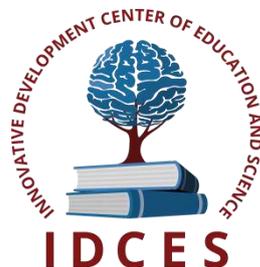


ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



**Актуальные проблемы современной педагогики
и психологии в России и за рубежом**

Выпуск V

**Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции
(11 февраля 2018 г.)**

г. Новосибирск

2018 г.

**Издатель Инновационный центр развития образования и науки
(ИЦРОН), г. Нижний Новгород**

Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом. / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 5. г. Новосибирск. – НН: ИЦРОН, 2018. - 102 с.

Редакционная коллегия:

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

В сборнике научных трудов по итогам V Международной научно-практической конференции «**Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом**» г. Новосибирск 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.

Статьи, принятые к публикации, размещаются в полнотекстовом формате на сайте eLIBRARY.RU.

Оглавление

| | |
|---|----|
| ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00) | 7 |
| СЕКЦИЯ №1. | |
| ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01) | 7 |
| “A PERFECT PERSON” IDEAS IN KHOJA AHMET YASSAWI’S WRITINGS Atemova K.T., Issabekova G.B., Alimkhanova G.A. | 7 |
| ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИЙ СПО Кулаева З.Т. | 10 |
| ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СЕВЕРО-ВОСТОЧНОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ИМ.М.К.АММОСОВА Саввинова Е.И., Барахсина А.Г., Гоголева Е.Н., Сентизова М.И. | 12 |
| СЕКЦИЯ №2. | |
| ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02) | 14 |
| ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ – ФАКТОР УСПЕШНОСТИ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ Володина О.В. | 14 |
| ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ВУЗе КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА Климченко И.В. | 16 |
| НАТЮРМОРТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ ИСКУССТВОМ Кондратьева А.С., Рошин С.П. | 18 |
| ОСОБЕННОСТИ ПАРАДОКСАЛЬНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ Левченко А.А. | 20 |
| ИНТЕГРАЦИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Малявина М. А., Хлебников А.С. | 23 |
| ИНОЯЗЫЧНЫЙ ДИСКУРС В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ Милованова Л.А., Герасимова Л.Г. | 25 |
| КОНСТРУКТИВНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ОСНОВА ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ Рубцова А.В. | 28 |
| ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЬЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ Хамаганова Е.К. | 30 |
| ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ Хандеева Р.А. | 33 |

| | |
|---|-----------|
| ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА Шанкина С.В., Аршинова А.А., Суворина М.Г..... | 36 |
| ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Элбакян А.С. | 41 |
| СЕКЦИЯ №3. | |
| КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)..... | 43 |
| ДИДАКТИЧЕСКИЙ СИНКВЕЙН КАК ОСНОВА ОПТИМИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА Крамарева И.Е..... | 43 |
| СЕКЦИЯ №4. | |
| ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04) | 48 |
| КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА АФК В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УЧЕБНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ Андреев В. В., Запольский А. В., Котлова Ю. В., Новоселова Н. Б., Сазанакон Д. М., Таланова О. В. | 48 |
| КОМПЛЕКСНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНЫМ ПРОЦЕССОМ СТУДЕНЧЕСКИХ БАСКЕТБОЛЬНЫХ КОМАНД Егоров А. В., Столяр Л. М. | 50 |
| COMPLEX PEDAGOGICAL CONTROL AS AN EFFICIENT METHOD TO MANAGE COACHING OF UNIVERSITY BASKETBALL TEAMS Egorov A.V., Stolyar L.M. | 50 |
| ИНТЕГРИРОВАННАЯ АНАЛИТИКА В ТРЕНИРОВОЧНОМ ПРОЦЕССЕ ГРЕБЦОВ-БАЙДАРЧИКОВ ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ Замотин Т.М., Тищенко А.А..... | 57 |
| ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ОТНОШЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ Шитов Д.Г. | 60 |
| СЕКЦИЯ №5. | |
| ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)..... | 62 |
| СЕКЦИЯ №6. | |
| ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)..... | 62 |
| ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ Гайдаш А.И. | 62 |
| ГАНС ФОН БЮЛОВ И РУССКАЯ МУЗЫКА Орышак И.М. | 64 |

| | |
|--|----|
| СЕКЦИЯ №7. | |
| ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ | 66 |
| АСПЕКТЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И ОБНОВЛЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И МУЗЫКЕ | |
| Мариупольская Т.Г. | 67 |
| КУЛЬТУРНЫЕ И ЯЗЫКОВЫЕ КОМПОНЕНТЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ | |
| Овчинникова В.Б., Кульгавюк В.В., Павлова Н.Ю. | 68 |
| СЕКЦИЯ №8. | |
| СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ | 70 |
| ОСОБЕННОСТИ МОНИТОРИНГА ОБУЧЕННОСТИ В 1 КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ФГОС НОО | |
| Андреева О.А., Жерихова Л.С., Ляшкова Л.Т., Петрова Е.А., Шумская Н.В. | 71 |
| О НЕОБХОДИМОСТИ ВИЗУАЛЬНОГО ОТРАЖЕНИЯ ОСНОВНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ И ФИЗИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН | |
| Смирнова М.А., Кривенко И.В., Стукалова Н.А., Кошкина Г.В. | 74 |
| ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОЛЕВОЙ ИГРЫ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ “ДЕЛОВОЙ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК” | |
| Юдина И. И. | 75 |
| СЕКЦИЯ №9. | |
| ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ | 77 |
| ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МЕДИАУРОКА | |
| Мулдашев Р.М., Мулдашева С.В., Волоснова Н.В. | 77 |
| СЕКЦИЯ №10. | |
| ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА | 80 |
| СОВРЕМЕННЫЙ КЛАССНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ – КТО ОН? | |
| Белая Н.А., Буланкина Е.В. | 80 |
| СЕКЦИЯ №11. | |
| СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ | 84 |
| СЕКЦИЯ №12. | |
| СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ | 84 |
| ФОРМИРОВАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ СВЯЗЕЙ МЕЖДУ ЦВЕТОМ И ЭМОЦИЯМИ | |
| Коротова Д.М. | 84 |
| ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00) | 88 |
| СЕКЦИЯ №13. | |
| ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01) | 88 |
| СЕКЦИЯ №15. | |
| ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03) | 88 |

| | |
|---|-----|
| СЕКЦИЯ №16. | |
| МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04) | 88 |
| СЕКЦИЯ №17. | |
| СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05) | 88 |
| СЕКЦИЯ №18. | |
| ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06) | 88 |
| КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РАБОТНИКОВ СУДЕБНОГО АППАРАТА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРАВОСУДИЯ Рощевская Е.В. | 88 |
| СЕКЦИЯ №19. | |
| ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07) | 90 |
| ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ Бородовицына Т.О., Клепач Ю.В. | 90 |
| МЕТОД ИГРОТЕРАПИИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СТРАХОВ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА В ПСИХОЛОГИИ Голубчикова Н.С., Буслаева М.Ю. | 93 |
| ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЙ СПОСОБНОСТИ У ДЕТЕЙ Островерхов А.Г. | 95 |
| СЕКЦИЯ №20. | |
| КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10) | 97 |
| КОРРЕКЦИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Косова В.А., Бут-Гусаим М.В. | 97 |
| СЕКЦИЯ №21. | |
| ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12) | 99 |
| СЕКЦИЯ №22. | |
| ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13) | 99 |
| ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2018 ГОД | 100 |

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)

СЕКЦИЯ №1.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)

“A PERFECT PERSON” IDEAS IN KHOJA AHMET YASSAWI’S WRITINGS

Atemova K.T., Issabekova G.B., Alimkhanova G.A.

(**Atemova K.T.** International Kazakh-Turkish University named after Khoja Ahmet Yassawi, Turkistan city, Kazakhstan; **Issabekova G.B., Alimkhanova G.A.** Taraz State Pedagogical University, Taraz city, Kazakhstan)

Аннотация

В статье рассматривается понятие личности в учениях Ходжа Ахмета Ясауи. Опираясь на труд мыслителя «Диуани Хикмет», раскрывается значимость прохождения следующих ступеней (этапов): шариат, тарихат, марипат, хакикат - на пути к формированию личности. Воззрения Ясауи о сущности «Совершенного человека» излагаются в соответствии с нынешними требованиями.

Ключевые слова: личность, совершенный человек, религия, шариат, тарихат, марипат, хакикат.

Abstract

The article deals with the concept of personality in Khoja Ahmed Yassawi beliefs. Drawing on the work of the thinker “Diواني Hikmet”, it reveals the significance of the following steps (stages): Sharia, Tarikat, Maripat, Hakikat - on the way to the formation of personality. Yassawi beliefs about the nature of a “Perfect person” are set out in accordance with the current requirements.

Key words: personality, a perfect person, religion, Sharia, Tarikat, Maripat, Hakikat.

As we know that every time Turkic nations, among them Kazakh nation had the religious as a tool in the process of upbringing generation. In the middle ages from the writings of scientists, especially in the teaching of religious ideas whose origin is connected with the requirements provided for them. However, its viability and the consequences of religion in education without permission or attract the attention of it. In “Religion, society and international security” on convening the Congress of leaders of world and traditional religions in our country every year is proof of it. In this kuryltai Nazarbayev made a report, which said, “may be relevant not only in the Global context the role of world and traditional religions than did the person becomes a key factor in the preservation of their spiritual and keep a real treasure. The deeper integration of human, religion, and land has been a rescuing filter that has saved my people for hundreds of years. Kazakhs learned from books that they would not be missing from the book”, - he emphasized in today's globalization of education that the need for religion and faith, which deprives young people of the essentials of their own identity, is further clarified [1].

In today's society, young people are learning about the world's knowledge and experience, and they also embrace religious principles. Looking at the history of human society, we can see that they have not lived a life of immortality. Human beings, both individually and socially, have been in need of religion. Because belief in religion is a quality that exists in the nature and nature of man. Religion - in the human lives of a number of years is the waterfowl and waterfowl life has become a leggings and a mirror of the boat that leads to the goal of the boat on the river. Therefore, when it comes to the tradition of the Turkic peoples, including the Kazakh people, it is impossible to break the law of Islam - the Shari'ah. After all, the Shari'ah has long been influenced by the lifestyle of our people and the upbringing of our offspring. Today, it is important to become acquainted with the heritage of Khodja Ahmet Yassawi, who made a personal contribution to the upbringing of young people through such religious concepts and who laid down the foundations for humanity, and its application and use in teaching. At any stage of the society, the problem of bringing up a citizen worthy of a society is not on the agenda. The subject of this problem is the content of the work of Khodja Ahmet Yassawi's “Diواني Hikmet” by scholar Khodja Ahmet Yassawi, who lived in XII century, devoted his life to propagation of Sufism teachings. K.A. Yassawi, by promoting the religion through religion, lovingly and honestly, promoted the idea of the perfect man and what tests he must undergo to form it. The opinions and analyzes on this subject are being thoroughly considered in the research of scientists in the field of pedagogy. In any of them, K. Yassawi's appreciation of the doctrine of the Sufist doctrine is that the idea of a perfect human being [2].

The work of Khodja Ahmed Yassawi is a distinctive feature of the spread of Islam in the Kazakh land to the general public. His favorite book is “*Diواني Hikmet*”. Nevertheless, Khodja Ahmed Yassawi attributed his actions, behavior and attitudes towards Islam, and did not object to each other. Before Islam, the beliefs that had entered into the minds of the people were adapted to Islam. The essay was written in the ancient Turkic (Chagatai) language to the local people. Thus, Islam has made religion closer to the people. From the perspective of K.A. Yassawi, he must speak with the truth and unite with the mind of the world in order to achieve perfect humanity. To do this, he offers a way to live in four stages. We can read it from his thoughts on the following verses: *Until the Sharia garments take on the roots of history, until they enter into the world of thought, they can not enter the battlefield of truth, - only the achievement of the knowledge is that man is perfect and his way is a difficult path* [3]. If we give each one a personal interpretation, the first is a common Shariah path to all. This is the creation of the Creator, in his own words, to fulfill the commandments of the human being, which are spoken of in the Quran, and not to lie, to steal and to act without causing any harm to anyone.

The second, the way of the Tarikat. This stage is not compulsory for anyone, but it is impossible to achieve the truth without falling into the straight path. You will not be able to attain perfection, without being overwhelmed by self-indulgence and self-indulgence, without searching for hard work, suffering, or suffering. Of course, the one who chose this path should be taught a teacher. In this story, a person calls for self-restraint and further perfection, by propagating the idea of love and love through his true qualities. The way of history suggests that “He knows himself, because he knows God, is frightened of God”.

The third way maripat. This is the beginning of a person's knowledge, knowledge of the world, as a result of his hard work, without being overwhelmed with pain. “Knowledge-bearing fruit-bearing tree” explains that only a person who works hard will have the right to work. There are two ways in which we can worship God: 1. Believing in God, asking for God to accomplish his dreams. The main purpose of humanity is to reach the highest level of human self-realization through self-awareness and perfection.

The Fourth way of saying Hakikat is the union of the absolute intelligence with the world that has created mankind. Anyone who has reached this level considers that the whole universe is blamed on the subject and that he can find the answer to all of God's requirements [4]. Thus, by showing the path to happiness, it also clarifies the qualities that define it and explains that in every way human beings have the qualities they need to develop and develop. K.A. Yassawi's views of Haq's pathway to the spiritual development of humanity has put the humanity in the leading position and raised the holiness of a generous soul to a new level. The kind of love that God has for man is so appealing, immaculate and infinite, he also described in his words differently about the need for a human being to love God, - like this pointed Yassawi followers. K.A. Yassawi continued the idea of “mature man” in Muslim tradition, and realized that his image could be developed through *restraint, satisfaction, love, and knowledge*. Through these criteria, the goal was to formulate the moral and ethical requirements of a mature person [5]. In his world view, Yassawi's seven stages of humanity or seven types of human beings are reflected in different symbols. They portray them as *a soul, a depressed soul, an enthusiastic soul, a calm heart, a soul that is spiritually conscious, a soul and a perfect soul*. The most important way of spiritual maturity is to think of goodness and charity. Only then is the brotherhood formed, developed, and evident in action. Anyone who does good will only draw ever closer to him. In the course of human life, one gets closer to the purity of the heart by virtue of good behavior and ignorance. For Khodja Ahmed Yasawi, a human being, humanity means “not caring for the world, but with the help of someone else”, and ignorance is to refrain from giving up. The ignorant is frustrated, the tongue is bitter and self-inflicted. That is why it really does not respect the love of the citizens, it does not respect the lovers, it does not listen to the people with their cynicism and does not listen to what the learned people know. The mischief is abundant, and there is no good trace of it. It does not seem to be necessary for a person to search for knowledge, to spell the pursuit of happiness or the future. It says it does not care about paying for the orphanage, and it does not think.

The purity of man is evident in his desire, *morality*. It is the spiritual nuances of relief and compassion. Integrity-solidarity consists in unity, friendship, friendliness, hard work, understanding of beauty, as well as feeding on good and good character. It will be thankful for the faith. Such a person should not hurt anyone, and he will not be embarrassed. Sharia agrees with the laws of the Shariah, helps to overcome all doubts, promotes the avoidance of doubtful purposes, encourages rejection of evil and immoral acts. Thanksgiving is grateful to everyone. Only religion believes that humanity will erode the right path, and that in the absence of faith, violence and cruelty will prevail. From this point of view, it is obvious from the scholarly point of view that the priority of religion-orientation is that of all its educational outcomes. We have shown the step-by-step path of the idea of bringing a person to perfection in the context of family education in the context of K.A. Yassawi, as shown in Figure 1 below:

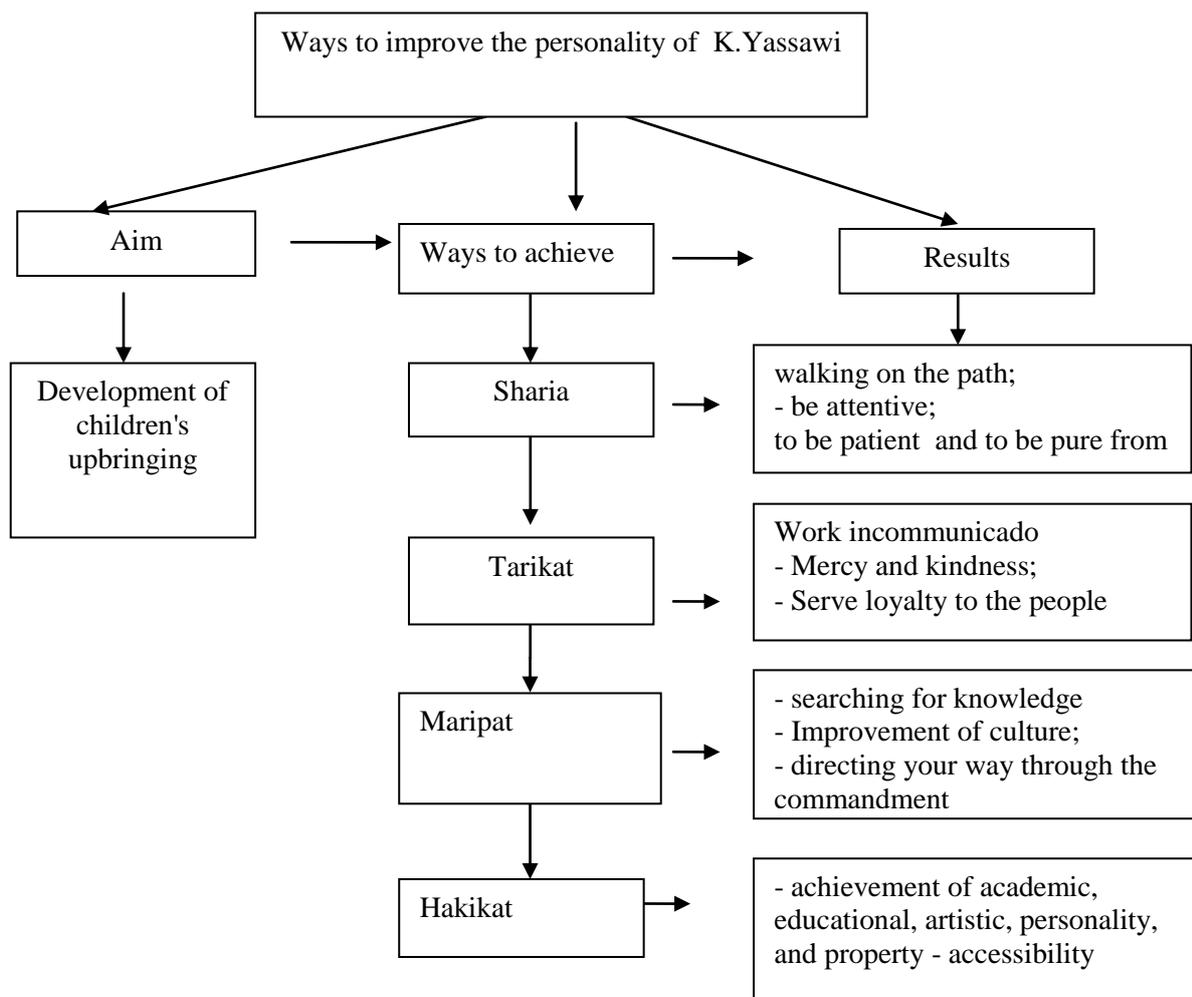


Figure 1 - Stepped Steps to the Succession of a Person in the View of K.A. Yassawi

The above-mentioned formulation of research suggests that the origin of education in the viewpoint of K.A. Yassawi is in the family, and that the basis for the organization of educational activities is in education. Therefore, spirituality is the basis of human existence.

The idea of Khodja Ahmed Yasawi's idea of "The perfect person" reflects the essence of today's concept of "Competent Person". Everyone should be worthy of his time. Thus, the mature person in the Yassawi era needs to be taken into account today and in the formation of a competitive person.

References

1. Another step towards inter-religious understanding. Speech of N. Nazarbayev at II Congress of Leaders of World and Traditional Religions in Astana. // President and people. -2006; - No. 37 (052). -1 p.
2. Yassawi Khodja Ahmet. The sofa is a wizard. - Almaty, 1993. - 260 p.
3. Khodja Ahmed Yassawi. Hikmetler / Translated by A.Zhamishovich. - Almaty: Art, 1995. - 208 p.
4. Egeubayev A. K. "People's Book". Monograph. - Almaty: Mother tongue. 1998. - Article 320
5. Moldabekov Zh. Spiritual personality - one in history. // School of Kazakhstan. - Almaty. - №7. - 4 p.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИЙ СПО

Кулаева З.Т.

ГБОУ СПО «Моздокский механико-технологический техникум» г. Моздок РСО – Алания

Студенчество является наиболее творчески развитой, интеллектуальной и прогрессивной частью молодежи, важнейшим фактором экономического, духовного и политического и преобразования российского общества.

Заметим, что главным противоречием студенческого возраста выступает естественное стремление к самореализации и самопознанию и в то же время отсутствие внутренней готовности и опыта для осуществления этого. В результате личность студента попадает в критическую ситуацию выбора и смены жизненных смыслов, требующих новых ценностных социальных установок, ориентации и мотивов поведения.

На студенчество приходится период активного жизненного и духовно-нравственного становления молодых людей, когда они, оказавшись вне привычного домашнего круга, впервые лицом к лицу сталкиваются с неизведанным миром сложных отношений и более всего нуждаются в направляющей руке и верных ориентирах.

Из-за отсутствия устойчивых жизненных ценностей молодому человеку трудно самому сформировать свои долговременные жизненные планы. В учреждении среднего профессионального образования важное место, поэтому занимает комплекс вопросов, связанных с подготовкой учащейся молодежи к вступлению в социальные отношения, то есть с ее воспитанием.

Так отметим, что цель воспитания заключается в формировании гармоничной личности, которая сочетает в себе богатую культуру, высокий профессионализм, честную конкурентоспособность и гуманизм, а также стремление к физическому и духовному развитию.

Ряд авторов занимающихся проблемой воспитания студенческой молодежи в образовательном процессе организаций СПО выделяет следующие задачи воспитания:

1. Формирование личностных качеств, необходимых для эффективной профессиональной деятельности.
2. Формирование у студентов гражданской позиции и патриотического сознания, правовой и политической культуры
3. Формирование у преподавателей отношения к студентам как к субъектам собственного развития (педагогика сотрудничества).
4. Воспитание нравственных качеств, интеллигентности.
5. Развитие ориентации на общечеловеческие ценности и высокие гуманистические идеалы культуры.
6. Прививание умений и навыков управления коллективом в различных формах студенческого самоуправления.
7. Приобщение к университетскому духу института, формирование чувства институтского корпоративизма и солидарности.
8. Укрепление и совершенствование физического состояния, стремление к здоровому образу жизни, воспитание нетерпимого отношения к наркотикам, пьянству, антиобщественному поведению.

Заметим, что принцип единства воспитания и обучения предполагает присутствие в учебном процессе как обучающего, так и воспитательного элементов, а также наличие как учебных, так и внеучебных форм воспитательной работы.

Е.В. Титова под формой воспитательной работы понимает устанавливаемый порядок организации конкретных актов, ситуации, процедур взаимодействия участников воспитательного процесса, направленных на решение определенных педагогических задач (воспитательных и организационно-практических); совокупность организаторских приемов и воспитательных средств, обеспечивающих внешнее выражение содержания воспитательной работы.

К основным формы воспитательной работы в ССУЗе относятся:

- Нравственное воспитание: воспитание сознательной дисциплины, выполнение правил внутреннего распорядка, Устава техникума; проведение субботников.

- Проведение культурно-массовых мероприятий: автобусные экскурсии по Курской области; посещение Филармонии, Курского драматического театра им. А.С. Пушкина, музея археологии, кинотеатров; новогодние праздники; студенческие вечера; День учителя; выпускной вечер; конкурсы, фестивали Студенческого творчества, вечера встречи выпускников.

- Патриотическое воспитание: воспитание любви к своему Отечеству; воспитание политической культуры, ответственность за будущую культуру России, изучение государственной символики; цикл бесед, посвященных государственным праздникам и международным дням: Международный день защиты детей, День Защитника Отечества, День Победы, Международный женский день.

- Формирование общей культуры обучающегося: развитие навыков самостоятельного труда, самообразование; воспитание творческого отношения к учебе, бережного отношения к техникуму; встречи с выдающимися выпускниками ССУЗа; воспитание здорового образа жизни.

Внеучебная воспитательная работа весьма разнообразна, лабильна и сложна. Этот вид работы эффективно выполняют кураторы студенческих групп.

Внеучебная воспитательная работа включает в себя систему мероприятий проводимых постоянно и проводимых один раз в год или в несколько лет.

К первым относится работа студенческих студий, музыкальных коллективов, спортивных секций, клубов по интересам, органов студенческого самоуправления и др., а также профилактика наркомании.

К мероприятиям второго типа относятся: «День науки», «День знаний», «День пожилого человека», «День студента», «День здоровья», «День борьбы со СПИДом», конкурсы студенческих научных работ, олимпиады по различным дисциплинам, концерты к праздничным дням, конкурсы красоты, фестивали студенческого творчества, благотворительные акции, спортивные соревнования, турпоходы и др.

Нужно помнить, что обучение и воспитание взаимно стимулируют друг друга, связаны положительной обратной связью: улучшение обучения способствует лучшему воспитанию, и наоборот, совершенствование воспитания приводит к повышению эффективности учёбы. Хорошо воспитанный человек, обладающий ответственностью, дисциплинированностью, организованностью, чувством долга, жадной познания, широким кругозором и гибким мышлением, естественно, добьётся более значительных успехов в учёбе по сравнению с менее культурным человеком.

Особо важно помнить, что ведущая роль в воспитании студентов принадлежит преподавательскому составу. Сегодня воспитание может и должно быть понято не как одновременная передача опыта от старшего поколения к младшему, но и как взаимодействие и сотрудничество преподавателей и студентов в сфере их совместной учебной и внеучебной деятельности.

Таким образом, отметим, что одним из наиболее важных субъектов воспитания, оказывающих на студенческую молодежь опосредованное влияние, является вся ССУЗовская атмосфера, поэтому воспитательная среда формируется силами всех сотрудников техникума.

Список литературы

1. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности. Ростов-на-Дону, 2005. 36 с.
2. Зимняя И.А., Боденко Б.Н., Морозова Н.А. Воспитание – проблема современного образования в России (состояние, пути решения). М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов: 2009. 82с.
3. Карпухин О.И. Молодёжь России: особенности социализации и самоопределения - ж. СОЦИС, 2010. № 3, С.124-128.
4. Саенко Л.А. Молодёжь на рынке труда: предпочтения, проблемы, перспективы // Аспирантский вестник Поволжья. 2011. № 3-4. С. 189-193.
5. Саенко Л.А., Пирогланов Ш.Ш. Воспитание социальной ответственности военнослужащих: постановка проблемы // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2015. № 2 (47). С. 243-247.
6. Толстова Н.А. Подготовка будущих учителей информатики в условиях информатизации общества. Технологическое образование и устойчивое развитие региона. 2010. Т. 3. № 1-1 (3). С. 148-152.
7. Филатов О.К. Психология и педагогика. Часть II. Педагогика. Учебно-практическое

пособие. М., МГТА, 2002. 111 с.

8. Фролов С.А. Основы педагогики. М.: Приор, 2004. 249 с.

9. Шаповалов С.А. Педагогика и психология М.: ИНФРА-М, 2004. 519 с.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СЕВЕРО-ВОСТОЧНОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ИМ.М.К.АММОСОВА

Саввинова Е.И., Барахсина А.Г., Гоголева Е.Н., Сентизова М.И.

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск

Аннотация: Рассмотрены данные для организации процесса физического воспитания: контингент студентов, распределение на группы по расчету часов. Также приведены основные законы, приказы, методическая литература.

Ключевые слова: физическая культура, физическая культура и спорт, бакалавриат, контингент, физическое воспитание, закон о физической культуре и спорту в РФ.

Abstract: The data for the organization of the physical education process are considered: the contingent of students, the distribution of groups for the calculation of hours. Also given are the basic laws, orders, methodical literature.

Keywords: physical culture, physical culture and sport, baccalaureate, contingent, physical education, the law on physical culture and sports in the Russian Federation.

Статья 28 «Закона о физической культуре и спорте в Российской Федерации» свидетельствует о том, что высшие учебные заведения являются субъектами реализации особой государственной задачи. Это не только системообразующий, но и системоорганизующий документ, требующий анализа положения со студенческим спортом и принятия мер, направленных на устранение имеющихся недостатков, при включении всех своих функций и механизмов (прогнозирование, планирование, организация, кадры, руководство и контроль), менеджментом всех уровней. [5, с. 258]

При реализации пункта 2. Организация физического воспитания и образования в образовательных учреждениях включает в себя: проведение обязательных занятий по физической культуре в пределах основных образовательных программ в объеме, установленном государственными образовательными стандартами, а также дополнительных (факультативных) занятий физическими упражнениями и спортом в пределах дополнительных образовательных программ, кафедра физического воспитания реализует дисциплины (модули) по физической культуре и спорту по всем 16 подразделениям, кроме ИФКиС СВФУ им.М.К.Аммосова с 1 по 3 курс:

на 2015-2016 уч.г.

- направлений – 119
- профилей – 185,

на 2016-2017 уч.г.

- направлений – 93
- профилей – 195,

на 2017-2018 уч.г.

- направлений – 82
- профилей – 170

Уникальность вузовской системы физического воспитания состоит в том, что это единственная образовательная система, охватывающая все направления и все виды физической культуры (неспециальное физкультурное образование, физическая реабилитация, двигательная рекреация, адаптивное физическое воспитание, спорт). [5, с. 258]

В соответствии с ФГОС ВО дисциплины (модули) по физической культуре и спорту реализуются в рамках:

- базовой части Блока 1 «Дисциплины (модули)» программ бакалавриата в объеме не менее 72 академических часов (2 зачетные единицы) в очной и заочной форме обучения;

- элективных дисциплин (модулей) в объеме не менее 328 академических часов. Указанные академические часы являются обязательными для освоения и в зачетные единицы не переводятся.

Расчет часов, выделяемых на кафедры физвоспитания, ведется в строгом соответствии с количеством студентов 1–3-го курс и количеством занятий в учебной сетке. Не является секретом тот факт, что число студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья и направляемых в соответствии с результатами диспансеризации в специальные медицинские группы, постоянно растет, что требует отдельной работы по кадровой, методической, материально-технической обеспеченности.

При реализации очной формы обучения по основным образовательным программам бакалавриата и специалитета, занятия по физической культуре и спорту проводятся в виде теоретико-практических и практических занятий. Дисциплина (модуль) физическая культура и спорт в соответствии с ФГОС ВО делится на «Физическую культуру» (базовая) и «Физическая культура и спорт» (элективная).

«Физическая культура» (базовая), является обязательной для каждой образовательной программы, реализуемая в виде теоретико-практических занятий. В конце изучения дисциплины, обучающиеся проходят обязательное тестирование в системе дистанционного обучения Moodle.

«Физическая культура и спорт» (элективная), является обязательной для каждой образовательной программы, предполагая выбор по видам спорта для студентов основной медицинской группы. Обучающиеся, определенные в специальную медицинскую группу в связи с медицинскими противопоказаниями не допускаются в выборные секции.

