Крылатый» городского округа Самара, оказалось, что более 75% детей дошкольного возраста с удовольствием участвуют в хореографических проектах учреждения дополнительного образования детей. При этом, дети дошкольного возраста – участники хореографических проектов считают: что хореографические проекты в учреждении дополнительного образования – это очень интересное дело, потому что «доставляют всем радость» - 67,1% мнений опрошенных детей дошкольного возраста, от общего числа полученных мнений детей дошкольного возраста. Кроме того, в 38,5% мнений опрошенных детей дошкольного возраста, от общего числа

полученных мнений детей дошкольного возраста, подчеркивается, что хореографические проекты «помогают приобрести хороших друзей»; а в 37,1% мнений опрошенных детей дошкольного возраста, от общего числа полученных мнений детей дошкольного возраста, констатируется, что хореографические проекты – это «очень красиво».

Таким образом, обнаружено не только позитивное отношение детей дошкольного возраста к хореографическим проектам, но и умение находить достоинства этих проектов. Проведённый нами анализ практики ФКУ детей показал, что дети выражают искреннее желание активно участвовать в хореографических проектах учреждения дополнительного образования, что определяет нередко успешность личностного развития, в целом, коммуникативных умений, в частности [3].

Используя хореографические проекты учреждения дополнительного образования, мы можем формировать и развивать у детей дошкольного возраста активность действия, позитивность взаимодействия, креативность коммуникации, которые в комплексе формируют и развивают коммуникативные умения. Дети учатся выражать себя в танце, взаимодействовать со зрителями, радоваться успехам и позитивной оценке зрителей используя «хореографическую речь», как средство позитивного индивидуально-группового взаимодействия, представленного хореографическим движением, хореографическим жестом, эмоциональными хореографическими знаками (удивление, вдохновение, грусть, радость, страх, настороженность) [4].

Используя метод включенного наблюдения, опрос, персонифицированную психолого–педагогическую тестовую диагностику исследования коммуникативных умений детей дошкольного возраста, участвующих в хореографических проектах учреждений дополнительного образования детей мы получили следующие данные: у 15% детей дошкольного возраста, из числа 137 обследованных детей, достаточно хорошо развиты коммуникативные умения в хореографических проектах; у 50% обследованных детей дошкольного возраста недостаточно развиты коммуникативные умения в хореографических проектах, а у 35% обследованных детей дошкольного возраста – почти не развиты коммуникативные умения в хореографических проектах учреждений дополнительного образования.

Полученные результаты стали основанием для организации целенаправленного процесса формирования коммуникативных умений детей дошкольного возраста в хореографических проектах учреждения дополнительного образования детей. Скорректированы хореографические проекты детей дошкольного возраста по технологии и содержанию, усилена коммуникативная направленность хореографических проектов.

В результате проведенного анализа практики организации хореографических проектов учреждения дополнительного образования детей установлено, что хореографические проекты становятся средством формирования коммуникативных умений детей дошкольного возраста в связи с тем, что овладение пластикой своего тела, то есть лексикой танца (языка танца, хореографической речи), позволяет детям научиться передавать без помощи слов, а только средствами хореографической речи, движение, пластику, мимику, мысли, чувства, которые составляют основу танца; интегрированная взаимосвязь танца с другими видами искусств (музыкой, изобразительным искусством, театром, литературой), расширяет возможности взаимодействия детей; хореографические проекты детей дошкольного возраста в дополнительном образовании осуществляется коллективно, что обеспечивает позитивное индивидуально-групповое взаимодействие детей, активизирует потребность развивать свои позитивные коммуникативные умения.

Таким образом, процесс формирования коммуникативных умений детей дошкольного возраста в хореографических проектах учреждения дополнительного образования детей направлен на объединение детей дошкольного возраста в позитивные содружества и сообщества, на осваивание ситуации позитивного индивидуально – группового взаимодействия в процессе овладения хореографической речью, на развитие потребности и проявлении способности в реализации своего коммуникативного Я.

Список литературы

1. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте (Психологическое исследование) / Л. И. Божович. – М. : Питер, 2008. – 398 с.
2. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1 : Психическое развитие ребенка. – 318 с.

3. Социально – гуманитарные технологии личностного развития: опыт, инновации, перспективы: материалы III Международной научно – практической конференции / сост. и науч. Ред. Е.И. Тихомирова. Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2015. - С. 54-56.

4. Тихомирова Е.И., Миронова Е.Л. Хореографические проекты в развитии коммуникативных умений подростков в процессе самореализации в дополнительном образовании: учебно-методическое пособие. – Самара : Изд-во Ас Гард, 2011. – 157 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)

СЕКЦИЯ №13.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)

ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНИВАНИЯ ХАРАКТЕРИСТИК ГЕНДЕРНЫХ И РОДИТЕЛЬСКИХ РОЛЕЙ МУЖЧИНАМИ И ЖЕНЩИНАМИ

Иванова М.А.

Кубанский государственный университет, г. Краснодар

Современные исследователи отмечают возможность существования противоречий между гендерной и родительской ролями личности вследствие несогласованности культурно обусловленных ожиданий к поведению мужчин, женщин, отцов и матерей со стороны социума [3; 5]. Данное противоречие, в свою очередь, ведет к внутриличностному конфликту и снижению эффективности реализации активности личности в жизнедеятельности, поскольку в содержательно соответствующих ситуациях поведение личности в значительной степени зависит от особенностей индивидуального оценивания конкретных жизненных событий и рефлексии своего поведения [1; 2].

Для проверки степени конфликтности индивидуального оценивания личностью характеристик гендерных и родительских ролевых позиций было проведено исследование. Выборку составили 25 мужчин и женщин в возрасте 20–45 лет, с разным семейным стажем и имеющих детей.

Исследование проводилось с помощью методики, разработанной Т.В. Архиреевой [3], представляющей список избранных личностных качеств «хорошей матери» и «идеальной женщины», «хорошего отца» и «идеального мужчины», который испытуемые ранжируют по степени важности для той или иной роли в соответствии со своими представлениями.

Респондентам предлагалось проранжировать индивидуально-личностные качества отдельно для каждого из четырех образов:

- «хорошей матери»;
- «идеальной женщины»;
- «хорошего отца»;
- «идеального мужчины».

Согласно методике, список ранжируемых качеств одинаков для всех заданных образов:

- общительность;
- эмоциональная устойчивость;
- сдержанность;
- жестокость;
- практичность;
- уверенность в себе;
- ум;
- властность;
- ответственность;
- смелость;
- доверчивость;

- дипломатичность.

Таким образом, в результате опроса каждый испытуемый охарактеризовал по 4 образа, сравнение которых между собой позволило сделать выводы о сходстве и различии представлений испытуемых об идеальных и реальных характеристиках гендерных и родительских ролей: матерей, отцов, мужчин и женщин.

Сравнительный анализ ранжированных рядов данных проводился с помощью статистического метода – непараметрического корреляционного анализа с использованием коэффициента τ_b Кендалла [4], позволяющего оценить количество совпадений и инверсий в ранжированных рядах данных. Анализ проводился попарным сравнением ранжированных характеристик исследуемых образов «хорошей матери», «идеальной женщины», «хорошего отца» и «идеального мужчины».

В результате статистического анализа выявлено сходство представлений мужчин и женщин о гендерных и родительских ролях женщины в семье ($p = 0,00$). Предпочитаемыми индивидуально-личностными характеристиками для образов идеальной женщины и хорошей матери и мужчины, и женщины определяют ум, общительность, ответственность и эмоциональная устойчивость. Женщины дополняют эти характеристики предпочтением уверенности в себе как важного личностного качества. Отвергаемыми характеристиками для образов идеальной женщины и хорошей матери и мужчины, и женщины называют жестокость, властность и доверчивость.

Выявлено сходство представлений мужчин и женщин о гендерных и родительских ролях мужчины в семье ($p = 0,00$). Предпочитаемыми индивидуально-личностными характеристиками для образов идеального мужчины и хорошего отца и мужчины, и женщины определяют ум, ответственность, смелость. Мужчины дополняют эти характеристики предпочтением уверенности в себе как важного личностного качества, а женщины – предпочтением эмоциональной устойчивости. Отвергаемыми характеристиками для образов идеального мужчины и хорошего отца и мужчины, и женщины называют жестокость, властность и доверчивость.

Выявлено отсутствие различий в представлениях о гендерных и родительских ролях между мужчинами и женщинами ($p = 0,00$). В индивидуальном сознании современных мужчин и женщин образы идеальных мужчин и женщин и хороших отцов и матерей совпадают.

Как показал анализ, в нашем исследовании не выявлено противоречий в индивидуальном оценивании личностью гендерных и ролевых характеристик мужчин и женщин, что не вполне отвечает сложившемуся мнению исследователей по этому вопросу в психологической литературе. На первый взгляд, согласованность в представлениях о гендерных и родительских ролях имеет некоторый позитивный эффект, поскольку не провоцирует внутрличностный конфликт из-за различий в восприятии гендерных и родительских ролей. В то же время сходство образов говорит об отсутствии дифференцированного отношения современной личности к различным сторонам жизнедеятельности.

Поскольку функциональное содержание гендерных и родительских ролей различно, то должно существовать различие в приоритетах отдельных индивидуально-личностных качеств, обеспечивающих различные функции личности в системах гендерных или детско-родительских отношений. Таким образом, отсутствие различий в представлениях о гендерных и родительских ролях может свидетельствовать о размывании границ гендерных и родительских ролей и последующем нарушении социального функционирования личности в пределах гендерных и родительских ролевых позиций.

Список литературы

1. Белан Е.А. Ситуационные предикторы активности личности: монография. Saarbrusken, 2011.
2. Белан Е.А., Худик В.А. Психологические особенности оценивания жизненных ситуаций взрослыми: монография. СПб., 2015.
3. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: Теория и практика. СПб., 2004.
4. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных СПб., 2007.
5. Ожигова Л.Н. Психология гендерной идентичности личности. Краснодар, 2006.

ИНТЕГРАЛЬНАЯ ПАРАДИГМА В ПСИХОЛОГИИ

Корнеев С.С.

Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток

На наш взгляд, научная парадигма в психологии должна складываться на основе осознания того, что человек (физическое тело, энергия жизни, ум, душа, дух; личность и душа) представляет единое сознание, единую жизненную силу. Единое сознание проявляет себя в каждом индивиде в виде индивидуальной кармы, миссии и программе жизни, что в совокупности всех людей представляется как жизнь Единого Человека-творца. Для глубокого понимания своего предмета психология неизбежно должна прийти к интегральному видению, основанному на едином законе, который объединяет мир человека (микрокосм) и вселенную (макркосм). «Отсутствие единства – главная причина всех бед; восстановление единства, единства с универсальным существованием и с тем, что универсальное призвано здесь проявить, – самое действенное средство. Мы должны реализовать истинное «Я» самих себя и всего сущего», – пишет Шри Ауробиндо [7, с. 124].

У истоков интегральной парадигмы самопознания, интегральной психологии и педагогики стояли выдающиеся мыслители йоги, в частности, основатели интегральной йоги Шри Ауробиндо и Мирра Ришар [6,7] и крийя-йоги Шри Йогананда Парамханса [1]. Учение интегральной и крийя-йоги все более широко внедряется во все сферы человеческой жизни во всем мире. «Интегральная парадигма объединяет законы объективного и субъективного мира человека и понимает их как движение единого сознания-силы» [3, с. 99-100]. Базисная установка интегральной парадигмы заключается в том, чтобы научиться понимать и осознавать, что за любыми событиями в мире явлений стоит универсальное сознание, проявление которого бесконечно разнообразны и сложны. Все виды энергий подчиняются единому закону, силе универсального сознания (высшего «Я»), которое творит, хранит, дробит, изменяет и трансформирует природную, физическую, социальную, психическую и духовную жизнь человека [3, 4].

Психика, жизнь и ум человека представляют собой бесконечно многогранный феномен единения материи и духа, в его изучении невозможно избежать процесса дифференциации, что порождает разветвленность психологических знаний на множество отдельных направлений (отсюда и многообразие парадигм). Дифференциация в природе дополняется встречным движением – интеграцией, что происходит одновременно на всех уровнях бытия. Те же процессы интеграции/дифференциации происходят и в сознании человека. Психология внешней личности (социального, природно-исторического существа), которую в большинстве своем изучает современная психология, и психология внутренней личности и души должны стать единой наукой об эволюции сознания человека.

Новая картина психического мира формируется в процессе синтеза восточных и западных представлений в единстве строгого рационального познания и интуиции. Среди гуманитарных наук интегральный подход наиболее полно представлен в трансперсональной, интегративной и интегральной психологии, интегральной философии. Интегральная парадигма показывает, что мы можем совмещать научные знания с наработками и откровениями, существующими в мировых религиях и йоге. Признание того, что универсальное сознание является основой всего мироздания широко и подробно обосновано в квантовой физике многими авторами, в частности, Ф.Капра [2].

Психология – наука о законах развития внутреннего мира человека, о проявлениях сознания, бессознательного и сверхсознания во всех сферах человеческого бытия. А.Р.Лурия отмечал, что «...предметом психологии является не внутренний мир человека сам по себе, а отражение во внутреннем мире внешнего мира, иначе говоря, активное взаимодействие человека с реальностью» [5, с. 23]. Почему бы психологии не задаться целью изучения не отраженного в психике внешнего мира (ведь отражение изменить невозможно! каким бы «живым» оно не казалось), а самого сознания, которое творит жизнь, физические миры и человека, наделяя последнего способностью самопознания и осознания? Тело человека, жизненная энергия, ум, душа есть интегральное образование, воспринимаемое умом как разные формы самопроявления духа (высшего «Я»). Шри Йогананда отмечает, что «до тех пор, пока человек живет в неведении о своей истинной природе, для него реальны только его физическое тело и эгоистичный ум, душа же остается скрытой» [1, с. 971]. Цель человеческой жизни заключается в том, чтобы выйти из-под влияния и узости сознания низшего «я» в радостную вездесущность высшего «Я».

Для человека естественно желание выработать сознательный подход к невидимому психическому плану бытия. Психическая энергия, как и любая другая энергия, является обоюдоострым мечом, и человеку дано право выбора – использовать психическую силу в области достижения корыстных целей (внешний путь развития) или направить ее на осознание себя, на раскрытие сознания своей души (внутренний путь развития). Гармоничное развитие непременно объединяет внешний мир и внутренний мир личности в их бесконечном многообразии. Если мы не можем контролировать собственные ощущения, восприятие, внимание, память, эмоции, мысли, желания и многие другие проявления ума и жизни в физическом теле, то желание контролировать жизнь и сознание другого человека, социальные явления, движения природы является бесперспективным делом.

Помимо знаний, объединенных наукой, во все времена и у всех народов существовали знания, относимые к паранаучным. Человека всегда интересовал не только объективный мир, постигаемый внешними чувствами, но и субъективный, внутренний, доступный при рефлексии, внутренней концентрации, медитации, озарении, в измененном состоянии сознания. Подобные знания широко представлены во всех религиозных учениях востока и запада, в парапсихологии, оккультизме, теософии, магии, йоге. Человек всегда стремится проникнуть за ту черту, которую определила для себя позитивная наука, подойти к решению проблем с иных позиций, иной, противоположной стороны, минуя аппарат формальных научных представлений. Когда-то способы достижения «тайных знаний» были доступны только немногим избранным в силу их особой значимости и неготовности масс к их восприятию, пониманию и применению. Многие ученые, писатели, поэты, композиторы, политики, экономисты, психологи, философы, духовные лидеры черпали идеи из глубин своего бессознательного и сверхсознания и передавали их другим людям.

При интегральном обучении и самопознании необходимо научиться различать все виды энергий и понимать, какие из них принадлежат внешнему миру, какие – внутреннему, способствуют ли они развитию сознания индивида или тормозят его развитие. Психология и педагогика все глубже проникает во внутренний мир человека, это связано не только с развитием науки, но и с методами обучения и самопознания которые применяются в психотерапии, парапсихологии, йоге.