По очному контингенту трех учебных годов данные:

2015-2016 уч.г.

| № | Набор | Количество студентов | Количество групп |
|---|----------------------------|----------------------|------------------|
| 1 | Плановый расчет | 5415 | 271 |
| 2 | Бюджет РФ | 1016 | 51 |
| 3 | Бюджет РС(Я) | 331 | 17 |
| 4 | Набор после закрытия ЯГСХА | 314 | 16 |
| | Итого | 6762 | 339 |

2016-2017 уч.г.

| № | Набор | Количество студентов | Количество групп |
|---|-----------------|----------------------|------------------|
| 1 | Плановый расчет | 6117 | 306 |
| 2 | Бюджет РФ | 449 | 22 |
| 3 | Бюджет РС(Я) | 134 | 6 |
| | Итого | 6700 | 334 |

2017-2018 уч.г.

| № | Медицинские группы | Количество студентов | Количество групп |
|---|---|----------------------|------------------|
| 1 | Основная медицинская группа (девушки) | 2082 | 104 |
| 2 | Основная медицинская группа (юноши) | 2183 | 109 |
| 3 | Специальная медицинская группа 1 (девушки) | 686 | 46 |
| 4 | Специальная медицинская группа 1 (юноши) | 403 | 27 |
| 5 | Специальная медицинская группа 2 (девушки, юноши) | 729 | 49 |
| 6 | Освобожденные от практических занятий | 295 | 15 |
| | Итого | 6378 | 350 |

В процессе организации и проведения работ в области неспециального физкультурного образования преподаватели встречаются со следующими недостатками:

1) недооценкой значимости занятий физической культурой преподавателями, методистами отделов университета, учебной части деканатов, факультетов;

2) отсутствием правового обеспечения вопроса о медицинском сопровождении практических занятий по предмету;

3) неразработанностью стандартов о минимально достаточном материально-техническом оснащении кафедр;

4) игнорированием учета специфики работы кафедры физического воспитания при планировании всего учебного процесса и т.д.

Список литературы

1. Закон РФ № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» от 4 декабря 2007 г. // «Российская Газета» Федеральный выпуск, N4539 от 8 декабря 2007 г., Ст.3
2. Евсеев Ю.И. Физическая культура. Серия «Учебники, учебные пособия». Ростов-н/Д: Феникс, 2003. — 384 с.
3. Иванков Ч.Т., Литвинов С.А. Технология физического воспитания в высших учебных заведениях: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению 050100 «Пед. образование» / Ч.Т. Иванков, С.А. Литвинов. – М. :Гуманитарный изд.центр ВЛАДОС, 2015. – 304 с.
4. Приказ государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию от 26 июля 1994 г. №777 «Об организации процесса физического воспитания в высших учебных заведениях».
5. Рахматов А. И. Организация особенностей преподавания предмета «Физическая культура» в высших учебных заведениях// Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). — Краснодар: Новация, 2016. — С. 257-260.

СЕКЦИЯ №2.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ – ФАКТОР УСПЕШНОСТИ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Володина О.В.

Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск

В методике обучения иностранным языкам подчеркивается важность развития мышления на иностранном языке (Б.В. Беляев, Е.В. Борзова, Е.С. Полат), развития коммуникативного мышления (Е.И. Пасов), необходимости акцента на активную мыслительную деятельность обучающихся, требующую для своего оформления владения определенными языковыми средствами, овладения иностранным языком как средством формирования и формулирования мыслей (Е.С. Полат). Мыслительная функция языка выдвигается наряду с коммуникативной, основной, т.к. «главное назначение языка состоит в удовлетворении потребностей общения и мышления» (М.Н. Вятютнев). Язык есть средство не выразить готовую мысль, а создать ее (А.А. Потебня). При помощи и посредством языка формируется и существует понятийная система человека, формируется и формулируется мысль в процессе речевой продукции, понимаются чужие мысли при их восприятии. Мысль является предметом речевой деятельности, выражается говорящим (пишущим) и воспринимается читающим (слушающим) посредством языка речевым способом. Мысль определяет содержательную сторону общения, отражая в сознании человека связь и отношения объектов и явлений реального мира (И.А. Зимняя). Важно в учебном процессе уделять внимание не столько форме высказываний на иностранном языке, сколько мысли, излагаемой на иностранном языке, т.к., если при общении на уроке иностранного языка нет мысли в высказываниях учеников, то нет иноязычной речевой деятельности. Мыслительная функция иностранного языка заключается в том, что иноязычная речь должна быть продуктом творческого мышления, предполагается понимание сложных мыслей в речи других людей (Е.В. Борзова) [1, с.39].

Развитие способности к мышлению на иностранном языке связано как с рациональной, так и иррациональной сферой, интуицией и эмоциями обучающихся. В педагогике и психологии задача развития эмоций и чувств представлена в следующих аспектах: раскрытие признаков и содержания эмоций как психических процессов (П.К. Анохин, С.Л. Рубинштейн, П.В. Симонов, Г.Х. Шингаров, П.М. Якобсон и др.); выяснение важности эмоций в общей системе развития личности, ее ценностных ориентиров, мотивации, социальных установок (В.Г. Асеев, Л.И. Божович, Б.И. Додонов, А.К. Ковалев, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, Д.Н. Узнадзе и др.); исследование значимости эмоционального отношения человека к миру (Л.С. Выготский, С.А. Маничев, В.И. Мясищев и др.); изучение интеллектуальных,

нравственных и эстетических чувств человека (А.И. Буров, И.А. Джидарьян, А.Г. Ковалев, О.К. Тихомиров, П.М. Якобсон и др.); преобразование общечеловеческих ценностей в личностные с помощью эмоциональных переживаний (М.К. Мамардашвили, М.М. Бахтин, А.Е. Ольшанникова, Г.Х. Шингаров и др.); самосовершенствование личности посредством эмоционального усвоения опыта культуры (Д.Б. Кабалевский, Б.М. Неменский, Ю.М. Орлов и др.); развитие и становление нравственных качеств обучающихся через формирование коллективного переживания (И.А. Корниенко, К.Д. Радина, А.А. Стэр и др.); проявление личной индивидуальности через эмоциональные реакции и состояния (Е.Л. Яковлева и др.); регулирующая функция эмоций в познавательной деятельности (В.К. Вилюнас, О.В. Дашкевич, А.В. Запорожец, В.Е. Клочко, Д.С. Лихачев, Я.З. Неверович, В.А. Сухомлинский, А.Я. Чебыкин и др.); эмоции как психологические механизмы развития и формирования личности (Е.И. Громова, З.В. Денисова, А.Г. Ковалева, А.И. Леонтьев, В.С. Мерлин, М.И. Смирнов и др.) [2, с. 74-75].

Понимание эмоций других людей и управление ими определяется как межличностный эмоциональный интеллект, а понимание собственных эмоций и управление ими – внутриличностный эмоциональный интеллект. Эмоциональный интеллект актуализирует когнитивные процессы и навыки. Способность к пониманию эмоций предполагает а) умение устанавливать факт наличия эмоции, распознавать свои эмоциональные переживания и эмоции другого человека; б) умение идентифицировать и определять эмоцию в словесном выражении; в) понимание причины данной эмоции и дальнейших последствий ее проявления. Способность к управлению эмоциями подразумевает умение человека а) сдерживать активность проявления эмоций, успокаиваться, снижать чрезмерный накал сильных эмоций; б) контролировать и оценивать внешнюю демонстрацию своих эмоциональных состояний; в) спровоцировать определенную эмоцию в случае необходимости (Д.В. Люсин) [3]. К биологическим предпосылкам развития эмоционального интеллекта относятся уровень эмоционального интеллекта родителей, правополушарный тип мышления, наследственные задатки эмоциональной восприимчивости, свойства темперамента (активность, эмоциональность, нейротизм, экстраверсия, сознательность), особенности переработки информации. В качестве социальных предпосылок эмоционального интеллекта рассматриваются синтония (инстинктивное созвучие с окружением (Я. Мазуркевич), закономерно сменяющаяся рационализацией, степень развития самосознания, уверенность в эмоциональной компетентности, уровень образования родителей и семейный доход, эмоционально благополучные отношения между родителями, андрогинность, внешний локус контроля, религиозность (И.Н. Андреева) [4]. Уровень эмоционального интеллекта можно сопоставить со шкалой уровней сознания. Низкий эмоциональный интеллект идентичен осознанию своего личного неуспеха (недовольства собой) и социальной несостоятельности (отсутствия социально значимых и признанных достижений); характеризуется подавленностью эмоций, низкой самооценкой, чувством вины и депрессии, плохим настроением, неспособностью эффективно взаимодействовать с внешним миром, при этом человек не может разобраться в себе и не понимает причины своих чувств. Развитый эмоциональный интеллект определяется наличием дисциплины и умением управлять эмоциями, способностью понимает часть своих скрытых мотивов и учиться управлять своим состоянием, временем, мотивировать себя, что позволяет эффективно взаимодействовать с внешним миром, достигать целей и добиваться успехов. Наивысший эмоциональный интеллект как и уровень просветленного сознания характеризуется четким пониманием себя и своих намерений, отсутствием сомнений и скрытых мотивом, наблюдением за эмоциями и рефлексией; человек продолжает испытывать эмоции, но они не останавливают его в самовыражении, а успех обусловлен логичным следствием обдуманных поступков человека.

Одним из направлений исследования общетеоретической проблемы единства интеллекта и аффекта, взаимосвязи когнитивных и эмоциональных процессов, способности познания через эмоции является изучение влияния эмоций на память. Выделяют следующие аспекты взаимосвязи эмоций и процессов памяти: а) соотнесение эмоционального состояния человека в моменты заучивания и воспроизведения с точки зрения успешности воспроизведения как продолжение специфичности кодирования; б) взаимосвязь эмоционального состояния во время воспроизведения и эмоциональной окрашенности воспроизводимого материала; в) влияние эмоционального состояния в момент запоминания на эмоциональную окрашенность запоминаемого материала. Лучшее запоминание информации, эмоциональная окрашенность которой соответствует эмоциональному состоянию человека, переживаемому в момент заучивания определено как эффект конгруэнтности; это эмоциональное состояние в момент запоминания (переработки) информации, а также переживания во время кодирования информации, во время которого происходит взаимодействие и взаимовлияние эмоций, памяти и когнитивных процессов (Т.А. Сысоева) [5].

Таким образом, иноязычное образование должно ориентироваться на развитие мышления обучающихся в единстве с другими познавательными процессами – восприятием, памятью, речью и др. При этом одним из стимулирующих фактором успешности решения данной задачи является сопутствующая активизация ключевых факторов эмоционального интеллекта (осознанности, самооценки, принятия и асертивности, мотивации, адаптивности), позволяющих успешно взаимодействовать и строить коммуникацию на иностранном языке.

Список литературы

1. Борзова Е.В. Новые подходы к обучению иностранным языкам в школе (курс лекций – часть 1, часть 2) / Е.В. Борзова. – Петрозаводск, Verso, 2007. – 60 с.
2. Баранова О.В. (Володина О.В.) Гуманизация образования в педагогическом вузе средствами англоязычной литературы: дис. канд. пед. наук: Петрозаводск, 2006. – 323 с.
3. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: ИП РАН, 2004. – С. 29–38.
4. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии. 2007. - № 5. - С. 57-65.
5. Сысоева Т.А. Влияние эмоционального состояния на мнемические процессы: эффект конгруэнтности // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: ИП РАН, 2004. – С. 89–108.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ВУЗе КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА

Климченко И.В.

Государственный социально-гуманитарный университет, г. Коломна

Использование проектной технологии в образовательном процессе в ВУЗе играет большую роль в подготовке конкурентоспособного специалиста, востребованного на рынке труда.

Согласно ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации», «педагогические работники обязаны развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира» [7, с. 58].

В рамках проектной технологии у студентов ВУЗа развиваются творческие способности, самостоятельность, формируются навыки делового общения.

ФГОС по направлению подготовки 43.03.01 Сервис (уровень бакалавриата) предусматривает «формирование преподавателем высшего учебного заведения у студентов общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций при изучении ими конкретных дисциплин» [8, с. 6].

В ходе своей подготовки студенты осваивают содержание дисциплины «Экскурсоведение» с учетом требований стандарта и Федерального закона № 273 «Об образовании».

В связи с этим, процесс изучения дисциплины «Экскурсоведение» направлен на формирование и развитие *профессиональных компетенций*:

- способность к диверсификации сервисной деятельности в соответствии с этнокультурными, историческими и религиозными традициями (ПК-8).

- готовность к проведению экспертизы и (или) диагностики объектов сервиса (ПК – 10) [8, с. 8].

Реализация проектной деятельности в ходе изучения дисциплины «Экскурсоведение» способствует формированию вышеназванных профессиональных компетенций. Рассмотрим реализацию студентами конкретного проекта.

Первоначально преподаватель ставит перед студентами 4-го курса проблему, касающуюся разработки социального проекта для жителей города Коломны в форме экскурсии на тему: «Коломенский Кремль – прошлое, настоящее, будущее».

Далее студенческая группа делится на подгруппы для более глубокой проработки специальной литературы и анализа проблемы. Каждая подгруппа получает конкретное задание в соответствии с определенной ролью. Приведем пример возможного деления на подгруппы.

Группа № 1 – картографы.

Задание: на основе анализа схемы Коломенского кремля и выхода на местность, составьте туристический маршрут по территории кремля и отразите его на картосхеме. Сделайте обоснование к туристическому маршруту.

Группа № 2 – историки.

Задание: используя информацию учебного видеофильма составьте в рамках каждого этапа Российской истории характеристику каждого представителя по плану:

1. Ф. И. О., время правления.
2. Вклад в развитие Российского государства.
3. Личностные качества.

Пример выполнения задания:

1. Рюрик «Варяжский» (862 – 870 гг.). Князь Новгородский.
2. Родоначальник династии Рюриковичей. Первый древнерусский князь. Согласно «Повести временных лет», призван на княжение в 862 году ильменскими словенами, чудью и весью из варяжских земель. Он княжил в Ладоге, а затем во всех Новгородских землях. Перед смертью передал власть своему родственнику Олегу. Результат: образование Древнерусского государства.

3. Мудрый, храбрый, хитрый, сильный, «загадочный».

Группа № 3 – краеведы

Задание: на основе анализа краеведческой литературы, выявите популярные и научные формулировки и объяснения названия города Коломны. Дайте им подробные обоснования.

Группа № 4 – экскурсоводы

Задание: Используя специальную литературу и схему Коломенского Кремля, составьте карточки экскурсионных объектов, технологическую карту, портфель экскурсовода, методическую разработку экскурсии.

Для выполнения заданий студенты используют специальную научную литературу, краеведческие источники, материалы учебного видеофильма и интернет - ресурсы: [1; 2; 3; 4; 5; 6; 9].

На следующем этапе каждая подгруппа студентов проводит исследование в рамках общего проекта, а преподаватель корректирует результаты.

На заключительном этапе, в рамках семинарского занятия каждая подгруппа знакомит всю группу студентов с результатами проектной деятельности.

Таким образом, подготовка к реализации проекта ведется в рамках самостоятельной работы студентов по дисциплине «Экскурсоведение» с последующим отчетом на семинарских занятиях.

Защита проекта осуществляется в рамках рубежного контроля по дисциплине «Экскурсоведение» на территории Коломенского Кремля с приглашением жителей города.

В результате реализации студентами ВУЗа вышеназванного проекта, они осваивают умения, предусмотренные их профессиональной деятельностью.

Данный проект имеет следующие этапы:

1. Постановка проблемы и требования к ней.
2. Планирование, задачи, методы, источники информации, распределения обязанностей в подгруппах, отчет.

3. Проведение самостоятельного исследования в рамках проекта.

4. Заключительный этап проектной деятельности: анализ результатов, защита проекта.

Для успешной реализации проектной деятельности студентов ВУЗа по дисциплине «Экскурсоведение» необходимо учитывать методические условия.

Методические условия реализации проекта «Коломенский кремль – прошлое, настоящее, будущее»:

1. Учет технологии проектной деятельности.
2. Опора на краеведческий материал, специальную, научную литературу, видеофильм, интернет – ресурсы, схему Коломенского кремля.

3. Деление студенческой группы на подгруппы.

4. Защита проекта на территории Коломенского кремля.

Таким образом, проектная деятельность в ВУЗе способствует:

- формированию у студентов творческих способностей;
- развитию познавательной активности;
- формированию коммуникативных умений;
- развитию самостоятельности;
- формированию аналитических умений;
- формированию и развитию исследовательских умений и способностей;
- реализации компетентностного подхода.

Список литературы

1. Булич О. П. Коломна. Пути исторического развития города / О. П. Булич. – Коломна. : Инлайт, 2012. – 96 с.
2. Иллюстрированная история Российского государства. Коллекционное издание – www.gravt.ru
3. Схема Кремля. [Электронный ресурс]: Kolomna – kreml.ru / o – kremle / karta – kremlja / (дата обращения 29.01.2018 г.).
4. Кузовкин А. И. Краткий словарь-справочник юного коломенского краеведа. / А. И. Кузовкин. – Коломна. : ГУП МО «Коломенская типография», 2008. – 64 с.
5. Мазуров А. Б. Коломенский кремль – символ России и Подмосковья: История выдающегося памятника русского оборонного зодчества / А. Б. Мазуров. Коломна. : Лига, 2015. – 160 с.
6. Пэнэжко О. Храмы г. Коломны и окрестностей / О. Пэнэжко. – Чехов. :ОАО «ЧПК», 2007. – 470 с.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М. : Проспект, 2015. – 160 с.
8. ФГОС ВО по направлению подготовки 43.03.01 сервис (уровень бакалавриата). - [URL:http://fgosvo/92/91/4/93](http://fgosvo/92/91/4/93)
9. Хуусконен Н. М., Глушанок Т. М. Практика экскурсионной деятельности / Н. М. Хуусконен, Т. М. Глушанок. – СПб. : «Издательский дом Герда», 2007. – 208 с.

НАТЮРМОРТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ ИСКУССТВОМ

Кондратьева А.С., Роцин С.П.

(Кондратьева А.С. магистрант кафедры рисунка и графики ИКИ ГАОУ ВО МГПУ;
Научный руководитель **Роцин С.П.** профессор кафедры рисунка и графики ИКИ ГАОУ ВО МГПУ)

Художественное образование и эстетическое воспитание гармонизирует и развивает способности человека, необходимые в различных областях творчества. В современном обществе востребованы нравственные, предприимчивые люди, обладающие динамизмом, лабильностью, самостоятельностью в принятии решений. В связи с этим, развитие творческих способностей школьников становится очень актуальным. Формирование творческой индивидуальности является важным условием полноценного развития личности. Сегодняшний выпускник школы должен быть личностью, готовой жить в постоянно меняющемся мире, личностью творческой, жизнеспособной, саморазвивающейся. Человек, обладающий постоянным и осознанным интересом к творчеству, более успешно адаптируется к меняющимся условиям жизни, способен к самореализации и самовыражению.

Предмет «Изобразительное искусство» преследует цель эстетического, художественного, эмоционального развития детей, учит видеть красоту окружающего мира. Красота выступает своеобразным регулятором человеческих взаимоотношений. Благодаря красоте человек часто интуитивно тянется и к добру. Поэтому проблема эстетического образования и воспитания детей является актуальной и значимой для современного учителя.

В основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы поставлены задачи значительного улучшения художественного образования и эстетического воспитания учащихся. Особое внимание уделяется необходимости развивать чувство прекрасного, формировать высокие эстетические вкусы, умение понимать и ценить произведения искусства, памятники истории и архитектуры, красоту и богатство родной природы. Решить данные задачи помогают уроки изобразительного искусства.

Одна из актуальных задач эстетического воспитания – развитие в детях способности к восприятию прекрасного в себе самом, в другом человеке и окружающем мире. Изобразительное искусство в школе призвано сформировать у учащихся художественный способ познания мира, дать систему знаний и ценностных ориентиров на основе собственной художественно-творческой деятельности. Совместная эстетическая деятельность способствует формированию у учащихся положительных взаимоотношений со сверстниками, умение сотрудничать, понимать и ценить художественное творчество других. В процессе совместной художественной деятельности на уроках ИЗО ученики приобретают и совершенствуют опыт эстетического общения.

Творческие способности детей развиваются в ходе разнообразной художественной деятельности - рисования (графического, живописного, декоративного), работы с бумагой (аппликация, конструирование), лепки (из пластилина), создания коллективных работ. Основным же направлением эстетического развития детей является работа с натуры, данный вид работы позволяет ребенку познавать окружающий мир, развивать глазомер, умение сравнивать предметы, изучать формы и цвет предметов, а также решать проблемы светотеневых и тональных отношений в художественной работе. Натюрмортная живопись является важным компонентом процесса активизации творческого развития и способностей учащегося. При изучении данной темы повышается качество образовательного процесса в художественной сфере деятельности, у учащихся проявляется более профессиональный подход к творчеству, более детальное изучение предметов, а также они учатся грамотно использовать художественные материалы. В дополнительном образовании работа с натуры - это неотъемлемая часть обучения и является одним из самых главных направлений в обучении. Практическая работа над натюрмортом может быть вполне разнообразной и выполнять ряд разных задач, к примеру если создать две постановки разных по колориту, то учащиеся могут с помощью наблюдений и смешения оттенков изучать теплые и холодные цвета. Если поставить натюрморт на сближенные тона, то задача для учащихся будет совершенно другая, искать разные оттенки в похожих предметах по цвету. При работе над натюрмортом простым карандашом задачи также могут быть совершенно разные, начиная от линейного решения постановки, до тонального решения штриховкой данных предметов. Также для реалистичного изображения натюрморта могут использоваться разные материалы. Для живописи это может быть гуашь, акварель, масляные краски или акрил. Для графики - это простой карандаш, уголь, сангина, соус, сухая пастель или тушь. Для маленьких детей в возрасте от 6-10 лет тема натюрморта довольно сложная, но чтобы заинтересовать учащихся нужен особый подход при работе с натурными постановками. Начинать нужно с малых форм, таких как фрукты, овощи и постепенно переходить к более сложным предметам. Не стоит забывать о геометрических телах, ведь если учащийся сможет построить эти предметы в объёме, то в дальнейшем у него не будет возникать никаких сложностей при любых других постановках.

Педагог должен с особой внимательностью подходить к составлению натюрморта. Составление натюрморта нужно начинать с замысла, а также с постановки учебной задачи (конструктивной, графической, живописной). Один из предметов должен стать композиционным центром постановки и выделяться по размерам и тону. Его следует помещать ближе к середине постановки, а для придания постановке динамичности (движение пятен) можно сдвинуть вправо или влево. При пространственном решении натюрморта на первый план в виде акцента можно положить небольшой предмет, отличающийся по фактуре и цвету от других предметов. Для завершения композиции, а также связи всех предметов в единое целое в постановку добавляют драпировки. Важную роль в композиции постановки натюрморта играет освещение - искусственное или естественное. Свет может быть боковым, направленным или рассеянным (из окна или с общим освещением).

Искусство пробуждает у детей младшего школьного возраста эмоционально-творческое начало. С помощью живописи младших школьников учат понимать гармонию природы. Когда мы рассматриваем ряд натюрмортов разных художников, мы видим, насколько они разнообразны по содержанию, по средствам выразительности и по индивидуальной творческой манере каждого художника. Основной целью художника является правильное изображение предметов. В реалистическом искусстве формы и фактура предметов изображаются так, как они существуют в природе, и как их воспринимает человеческий глаз. Для этого учащийся должен знать правила и приёмы изображения форм на поверхности бумаги в объёме. Таким образом, рисование с натуры составляет основу обучения изобразительному искусству, что требует особого внимания данному виду работ в профессиональных изо-студиях и художественных школах. Поощряя в процессе занятий детей стремящихся найти свое собственное восприятие предметного мира, учитель задает определенное настроение ходу работы для всех детей. Это соответственно формирует у них стремление

собственного эмоционального восприятия, поиска своих оригинальных средств изобразительного выражения. Важная задача учителя помочь детям в этом поиске, показать разнообразные технические приемы и средства создания изображения.

Список литературы

1. Дубровин, В.М. Живописные основы художественной грамоты: монография / В.М. Дубровин; науч. ред. В.В. Корешков. – М.: МГПУ, 2012. – 212 с.: ил.
2. Пензин, И.С. Зарисовки и наброски / Современные наукоемкие технологии. Пенза: Издательский дом «Академия Естествознания». 2004, №6. С. 67-68.
3. Рошин, С.П. Живопись. Основы теории и практики. М.: Центр Медиа Проектов «АБФ», 2008., 216 с.
4. Рошин, С.П. Мотивация художественного образования как важнейшая задача методики преподавания изобразительного искусства / М.: Вестник МГУКИ №4. 2009. С. 139-143.
5. Рошин, С.П. К вопросу научного обоснования методики преподавания изобразительного искусства / Искусство и образование №1. - М.: Международный центр «Искусство и образование». – 2010. С. 91-97.
6. Рошин, С.П. Основы методики обучения изобразительному искусству в контексте развития основных мыслительных операций учащихся / Музыка и живопись как средство коммуникации. – Махачкала: Типография ФОРМАТ. 2012. – с. 60-68.
7. Рошин, С.П. Формирование профессионально-личностных потребностей художника-педагога. / Монография.- М.: МГПУ. 2013. – 112с.
8. Семенова, М.А. Мастер-класс как система творческого показа / Педагогика искусства №4. М.: Институт художественного образования и культурологии РАО. – 2008. С. 98-127.
9. Филиппова, Л.С. Изобразительная грамота как основа пленэрной практики / Наука и школа №5. – М.: МПГУ. – 2015. – С. 184-189.
10. Филиппова, Л.С. Применение принципа «от общего к частному» в подготовке начинающего художника к пленэрной практике / Историческая и социально-образовательная мысль №6-2. – Краснодар: «Кубанская многопрофильная академия подготовки, переподготовки, повышения квалификации специалистов». – 2015. – С. 332-335.
11. Филиппова, Л.С. Эстетические и научные обоснования природы восприятия цвета / Наука и школа №4. – М.: МПГУ. – 2012. – С. 163-165.

ОСОБЕННОСТИ ПАРАДОКСАЛЬНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Левченко А.А.

ИГУ, г. Иркутск

Аннотация: Приобщение ребенка к изобразительному искусству принципиально важно для художественного развития, потому что при всем этом приобретает социкультурный навык. В дошкольном возрасте дети получают начальные сведения о изобразительном искусстве, общаясь с различными его видами и жанрами. В целостном процессе приобщения к миру художественной культуры и эстетическим ценностям происходит активизация нравственно-эстетических чувств, художественно-познавательных интересов, художественного мышления.

Ключевые слова: парадоксальность художественного мышления, особенности свойств парадоксальности, дети старшего дошкольного возраста.

Annotation: The child's admission to the fine arts is fundamentally important for artistic development, because with this a sociocultural skill is acquired. At the preschool age, children receive initial information about the fine arts, communicating with various types and genres. In the whole process of familiarizing the world of artistic culture with aesthetic values, there is an intensification of moral and aesthetic feelings, artistic and cognitive interests, artistic thinking.

Key words: paradoxicality of artistic thinking, peculiarities of paradoxicality, children of senior preschool age.

В современном мире проблема развития художественного мышления должна занимать одно из главных мест в образовательном и воспитательном процессе, начиная с дошкольного возраста. Анализируя различные исследования таких авторов как Г.Н. Кудиной, Л.П. Масловой, Н.Н. Поддъякова, В.Д. Шадрикова и др., мы пришли к выводу, что в последнее время у подрастающего поколения возникают затруднения в художественно-эстетическом восприятии мира, что выражается в их практическом отношении к художественным ценностям. Поэтому для гармоничного развития личности, необходимо уделить особое внимание развитию художественного мышления.

Феномен художественного мышления представляет собой сложное многоуровневое явление, которое объединяет в себе аксиологическую, образно-познавательную и эмоционально-эстетическую характеристики бытия. Художественное мышление присуще не только художнику. (Л.С. Выготский, А.Л. Андреев, А.Л. Лилов, Б.С. Мейлах и др.). Его формированию уделяли большое внимание педагогические исследования, которые охватывают младший школьный и юношеский возрасты на материале использования таких средств, как литература, музыка, живопись (Г.Я. Акадин, Н.П. Антонец, А.А. Голуб, О.А. Ковалева, Т.И. Кучина, И.А. Медведева, Н.А. Стариченко).

Из всех детских видов деятельности, непосредственно продуктивная изобразительная деятельность способствует художественно-творческой самореализации ребенка (Н.А. Ветлугина, Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина, Е.А. Флерица и др.). В теории и практике развития художественной деятельности дошкольников, мало изучались особенности художественного мышления. Исследователями рассматривались различные аспекты эстетического восприятия, эстетических суждений, оценок и т.д. в контексте развития наглядно-образного мышления детей.

Старший дошкольный возраст является наиболее благоприятным для развития изучаемого феномена, так как для этого имеются все необходимые предпосылки, прежде всего, свободное владение различными наглядными образами при активном участии творческого воображения и образной памяти. К тому же следует учесть возможности использования старшими дошкольниками художественно-отобразительных средств и эталонов; готовность идти от замысла к его воплощению, от мысли к действию, а не наоборот. Кроме этого, для создания старшими дошкольниками художественного образа, который является продуктом художественного мышления, значимыми являются психологические новообразования: появление «умных эмоций» и «эмоциональной мысли» (Л.С. Выготский); зарождение символической функции мышления (Ж. Пиаже); элементов логического мышления (Л.А. Венгер, Н.Н. Поддъяков, Л.С. Рубинштейн и др.); овладение смысловой стороной речи, эмоционально-оценочной лексикой (В.И. Логинова, С.Л. Рубинштейн, О.И. Никифорова, Б.М. Неменский и др.). Существуют исследования, которые показывают возможность овладения детьми старшего дошкольного возраста метафорами на материале ознакомления с пословицами и поговорками, парадоксами в творческой мыслительной деятельности (К.И. Алексеева, Н.Д. Арутюнова, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Поддъяков, О.С. Ушакова, Д.Б. Эльконини др.).

При изучении психолого-педагогической литературы, нами были выявлены следующие противоречия:

- развивая ребенка как реципиента (зрителя) и как создателя, способного эмоционально эстетически видеть мир, выражать свое субъектно-актуальное содержание в изобразительной деятельности, важно научить понимать и создавать авторские художественные образы, используя для этой цели специфические возможности парадоксальности художественного мышления;

- Старший дошкольный возраст является наиболее благоприятным для развития изучаемого феномена, так как для этого имеются все необходимые условия, прежде всего, свободное владение различными наглядными образами при активном участии творческого воображения и образной памяти.

- Парадоксальность способствуют созданию новой художественной действительности, так как являются своего рода способам нового художественного обобщения вне логических форм познания.

Цель исследования: выявить особенности парадоксальности художественного мышления детей старшего дошкольного возраста и апробировать педагогические условия его развития в процессе ознакомления с пейзажной живописью.

Предмет исследования: Парадоксальность художественного мышления и педагогические условия развития в процессе ознакомления с пейзажной живописью.

1. Изучить литературу по теме исследования.

2. Выявить особенности парадоксальность художественного мышления детей старшего дошкольного возраста и ресурсные возможности педагогических условий для его развития в условиях группы детского сада.

3. Эмпирически проверить педагогические условия, способствующие развитию парадоксальности художественного мышления детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с пейзажной живописью.

Анализируя исследования, касающиеся особенностей художественного мышления, мы определили их вариативность и содержательную энтропию. Т.И. Кучина, И.А. Лызлова выделяют следующие компоненты художественного мышления: метафоричность, ассоциативность; самостоятельные познавательные процессы – творческое воображение, эмоциональность восприятия, художественная зоркость, интуиция. О.А. Ковалева – в художественном мышлении синтезирует такие компоненты: целостность, динамичность, ассоциативность, метафоричность. Целостность и динамичность целесообразнее рассматривать как характеристики художественного образа, а ассоциативность и метафоричность – как особенности художественного мышления. Указанные выше исследовательские подходы, по нашему мнению, не позволяют объективно раскрыть природу изучаемого феномена.