В интегральном подходе в психологии и педагогике, в самопознании и обучении огромная роль отводится качественным характеристикам психики/сознания учителя и ученика. Каждому человеку необходимо научиться наблюдать и контролировать свой внутренний мир, свои субъективные образы, мысли, переживания. Интегральная парадигма подразумевает передачу сокровенных знаний и личного опыта, она базируется на интимно-личностном, глубинном общении, где основными ценностями служат любовь, доверие, радость, интуитивные откровения учителя и озарения самого ученика. Вербально-перцептивное общение дополняется интуитивно-чувственным пониманием, что возможно в случае развития высших психических способностей, возникающих при абсолютном обоюдном доверии, как в активном состоянии сознания, так и в состоянии релаксации, в молчании ума. В интегральном обучении ответственность учителя за ученика максимальна, ибо они соучаствуют в едином процессе развития.

История знает множество примеров обучения, построенного на прямой передаче знаний от учителя к ученику. Такие учителя, а затем и их ученики, входят в историю как мистики, просветленные, мастера, святые. Их взгляды на природу человека и мироустройство намного опережают свое время. Великие учителя человечества Кришна, Будда, Христос оставили после себя огромное количество преемников и продолжателей их учения, которые в свою очередь передают знания другим ученикам. Так создавались все великие религии и спускались на Землю все великие для своего времени идеи, требующие воплощения. Подобная преемственность существует и в наше время.

В традиционных парадигмах обучения дидактика полагается только на бодрствующее, активное сознание индивида. Считается, что активная психика наиболее восприимчива, а состояние покоя и тишины ума является признаком, когда обучение проводить нецелесообразно, т.к. в это время, якобы, не происходит образования рефлекторно-ассоциативных связей. Отличительная особенность интегральной парадигмы заключается в том, что в обучение и самопознание включается не только бодрствующее сознание индивида, но и те состояния, которые традиционно относятся к измененным состояниям сознания (ИСС) и медитативным. Развитие сознания и набор знаний – далеко не одно и то же. Набор информации (знаний) – это рост, расширение сознания по горизонтали в одной плоскости. Раскрытие сознания – это постоянный выход на качественно новые горизонты восприятия, связанные с вертикальным восхождением, это овладение многомерным пространством. Каждый горизонт психики имеет бесконечное поле информации,

но качественного изменения психики достигает тогда, когда энергия субъекта направлена вверх и внутрь себя на более высокие и тонкие планы бытия.

Интегральная парадигма показывает, что не существует отдельного индивидуального или общественного сознания, бессознательного или сверхсознания – есть единое, объективное, универсальное сознание, это единство во множестве [4]. Объединение может осуществить только та сила-энергия, которая выше силы-сознания личности и социума, энергии природы. Человек изначально обладает силой универсального (объективного) сознания, и чтобы оно включилось в эволюцию индивида и его деятельность более эффективно, необходимо научиться самоотдаче всего себя высшему «Я». Интегральная парадигма тесно связана с внешней и внутренней концентрацией, что вводит ум в медитативное состояние. Концентрация и медитация служат неотъемлемой частью жизни в буддизме, тантризме, индуизме, мусульманстве, во всех духовных практиках. В некоторых странах медитативные практики вводятся в школьную программу с первого класса (Корея).

Интегральная парадигма направлена на целостное развитие человека, где под целостностью понимается синтез эго-личности и высшего «Я», при этом работа ума, чувств и духа дополняют друг друга и равно считаются божественными. Интегральное обучение и самопознание смещает фокус сознания индивида и его активность с физического мира, эмоционального и ментального в мир души. Внешняя личность одной стороной обращена к материальному миру, другой – в мир души, ее задача заключается в том, чтобы принять энергии души и закрепить их в материальном мире. Человек должен научиться жить по законам духовного мира творящего внешний мир.

Психология изучает природное или внешнее сознание личности, субъективный мир, но в центре интересов человека стоит проблема происхождения и функции объективного человеческого сознания. Знание законов и закономерностей проявления объективного сознания не только в человеке и животных, но и во всей природе, является основой для правильной организации теоретической и практической работы в области познания человеком самого себя, мира других людей, природных и социальных явлений. «Сознание – вот что представляет собой единую всеобъемлющую основу, вселенского свидетеля, наблюдающего за развитием мироздания; а органы чувств являются инструментами сознания» [6, с. 23-24]. Вселенная уже была до того, как возникли жизнь и разум, и ей суждено их пережить. Такой подход имеет большое практическое значение, это вопрос о реальности космического бытия, и, что еще важнее, вопрос о ценности человеческой жизни. Современная психология постепенно признает наличие высшего сознания в человеческом существе, в то время как психология востока всегда признавала космическое сознание реальностью и целью нашего существования. Космическое сознание такая же реальность, как и мир физический, зависящий от него. Сознание и бытие не есть нечто противоположное и отдельное, это единое целое, вечное, самосущее. «Сознательная Энергия порождает Сознательное Бытие, составляя с последним неразрывное единство» [6, с. 27]. Необходимо найти такую истину, которая позволяла бы примирить противостоящие полюса – материю и дух – и определить для каждого из них соответствующее место в жизни, объяснив их назначение с точки зрения разума. Нужен не компромисс, а истинное примирение, ведущее к внутреннему единству, что позволяет получить прочную основу для установления согласия между внешней и внутренней жизнью человека. Космическое сознание можно считать точкой соприкосновения духа и материи, истины единства и истины множества в их взаимодействии, что избавляет от противоречий и примиряет в божественной гармонии [6, с. 32]. Тогда материя предстает перед озаренным интеллектом и просветленными чувствами одной из форм проявления духа. Дух, попадая в материальный мир, проявляет себя как сознание души, дух и материя – это единая по своей сути божественная реальность. Безмолвный дух и динамическая материя – не противоположные и не непримиримые крайности, «они суть единый Брахман в двух ипостасях – позитивной и негативной» [6, с. 33].

В йогических учениях говорится, что в человеке скрывается не только история развития отдельного индивида и эволюция индивидуальной души, но и история всего человечества, и еще больше – всей вселенной с бесконечными проявленными и непроявленными энергиями и силами.

Сделаем краткие обобщения:

- среди гуманитарных наук интегральный подход наиболее полно реализуется в трансперсональной и интегративной психологии, интегральной философии и социологии, религиозном мировоззрении;
- особенность интегральной парадигмы в психологии заключается в том, чтобы научиться понимать, что за любыми событиями в мире стоит единое сознание-сила;

- знание законов объективного сознания является основой для правильной организации теоретической и практической работы в области познания человеком самого себя, мира других людей, природных и социальных явлений;
- жизнь, психика, сознание человека представляют собой бесконечно многогранный феномен единения материи и духа. В обыденном сознании невозможно избежать процесса дифференциации, что порождает разветвленность психологических знаний на множество отдельных направлений;
- все парадигмы имеют неисчерпаемый эвристический потенциал и научное обоснование, чтобы быть используемыми в современных научных исследованиях.

Список литературы

1. Йогананда Парамаханса. Бхагавадгита. Беседы Бога с Арджуной. Царственная наука Богопознания / Новый перевод и комментарии. – М.: София, 2013. – 1232 с.
2. Капра Ф. Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем. – К.: София, М.: ИД София, 2003. – 336 с.
3. Корнеев С.С. Интегральная психология и педагогика самопознания: монография. – Владивосток: Изд-во ТГЭУ, 2010. – 412 с.
4. Корнеев С.С. Интегральная технология обучения и саморазвития в бодрствующем и измененном состояниях сознания // European Social Science Journal («Европейский журнал социальных наук»). – 2011. – № 9 (12). – С. 83-92.
5. Лурия А.С. Язык и сознание. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
6. Шри Ауробиндо. Собрание сочинений. Т.14. Жизнь божественная – I. – СПб.: Адити, 2005. – 336 с.
7. Шри Ауробиндо. Собрание сочинений. Т.19. Синтез йоги – III. СПб.: Адити, 2013. – 368 с.

КРИЗИСЫ В ПСИХОЛОГИИ: ПРИЧИНЫ И СЛЕДСТВИЯ

Корнеев С.С.

Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток

В современных условиях возрастает значимость гармоничного сочетания психологических и духовных качеств личности во всех сферах деятельности. В зависимости от вида физической материи и силы сознания души существует огромное многообразие психических (душевных) явлений. Проявление психического пока изучается только на примере человеческого сознания и частично животных. Но предмет психологии может быть значительно расширен до всех проявлений универсального сознания в мире бытия. Объектом психологии может выступать не только человек и высокоорганизованные животные, но все формы жизни, которые поддерживаются объективным сознанием.

По мнению многих психологов, отечественная и мировая психология, с момента ее возникновения, находится в постоянном кризисе. К концу XX столетия психология распалась на множество никак не связанных друг с другом отдельных дисциплин. Слово «кризис» понимается как поворотный пункт, переходное состояние, крутой перелом. Перманентно кризисное состояние методологии исследования психики, сознания и личности показано в многочисленных работах. Но если глобальный кризис в психологии постоянно один и тот же (или все время разный), в чём же заключается его психологическая суть и каковы его истоки?

Как отмечал Л.С. Выготский, глубинной причиной кризиса в психологии служит оторванность психологии от практики, отсутствие связей между теоретической и прикладной психологией. Выход из кризиса Л.С. Выготский связывал с тем, чтобы практические дисциплины заняли принципиально иное положение во всём строе науки. Практика должна стать краеугольным камнем новой науки, на который будет опираться всё возводимое здание.

П.Я. Гальперин видел истоки кризиса в том, что психология не может преодолеть онтологический дуализм – признание материи и психики двумя мирами отличными друг от друга. В.М. Аллахвердов отмечает, что в течение всего своего существования психология «находилась в кризисе, т.к. не могла

выработать общего взгляда на психику и сознание» [1, с. 5]. По мнению А.В. Мазилова, первопричина кризиса лежит в когнитивной плоскости и заключается в неадекватном понимании психологической наукой своего предмета [3, с. 25]. В качестве предмета психологии В.А. Мазиллов предлагает понятие «внутренний мир человека», полагая, что он вмещает «всю психическую реальность в полном объеме» [3, с. 26] и позволяет решить многие методологические проблемы, в частности, противостояние между естественнонаучной и гуманистической ориентациями в психологии. Между этими направлениями существует значительный разрыв, расхождение: у них разные цели и задачи, различная методология [4, с. 42]. Эти расхождения организационно оформлены в виде двух международных ассоциаций – «Ассоциация научной психологии» и «Ассоциация прикладной психологии», которые работают каждая по своим эталонам, оформленным в виде различных парадигм [4, с. 44]. Практическая психология чрезвычайно неоднородна, она начинается с житейской психологии и глубоко погружается в эзотерические изыскания, в йогические и оккультные учения, в парапсихологию, которые включают в себя бесконечное количество практических способов познания человеком самого себя и внешнего мира. Если академическая психология предметом своего исследования считает психику или поведение (в зависимости от того, к какой школе принадлежит исследователь), то «единицей» практической психологии служит объект, который принципиально целостен и этим объектом является личность [4, с. 44]. Таким образом, исходными принципами практической психологии является целостность личности и выход на психотехники и психотехнологии с целью изменения качеств (сознания) личности [4, с. 45]. Для эффективного взаимодействия между практической и научной психологией необходима новая методология, в концепции В.А. Мазилова она называется коммуникативной.

Ф.Е. Василюк, следуя позиции Л.С. Выготского, причину кризиса видит в расщеплении психологии на научную и практическую. При этом отмечает, что «приходится диагностировать не кризис, но схизис нашей психологии, её расщепление. Психологическая практика и психологическая наука живут параллельной жизнью как две субличности диссоциированной личности: у них нет взаимного интереса, разные авторитеты» [2, с. 26]. В качестве метода выхода из кризиса предлагает выработать и реализовать общепсихологическую методологию, связанную с психотехническим подходом. «Принципиальная категориальная схема психотехнического подхода – сознание-практика-культура» [2, с. 40]. В психотехнической парадигме процесс познания изучается как взаимодействие познающего сознания, процедур познания, предмета познавательной деятельности, а также сознания познаваемого, если познаваемым является человек, группа, общество.

А.В. Юревич отмечает, что кризис в современной психологии носит системный характер и определяется несколькими ключевыми факторами или симптомами: 1) отсутствие единой науки, дефицит устойчивого знания, обилие альтернативных моделей понимания в изучении психического; 2) углубляющийся раскол между исследовательской и практической психологией; 3) конкуренция со стороны паранауки, возникновение пограничных между наукой и не наукой систем знания [5].

Наука – особый вид познавательной деятельности, направленной на выработку объективных, системно организованных и обоснованных знаний о мире. Наука ставит своей целью выявить законы движение сознания. Единое сознание порождает многообразие миров (материальный, культурный, социальный, личностный, эмоциональный, когнитивный, моральный, духовный и т.д.) в которых одновременно живёт каждый человек. Человек, отождествляя себя с каким-либо миром, профессией, ролью, партией, школой, парадигмой или наукой переносит своё сознание в этот искусственно созданный объект и очеловечивает его. Каково сознание человека, таков и созданный им мир объектов, образов, понятий, переживаний в бесконечном их разнообразии. Всесторонность и глубина такого познания зависит от уровня развития сознания познающего человека. Невежественный ум искаженно воспринимает (отражает, творит, переживает) бесчисленные виды и формы проявленного сознания. Сознания личности (и общества) постоянно становится «выше и глубже», но пока оно утверждается на новом уровне, всегда происходит борьба сил нового восприятия, переживания и понимания со старой силой-привычкой за право существования.

На наш взгляд, все кризисы и противоречивые парадигмы в науке, в том числе и в психологии, возникают только в уме (сознании) человека, т.к. ум по своей природе является дуальным существом, он не может отражать истину. В зависимости от того, на каком уровне сознания находится несовершенный ум личности, таковы и «видение», «характер», «окраска», «темперамент» многочисленных предполагаемых кризисов, парадигм, закономерностей и законов.

В развитии вселенной нет кризисов, нет их и в движении Универсального Сознания, есть постоянная динамическая гармония и ритмы. Человек – житель вселенной, он подчиняется движению высшего Сознания и не может жить и развиваться в одиночестве. Вступая в жизнь, в то или иное сообщество, сотрудничая и конкурируя, он принимает, выстраивает и разрушает жизненные устои, социальные, научные, религиозные субъективные истины, формируемые научные парадигмы. Культурные, научные и религиозные традиции не только поднимают сознание человека на новый уровень, но одновременно и сдерживают его развитие, расставляя энергетические блоки к переходу на другие уровни сознания. Парадигмальные установки (правила, привычки) не нужны человеку раскрытого сознания или тому, кто реализовал высшее «Я». Его мышление и образ жизни не вкладывается в стереотипы и стандарты культуры и социальной жизни, в то же время, эти люди абсолютно гармонично вписываются в природу вселенной, для них не существует научных, философских или психологических кризисов и парадигм. Чистое сознание не имеет дуальности, в нём нет противоборствующих позиций. В мире были и есть люди с чистым, раскрытым сознанием. В истории человечества известны бесчисленные имена тех людей, чьё восприятие и понимание материального и психического миров, а так же своего собственного сознания не содержит тех бесконечных противоречий, которые свойственны обычному и научному уму.

Проведем краткие обобщения:

- у каждого человека (группы, нации, страны) свой уровень сознания, своя карма и миссия, свои знания, традиции, культура, своя душа, что является только фрагментом проявленного сознания Единой Души человечества. В зависимости от этого он поддерживает и поддерживается, полностью или частично, тем научным и культурным течением, которое ему ближе и понятнее. Многообразие мирских и научных подходов к жизни – это естественное отражение (следствие) состояния дифференцированного сознания человека и научного (и не только научного) сообщества;

- в любой науке, коль она развивается, всегда будут «кризисные» состояния, т.к. науку творят люди, находящиеся на разных уровнях сознания и воспринимают мир под разными углами умозрения;

- сознание человека (и человечества) постоянно развивается и в момент перехода и закрепления его на новом уровне, неизбежно наступает особое напряжение в виде кризиса и бифуркационной памяти. Сущность эффекта бифуркационной памяти состоит в появлении особого типа переходного процесса.