Наряду с ассоциативностью и метафоричностью художественного мышления Ю.Б. Боров выделил парадоксальность. Опираясь на позицию данного автора, мы определяем в психологической феноменологии художественного мышления триадичность его особенностей: ассоциативность, метафоричность и парадоксальность. Выделенные особенности художественного мышления способствуют созданию новой художественной действительности. Остановимся на содержательной характеристике парадоксальности художественного мышления.

Парадоксальность как феном художественного мышления является мало изученным, как показал анализ литературы. Нами парадоксальность рассматривается как неожиданное, странное изображение художественной мысли, представленной в необычном новом художественном решении (Ю.Б. Боров, А.С.Мигунов).

Парадоксальность художественного мышления имеет место быть в неповторимости художественного образа, обладающего собственной внутренней логикой и самодвижением, зависящей от накопленного витативного и художественно-эстетического опыта ребенка (Н.Л. Лейзеров, А.С. Мигунов).

Анализ литературы показал, что от степени проявления особенностей художественного мышления зависит способность художника к широкому охвату целостной картины мира, умение художественно обобщить в образной форме сущность значимого, воссоздать и создавать целостную картину разнообразных явлений действительности.

Изучая особенности парадоксальности художественного мышления детей старшего дошкольного возраста, мы пришли к выводу что развитие парадоксально-художественной мысли зависит способность ребенка к широкому охвату целостной картины мира, умение художественно обобщить и представить в образной форме сущность актуально-значимых разнообразных явлений окружающей действительности.

Для решения поставленных задач был использован комплекс взаимодополняющих исследовательских методов: теоретический анализ и обобщение эстетической, педагогической литературы; наблюдение за процессом создания художественного образа; анализ и интерпретация продуктов детской деятельности; психолого-педагогический эксперимент. На констатирующем этапе использована диагностическая методика В.В. Канащенковой.

Художественное мышление представляет собой разновидность образного мышления, его подсистемой. Особенностью художественного мышления является парадоксальность, выступающая в качестве свойств и способов обобщения образа. Результатом рассмотрения проблемы на основе изучения философско-эстетической, искусствоведческой, психолого-педагогической литературы в рамках функционально-структурного и субъектно-деятельностного подходов явилось целостное, диалектическое представление о феномене «художественное мышление». Под художественным мышлением детей старшего дошкольного возраста мы понимаем процесс целенаправленного опосредствованного художественного познания мира. Оно реализуется с помощью ряда мыслительных художественных операций (трансформации, реинтеграции, персеверации, мультипликации), характеризуется эмоционально-чувственной окрашенностью, образной наглядностью и обеспечивает понимание или создание художественного образа.

Парадоксальность как особенность художественного мышления интегрирована в типы: художественный, фрагментарно-художественный, дохудожественный. В выборке детей старшего дошкольного возраста преобладает фрагментарно-художественный тип мышления:

- художественному типу мышления детей свойственна гармоничность и уравновешенность между художественной идеей и полученным художественным образом. Ему присущи триединство особенностей.

Дети, представители художественного типа мышления, отличались умением осознанно создавать многоплановые художественные образы на основе целенаправленного использования специфических мыслительных операций, которые отличаются оригинальностью, динамичностью, раскрытием идейно-смысловых связей, композиционной целостностью;

- фрагментарно-художественному типу свойственно конкретно-описательное изображение, отражающее фрагментарную художественную картину мира. Художественный замысел реально не отражается в создаваемом образе. Ему присуще диадное доминирование свойств художественного мышления. В связи с этим нами было выделено два подтипа: ассоциативно- метафоричный, ассоциативно-парадоксальный;

- дохудожественному типу мышления детей свойственно отсутствие художественного образа, схематичность, репродуктивность, наличие графического изображения, а также автономное существование идеи и образа.

Таким образом, поставленная нами цель достигнута путем решения поставленных задач. Однако, исследование нельзя назвать исчерпывающим.

Список литературы

1. Канащенкова В.В. Особенности художественного мышления детей старшего дошкольного возраста: методология, теория, практика: Монография /В.В.Канащенкова. – Иркутск: ФГБОУ ВПО «ВСГАО», 2012.152 с
2. Карпова, Н.В. Достижения учащихся по изобразительному искусству как результат образовательной деятельности. [Текст] / Н.В. Карпова - Оренбург: Изд-во ООИУУ, 2008.
3. Кудина, Г.Н. Как развивать художественное воспитание у дошкольников. [Текст] / Г.Н. Кудина.- М.,2006.
4. Минюрова, С.А. Развитие восприятия у ребенка. [Текст] / С.А. Минюрова.–М., Психологический центр, 2007.
5. Торшилова, Е.М. Эстетическое развитие дошкольников. [Текст] / Е.М. Торшилова, Т. Морозова. – М., 2004.
6. Чумичёва, Р.М. Дошкольникам о живописи. [Текст] / Р.М. Чумичёва. - М.: Просвещение, 1993.
7. Якобсон, П.М. Психология художественного восприятия. [Текст] / П.М. Якобсон. - М., 1964.

ИНТЕГРАЦИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Малявина М. А., Хлебников А.С.

(Малявина М. А., педагог-организатор ГБОУ города Москвы «Школа № 1384 имени А.А. Леманского, магистрант Институт культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» г. Москва; Хлебников А.С., канд. пед. наук, доцент Институт культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва)

***Аннотация:** в статье описан опыт реализации проекта «Русская природа в произведениях И.С. Тургенева и художников-пейзажистов XIX века» в образовательном учреждении, целью которого является духовно-нравственное воспитание и художественное развитие детей младшего школьного возраста, посредством формирования образно-эстетических представлений о красоте и богатстве родной природы.*

***Ключевые слова:** духовно-нравственное воспитание, изобразительная деятельность, литературное творчество, интеграция, пейзаж, проектная деятельность.*

Научное, культурное и образовательное сообщество России в последнее десятилетие особенно остро поднимает вопрос о духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения. Именно этим можно объяснить выпуск документов, регламентирующих направления развития воспитания, культуры и образования на государственном уровне. Согласно этим документам одним из приоритетных направлений является формирование у детей высокого уровня духовно-нравственного развития, чувства причастности к

историко-культурной общности российского народа и судьбе России, а воспитание детей рассматривается как стратегический общенациональный приоритет.

Федеральные государственные стандарты предметной области «Искусство» предполагают формирование основ художественной культуры обучающихся как части их общей духовной культуры, как особого способа познания жизни и средства общения; развитие эстетического, эмоционально-ценностного видения окружающего мира, развитие способности воспринимать эстетику природных объектов, сопереживать им, чувственно-эмоционально оценивать гармоничность взаимоотношений человека с природой и выражать свое отношение художественными средствами. Важность изобразительной деятельности на духовно-нравственное воспитание детей отмечали многие художники - педагоги как в России так и за рубежом.

Современные требования к занятиям изобразительной деятельностью подразумевают внедрение новых форм, методов обучения, а также свободную интеграцию с другими видами искусства: литературой, музыкой, театром, кино, хореографией, архитектурой, декоративным искусством и др. Специфика каждого вида искусства заключается в том, что оно особо воздействует на человека своими художественными средствами: словом, звуком, движением, красками, различными природными материалами. Таким образом, создаются условия для нравственного, духовного и культурного роста личности учащегося.

По мнению Б.М. Неменского система занятий изобразительным искусством «...должна быть прежде всего, единой, объединяющей все предметы, все внеклассные занятия, всю общественную жизнь школьника, где каждый предмет, каждый вид занятия имеет свою четкую задачу в деле формирования эстетической культуры и личности школьника» [1.с.14].

В рамках мероприятий, посвященных И. С. Тургеневу 200-летие со дня рождения, которого будет отмечаться в 2018 году, в ЦДО ГБОУ школе № 1384 имени А.А. Леманского разработан творческий проект «Русская природа в произведениях И.С. Тургенева и художников-пейзажистов XIX века». Цель проекта - духовно-нравственное воспитание и художественное развитие детей младшего школьного возраста, посредством формирования образных эстетических представлений о красоте и богатстве родной природы. Проект ориентирован на развитие у подрастающего поколения интереса к творчеству И.С. Тургенева, развитие художественных и творческих способностей детей в области изобразительного искусства, развитие образно-эстетических представлений учащихся, включение в активную проектную деятельность на основе новых подходов в организационном, содержательном и технологических аспектах.

В проекте приняли участие учащиеся по дополнительным общеобразовательным общеразвивающим программам: «Живопись и графика», «Развитие композиционного мышления в области изобразительного искусства», «Природа в художественно-графической деятельности дошкольников и младших школьников» в возрасте от 7 до 11 лет.

На подготовительном этапе дети познакомились с творчеством И.С. Тургенева как мастера пейзажных зарисовок, историей создания рассказов «Бежин луг», «Лес и степь» из сборника «Записки охотника», «Муму», «Воробей». В ходе знакомства с произведениями писателя особое внимание уделялось пейзажным зарисовкам, взаимоотношениям человека и природы, соотношению литературного образа с изобразительным. Ставились проблемные вопросы о том, как художественная речь может реализовать предметную изобразительность произведения. Детям был представлен альбом с иллюстрациями к произведениям писателя таких художников как: Е.М. Бём, А.С. Пахомов, Б.А. Дехтерёв, В.А. Табулин. На видео-презентации были представлены картины русских художников XIX века: И. Шишкина («Дубы», «В парке», «Рожь», «Лето», «Пейзаж с охотником»), И. Левитана («Март», «Тишина», «Золотая осень»), А. Саврасова («Степь днем», «Радуга», «Рожь», «Берег реки», «Дубки», «Лето»).

В ходе просмотра детям ставились проблемные вопросы: что хотел донести до зрителя художник? В чем состоит художественный замысел написания пейзажа? Является ли целью работы художника-пейзажиста лишь фотографическое отображение действительности?

В процессе знакомства с произведениями изобразительного искусства, внимание детей акцентировалось на формах изображаемых элементов, цветовом решении композиции, организации элементов на плоскости, выразительных средствах передачи различных состояний и настроений природы в картинах.

На следующем этапе детям были предложены творческие задания по сопоставлению, сравнению переживаний, возникающих в процессе ознакомления с произведением изобразительного и литературного искусства с переживаниями, психическими состояниями, рождающимися в жизненных ситуациях и выразить свои эмоции с помощью рисунка. Затем, разделившись с помощью учителя на подгруппы, дети

работали над созданием фронтальных и коллективных работ – иллюстраций к прочитанным литературным отрывкам в различных техниках (акварель, гуашь, пастель).

Творческая практическая деятельность была направлена на раскрытие внутреннего мира детей, развитие умения передавать эмоциональное восприятие состояния природы и развитие образно-эстетических представлений.

На просмотре дети представляли свои работы, рассказывали какой литературный отрывок они проиллюстрировали, обосновывали название и выражали свое отношение к произведениям писателя.

Проект «Русская природа в произведениях И.С. Тургенева и художников-пейзажистов XIX века» реализовывался через различные виды деятельности и основывался на принципах: воспитывающего обучения, научного, системного и деятельностного подходов, открытости и многовариантности исполнения. Осуществлялся через использование современных образовательных технологий: проблемного обучения, проектной, исследовательской и поисковой деятельности, технологии обучения в сотрудничестве, коллективной и самостоятельной работы обучающихся.

Использование комплексного подхода к изучению темы «Пейзаж» на занятиях в системе дополнительного образования не только способствует созданию психологически комфортной обстановки для приобретения детьми новых знаний, развитию художественного вкуса и творческого воображения, но и значительно повышает уровень мотивации школьников к изучению литературного и изобразительного искусства, как части общей национальной культуры России.

Список литературы

1. Неменский Б.М. Распахни окно. - М.: Молодая гвардия, 1974.
2. Пигарев К.В. Русская литература и изобразительное искусство: Очерки о русском национальном пейзаже середины XIX в. – М.: Наука, 1972.
3. Ростовцев Н. Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе: Учебник для студентов худож.-граф. фак. пед. институтов / Н.Н. Ростовцев. – 3-е изд., доп. и перераб.- М.: АГАР, 2000.
4. Стратегия государственной культурной политики РФ на период до 2030 года: утверждено распоряжением Правительства РФ от 29 февраля 2016 г. №326-р
5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: утверждено распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. №996-р
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утверждено приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897.
7. Хлебников А.С. Методология формообразования в Баухаузе, ВХУТЕМАСе и ИНХУКе / Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. № 7 (63). С. 227-232.
8. Хлебников А.С. От линии к художественному образу / В сборнике: Музыка и живопись как средство коммуникации – 2012. С. 72-73.

ИНОЯЗЫЧНЫЙ ДИСКУРС В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Милованова Л.А., Герасимова Л.Г.

Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград

Начало 2000-х стало новым этапом в развитии преподавания иностранных языков в неязыковых вузах России. Толчок этому процессу дало осознание того, что новые условия развития требуют подготовки квалифицированных кадров, способных грамотно изъясняться на изучаемом языке на высоком профессиональном уровне.

Как следствие обучение студентов экономических специальностей иностранному языку реализуется в условиях применения принципов Болонской конвенции, с одной стороны, и социального заказа государства, отраженного в образовательных стандартах, с другой. Помимо этого используются накопленные теоретико-методологические знания касательно обучения иностранным языкам в рамках системы высшего профессионального образования.

В качестве позитивных изменений можно выделить появление дифференциального подхода, отраженного в «разноуровневом обучении» [8] и учитывающего коммуникативную, профессиональную и личностную направленность. В некоторых вузах применяется система уровней владения иностранным языком в соответствии с европейскими стандартами [7]. Кроме того, применяются различные диагностические методики для оценивания полученных знаний.

В результате, с одной стороны, наметилась позитивная тенденция изменений в сфере обучения иностранным языкам студентов экономических специальностей, с другой – усилия оказались недостаточными, поскольку на освоение базовых курсов отводится всего 170 часов аудиторных занятий. Кроме того, как правило, бакалавров /специалистов обучают всего один-два года, что приводит к тому, что относительно общеевропейской шкалы оценки [6] уровень их подготовки по иностранному языку оказывается недостаточным.

Указанный факт предполагает, что при профильном обучении иностранным языкам следует учитывать специфику формирования дискурсивной компетенции. Современные исследователи считают дискурс сложной многокомпонентной целостной самоорганизующейся системой. В связи с неоднородностью исследовательских подходов термин «дискурс» имеет различные трактовки.

Наиболее распространенными взглядами на природу дискурса являются определения, которые связывают его с необходимыми для понимания текста экстралингвистическими факторами (Н.Д. Арутюнова, Т.Ю. Макурина, Ю.Е. Прохоров, Н.В. Елухина, Т.С. Шипунова и др.) или коммуникативным контекстом (Т. А. ван Дейк, Э. Бенвенист, О.И. Кучеренко, и др.) и условиями общения (И.А. Евстигнеева, С.К. Гураль, Е.А. Шатурная, В.В. Киселева и др.). К ним относятся индивидуальные параметры, характерные для индивида, такие как знания о мире, цели, установки, мнения и т.д. [1], [2], [3].

Г.А. Китайгородская раскрывает когнитивную модель коммуникативной ситуации или фрейма в дискурсе, к которой относится сценарий или ролевой фрейм. Относительно конкретной ситуации сценарий представляет собой последовательность действий или на семантическом метаязыке текст [5]. То есть глобально коммуникация выступает как совокупность переходов от сценария к сценарию.

Данные взгляды легли в основу возникновения дискурсивно-ориентировочных процессов, которые пришли на смену традиционным видам деятельности при обучении иностранному языку. Они характеризуют существующие позиции в процессе общения и с позиции автора представляют дискурсивно-ориентированное говорение и письмо, с позиции реципиента - дискурсивно-ориентированное чтение и аудирование.

Следует отметить, что многие из вышеуказанных авторов склоняются к такой характеристике дискурса, как «погруженность в жизнь». В частности, В.И. Карасик [4] представляет его как текст, погруженный в ситуацию общения или общение посредством текста.

Если рассматривать дискурс с точки зрения его связи с компетенцией, необходимо отметить, что дискурсивная компетенция, в общем, подразумевает знание множества дискурсов, норм их построения и применения (В.Г. Борботько, М. Каналь, Т.А. ван Дейк, М. Пендан, Э. Бенвенист, и др.). При этом, поскольку дискурсивная компетенция является одним из компонентов коммуникативной компетенции [10], дискурс лежит и в ее основе. Процесс формирования указанных компетенций находит отражение в развитии вторичной языковой личности [13]. Он невозможен без участия последней в межкультурной коммуникации, где усваиваются вербальные и невербальные коды неродного языка, и развивается умение использовать необходимые лингвистические средства (Е.В. Виноградова, Н.В. Елухина, О.И. Кучеренко, Ю.А. Саница, Н.И. Формановская, М.О. Фаенова, К.Н. Хитрик, J.A. van Ek; S. Moirand; S. Savignon; J. Sheils, и др.).

Указанные данные свидетельствуют о важной роли иноязычного дискурса в обучении. Однако на сегодняшний момент она недооценивается и, особенно, при обучении студентов экономических специальностей. Суть этого процесса состоит в изучении текстов на иностранном языке, их переводе, овладении соответствующей лексикой и грамматикой, их проработкой и использованием в ситуациях общения. Однако такой подход не может достичь цели повышения конкурентоспособности выпускников на рынке труда, поскольку подготовка носит в большей степени теоретический характер.

Опираясь на данные научных исследований, можно предположить, что практическая составляющая может быть реализована посредством конкретизации целей обучения [12], особенно в условиях серьезных временных рамок. Предполагается, что необходимо сосредоточиться на узко-профессиональных сферах. Исходя из требований существующих образовательных стандартов, а также мировой практики ведения бизнеса, для экономистов они должны включать, в первую очередь, такие виды дискурсов, как:

1) Устные: доклад, презентация, дискуссия, деловые переговоры, аргументативный дискурс.

2) Письменные:

а) научные: эссе, case-study, информационный обзор, аналитический обзор.

б) деловые: электронная переписка, дискурс деловых документов, проект (бизнес-план), финансовые отчеты (отчет об убытках и прибылях и баланс), годовой отчет.

Развитие дискурсивной компетенции предполагает овладение студентами экономических специальностей следующими коммуникативными навыками и умениями при работе с различными видами дискурсов:

- умение понять логико-смысловую структуру текста;
- умение композиционно оформить текст (способность структурно оформить текст: введение, основная часть, заключение), владение различными типами плана;
- умение определить способ изложения (описание, повествование, рассуждение и др.);
- умение создать различные типы текстов, используя различные способы изложения;
- умение понять метод изложения (дедуктивный, индуктивный, дедуктивно-индуктивный, индуктивно-дедуктивный);
- умение создать текст в соответствии с определенным методом изложения;
- навыки использования лексико-грамматических средств и умение использовать стилистические приемы, характерные для различных типов текстов и их отдельных частей;
- навыки определения типов используемых слов-связок/коннекторов;
- навыки правильного использования слов-связок/коннекторов [11].

При этом необходимо предусмотреть, чтобы коммуникативные ситуации, в рамках которых развиваются названные выше навыки и умения, были организованы с носителями языка в реальной или виртуальной коммуникации, а закрепление дискурса осуществлялось посредством использования следующего алгоритма:

I. Подготовительный этап.

II. Основной этап.

1) Ознакомление с типом дискурса посредством его прослушивания и комментариями преподавателя, контроль понимания.

2) Тренировка восприятия и порождения дискурса.

3) Практика общения.

Таким образом, в качестве итога можно констатировать следующее:

1. Обучение студентов экономических специальностей иностранным языкам должно осуществляться с большим погружением в специфику. При этом ограниченность временных ресурсов может быть компенсирована посредством изменения содержания, что требует конкретизации целей.

2. Поскольку данное исследование опирается на понятие иноязычного дискурса, как основу подхода к обучению иностранным языкам будущих экономистов, положение о том, что цели обучения формулируются через учебные результаты, находящие отражение в действиях учащихся, логично сочетается с возможностью овладения предусмотренных образовательными стандартами коммуникативной компетенцией и ее составляющей дискурсивной компетенцией.

3. Подготовка кадров, свободно владеющих иностранными языками на высоком профессиональном уровне, требует расширения практической составляющей в образовательном процессе. С точки зрения обучения иноязычному дискурсу она подразумевает использование дискурсов, которые широко используются в сфере международных экономических отношений.

4. Реализация данного подхода требует определенных усилий в направлении создания новых учебных материалов, а также выстраивания системы взаимодействия с носителями языка для осуществления практики общения.

С учетом указанных данных можно говорить о том, что ориентация на иноязычный дискурс при обучении студентов экономических специальностей, позволит повысить эффективность формирования профессиональной иноязычной дискурсивной компетенции за счет специализации и практической направленности.

Список литературы

1. Дейк Т.А. ван. Стратегия понимания связного текста / Т.А. ван Дейк // Новое в зарубежной лингвистике. - 1988. - Вып. XXIII. - С. 153—211.

2. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. - М.: Высш. шк., 1980. - 224 с.
3. Елухина Н.В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методике формирования дискурсивной компетенции / Н.В. Елухина // Иностр. яз. в шк. - 2002. - № 3. - С. 9—13.
4. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дис-курс. - Волгоград: Перемена, 2002. - 385 с.
5. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика / Г.А. Китайгородская. - М.: Рус. яз., 1992. - 254 с.
6. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. – М. : МГЛУ, 2003. – 256 с.
7. Перфилова Г. В. Параметры учебника иностранного языка для неязыковых вузов в новой дидактической парадигме // Учебно-методический комплекс в системе подготовки по иностранным языкам в неязыковых вузах: теория и практика разработки. – М. : Рема, 2007. – С. 33–48 (Вестн. МГЛУ; вып. 538; сер. Лингводидактика).
8. Постановление Комитета по высшей школе Миннауки России от 13.03.92 № 13 «О введении многоуровневой структуры высшего образования в Российской Федерации».
9. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. - Воронеж: Истоки, 1996. - 237 с.
10. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. – М.: Еврошкола, 2004. – 236с.
11. Сеница Ю. А. Межкультурная коммуникативная компетенция: требования к уровню владения и некоторые пути ее формирования. // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 6. – С. 10-11.
12. Тарнопольский О. Б. Конкретизация цели обучения деловому английскому языку в неязыковых вузах экономического профиля. //Язык и культура. – 2012. – № 3 (19). – С.122 – 136.
13. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). – М. : Высшая школа, 1989. – 238 с.

КОНСТРУКТИВНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ОСНОВА ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Рубцова А.В.

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург

Реформирование системы высшего профессионального образования обуславливает разработку инновационных образовательных моделей и педагогических систем, на основе которых возможна реализация единства целей и средств профессионально ориентированной иноязычной подготовки иностранных студентов.

Особое значение в плане развития теории и практики обучения русскому языку как иностранному в высшей школе имеет философия педагогического конструктивизма, которая основывается на идее активности личности в процессе обучения и учете индивидуального опыта обучающегося. В современной трактовке конструктивизм связывается с двумя фундаментальными категориями: целостности и активности внутреннего мира человека [1].

Усиление позиций конструктивизма в иноязычном образовании является очевидным знаком очередного сдвига педагогической парадигмы к углублению в человека. В этом плане конструктивизм рассматривается, как противоположность инструкторизма, который позволяет преобразовать педагогическую практику гуманитарного и педоцентрического мышления. В области иноязычного образования разработка конструктивистских моделей может рассматриваться как шаг в сторону повышения внимания к образовательному качеству предмета, перевода иноязычного образования на общепедагогические основания.

В американской философии начиная с 1980-х годов, конструктивизм выступает ведущей парадигмой, вытеснив позиции теории оперантного обучения Б. Скиннера. Некоторые попытки развития новых образовательных технологий на основе философии конструктивизма можно увидеть в современной отечественной педагогике, хотя в целом она не является ведущей в российской педагогической науке. Интерес к конструктивизму, видимо, связан с изучением новых тенденций в образовательной теории и

практике.

К основным идеям педагогики конструктивизма можно отнести положение о том, что образовательный процесс должен быть ориентирован на целенаправленное саморазвитие и самостроительство личности в ходе обучения, ее активного взаимодействия с обществом и окружающей средой в течение всей жизни. При этом необходима активизация внутренней активности личности, так как передача знаний обучающемуся в готовом виде является не эффективной. Личностно «присвоенными» являются те знания, которые имеют личностный смысл для студента, поэтому необходимо создание условий для саморегулируемого познания, выстраивание партнерского сотрудничества между преподавателем и студентом.

Отсюда, позиция обучающегося должна быть основана на собственной конструктивной и активной позиции самоуправления и саморегулирования собственным иноязычным образованием и лишь ситуативно управляться извне преподавателем. Преподаватель в этом смысле призван создавать условия для саморазвития студента, оказывать ему помощь в случае необходимости, но не «передать» готовых знаний, моделей, алгоритмов и способов решения тех или иных учебных задач. Деятельность преподавателя направлена на формирование самостоятельности каждого студента посредством управления самоконструированием им своего учебного опыта в процессе овладения русским языком.

В русле современной концепции иноязычного образования необходимо выделение определяющих условий реализации конструктивно-функциональной модели обучения русскому языку как иностранному в вузе:

- активизация учебной инициативы обучающегося для получения личностного иноязычного образовательного продукта и правильного его оценивания;
- изменение роли педагога в сторону консультирования и сотрудничества;
- создание соответствующей наукоёмкой образовательной среды, обеспечивающей информационно-технологическую составляющую учебного процесса;
- осуществление тесной взаимосвязи между университетским сообществом и жизнью общества в целом с целью реализации открытости и мобильности иноязычного образования [2].

При этом целями обучения русскому языку как иностранному, отражающими основные условия эффективности образовательного процесса, являются:

- реализация практико-ориентированных образовательных технологий;
- активизация продуктивной учебно-познавательной деятельности студентов;
- рефлексия личностных образовательных результатов с целью адекватного выстраивания собственной образовательной траектории.

Достижение этих целей, несомненно, требует разработки и внедрения в учебный процесс продуктивных образовательных технологий, с помощью которых возможно решение стратегической задачи повышения эффективности профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному в высшей школе.

В рамках продуктивного подхода разработанная нами система продуктивных лингводидактических технологий соответствует общему направлению реформирования иноязычного образования, предполагающему единство целей и методов развивающего обучения: *технология автономного продуктивно-модульного обучения иностранному языку, технология продуктивных лингво-когнитивных задач, технология модульного обучения продуктивному филологическому чтению на иностранном языке.*

Психолого-педагогической основой системы продуктивных лингводидактических технологий выступает концепция «современных образовательных технологий в обучении иностранным языкам», где в качестве «субъекта» выступает, прежде всего, обучающийся в независимости от возраста, социального статуса и педагогических условиях (непосредственный или опосредованный контроль преподавателя, самостоятельная работа), что обусловлено использованием разработанных преподавателем различных процедур и средств самоконтроля за ходом и результатами учебной деятельности.

Отсюда внедрение продуктивных лингводидактических технологий в учебный процесс позволяет в наиболее полной мере реализовывать гуманистическую образовательную парадигму иноязычного образования на различных ступенях обучения русскому языку, что в свою очередь обуславливает особую концентрацию внимания на соответствующих аспектах психологии, социологии творчества, философии образования и педагогики.

Отметим, что «продуктивная лингводидактическая технология» понимается нами как *системная организация учебно-воспитательного процесса, которая является моделью воспитывающего иноязычного*

образования, осуществляемого в режиме самоуправления с учётом мотивационно-эмпатической и творческой составляющей на основе рефлексивного анализа и самооценки с целью создания личностного иноязычного речевого продукта как средства самоопределения и саморазвития личности.

Подчеркнем, что инновационный характер продуктивной лингводидактической технологии выражается в творческом индивидуальном результате учебно-познавательной деятельности. Продуктивные лингводидактические технологии позволяют изучающему русский язык раскрыть свой творческий потенциал, по-новому преломляя, полученные лингвистические знания. При этом продуктивный характер учебно-познавательной деятельности выражается в направленности на конкретный образовательный продукт и обуславливает следующую методологическую ориентированность процесса овладения иностранным языком на:

- целеполагание, включая мотивационный аспект;
- определение средств и способов продуктивного освоения русского языка, то есть на процессуальную сторону учебной деятельности;
- моделирование личностного иноязычного образовательного продукта, то есть на получение результата/продукта учебной деятельности;
- рефлексивную самооценку результата/продукта и способов изучения русского языка;
- самоподдержку достигнутого уровня владения русским языком (включая необходимую коррекцию).

Данные компоненты методологической основы изучения русского языка как иностранного определяют развитие способности обучающегося осознанно использовать механизм овладения иностранным языком, то есть своего личностного представления о ситуациях и целях межкультурного общения, видах и умениях иноязычной речевой деятельности, стратегиях общения, а также показателей и критериев оценки соответствующего уровня владения языком. Кроме этого студент проводит определение личных потребностей в овладении и использовании языка на основе анализа своего реального социокультурного опыта и потребностей в информационной, образовательной и других сферах деятельности.

Таким образом, продуктивные лингводидактические технологии, с одной стороны, способствуют инновационным процессам в современном иноязычном образовании, а, с другой стороны, сами являются источником инновационной педагогической деятельности, в основе которой лежит *обновленная стратегия развития иноязычного образования, нацеленная на сущностную и целостную модернизацию учебно-воспитательного процесса, с целью повышения качества профессионально-коммуникативной подготовки студентов, изучающих русский язык как иностранный.*

Список литературы

1. Козырев Ф. Н. Идеи конструктивизма в гуманитарном образовании // Вестник русской христианской гуманитарной академии. 2010. Вып. 2. С. 238-251.
2. Рубцова А.В. [Конструктивно-функциональная модель обучения иностранному языку в высшей школе. Alma mater \(Вестник высшей школы\)](#). 2017. № 5. С. 53-57.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЬЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Хамаганова Е.К.

ИГУ, г. Иркутск

Аннотация: Семья – это фундамент, основание нормального развития и полноценной жизни ребенка, основа его безопасности и благополучия. В семье ребенок обретает базисное доверие к людям, к миру, уверенность в своих силах, учиться любить, понимать, проявлять внимание и заботу, быть полезным и ответственным. Между тем, институт семьи оказался в эпицентре противоречий современного общества. Происходит деформация семьи, ее ценностей, структуры и даже форм. Укрепление института семьи, формирование у подрастающего поколения семейных ценностей – один из приоритетов российского общества и системы образования. В данной статье представлено исследование представлений о семье у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: Семья, старший дошкольный возраст, формирование образа семьи, представления.

Annotation: The family is the foundation, the foundation of the normal development and full-fledged life of the child, the basis of his safety and well-being. In the family, the child acquires a basic trust in people, in the world, in self-reliance, in learning to love, understand, show attention and care, be helpful and responsible. Meanwhile, the institution of the family was in the epicenter of the contradictions of modern society. There is a deformation of the family, its values, structure and even forms. Strengthening the institution of the family, the formation of family values among the younger generation is one of the priorities of Russian society and the education system. This article presents a study of the concept of the family in children of older preschool age.

Key words: Family, senior preschool age, formation of family image, representation.