Список литературы

1. Аллахвердов В.М. Сознание как парадокс. (Экспериментальная психология). Т.1. – СПб.: Изд-во ДНК, 2000. – 528 с.
2. Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. № 6. – С. 3-15.
3. Мазилев В.А. Кризис психологии: была ли Троя? // Вестник Удмуртского университета. 2015. Т. 2. – С. 19-29.
4. Мазилев В.А. Перспективы психологии: сотрудничество практической и академической психологий // Вестник Удмуртского университета. 2015. Т. 25. Вып. 2. – С. 42-46.
5. Юревич А.В. Системный кризис психологии // Вопросы психологии. 1999. – № 2. – С. 3-11.

ПАРАДИГМЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Корнеев С.С.

Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток

С начала нового века происходит фундаментальное переосмысление старых парадигм и переход к новому восприятию, мышлению, пониманию мира и человека. «При каждом смещении парадигмы невозможное являет нам неоспоримые доказательства своего существования, а немислимое становится нормой» (Рабби Майкл Брег).

Психологическая наука входит в мировое образовательное и духовно-культурное пространство, питает и питается научными достижениями и идеями множества наук. Отсюда возникает множество психологических парадигм, которые дополняют, противоречат и конфликтуют между собой, при этом

утверждается, что ведущими в настоящее время являются естественнонаучная и гуманистическая парадигмы [7]. Напомним, что понятие «парадигма» означает пример, модель, образец, совокупность фундаментальных научных установок, представлений и терминов, принимаемая и разделяемая научным сообществом и объединяющая большинство его членов.

Каждая научная парадигма пытается ответить на фундаментальные вопросы жизни: происхождение мира, в котором мы живем, происхождение человека. Без определения смысла и цели жизни человеку невозможно не только обучаться, но и правильно жить. Наиболее полно эту задачу должна решать система образования. Образование как социокультурный феномен опирается на вполне определенные парадигмы. Эти парадигмы складывались на протяжении длительного времени, а именно: знаниевая, культурологическая, технократическая, бихевиористская, гуманистическая, педоцентристская, детоцентристская, социетарная, человекоориентированная, эзотерическая, учебно-трансляционная, ноосферная и другие. Содержание современного светского образования включает в себя изучение социальной сферы и мира природы, но духовная сфера остается в стороне. Атеистическое мировоззрение мирские ценности ставит выше духовных, вечных ценностей, и вся жизнь человека низводится только до земной жизни и приспособления на ней.

Одна из особенностей процесса развития научных знаний заключается в том, что завтра может быть доказана ошибочность того, что сегодня принималось за истину и закреплялось соответствующей парадигмой познания. «В этом мире относительности ничто не остается таким же, каким было мгновение назад» [4, с. 951]. Фактически каждый день ученые-исследователи получают новую информацию о вселенной, о возможностях и способностях человека. Существующие в науке парадигмы, в психологии в частности, создают для нас кажущуюся «реальность», в которой мы живем и под которую вынуждены выстраивать наше восприятие, представление и понимание мира. С самого раннего детства жизнь вкладывает в нас множество бессознательных и сознательно оформленных представлений и переживаний, это продолжается в школе, вузе, и уже в качестве оформленных программ и научных парадигм во взрослой и научной деятельности, которые необходимо понимать и принимать.

Материалистическая парадигма реальности в течение 400 лет определяла ход научной мысли. Она учит, что вселенная – механическая система, мы живем в мертвой вселенной, реально лишь то, что измеримо и то, что можно ощутить нашими пятью чувствами или при помощи различных технических приспособлений. Если вселенная есть бессознательная машина, значит и человек, устроенный аналогичным образом – бездушная машина. Высшему сознанию (духу, душе) как первоисточнику не только наших знаний, но и всего бытия, придается только философское значение. Многие ученые (в том числе и психологи) следуют материалистической ньютоновской парадигме и отвергают сознание как первопричину бытия. Они считают сознание продуктом функционирования мозга. По этому поводу П. Рассел пишет: «Сегодняшняя наука не слишком много внимания обращает на... универсальную природу сознания. Она все еще находится в плену старой модели, согласно которой пространство, время и материя составляют первичную реальность, а сознание каким-то образом возникает из них. Но по мере того, как наука будет относиться к теме сознания все более серьезно, ей постепенно придется разрабатывать иную парадигму, в которой сознание рассматривается как столь же первичное качество реальности, как пространство, время и материя» [3, с. 216].

По мнению У. Арнтц «В нынешней парадигме... нет места для какой-либо формы сознания, эмоции, мысли или духа... Это означает, что необходимо такое изменение парадигмы, которое позволило бы включить сознание в наше представление о мире. Созданная нами структура вселенной должна быть расширена за пределы того, чем она является для нас сейчас» [1, с. 59]. Стоит добавить, что и представления о природе человека далеко не полны, они должны быть расширены и вынесены за пределы его исторического, физического и социального бытия, за пределы психики и ума. У. Арнтц отмечает, что «сегодня консерваторы не только закрыты для нового знания, но и отчаянно выступают против него. Ортодоксы официальной науки твердо стоят на своих позициях и не желают даже думать о каких-либо изменениях. Большинство ученых комфортно пребывают в пределах привычной парадигмы и устоявшихся взглядов на мир. Они живут в выстроенных ими самими тюремных стенах. Если вы получаете экспериментальные данные, противоречащие их представлениям, они стараются замолчать то, что узнали. Они пытаются блокировать любые ваши попытки сделать их достоянием научной общественности» [1, с. 59].

Н.И. Чуприкова пишет, что «методология психологических исследований предполагает переход от внешне наблюдаемой картины поведения... в известных и контролируемых условиях к построению

внутренней, ненаблюдаемой картины мира в психике субъекта» [10, с. 104]. Именно внутренние изменения в самом человеке, расширение и углубление его сознания, переход на новые уровни осознания подталкивает научное психологическое сообщество пересматривать свои научные знания и методологию исследования.

Сейчас происходит смена, пересмотр, не только психологических парадигм, но и образовательных, педагогических, социальных. И это преобразует нашу культуру, изменяет стереотипы восприятия мира. Но изначально изменения должны произойти внутри нас, в нашем сознании, при этом меняется и научная парадигма. «Если нельзя исправить ситуацию – измените своё отношение к ней» – это известный всем постулат позитивной психологии. За последние несколько десятилетий в мышлении и сознании миллионов людей произошли огромные перемены. Это приводит к переоценке ценностей, изменению мировосприятия и способов взаимодействия между людьми и окружающим миром.

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев отмечают: «современная психология развития представляет собой совокупность мало связанных направлений, школ, концепций» [8, с. 117]. Специалисты насчитывают в настоящее время уже более 400 отраслей, школ и направлений психологии многие из которых откровенно противоречат друг другу. Многообразие парадигм, научных школ и подходов говорит о том, что современная психологическая мысль как бы наощупь пытается познать истинную природу человека. Как бы не строилось научное мировоззрение, – отмечает В.Е. Лёвкин, – в его структуре должны присутствовать ответы на три принципиальных вопроса: «Что есть Мир, что есть Я, что есть отношение между Миром и Я?» [6, с. 167]. Различия подходов будут заключаться в том, как организуется этот поиск, что будет являться предметом и объектом исследования, в чем состоит проблема, какие методы используются, как они интерпретируются. Парадигма определяет общую логику исследования. Если в развитии человека в качестве главной детерминанты принимается «Мир», то логика приводит к материализму, материалистической парадигме, – рассуждает В.Е. Лёвкин. Естественнаучная парадигма предмет (объект) своего познания считает материальным, который независимым от единого сознания и сознания исследователя. Главная задача данной парадигмы – установить объективные законы и закономерности, используя высоко формализованные эмпирические методы исследования. Полученные результаты должны подтверждаться практикой и другими методами.

Совсем по-другому выглядит предмет исследования, если в качестве главной детерминанты выступает «Я», это приводит к идеализму, к идеалистической по характеру парадигме. Гуманистическая парадигма предполагает, что предмет познания зависит от сознания исследователя, что невозможно установить традиционными эмпирическими методами. Для этого более подходят интроспекция, самонаблюдение, рефлексия, беседы [6, с. 172], медитация, трансовые состояния сознания. Полученные при этом данные почти невозможно проверить и подтвердить практикой другого человека. Гуманистическая парадигма ориентируется на личность, на эго, на социальное детерминируемое существо. Более глубокое понимание личности связано с тем, что она есть не только продукт социума, воспитания и культуры, но, в первую очередь, инструмент души в материальном и социальном мире. Тогда главное внимание в развитии психики и сознания личности должно быть отведено душе и духу. Объединяя, интегрируя, эти подходы в единое когнитивное (энергоинформационное) поле, просматривается новый смысловой подход, построенный на единстве сознания души и личности. Логично предположить, что в исследовании должны присутствовать субъект и объект познания как единое целое, ибо одно без другого не существует. Чтобы избежать методологического дуализма, очевидно, необходимо «Мир» и «Я» принимать за единое целое.

В.А. Янчук приводит классификацию психологических парадигм и раскрывает их содержание, это: поведенческая, биологическая, когнитивная, психодинамическая, экзистенциальная, гуманистическая, герменевтическая, социально-конструктивистская, системная, деятельностьная, гендерная (феминистская) и синергетическая [7]. В.В. Козлов выделяет семь базовых парадигм в понимании предмета психологии: физиологическая, психоаналитическая, бихевиористическая, экзистенциально-гуманистическая, трансперсональная, коммуникативная, интегративная. В своих работах он обосновывает введение интегративной парадигмы [5, с. 26] и отмечает, что данный подход является принципиально новым смысловым пространством для психологов, социальных работников, психотерапевтов. В настоящее время в русле интегративной парадигмы проводятся научно-практические конференции, публикуются научные работы, защищаются диссертации, проводятся образовательные программы. В.В. Козлов пишет: «Мы считаем, что психология в процессе своего исторического развития дошла до такой стадии, когда ее объединение не только возможно и желательно, но и неизбежно. Психология миновала стадии детства и юности и вступила в стадию зрелости. Это предполагает коренные качественные изменения и самой

психологии в целом, и ее носителей – психологов. Развитие психологии достигло того уровня, когда стремление к единству совпадает со способностями для достижения этого» [5, с. 17].

В научном мире внимание ученых все больше акцентируется на духовной стороне жизни человека. Материалистическая доктрина уходит в прошлое. В.В. Козлов отмечает, что у современной русской психологии существует возможность создать «свою психологию с душой и с духовностью» [5, с. 21]. «В психологии отсутствует восприятие целостной картины психической реальности, которая проявлена на всех уровнях – от биологического до духовного» [5, с. 48]. Более пятидесяти лет назад С. Гроф отмечал: «Мне совершенно ясно, что нам нужна новая психология, более соответствующая уровню современных исследований сознания и дополняющая образ космоса, который начинает складываться в нашем представлении благодаря самым последним достижениям естественных наук» [3, с. 30].

В современной философской литературе существуют отдельные попытки создания интегративного подхода, единой парадигмы в плане духовно-телесного статуса человека в культуре [11]. В.О. Шелекета отмечает, что интегративный подход соединяет эзотерику и психоанализ и создает философию Нью Эйдж, в которой речь идет о единой основе общечеловеческой культуры, духовности, религии, знаний и т.п. Метод сопряжения дискурсов, который явился методологической основой исследования, составляет сущность интегративного подхода [11, с. 9]. Автор отмечает, что «впервые на основе анализа религиозно-мистических и психоаналитических концепций выявлена природа интегративного принципа, составляющего онтологическое основание духовно-телесного статуса человека в культуре» [11, с. 10]. По мнению В.О. Шелекета интегративный подход может способствовать духовно-телесному преображению бытия человека и претендует на роль «новой мировоззренческой матрицы следующего этапа развития культуры человечества» [11, с. 13]. «Механизм совершенствования человека, обладающего неполнотой бытия, решается в психоаналитическом дискурсе интеграцией сознательного и бессознательного с целью достижения состояния целостности личности как становление единства всех уровней психического (духовного) и телесного» [там же]. Среди гуманитарных наук интегративный подход наиболее полно реализуется в трансперсональной и интегративной психологии, интегральной философии и социологии, религиозном образовании.

Интегративная парадигма, развиваемая В.В. Козловым [5], К. Уилбергом [9] пытается охватить все направления психологической мысли. Ее предметом изучения служат не только феномены обычного сознания, но и необычные, переходные или измененные состояния психики. Интегративная психология предполагает максимальное использование возможностей диалога с представителями всех направлений психологии, позволяющего расширить представления о подходах и исследовательских методологиях, применяемых к изучению психической реальности [5, с. 38].

Человеческую жизнь «нельзя рассматривать только как земную, ее следует рассматривать как Богом данную вечную жизнь» [12, с. 509]. Полезность человека определяется не на рынке труда, но тем, «что Бог призвал каждого из небытия в бытие, а значит, у каждого человека есть свое предназначение в этом мире» [там же]. «Пробель» в духовном и культурном развитии и воспитании восполняется православным образованием, соответственно этому в православии имеется свой методологический подход с учётом того, что каждый человек проживает биологическую (природную, животную) жизнь, социально-культурную и душевную. Понятие «личность» для православной антропологии и опирающейся на неё православной психологии и педагогики составляет онтологический фундамент, служащий опорой для построения личностной антропологической модели [2].

Помимо знаний, объединенных наукой, во все времена и у всех народов существовали знания, относимые к паранаучным. Человека всегда интересовал не только объективный мир, постигаемый внешними чувствами, но и субъективный, внутренний, доступный при рефлексии, интуиции, внутренней концентрации и медитации, озарении, в измененном состоянии сознания. Подобные знания широко представлены во всех религиозных учениях востока и запада, в парапсихологии, оккультизме, теософии, магии, йоге. Человек всегда стремится проникнуть за ту черту, которую определила для себя позитивная наука, подойти к решению проблем с иных позиций, иной, противоположной стороны, минуя аппарат формальных научных представлений. Когда-то способы достижения «тайных знаний» были доступны только немногим избранным в силу их особой значимости и неготовности масс к их восприятию, пониманию и применению. Однако многие ученые, писатели, поэты, композиторы, политики, экономисты, психологи, философы, духовные лидеры черпали идеи из глубин своего бессознательного и сверхсознания и передавали их другим людям.

В.Д. Шмонин отмечает, что при всем разнообразии подходов к понятию образовательной парадигмы, этим термином удобно пользоваться для обозначения «наиболее крупных форм педагогической теории и педагогического опыта, связанных с определенными эпохами социальной истории» [13, с. 57]. На этом основании он выделяет античную, христианскую и новоевропейскую (современную) парадигму.

Психологическая наука входит в мировое образовательное и духовно-культурное пространство, питает и питается научными достижениями и идеями множества наук. Отсюда возникает множество психологических парадигм, которые дополняют, противоречат и конфликтуют между собой.