Семья – это фундамент, основание нормального развития и полноценной жизни ребенка, основа его безопасности и благополучия. В семье ребенок обретает базисное доверие к людям, к миру, уверенность в своих силах, учиться любить, понимать, проявлять внимание и заботу, быть полезным и ответственным. Между тем, институт семьи оказался в эпицентре противоречий современного общества. Происходит деформация семьи, ее ценностей, структуры и даже форм. Укрепление института семьи, формирование у подрастающего поколения семейных ценностей – один из приоритетов российского общества и системы образования.

Прежде чем говорить о представлениях детей семье, необходимо понять, что представляют собой представления.

Так, согласно, С. Л. Рубинштейну: «Представление – это воспроизведенный образ предмета, основывающийся на нашем прошлом опыте. В то время как восприятие дает нам образ предмета лишь в его непосредственном присутствии, в результате тех раздражений, которые падают от него на наши периферические рецепторные аппараты, представление – это образ предмета, который – на основе предшествовавшего сенсорного воздействия, - воспроизводится в отсутствие предмета. Именно в этом, т. е. в разном у представлений и восприятии отношении к предметам, к явлениям действительности, заключается основное отличие представления от восприятия, представления, даже общие, наглядные представления – это образы. По сравнению с восприятием представления обычно отличаются меньшей яркостью, хотя степень яркости представления бывает очень различной» [5].

Исследованием представлений занимались: Д. Милль, И. Герbart, Т. Рибо, В. Вундт, Дж. Селли, Р. Гаупп, Э. Мейман М. В. Кирзон, В. А. Сафонов, Г. А. Якунин, И. П. Павлов, Л. М. Веккер, Б. М. Теплов, С. Л. Рубинштейн и др.

Вопросы, посвященные проблеме детско-родительских отношений, рассматривались учеными на протяжении всего развития психологической науки и практики. В отечественной психологии исследователями в этой области занимались В.Н. Дружинин, И.В. Дубровина, А.И. Захаров, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий и многие другие. Специалисты достаточно полно отражают в своих исследованиях вопросы, касающиеся типов воспитания, вариантов и функций семьи, влияющих на личностное развитие детей, их социализацию и адаптацию.

В ряде исследований С.И. Голод, М.С. Мацковский, А.Г. Харчев, Э.К. Васильева, и др., предприняты попытки изучить те представления детей о семье, которые складываются у них стихийно. Было выявлено, что эти представления отличаются фрагментарностью, неточностью, бедностью эмоциональной «окраски», а зачастую не соответствуют действительности.

Сегодня семья и детский сад во многом действуют автономно, не объединяя в полной мере свои усилия, что снижает воспитательные возможности этих социальных институтов. Указанные противоречия позволили сформулировать тему и цель настоящего исследования.

Цель исследования: изучить особенности представлений о семье у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности представлений о семье у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

Определить основные теоретические подходы по теме исследования.

Выявить уровень представлений о своей семье в старшем дошкольном возрасте.

Требования детского сада и семьи должны быть едиными, т.к. воспитатели непосредственно продолжают дело, начатое семьей.

Результаты межрегионального исследования, проведенного кафедрой дошкольной педагогики Института детства Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, позволяют выделить некоторые особенности образа семьи, сложившиеся у современных детей старшего дошкольного возраста.

подавляющее большинство современных дошкольников имеет позитивный образ семьи. Дети имеют представление о семейных ролях, функциях родителей, их потребностях, способах проявления внимания и заботы в семье. Однако только часть дошкольников удовлетворяет в семье свои потребности в разговорах, играх, совместном труде с родителями, ощущает их помощь и поддержку. Острой проблемой, влияющей на восприятия характера отношений в семье, является проблема дефицита общения, совместной деятельности родителей с ребенком в семье. Эта проблема усугубляется недостаточной содержательностью семейного досуга, в котором не развиваются общие интересы детей и взрослых, и ребенок, как правило, не чувствует себя частью семейного коллектива [6].

Еще одной особенностью, негативно влияющей на развитие образа семьи у современных детей, является отмечаемая многими детьми неравномерность трудовых нагрузок на мужчину и женщину дома. Безусловно, эта особенность повлияет на характер взаимоотношений с супругами в будущих семьях детей. Кроме того, следует отметить, что такая ситуация снижает авторитет отца, нарушает его гармоничные взаимоотношения с ребенком.

Анализ семейной ситуации с позиции родителей показывает, что большинство современных родителей любят и заботятся о своих детях, ориентированы на их воспитание и образование. Однако решение непосредственных задач воспитания и обучения часто перекладывают на воспитателей ДОУ, педагогов разнообразных секций, студий.

Большинство современных родителей сами не знают истории своих семей, традиций организации семейного досуга, элементы традиций возникают в семьях, как правило, стихийно и дошкольники в них участвуют эпизодически.

Поэтому формирование образа семьи у дошкольников будет наиболее эффективно осуществляться совместными усилиями педагогов и родителей.

Подводя итоги нашего исследования можно сделать следующие выводы:

Семья как социальный институт воспитания всегда привлекала к себе внимание философов, педагогов, психологов.

Необходимо отметить, что семья в жизни ребенка имеет очень важное значение. Семья воспитывает эмоциональную зрелость ребенка, развивает нравственные качества, способствуют познанию окружающего мира, образцов поведения и т.д.

Ряд авторов при рассмотрении функций семьи выделяют различные функции семьи, но, несмотря на это, можно проследить единую линию. Функции семьи можно рассматривать как с позиций реализаций целей общества, так и с позиций выполнения своих обязанностей по отношению к обществу.

Целью нашего исследования являлось изучить процесс формирования представлений о семье у старших дошкольников.

Предметом исследования являлось изучение методики формирования представлений о семье у старших дошкольников в условиях детского сада.

В ходе исследования нами были решены следующие задачи:

- Проанализирована научная, учебная и методическая литература по данной проблеме;
- Изучены возможности детского сада в формировании представлений о семье у дошкольников;

Для решения поставленных задач был использован комплекс взаимодополняющих исследовательских методов: теоретический анализ и обобщение психологической, педагогической литературы; наблюдение за процессом выполнения детьми методик.

На констатирующем этапе использовался ряд диагностических методик: опрос на тему «Семья» и рисуночный тест «Моя семья», с целью выявления представлений о своей семье. Для выявления интереса о своей семье, мы провели «Методику выбора».

При обработке полученных результатов проводился количественно-качественный анализ.

В результате исследования мы пришли к следующим выводам:

В современных семьях родители уделяют дошкольникам очень мало времени, не осознавая, того что малыш приобретает в семье, сохраняется в течение всей последующей жизни. Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Положительное воздействие на личность ребенка состоит в том, что никто не будет любить так сильно своего малыша, заботится о нем как

родители. И вместе с тем никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья.

Происходящий в наше время перелом отношений родителей и детей означает падение родительской опеки и замену ее опекой общества и государства, постепенную утрату семьей ее учебно-воспитательной роли и приобретение этой роли детским садом. Время, проводимое ребенком в семье, все более и более сокращается.

Работа в дошкольном учреждении обогащает, уточняет, обобщает, конкретизирует представления детей о семье и семейном укладе. Формирует ценностные ориентации на основе приобщения к традиционному идеалу семьи, организует деятельность детей, в которой проявляются чувства малышей к родителям, другим членам семьи. Косвенно воздействует на содержание образа семьи у дошкольников через повышение психолого-педагогической культуры родителей. Все это можно донести детям с помощью сказок, пословиц, поговорок, частушек, загадок, игр и др.

Список литературы

1. Гришина, О.В. Репродуктивное поведение родителей и их детей в России / О.В. Гришина // Вестник Московского ун-та. Серия 6, Экономика. – 2008. – № 6. – 29-41 с.
2. Демидова, Н. И. Взаимодействие детского сада и семьи в процессе формирования «образа семьи» у старших дошкольников / Н. И. Демидова. – Москва: Владос, 2004. – 79 с.
3. Дружинин, В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. – Изд. 3-е. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 103 с.
4. Дыбина О.В. Диагностика направленности ребенка на мир семьи: Учебно-методическое пособие [Текст] / О.В. Дыбина, Е.Ф. Акулова, С.Е. Анфисова, О.А. Еник, А.Ю. Кузина, Е.А. Сидякина, В.В. Щетинина. – М.: Центр педагогического образования, 2009. – 77 с.
5. Карабанова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие / О.А. Карабанова. – Москва: Гардарики, 2005. – 320 с.
6. Снягина, М.Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений / М.Ю. Снягина. – Москва: Академия, 2001. – 264 с.
7. Репринцева, Г.И. Детско-родительские отношения в современной семье / Г.И. Репринцева // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. – 2010. – № 2. – 15-21 с.

ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ

Хандеева Р.А.

студентка ПИ ИГУ, г. Иркутск

Аннотация: Подготовка ребёнка к познавательно-исследовательской деятельности, обучение его умениям и навыкам исследовательского поиска становится важнейшей задачей современного образования. Первоосновы такой личности необходимо заложить уже в дошкольном детстве. Детское экспериментирование – особая форма исследовательской деятельности, в которой наиболее ярко выражены процессы возникновения и развития новых мотивов личности, лежащих в основе саморазвития.

Ключевые слова: детское экспериментирование, познавательно-исследовательские умения, старший дошкольный возраст, развитие, умения, навыки.

Annotation: Preparing a child for cognitive and research activities, teaching his skills and research research skills is becoming an important task of modern education. The first principle of such a person must be laid already in preschool childhood. Children's experimentation is a special form of research activity, in which the most pronounced are the processes of the emergence and development of new motivations of the personality underlying the self-development.

Key words: children's experimentation, cognitive-research skills, senior preschool age, development, skills, skills.

В настоящее время активно происходит процесс качественного обновления образования, усиливается его культурологический, развивающий, личностный потенциал.

В Концепции модернизации современного российского образования отмечается, что сегодня необходимо уделять пристальное внимание формированию не только глубоких и прочных знаний, но и общеобразовательных умений, универсальных компетенций, функциональной грамотности и социально-значимых качеств. Это требует создания в образовательной практике определенных педагогических условий для включения детей в активную познавательно-исследовательскую деятельность, т.к. исследовательский поиск становится неотъемлемой частью любой профессии. Поэтому и исследовательское поведение в современном мире рассматривается как неотъемлемая характеристика личности, входящая в структуру представлений о профессионализме в любой сфере деятельности.

Подготовка ребёнка к познавательно-исследовательской деятельности, обучение его умениям и навыкам исследовательского поиска становится важнейшей задачей современного образования. Первоосновы такой личности необходимо заложить уже в дошкольном детстве.

Дошкольники – прирожденные исследователи. И тому подтверждение - их любознательность (А.Н. Леонтьев, Н.Г. Морозова, А.К. Дусавицкий), постоянное стремление к эксперименту, желание самостоятельно находить решение в проблемной ситуации. Задача педагога – не пресекать эту деятельность, а наоборот, активно помогать.

Детское экспериментирование – особая форма исследовательской деятельности, в которой наиболее ярко выражены процессы возникновения и развития новых мотивов личности, лежащих в основе саморазвития.

Экспериментирование как процесс может быть рассмотрен, во-первых, как метод обучения, в том случае, если служит для передачи новых знаний, во-вторых, как один из видов познавательной деятельности как детей старшего дошкольного возраста, так и других возрастных категорий.

Эта деятельность зарождается в раннем детстве, поначалу представляя собой простое, как будто бесцельное (процессуальное) экспериментирование, с вещами, в ходе которого дифференцируется восприятие, возникает простейшая категоризация предметов по цвету, форме, назначению, осваиваются сенсорные эталоны, простые орудийные действия.

В период дошкольного детства «островок» познавательно-исследовательской деятельности сопровождают игру, продуктивную деятельность, вплетаясь в них в виде ориентировочных действий, апробирования возможностей любого нового материала.

К старшему дошкольному возрасту познавательно-исследовательская деятельность вычленяется в особую деятельность ребенка со своими познавательными мотивами, осознанным намерением понять, как устроены вещи, узнать новое о мире, упорядочить свои представления о какой-либо сфере жизни.

Овладевая познавательно-исследовательской деятельностью, ребенок усваивает эталоны, вырабатывает свои правила поведения, свои способы действий и приобретает внутренний опыт, что приводит к формированию стойкой исследовательской деятельности (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Г.В. Пантюхин, Н.Н. Поддьяков и др.).

Отмеченные выше обстоятельства и указанное противоречие обусловили обращение к настоящей теме исследования.

Цель исследования заключается в изучении особенностей развития исследовательских умений у старших дошкольников в условиях экспериментирования.

Предмет – особенности развития исследовательских умений у детей старшего дошкольного возраста в условиях экспериментирования.

Задачи исследования:

1. Изучить сущность, классификацию познавательно-исследовательских умений в психолого-педагогической литературе;
2. Рассмотреть детское экспериментирование как метод развития познавательно-исследовательских умений у старших дошкольников;
3. Провести диагностику уровня развития исследовательских умений у старших дошкольников.
4. Провести сравнительный анализ полученных данных.

Для решения поставленных задач был использован комплекс взаимодополняющих исследовательских методов: теоретический анализ и обобщение психологической, педагогической литературы; наблюдение за процессом выполнения детьми методик.

На констатирующем этапе использовался ряд диагностических методик: О. методика В. Киреевой., Т.И. Бибаевой «Диагностика исследовательской активности старших дошкольников в процессе экспериментирования», методика Л. Н. Прохоровой «Выбор деятельности», цель которой выявить место детского экспериментирования в предпочтениях детей; исследовать предпочитаемый вид деятельности. По методике «Маленький исследователь» Л. Н. Прохоровой, помогающая выявить степень устойчивости интересов ребенка; исследовать предпочитаемые детьми материалы в процессе экспериментирования; «Радости и огорчения» методика Н. В. Ковалевой, которая помогает выявить место исследовательской деятельности в системе ценностных ориентаций дошкольников. выявляющая интерес старших дошкольников к детскому экспериментированию При обработке полученных результатов проводился количественно-качественный анализ.

Надежность и достоверность результатов исследования обеспечена методологической обоснованностью его исходных позиций, анализом теоретических аспектов проблемы, применением комплекса исследовательских методов, адекватных объекту, предмету, целям и задачам исследования, репрезентативностью выборки испытуемых, использованием статистико-математических методов обработки полученных данных в сочетании с качественным анализом результатов.

Познавательные-исследовательские умения – это совокупность умственных операций и прикладных действий, осуществляемых обучающимся при сопровождении педагога, позволяющую мотивированно выполнить учебную исследовательскую деятельность или ее отдельные этапы, с помощью которых в исследовательской деятельности формируются и предметные компетенции.

Целью экспериментирования является создание условий для развития у детей познавательной активности, любознательности, стремление к самостоятельному познанию и размышлению, увеличение объема знаний и навыков и умения применять их на практике через использование экспериментирования как эффективного метода познания, углубление представления о живой и неживой природе.

Детское экспериментирование – особая форма исследовательской деятельности, в которой наиболее ярко выражены процессы возникновения и развития новых мотивов личности, лежащих в основе саморазвития.

Экспериментирование как процесс может быть рассмотрен, во-первых, как метод обучения, в том случае, если служит для передачи новых знаний, во-вторых, как один из видов познавательной деятельности как детей старшего дошкольного возраста, так и других возрастных категорий.

С точки зрения педагогического воздействия экспериментирование также содержит достаточно высокое значение, поскольку именно педагог осуществляет планирование исследования, «подталкивает» детей к обнаружению проблемы исследования, осуществляет руководство и решает множество организационных проблем исследования.

При формировании познавательных компетентностей старших дошкольников посредством экспериментирования большое значение имеет познавательный интерес. Только при наличии интереса можно получить внутреннюю мотивацию к деятельности и процесс формирования познавательных компетентностей будет протекать успешно.

Цель нашей экспериментальной работы заключалась в создании условий для развития исследовательских умений у детей старшего дошкольного возраста за счет включения детей в экспериментальную деятельность.

Мы провели диагностику уровня развития исследовательских умений у детей старшего дошкольного возраста в условиях экспериментирования.

Проведя диагностику, мы выяснили, что у мальчиков в исследуемой группе старших дошкольников объектов для экспериментирования наблюдается больше. В среднем у мальчиков 4 объекта, у девочек – 3 объекта для экспериментирования привлекают внимание. При этом, девочки склонны увлекаться детскими весами, коллекциями шишек и меха, микроскопами, коллекциями пуговиц и открыток, коллекциями фантиков, магнитиками и секундомером. У мальчиков наблюдаются иные объекты для экспериментирования: коллекции камней и марок, лупы, компасы, коллекции монет и образцов коры деревьев, магнитные удочки и коллекции минералов. При этом эмоциональное отношение к процессу экспериментирования в основном устойчиво положительное. Отрицательное отношение к экспериментированию не наблюдается вообще. Большинство детей самостоятельно ищут варианты решения при осуществлении в процессе экспериментирования перебора разных способов решения для получения результата. Есть и те, кто обращаются за помощью к воспитателям, что тоже хорошо. При разнообразии

экспериментальной деятельности практически каждый ребенок выбирает новые объекты или новые способы решения знакомых проблем.

Таким образом, был заложен фундамент для дальнейшей самостоятельной познавательно-исследовательской деятельности, для самостоятельного экспериментирования детей.

Не столь значимо, какие знания приобрели дошкольники, главное какими умениями они овладели, т.к. от уровня сформированности познавательно-исследовательских умений будет зависеть качество добываемых знаний на данный момент в детском саду, а затем в школе, в ВУЗе, в профессиональной деятельности. Не смотря на все трудности, которые испытывали дети, считаю, что они достигли своего уровня овладения познавательно-исследовательскими умениями.

Список литературы

1. Баранова, Э.А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников [Текст] / Э.А. Баранова. - СПб.: Речь, 2012. - 121 с.
2. Веракса Н. Е, Галимов О. Р. Исследовательская деятельность дошкольников. – М.: Мозаика – Синтез, 2012.
3. Емельянова, И. Е. Формирование исследовательских дошкольников ребенка [Текст] / И. Е. Емельянова // Начальная школа плюс до и после. – 2016. – № 10. – С. 15-21.
4. Куликовская И. Э. Детское экспериментирование. Старший дошкольный возраст / И. Э. куликовская. – М.: Изд. Педагогическое общество России, 2003. – 80 с.
5. Миленко, В. Формирование исследовательских дошкольников [Текст]: формы организации познавательной деятельности старших дошкольников / В. Миленко, В. Лепетюха // Дошк. воспитание. – 2015. – № 10. – С. 9-15.
6. Целищева, И. И. Современные подходы к развитию познавательных способностей дошкольников [Текст] / И. И. Целищева, И. Б. Румянцева // Одаренный ребенок. – 2014. – № 4 (июль-август). – С. 106-114.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА

Шанкина С.В., Аршинова А.А., Суворина М.Г.

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

За последнее время наука, явилась предметом целого ряда исследований, педагогических изысканий, неординарных решений и подходов в области нравственного воспитания детей.

Существенной стороной воспитания любого нравственного качества личности является формирование его интеллектуально-чувственного компонента, основу которого составляют этические знания. Поэтому в системе знаний о сущности и значении моральных правил, норм и принципов поведения выступает одним из важнейших направлений воспитания нравственных качеств личности подрастающего поколения.

Принцип единства сознания и деятельности - один из основных принципов нравственного воспитания личности ребенка. Совпадение логики воспитательного процесса и деятельности, в которой он осуществляется, составляет одно из необходимых педагогических условий его эффективности.

Для решения педагогических и воспитательных задач в структуре педагогических технологий создаются специальные подсистемы, которые при функциональном подходе действуют автономно, что придает педагогическому процессу односторонность. В педагогическом процессе при воздействии на личность ребенка решаются не только прямые, доминирующие, но и подчиненные задачи этического воспитания.

Оптимальность использования основ этического воспитания личности в области хореографического искусства обеспечивается, на базе следующих исходных методических положений:

– нравственный потенциал хореографического искусства может быть наиболее полно использован при условии координации методов педагогического воздействия педагогов и родителей;

– кадры, обеспечивающие деятельность танцевальных коллективов, должны иметь фундаментальную, культурологическую, психолого-педагогическую подготовку, позволяющую им эффективно работать с различными социальными группами детей и формировать не только профессиональные навыки, но и оптимальную нравственную среду;

– потенциал танцевальной деятельности детей реализуется наиболее полно при условии формирования нравственных качеств субъекта деятельности.

Процесс этического воспитания подразумевает определение основных факторов развития личности ребенка. Процесс усвоения подростками этических знаний требует соответствующей организации их морально-познавательной деятельности. Только организация морально-познавательной деятельности, как показало исследование, обеспечивает формирование у учащихся системы нравственных представлений и понятий, стимулирует возникновение положительных эмоциональных переживаний, воспитание нравственных чувств и соответствующих взглядов, средствами хореографического искусства. В этой связи необходимо раскрыть педагогические условия, которые учитываются при организации воспитательной работы, направленной на формирование у подростков знаний о сущности и значении нравственных качеств личности, а также на усвоение ими нравственных норм и правил поведения в области хореографического искусства.

В качестве одного из таких условий следует выделить соблюдение взаимосвязи и преемственности между учебной и воспитательной деятельностью в образовательных учреждениях культуры и искусства. Нравственное воспитание средствами хореографического искусства является актуальным для осуществления принципа гармоничного развития личности.

По мнению М.М. Рубинштейна «Воспитание нового гармоничного человека, будь то в школе или за её пределами, есть, прежде всего, формирование новых отношений между людьми. Воспитание - это процесс социализации личности, формирование её чёткой жизненной позиции, основанной на гармонии души, интеллекта, физическом здоровье» [5, С.96].

Анализируя работы ученых, можно отметить, что принцип гармоничного развития ребенка выступает обязательным в теории и практике общего образования детей.

Одним из условий педагогического процесса на занятиях хореографией является: интеллектуальное развитие, совершенствование физических качеств и духовных возможностей личности.

Эффективность системы образования в области хореографического искусства, зависит от устойчивых факторов преемственности между всеми элементами деятельности влияющими на подрастающее поколение. Деятельность может быть игровой, учебной, общественной, трудовой, исследовательской и др. Воспитывающее влияние усиливается с увеличением интереса, увлеченности ребенка ею, работой с самоотдачей. Высокоэффективный, творческий, увлекающий труд - не обуза, а жизнь ребенка, нашедшего себя в этом труде.

Нравственные представления подростков в основном традиционные. Это означает, что в формировании нравственных представлений у детей подросткового возраста особая роль принадлежит выработке навыков дисциплинированного, гуманного, культурного поведения. Подростку можно сколько угодно говорить о нормах и правилах, но, если слова не будут связаны с определенной последовательностью операций по их выполнению, - они окажутся бесполезными. Таким образом, процесс формирования первоначальных нравственных представлений у ребенка имеет следующую логику: выдвижение образца, действие по образцу, состояние эмоционального комфорта, повторение образца, выработка традиционного стереотипа, понимание социальной значимости определенных действий, возникновение потребности опираться на них в исходных ситуациях.

«Хореография, как никакое другое искусство, обладает огромными возможностями для полноценного совершенствования ребенка, для его гармоничного духовного и физического развития», - отмечает в своих исследованиях педагог-хореограф Т.В. Пуртова [4, С.56].

Занятия хореографией формируют правильную осанку (И.А. Баднин, И.И. Бахрах, Б.В. Шавров), прививают основы этикета и грамотного поведения в обществе (Ф.В. Лопухов, В.И. Нилов), дают представления об актерском мастерстве (В.И. Уральская, С.Б. Смирнов), расширяют круг знаний в области балетного театра (В.М. Красовская, Ы.И. Ильяш), ближе знакомят детей с музыкой (Н.Г. Александрова, Д.И. Кабалецкий, и др.).

Рассматривая занятия хореографией как средство этического воспитания и опираясь на исследования ученых в области воспитания средствами искусства (Т.С. Комарова, Л.С. Выготского, В.А.

Сухомлинского, Б.М. Теплова и др.), можно отметить, что природа воспитательного воздействия протекает по следующей, условно составленной схеме, компоненты которой все взаимосвязаны между собой:

– воспитание нравственных ценностей - «начинается с развития культуры ощущений», - писал В.А. Сухомлинский [7, С.64]. «Тонкость восприятия рождает тонкость чувств, развивает благородную человеческую потребность переживать эти чувства, а танец, по наблюдениям Л.С. Выготского, является богатейшим источником чувств и переживаний» [1, С.104];

– формирование нравственных норм и духовной культуры развития личности - «Воспитание нравственных качеств основывается на понимании и освоении нравственных ценностей, составляющих современную общечеловеческую мораль» [1, С.44];

– творческое развитие ребёнка как конечный результат воздействия является доминантой в воспитании, отмечают исследователи, в разное время изучавшие этот вопрос (П.М. Якобсон, Л.А. Венгер и др.).

По мнению М.М. Рубинштейна «Знание средств - способно значительно повысить и углубить творческую жизнь ребенка. Однако не следует профессионально обучать ребёнка искусству, преувеличивать знания технических умений и навыков в процессе воспитания творческой личности. Их формирование должно носить вспомогательный характер, это не самоцель, а лишь способ, при помощи которого можно поставить воспитанников в положение творящих. Их приобретение должно идти рука об руку с переживаниями и творчеством ребенка, поддерживая и развивая его, не подавляя» [5, С.96].

Педагогический процесс, основанный на идее нравственного воспитания в коллективе — это педагогические системы Р. Баден-Пауэла, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко и др. Исходя из совершенно различных идеологических установок, и осуществляя свои идеи в неодинаковых педагогических условиях, они видели путь формирования индивидуальности в реализации положительного влияния групповых (коллективных) отношений на развитие личности.

В соответствии с особенностями эмоционального и интеллектуального развития детей, именно хореография с ее полихудожественной основой, является одной из форм в решении вопроса нравственного и гармоничного развития ребенка. В центре внимания хореографии на каждом ее этапе - образ (пластический персонаж или объект), предполагающий его раскрытие музыкально-танцевальным языком с живописным оформлением. Такое концентрированное, одномоментное обращение к действенной природе ребенка, поможет ему мыслить, узнать специфику художественной ассоциации и своеобразии языка искусств, пополнит жизненную энергию ребенка и даст ощущение самодостаточности в самопознании как индивидуальности.

Содержание программы хореографии предусматривает процесс педагогического взаимодействия, обращенного к целостному развитию ребенка через многообразие образа и движения, к рефлексии, формируя у ребенка ощущение самодостаточности как индивидуальности, пополняя его жизненную энергию.

О профессиональных качествах педагога-хореографа, об умении грамотно организовать процесс обучения и воспитания, о важности речевой деятельности на занятиях говорили педагоги Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова, К.Я. Голейзовский.

Исследования профессора Т.С. Комаровой показали, что «слово, сказанное педагогом, несет в себе регулирующую, направляющую функцию в общении с детьми. Только благодаря слову, детские движения могут приобрести тот собственно преднамеренный и сознательный характер, который качественно отличает произвольные движения от произвольных» [2, С.29]. Подтверждение этому в работах педагогов-хореографов В.И. Пономарёва, М.М. Фокина, Б.В. Шаврова.

В системе ценностных ориентаций личности педагога, как отмечает В.А. Слостёнин, «важную роль играет ее профессиональная направленность, в основе которой лежит потребность в педагогической деятельности. Она в себя включает: интерес и любовь к детям, увлеченность педагогической работой, психолого-педагогическую зоркость и наблюдательность, педагогический такт, педагогическое воображение, справедливость, коммуникабельность, требовательность, настойчивость, целеустремленность, уравновешенность, выдержку, самооценку, профессиональную работоспособность, духовные, прежде всего, познавательные потребности и интересы, интеллектуальную активность, готовность к самообразованию» [6, С.50].

Говоря о гармонии и рассматривая цели и задачи этического воспитания средствами хореографии, все, без исключения, педагог - хореографы (А.Я. Ваганова, К.Я. Голейзовский, Р.В. Захаров, Ф.В. Лопухов,

И.А. Моисеев и др.) видят необходимость формирования всесторонне развитой личности, гармонически сочетающий в себе духовное богатство, интеллект, моральную чистоту и физическое совершенство.

Приобщение подростка к нравственной культуре является основной частью воспитания на занятиях хореографией, поскольку лежит в основе образа жизни человека, охватывая широкий круг его ценностных ориентаций и духовных потребностей, преобразующих саму личность и определяющих параметры и пути её самосовершенствования.

Основываясь на исследованиях в области нравственных знаний О.С. Богдаиовой, Е.В. Бондаревской, В.И. Новиковой, В.И. Петровой и др., при проведении занятий необходимо рассматривать такие ключевые понятия как личность, этика, мораль, нравственность, общечеловеческие ценности, образ жизни и т. д.

Воспитание в области хореографического искусства становится подлинно педагогическим, превращается в образовательную систему, в процесс, в вид педагогической деятельности, когда осознается его цель, организуется и проводится подчиненная цели система педагогической работы, характерная воспитательными: задачами, содержанием, формами, условиями, методами, приемами, средствами и т.д.

Современный подход Липкиной А.И. к воспитанию характеризуется стремлением к возрождению самооценности каждого ребенка. «В воспитании необходимо ориентироваться на определенный результат, а именно - воспитывать человека будущего, который должен быть «мудрец и гуманист, носитель высокой культуры, гармонически сочетающий в себе физическое совершенство и глубокую духовность» [3, С.30].

Хореографическое искусство является подсистемой в общей системе развития нравственного воспитания личности. А для этого необходимо создать ряд педагогических условий. Эффективность протекания процесса нравственного воспитания ребенка средствами хореографического искусства обеспечивают следующие педагогические условия:

- приобщение детей к хореографическому искусству в сочетании с сюжетом и музыкально-игровым действием;

- создание творческой, воспитательной среды с включением в ее содержание компонентов, аксиологического, культурологического, этнопедагогического, кинетического, личностно-ориентированного, деятельностного подходов;

- введение в обучение диалога «учитель - ученик», «ученик - ученик», в котором учащиеся высказывают своё мнение.