Список литературы

- 1 Арнтц У. Кроличья нора, или что мы знаем о себе и Вселенной / У. Арнтц, Б. Чейс, М. Висенте. – М.: Эксмо, 2013. – 384 с.
- 2 Бодалев А.А., Столин В.В., Аванесов В.С. Общая психодиагностика. – СПб.: Речь, 2000. – 440 с.
- 3 Гроф С., Ласло Э., Рассел П. Революция сознания. М.: АСТ и др., 2004. – 248 с.
- 4 Йогананда Парамаханса. Бхагавадгита. Беседы Бога с Арджуной. Царственная наука Богопознания / Новый перевод и комментарии. – М.: София, 2013. – 1232 с.
- 5 Козлов В.В. Интегративная психология: Пути духовного поиска, или освящение повседневности. – М.: Психотерапия, 2007. – 528 с.
- 6 Лёвкин В.Е. Основные парадигмы в психологии // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. – № 4. 2007. – С. 165-175.
- 7 Парадигмы в психологии: науковедческий анализ / отв. ред.: А.П.Журавлев, Т.В.Корнилова, А.В. Юркевич. – М.: Ин-т психологии РАН. 2012.
- 8 Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.
- 9 Уилбер К. Интегральная психология. Сознание, дух, психология, терапия. Пер. с англ. Под ред. А. Киселева. – М.: Изд-во АСТ и др. 2004. – 412 с.
- 10 Чуприкова Н.И. Психика и предмет психологии в свете достижений современной нейронауки // Вопросы психологии. 2004. № 2. – С. 104-108.
- 11 Шелекета В.О. Интегративный принцип духовно-телесного статуса человека в культуре. Автореф. дис. на соискание уч. ст. док. фил. н. Волгоград. 2011. – 52 с.
- 12 Шестун Е. Православная педагогика. – М.: Про-Пресс, 2001. – 576 с.
- 13 Шмонин Д.В. Религиозное образование и образовательные парадигмы. Вестник русской гуманитарной академии. 2013. Т. 14. Выпуск 2. – С. 47-64.

СЕКЦИЯ №14.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)

СЕКЦИЯ №15.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)

СЕКЦИЯ №16.

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)

СЕКЦИЯ №17.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)

СЕКЦИЯ №18.

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)

СЕКЦИЯ №19.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА НА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Киселева Т.В., Тимошина Е.И.

ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет», г. Череповец

Аннотация: *Статья посвящена проблеме создания благоприятного социально - психологического климата в коллективе. Авторы подчеркивают роль тренинга в развитии межличностных взаимоотношений среди членов коллектива.*

Ключевые слова: *Социально – психологический климат, коллектив взаимоотношения, тренинг.*

Постановка проблемы.

Реализация ФГОС ДО и профессионального стандарта педагога требуют серьезных профессионально-личностных усилий со стороны всего педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения. А способствует в этом благоприятный социально-психологический климат в коллективе, как утверждают специалисты по социальной психологии, социологии и менеджменту. Следовательно, необходимо изучить возможности различных средств и методов для его улучшения. Определенный интерес вызывает социально-психологический тренинг. Именно этим обусловлена постановка проблемы и цели исследования: каково влияние тренинга на стабилизацию социально - психологического климата дошкольного учреждения.

Обратимся к анализу литературы по проблеме исследования.

По мнению Г.М. Андреевой, коллектив – это, прежде всего, совокупность людей, объединенных общей целью, и объединение это осуществляется для деятельности [1]. Люди связаны не только общим трудом, но, прежде всего общей заинтересованностью в результатах этого труда. Однако для того, чтобы назвать группу людей коллективом, она должна соответствовать ряду весьма высоких требований:

- успешно справляться с возложенными на неё задачами (быть эффективной в отношении возложенной на неё деятельности),
- иметь высокую мораль, хорошие человеческие отношения,
- создавать для каждого своего члена возможность развития как личности,
- быть способной к творчеству [1].

Для обозначения психологического состояния коллектива используются такие понятия как «социально-психологический климат», «психологическая атмосфера», «микроклимат» и др. Можно провести аналогию с природно-климатическими условиями, в которых живет и развивается растение. В одном климате оно может расцвести, в другом - зачахнуть. То же самое можно сказать и о социально-психологическом климате: в одних условиях люди чувствуют себя некомфортно, стремятся покинуть группу, проводят в ней меньше времени, их личностный рост замедляется, в других - группа функционирует оптимально, и ее члены получают возможность максимально полно реализовать свой потенциал. [2] Социально - психологический климат может быть как благоприятным, так и неблагоприятным.

Неблагоприятный социально - психологический климат характеризуют: пессимизм, раздражительность, скука, высокая напряженность и конфликтность отношений в группе, неуверенность, боязнь ошибиться или произвести плохое впечатление, страх наказания, неприятие, непонимание, враждебность, подозрительность, недоверие друг к другу, нежелание вкладывать усилия в совместный продукт, в развитие коллектива и организации в целом, неудовлетворенность и т.д. [1]

Благоприятный социально - психологический климат характеризуют: оптимизм, радость общения, доверие, чувство защищенности, безопасности и комфорта, взаимная поддержка, теплота и внимание в отношениях, межличностные симпатии, открытость коммуникации, уверенность, бодрость, возможность

свободно мыслить, творить, интеллектуально и профессионально расти, вносить вклад в развитие организации, совершать ошибки без страха наказания и т.д. [1]

Важнейшие признаки благоприятного социально-психологического климата:

- доверие и высокая требовательность членов группы друг к другу;
- доброжелательная и деловая критика;
- свободное выражение собственного мнения при обсуждении вопросов, касающихся всего коллектива;
- отсутствие давления руководителей на подчиненных и признание за ними права принимать значимые для коллектива решения;
- достаточная информированность членов коллектива о его задачах и состоянии дел при их выполнении;
- удовлетворенность принадлежностью к коллективу;
- высокая степень эмоциональной включенности и взаимопомощи. [3]

Товарищеские контакты во время тренинга и по окончании его, сотрудничество и взаимопомощь формируют хороший социально-психологический климат. Так как фактор, воздействующий на социально-психологический климат коллектива, обусловлен индивидуальными и психологическими особенностями каждого из его членов. Сквозь призму личностных особенностей человека преломляются все влияния на него как производственного, так и непроизводственного характера. Поэтому для формирования социально-психологического климата коллектива имеют значение не столько психологические качества членов, сколько эффект их сочетания. Влияние социально-психологического тренинга на социально-психологический климат в педагогическом коллективе дошкольного образовательного учреждения благоприятно, так как это развивает чувство гордости за полноценную работу учреждения и помогает понять всю меру ответственности перед обществом и родителями за воспитание личности будущего гражданина в здоровых условиях.

Исходя из понимания социально-психологического климата как эмоционального настроения коллектива, в котором соединяются настроения людей, их душевные переживания и волнения, отношения людей друг к другу, к работе, окружающим событиям, представим исследование рассматриваемого феномена в педагогическом коллективе МДОУ Детский сад г. Бабаево.

При изучении социально-психологического климата в ДООУ были использованы следующие методики:

- тест «Групповые роли»;
- социометрическое исследование структуры взаимоотношений в группе;
- изучение мотивационного ядра межличностных выборов;
- модифицированная методика определения ценностно-ориентационного единства группы (ЦОЕ) (В.С. Ивашкин, В.В. Онуфриева);
- изучение психологического климата коллектива.

Полученные данные позволяют утверждать, что в педагогическом коллективе сформирована эффективная управленческая команда, так как присутствуют все роли: генератор идей, критик, завершитель, формирователь, организатор работы, исследователь ресурсов, организатор группы, председатель. Наличие генераторов идей позволяет коллективу постоянно находить нестандартные решения сложившихся ситуаций. Носители ролей завершителя способствуют исполнению всех дел вовремя и до конца. Ни один из опрошенных не пренебрегает совместной работой, выполняя в ней определенную роль. Наличие только одного председателя не дает коллективу разбиться на группировки, все решения принимаются сообща, коллегиально. Можно предположить, что данный коллектив достиг высокого уровня развития, что проявляется в самоконтроле и самоорганизации.

Социометрическое исследование и статистический анализ его результатов показали нам, что 8% опрошенных педагогов имеют статус «звезда», 8% – статус «отвергаемый», 30% – «пренебрегаемые», 54% – статус «предпочитаемых», «изолированных» членов коллектива в группе не выявлено. В связи с тем, что положительные и отрицательные статусы в группе распределены практически равнозначно, можно утверждать, что взаимоотношения в коллективе неустойчиво положительные, уровень благополучия взаимоотношений в группе средний.

Определено, что мотивационным ядром межличностных выборов в группе являются такие качества: выдержка (1-й ранг предпочтения), ум (2-й ранг предпочтения), общительность (3-й ранг предпочтения), честность (4-й ранг предпочтения).

Представим варианты наиболее распространенных ответов на вопрос педагогам о положительных характеристиках работы в детском саду: удлиненный отпуск, социальный пакет, возможность досрочно выйти на пенсию, удобный график работы, близость работы от дома, совместное проведение досуга. Самыми негативными характеристиками работы в ДОО испытуемые считают: низкую зарплату; психологическую перегрузку во время аттестации; большой объем «бумажной» работы; проведение методических мероприятий в личное время; низкий социальный статус профессии; ремонт, уборка территории, погрузка мусора своими силами.

Таким образом, в данном педагогическом коллективе наблюдается средняя степень ценностно-ориентационного единства, сплоченности. Участники частично выбирают одни и те же характеристики, в половине случаев не отдают явного предпочтения ни одной из характеристик исходного набора.

В целом психологический климат в коллективе можно оценить как неустойчиво благоприятный. Так, 15% членов определяют его как неблагоприятный, 15% – как благоприятный и, соответственно, 70% – как неустойчиво благоприятный.

Результаты проведения исследования показали, что необходимо организовать работу по оптимизации взаимоотношений между членами коллектива.

В соответствии с запросом была составлена программа социально-психологического тренинга.

В процессе реализации тренинга была создана атмосфера творческого поиска, прорабатывались возможности принятия нестандартных решений, повышалась взаимопомощь и поддержка в коллективе. На примере увлекательных, но довольно сложных упражнений группа училась решать общую задачу, вырабатывать тактику и стратегию ее решения. Участвуя в играх, испытуемые начинали преодолевать барьеры в общении, узнавали друг друга ближе, благодаря этому происходило естественное и быстрое сплочение группы.

Занятия продолжительностью 60 минут начинались с приветствия в традиционной и нетрадиционной форме. Основную часть занятий составляли игры и упражнения, направленные на формирование благоприятного социально-психологического климата. Анализ каждого упражнения давал членам педагогического коллектива возможность понять, как было выполнено задание, принято решение, кто занял активную позицию. Участники думали и над тем, что можно было сделать иначе и лучше в следующий раз, как преодолеть трудности в жизни более эффективным способом. После каждого упражнения участники делились опытом и чувствами.

Ритуалом прощания со второго занятия было установлено упражнение «Траст – фол». Сначала выполнение его было проблематичным, так как участники отказывались падать, выражали всевозможные опасения, некоторые даже говорили о неприемлемости для них такого рода занятия. На последующих занятиях это упражнение уже не вызывало негативных реакций. На итоговом занятии не было ни одного участника, который бы отказался выполнять упражнение, в процессе выполнения которого нужно было довериться своим товарищам.

После реализации программы тренинга была проведена повторная диагностика социально-психологического климата коллектива ДОО.

Контрольный срез продемонстрировал, что по результатам повторного социометрического исследования «звездой» в коллективе является один педагог. Все остальные члены группы имеют статус «предпочитаемых». К категории «отвергаемых» и «пренебрегаемых» не относится ни один педагог.

Социально-психологический климат остался также неустойчиво благоприятным. Однако, изменился качественно, необходимо отметить, что количество участников, оценивающих климат, как благоприятный, повысилось с 15% до 46%.

Также выявлено, что нет ни одного человека, который бы оценивал климат, как неблагоприятный. Кроме того, все члены группы отмечают повышение уровня благоприятности климата.

Таким образом, полученные результаты позволяют отметить позитивную динамику в формировании социально-психологического климата в коллективе, и произошло это благодаря влиянию проведенного в педагогическом коллективе социально-психологического тренинга, причем, следует отметить в первую очередь именно качественные изменения в отношениях членов коллектива.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1996, 432с.
2. Ядов В.А., Киссель А.А. Удовлетворенность работой: анализ эмпирических обобщений и попытка

их теоретического истолкования // социологическое исследование. 1974. №1. С.78-87.

3. Ядов В.А. Отношение к труду: концептуальная модель и реальные тенденции // Социологические исследования. 1983. № 3.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Колесниченко А.С., Кормушина Н.Г.

Оренбургский государственный педагогический университет, Россия

THE PROBLEM OF DEVELOPING COGNITIVE INTEREST IN OLDER PRESCHOOLERS

Kolesnichenko A.S., Kormushina N.G.

Orenburg State Pedagogical University, Russia

Аннотация.

Изменения последних лет в общественной, экономической, социальной и демографической ситуации в стране обусловили необходимость модернизации образования. Разнообразие подходов по отношению к образовательному процессу можно обобщить в две основные стратегии: инновационного и традиционного обучения. Инновационные процессы отвечают общим тенденциям гуманизации и демократизации обучения. Основными направлениями организации обучения, снимающего противоречивость индивидуальной формы присвоения знаний и общественного способа его существования, являются использование активной жизненной позиции обучающихся, при которой познание проявляется в формировании познавательного интереса, желания и стремления мыслить. Одной из важнейших обязанностей педагогических работников является развитие у обучающихся познавательного интереса. Благодаря всему вышесказанному, изучение интереса, характера его развития является важным направлением педагогических трудов, которые призваны создать увеличение течения воспитания дошкольников[13].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования наблюдаются ориентиры по направлению старшего дошкольного возраста, которые собираются развить у детей «познавательную мотивацию; сформировать сознание, познавательные действия; развить творческую активность и воображение». Итогов этого направления нельзя достигнуть без организации познавательного интереса дошкольников, так как именно дети становятся важными побудителями действия, а именно в дошкольный период.

Annotation.

Changes in recent years in the social, economic, social and demographic situation in the country have necessitated the modernization of education. The variety of approaches to the educational process can be summarized in two main strategies: innovative and traditional teaching. Innovative processes meet the general trends of humanization and democratization of education. The main directions of the organization of instruction, which removes the contradictoriness of the individual form of appropriating knowledge and the social mode of its existence, are the use of the active life position of the students, in which cognition is manifested in the formation of cognitive interest, desire and the desire to think. One of the most important duties of pedagogical workers is the development of students' cognitive interest. Thanks to all the above, the study of interest, the nature of its development is an important direction of pedagogical works, which are designed to create an increase in the education of preschool children.

Thanks to all the above, the study of interest, the nature of its development is an important direction of pedagogical works, which are designed to create an increase in the education of preschool children.

In the Federal State Educational Standard of DO there are guidelines for the direction of senior preschool age, which are going to develop in children "cognitive motivation; to form consciousness, cognitive actions; develop creative activity and imagination". The outcome of this direction can not be achieved without organizing the cognitive interest of preschoolers, since it is children that become important drivers of action, namely, in the preschool period.

Ключевые слова.

Интерес, познавательный интерес, старший дошкольник, проблема развития познавательного интереса.

Keywords.

Interest, cognitive interest, older preschooler, the problem of development of cognitive interest.

Сегодня в педагогике вопрос становления познавательных интересов дошкольников представляет собой один из самых важных и разбираемых.

Изменение мышления дошкольника планирует серьезное усовершенствование в форме его деятельности. Это изменение относится к появлению современных познавательных мотивов.

В настоящее время особый интерес ученых-исследователей вызывает процедура развития познавательного интереса у детей дошкольного возраста.

Учеными стало обнаружено, что некоторые умственные операции обобщения и обсуждения в процессе усвоения опосредованных методов предметного функционирования создаются в большей степени в раннем возрасте, но познавательная активность, в основе которой располагаются те или иные стереотипы логического подхода к объектам или событиям, определяются к окончанию дошкольной ступени [12].

Этим вопросом занимались и русские, и зарубежные исследователи педагогики, Представителями изучения данной проблемы являются: В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов и другие.

Психологи Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и некоторые другие также работали над проблемой развития познавательных интересов у дошкольников [4,6].

В данной статье мы раскроем сущность познавательного интереса, а также нами будет произведена попытка определить проблему развития познавательного интереса в дошкольном возрасте.

Сегодня понятие «познавательный интерес» определенно связано с числом преимущественно встречающихся признаков общей активности, свойственной для современного человека. И это вовсе не случайно. В связи с совершенствованием структуры российского образования, а еще и переходом к рыночной позиции меняется доступ к исследованию событий и операций, остро относящихся к изменению личности современного человека. Все вышесказанное, в конце концов, и решило перевод упора с органического формирования человека на исследование путей, которые бы формировали его энергичное участие в окружающей реальности.