Педагогическими условиями к проведению организации занятий по хореографии становятся:

- стиль ведения: занимательно - игровой, разноплановый, с различными приемами концентрации внимания, с необходимостью смены темпа и динамики подачи материала; характер подачи материала должен соответствовать возрасту детей и меняться, в зависимости от задач данного занятия; провоцирование самостоятельной деятельности у детей;

- общение: доброжелательный характер общения педагога с воспитанниками и обязательная частая похвала; непосредственное участие на всех этапах урока педагога, пропускающего через себя психологическое и физическое напряжение занятия; тактильный контакт рук преподавателя и детей; живая мимика, выразительный взгляд, понятные жесты и пластика взрослого - залог быстрого невербального контакта с детьми; объяснение слов, которые могут быть непонятны детям; отсутствие жесткой дистанции: взрослый- ребенок; отсутствие приказного тона, резких хлопков для установления дисциплины;

- организация: точная дозировка допустимой нагрузки; смена месторасположения детей; использование всего пространства зала, стульчики, ковер; пластическое изображение запаха, вкуса, цвета, рожденные музыкой; тактильные ощущения и работа над мелкой техникой пальцев; использование разнохарактерных образов, при этом художественные образования отрицательного характера не должны быть «злонесущими»; смена используемых видов художественной деятельности; использование всего спектра детской хореографии, с основой на сюжетно-игровой и сюжетно-образный танец, с элементами народно-сценического, историко-бытового, эстрадного и современного танца в импровизациях; организация творческой и исполнительской деятельности детей во всех видах художественной деятельности; задания на дом как фантазийное завершение занятий;

- коррекция: воспитание живописным изображением музыкальных образов; проведение упражнений на основе общеукрепляющих и общеразвивающих элементов; партерная гимнастика и

развивающие музыкальные игры для коррекции движений и правильного положения частей тела; психогимнастика и азбука искусства управлять собой;

– культура: воспитание основ зрительской и исполнительской культуры; манера общения по типу этикетной азбуки; невербальное общение и культура раскрытия эмоций в поведении; использование в работе произведений искусства разных стилей и разных эпох, позволит детям почувствовать многообразие и разнообразие средств высказывания, создаст предпосылки для более глубокого постижения в дальнейшем стилей и их исторической смены; создание культурного пространства для воспитания ценностей и смысла жизни культурного человека;

– музыка: воспитание с использованием разнообразной, разнохарактерной, классической, народной, исторической и современной музыки, исключая низкосортную и примитивно-застольную музыку; определение ее характера и темпа, динамических и метроритмических особенностей; изображение ее образов в пластике и рисунке, на «вкус и цвет»;

– ритмика: применение на занятиях ритмических заставок, музыкально- ритмических движений, фонетические развивающие игры; использование естественных и создание ситуаций успеха; формирование мотивационной стороны поведения детей;

– самостоятельная работа: создание самостоятельных композиций из изученных танцевальных и музыкальных моментов; самостоятельное решение новых оригинальных движений и этюдов; развитие детской выразительности, через наличие замысла в выборе движений и его вербальная защита; индивидуальный подход в групповых занятиях для создания условий индивидуального раскрытия ребенка; создание в коллективе обстановки доброжелательности.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что педагогические условия нравственного воспитания подростков на занятиях хореографией имеют ряд определенных значений:

– личность как закономерный результат воспитания представляет собой целостное образование, следовательно, многообразные качества личности не изолированы друг от друга, а тесно связаны между собой, всегда выступают как проявление ее сущности, ее различных сторон. В процессе воспитания личность формируется не по частям, а в целом комплексе;

– идея комплексного, и более глубокого его осуществления, интегрированного, подхода является отражением системного анализа. С его позиции воспитание можно представить, как систему, которая состоит из определенного комплекса соотнесенных и взаимосвязанных компонентов. Связи между этими компонентами настолько тесны, существенны, что изменение одного из них обычно вызывает изменение и других, не редко и системы в целом, следовательно, они должны быть взаимосвязаны и скреплены общностью цели, задач, содержания;

– интегрированный подход объективно требует построения и функционирования такого педагогического подхода, который бы обеспечивал тесное единство умственного, нравственного, трудового, эстетического и физического воспитания, сознания, поведения и деятельности детей.

К настоящему времени сложились внутренние и внешние предпосылки повышения эффективности нравственного воспитания ребенка средствами хореографического искусства, обусловленные формированием определенных потребностей общества, семьи и личности. Совместная деятельность образовательного учреждения и семьи является важным фактором решения общей проблемы - нравственного воспитания ребенка обогащая его духовный мир средствами хореографического искусства.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 2004. - Т. 4. - 317с.
2. Комарова Т. С. Красота. Радость. Творчество. / Комарова Т. С, Антонова А.В., Зацепина М.Б. - М.: Педагогическое общество России, 2000. - 59-129с.
3. Липкина А.И. О нравственной жизни школьника / А.И. Липкина. - М.: Знание, 1998. - 60с.
4. Пуртова Т.В. Учите детей танцевать. / Т.В. Пуртова. - М.: Владос, 2003. - 256с.
5. Рубинштейн Н. Психология танца // Н. Рубинштейн. - М.: «Маренго», 2002. - 496-500с.
6. Слостенин В.А. Педагогика / В.А. Слостенин. - М.: Педагогика, 1986. - 450-459 с.
7. Сухомлинский В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. - М.: Политиздат, 2003. - 164 с.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Элбакян А.С.

Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград

Ключевые слова: Дополнительное образование; профессиональное дополнительное образование; государственный стандарт; образовательный стандарт.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации процесса обучения в системе общего и профессионального дополнительного образования; представлены государственные учреждения, которые определяют программу в системе дополнительного образования.

Согласно федеральному закону об образовании система дополнительного образования является составной частью системы образования. Дополнительное образование можно охарактеризовать, как целенаправленный процесс воспитания и обучения путем реализации дополнительных образовательных программ, а также путем осуществления дополнительных образовательных услуг и образовательно-информационной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства (http://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/).

Дополнительное образование включает в себя общее дополнительное образование и профессиональное дополнительное образование (Федеральный закон «Об образовании»).

Далее дадим определение этим двум понятиям, которые имеют свои структуры. Общее дополнительное образование направлено на развитие личности; повышение культурного и интеллектуального уровня человека, его профессиональной ориентации в соответствии с дополнительными общеобразовательными программами, приобретению им новых знаний, умений и навыков (Федеральный закон "О дополнительном образовании").

Под профессиональным дополнительным образованием понимается дополнительное образование, которое направлено на непрерывное повышение квалификации и профессиональную переподготовку лиц, уже имеющих профессиональное образование, в соответствии с дополнительными профессиональными образовательными программами, квалификационными требованиями к профессиям и должностям. Профессиональное дополнительное образование способствует развитию деловых и творческих способностей индивида, повышению культурного уровня. Профессиональное дополнительное образование включает в себя повышение квалификации и профессиональную переподготовку (<https://ubo.ru/normative/1/>). Общее дополнительное образование и профессиональное дополнительное образование осуществляют образовательные учреждения дополнительного образования, организации, осуществляющие деятельность в области дополнительного образования, а также объединения, ассоциации, союзы образовательных учреждений, осуществляющих деятельность в области дополнительного образования; государственно-общественные объединения (профессиональные ассоциации, объединения обществ, объединения научных и методических советов и иные объединения), способствующие реализации дополнительного образования; органы управления образованием и подведомственными им организациями; организации, деятельность которых направлена на обеспечение образовательного процесса в образовательных учреждениях дополнительного образования и организациях, осуществляющих деятельность в области дополнительного образования [<https://ubo.ru/normative/1/>].

Касательно образовательной программы в Федеральном законе говорится о том, что дополнительные образовательные программы определяют содержание дополнительного образования и, также делятся на дополнительные общеобразовательные программы и дополнительные профессиональные образовательные программы. Дополнительные общеобразовательные программы и дополнительные профессиональные образовательные программы могут быть программами дополнительного образования детей, дополнительного образования взрослых, дополнительного образования лиц независимо от возраста. Дополнительные профессиональные образовательные программы в зависимости от требований к уровню профессионального образования обучающихся подразделяются на дополнительные образовательные программы высшего профессионального образования, дополнительные образовательные программы среднего профессионального образования, дополнительные образовательные программы начального профессионального образования (Федеральный закон "О дополнительном образовании").

Следует отметить, что образовательные учреждения дополнительного образования разрабатывают и утверждают дополнительные образовательные программы. Государственные органы управления разрабатывают примерные стандарты для дополнительных образовательных учреждений на основе государственных образовательных стандартов («Стандарты второго поколения» Федеральный государственный образовательный стандарт дополнительного образования).

Содержание дополнительных образовательных программ, формы их освоения, продолжительность обучения по указанным программам определяются образовательными учреждениями дополнительного образования. Следует отметить, что иные образовательные учреждения, реализующие дополнительные образовательные программы, и организации, осуществляющие деятельность в области дополнительного образования, потребители образовательных услуг также могут определять содержание образовательной программы, но с учетом требований государственных образовательных стандартов дополнительного образования или иных соответствующих требований к содержанию дополнительного образования. в том случае если государственных образовательных стандартов дополнительного образования нет, то обязательный минимум содержания дополнительных образовательных программ профессиональной переподготовки по определенным видам, группам работ может быть установлен федеральным органом исполнительной власти, органом государственной власти субъекта Российской Федерации, органом местного самоуправления для находящихся в их ведении образовательных учреждений дополнительного образования, иных образовательных учреждений, реализующих дополнительные образовательные программы, и организаций, осуществляющих деятельность в области дополнительного образования. В этом случае выдаваемый документ об освоении соответствующей дополнительной образовательной программы профессиональной переподготовки действителен только для организаций, также находящихся в ведении указанных органов (Федеральный государственный образовательный Стандарт среднего (полного) общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413). Обязательный минимум содержания дополнительных образовательных программ профессиональной переподготовки, вид и (или) форма документов об их освоении могут быть установлены также соответствующим федеральным органом исполнительной власти при реализации утвержденных Правительством Российской Федерации федеральных целевых и иных государственных программ. - Дополнительные образовательные учреждения имеют права выбора учебного материала в соответствии со стандартами государственного образования. Следует также отметить, что данные учреждения бывают платными и после окончания курса обучающийся получает диплом, сертификат, удостоверяющий окончание курса, получение знаний на определенном уровне. Правом выдавать сертификаты обладают лицензированные учреждения.

Относительно методических приемов и системы организации учебного процесса, дополнительное образование не может и не должно повторять школу. Цели и задачи урочной работы и дополнительного образования полностью совпадают, но, несмотря на это, существенные различия наблюдаются в содержании, организации и формах проведения.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании»
2. Федеральный закон "О дополнительном образовании"
3. Федеральный государственный образовательный Стандарт среднего (полного) общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г.
4. Серия «Стандарты второго поколения» Федеральный государственный образовательный стандарт дополнительного образования.
5. [<https://ubo.ru/normative/1/>]
6. http://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/

СЕКЦИЯ №3.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

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

ДИДАКТИЧЕСКИЙ СИНКВЕЙН КАК ОСНОВА ОПТИМИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Крамарева И.Е.

Брянский государственный университет, г. Брянск

Дидактический синквейн с французского языка переводится как «пять строк», т.е. это стихотворение без рифмы, состоящее из пяти строк и направленное на решение определенной педагогической задачи.

Говоря об истории возникновения синквейна, можно сказать, что возник он сравнительно недавно. В начале двадцатого века такой жанр поэзии придумала английская поэтесса Аделаида Крэпси. В дальнейшем этот жанр поэзии стал использоваться в дидактических целях. В отечественную педагогику синквейн стал внедряться с конца 1990-х годов. Развила идею использования синквейнов в педагогике В.М. Акименко, разработав конспекты занятия с опорой на данную технологию.

Синквейн - это технология, которая не требует особых или специальных условий для ее использования и органично вписывается в работу по развитию лексико-грамматического строя у детей. Он не нарушает общепринятую систему воздействия на речевое расстройство и обеспечивает её логическую завершенность, а также способствует обогащению и актуализации словаря, уточняет содержание понятий.

Душка Н.Д. указывает, что существуют определенные правила построения (составления) синквейна [3]:

В первой строке должно находиться одно слово, т.е. заголовок или тема дидактического синквейна. Обычно это существительное, обозначающее предмет или явление о котором пойдет речь и отвечающее на вопросы: кто? что?

Во второй строке находятся уже два слова. Обычно это прилагательные или причастия, описывающие свойства и признаки данного предмета или явления, которые отвечают на вопросы: какой? какая? какое?

В третьей строке содержатся уже три слова. Обычно это глаголы, которые описывают действия свойственные этому предмету или явлению. Отвечают на вопрос: что делает? что делают?

В четвертой строке находятся четыре слова, ключевая фраза, которая показывает личное отношение автора к теме. Это может быть как собственно сочиненное предложение, так и просто известный афоризм, пословица, фраза или что-то подобное.

В пятой строке содержится одно слово или словосочетание слов. Обычно это существительное, которое показывает выражение своих чувств, связанных с предметом, о котором говорится в синквейне, то есть слово в последней строке - это ассоциация или синоним.

Педагоги начали применять синквейн сравнительно недавно, но на данный момент он часто используется современными педагогами дошкольных образовательных учреждений в непосредственной образовательной деятельности.

Как указывает Самойленко Л.В., составление синквейна лучше использовать в работе с детьми старшего дошкольного возраста, т.к. в это время у детей уже сформированы определенные знания и умения. Для составления синквейна дети должны [5]:

- иметь достаточный словарный запас в рамках темы,
- владеть обобщением,
- уметь правильно понимать и задавать вопросы,
- уметь согласовывать слова в предложении,
- правильно оформлять свою мысль в виде предложения,
- знать понятия «слово-предмет», «слово-признак», «слово-действие».

Дружинина А.В. считает, что перед составлением дидактического синквейна должна быть проведена предварительная работа по созданию речевой базы. Работу следует начинать с уточнения, расширения и совершенствования словаря [2].

Для начала необходимо познакомить детей с понятиями «слово, обозначающее предмет», «слово, обозначающее признак предмета» «слово, обозначающее действие предмета», таким образом, готовится основа и накапливается материал для последующей работы над предложением.

После этого следует познакомить детей с понятиями «живой и неживой» предмет, а также научить формулировать вопросы к словам, обозначающим предметы, действия и признаки предмета. Для этой работы необходимо использовать различные картинки, предметы. Детям предлагается назвать слова, обозначающие сначала живые предметы, затем – неживые, называть предметы по порядку и к каждому ставить соответствующий вопрос.

Потом необходимо предложить детям назвать несколько действий, которые могут производить изображенные предметы или явления, затем называть несколько признаков, присущих изображенному предмету или явлению.

Когда у детей сформировалось представление о словах, обозначающих предмет, его признаки и его действия, их подводят к понятию о предложении и начинают работу над структурным и грамматическим оформлением предложения. В первую очередь детей учат составлять простое нераспространенное предложение. Дальше структуру предложения распространяют путем введения в него определения, дополнения. Позже детей знакомят с короткими словами (предлогами), их употреблением в речи. В завершении работы формируется умение строить распространенные предложения разных структур.

Дружинина А.В. отмечает, что предварительная работа по созданию основы речевой базы для составления синквейна совершенно никак не противоречит программе Филичевой Т. Б. и Чиркиной Г. В. , а именно той её части, которая касается развития лексико-грамматических категорий у детей с общим недоразвитием речи и служит средством оптимизации учебного процесса [2].

Как указывает Макарова Е.В., именно дидактический синквейн актуально и целесообразно использовать в логопедической практике потому что [4]:

- синквейн помогает оптимизировать работу учителя – логопеда;
- синквейн гармонично вписывается в работу по развитию лексико-грамматических категорий;
- синквейн не нарушает общепринятую систему воздействия на речевое расстройство и обеспечивает её логическую завершенность;
- синквейн способствует обогащению и актуализации словаря, уточняет содержание понятий;
- синквейн предоставляет возможность учителю-логопеду оценить уровень усвоения ребёнком пройденного материала;
- синквейн носит комплексный характер воздействия, и поэтому способствует не только развитию речи, но и развитию высших психических функций (внимания, памяти, мышления).

Следовательно, метод «дидактический синквейн» может успешно применяться в логопедической практике.

Представим ниже пример конспекта фронтального логопедического занятия с использованием дидактического синквейна при коррекции лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Конспект фронтального логопедического занятия по лексической теме «Профессии»

Задачи:

Коррекционно - образовательные:

- уточнить и расширить знания детей по лексической теме «Профессии»;
- расширить словарь существительных по лексической теме «Профессии»;
- расширить словарь качественных прилагательных по лексической теме «Профессии»;
- расширить словарь глаголов несовершенного вида по лексической теме «Профессии»;
- учить составлять предложение по схеме;
- учить детей составлять рассказ - описание по схеме синквейна;
- учить детей образовывать слова, обозначающие женские профессии с суффиксами –иц-, -ниц-, -их-.

Коррекционно - развивающие:

- развивать диалогическую речь;
- развивать слуховое и зрительное внимание;

- развивать мышление;
- развивать связную речь;
- формировать координацию общей моторики.

Коррекционно - воспитательные:

- воспитывать интерес и уважение к людям разных профессий;
- воспитывать умение работать самостоятельно и в парах.

Оборудование: предметные картинки с изображением профессий, предметные картинки с изображением инструментов, картинки-схемы для составления синквейна, музыкальное сопровождение.

Ход занятия

I. Организационный момент

- Здравствуйте, ребята! Сегодня мы отправимся в необычный город – Город мастеров. Добраться туда можно только на поезде Дружбы. Давайте все станем друг за другом, возьмем за плечи, друга стоящего впереди, и поедem в Город мастеров. (Дети передвигают по кругу под музыку).

II. Основная часть

- Вот мы и добрались до города Мастеров. Здесь живут веселые, добрые и трудолюбивые люди. И сегодня мы с ними познакомимся. Наша первая станция «Загадочная». Прошу всех занять свои места.

1. Загадки

- Для того чтобы познакомиться с людьми, живущими в этом городе, отгадайте загадки про них.

Учит детишек читать и писать,

Природу любить, стариков уважать. (Учитель)

Кто у постели больного сидит?

И как лечиться он всем говорит.

Кто болен — он капли предложит принять,

Тому, кто здоров, разрешит погулять. (Врач)

Скажите, кто так вкусно

Готовит щи капустные,

Пахучие котлеты,

Салаты, винегреты,

Все завтраки, обеды? (Повар)

Продаёт продукты, вещи,

Ткани, масло и бензин.

А захочешь его встретить –

Отправляйся в магазин. (Продавец)

Он машиной управляет,

Никогда не забывает:

Это — тормоз, это — газ,

Отвезёт и в садик вас. (Водитель)

Кирпичи кладет он в ряд,

Строит садик для ребят

Не шахтер и не водитель,

Дом нам выстроит... (Строитель)

Смел огонь, они смелее,

Он силен, они сильнее,

Их огнём не испугать,

Им к огню не привыкать! (Пожарные)

Шьёт для взрослых и детей,

Мамы, братика, друзей —

Изделия отличные,

С фасонами приличными. (Швея)

Ходит в форме, при погонах,

Разбирается в законах,

Он и летом, и зимой

Охраняет наш покой. (Полицейский)

(После отгадки, вывешивается картинка с отгадкой)

- Хорошо, ребята. Все загадки отгадали. Давайте теперь, еще раз назовем все эти профессии.
- Молодцы! С этими и другими профессиями мы сегодня познакомимся в Городе мастеров. А сейчас отправляемся дальше, на следующую станцию. Строим поезд. Поехали! (Дети снова образуют поезд и едут по кругу)
- Вот и мы прибыли на следующую станцию. Садитесь на места. Эта станция называется «Деловая»

2. Игра «Кто что умеет?»

- Ребята, жители Города мастеров были рады с вами познакомиться. И теперь хотят узнать, хорошо ли вы знаете их профессии.
- Повар что умеет делать? (варить, жарить, готовить, солить)
- Учитель что умеет делать? (учить, писать, читать, считать)
- Врач что умеет делать? (делать уколы, лечить, слушать, ставить градусник)
- Пожарный что умеет делать? (тушить пожар, спасать людей)
- Строитель что умеет делать? (строить, укладывать кирпичи, мешать цемент)
- Продавец что умеет делать? (продавать, раскладывать, считать, взвешивать)
- Водитель что умеет делать? (рулить, давить на педали)
- Полицейский что умеет делать? (защищать людей)
- Швея что умеет делать? (шить, подшивать)
- Летчик что умеет делать? (управлять самолетом)
- Почтальон что умеет делать? (разносить письма)
- Художник что умеет делать? (рисовать, раскрашивать)
- Молодцы! Порадовали жителей Города мастеров. Строим поезд и отправляемся на следующую станцию.
- Приехали! Садимся на места. Это станция «Инструментальная»

3. Игра «Чьи инструменты?»

- Посмотрите, на каждом столе есть карточка. Переверните ее, рассмотрите внимательно все инструменты, и в парах решите, кому нужны для работы эти инструменты. Кто будет готов, поднимите руку!
- Кастрюля, сковорода, половник, тарелка, вилка, ложка, нож (Повар)
- Топор, молоток, кирпичи, цемент, мастерок (Строитель)
- Таблетки, шприц, грелка, фонендоскоп (Врач)
- Весы, касса, деньги, продукты, чек (Продавец)
- Доска, тетради, указка, книги, ручка, карандаш (Учитель)
- Швейная машинка, ткань, нитки, иголка (Швея)
- Альбом, карандаш, краски, кисточки (Художник)
- Лопата, лейка, грабли, земля, растения (Садовник)
- Фен, расческа, ножницы, заколки (Парикмахер)
- С этим заданием вы тоже справились отлично, отправляется дальше.
- А вот и станция «Спортивная»

4. Физкультминутка

- Повар варит кашу. (Имитация с вращением кистей рук)
- Плащ портниха шьет. (Махи руками)
- Доктор лечит Машу. (Открыть и закрыть ротик, высунув язычок)
- Сталь кузнец кует. (Хлопки)
- Дровосеки рубят. (Махи с наклонами)
- Строят мастера. (Имитация с прыжками вверх)
- Что же делать будет, (Поднимание плеч)
- Наша детвора?

- Поехали дальше. Строим поезд. И мы прибыли на станцию «Комплиментная»

5. Игра «Назови какой?»

- Ребята, а давайте подумаем, какими должны быть люди этих профессий?
- Например, врач должен быть умным, добрым, заботливым.
- А каким должен быть учитель? (умным, справедливым, любящим, внимательным)
- Каким должен быть пожарный? (здоровым, ловким, смелым, быстрым)
- Каким должен быть продавец? (честным, добрым, общительным)
- Каким должен быть строитель? (аккуратным, внимательным, ответственным)
- Каким должен быть повар? (чистым, аккуратным, изобретательным)

Каким должен быть полицейский? (здоровым, умным, смелым, ловким, ответственным)

Каким должен быть водитель? (внимательным, трудолюбивым, ответственным)

Какой должна быть швея? (терпеливая, внимательная, аккуратная, усидчивая)

- Молодцы! Отправляемся дальше. Строим поезд! Поехали!

- И вот мы оказались на станции «Профессиональная».

6. Игра «Женская и мужская профессия»

- В Городе мастеров живет много мастериц. А как же называются их профессии?

Он продавец, а она ... (продащица)

Он летчик, а она ... (летчица)

Он учитель, а она ... (учительница)

Он художник, а она ... (художница)

Он воспитатель, а она... (воспитательница)

Он писатель, а она ... (писательница)

Он певец, а она ... (певица)

Он актер, а она ... (актриса)

Он портной, а она (портниха, швея)

- Молодцы! А теперь каждый выбирает себе профессию и составляет про нее предложение из 3-4 слов (по схеме) Например: Швея шьет красивое платье. (далее дети по очереди называют свои предложения).

- Вы отлично справили с этим заданием. Строим поезд. Отправляемся на последнюю станцию.

- И мы прибыли на станцию «Писательская».

7. Составление синквейна

- Мы сегодня так много узнали о профессиях людей в Городе мастеров. Давайте отблагодарим жителей этого города и сочиним про кого-нибудь из них небольшой рассказ.

- Посмотрите, на доске размещены небольшие карточки - символы, которые помогут нам составить рассказы. (В первой строке – схема слова-предмета, во второй строке – схема слов-признаков, в третьей строке – схема слов-действий, в четвертой – схема предложения, в пятой – схема слова-близнеца (синонима)).

Давайте составим рассказ об учителе. (Дети составляют рассказ по схеме, дополняя друг друга).

Смотрим на первую строчку, здесь схема слова-предмета. Мы выбрали профессию учителя, значит здесь будет слово учитель.

Во второй строчке схема двух слов-признаков. Давайте подумаем, какой учитель? (дети называют). Добрый, умный – это слова второй строчки.

В третьей строчке схема трех слов-действий. Давайте подумаем, что делает учитель? Учит, пишет, читает – эти слова поселились на третьей строчке.

В четвертой строчке нужно составить предложение про учителя. Внимательно смотрим на схему. В предложении сначала должно быть слово-предмет, затем слово-действие, потом слово-признак и опять слово-предмет.

Какое предложение мы составим? (Дети составляют предложение)

В пятой строчке нужно подобрать слово-ассоциацию или слово - близнец к слову учитель.

- Хорошо. Кто из вас сможет полностью повторить наш рассказ, об учителе?

Примерный синквейн, составленный детьми:

1. Учитель.
2. Добрый, умный.
3. Учит, пишет, читает.
4. Учитель учит послушных детей.
5. Ученик (Знания)

- Молодцы! Жителям Города мастеров очень понравился ваш рассказ. А нам пора возвращаться домой. Строим наш волшебный поезд Дружбы. Держим путь домой! (под музыку передвигаются по кругу).

III. Итог занятия

- Вот мы и вернулись. Вам понравилось в Городе мастеров? Давайте вспомним, кто там живет? А вам понравилось составлять рассказы?

- На этом наше **занятие** – путешествие закончено. Всем спасибо!

Список литературы

1. Акименко В.М. Новые педагогические технологии: учебно-метод. пособие / В.М.Акименко. – Ростов н/Д: Феникс, 2008.
2. Дружинина А.В. Синквейн в работе по развитию речи // <https://infourok.ru/master-klass-sinkveyn-v-rabote-po-razvitiyu-rechi-2224010-page3.html>
3. Душка Н. Д. Синквейн в работе по развитию речи дошкольников // Логопед. — 2005. - №5. – С.85-91.
4. Макарова Е.В. Использование инновационных педагогических технологий в условиях введения ФГОС дошкольного образования. Синквейн. // <http://www.imcol.ru/doc/2014/050620141.doc>
5. Самойленко Л.В. Синквейн как средство развития семантики речи дошкольников с ОНР // <http://открытыйурок.рф/статьи/653534/>

СЕКЦИЯ №4.

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

КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА АФК В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УЧЕБНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

**Андреев В. В., Запольский А. В., Котлова Ю. В., Новоселова Н. Б.,
Сазанков Д. М., Таланова О. В.**

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «СОШ №26», г. Абакан, Республика Хакасия

Адаптивная физическая культура – самостоятельная дисциплина государственного образовательного стандарта и представляет собой важнейший раздел профессионально-педагогической подготовки специалистов. Сложность методики дисциплины состоит в том, что она является многопрофильной и изучает нозологические группы индивидов, отнесенных к категориям - «ограниченные возможности здоровья» и «отклонения в состоянии здоровья». В связи с многообразием нозологических групп, их широкого возрастного диапазона, начальным этапом реализации адаптивной физической культуры выбраны дошкольный и школьный возраст – как наиболее пластичный для воспитания и развития, связанный с образованием, становлением личности, формированием осознанного отношения к своему здоровью.

Двигательные, психические, сенсорные нарушения имеют разные причины, степень поражения, сопутствующие заболевания, вторичные отклонения, разный уровень сохранных функций, это ограничивает двигательную активность детей с ОВЗ и требует индивидуально-дифференцированного подхода при выборе средств и методов при постановке и решении коррекционных, компенсаторных, профилактических задач, сопряженных с процессом обучения, воспитания физического и психического развития.

Такая многогранность информации, необходимой для специалиста АФК, объединяет в себе три крупных области знаний – физическую культуру, медицину, специальную (коррекционную) педагогику и требует разносторонней теоретической подготовки по следующим дисциплинам – анатомии, физиологии, биомеханике, теории и методике физической культуры, педагогики и психологии, общей патологии, врачебного контроля и т.д.

Дисциплина «Адаптивная физическая культура» содержит в себе и интегрирует четыре профиля основной деятельности: адаптивное физическое воспитание предназначено для формирования базовых основ физкультурного образования; физическая реабилитация – для лечения, восстановления и компенсации утраченных способностей средствами ЛФК; адаптивный спорт – для совершенствования и реализации физических и эмоционально-волевых способностей; адаптивная двигательная реакция – для здорового досуга и активного отдыха.

В педагогике существует несколько моделей инклюзивного образовательного процесса, позволяющих в определенной мере реализовать структурные направления, включенные в систему, однако не каждая модель позволяет использование в комплексе несколько профильных направлений, входящих в адаптивное физическое воспитание. Наиболее перспективной моделью инклюзии является - смешанная, с формированием коррекционных классов по нозологическим группам, индивидуальным обучением, домашним обучением и обучением с инклюзией в обычном классе на основании нормативных документов. Ряд специалистов – учёных, производивших экспериментальные исследования выявили высокую эффективность данной модели, в то же время абсолютно неприемлемой оказалась модель инклюзивного образования с применением тотального пересаживания детей нозологических групп с ЗПР и УО в обычные общеобразовательные классы. Указанная модель создана с целью экономии денежных средств и последующим пагубным воздействием на обучающихся с полноценным интеллектуальным развитием, выраженным в снижении качественных показателей обучения, в том числе невозможностью реализовать потребности обучающихся в необходимых средствах адаптивного физического воспитания, что противоречит принципам и этике дисциплины.

Адаптивное физическое воспитание реализуется в отношении обучающихся с ОВЗ отнесенным к следующим нозологическим группам – задержка психического развития; умственная отсталость; расстройство аутистического спектра; речевые нарушения; депривация зрения и слуха, нарушения ОДА. Основной формой организованных занятий является - урочная по адаптированным программам:

- уроки физической культуры образовательной направленности – для формирования специальных знаний и обучения двигательным умениям и навыкам;
- уроки коррекционно-развивающей направленности, служащие для развития и коррекции двигательных качеств и координационных способностей, коррекции двигательных нарушений, сенсорных систем и психических функций с помощью физических упражнений;
- уроки оздоровительной направленности – для коррекции и профилактики осанки, плоскостопия, укрепления сердечно-сосудистой и дыхательных систем.

Такое деление занятий указывает на преимущественную направленность урока, однако, как правило, наиболее типичными для детей с ОВЗ являются комплексные уроки.

Физическая реабилитация, как профильное направление реализуется в форме малогрупповых и индивидуальных занятий по лечению на основе специальных физических упражнений школьников отнесённых к СМГ и коррекции двигательных расстройств у детей с ДЦП. Занятия планируются в зависимости от клинических проявлений заболевания. Основными показателями эффективности занятий является сформированное или скорректированное двигательное действие, в том числе переход учащегося из СМГ в подготовительную группу.

Для восстановления школьников отнесённых к СМГ и ОВЗ предусматривается использование индивидуального подхода в дозировании и интенсивности физических нагрузок на основании клинических проявлений заболевания и адаптационного потенциала ребенка, разрабатывается индивидуальный план восстановительного лечения комплексного характера с подбором доступных средств.

В начале и по окончании учебного года у детей рассматриваемого контингента необходимо выявлять констатирующие и контрольные медицинские показатели, сформированность двигательных навыков, коррекции и лечения двигательных расстройств, вторичных отклонений. На основании изложенного предполагается, что в условиях средней общеобразовательной школы существует возможность производить коррекционно-реабилитационную деятельность средствами лечебной физической культуры доступного традиционного и нетрадиционного характера, произвести снижение судорожных явлений, повысить функцию опорно-двигательного аппарата, постепенно приближая ее клиническую оценку к норме.

Направление «адаптивная двигательная рекреация» рекомендуется реализовать в условиях инклюзивной образовательной организации в форме оздоровительного плавания в рамках ФГОС во время внеурочной деятельности. Задачи оздоровительного направления – коррекция и снижение гиперактивности у обучающихся всех видов нозологических групп.

Гиперактивность – одно из самых распространенных поведенческих расстройств у указанного контингента детей, которые своим поведением, связанным с расторможенностью возбуждают класс, тем самым затрудняя проведение занятий. Физические упражнения в форме оздоровительного плавания для гиперактивного ребенка становятся не только условием общего развития, но также являются одним из основных средств устранения двигательных нарушений и релаксации. В занятия включаются: «сухое плавание» (20 минут) с элементами специальных и подводящих упражнений, и упражнения на воде (40

минут), подвижные игры на воде с мячами и надувными предметами. Указанные упражнения положительно эффективно влияют на нервную систему ребенка, успокаивают и снимают раздражение по окончании занятий т.к. механизм улучшения самочувствия связан с усиленной продукцией при длительной мышечной активности особых веществ – эндорфинов, которые благотворно влияют на психическое состояние ребенка.