Именно сегодня стремление изучить проблему развития познавательного интереса отражается на всех уровнях, которые относятся к организации человеческой личности, что оказывается основной идеей развития нынешнего человека.

Не иначе как на ступени дошкольного детства отдельную важность получает вопрос развития познавательного интереса. Отражаясь в увеличенном внимании, желании получить как можно больше знаний, в умственной деятельности, познавательный интерес гарантирует развитие познавательного интереса ребенка, увеличивает значение его познавательной активности, способствует созданию свободного его функционирования, позволяет возникнуть познавательной мотивации ребенка, что оказывается основными критериями готовности дошкольника к школе. Проблема развития познавательного интереса дошкольников – одна из самых актуальных в детской психологии, потому что взаимодействие человека с окружающей действительностью может быть не только из-за его действий и темперамента, а ещё, из-за того, что интерес представляет собой обязательное требование к развитию умственных особенностей личности, ее энергичности и оригинальности. И именно поэтому сегодня, современные программы считают, что организация у дошкольников в точном объеме полных систем представлений различных явлений, проявляющихся в окружающем мире, а не по отдельности частичных знаний является особо актуальной в современном мире.

Проблема развития познавательного интереса – одна из труднейших в педагогике, в силу того, что она проявляется в специальной психологической характеристике человека, показывает глубокие взаимодействия биологических, психологических и общественных требований воспитания.

Разработки Л.И. Божович, Л.С. Выготского, И.С. Якиманской и многих других исследователей предназначались вопросу формирования познавательного интереса, а так же средствам и приемам активизации учебной деятельности [3,4,6,7,11].

Познавательный интерес деятельности дошкольников, который представлен высоким качеством подготовки воспитателей, упорядоченной и регулярной педагогической работой, возможен и должен

оказаться крепким качеством личности ребенка и в значительной степени воздействовать на его становление. Все вышесказанное и определило актуальность нашей научной статьи.

Создание у дошкольника характера окружающей действительности наступает при помощи мнений, которые они берут в первые годы жизни от своих близких родственников. В первую очередь через взрослого и контакт с ним, со временем, по собственной инициативе через самостоятельное освоение свежих типов активности. Физиологическое начало познавательного интереса составляет экспериментальная реакция, которую И. П. Павлов отметил, как рефлекс «Что такое?», в последующем данный рефлекс по трудам Л. И. Божович осуществляет абстрактный образ, прекращает удовлетворять внутренние требования[1,2].

Интерес — это, главным образом, стимулирующее образование, в котором в совокупности с эмоциональной частью существует необходимость в новых представлениях. Другими словами интерес — это продуктивное сочетание (продукт взаимодействия эмоционального реагирования и развития изучения.)[1].

Люблинская А. А. думает, будто «в процессе формирования у дошкольников познавательного отношения к окружающему миру отчетливо раскрываются некоторые стороны самих познавательных интересов. В них явственно выражено, прежде всего, единство интеллектуального и эмоционального отношения человека к предметам действительности. Интерес у дошкольников выражен в глубоко эмоциональном отношении к окружающему, в ненасытном желании узнавать неизвестное, в радости от сделанных открытий, в формирующейся любознательности». Данные настроения выражаются в мимике дошкольника — поднятыми или сведенными бровями; передвижением взгляда на объект; чуть открытым ртом или сжатыми губами[7].

Интерес оказывает влияние на поступки дошкольника, в сущности, является первым шагом в его самостоятельности и активности. Надо разделять кратковременный и длительный интерес у детей. Кратковременный интерес именуется реакцией любопытства. Длительный интерес — умственное сознание, положительное эмоциональное направление на освоение некоторого объекта.

В своих научных трудах отечественные исследователи указывают на то, чтобы порыв к изучению разного рода областей и представлений о мире, окружающем нас, двигался через ряд ступеней, периодов. Так, Г. И. Щукина отметила их как любопытство, любознательность, познавательный, а затем теоретический интерес[11].

Стадия теоретического интереса присуща взрослому человеку. Эти уровни устраивают объяснение положения выборочного участия субъекта с предметами и явлениями, и уровень их воздействия на личность. Под любопытством исследователь рассматривает наиболее легкую стадию ориентировки, обусловленную в полном объеме внешними, не один раз внезапными, свежими условиями, при которых дошкольника интересует событие само по себе.

С точки зрения Б. Г. Ананьева, этот этап интереса эмоционален, потому как в совокупности с исключением внешних оснований отходит на второй план и его избирательная установка. Степень любопытства иллюстрирует дошкольников в возрасте от 2 до 5 лет. Любопытство воспринимается как демонстрация ситуативной потребности. Н. Д. Левитов полагает, что любопытство содержит в себе различные виды, и было бы неверно считать, что каждый из них представляет собой отражение общей, незначительной любознательности. Он выявляет наивное любопытство, которое не хранит в себе совсем ничего критичного. Такого рода любопытство подходит дошкольникам. Незнакомому для них человеку они всегда будут задавать всевозможные вопросы: «Из-за чего ты такая большая?», «У тебя есть маленький сыночек?» и так далее[2].

Наивным любопытством, как указывает Н. Д. Левитов, обладают и взрослые люди, когда им требуется обратить внимание своего интереса на чем-то новом. Левитов замечает и серьезное любопытство, которое доказывает, что человеку присуще любопытство. Это вроде бы кратковременное явление любознательности. Левитов Н. Д. смотрит на любопытство, как на качество одного из признака умственной активности, масштаба интересов человека. Он указывает на место любопытства в науке: оно нередко представляется толчком к организации исследования[1].

Любопытство — это желание узнать, увидеть что-то новое здесь и сейчас. Затем любопытство принимает другое качество, перерастает в любознательность. Любознательность — возникновение значительного интереса к знаниям. Она характеризуется активным стремлением попасть за пределы того, что увидел ребенок, сопровождается эмоциями удивления, радости познания, удовлетворения деятельностью. Любознательность особо ярко проявляется в среднем дошкольном возрасте. Начинается

возраст «почемучек», ребенок все время задает взрослым вопросы об окружающих предметах и явлениях, их происхождении, устройстве, причинах возникновения[10].

Серьезный теоретический анализ проблемы детских вопросов был осуществлен в отечественной психологии А. И. Сорокиной. В исследовании А. И. Сорокиной подчеркиваются три основных группы вопросов в зависимости от мотивов, которые побуждают ребенка к их постановке. Вопросы первой группы характеризуются стремлением к общению, участию в деятельности; второй группы — эмоциональным переживанием; третьей группы — интересом к овладению знаниями[9].

В старшем дошкольном возрасте вопросы об окружающем мире трактуются готовностью ребенка сопоставить свой прежний опыт с новым, найти сходства и различия. Это стремление выражается в более сложной формулировке вопросов. Вместе с тем А. И. Сорокина отмечает, что именно вопросы взрослого, задаваемые ребенку, являются первоначальным стимулом, который активизирует мысль ребенка, побуждая к возникновению вопросов[8].

На взгляд Сорокиной А. И., любознательность и познавательный интерес имеют общую основу — познавательное отношение, но различие их решается объемом и глубиной этого отношения, степенью активности и самостоятельности субъекта в добывании новых знаний. Особенностью познавательного интереса считают направленность не столько на результат, сколько на сам процесс познания. Таким образом, на протяжении дошкольного детства происходят существенные положительные изменения в познавательном развитии детей[5].

Красновский сравнивает познавательный интерес с пусковым механизмом проявления всех сторон личности: потребностно-мотивационной, операционно-познавательной, волевой[6]. При всем многообразии процессов, которые включены в познавательный интерес, они не отделяемы друг от друга, а представляют собой своеобразное интегральное личностное образование, присущее только человеку как субъекту деятельности. Познавательный интерес сообщает деятельности силу.

Обучение дошкольников выступает, как первая ступень образования, на которой закладываются основы личности. Дошкольное детство является сензитивным периодом в целостном становлении личности, задающим программу сохранения природной данности ребенка, перспектив для его разностороннего прогрессивного движения вперед. Вместе с познавательной сферой у детей формируются и развиваются все психические процессы (память, мышление, восприятие, речь и т.д.). У старшего дошкольника расширяются возможности развития самостоятельной познавательной деятельности. Ему доступно многообразие способов познания: наблюдение и самонаблюдение, сенсорное обследование объектов, логические операции (сравнение, анализ, синтез, классификация), простейшие измерения, экспериментирование с природными и рукотворными объектами. Развиваются возможности памяти. Увеличивается ее объем, произвольность запоминания информации. Для запоминания дети сознательно прибегают к повторению, использованию группировки, составлению несложного опорного плана, помогающего воссоздать последовательность событий или действий, наглядно-образные средства.

Познавательная активность старших дошкольников вооружает необходимым объемом знаний, обеспечивает сформированность соответствующего уровня умений; содействует воспитанию мировоззрения, нравственных, эстетических качеств; развивает познавательные силы, личностные образования, самостоятельность; выявляет и реализует потенциальные возможности детей; приобщает к поисковой и творческой деятельности.

Из всего вышесказанного следует, что в старшем дошкольном возрасте познавательный интерес проявляется в ответственной значении: и как инструмент живого, которое увлекает ребенка обучаться, и как глубокая причина к интеллектуальному и долговременному течению познавательной деятельности, и как условия формирования намерения личности к непрерывному образованию.

Список литературы

1. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М.: Издательский Дом Ш. Амонашвили, 2010. – 496 с.
2. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды [Текст]: В 2-х т. Т.1. / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 2010. – 232 с.
3. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей [Текст] / Д.Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2012. – 320 с.

4. Выготский, Л.С. Психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Издательство ЭКСМО–Пресс, 2010. – 1008 с.
5. Концепция дошкольного воспитания [Текст] // Дошкольное воспитание. – М.: Просвещение, 2011. – №5. – с. 10–23.
6. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения [Текст]: В 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 2010. – Т.2 – 320с.
7. Люблинская, А.А. Активность и направленность дошкольник: хрестоматия по возрастной психологии [Текст] / А.А. Люблинская. – М., 2010. – 320 с.
8. Матюшкин, А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности [Текст] / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. 2010. – №4. – с. 5–17.
9. Мухина, В.С. Возрастная психология [Текст] / В.С. Мухина. – М., 2010. – 456 с.
10. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2010. – 712 с.
11. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 2008.
12. Аблитарова А. Р., Ревинская Н. А. Развитие и формирование познавательного интереса у детей дошкольного возраста как психолого-педагогическая проблема [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2016 г.). — М.: Буки-Веди, 2016. — С. 107-110.
13. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. – СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. – 321 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Магомедова Д.Ш.

Ставропольский Государственный Педагогический Институт, г. Ставрополь

Аннотация: социальный заказ связан с формированием в процессе обучения поликультурной личности, владеющей иностранными языками, в этой связи их изучение включено в образовательные программы начальной школы. При изучении английского языка у младших школьников отмечаются психологические трудности, связанные с нарушением коммуникаций. Поэтому в процессе преподавания английского языка в младшей школе используют различные методы, большинство из которых основаны на коммуникативных и проблемно-поисковых заданиях.

Ключевые слова: психологические трудности, младшие школьники, английский язык, психологическая напряженность, коммуникативная функция.

Современная система образования строит свою деятельность в соответствии с Федеральными образовательными стандартами, которые предусматривают разностороннее развитие личности ребенка, в том числе сохранение его психического и физического здоровья. Важнейшей теоретической и практической проблемой современной психолого-педагогической деятельности является совершенствование процесса обучения младших школьников, что становится особенно важным, учитывая, что психологическая стабильность школьника формируется на начальной стадии учёбы, в период, когда ребенок обучается в младших классах.

Социальный заказ связан с формированием в процессе обучения поликультурной личности, владеющей иностранными языками, соответственно их изучение включено в образовательные программы начальной школы. Как известно изучение иностранного языка способствует развитию познавательных способностей ребенка.

Изучение иностранного языка, по мнению Л.Г. Балина, способствует формированию вторичной языковой личности, что является одной из целей обучения иностранному языку [1]. Как отмечает автор, изучение иностранного языка является базой развития смежных языковых и речевых навыков и умений, таких как говорение и письмо.

Вместе с тем результаты многочисленных исследований указывают на то, что обучение иностранному языку должно быть ориентировано на психофизиологические возрастные особенности обучающихся.

Специалисты указывают, что наиболее эффективным является начало обучения иностранному языку с 6-7 лет. В этот период система освоения родного языка ребенком практически закончена и к изучению нового языка ребенок в данном возрасте относится осознанно.

Основой успешности изучения иностранного языка младшим школьником, по мнению специалистов, является психологическая готовность ребенка. Психофизиологическое созревание ребенка в этот период связано с активной предметной деятельностью и деловым общением со взрослым; активной речью; произвольным поведением; формированием потребности в общении со сверстниками; символическими играми; самосознанием и самостоятельностью.

Как известно у детей этого возраста отмечается высокий уровень восприимчивости к окружающей информации, что связано с физиологическими изменениями мозговых структур и элементов высшей нервной деятельности, а также сопровождающим этот процесс психическим развитием индивида.

Для психической жизни ребенка в этот период большое значение играет контакт со сверстниками, однако индивидуальные особенности ребенка, связанные с нарушениями коммуникативной функции могут стать источником психологических трудностей как в общении, так и в процессе изучения иностранного языка.

Специалисты указывают, что наиболее выраженными психологическими трудностями у младших школьников являются: нарушение коммуникативных действий; чрезвычайная эмоциональность; нерегламентированность поведения; высокая чувствительность к воздействиям сверстника.

Своевременное выявление этих трудностей является важным условием дальнейшего успешного освоения учебного материала и адаптации как к обучению в школе в целом, так и к изучению иностранного языка в частности. Так, специалисты отмечают, что в подавляющем большинстве случаев, трудности освоения иностранного языка у младших школьников носят психологический характер [1,3, 4].

Учитывая физиологические и психологические особенности младших школьников специалисты рекомендуют использовать различные методы, большинство из которых основаны на коммуникативных и проблемно-поисковых заданиях, с использованием игровых элементов обучения.

Многие специалисты считают, что коммуникативная методика для младших школьников является ведущей в процессе обучения иностранному языку. Так, Е.В. Чубарова [7] считает, что необходимость развития свободной устной речи связана с использованием коммуникативной методике, она позволяет снять страх перед общением, снизить языковой барьер.

Нами проведен анализ наиболее часто встречаемых психологических трудностей у учащихся 2 класса в процессе изучения английского языка. Установлено, что у детей, имеющих сложности в освоении английского языка, отмечаются трудности в установлении контакта со сверстниками, повышенная эмоциональности и низкий уровень адаптационных возможностей.

В этой связи в работе нами использован коммуникативный метод, который основан на применении игровых методик, в частности ролевых игр.

Основной принцип этого метода связан с практическим использованием английского языка. Мы использовали коммуникативный метод с разных позиций, в частности чтение (коммуникативно-познавательный вид). Нами определено, что чтение на английском языке позволяет формировать у учащихся умение соотносить звуко-буквенную часть текста с его смысловым значением [1, 6].

Использование игровой формы при изучении английского языка, а также применение визуального и касательного контакта, без прямых запретов и отталкивающих эмоций, только в англоязычной среде и доверительной атмосфере позволяет ребенку, имеющему психологические трудности почувствовать комфорт и заботу со стороны сверстников и педагога.

Такой подход в процессе обучения английскому языку позволил нам снизить эмоциональную напряженность в классе и повысить мотивацию у учащихся к изучению английского языка.

Необходимо отметить, что эффективным способом работы с детьми, имеющими сложности в коммуникативной сфере, является групповая работа. Ребенку даются знания в ритме взаимодействия, при этом ребенок не только учит английский язык, но и обогащает себя социальными функциями. Таким образом, знания приобретают оттенок важного соединяющего элемента, которые помогают не только развиваться лично, но и формировать социальные связи.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что психологические трудности в процессе изучения английского языка у младших школьников чаще всего связаны с коммуникативными нарушениями и эмоциональной напряженностью. Учитывая психологические особенности ребенка в процессе изучения английского языка можно активизировать его коммуникативные навыки через игровую деятельность, групповую работу, высокий уровень эмпатии со стороны педагога и сверстников.

Список литературы

1. Балина Л. Г. Обучение чтению младших школьников на уроках английского языка // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15. – С. 1581–1585. – URL: <http://ekconcept.ru/2016/96235.htm>.
2. Бережковская Е.Л., Козлина А.В. Психологические основы организации обучения детей на уроках в первом классе. – М., 1996.
3. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб, 1997.
4. Горлова Е.Л. Центральное психологическое новообразование младшего школьного возраста как основа развивающего обучения: дис... канд. психол. наук. – М., 2002.
5. Меньшикова Е. А. Активная познавательная позиция как достижение психического развития младших школьников // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2009. Вып. 8. С. 116–120.
6. Тертышная С. Н. Обучение чтению на английском языке младших школьников // Современный мир: опыт, проблемы и перспективы развития. – 2016. – № 3. – С. 56–61.
7. Чубарова Е. В. Коммуникативная методика в преподавании иностранного языка // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 5. – С. 186–188. – URL: <http://ekconcept.ru/2016/56188.htm>.

СЕКЦИЯ №20.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ АРТ-ТЕРАПИИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Капцелович О. А.

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

Термин арт-терапия с английского языка переводится как «лечение с помощью художественного творчества». На сегодняшний день, методы арт-терапии очень популярны в нашей стране. По мнению И.А. Копытина популярность арт-терапии связана с тем, что «лечение» основано на выражении чувств, мыслей и эмоций с помощью творчества.

Арт – терапия не требует специальных навыков от человека. Каждый из нас в детстве рисовал, лепил из пластилина, строил что-то в песочнице. Еще один неоспоримый плюс арт-терапии это ее «невербальность». На приеме у психолога человеку нужно говорить, описывать свои жизненные ситуации. В арт-терапии это не требуется. Изобразительная деятельность открывает «бессознательное» в человеке, что может дать психологу более широкое понятие о проблеме человека.

Виды арт-терапии:

1. «Сказкотерапия – способ передачи основных знаний о жизни». [2– 17 с.] Сказкотерапия – учение, которое содержит в себе зерно истины о общечеловеческих ценностях. Чаще всего сказки основываются на притчах, мифах, легендах. Они повествуют о добре и зле, любви и разлуке, жизни и смерти.

Т.Д. Зинкевич - Евстигнеева является основоположником данной арт-терапевтической практики. В своих работах она рассматривает сказкотерапию как: лечение, поиск знаний о мире, активизация потенциала личности, образование и воспитание личности ребенка. По мнению ученого предметом сказкотерапии

является процесс воспитания нашего внутреннего ребенка. «Необходимо посеять зерно осмысления в душу ребенка». (Зинкевич-Евстигнеева)

Т.Д.Зинкевич-Евстигнеева пишет, что «сказкотерапия – это процесс поиска смысла, расшифровки знаний о мире и системе взаимоотношений в нем». Почти на каждую проблему можно найти сказку и выход из этой ситуации. Смотря на героев произведений, дети могут осмыслить собственные поступки.

Сказкотерапия помогает снять психоэмоциональное напряжение, развить творческие способности, расширить сознание и лучше понять окружающий мир.

Коррекция путем проведения сказкотерапии, является самым эффективным методом. В дошкольном возрасте информация, переданная ребенку через яркие образы, будет для него наиболее доступной. Сказка помогает ребенку переработать свою проблему через собственный эмоциональный фон, что способствует снизить уровень тревожности в дошкольном возрасте.

2.«Песочная терапия— один из методов психотерапии, возникший в рамках аналитической психологии. Это способ общения с миром и самим собой; способ снятия внутреннего напряжения, воплощения его на бессознательно-символическом уровне, что повышает уверенность в себе и открывает новые пути развития». [3— 20 с.]

Этот метод возник из аналитического подхода К.Г. Юнга, основывается на символическом содержании бессознательного как основе для внутреннего роста и развития.

Песочная терапия может быть использована вместе со сказкотерапией. С помощью песка можно легко выстроить или нарисовать любых сказочных героев, замки. Когда занятия по песочной терапии только начались, и психологу необходимо установить контакт с группой, нужно предложить детям построить вместе сказочную страну.

Т.Д. Зинкевич – Евстигнеева отмечает, что при анализе картин, нарисованных песком и построенных из песка сказок можно увидеть внутренние конфликты ребенка, агрессию. Если специалист видит, что у ребенка на картине война, разрушения, драка, значит на его душе не все спокойно.

Необходимо отметить важные особенности песка. Во-первых, этот материал создан самой природой, поэтому каждый кто его берет становится творцом. Во-вторых, песок не имеет формы, мы можем изменять его до бесконечности. В-третьих, для работы с песком человеку не требуется специальных навыков. Песок поглощает отрицательную энергию, работа с ним активизирует точки на кончиках пальцев, что положительно сказывается на организме человека. Работа с песком кропотливая, поэтому, он обучает терпимости и усидчивости.

Песочная терапия способствует коррекции тревожности, создавая на занятиях максимально комфортную ситуацию, ребенок чувствует себя защищено, поэтому проявляет творческую активность, фантазию, воображение. Ребенок не боится принимать решение, работать самостоятельно. В играх с песком ребенок неосознанно учится понимать себя, положительно принимать себя. Песок способен «заземлять» негативную энергию и эмоции ребенка. Проживание ребенком какой-либо социальной ситуации, ее проигрывание будет являться полезным жизненным опытом, который в свою очередь очень пригодится ребенку в его дальнейшей взрослой жизни.

3.Игровая терапия — это метод психотерапевтического воздействия на детей и взрослых с использованием игры [6]. Игра оказывает сильное влияние на развитие личности, способствует созданию близких отношений между участниками группы, помогает снимать напряженность, повышает самооценку, позволяет поверить в себя в различных ситуациях общения, снимая опасность социально значимых последствий.

Игровую терапию можно описать как опыт, чувства, мысли и желания человека, проецируемые на игрушки и на различные вещества, такие как песок, краска или вода. Ребенок выбирает для себя такие игрушки, на которые он может спроецировать свой прежний опыт, затем использует эти объекты, чтобы примерить на них исследуемые роли и взаимоотношения. Важность символической игры состоит в том, что это способ исследования клиентом своего прошлого опыта с возможностью оставаться на безопасном расстоянии от реальной действительности.

Основная цель игровой терапии — помочь ребенку выразить свои переживания наиболее приемлемым для него образом — через игру, а также проявить творческую активность в разрешении сложных жизненных ситуаций, «отыгрываемых» или моделируемых в игровом процессе [5].

Спонтанное самовыражение в игре позволяет ребенку освободиться от болезненных внутренних переживаний, связанных с негативным эмоциональным опытом (катарсис). Включение волевых механизмов, активизация творческого поиска новых, более адекватных способов реагирования в

проблемных ситуациях, наряду с более глубоким пониманием собственного Я и своих отношений со значимыми другими, способствуют позитивным изменениям на поведенческом уровне.

В то же время игра для ребенка — это и одна из форм “самотерапии”, благодаря которой могут быть отреагированы различные конфликты и проблемы. В относительно безопасной игровой ситуации ребенок позволяет себе опробовать различные способы поведения.

4. Изотерапия выступает как один из наиболее распространенных видов арт-терапии. Он определяется как лечебное воздействие, коррекция посредством изобразительной деятельности.

Изотерапия широко используется в работе с детьми с различными проблемами задержкой психического развития, речевыми трудностями, в работе с детьми, имеющими умственную отсталость, аутизм, во всех случаях, где затруднен вербальный контакт. Но, кроме этого, изотерапия также используется в работе с детьми, имеющими проблемы в эмоциональной сфере: повышенную тревожность, страхи, агрессивность и т. д.

В изотерапии психолог помогает ребенку осознать и решить проблемную ситуацию, внешне ее выразить в рисунке, лепке и определить выход из нее.

В рисунке происходит выход переживаний и чувств ребёнка, перестройка отношений к различным ситуациям, особенно к неприятным и травмирующим. Отождествляя себя с теми или иными образами, ребёнок осуществляет внутреннюю борьбу с негативными переживаниями.

По мнению А.И. Копытина, благодаря обсуждению результатов рисования взрослый с помощью своих высказываний, вопросов акцентирует внимание ребенка и направляет его на проблему, помогает ему увидеть то, что является препятствием для его гармоничного эмоционального состояния. И создает условия для того, чтобы ребенок мог вербализовать свои мысли и чувства, выразить их, снять чрезмерное психоэмоциональное напряжение [4].

Благодаря изотерапии взрослый может научить ребенка справляться со своей тревожностью, показав ему определенные методы и пути. Это имеет важное значение, поскольку тревожность является неотъемлемой частью человеческого существования и, овладевая способами работы со своей повышенной тревожностью, ребенок в дальнейшем сможет более успешно справляться с этим чувством сам.

5. Музыкаотерапия - это метод, использующий музыку в качестве средства коррекции эмоциональных отклонений, страхов, двигательных и речевых расстройств, отклонений в поведении, при коммуникативных затруднениях, а также для лечения различных соматических и психосоматических заболеваний.

Основа музыки — звук. Звук — это акустический сигнал, имеющий волновую структуру. Из специальной литературы известно, что акустический сигнал воздействует на клетки живого организма, изменяя их активность [1].

Рецептивная музыкаотерапия (пассивная) отличается тем, что ребенок в процессе музыкотерапевтического сеанса не принимает в нём активного участия, занимая позицию простого слушателя. Ему предлагают прослушать различные музыкальные композиции либо вслушиваться в различные звучания, отвечающие состоянию его психического здоровья и этапу лечения. Занятия направлены на моделирование положительного эмоционального состояния, релаксацию - выход, посредством музыки из травмирующей ребенка ситуации.

В процессе психологической коррекции детей с эмоциональными нарушениями целесообразно использовать многообразные психокоррекционные технологии с обязательным учётом степени тяжести эмоциональной проблемы, направленности конфликта, особенностей социальной среды, окружающей ребёнка, а также его индивидуально-психологических характеристик.

Музыка помогает ребенку расслабиться. Специально подобранная музыка с частотой ритма не более 60 ударов в минуту помогает ребенку сосредоточиться на создаваемых им образах, почувствовать мышечное расслабление, синхронизировать дыхание, так как музыкальный ритм влияет на длину волн, генерируемых человеческим мозгом, изменяет гемодинамику, обмен веществ, гуморальные реакции. Расслабившись, ребенок выстраивает с помощью психолога приятные ему образы, «оживляет» приятные воспоминания, которые помогут ему справиться с имеющимися фобиями или с напряжением по какому-либо поводу.

Таким образом, применение арт-терапии в психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности детей старшего дошкольного возраста является наиболее эффективным средством психокоррекционного воздействия на эмоциональную сферу ребенка, дает выход внутренним конфликтам и сильным эмоциям, помогает при интерпретации вытесненных переживаний, способствует осознанию ощущений и чувств.

Такие методы арт-терапии, как сказкотерапия, изотерапия, игротерапия, песочная терапия и музыкотерапия позволяют снижать ситуативную тревожность, развивать умения решать проблемные ситуации и повышать эмоциональную самооценку ребенка.

У детей старшего дошкольного и дошкольного возраста тревожность еще не является устойчивой чертой характера и относительно обратима при проведении соответствующих психолого-педагогических мероприятий, а также можно существенно снизить тревожность ребенка, если педагоги и родители, воспитывающие его, будут соблюдать нужные рекомендации.

Список литературы

1. Ворожцова О. А. Музыка и игра в детской психотерапии. М.: Издательство Института Психотерапии, 2004.
2. Бушлаева М.Ю. Проблема регуляции эмоциональных состояний личности// Акмеология 2007. Методологические и методические проблемы / Под ред. Н.В. Кузьминой, Л.И. Дубровиной. – СПб.: Изд-во ЦСИ, 2007. – Выпуск 12. – С. 113-120.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии. – С-Петербург: Речь, 2006.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Грабенко Т. М. Практикум по песочной терапии. — СПб.: Речь, 2002.
5. Копытин А.И. Основы арт-терапии [Текст]. СПб.: Лань, 2009. – 162 с
6. Осипова А. А. Общая психокоррекция: Учеб.пособие для вузов. – М.: Сфера, 2000. – 509 с.
7. Практическая диагностика и психологическое консультирование / Под.ред. Т. Ю. Синченко, В. Г. Ромек. Ростов-на-Дону: Фирма Ирбис, 1998.

НАРОДНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Косивцева Е.В., Сафронова Е.М

(Сафронова Е.М - научный руководитель)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград

Ориентировка в пространстве имеет универсальное значение для всех сторон деятельности человека, охватывая различные стороны его взаимодействия с действительностью. Именно поэтому гармоничное развитие ребенка невозможно без развития у него способности к ориентировке в пространстве. Подтверждением значимости темы данной статьи являются следующие аргументы: 1) представленный результат коррекционно-развивающей работы по формированию пространственной ориентировки у детей с *задержкой психического развития* может быть полезен воспитателям, дефектологам, психологам, работающим в сфере дошкольного образования; 2) изучение процесса формирования пространственной ориентировки у старших дошкольников с *задержкой психического развития* актуально потому, что по данным нашей диагностики описанной в работе «Формирование пространственной ориентировки детей с ЗПР средствами народных игр» на 2016 год уровень данного навыка достиг низкой оценки (65 % от общего числа воспитанников с ЗПР) [2].

Целью нашей статьи является представление опыта реализации в практике народных игр как средства коррекции воздействия формирования пространственной ориентировки у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Опираясь на опыт ученых о пространственной ориентировке (Б.Г. Ананьев, М.В. Вовчик-Блажитная, А.А. Люблинская, Т.А. Мусейбова, Ф.Н. Шемякин и др.), нами было установлено, что несформированность основных компонентов пространственной ориентировки к концу дошкольного возраста является одной из причин, вызывающих затруднения при овладении детьми школьными навыками, к одним из которых относится способность ориентироваться на собственном теле, открытом пространстве, плоскости. Пространственная ориентировка у детей с задержкой психического развития сформирована недостаточно, о чем свидетельствует ряд научных работ (А. В. Семенович, С.Г Шевченко, З. М Дунаева и

д.р), посвященных исследованию пространственной ориентировки у детей с задержкой психического развития [1].

Исследование проводилось на базе детского сада общеразвивающего вида Волгоградской области Городищенского района; количество испытуемых составляло 8 человек, каждый из которых с диагнозом *задержкой психического развития*. Опытно-экспериментальная работа проводилась с декабря 2016 по май 2017 года.