Выводы. Многосложность представленного педагогического процесса в области АФК приводит к необходимости его систематизации, упорядочения и научном обосновании с точки зрения экспериментального доказательства при выборе модели инклюзивного образования с включением необходимых направлений и форм. Для реализации указанных задач существует первоочередная проблема – подбор компетентных специалистов и их подготовка в профильных учебных заведениях. Другой проблемой является то состояние дел, что сегодня ни наше Министерство образования и науки РФ, ни учебные учреждения, не готовы к приему таких специалистов в штат общеобразовательных организаций для работы с детьми отнесенными к категории «ограниченные возможности здоровья» и «отклонения в состоянии здоровья» (СМГ). Подтверждением тому может служить отсутствие законодательной и организационной основы для трудоустройства специалистов нового поколения.

КОМПЛЕКСНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНЫМ ПРОЦЕССОМ СТУДЕНЧЕСКИХ БАСКЕТБОЛЬНЫХ КОМАНД

Егоров А. В., Столяр Л. М.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Московский педагогический государственный университет» (МПГУ)
Институт физической культуры спорта и здоровья, Москва

COMPLEX PEDAGOGICAL CONTROL AS AN EFFICIENT METHOD TO MANAGE COACHING OF UNIVERSITY BASKETBALL TEAMS

Egorov A.V., Stolyar L.M.

Federal State-Run Educational Institution of Higher Learning
Moscow State Pedagogical University (MSPU)
Institute of Physical Culture, Sports and Health, Moscow

Аннотация: в статье представлено обоснование необходимости проведения комплексного педагогического контроля как основного средства совершенствования управления тренировочным процессом студенческих баскетбольных команд. Анализ средств и методов был выполнен на основе обзора научно-методической литературы отечественных авторов. Сделан вывод о том, что используемый тренерами арсенал средств и методов, используемых в процессе проведения комплексного педагогического контроля очень большой и из него должны использоваться наиболее эффективные.

Ключевые слова: управление, тренировочный процесс, тренер, спортсмен, баскетбол, комплексный педагогический контроль.

Abstract: This article features the substantiation for exercising complex pedagogical control as a major tool for improving management over coaching of university basketball teams. The tools and methods were analyzed based on research findings and didactic works by national authors. The conclusions made in the article suggest that the toolkit of methods employed by coaches during complex pedagogical control is voluminous and only the most efficient practices should be used.

Keywords: basketball, coach, coaching, complex pedagogical control, management, sportsman

Введение. Баскетбол является эффективным средством совершенствования физического развития, физической подготовленности и спортивного совершенствования юношей и девушек. Происходящие в последний период времени перемены в спорте выдвигают новые задачи по поиску эффективных средств и методов управления тренировочным процессом баскетболистов. По мнению ведущих специалистов, к наиболее эффективным средствам и методам управления тренировочным процессом в любом виде

спортивной деятельности можно отнести проведение контроля за уровнем функционального состояния, физической и технической подготовленности юных баскетболистов [8, 9, 10, 18, 21]. В результате анализа научно-методической литературы, практического опыта специалистов и собственных исследований было установлено, что используемый тренерами по баскетболу арсенал средств и методов комплексного педагогического контроля очень большой. Для обеспечения высокого уровня физической и технической подготовленности юных баскетболистов необходима организация комплексного педагогического контроля на основе использования только наиболее эффективных из них.

По мнению ведущих специалистов хороших спортивных результатов, нельзя достичь без учета рационального подхода к организации учебно-тренировочного процесса [7]. В настоящее время процесс спортивной подготовки в баскетболе имеет ряд особенностей [7]. В частности, наблюдается интенсификация учебно-тренировочного процесса юных спортсменов, которая выражается в расширении соревновательной деятельности, увеличении физических нагрузок и уменьшении количества времени, отведенного на процессы восстановления. Одним из наиболее эффективных средств и методов управления учебно-тренировочным процессом и результативностью соревновательной деятельности в баскетболе является комплексный педагогический контроль, как один из видов надежной обратной связи между тренером и спортсменом [7]. Информация об индивидуальных особенностях спортсменов необходима тренеру для принятия управленческих решений. Ее можно получить только посредством проведения комплексного педагогического контроля. Чаще всего такая информация включает данные о различных параметрах подготовленности спортсмена (морфофункциональной, физической, технической, технико-тактической, психологической) и сравнивается с модельными (эталонными) характеристиками, необходимыми для достижения запланированных спортивных результатов. В случае несоответствия полученных в ходе педагогического тестирования показателей спортсмена требованиям физической, морфофункциональной, психофизиологической подготовленности тренеру необходимо выработать индивидуальную стратегию спортивного совершенствования, которая предусматривает комплексное использование возможностей системы учебно-тренировочного процесса в комплексе со средствами и методами восстановления функционального состояния спортсменов [8, 9, 10, 12-15, 18, 21 и др.].

Методы и организация исследования. В качестве ведущего был выбран метод, относящийся к методам эмпирического уровня - анализ научно-методической литературы по проблеме исследования. Данный метод был выбран как один из наиболее доступных методов. Главной целью данного метода является сбор научных данных по проблеме исследования, определения достижений в изучаемой области знаний, существующих точек зрения на проблему, что позволяет наметить дальнейшие перспективы исследования.

Исследование было проведено в несколько этапов.

1 этап (сентябрь - октябрь 2017 года) – формулировалась идея исследования

2 этап (ноябрь - декабрь 2017 года) - прогностический и организационно-подготовительный.

Уточнение целей и задач исследования, гипотезы эксперимента, плана-программы опытно-экспериментальной работы в процессе прохождения научно-исследовательской практики.

3 этап (январь 2018 года) - обобщающий этап. Обработка полученных в ходе исследования данных, получение выводов, завершение написания научной статьи и ее компьютерное оформление.

Результаты исследования и их обсуждение. Одно из основных мест в системе управления подготовкой в баскетболе отводится комплексному педагогическому контролю. По мнению Заиорского В.М. педагогический контроль должен быть научно-обоснованным и совершенствоваться в учебно-тренировочном процессе с целью достижения более высоких результатов общей и специальной физической подготовленности, и роста спортивного мастерства [12-15].

В научных работах большинства ведущих специалистов в области исследований теории и методики физической культуры и спорта высказывается мнение о том, что тренировочный процесс должен стать управляемым за счет применения педагогического контроля как одного из главных звеньев в системе управления физической подготовкой [9, 10, 12-15, 34 и др.].

Кривенцов А.Л. утверждает, что педагогический контроль не должен быть приведен к сбору оперативной информации интересующей тренера. После получения данных необходимо их сопоставить с нормативными показателями и только после этого принять управленческое решение об изменении алгоритма спортивной подготовки спортсмена [20].

Наибольшее количество информации о текущем состоянии спортсмена будет содействовать тренеру точнее и правильнее формировать учебно-тренировочный процесс. Это утверждение обосновывает

постановку вопроса о проведении комплексного педагогического контроля с привлечением других специалистов (врачей, психологов и др.). Другая сторона данного вопроса состоит в том, что ежедневная практическая деятельность тренера, как организатора тренировочного процесса предъявляет другие требования. Ведущими из них являются:

- доступность методов получения и оценки информации для тренера;
- простота и удобство (время и др.) выполнения тестов (контрольных упражнений) для игрока;
- упрощение средств измерений при условии сохранения достоверности полученной информации.

Вышесказанное определяет ведущую роль педагогического контроля как наиболее эффективного средства управления спортивной подготовкой по сравнению с другими. По утверждению Ашмарина Б.А., это становится наиболее значимым на начальных этапах спортивного совершенствования [1, 2].

На основании исследований Бальсевича В.К., Запоржанова В.А., Власова А.М. можно перечислить методические условия необходимые при проведении комплексного педагогического контроля:

- грамотный выбор тестов (упражнений);
- соответствие выбранных тестов (упражнений) статистическим критериям надежности, информативности, объективности и валидности;
- определение необходимого для достаточного получения данных объема количества исследуемых показателей (оценки морфофункционального развития, уровня общей и специальной подготовленности спортсменов и др.);
- выбор методов педагогического контроля на основании задач, поставленных при проведении педагогического тестирования [3, 4, 7, 11].

Многие специалисты рассматривают комплексный педагогический контроль в системе управления физической подготовкой в физической культуре и спорте в качестве основного средства и метода получения тренером информации по оценке эффективности различных сторон учебно-тренировочного процесса [1, 2, 3, 4, 7, 11, 9, 10, 12-15, 34].

Матвеев Л.П. под системой педагогического контроля в физическом воспитании и спорте подразумевает комплекс различных методических приемов, методов и средств, которые позволяют оценить различные аспекты подготовленности занимающихся основная цель которых обоснованное управление тренировочным процессом [26-33].

Система комплексного педагогического контроля включает в себя такие формы контроля как педагогический, биомеханический, медико-биологический и психологический контроль.

При проведении комплексного педагогического контроля тренерский состав применяет состав параметров, средств, методов для оценки эффективности применяемых тренировочных нагрузок (упражнений) [28-35]. К основным методам педагогического контроля относятся педагогические наблюдения и контрольные пробы (тесты, упражнения).

При проведении медико-биологического контроля применяется состав параметров, средств, методов и алгоритмов для оценки уровня физического здоровья, функционального состояния и морфофункционального развития занимающегося, а также реакции систем его организма на разнообразные учебно-тренировочные нагрузки [9, 10 и др.].

При проведении биомеханического контроля применяется состав параметров, средств, методов и алгоритмов для оценки техники выполнения физкультурных упражнений и формирования технического мастерства, занимающегося [12-15].

При выполнении психологического контроля применяется состав параметров, средств, методов и алгоритмов для оценки индивидуальных и типологических особенностей личности занимающегося, общего и специального типа психомоторных способностей, текущего психического состояния и др. в условиях подготовки к соревновательной деятельности [36].

В последующем все полученные данные обследований обобщаются с другими видами контроля в целостную оценку. Из этого складывается система комплексного педагогического контроля [34].

В научно-методической литературе можно встретить такое мнение, что система комплексного педагогического контроля делится на две подсистемы:

- ✓ подсистема метрологического обеспечения;
- ✓ подсистема автоматизированной обработки результатов измерений с применением вычислительной техники [8, 18].

Годик М.А. характеризует педагогический контроль как конгломерат построенных по определенной системе мероприятий. Данные мероприятия, по его мнению, тесно связаны и взаимодействуют между собой. Мероприятия включают в себя следующие виды контроля: педагогический, медико-биологический, психологический контроль и могут быть подвергнуты метрологическому обеспечению измерений и автоматизированной обработке результатов измерений. Контрольное педагогическое тестирование спортсменов ставит перед собой цель - объективная оценка уровня спортивной подготовленности занимающегося на различных этапах и уровнях подготовки и используются для моделирования учебно-тренировочной и соревновательной деятельности [17, 18].

Методы, применяемые в комплексном педагогическом контроле в спортивной практике, опираются на структуру показателей подготовленности спортсменов, которая условно делится на четыре уровня:

1. Интегральные показатели (отражают комплексное функциональное состояние организма, занимающегося).
2. Комплексные показатели (отражают состояние одной функциональной системы организма занимающегося).
3. Дифференциальные показатели (характеризуют одно свойство системы организма, занимающегося).
4. Единичные показатели (характеризуют одну величину системы организма человека) [17, 18].

По мнению большинства исследователей, качественный педагогический контроль включает в себя большое количество измеряемых параметров подготовленности занимающегося. Причиной этому является мнение исследователей, что применение большого количества упражнений (тестов, параметров и др.) повышает достоверность и надежность полученной о занимающемся информации [16]. В специальной литературе можно встретить и другое мнение специалистов, которое заключается в том, что применение большого числа измеряемых параметров увеличивает длительность и трудоемкость педагогического тестирования и вызывает затруднения при анализе полученных данных [20].

Учитывая вышесказанное, возникает необходимость в создании такой программы комплексного педагогического тестирования, которая будет учитывать всестороннюю оценку физической (общей и специальной), морфофункциональной, психологической, технической, технико-тактической и др. подготовленности занимающегося при наличии такого количества тестов (упражнений, проб), который позволил бы получить максимально достоверную и надежную информацию.

В спортивной практике создание программы комплексного педагогического тестирования делится на такие этапы как:

- ✓ оценка соревновательной деятельности и выяснение параметров которые детерминируют ее эффективность на разных этапах спортивной подготовки;
- ✓ подбор надежных и информативных тестов (проб, упражнений), позволяющих оценить эти параметры;
- ✓ разработка методики комплексного педагогического тестирования;
- ✓ проведение контрольных испытаний;
- ✓ математический анализ результатов тестирования;
- ✓ сравнительный анализ полученных данных с нормативными (модульными) показателями.

В физической подготовке баскетболистов построение планов по спортивной подготовке, направленной на достижение высокой результативности, является одной из стадий управленческого процесса и состоит из нескольких этапов:

- ✓ сбор информации;
- ✓ анализ полученной информации;
- ✓ принятие решения о стратегическом планировании тренировочного процесса на перспективу;
- ✓ работа по составлению программы и планов спортивной подготовки;
- ✓ реализация программ и планов спортивной подготовки;
- ✓ коррекция текущего документооборота тренера на основе полученных в ходе проведения педагогического тестирования данных [17, 18].

В условиях планирования учебно-тренировочного процесса как на этапе годичного цикла, так и при многолетней подготовке получение информации об индивидуальных особенностях подготовки,

занимающихся (на начальных и завершающих этапах циклов) является важной частью процедуры управления их физической подготовкой.

Главное значение в педагогическом контроле отводится его комплексности. Причиной этому является регистрация изменений функционального состояния организма спортсменов, которые происходят в условиях интенсивной тренировочной деятельности. К ним относятся: особенности морфофункционального развития, развитие основных физических качеств; этапность совершенствования двигательной подготовленности; оценка реакции организма спортсмена на тренировочные и соревновательные нагрузки и многие другие показатели, которые необходимо оценивать в динамике. Годик М.А. считает, что «педагогический контроль рассматривается как последовательное применение различных разновидностей педагогического контроля (этапного, текущего, оперативного) который применяется в структуре спортивной подготовки (макроцикл, мезоцикл, микроцикл) для получения объективной разносторонней информации о состоянии спортсмена с целью управления процессом спортивной подготовки» [9, 10].

Сам педагогический контроль является главным связующим звеном в системе управления физической подготовкой, а большое количество его разновидностей и его этапы в годичном и многолетнем циклах обуславливают необходимость применения различных видов и форм комплексного педагогического контроля [9, 10].

По мнению большинства специалистов, наиболее полный принцип организации комплексного педагогического контроля представлен в научно-методической литературе по организации учебно-тренировочного процесса футболистов [9, 10, 8, 18].

Выводы и рекомендации. На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы о степени разработанности проблемы применения комплексного педагогического контроля как основного средства управления спортивной подготовкой в баскетболе:

1. Комплексный педагогический контроль является эффективным средством и методом управления учебно-тренировочным процессом студенческих баскетбольных команд.

2. Комплексный педагогический контроль основан на получении информации о влиянии тренировочного процесса на организм спортсмена и функциональных изменениях, которые наступают под действием физической тренировки.

3. Разный уровень разработанности и научно-методической обоснованности проблемы применения методов комплексного педагогического контроля в различных направлениях спортивной подготовки. Наибольшее развитие методов наблюдается в спорте высших достижений, где обеспечен наиболее полный список нормативных (модельных) показателей учебно-тренировочной и соревновательной деятельности спортсменов, оценить их количественно и качественно, произвести их мониторинг, что помогает выявить главное направление управления спортивной подготовкой.

4. Комплексный педагогический контроль в условиях подготовки высококвалифицированных спортсменов на современном этапе проводится на уровне обобщения его основополагающих принципов. Опытно-экспериментальным путем обоснованы количественные и качественные величины оценки спортивной подготовленности спортсменов (морфофункциональные особенности, общая и специальная физическая подготовка, техническая, технико-тактическая, психологическая подготовленность).

5. Система мониторинга индивидуальных особенностей, занимающихся баскетболом должна быть взаимосвязана с планами спортивных нагрузок на различных этапах спортивной подготовки. Контрольные мероприятия должны быть направлены на количественную оценку различных сторон их двигательной подготовленности, в сочетании с качественной характеристикой напряженности основных систем организма в тренировочном процессе.

Богатый опыт использования системы комплексного педагогического контроля в процессе спортивной подготовки в различных видах спорта позволяет сделать заключение о необходимости и целесообразности применения комплексного подхода к всесторонней оценке уровня подготовленности баскетболистов [9, 10 и др.].

Анализ документов, определяющих систему физической подготовки студенческих баскетбольных команд и практический опыт специалистов по физической подготовке в баскетболе свидетельствует о применении не рациональных методик педагогического контроля за их учебно-тренировочным процессом. Это объясняется, с одной стороны, несовершенством материально-технического обеспечения и слабой подготовленностью тренерского состава, а с другой, - тренеры не всегда используют в своей работе методические рекомендации данные специалистами по физической культуре и спорту по организации контрольных мероприятий и аналитической работе, связанной с оценкой полученных результатов. По

данной причине информация о функциональном состоянии, физической и психологической подготовленности юных баскетболистов не в полной мере отражает их индивидуальные возможности. Это, в свою очередь, снижает ценность получаемой в ходе педагогического тестирования информации и рекомендации по коррекции учебно-тренировочного процесса выдаются некорректные [22].

Проведенный в данной статье анализ показал, что комплексный педагогический контроль, позволяет получить количественную информацию о реакциях организма на физическую нагрузку и уровнях физической подготовленности занимающихся. Самой эффективной будет та система комплексного педагогического контроля, которая предполагает использование интегральных и дифференцированных показателей, позволяет объективно оценить подготовленность занимающегося, определять ведущие факторы, за счет которых достигнуты данные результаты, индивидуализировать процесс физической подготовки на основе учета полученных в ходе контроля данных, соотнести уровень спортивной подготовленности занимающихся, а также наметить основные направления коррекции учебно-тренировочного процесса через его индивидуализацию.

Список литературы

1. Ашмарин Б.А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании: Пособие для студентов и аспирантов, - М.: ФиС. 1998.-136 с.
2. Ашмарин Б.А. и др. Теория и методика физического воспитания: учеб. для пед. ин-тов. -М.: Просвещение, 2007. -206 с.
3. Бальсевич В.К. От высоких информационных технологий к спортивным победам / В.К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. - 2000. -№ 10. - 5-6 с.
4. Бальсевич В.К. Перспективы развития общей теории и технологии спортивной подготовки и физического воспитания (методологический. аспект) // Теория и практика физической культуры. - 2003. - № 4.- 21 с.
5. Бахрах И.И., Докторевич А.М. Комплексный контроль в системе подготовки юных конькобежцев // Теория и практика физической культуры. -2000,-№9,- 35-42 с.
6. Бондаревский, Е.Я., Стародубцев М.В., Кочарян Ю.Е. Методология построения должных норм физической подготовленности: методич. рекомендации. -М., 2011. -33 с.
7. Власов А.М. Комплексный контроль физической подготовленности и морфофункционального состояния юных баскетболистов 12-15 лет: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04: Москва, 2010 142 с. РГБ ОД, 61:04-13/995
8. Гильмутдинов Ю.А. Комплексная оценка перспективности ведущих юных бегунов на средние и длинные дистанции: Автореф. дисс. ... канд.пед.наук. - М., 2008. - 25 с.
9. Годик М.А. Комплексный контроль в спорте// Тренер. Теория и практика физической культуры. - 1993. - № 1. - с. 22-25.
10. Годик М.А. Факторная структура специальной подготовленности футболистов / М.А. Годик, Е.В. Скоморохов // Теория и практика физической культуры. - 1981. -№7. - 14-16 с.
11. Запоржанов В.А. Комплексный педагогический контроль как аппарат управления тренировочным процессом// Основы управления тренировочным процессом. - Киев: КГИФК, 1982. - 112-118 с.
12. Зациорский В.М. Основы спортивной метрология. - М.: Физкультура и спорт, 1980. - 152 с.
13. Зациорский В.М. Спортивная метрология: Учебное пособие для ИФК. - М.: Физкультура и спорт, 1982. - 256 с.
14. Зациорский В.М. Физические качества спортсменов - М.: ФиС, 1998 – 200 с.
15. Зациорский В.М. К теоретическому обоснованию современной методики воспитания быстроты движений / В.М Зациорский, В.П. Филин. // Теория и практика физической культуры. - 1962. - № 1. - С 23-27.
16. Зеленцов А.М. Моделирование тренировки в футболе / А.М. Зеленцов, В.В. Лобановский – Киев: Здоров'я, 1985,- 134с.
17. Зеличенко В.Б., Никитушкин В.Г., Губа В.П. Легкая атлетика: Критерии отбора. - М.: Терра Спорт, 2007. - 240 с.
18. Клесов И.Л. Личностные факторы эффективности и надежности соревновательной

деятельности юных футболистов / И. А. Клесов, О.В. Дашкевич // Теория и практика физической культуры, - 1993. - № 2. - С. 19-20.

19. Кононенко П.Б. Исследование соревновательных нагрузок в мини- футболе на основе динамики ЧСС / П.Б. Кононенко // Физическая культура, спорт и здоровье населения Дальнего Востока: материалы 5-й межрегион, науч. конф. - Хабаровск, 1997,- С. 46-47.

20. Кривенцов А.Л. Система комплексного контроля в управлении подготовкой спортсменов: Учебное пособие. - Алма-Ата: Казахский институт физической культуры, 2007. - 7 с.

21. Левин В.С. Комплексная оценка динамики подготовленности футболистов высшей квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Малахова, -М., 1983. -21 с.

22. Леонова А.Б., А. С. Кузнецова Психологические технологии управления состоянием человека. Издательство: Смысл, 2009 г. Твердый переплет, 312 стр.

23. Локтев С.А. Педагогический и медико-биологический контроль за юными бегунами на средние дистанции// Теория и практика физической культуры. - 2009. -№ 11. - С. 11-13.

24. Лотоненко А.В. Физическая культура студенческой молодежи: опыт, проблемы, перспективы / А.В. Лотоненко, Е.А. Стеблецов. // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. - 1996. - № 3. -С. 7-10.

25. Макаренко В.Г. Управление физической подготовленностью юных футболистов на основе модельных характеристик: автореф. дис. ... канд. пед. наук / ВНИИФК. - М., 1982. - 22 с.

26. Матвеев Л.П. К теории построения спортивной тренировки / Л.П. Матвеев // Теория и практика физической культуры. - 1991. - № 11- С. 11-21.

27. Матвеев Л.П. Обобщающая характеристика содержания, средств и методов подготовки спортсмена: учеб. пособие / Л.П. Матвеев. - М.: РИО РГАФК,1995. -49с.

28. Матвеев Л.П. Основы общей теории спорта и система подготовки спортсменов. -Киев: Олимпийская литература, 1999. - 320 с.

29. Матвеев Л.П. Основы спортивной тренировки / Л.П. Матвеев. - М.: Физкультура и спорт» 1977. - 280 с.

30. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: Учебник для институтов физической культуры. - М.: Физкультура и спорт, 1991. - 542 с.

31. Матвеев Л.П., Меерсон Ф.З. Принцип теории тренировки и современные положения теории адаптации к физическим нагрузкам // Очерки по физической культуре. - М., 2009. - С.224-241.

32. Матвеев Л.П., Новиков А.Д. Теория и методика физического воспитания: Учебник для ИФК - М., ФиС, 1991 - 246с

33. Матвеев Л.П. К теории построения спортивной тренировки / Л.П. Матвеев // Теория и практика физической культуры. - 1991. - № 11- С. 11-21.

34. Набатникова М.Я. Особенности комплексного педагогического контроля в системе подготовки юных спортсменов// Олимпийский резерв. - Киев: Спорткомитет, 2006. - С. 129-136.

35. Нормативные показатели физической и функциональной подготовленности юных спортсменов. Методические рекомендации// Под общ. ред. М.Я. Набатниковой. - М.: ВНИИФК, 1985. - 92 с.

36. Озолин Н.Г. Настольная книга тренера: наука побеждать / Н.Г.Озолин. - М.: АСТРЕЛЬ, 2002. - 86 с.

37. Озолин Н.Г. Современная система спортивной тренировки / Н.Г. Озолин. - М:- Физкультура и спорт, 1970. - 479 с.

38. Платонов В.Н. Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте / В.Н. Платонов. - Киев: Олимпийская литература, 1997. - 584 с.

39. Шестаков М.М. Индивидуализация учебно-тренировочного процесса в командных спортивных играх: автореф. дис. ... докт. пед. наук / ВНИИФК, - М., 1992,- 49 с.

40. Шестаков М.П. Теоретико-методическое обоснование процессов управления технической подготовкой спортсменов на основе компьютерного моделирования: автореф. дис. ... докт. пед. наук / РГАФК, - М, 1998,-50 с.

ИНТЕГРИРОВАННАЯ АНАЛИТИКА В ТРЕНИРОВОЧНОМ ПРОЦЕССЕ ГРЕБЦОВ-БАЙДАРЧИКОВ ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ

Замотин Т.М., Тищенко А.А.

ФГБУ ЦСП сборных команд России, г. Москва

Стабильное успешное выступление на международных соревнованиях детерминировано, главным образом, эффективностью тренировочного процесса, которая в наибольшей степени зависит от индивидуального подхода к подбору режимов работы. При подготовке спортсменов высокой квалификации индивидуализация режимов работы имеет особенное значение.

Годичный цикл подготовки гребцов-байдарочников высокой квалификации планируется, как правило, в соответствии с основными положениями блоковой периодизации спортивной тренировки. Блоковая периодизация предусматривает разделение нагрузки по основной направленности и распределение разнонаправленных мезоциклов (блоков), которое обусловлено остаточными тренировочными эффектами [3].

Было установлено, что при использовании блоковой периодизации спортивной тренировки индивидуализация режимов тренировочной нагрузки эффективнее реализуется при применении методики интегрированной аналитики [1]. В основе методики лежат различные тестирования и текущая аналитика, интегрированные в тренировочный процесс.

Приоритетная направленность тренировочного процесса в годичном цикле подготовки байдарочников высокой квалификации определяется документами долгосрочного планирования (план на мегацикл – Олимпийский цикл) и результатами выступления спортсменов в предыдущем макроцикле (годовом цикле).

Согласно долгосрочному плану подготовки гребцов высокой квалификации макроцикл 2017-18 гг. имеет приоритетную направленность – аэробно-силовую.

Анализ данных биомеханических параметров соревновательной деятельности гребцов-байдарочников позволяет построить характеристическую кривую соотношения темпа гребли и скорости хода лодки (рисунок 1). Исходя из характера кривой на рис.1 можно сделать вывод, что у сильнейших мировых экипажей рост темпа сопровождается ростом скорости (сплошная линия). В то же время график имеет параболическую форму, что свидетельствует о снижении эффективности пропульсации гребка, однако, это снижение частично компенсируется частотой пропульсации (темпом гребли). У российских экипажей наблюдается другой характер графика (пунктирная линия); до определенного значения темпа скорость растет, далее происходит стагнация скорости при одновременном росте темпа, одной из причин является резкое снижение пропульсивной эффективности гребка.

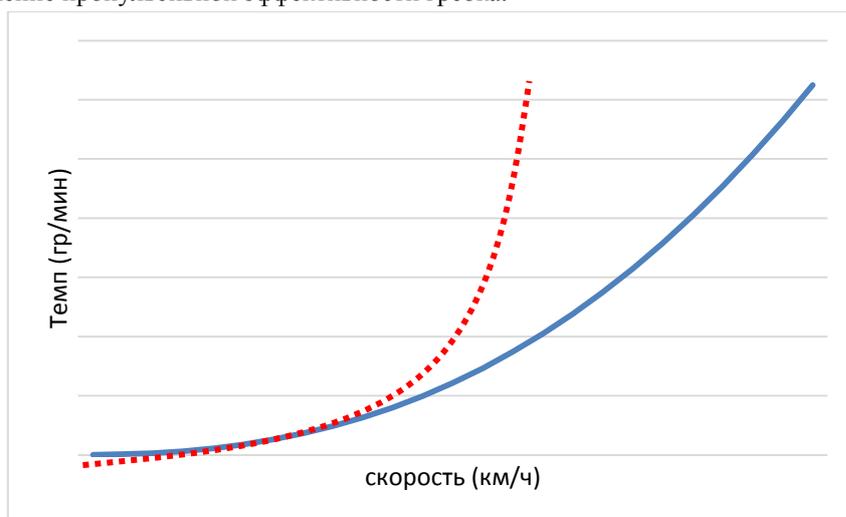


Рисунок 1 – примерное соотношение темпа гребли и скорости лодки у гребцов-байдарочников на международных соревнованиях; сплошная линия – мировые лидеры, пунктирная линия – гребцы из России.

Полученные данные соответствуют результатам исследований Иссурин В.Б., опубликованные в книге Биомеханика гребли на байдарках и каноэ [2]. С точки зрения педагогики наиболее подробно данное

соотношение для циклических видов спорта в общем раскрыто профессором Гюнтером Шнабелем (2008г.) [4]; автор соотносит эту кривую с уровнем развития специальной силы.

Если принять предположение, что в аспекте технического мастерства гребцы сборной команды России и сильнейших мировых экипажей тождественны, то можно сделать вывод что основным лимитирующим фактором российских спортсменов является недостаточный уровень развития специальной силы.

На этапе предварительных исследований проводился сравнительный анализ ступенчатого тестирования на воде с использованием газоанализатора и регистрации концентрации лактата в крови и различных тестирований интегрированной аналитики. Результаты предварительных тестирований показали, что наиболее эффективными тестированиями являются: для подбора индивидуальной скорости на ПАНО – 20' тестирование; для подбора индивидуальной скорости на МПК – 5' тестирование (таблица 1).

Таблица 1 – Обоснование тестирований интегрированной аналитики для гребцов-байдарочников высокой квалификации.

| Параметры, определяемые по результатам ступенчатого тестирования | Тестирование интегрированной аналитики | Коэффициент корреляции |
|--|--|------------------------|
| ПАНО | 20' тестирование | 0,86 |
| МПК | 5' тестирование | 0,89 |

Тестирования по методике интегрированной аналитики выполняются на воде в одиночках, спортсмены по одному максимально быстро проходят 20' или 5' отрезок с хода; средняя скорость на отрезке считается индивидуальной тренировочной скоростью для развития специальных физических качеств.

При планировании этапа подготовки 20' тестирование располагается в начале аэробного (накопительного) мезоцикла, 5' тестирование – в начале гликолитического (трансформирующего) мезоцикла. По результатам тестирования спортсмены группы могут быть разделены на подгруппы по показанным скоростям. Естественно, в процессе тестирования могут возникнуть сбивающие факторы внешней среды (ветер, волны и т.д.), в этом случае, тренер может ввести необходимые коррекции в полученные результаты.

В соответствии с экспертной оценкой тестирований интегрированной аналитики было установлено, что в аэробном мезоцикле все спортсмены (спринтеры и стайеры) выполняют тренировочное задание с определенной на тестировании скоростью. В гликолитическом мезоцикле стоит учитывать амплуа гребца: спринтер, стайер (таблица 2).

Таблица 2 – Коррекция индивидуальной тренировочной скорости для гребцов в гликолитическом мезоцикле.

| Целевая дистанция спортсмена | Тренировочная скорость (% от скорости 5'тестирования) |
|------------------------------|---|
| 1000м | 100% |
| 500м | 108-110% |
| 200м | 118-120% |

Текущий контроль по методике интегрированной аналитики включает в себя ежедневный мониторинг массы тела, утренней ЧСС в покое после пробуждения, а также самоконтролем соотношения темпа гребли и скорости хода лодки при выполнении тренировочных заданий на воде.