В связи с тем, что уровень сформированности пространственной ориентировки на этапе констатирующего эксперимента был низок, встал вопрос об использовании в коррекционной работе игр как средства коррекционного воздействия. В своем исследовании нами обращено внимание именно на народные игры, так как они обладают серьезным потенциалом для развития у детей с ЗПР пространственной ориентировки. Благодаря участию в них детьми приобретается опыт определения направления тела в пространстве в разных условиях восприятия, умение располагать различные предметы на поверхности в заданных направлениях, а также навык ориентации в открытом пространстве. Нами были применены следующие игры:

Комплекс народных игр по развитию пространственной ориентировки детей с ЗПР

| № п/п | Название игры | Коррекционно-педагогическая задача | Место проведения |
|-------|-------------------|---|--|
| 1 | «Удар по ветке» | Вызывать у детей ориентировочную реакцию в заданных направлениях | В помещении или на открытом пространстве |
| 2 | «Шапка-невидимка» | Учить ориентироваться в ближнем пространстве, на плоскости стола; вызывать у детей ориентировочную реакцию в заданных направлениях | В помещении, за столом |
| 3 | «Три движения» | Обучать ориентировки на собственном теле; воспроизводить полученный путем двигательного восприятия образ | В помещении и на открытом пространстве |
| 4 | «Медведь и пчелы» | Вызывать у детей ориентировочную реакцию в заданных направлениях; обучать самостоятельному выбору направления пространства | В помещении и на открытом пространстве |
| 5 | «Найди предмет» | Создавать условия для развития ориентировочной реакции в заданных направлениях с закрытыми глазами, а также вызывать ориентировочные действия по словесной инструкции взрослого | В помещении и на открытом пространстве |
| 6 | «Лодыжки» | Развивать быстроту реакции на ориентировку за столом, ориентировку в ближнем пространстве | В помещении, за столом |
| 7 | «Биляша» | Побуждать у детей ориентировочную реакцию в заданных направлениях, в ближнем пространстве, на собственном теле | В помещении и на открытом пространстве |
| 8 | «Гуси-гуси» | Учить детей выполнять ориентировочные действия по словесной инструкции взрослого | В помещении и на открытом пространстве |
| 9 | «Медвежонок» | Вызывать у детей ориентировочную реакцию в заданных направлениях, на собственном теле; воспроизводить полученный путем двигательного восприятия образ | В помещении и на открытом пространстве |

В ходе коррекционно-развивающей работы педагог-дефектолог может столкнуться с рядом трудностей, препятствующих в осуществлении данного процесса: 1) из-за необходимости прерывания игрового действия возникает сложность в восстановлении хода игры и включения детей в неё; 2) сложность в постоянном стимулировании детей по причине отсутствия интереса и незнания народной игры; 3) проблема в оказании моментальной психологической помощи детям с задержкой психического развития в преодолении негативных эмоций связанных с неадекватным восприятием дошкольниками в возможной и естественной ситуации не удачи в ходе игры и «проигрыша» части участников игрового процесса; 4)

многократный показ и необходимость постоянного повторения педагогом игровых действий из-за сложности понимания детьми с задержкой психического развития словесных инструкций; 5) трудности в осуществлении индивидуального подхода к каждому ребенку в процессе игры, в связи с имеющимися нарушениями в развитии и необходимостью взаимодействия с каждым персонально.

Проведенный комплекс игровых коррекционно-развивающих занятий говорит о положительном опыте применения народных игр как средства коррекционного воздействия на развитие пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с диагнозом задержка психического развития, о чем свидетельствуют показатели контрольного этапа эксперимента. Как выяснено нами в ходе опытно-экспериментальной работы по сравнению с полученными данными на констатирующем этапе эксперимента количество детей с низким уровнем сформированности пространственной ориентировки уменьшилось с 65% до 35%. Количество детей со средним уровнем сформированности пространственной ориентировки увеличилось на 30%.

Таким образом, для успешной работы по формированию пространственной ориентировки старших дошкольников с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения целесообразно использование данного комплекса, что свидетельствует о целесообразности его применения в практике обучения и воспитания дошкольников с диагнозом «задержка психического развития», а также других категорий проблемных детей.

Список литературы

1. Бурачевская О. В. Особенности восприятия пространства старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи // Молодой ученый. — 2015. — №8. — С. 840-846.
2. Люблинская, А.А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста [Текст]/ Формирование восприятия пространства и пространственных представлений/ А.А. Люблинская СПб, ст. под ред.Афанасьева Б.Г.. – М.: Известия АПИ РСФСР, 2006. - 223 с.
3. Стребелева, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособие для учителя-дефектолога / Е.А. Стребелева. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. - 256 с.: ил. - (Коррекционная педагогика).
4. Старинные русские игры [[Электронный ресурс](http://www.7gy.ru/shkola/okruzhajuschii-mir/939-starinnye-russkie-narodnye-igry.html)].- Режим доступа: <http://www.7gy.ru/shkola/okruzhajuschii-mir/939-starinnye-russkie-narodnye-igry.html>
5. Народные игры [[Электронный ресурс](https://summercamp.ru/Игры_русские_народные)].- Режим доступа: https://summercamp.ru/Игры_русские_народные

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА УЧАЩИХСЯ С ЗПР

Лещенко С. Г., Елизарова Т. В.

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

Современный этап развития образования ориентируется на создание необходимых условий, обеспечивающих полноценное развитие личности каждого ребенка и его самореализацию в жизни. В связи с этим, повышается значимость психолого-педагогических и медико-социальных служб, оказывающих помощь детям с проблемами в развитии, поведении и сопровождающих их обучение и воспитание.

По мнению Е. В. Ватиной, детям с задержкой психического развития можно обеспечить полноценное развитие и образование при условии своевременной и организованной с учетом структуры дефекта коррекционно-развивающей работы. Это позволит максимально скорректировать временное отставание в развитии и предотвратить возникновение вторичных нарушений у детей [2].

В трактовке автора М. Р. Битяновой сопровождение - проектирование образовательной среды, исходящее из общегуманистического подхода к необходимости максимального раскрытия возможностей и личностного потенциала ребенка (создания условий для максимально успешного обучения данного конкретного ребенка), опираясь на возрастные нормативы развития, основные новообразования возраста как

критерии адекватности образовательных воздействий, в логике собственного развития ребенка, приоритетности его потребностей, целей и ценностей [3].

Сопровождение детей дошкольного возраста предполагает раннюю диагностику и коррекцию нарушений в развитии, обеспечение готовности к школе. В начальной школе – обеспечение адаптации к школе, повышение заинтересованности школьников в учебной деятельности, формирование познавательной активности. Психолого-педагогическое сопровождение играет важную роль в коррекции и развитии детей с ограниченными возможностями здоровья.

Задачами психолого-педагогического сопровождения являются: своевременное выявление трудностей в обучении; выбор образовательного маршрута, адекватного возможностям ребенка; содействие ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации; предупреждение возникновения вторичных нарушений; развитие психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей [3].

Основные направления работы психолого-педагогического сопровождения: диагностика и отслеживания динамики развития; психологическое просвещение и образование родителей и педагогического персонала; коррекционно-развивающая работа.

Реализация технологии сопровождения школьников проходит пять этапов (по Э. М. Александровской): подготовительный, диагностический, коррекционно-развивающей работы, повторной диагностической работы, консультативно-методический [1].

Реализация диагностической, прогностической, коррекционной функций предполагает изучение стартовых возможностей и динамики развития ребенка в образовательном процессе и, следовательно, построение системы психолого-педагогического сопровождения, в рамках которого разрабатывается индивидуальная программа. Ее содержание может быть направлено на установление доверительной связи между взрослым и ребенком, удовлетворение потребности ребенка в безопасности, предупреждение негативных привычек, нежелательного поведения, нервно-психического утомления, срывов и т. д. [2]

Систематическое проведение коррекционно-развивающих занятий существенно повышает уровень образовательных возможностей детей. Занятия создают условия для развития у детей познавательных интересов, формируют способность к выполнению самостоятельной целенаправленной деятельности. За коррекционной работой закрепляется исправление отклонений, а за развивающей – раскрытие потенциальных возможностей ребенка. Целью занятий является ликвидация имеющихся или предупреждение возможных пробелов в знаниях учащихся, коррекция недостатков психического развития, адаптация школьников к учебной деятельности. Основное содержание занятий необходимо связать с непосредственным восприятием предметов и явлений общественной жизни и природы, с наблюдением за деятельностью взрослых. Поэтому на занятиях используют по возможности все анализаторы и применяют разнообразные наглядные приемы: показ упражнений, использование наглядных пособий, имитации зрительных, звуковых ориентиров [2].

С. В. Тарасова выделяет следующие условия эффективного психолого-педагогического сопровождения детей [1]:



Особое значение в преодолении трудностей в освоении навыков чтения и письма приобретает психолого-педагогическое сопровождение, так как оно направлено на создание специальных психолого-педагогических условий для успешного обучения и развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия.

Психолого-педагогическое сопровождение коррекции трудностей в освоении навыков чтения и письма у младших школьников с ЗПР будет осуществляться следующими этапами:

На подготовительном этапе будет проводится анализ работ ребенка (школьный дневник, тетради по русскому языку и другим предметам, творческие поделки, рисунки), знакомство с медицинской документацией (медицинская карта ребенка или выписки из нее специалистов: педиатра, невропатолога, психоневролога, отоларинголога и др.), характеристиками педагогов на ребенка, беседа с родителями.

На диагностическом этапе устанавливается контакт с ребенком, план проведения обследования, специалистами (учителем-логопедом, учителем-дефектологом, педагогом-психологом, учителем лечебно-физической культуры (ЛФК), учителем начальных классов) будут проводиться диагностические методики, отобранные специально для детей с ЗПР с учетом их психофизиологических особенностей.

Коррекционно-развивающий этап. После проведения диагностики и разработки индивидуальной программы проходит реализация программы всеми участниками сопровождения (учителем-логопедом, учителем-дефектологом, педагогом-психологом, учителем лечебно-физической культуры (ЛФК), учителем начальных классов).

Повторная диагностическая работа проводится, чтобы посмотреть на правильность выбранной программы или ее корректировку в соответствии с полученными результатами проведенной работы, отследить динамику освоения коррекционно-развивающей программы, определить направления дальнейшей работы специалистов.

На консультативно-методическом этапе проводится беседа с родителями и учителями по вопросам обучения школьников, даются рекомендации учителям, воспитателям, работающим с учеником, родителям.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение является не только суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации и адаптации в обществе. Цель сопровождения – создание таких психолого-педагогических условий, при

которых ребенок с особыми образовательными потребностями сможет стать субъектом своей деятельности, общения и собственного внутреннего мира.

Список литературы

1. Авдулова Т. П. Психолого-педагогическое сопровождение реализации Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования (ФГОС ДО). Изд.: ВЛАДОС, 2016
2. Ватина Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. - РИО ФГБОУ ВПО «СППИ», 2012
3. Хаидов С. К. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: организация, содержание, технологии / Н. А. Степанова, С. Г. Лещенко, С. К. Хаидов. - Тула: Тульское производственное полиграфическое предприятие, 2016

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ И АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ЗПР

Мельник Е.В., Аркаева Н.И., Зырянова Ю.В.

(**Мельник Е.В., Аркаева Н.И.** кандидаты психологических наук, доценты кафедры теоретической и прикладной психологии; **Зырянова Ю.В.** студентка факультета психологии)

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск

Современную ситуацию в России можно охарактеризовать как интенсивно изменяющуюся. Происходят активные экономические и политические преобразования, разрушающие привычную систему ценностных ориентиров, регулирующих отношения в обществе. Люди вынуждены адаптироваться к меняющейся социальной среде. Однако эти изменения нередко порождают напряженность, тревожность и жестокость в обществе. В результате экономической нестабильности резко участились асоциальные поступки, правонарушения и прочие виды отклоняющегося поведения. Но в особенно затруднительной ситуации в этот период оказались подростки: под влиянием средств массовой информации и неформальных молодежных объединений, их поведение все чаще приобретает агрессивную, деструктивную направленность.

Исследование проходило на базе МБОУ СОШ г. Челябинска. В исследовании приняли участие 15 младших подростков, обучающихся в 6-ом (коррекционном) классе. Среди испытуемых 5 девочек и 10 мальчиков с диагнозом «задержка психического развития». Испытуемые обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе основного общего образования для обучающихся с ЗПР (VII вид), разработанной данным образовательным учреждением в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом.

На первом этапе констатирующего эксперимента выявлялись акцентуированные черты младших подростков с ЗПР, имеющих признаки отклоняющегося поведения. Данный этап был осуществлен с использованием опросника «Методика изучения акцентуаций личности» К. Леонгарда – С. Шмишека.

Результаты данной методики показали, что высокие значения среди большинства учащихся преобладают по шкалам «гипертимный» (66.6%) и «возбудимый» (65%) типы акцентуации. Данные по результатам методики приведены на рис 1.

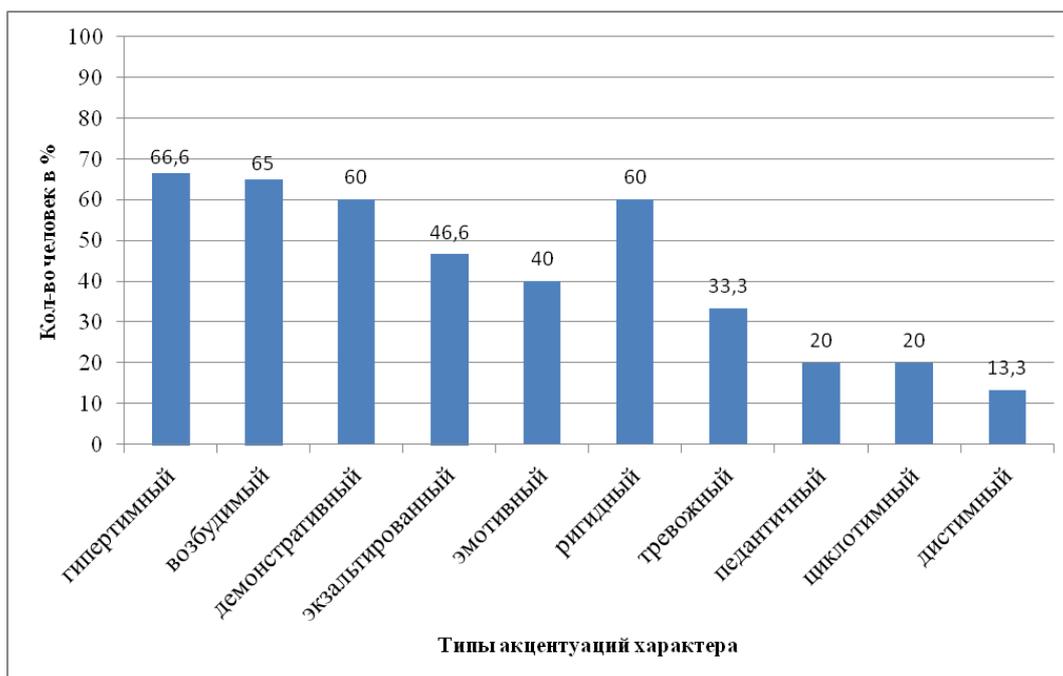


Рис. 1. Результаты исследования акцентуаций характера у младших подростков с ЗПР по методике К. Леонгарда – С. Шмишека

Полученные результаты позволяют утверждать, что данной группе подростков с ЗПР свойственна недостаточная управляемость, слабость волевого контроля над влечениями и эмоциональными реакциями, раздражительность, чрезмерная самостоятельность, нередко выступающая источником конфликта. Отмечается равнодушное отношение к учебе и резкий негативизм в отношении монотонной, обязательной работы или столкновения с противодействием.

Вспышки гнева и импульсивность, грубость и склонность к брани с трудом корригируются и становятся угрозой для окружающих.

Подросткам данного типа характерна склонность к аморальным поступкам, противоправным действиям, безответственное отношение к собственным обязанностям.

Характерные особенности поведения по типу акцентуации гипертимность и возбудимость, свидетельствуют о том, что данным подросткам свойственно совершение поступков, отклоняющихся от общепринятых норм.

Второй этап констатирующего эксперимента проводился с использованием «Методики определения склонности к отклоняющемуся поведению» А.Н. Орла. Результаты методики показали, что большинство испытуемых подростков склонны к проявлению отклоняющегося поведения. Графически это представлено на рис.2.