Самоконтроль соотношения темпа гребли и скорости хода лодки осуществляется спортсменом по разработанной таблице модельного соотношения (таблица 3). Как правило, такая таблица располагается в эллинге, некоторые спортсмены размещают ее у себя в дневнике для более глубокого анализа тренировок. При объявлении задания тренер задает регламент скорости или регламент темпа, как правило в виде диапазона значений.

По темпу гребли тренировочные средства на воде можно разделить на несколько групп по целевой направленности:

- 50 – 70 гр/мин – развитие специальной силы. Задания в этой темповой зоне включают в себя выполнение отрезков различной длины, главным критерием эффективности считается соблюдения модельного соотношения темпа и скорости.

- 70 – 95 гр/мин – развитие общей (аэробной) выносливости. В данной темповой зоне проводятся аэробные фартлеки, повторное прохождение длинных отрезков (2000м, 5000м).
- 100 – 120 гр/мин – развитие анаэробных гликолитических качеств. Данная темповая зона применяется, главным образом, в интервальных тренировках, в повторном прохождении отрезков, направленных на отработку дистанционного хода.
- 125 и более гр/мин – моделирование соревновательной деятельности.

Таким образом, представляется возможность перманентного контроля «силового акцента». При успешном освоении очередной ступени модельной таблицы спортсмен может перейти на следующий темповый уровень, что позволяет поддерживать тренирующий потенциал нагрузки силовой направленности на постоянном уровне.

Таблица 3 – модельное соотношение темпа гребли и скорости хода лодки для байдарки-одиночки, мужчины.

| К-1 муж, осн | |
|---------------|-----------------|
| Темп (гр/мин) | Скорость (км/ч) |
| 50 | 12,0 |
| 55 | 12,5 |
| 60 | 13,0 |
| 65 | 13,5 |
| 70 | 14,0 |
| 75 | 14,5 |
| 80 | 15,0 |
| 85 | 16,2* |
| 90 | 16,5* |
| 95 | 16,8* |
| 100 | 17,1* |
| 105 | 17,4* |
| 110 | 17,8* |
| 115 | 18,2* |
| 120 | 18,6* |
| 125 | 19,0* |
| 130 | 19,5* |

*- скорости при темпе более 80 гр/мин рассчитываются индивидуально для каждого спортсмена, в таблице представлены примерные значения.

Резюме. Интегрированная аналитика – эффективное средство индивидуализации тренировочного процесса. При этом, все тестирования и текущий контроль тренировочного процесса осуществляются без применения специальной дополнительной аппаратуры и не требуют сложных вычислений. По результатам тестирований группу спортсменов можно разделить на подгруппы по скорости. Текущий контроль по методике интегрированной аналитики позволяет спортсменам самостоятельно контролировать «силовой акцент» на гребке, следовательно, обеспечить постоянный контроль эффективности техники гребли.

Список литературы

1. Замотин, Т.М. Многоцикловая структура планирования подготовки гребцов-академистов высокой квалификации / Т.М. Замотин, С.В. Верлин // Наука и спорт: современные тенденции. – 2016. - №3(12). – С. 31-35.
2. Иссурин, В.Б. Биомеханика гребли на байдарках и каноэ / В. Б. Иссурин; Под общ. ред. В. М. Зациорского. - М.: Физкультура и спорт, 1986. – 111 с.
3. Иссурин, В.Б. Блоковая периодизация спортивной тренировки / В. Б. Иссурин. - Москва: Советский спорт, 2010. - 282 с.
4. Schnabel, G. Trainingslehre, Trainingswissenschaft / G. Schnabel. – Aachen: Meyer & Meyer Verlag, 2008. – 657 p.

ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ОТНОШЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Шитов Д.Г.

Саратовская государственная юридическая академия, г. Саратов

Одной из форм функционирования физической культуры в обществе является физическое воспитание. Различные подходы к физическому воспитанию детей у различных народов формируются под влиянием природно-исторического пространства, религии и народного искусства, видов трудовой деятельности, социальной среды и других факторов.

В целом, отношение человека к сущности того или иного явления, его непосредственное отражение в чувственном восприятии всегда носит субъективный характер, поэтому формирование физической культуры личности зависит от многих внешних и внутренних факторов. Уровень её сформированности определяется тем, как и в какой конкретной форме проявляются личностные отношения к физической культуре, ее ценностям. Среди школьников показателями этого отношения являются знания и мнения об уроках физической культуры и физкультурно-спортивной деятельности в целом, оценка их значения, удовлетворенность содержанием и организацией, те эмоции и переживания, которые они вызывают [1].

В работе не рассматриваются мотивационно-потребностная составляющая личности и совокупная характеристика её структуры. Элементы физической культуры личности тесно взаимосвязаны, дополняют и обуславливают друг друга. Но направленность личности формируется под влиянием различных многих факторов. В работе сделана попытка их систематизации.

1. Пространственно-временной фактор. Место явления в последовательности происходящих событий могут сказаться на восприятии действительности и отношении к этому явлению. Примером может служить повышение интереса к физической культуре на фоне происходящих в мире событий в сфере спорта: Олимпийские игры, чемпионаты мира по видам спорта и другие крупные и зрелищные спортивные мероприятия. Это также может совпасть с периодом формирования у личности сознательного отношения к своему здоровью, и в данном случае будут вырабатываться устойчивые положительные мотивы к занятиям физической культурой и спортом. Или наоборот, в последнее время стало ясно, что спорт привлекает внимание своей незащищённостью и возможностью раскрутить скандал при минимальных затратах. Последние скандалы на международной спортивной арене вызывают у населения неоднозначные чувства.

Географическое расположение места проживания человека может иметь свои отличительные особенности (этнические, природные, погодные), которые могут повлиять на направленность личности. В сельской местности, например, физическая культура имеет прикладное значение в силу особенностей быта (передвижение зимой на лыжах, развитие силы мышц рук, ног и туловища необходимы для ведения домашнего хозяйства и т.д.).

2. Психосоциальный фактор. Ментальность народа или группы людей тем или иным образом оказывает влияние на мировоззрение отдельного человека. Примером может служить коллектив, практикующий ежедневные физкультурные мероприятия в режиме дня или еженедельные спортивные мероприятия (оздоровительный бег, ходьба на лыжах, плавание или занятия аэробикой). Находясь в таком коллективе, у человека формируются соответствующие установки и интересы.

Большое значение имеет личностное самоопределение человека в социокультурных отношениях. Например, если индивид находился (или находится) под влиянием «афизкультурного» социума, то есть, в обществе людей, находящимся в состоянии сознательной некомпетентности в вопросах физической культуры, или под влиянием «антифизкультурного» общества, то есть в обществе людей, находящимся в состоянии сознательной компетентности, то физическая культура у него не будет сформирована в полной мере. В первом случае человек не сможет самостоятельно определить своё отношение к физической культуре и определить её роль в своей жизни. Это связано с недостаточностью информации для данного человека. Во втором случае позиция общества в отношении к физической культуре ясно определена, но она не вписывается в жизненные цели. И под влиянием этих людей у личности формируется безразличное или даже негативное отношение к физической культуре [4].

Кроме того, даже одна фраза может сформировать устойчивую позицию человека. Например, всё многообразие воспитательных факторов может дать меньшие результаты, чем однократное вербальное воздействие человека, пользующегося заслуженным авторитетом у воспитуемого. Например,

эмоциональные и чётко аргументированные фактами фразы, которые можно назвать «ключевыми». В данном случае термин вполне употребим, логически его применение можно объяснить двумя причинами: во-первых, потому что удалось «подобрать ключ» к внутреннему миру ребёнка, во-вторых, потому что подобранные слова могут сыграть ключевую роль в формировании личности. Известно, что при любом способе вербального воздействия всегда присутствуют невербальные элементы. В данном случае субъект влияния и будет являться подобным невербальным элементом, и продуктивность применения «ключевой» фразы будет находиться в прямой зависимости от непротиворечивости, логичности и аргументированности её элементов.

3. Психоэмоциональный фактор. Эмоции мотивируют, организуют и направляют восприятие, мышление и действия человека. Касательно физической культуры, психоэмоциональный фактор проявляется в стремлении человека удовлетворить потребность в получении положительных эмоций, так как занятия спортом и спортивные соревнования отличаются эмоциональной насыщенностью, наличием большого разнообразия эмоциональных состояний. Отрицательные эмоции, связанные с травмой, материальными отношениями, низким качеством преподавания, связанным со слабым уровнем профессиональной подготовки педагогов, могут служить причиной негативного отношения к физической культуре. И хотя учитель физической культуры обязательно должен строить планирование своей работы на основе собственного спортивного опыта [2], но недостаточное самообразование, нарушение педагогического такта, халатное отношение к профессиональной деятельности непременно скажутся на понижении интереса к урокам физической культуры в школе. Важнейшим стимулирующим фактором является характер общения с занимающимися, содержание и форма учебных заданий, которые стимулируют их личностную, интеллектуальную и физическую активность, поддерживают и направляют их деятельность без излишнего фиксирования ошибок, промахов, неудачных действий. Тем самым будет осуществляться не только учет индивидуально-психологических особенностей обучающихся, но и формирование, дальнейшее развитие их психики, познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик и т.д. [3].

4. Психологический фактор. Совокупность психических процессов обуславливают определённый вид деятельности человека и его отношение к действительности. Поэтому на отношение личности к физической культуре могут влиять особенности психических процессов, такие как ощущения, эмоции, мышление, чувства, восприятие, а также черты характера, творческие задатки, качества личности. Формировать некоторые особенности можно с помощью обучения и воспитания.

5. Биопсихический фактор. Темперамент, половые, возрастные, патологические свойства личности входят в подструктуру личности и также влияют на направленность личности. Что касается такого явления, как физическая культура, то, например, вряд ли найдётся ребёнок, который не любил бы физическую культуру. Здесь возрастная особенность является одной из главных определяющих положительного отношения к этому явлению. Но не менее важны и остальные биопсихические свойства личности. Например, в период полового созревания, когда отмечается некоторое снижение функциональных возможностей в силу особенностей развития организма у многих подростков, особенно у девушек, наблюдается резкое снижение интереса к занятиям физической культурой. У девушек появляются некоторые симптомы, связанные с несоответствием роста сердца и кровеносных сосудов, такие, как головокружение, неприятные ощущения в области сердца, слабость. У них формируется сверхценное отношение к здоровью (жизнь для здоровья, а не здоровье для жизни). Эту установку нельзя назвать бережным и сознательным отношением к здоровью, обеспечивающему полноценную жизнь и гармоничное развитие человека.

6. Психофизический фактор. Несомненна взаимосвязь физиологических процессов и психических явлений в жизнедеятельности человека. Все ранее перечисленные факторы имеют отношение к формированию как положительного, так и отрицательного отношения к физической культуре. Но этот ряд, в силу психомоторной и физиологической специфики занятий физической культурой, необходимо дополнить именно данным фактором.

Занимаясь физическими упражнениями, человек должен испытывать удовольствие, наслаждение от движений. Нельзя игнорировать факт, что в списке наслаждений, доступных человеку, наряду с интеллектуальным и эстетическим, наслаждения от занятий физическими упражнениями занимают далеко не последнее место. Однако удовольствия от движений являются всё-таки специфическими – то есть они существенны не для всех, а лишь для тех, кто имеет к тому склонность. Впрочем, так же, например,

необходимо обладать хотя бы минимальным музыкальным слухом, чтобы иметь возможность наслаждаться музыкой, не быть дальтоником, чтобы наслаждаться красками.

Получение удовольствия от занятий физическими упражнениями может быть весьма сильным, просто оно действительно лишь для определённой категории людей. Нужно обладать, по крайней мере, нормально развитой мышечной системой, оптимальной физической подготовленностью и определённым уровнем здоровья, чтобы наслаждаться занятиями спортом. Поэтому человеку, не обладающим первым и вторым качествами, невозможно получать удовольствие от занятий спортом. Для этого от него потребуется проявление морально-волевых качеств (воли, упорства или настойчивости, выдержки и самодисциплины, целеустремлённости и решительности, самостоятельности и инициативности). Многим людям трудно добиться желаемого результата, поэтому у них может сформироваться отрицательное отношение к физической культуре. Гораздо проще сказать, что это тебе не нужно, искать причины, оправдывающие себя, чем проявить характер.

Таким образом, можно сделать вывод, что факторы, влияющие на отношение человека к физической культуре (которые условно можно разделить на внешние и внутренние) представляют собой комплекс физических, психических и социальных компонентов.

Список литературы

1. Водолагина И.Ю. Основные ценности школьников в области физического воспитания/ Инновационные технологии в физическом воспитании, спорте и физической реабилитации. Материалы I Международной научно-практической (очно-заочной) конференции. 2015. С. 6.
2. Милёхин А.В. Методические основы ведения спортивного дневника: учебно-метод. пособие/А.В. Милёхин, О.В. Ларина. Саратов: Изд-во «Наука», 2011. 74 С.
3. Мулдашев Р.М., Векслер В.А., Мулдашева С.В. Особенности личностного компонента медиакомпетентности студентов педагогических специальностей/ Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2017. № 2 (9). С. 29.
4. Шитов Д.Г. Социальная среда как воспитательный фактор в сфере физической культуры/ Формирование физической культуры и культуры здоровья учащихся в условиях модернизации образования сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции. Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета. 2017. С. 158.

СЕКЦИЯ №5.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)

СЕКЦИЯ №6.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ

Гайдаш А.И.

Преподаватель кафедры физической подготовки и спорта
Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД России г. Ставрополь

Деятельность, осуществляемая в рамках той или иной профессии, получила название профессиональной. При этом понятие «профессия» определяется как «необходимая для общества социально ценная и ограниченная вследствие разделения труда область приложения физических и духовных сил человека, дающая ему возможность получить взамен затраченного труда необходимые средства его существования и развития» [1, с. 107].

В настоящее время насчитываются десятки тысяч профессий, которые различаются по отраслям деятельности, по уровню профессиональных качеств, по степени квалификации и т.п. Наибольшую популярность приобрела классификация профессий по предмету труда, особое место в которой отводится профессиям типа «человек-человек». Они характеризуются тесными контактами различных категорий людей, многофункциональностью обязанностей, разнообразием социальных отношений.

Примером принадлежности к таким профессиям являются специалисты правоохранительной сферы. Их деятельность отличается рядом особенностей: высокой социальной ответственностью; сложностью профессиональных задач, требующих высокой устойчивости внимания и наблюдательности; наличием ситуаций, при которых выполнение служебных задач нередко сопряжено с опасностью для собственной жизни; высоким уровнем психофизиологической напряженности; жесткими временными ограничениями для принятия решений и др. [2, с. 34]. Все это требует наличия особых профессиональных качеств сотрудника правоохранительной сферы деятельности, среди которых немаловажное значение занимают *физические качества*.

Формирование и развитие физических качеств будущего сотрудника органов внутренних дел как целенаправленный педагогический процесс в условиях университетской подготовки осуществляется в рамках учебной дисциплины «Физическая подготовка», структурно слагающейся из следующих компонентов:

- мировоззренческие основы – совокупность ценностно-смысловых ориентаций на необходимость овладения физическими качествами как условия успешного осуществления профессиональной деятельности
- теоретические основы – опора на научные положения естественных, общественных и психологических наук в осуществлении физического воспитания курсантов;

- программно-нормативные основы – конкретизация задач и содержания учебной дисциплины на основе требований Федерального государственного образовательного стандарта и учебной программы, включающей два основных направления: общая физическая подготовка и специализированная физическая подготовка, связанная со спецификой предстоящей профессиональной деятельности;

- организационные основы – организация учебного процесса по дисциплине (формы организации учебной деятельности, методы обучения, дидактические средства) и управление ими.

Основными задачами рассматриваемой учебной дисциплины являются:

- понимание роли физической культуры в развитии личности и подготовке ее к профессиональной деятельности;

- знание научно-практических основ физической культуры и здорового образа жизни;

- формирование мотивационно-ценностного отношения к физической культуре, установки на здоровый стиль жизнедеятельности, физическое самосовершенствование и самовоспитание;

- овладение системой практических умений и навыков, обеспечивающих психическое благополучие, развитие и совершенствование психофизических способностей, качеств и свойств;

- обеспечение общей и профессионально-прикладной физической подготовленности, определяющей психофизическую готовность курсанта к будущей профессии сотрудника органов внутренних дел;

- приобретение опыта творческого использования умений и навыков физической подготовки для достижения профессиональных целей.

В качестве принципиальной основы решения таких задач могут выступать:

- принцип содействия гармоничному развитию личности обучающегося;

- принцип связи физической подготовки с практикой профессиональной деятельности;

- принцип оздоровительной направленности физической подготовки.

В состав совокупности физических качеств, формируемых и развиваемых в рамках учебной дисциплины «Физическая подготовка», мы включаем: силу, ловкость, гибкость, выносливость, гибкость координационные способности. Все эти качества в решающей мере определяют физическую дееспособность сотрудника правоохранительных органов.

Специфическим содержанием учебной дисциплины «Физическая подготовка», обеспечивающим формирование этих качеств обучающихся, выступают три равнозначных компонента: 1) физическая подготовка; 2) физическое развитие; 3) физическое совершенство.

Термин «физическая подготовка» подчеркивает прикладную направленность учебной дисциплины. При этом в самом содержании мы различаем две составляющие – общую физическую подготовку и специальную физическую подготовку. Первая составляющая предполагает повышение уровня общего физического развития обучающихся, широкой двигательной подготовленности как предпосылки успеха в

будущей профессиональной деятельности. Специальная физическая подготовка – процесс, реализующий требования к двигательным способностям человека в данном виде профессиональной деятельности[3].

Физическое развитие как компонент содержания учебной дисциплины «Физическая подготовка» в процессе ее реализации ориентировано на три группы показателей: показатели телосложения; показатели здоровья; показатели развития физических качеств. Для их позитивного достижения осуществляется подбор специальных физических упражнений и нагрузок с учетом индивидуальных особенностей обучающихся и комплексного влияния на организм.

Физическое совершенство в образовательном процессе по физической подготовке выполняет функцию идеала физического развития и физической подготовленности будущего специалиста. Показателями этого совершенства могут выступать: крепкое здоровье; высокая физическая работоспособность, позволяющая добиваться необходимого уровня профессиональной работоспособности; гармоничное развитие совокупности физических качеств; физкультурная образованность.

Как свидетельствует практика, обучение профессионально значимым двигательным умениям и навыкам, развитие физических качеств, формирование специальных знаний и осознанной потребности в физическом совершенствовании будет успешным, если субъектами обучения осознается ценность физической подготовки в профессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел. Так, смысловое значение овладения курсантами фондом профессионально значимых двигательных умений и навыков состоит в том, чтобы научиться рационально и полноценно проявлять свои физические качества в профессиональной деятельности. Смысл овладения физическими качествами состоит в том, чтобы научиться целенаправленно управлять своими силой, быстротой реакций, выносливостью и иными функциональными возможностями.

В основе овладения двигательными умениями и навыками, а также профессионально значимыми физическими качествами лежат специальные знания социологического, гигиенического, медико-биологического характера. Именно знания делают процесс овладения умениями и качествами более осмысленным и в силу этого более результативным.

Наш опыт работы с курсантами университета - будущими сотрудниками органов внутренних дел показывает, что немаловажное значение в овладении всеми компонентами учебной дисциплины «Физическая подготовка» играют такие условия, как:

- 1) мотивация обучающихся к физическому саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;
- 2) само-регуляция систематический самоконтроль процесса физического развития;
- 3) самостоятельное освоение обучающимися отдельных элементов профессионально-прикладной физической подготовки;
- 4) использование в образовательном процессе индивидуального подхода, методики и техники направленного развития отдельных физических качеств обучающихся.

Список литературы

1. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М: МГУ, 1995.
2. Кочеров Ю.Н. Самообразование и профессионально-личностное развитие сотрудника органов внутренних дел. - Ставрополь: Сервисшкола, 2015. – С. 34.
3. Попков В.А., Коржув А.В. Дидактика высшей школы. – М., 2004.

ГАНС ФОН БЮЛОВ И РУССКАЯ МУЗЫКА

Орышак И.М.

Московский Педагогический Государственный Университет, г. Москва

25 октября 1875 года в Бостоне состоялась премьера Первого концерта для фортепиано с оркестром Чайковского под управлением Б.Д. Ланга. Солистом был Ганс фон Бюлов, которому и было посвящено это произведение. В письмах к своим друзьям Бюлов сообщал о невероятном успехе, с которым проходили концерты в Америке, и восторженном приеме нового для публики сочинения русского композитора. Слава

Чайковского перешагнула границы «старого света» и начала завоевывать «новый свет». Величайшая заслуга в этом принадлежала выдающемуся немецкому пианисту, дирижеру и музыкальному деятелю второй половины 19 века Гансу фон Бюлову (1830 – 1894).

Талант Бюлова был универсален: гениальный дирижер, преемник Берлиоза и Вагнера на этом поприще; блестящий пианист, сумевший в послелистовскую эпоху найти своё, философски-углубленное толкование классических и современных произведений; талантливейший педагог-пианист, одаренный публицист и музыкальный критик, композитор. Широта художественной эрудиции, богатый духовный мир, ясный критический ум, энциклопедическая образованность выделяли музыканта из числа его современников. Просветительно-педагогическая направленность - характерная черта всей его деятельности. Лист называл Бюлова «благороднейшим пропагандистом» современного искусства, «рожденным первооткрывателем прогресса» /1. с.506/.

«Бюлов являлся самым выдающимся просветителем своего времени, <...> - писал Л.Шеман. Никто другой из его современников не боролся за всё истинное и великое в музыке в статьях, в преподавательской и артистической деятельности (качестве пианиста и дирижера) с такой универсальностью. Среди виртуозов, певцов и актеров мало найдется людей, о которых можно сказать подобное» /2, с.25/.

Бюлов впервые создал педагогическую редакцию сочинений Бетховена с опуса 53 по 129-й с собственными комментариями, первым провел монографические концерты, реформировав концертные программы и придав им стилистическое единство. Бюлов считал, что концертный репертуар является решающим фактором в воспитании художественного вкуса публики. «Как истинный артист в лучшем смысле этого слова, - писал Ц.Кюи после одного из бюловских концертов в России, - он исполняет только то, что считает достойным исполнения, достойным пропаганды» /3.с 173/.

Музыкант организовывал лекции-концерты в летние месяцы для преподавателей и студентов. При этом значительные материальные средства, поступавшие от лекций, направлял в музыкальные фонды. Так, в 1874 году он перевел все полученные от этих мероприятий деньги в фонд нуждающихся студентов Петербургской консерватории.

Артист обладал поразительной памятью, его пианистический и дирижерский репертуар был огромен, он играл на память бесчисленное количество произведений. Показателен пример, произошедший с Бюловым в России и характеризующий его феноменальную память. По просьбе Чайковского он должен был исполнить в концерте Двенадцать вариаций, соч.19. «Из-за отсутствия времени, писал пианист в одном из писем, - я не успел даже просмотреть это произведение. Пришлось во время переезда из Москвы в Петербург в вагоне поезда выучить эту пьесу, а вечером сыграть её в концерте. Этот способ изучения произведений сначала головой, а затем пальцами, я настоятельно рекомендую всякому музыканту» /4, с.157/.

Часто композиторы-современники доверяли Бюлову первое исполнение своих сочинений. Пианист был первым исполнителем Сонаты си-минор Листа, до мажорной Сонаты Брамса и страстным пропагандистом музыки последнего. Нередко новое произведение завоевывало признание публики лишь после исполнения его Бюловым.

Вслед за своим великим учителем Ференцем Листом он активно поддерживал и пропагандировал русскую музыку. В его репертуаре были произведения Глинки, Бородина, Чайковского. Именно он осуществил первую постановку в Германии оперы Глинки «Жизнь за царя»; много раз исполнял в России, Европе и Америке музыку Чайковского. В свою очередь, Петр Ильич, высоко ценивший талант артиста, присылал ему только что завершённые произведения. В одном из писем композитор признавался: «Я не люблю по собственной инициативе знакомить музыкальных тузов с моими писаниями, но Бюлов составляет единственное исключение, ибо он в самом деле интересуется русской музыкой и мной»./5, с.69-70/

Горячо заинтересованное отношение Бюлова к русской музыке наиболее ярко проявилось в сезоне 1885-1886 годов, когда в Петербурге под его управлением проходили концерты Симфонические собрания РМО. За один только этот сезон Бюлов исполнил 23 произведения русских композиторов. Передовая русская критика высоко оценила Бюлова-дирижера, отмечая, что «за все время существования РМО не было ни разу серии такой блестящей и... удовлетворяющей основным целям концертов, которые заключаются в возможно совершенном исполнении и в распространении музыки русских композиторов» /6, №26/. В январе 1885 года Бюловым была впервые исполнена Третья сюита для оркестра Чайковского.

«Ни одно произведение Чайковского ни до, ни после не было принято с первого раза так единодушно восторженно, - писал М.И. Чайковский, - и основной причиной этого было необычайное качество исполнения» /7. Т.3, с. 19/. Бюлов не только часто исполнял музыку Чайковского, называя композитора «истинным поэтом в звуках», но и писал о нем в своих критических заметках. В мае 1874 года в большой

статье о постановке оперы Глинки «Жизнь за царя» в Милане, Бюлов, оценивая состояние русской музыки в этот период, писал : «Я знаю только одного русского композитора, который подобно Глинке, неумоимо работает, и труды которого, хотя и не представляют ещё полной зрелости, отвечающей степени его таланта, но уже служат впечатляющим ручательством на эту зрелость в будущем. Я разумею молодого профессора композиции Московской консерватории г. Чайковского. Его прекрасный струнный квартет уже получил право гражданства во многих немецких городах, такого же внимания заслуживают многие из его фортепианных сочинений, две симфонии и... особенно увертюра «Ромео и Джульетта». По своей многосторонности этот композитор находится вне опасности остаться неизвестным за границей» /8, №145/.

Слова Бюлова оказались пророческими: очень скоро музыка Чайковского стала звучать в лучших залах Европы, Америки, а затем и во всех странах мира, проникая в сердца людей, глубоко трогая и покаявая самые разные аудитории.

Приложение:

Январь 1885. С-Петербург. Дворянское собрание

5-е симфоническое собрание РМО п/у Г.фон Бюлова

В программе: Чайковский – Третья сюита для оркестра, соч.55

Первое исполнение.

Брамс – Второй концерт для фортепиано с оркестром.

Солист – Г.фон Бюлов

4 апреля 1886. С-Петербург. Дворянское собрание

10-е симфоническое собрание РМО п/у Г.фон Бюлова

Чайковский – Концертная фантазия для фортепиано с оркестром, соч.56.

Солист – С.И. Танеев

Из переписки

П.И.Чайковский – Н.Ф.фон Мекк / 9, с.1678, 1685-1686/

1 января 1885 года, Москва

<...> Вследствие спешной потребности и неимения хороших корректоров я... принужден был в течение нескольких дней делать труднейшую корректуру моей новой сюиты. Бюлов будет исполнять ее на днях в Петербурге в симфоническом концерте, и нужно, чтобы к пятому числу всё было готово.

18 января 1885 года, Москва

<...> Сегодня вернулся из Петербурга, где провел в лихорадочной суете восемь дней. <...> Первые дни прошли в репетициях к концерту, на коем исполнялась новая моя сюита, и в приготовлениях к предстоявшей мне сильной эмоции.

Тайное предчувствие говорило мне, что сюита моя должна понравиться и задеть за живое публику. Я и радовался, и боялся этого. Но ожидания мои действительность далеко превзошла. Подобного торжества я еще никогда не испытывал; я видел, что вся масса публики была потрясена и благодарна мне. Эти мгновения суть лучшее украшение жизни артиста. Ради них стоит жить и трудиться.

Список литературы

1. Gans von Bülow. Briefe und Schriften. B.4. Leipzig. 1898.
2. L. Schemann. Hans von Bülow in Lichte der Wahrheit. Regensburg.1935.
3. Ц. Кюи. Избранные статьи об исполнителях. М.1957.с.173
4. Gans von Bülow. Briefe und Schriften. B.4. Leipzig. 1898
5. П.И. Чайковский. Письма. Т.8. М.,1957. С.69-70
6. Музыкальное обозрение 1886, №26
7. М.И. Чайковский. Жизнь П.И. Чайковского. В 3-х томах. М.–Лейпциг, 1900-1903.Т.3. С.19
8. С. - Петербургские ведомости №145 от 29 мая 1874.
9. Чайковский и Надежда Филаретовна фон Мекк. Переписка. М.2004.

СЕКЦИЯ №7.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

АСПЕКТЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И ОБНОВЛЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И МУЗЫКЕ

Мариупольская Т.Г.

Московский педагогический государственный университет г. Москва

В педагогике искусства принято разделение его видов на пространственные, пространственно-временные и временные. К временным относятся музыка и художественная литература, поскольку они обладают определенной динамикой, а изложение музыкального материала, как и литературное повествование, разворачивается во времени.

Эволюция искусства, в его разных сферах, происходит по собственным законам, отражающим специфические приемы и способы воплощения в жизнь художественных замыслов. По разным линиям осуществляется и преемственность традиций, и их обновление. Однако объективное и многоаспектное осознание хода цивилизационных и культурных преобразований человеческого общества, включающего в себя изучение и сопоставление процессов, происходящих на разных уровнях эстетического осмысления действительности, помогает выработать более устойчивые представления о художественной картине мира на протяжении всех этапов ее исторического развития. Более того, человеку, избравшему творческую профессию – музыканта, художника, филолога, искусствоведа и др., важно знать, какие процессы происходят в области художественной литературы, играющей важнейшую роль в жизни человека.

Чтобы проследить, хотя бы в общих чертах, основные этапы сущностных преобразований, очертить линию преемственности и обновления в литературном творчестве, примем за базисную, сущностную основу разработанные и предложенные в начале XX века выдающимся русским теоретиком и историком литературы, филологом – энциклопедистом Б.И. Ярхо три условных уровня, на которых наиболее явственно просматриваются особенности содержания и формы любого текста, а именно: идейно-образный, стилистический (лексика, синтаксис) и фонический, звуковой (аллитерация, ассонансы, метрика, ритмика, рифма, строфика) (2, 11). Если исходить из этого положения, то можно определить пути, по которым развиваются литературные традиции и возникают различного рода новации.

Следует при этом отметить, что более пристальное внимание, рассмотрение и сопоставление эволюционных процессов в музыке и литературе, позволяет осознать параллелизм художественных процессов, происходящих в этих, относящихся к временным, видах искусства. Музыкальному произведению, как и литературному, присущи те же, указанные выше уровни, по которым осуществляется преемственность формы и содержания авторского сочинения. В музыке это художественно-образное содержание произведения, его стилистические особенности и фоническое произношение музыкальной речи.

Обращаясь к прошлому, можно видеть, например, что поэтическое мастерство А.С. Пушкина, который для сегодняшнего читателя является классиком мировой поэзии и одним из основателей национальной традиции в русской литературе, в свое время рассматривалось как необыкновенно дерзкое новаторство, взрывающее все устоявшиеся каноны и устои. Современникам Пушкина многое в его творчестве казалось чуждым и непонятным. Стремясь к новым формам стихосложения, насыщая свои произведения нетрадиционным содержанием, Пушкин сумел предвосхитить многие открытия более поздних времен. Можно с уверенностью сказать, что влияние Пушкина испытали на себе практически все поэты-футуристы XX - го века. Так, "будетляне" в главе с Д. Бурлюком, осознавали его своим предтечей. Великим учителем Пушкин был и для В. Маяковского, который "знал наизусть "Евгения Онегина", читал, по собственному признанию, Пушкина по ночам и заявлял, что готов возложить хризантемы на его могилу" (4, 58).