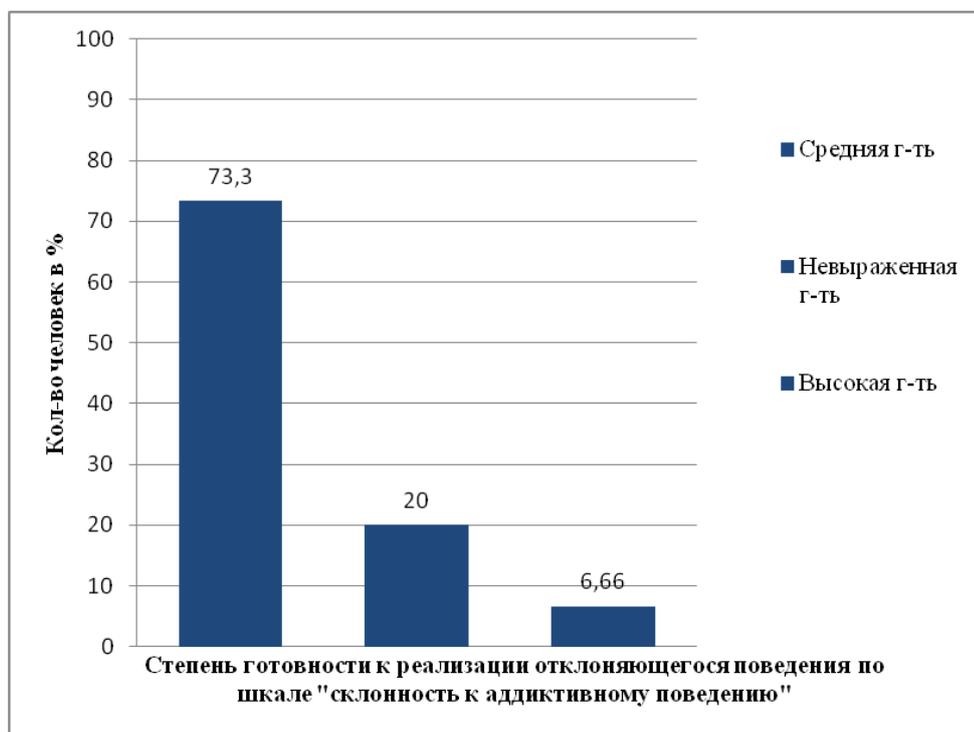


Рис.2. Результаты исследования склонности к отклоняющемуся поведению у подростков с ЗПР по методике А.Н. Орла

Благополучные подростки (13,33%) склонны следовать стереотипам и общепринятым нормам поведения, редко выражают протест по отношению к взрослым, 20% характеризуются выраженностью неконформистских установок, склонностью противопоставлять собственные ценности ценностям группы; ярко выраженное стремление к нарушению дисциплины, негативизму, прогулу учебных занятий, невыполнению требований взрослых отмечается у 60% испытуемых.

Выраженный социальный контроль аддиктивных тенденций в поведении отмечается у 6,66% подростков; склонностью к изменению психического состояния алкогольными и наркотическими веществами, уходу от реальности, склонностью к компьютерной зависимости, токсикомании характеризуется 73,3% учеников, у 20% выявлена ориентация на чувственную сторону жизни, дефицит острых переживаний, гедонистическая направленность, выраженная склонность к алкоголизации и наркомании.

Повышенная склонность к риску, соматизация тревоги отмечается у 80% подростков, стремятся реализовать чувство вины в поведении, склонны к самонаказаниям 20% испытуемых.

Не принимают насилие как средство решения возникающих проблем 6,66% подростков; 80% склонны выходить из фрустрирующих ситуаций с применением вербальной и невербальной агрессии, у 13,33% учащихся прослеживается тенденция использовать унижение оппонента в процессе коммуникации в качестве средства нормализации самооценки.

Жесткий контроль чувственных влечений отмечается у 6,66%, слабость волевого контроля аффективной сферы, негативные эмоции выражают непосредственно через поведенческие реакции 53,33% подростков, 40% подростков не желают или не способны контролировать собственные поведенческие эмоциональные реакции, чрезмерно импульсивны.

Тенденция конфликтного взаимодействия с общепринятым образом жизни и правовыми нормами, слабость социального контроля наблюдается у 46,66%, высокая готовность к реализации противоправных действий, побегам и бродяжничеству отмечается у 53,33% подростков.

На основании результатов описательной статистики можно сделать вывод о том, что большинство младших подростков с ЗПР склонны к реализации отклоняющегося поведения, обладают слабым волевым контролем эмоциональной сферы, поддаются чувственным влечениям, испытывают «сенсорную жажду», склонны к изменению состояния сознания путем применения алкогольных и наркотических веществ, склонны к зависимости от виртуальной реальности.

На основе сопоставления данных, полученных на первом и втором этапах констатирующего

эксперимента можно предположить, что акцентуации характера имеют взаимосвязь с отклоняющимся поведением подростков с ЗПР.

Для подтверждения выдвинутого предположения проводилось корреляционное исследование с применением коэффициента ранговой корреляции r_s Спирмена.

Гипотезы:

H_0 : Корреляция между показателем типа акцентуации характера «гипертимность» и формы отклоняющегося поведения «аддиктивное поведение» не отличается от нуля.

H_1 : Корреляция между показателем типа акцентуации характера «гипертимность» и формы отклоняющегося поведения «аддиктивное поведение» достоверно отличается от нуля.

Критические значения r , при $N=15$:

$$0,52 (p \leq 0,05)$$

$r_{s \text{ кр.}} =$

$$0,66 (p \leq 0,01)$$

$r_{s \text{ эмп}} > r_{s \text{ кр.}} (p \leq 0,01)$

Результат: H_0 отвергается. Корреляция между типом акцентуации характера «гипертимность» и формой отклоняющегося поведения «аддиктивное поведение» статистически значима ($p < 0,01$) и является положительной.

Это позволяет проверить ранее сформулированную гипотезу о том, что тип акцентуации характера «гипертимность» соотносится с формой отклоняющегося поведения «аддиктивное поведение».

Таким образом, проведенное исследование позволяет утверждать, что имеется взаимосвязь акцентуированных черт характера с отклоняющимся поведением младших подростков с ЗПР.

КОРРЕКЦИОННО – РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА ДЛЯ ПОДРОСТКОВ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТА «АУТИЗОН»

Ушакова Е.А.

Бюджетного учреждения Воронежской области «Воронежский областной реабилитационный центр для инвалидов молодого возраста», г. Воронеж

В настоящее время проблема раннего детского аутизма очень актуальна. Данный синдром является одним из тяжелых нарушений развития и охватывает самый разнообразный спектр проблем: страхи, навязчивые состояния, непереносимость перемен и изменений в жизни и окружающей обстановке, патология развития сенсорной сферы, особенности в формировании влечений, специфические нарушения в развитии двигательной сферы, соматические заболевания и др. По словам М.К. Резникова в 75% случаев аутизм сопровождается умственной отсталостью. Также одним из частых симптомов является агрессивное (аутоагрессивное) поведение.

Проблемой аутизма занимались такие исследователи как Г. Аспергер, Е.Р. Баенская, Г. Каннер, К.С. Лебединская, С.С. Мнухин, О.С.Никольская и др. Л. Каннером выделена типичная для этого состояния основная триада симптомов: аутизм с аутистическими переживаниями, однообразное поведение с элементами одержимости и особенностями двигательных расстройств и своеобразные нарушения речи. Но, как полагают исследователи, (О. Богдашина, О.С. Никольская, У.Фрит и др.) главным дефектом является нарушение коммуникации с окружающей их средой. Аутичные дети не подражают взрослым и впоследствии с огромным трудом считывают внутреннее состояние собеседника. Формирование характерологических особенностей значительно искажается. В то же время неверно считать, что аутичные люди холодны и равнодушны к тем, кто их окружает.

Слово аутизм происходит от латинского слова «autos» – означает отрыв от реальности, отгороженность от мира.

Основными признаками РДА при всех его клинических вариантах являются: недостаточное или полное отсутствие потребности в контактах с окружающими; отгороженность от внешнего мира; слабость эмоционального реагирования по отношению к близким, даже к матери, вплоть до полного безразличия к ним (аффективная блокада); неспособность дифференцировать людей и неодушевленные предметы; нередко таких детей считают агрессивными; неофобии (боязнь всего нового) проявляются у детей – аутистов очень рано (дети не переносят смены места жительства, перестановки кровати, не любят новую одежду и обувь);

однообразное поведение со склонностью к стереотипам, примитивным движениям; разнообразные речевые нарушения при РДА; у детей с РДА наблюдаются различные интеллектуальные нарушения. Чаще это умственная отсталость.

Для подростков имеющих ограниченные возможности в развитии, проблема проведения мероприятий, стимулирующих развитие, является очень актуальной. Чтобы предотвратить тяжелое отставание или по возможности уменьшить ущерб от него, нужно своевременно проводить стимулирующие коррекционные воздействия для позитивного влияния на подростка и приближение его к поведению здоровых детей.

Коррекционно – развивающая программа проводилась на базе БУ ВО «Воронежский областной реабилитационный центр для инвалидов молодого возраста». Она рассчитана на возраст детей от 16 до 18 лет. В основе данной программы лежат индивидуальные занятия, которые посещал один испытуемый, мужского пола 16 лет. Занятия проходили 2 раза в неделю по 1 часу. В эксперименте участвовал один испытуемый, мужского пола 16 лет.

Цель программы – осуществление коррекционно – развивающих мероприятий, направленных на социальную адаптацию подростков с ранним детским аутизмом.

Задачи программы: 1) обучающие: смягчение характерного для аутичных подростков сенсорного и эмоционального дискомфорта; повышение активности подростков в процессе общения со взрослыми; ориентация аутичных подростков во внешнем мире; обучение их простым навыкам контакта и более сложным формам поведения; формирование социально приемлемого поведения; обучение пониманию своих собственных чувств, распознавание эмоционального состояния другого человека; обучение вербальному выражению своих желаний и чувств; 2) развивающие: развитие познавательных навыков; развитие самосознания и личности подростков; развитие внимания; развитие памяти, мышления; развитие речи; развивать понятийный аппарат и моторику рук; 3) воспитывающие: формирование интереса к художественной деятельности; умение видеть красоту в окружающем мире.

Отличительной особенностью данной коррекционно – развивающей программы является синтез упрощенных заданий, возможности варьирования заданий с целью их дифференцированной подачи, а также применение заданий из проекта «Аутизон».

Основные этапы психологической коррекции. На первом этапе идет установление контакта с аутичным подростком. Для этого этапа рекомендуется щадящая сенсорная атмосфера занятий. При установлении контактов следует исключить любое давление, даже прямое обращение к подростку во избежание неприятных для него ситуаций. Первые контакты необходимо устанавливать, когда он испытывает какие-либо приятные ощущения. Голос психолога при общении с подростком должен быть негромким, в некоторых случаях, особенно если он возбужден, даже шепотом. Необходимо избегать прямого взгляда на подростка, резких движений. Не следует обращаться с прямыми вопросами к нему. Установление контакта требует достаточно длительного времени и является стержневым моментом всего психокоррекционного процесса. Перед психологом стоит конкретная задача преодоления страха у аутичного подростка, и это достигается путем поощрения даже минимальной активности через сенсорную систему.

На втором этапе происходит усиление психологической активности подростка, стимулирование его к повторению действия, подражанию. Решение этой задачи требует от психолога умения почувствовать настроение подростка, понять специфику его поведения и использовать это в процессе коррекции.

С помощью «Аутизона» предлагается при выполнении дидактических заданий пользоваться специальными техниками, с помощью которых можно как «отражать» личностно-детерминированную активность ребёнка-аутиста, и «зеркалить» в ответ, так и реагировать на неструктурированное коммуникативное проявление, как в случае, если бы подросток демонстрировал навыки гибкого социального общения. Все предлагаемые техники и принципы работы сводятся к предоставлению аутичному подростку определённых рамок принятия, в которых он мог бы почувствовать, пережить опыт реализации своих возможностей при взаимодействии с другим человеком, как успешный.

На третьем этапе важной задачей является организация целенаправленного поведения аутичного подростка разыгрывание интеллектуальных и социальных игр, приближенных к реальности, развитие основных психологических процессов.

Предполагаемые результаты: формирование навыков социально-бытового ориентирования и самообслуживания; повышение активности ребенка в процессе общения со взрослыми; ориентация аутичного подростка во внешнем мире; развитие познавательных навыков; развитие понятийного аппарата и моторики рук; развитие самосознания и личности аутичного подростка.

Для подтверждения результатов осуществляются наблюдение, оценка развития основных навыков, опрос родителей обучающегося.

Практическая значимость представленной работы заключается во внедрении программы в практику работы БУ ВО «Воронежский областной реабилитационный центр для инвалидов молодого возраста» г. Воронежа. Результаты данной программы позволяют психологам, дефектологам, логопедам расширить модели коррекционно-развивающей работы с подростками, имеющими сложные нарушения психофизического развития.

Список литературы

1. Агафонова Л.Ф., Хвасько Е.В. Особенности развития ребёнка с ранним детским аутизмом и подготовка его к жизни // Теория и практика актуальных исследований. - 2017. № 17. - С. 48-52.
2. Арасланова, Н.С. Особенности развития коммуникативных умений у подростка с ранним детским аутизмом // Вестник научных конференций. – 2015 - .№4-1 (4). С. 10-11
3. Аутизон. Методические рекомендации. Москва, 1 марта 2014. Фонд содействия решению проблем аутизма в России «Выход», -2014г. - 40с.
4. Иванова, А.А. Характерологические особенности детей с ранним детским аутизмом // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза Материалы межрегиональной научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. -Уральский государственный педагогический университет, Институт специального образования. - 2012. С. 26-27.
5. Никитина, А.А., Колестникова, Г.Ю. Коррекция эмоциональных нарушений у детей дошкольного возраста с ранним детским аутизмом посредством метода «Томатис» // Материалы секционных заседаний 56-й студенческой научно-практической конференции ТОГУ в 2 т.. 2016. С. 273-276.

СЕКЦИЯ №21.

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)

СЕКЦИЯ №22.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)

ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2018 ГОД

Январь 2018г.

IV Международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях**», г. Санкт-Петербург

Прием статей для публикации: до 1 января 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 февраля 2018г.

Февраль 2018г.

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 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 марта 2018г.

Март 2018г.

IV Международная научно-практическая конференция «**Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения**», г. Екатеринбург

Прием статей для публикации: до 1 марта 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 апреля 2018г.

Апрель 2018г.

IV Международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования**», г. Самара

Прием статей для публикации: до 1 апреля 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 мая 2018г.

Май 2018г.

IV Международная научно-практическая конференция «**Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии**», г. Омск

Прием статей для публикации: до 1 мая 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июня 2018г.

Июнь 2018г.

IV Международная научно-практическая конференция «**Тенденции развития психологии, педагогики и образования**», г. Казань

Прием статей для публикации: до 1 июня 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июля 2018г.

Июль 2018г.

IV Международная научно-практическая конференция «**Перспективы развития науки в области педагогики и психологии**», г. Челябинск

Прием статей для публикации: до 1 июля 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 августа 2018г.

Август 2018г.

IV Международная научно-практическая конференция **«Педагогика, психология и образование: от теории к практике»**, г. Ростов-на-Дону

Прием статей для публикации: до 1 августа 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 сентября 2018г.

Сентябрь 2018г.

IV Международная научно-практическая конференция **«Современный взгляд на проблемы педагогики и психологии»**, г. Уфа

Прием статей для публикации: до 1 сентября 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 октября 2018г.

Октябрь 2018г.

IV Международная научно-практическая конференция **«Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития»**, г. Волгоград

Прием статей для публикации: до 1 октября 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 ноября 2018г.

Ноябрь 2018г.

IV Международная научно-практическая конференция **«О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики»**, г. Красноярск

Прием статей для публикации: до 1 ноября 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 декабря 2018г.

Декабрь 2018г.

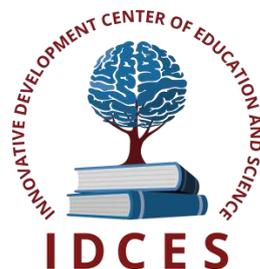
IV Международная научно-практическая конференция **«Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире»**, г. Воронеж

Прием статей для публикации: до 1 декабря 2018г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 января 2019г.

С более подробной информацией о международных научно-практических конференциях можно ознакомиться на официальном сайте Инновационного центра развития образования и науки www.izron.ru (раздел «Педагогика и психология»).

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



Развитие образования, педагогики и психологии
в современном мире

Выпуск IV

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

г. Воронеж

2017 г.

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка авторская

Подписано в печать 10.12.2017.
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 9,5.
Тираж 250 экз. Заказ № 124.

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