Новаторство Пушкина в области языка заключалось, в частности, в том, что он начал осознавать эмоциональное значение звуков (к примеру, повторяющиеся в поэтическом тексте звуки "ч" и "щ" в стихотворении "Анчар" создавали мрачное настроение). Позже, у В. Хлебникова каждая буква будет уже «окрашена» в определенный цвет (м - темно-синяя, в - зеленая, б - красная, с - серая, л - белая).

Пушкин по-своему подходил к проблемам поэтического мастерства. Он, как отмечал Р. Якобсон, "обращался к богатому и разнообразному материалу, однако его техника есть техника коллажа" (5, 233). Со временем эта техника получила широкое развитие, особенно с появлением кинематографа. Монтажность (а в современности и "клиповость" мышления), контрасты, параллелизмы, лейтмотивы, чередование крупных и общих планов, отсутствие повествовательных переходов, изобразительно-драматургическое, а не

описательное раскрытие характеров - вот черты, свойственные творчеству Пушкину и ставшие определенной традицией в искусстве XX - XXI веков, в том числе и музыкальном.

Весь XX век и начало XXI века ознаменован поиском новых средств выразительности. Новое содержание требует новых форм, писал в свое время В. Брюсов. "...Современная поэзия, во что бы то ни стало, должна искать новых метров и новых ритмов, новой музыкальности и новых способов рифмовки, потому что только новыми приемами она будет в силах заговорить на новом языке" (1, 336).

Будучи воспитанными на традициях русского литературного языка, поэты - футуристы в то же самое время яростно сражались с канонами в стихосложении. Изучая проблемы поэтики, В.М. Жирмунский и Н.Б. Томашевский замечали, что "общая эволюция русской литературной рифмы протекала в движении от "точности" (XVIII - XIX века) к "неточности" (XX век), что выразилось в переходе от ориентации на орфографию к акустическому принципу рифмовки" (3, 6). (В некотором роде схожие процессы происходили в эти времена в изобразительном и в музыкальном искусстве.)

Так, Маяковский углубляет "предударное созвучие", каждое слово выписывает отдельной строкой, и его стих вытягивается не по горизонтали, а по вертикали. В результате "слова в стихе как бы отрываются друг от друга и дефилируют перед читателем каждое поодиночке, демонстрируя свои семантические возможности" (2, 459,460).

Этот факт, когда поэт апеллирует к иным, зрительным впечатлениям читателя, так же как и стремление многих авторов поэтическими средствами передать особую музыку, "краску", ритм стиха, свидетельствует о том, что нередко новаторские решения в художественной литературе приходят в результате использования выразительных средств, присущих смежным видам искусства - живописи, музыке, театру.

В целом же XX век, начавшийся с яростных новаций, самовозвеличиванием декаданса, кончается "творческой игривостью деструктивизма". "Деструктивистская идеология требует описывать картину мира (...) чем прихотливее, тем лучше", - писал видный литературовед М.Л. Гаспаров (2, 493).

Однако и сегодня продолжают развиваться лучшие художественные традиции, доказавшие на практике свою жизненность. Главное в процессе изучения и постижения произведения, относящегося к тому или иному виду искусства, - различать его множественные грани, соприкасающиеся в сложных взаимодействиях между собой, видеть его в исторической ретроспективе, сочетающей в себе традиционные устои и новаторские тенденции.

Список литературы

1. Брюсов В.Я. Избранные сочинения в 2-ух томах. – М., Гос. изд. худ. лит-ры, 1955. Т.2. [Текст]
2. Гаспаров М.Л. Избранные труды в 2-ух томах. – М., «Языки русской культуры»,1997. Т.2. [Текст]
3. Ивлев Д.Д. «Предударная рифма» и рифма Маяковского [Текст] // Традиции и новаторство в советской литературе. – Рига: Изд. Латв. Гос. универс., 1986. – с. 6 – 15.
4. Никольская Т. Футуристы и Пушкин [Текст] // Традиции и новаторство в советской литературе. – Рига: Изд. Латв. Гос. универс., 1986. – с. 57 - 64.
5. Якобсон Р.О. Пушкин в свете реализма. [Текст]// Работы по поэтике. – М.: Прогресс, 1987.

КУЛЬТУРНЫЕ И ЯЗЫКОВЫЕ КОМПОНЕНТЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Овчинникова В.Б., Кульгавюк В.В., Павлова Н.Ю.

Новочеркасский инженерно-мелиоративный институт имени А.К. Кортунова - филиал ФГБОУ ВО «ДОНСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АГРАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ», г. Новочеркасск

Специфику любого иностранного языка в большей части определяют такие факторы, как социальная экономика и политика страны, языковые и этнические особенности. Культурные и языковые компоненты составляют суть социокультурной компетенции, которая стала основой обучения иноязычному общению. Правильно подобранные средства при преподавании иностранного языка обеспечивают

структурированный процесс познания иностранного языка в вузах. В результате оптимизации процесса обучения иностранному языку личность обучаемого может адекватно воспринимать лингво - страноведческие аспекты чужой культуры, вырабатывать определенную линию поведения в ситуациях межкультурной коммуникации.

Социокультурная компетенция у студентов неязыковых вузов формируется при восприятии информации о стране изучаемого языка, в коммуникативных ситуациях на основе принципа интерактивного обучения. Между преподавателем и студентами должно установиться иноязычное общение в рамках ситуативных вариаций при обучении иностранному языку.

Преподавание культуры общения на занятиях по иностранному языку способствует приобретению основных фоновых знаний о стране изучаемого языка, ее лингвострановедческих и культурологических особенностях. Для достижения цели обучения обучаемому важно познать историю, быт, национальный характер носителей языка в ситуациях реального речевого общения. Коммуникативные ситуации речевого общения создаются непосредственно самим преподавателем на занятиях по иностранному языку с помощью использования информационных технологий, что ведет к развитию аудитивных навыков восприятия иноязычной речи.

Аудирование – основа понимания речи на слух, которая дает возможность освоить звуковую сторону изучаемого языка – ритм, ударение, интонацию и усвоить грамматические и лексические явления изучаемого языка [4]. Аудирование является неотъемлемым компонентом при обучении иностранному языку, так как стимулирует речевую активность у обучаемых в рамках коммуникативных ситуаций. Такие технологии рассчитаны на большой спектр занятий, основной направленностью которых является умение работать с различными ситуациями общения и практиковать устную речь, что ведет к формированию социокультурной компетенции у обучающихся. Аутентичные материалы содержат речевую форму, которая дает студентам возможность погрузиться в естественную среду общения. Так студенты учатся сравнивать и анализировать культурные характеристики других народов. Обучаемые приобретают навыки узнавания различных речевых ситуаций в зависимости от традиций, нравов страны изучаемого языка.

Восприятие иноязычной речи на слух с опорой на видеоизображение ведет к более полному пониманию ситуаций общения, которые подкрепляются невербальными средствами (мимикой, жестами). В таких случаях обучаемый видит и осознает саму коммуникативную среду в полном объеме, способствуя адекватному восприятию речи носителей языка. Коммуникативные ситуации направлены на развитие социокультурной компетенции обучаемых, что обусловлено формированием необходимых знаний лексико-грамматических явлений иностранного языка. Кроме того, в результате иноязычного общения студенты приобретают знания о традициях, обычаях, бытовой и художественной культуре страны изучаемого языка. В ситуациях речевого общения студенты познают особенные черты мышления представителей другой культуры

Межкультурная коммуникация способствует оптимизации контактов в определенной сфере, ситуациях речевого общения. Межкультурную коммуникацию понимают как адекватное взаимопонимание участников коммуникации, принадлежащих к разным национальным культурам [1].

Все процессы развития личности, такие как интеллектуальные, моральные, эстетические, эмоциональные реализуются в полной мере в ходе его социально-культурного развития. Исходя из этого положения, обучение языкам должно быть нацелено на формирование готовности личности к интеграции в культурно образовательное пространство современного общества. В качестве одной из задач обучения языкам рассматривается формирование и развитие социокультурной компетенции. Важно развивать у учащихся умения объяснять и усваивать чужой образ жизни, менталитета, поведения [2]. На формирование социокультурной компетенции студентов влияет также и личность самого педагога. Его роль в том, чтобы создать адекватную языковую среду, которая моделируется всеми возможными средствами. Для формирования социокультурной компетенции на начальном этапе, как правило, приоритетным остается имитация национальных традиций изучаемого языка.

При помощи ролевых игр, обучаемые полностью погружаются в иноязычную среду. В ролевых играх студенты изучают такие вопросы языковой среды как, например, правильно поприветствовать собеседника, задать вопрос в той или иной ситуации и получить предполагаемый ответ.

Переписка в социальных сетях также является одной из составных частей языкового контента. Здесь обучаемые иноязычному общению приобретают навыки общения с носителями языка во время участия в форумах, чатах, проведении тестов, опросов, голосований.

Социокультурная компетенция необходима и тогда, когда надо завязать деловые отношения с зарубежными партнерами. Деловые отношения с представителями различных национальностей имеют также свою специфику, поэтому надо дать студенту не только лингвистические и фоновые знания, но и знания иноязычной деловой культуры, так как это поможет использовать нужные стратегии для решения различных коммуникативных задач при деловой переписке [3].

Немаловажно уделить внимание такой работе как изучение различных проспектов, рекламы, то есть формировать языковую социокоммуникативную компетенцию через изучение образцов реальной речи. Также одним из путей формирования социокультурной компетенции можно отнести создание всевозможных тематических плакатов на иностранном языке по странам изучаемого языка.

Мультимедийные технологии также способствуют развитию коммуникативных навыков, например, при ознакомлении с языковым материалом, речевыми образцами, которые выводятся на экран монитора или на интерактивную доску с определенными коммуникативными задачами, при решении которых изучающие иностранный язык мобилизуют все свои ранее приобретенные знания и навыки для того, чтобы должным образом построить свое собственное речевое высказывание на иностранном языке. Такие технологии рассматриваются как средства повышения мотивации у обучающихся, развитие навыков самостоятельной работы с аутентичным материалом.

Преподавателями нашей кафедры иностранных языков мелиоративного института широко используются видеоматериалы страноведческой направленности по тематике «Great Britain», «The USA», «Australia», «Canada» и т. д., при просмотре которых студенты знакомятся с традициями англоговорящих стран, погружаясь в атмосферу реального языка. Студенты имеют возможность увидеть фильмы, рассказывающие о различных театральных фестивалях, спортивных соревнованиях типичных для той или иной англоговорящей страны, познакомиться с достопримечательностями, культурными памятниками стран изучаемого языка.

Из всех существующих методов и средств формирования у студентов, изучающих иностранный язык, социокультурной компетенции предпочтительнее остается социокультурный подход. Познавая ценности культуры народов страны изучаемого языка, обучаемые познают нормы национальной культуры, нормы общения, специфику национального характера и особенности менталитета носителей языка, что ведет к формированию культурных и языковых компонентов социокультурной компетенции у студентов, изучающих иностранный язык.

Список литературы

1. Азимов, Э.Г., Шукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М. Икар, 2010. – 448с.
2. Гальскова Н.Д. Образование в области иностранных языков. Новые вызовы и приоритеты Иностр. языки в школе. 2008-№5-С.2-7
3. Кульгавюк В.В. Деловое письмо в курсе делового иностранного языка/ Кульгавюк В.В., Овчинникова В.Б.// В сборнике: Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. 2015. С. 140-142.
4. Овчинникова В.Б. Формирование аудитивных умений студентов в ситуациях делового общения / Овчинникова В.Б., Кульгавюк В.В., Павлова Н.Ю. // Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 4. С.228

СЕКЦИЯ №8.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

ОСОБЕННОСТИ МОНИТОРИНГА ОБУЧЕННОСТИ В 1 КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ФГОС НОО

Андреева О.А., Жерихова Л.С., Ляшкова Л.Т., Петрова Е.А., Шумская Н.В.

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «СОШ №50» г. Абаза

Сущностью Федеральных Государственных Образовательных Стандартов (далее ФГОС) являются новые результаты образования, не только предметные, но и метапредметные, и личностные. Т.е. младший школьник должен овладеть УУД, которые, обеспечат формирование ключевых компетенций: социальной, политической, коммуникативной, общекультурной, информационной, а также способности учиться всю жизнь. Учитель начальных классов, прежде чем научить ребёнка всему этому, должен уметь выявить стартовые возможности каждого обучающегося, а в дальнейшем регулярно отслеживать успешность развития каждой группы результатов.

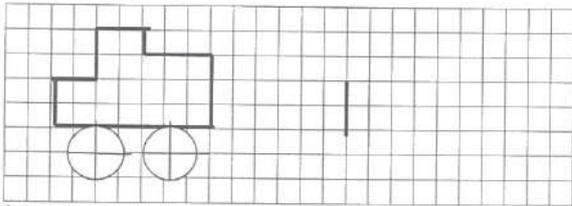
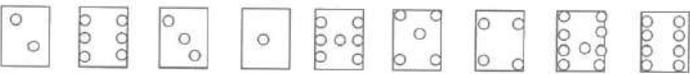
Мониторинг - это форма организации, сбора, хранения, обработки и распространения информации о системе взаимодействия «учитель - ученик», обеспечивающая непрерывное слежение за состоянием развития индивидуальных способностей каждого ученика, его включением в учебную деятельность с учётом его возможностей, а также дающая возможность прогнозирования качества обучения. Проверка и оценка достижений младших школьников является весьма существенной составляющей процесса обучения. Такой компонент, наряду с другими компонентами учебно-воспитательного процесса должен соответствовать современным требованиям общества, педагогической и методической наукам, основным приоритетам и целям образования начальной школы, а также он должен быть удобным и достоверным.

Мониторинг уровня обученности первоклассников – вопрос сложный и спорный. От качества организации системы оценки образовательных достижений на начальном этапе во многом зависит формирование самостоятельной оценочной деятельности учащихся, степень мотивации и желание учиться. Обучающиеся овладели только первичными навыками чтения, счёта, научились понимать прочитанное, анализировать, отвечать на вопросы, работать по плану и важно аккуратно, максимально объективно измерить и оценить степень первоначальной обученности.

Для того, чтобы объективно оценить качество приобретённых навыков у первоклассников, администрацией школы осуществляется входной и итоговый контроль. В начале года – входной контроль первоклассников проходит в форме экспресс-диагностики по выявлению уровня развития пространственной ориентировки, элементарных представлений о числе, о фигурах, простых закономерностях и способности анализировать. В ходе выполнения работы также можно увидеть сформированность таких УУД, как самостоятельность в работе, произвольность внимания, некоторые личностные качества (рис. 1)

Фамилия, имя _____

- Раскрась 1 - й кружок красным цветом, средний – зеленым цветом; последний кружок – синим. ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
- Продолжи ряд фигурок ● ▲ ● ▲ ● ▲ ● ▲ ● ▲
- Дорисуй столько яблок, чтобы на картинке было нарисовано семь яблок

- Нарисуй такую же машину в правой части листа, начиная с полоски.

- Соедини цифры с соответствующим количеством точек.


1 2 3 4 5 6 7 8 9

Рис. 1. Диагностическая работа по математике.

Диагностическая работа по русскому языку представляет собой задание на выявление элементарных пространственных представлений, знание букв, избирательность внимания, умение копировать мелкие элементы и готовность руки к письму, предпосылки развития фонематического слуха и анализа и т.д. (Рис. 2).

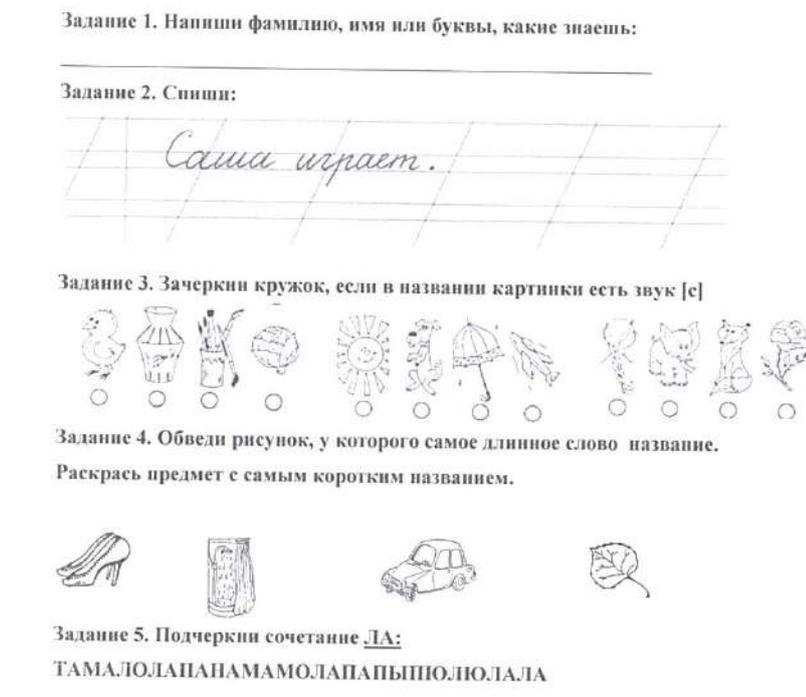


Рис. 2. Диагностическая работа в 1 классе по русскому языку.

Обработка результатов экспресс-диагностики: каждое правильно выполненное задание оценивается 1 баллом. Соответственно сумма баллов показывает уровень подготовленности ребёнка к школе: 0-2 – низкий, 3-4 – средний, 5 – высокий.

Итоговый контроль по окончании учебного года выполняется детьми в форме письменной контрольной работы по математике и диктанта с грамматическими заданиями по русскому языку. В ходе работы проверяется соответствие достигнутых учащимися знаний, умений, навыков установленным ФГОС НОО:

- Качество усвоения предметных знаний, умений, навыков в соответствии с ФГОС НОО 1 года обучения (писать под диктовку слова и простые предложения, определять в слове гласные, согласные, ударение, счётные операции в пределах 10 на уровне автоматизированного навыка и т.д.),
- Степень сформированности учебной деятельности младшего школьника (навык смыслового чтения, умение находить ответ в задаче и т.д.).
- Степень развития основных качеств умственной деятельности (умения анализировать, сравнивать и т.д.),
- Уровень развития познавательной активности, интересов, отношения к учебной деятельности, степень прилежания.

С учётом безотметочного обучения в 1 классах оценивание контрольных работ происходит в форме определения уровня знаний: высокий, средний, низкий. Сравниваются результаты стартового контроля и итогового по каждому обучающемуся.

Так более 75% первоклассников научились на высоком уровне считать в пределах 10, решать простейшие задачи, чертить отрезок и т.д. Мониторинг уровня сформированности математических знаний демонстрирует рост качества обученности математическим навыкам (Рис. 3).

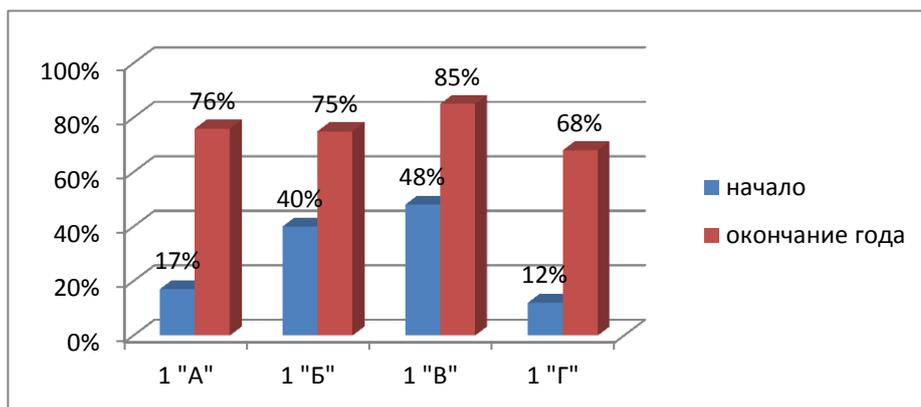


Рис. 3. Изменение уровня математических знаний первоклассников.

Уровень сформированности знаний, умений и навыков первоклассников в области русского языка продемонстрирован на рис 4. Интересно, что на начало учебного года дети владели разным уровнем речевой готовности. А по окончании года из диаграммы видно, что уровень формирования языковых навыков резко снизился у первоклассников 1 «Б» класса. Это говорит о высокой степени готовности обучающихся к началу 1 класса, но низком уровне обученности к концу года.

Первоклассники (88%) на начало обучения знали буквы, имели избирательность внимания и готовую руку к письму. К концу года только 48 % смогли справиться с диктовкой на необходимом уровне и с минимумом грамматических заданий.

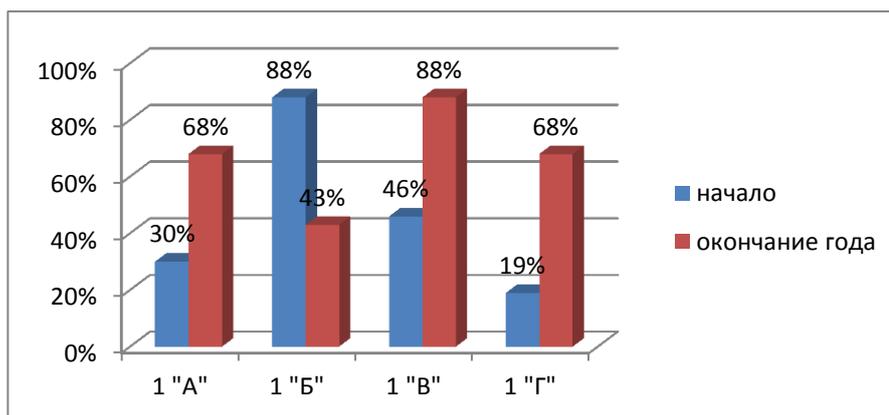


Рис. 4. Изменение уровня языковых навыков первоклассников.

Следующим этапом работы по оценке качества обучения логично будет выявить причины слабой успешности 1 «Б» класса.

Список литературы

1. Настольная книга завуча начальной школы – авт. сост. Н. А. Богачкина, Т. К. Инусилова, Ю. В. Щербаков – М.: Глобус, 2007. – 313 с.

О НЕОБХОДИМОСТИ ВИЗУАЛЬНОГО ОТРАЖЕНИЯ ОСНОВНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ И ФИЗИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН

Смирнова М.А., Кривенко И.В., Стукалова Н.А., Кошкина Г.В.

Тверской государственной технической университет, г. Тверь

Развитие средств информатики и современных компьютерных технологий не оставляет сомнений в том, что в дальнейшем это приведет к радикальным переменам во всех сферах жизнедеятельности общества, в том числе и в системе образования. Внедрение компьютерных технологий в систему образования является сегодня необходимым условием современного образовательного процесса [2, 5, 10].

В условиях полной компьютеризации вузов, когда компьютер доступен абсолютному большинству обучающихся, происходит вытеснение классической методики преподавания естественнонаучных дисциплин. По-новому формируются навыки мышления обучающихся, развиваются их творческие способности. В самом деле, развитие мышления обучающихся тесно связано с формированием приемов мышления в процессе их учебной деятельности. Эти приемы мышления (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование и т.д.) выступают так же, как специфические методы научного исследования, особенно ярко проявляющиеся при изучении естественнонаучных дисциплин, в частности, таких как математика и физика.

Значительное место в мыслительном процессе занимает визуальное представление обучающимися новых математических и физических понятий, как обеспечение наглядной опоры для представления абстрактных объектов [1, 3, 6]. Использование в учебном процессе математических пакетов, таких, например, как Mathematica, Maple V, MatLAB, Derive, Mathcad, Statistica и др. позволяет решать задачи, отыскание аналитических решений и графическое представление которых чрезвычайно трудоемко [8, 9].

Для математического исследования явлений реального мира необходимо глубокое понимание основных математических понятий, визуализация которых приводит к углубленному изучению материала, выработке образных представлений, развитию интуиции, синтезу и анализу, сравнению и обобщению. Одновременное или поочередное воздействие на два важнейших органа восприятия позволяет достичь гораздо большего эффекта, так как человек запоминает 20% увиденного, 30% услышанного и более 50% того, что видит и слышит одновременно.

Особенно актуальным является создание графических презентаций при объяснении таких понятий, как, например, производная функции, интеграл, их физические и геометрические приложения и др., используемые в различных дисциплинах за весь период обучения в вузе [4, 7]. Здесь можно использовать технологию скрайбинга – сопровождение лекции зарисовками, картинками, иллюстрирующими основные идеи. Это тем более важно, что при первичном восприятии информации в сознании обучающегося может сформироваться образ, не соответствующий тому, который пытается донести преподаватель. Известны примеры, когда человек, имеющий искаженное представление о каком-либо понятии, явлении в дальнейшем переставал воспринимать предмет, так как образы не укладывались в единую систему.

Визуализация основных понятий и методов при изучении естественнонаучных дисциплин гарантирует усвоение базовых знаний и формирование навыков творческого научного исследования, что полностью согласуется с такими основными принципами методики преподавания как научность и сознательность усвоения материала, доступность и наглядность содержания, прочность и системность знаний, индивидуализация и коллективность обучения.

Список литературы

1. Hanrahan P. "Teaching Visualization", ACM Siggraph Computer Graphics, V. 39, no. 1, 2005
2. Берулава Г.А. Методологические основания разработки новых технологий обучения в информационном обществе. Гуманизация образования. 2009. № 1. С. 10-25.
3. Лапшева Е.Е., Храмова М. В. Развитие визуальной грамотности обучаемых средствами информационно – коммуникационных технологий. Психолого–педагогический журнал Гаудеамус. 2011. Т.2. №18. С.53-56

4. Литвинова О. А., Храмова М.В., Барышева А.Д., Чабан М.А. Возможности использования технологии скрайбинг в образовательном процессе. // Информационные технологии в образовании : Материалы VI Всерос. научно-практ. конф. – Саратов : ООО «Издательский центр Наука», 2014. С. 115-118.
5. Математическое образование: тенденции и перспективы / Л. Д. Кудрявцев, А. И. Кириллов, М. А. Бурковская, О. В. Зимина // *Высшее образование сегодня*, 2002. № 4. С. 20–29.
6. Сиббет Д. Визуализируй это! Как использовать графику, стикеры и интеллект-карты для командной работы. Пер. с англ. М.: Альпина Паблишер, 2013. 280 с.
7. Скрайбинг [Электронный ресурс]. URL: <https://sites.google.com/site/mkskrajbing/> (дата обращения 02.02.15)
8. Сливина Н. А. Универсальные математические пакеты в математическом образовании инженеров // *КомпьютерПресс*. 1997. № 8. С. 78–85.
9. Сливина Н. А., Чубров Е. В. Компьютер на уроках математики // *Информатика и образование*. 1993. № 4. С. 18–23.
10. Чванова М.С., Храмова М.В.. Информационные технологии в образовании: Учебное пособие. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2010. 379 с.

ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОЛЕВОЙ ИГРЫ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ “ДЕЛОВОЙ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК”

Юдина И. И.

Национальный Исследовательский Московский Государственный Строительный Университет
(НИУ МГСУ), г. Москва

Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры студентов, обучение практическому овладению иностранным языком.

Использование в обучении новых технологий, например, технологии обучения в сотрудничестве, помогает научить общению на иностранном языке, создать реальные жизненные ситуации (т. е. то, что называется принципом аутентичности общения), которые будут стимулировать изучение материала и вырабатывать адекватное поведение. Технология обучения в сотрудничестве предусматривает такие активные формы, как диспут, пресс-конференция, дискуссия и ролевая игра.

Остановимся на вопросе использования ролевых (деловых) игр в процессе обучения деловому иностранному языку.

Ролевые игры на занятиях английского языка включены во многие учебники и пособия для изучения английского языка иностранных издательств. Учебник “Market Leader” (всех уровней) авторов David Cotton Falvey, Simon Ken также имеет соответствующий раздел “Skills”, в котором имеются задания для ролевых игр. Всем известно, что каждый урок в таком учебнике посвящен определенной теме, материал который необходимо усвоить и закрепить. Как правило, мы прибегаем к ролевой игре в самом конце изучения темы, с целью на практике закрепить приобретенные знания. К этому моменту вся необходимая профессиональная лексика и грамматические структуры уже усвоены, речевые образцы фонетически изучены.

Процесс организации ролевой игры включает три последовательных этапа: подготовку, проведение и подведение итогов. Чтобы организовать общение в рамках ролевой игры, необходимо сформировать определенные навыки в реальных условиях учебного процесса. Для этого мы используем раздел “Listening” (“Market Leader”). Прослушиваем реальные диалоги по определенной теме. Анализируем употребление клишированных фраз; интересных словосочетаний; тренируем обучаемых в умении реагировать на предложенные вопросы или утверждения; тренируем выражения этикетного характера; выражения, направленные на развитие навыков ведения разговора по телефону. Студентам предлагается диалог-образец (модель), который является основой для составления их собственных диалогов. Этапы работы с данным образцом:

- читаем диалоги по ролям, обращаем внимание на реплики, подлежащие усвоению;
- читаем диалог с целью восстановить пропущенные реплики (complete the gaps);

- отвечаем на вопросы по содержанию диалога, ведем беседу;
- иногда сначала имитируем диалог-модель, воспроизводя реплики по ролям.

Далее наступает следующий этап-проведение. Распределяются роли и студенты приступают к составлению аналогичных диалогов, но в других ситуациях. К счастью, в учебнике, подробнейшим образом, дается описание конкретных ситуаций с подробнейшим заданием для каждого участника диалога или разговора. Студенты работают в парах или мини-группах (3-4 человека). Выделяется время на подготовку.

В ролевой игре общение должно быть организовано в соответствии с игровым заданием, авторы учебника предлагают конкретные сюжеты, конкретизируют задачу каждого участника, состав группы и содержание речевых действий.

Движущей силой говорения является мотив. Преподаватель может внести свою лепту в создание дополнительного мотива говорения, когда просит сохранить свои имена в качестве действующих лиц и представить себя в качестве реальных партнеров по бизнесу, некогда вместе учившимся в ВУЗе, например. Это оживляет творческий процесс, студенты охотнее готовятся и участвуют в ролевых играх.

Ролевые (деловые) игры формируют нравственную позицию, они позволяют имитировать ситуации, которые могут возникнуть в их будущей профессиональной деятельности.

И затем наступает третий этап – воспроизведение подготовленных диалогов и подведение итогов. Часто оцениваем работы вместе: преподаватель и студенты; говорим о плюсах и минусах; подводим итоги.

Большими преимуществами ролевой игры является то, что она является эффективным методом стимулирования речевого общения на иностранном языке даже менее подготовленных студентов, поскольку является коллективным видом работы; то, что ролевая игра предполагает подражание действительности; то, что этот вид работы закладывает основы коммуникативной компетенции, позволяющей осуществлять иноязычное общение студентов на занятиях, что является главной целью обучения иностранному языку.

Ролевая игра – это обучение в действии, в ролевой игре используется общий запас знаний и умений; во время ролевой игры имеет место эмоциональный подъем, что положительно влияет на качество обучения.

В 2015 году группа студентов 3 курса (7 человек), изучавших “Деловой английский язык” приняла участие в конкурсе “Open Your Mind”, который проводился издательством “Macmillan Education”. На конкурс было отправлено видео с записью подготовленной и воспроизведенной деловой игрой “Management Meeting” со следующей повесткой дня:

1. Chief Executive’s opening speech
2. Main Findings. Each Head of Department will be invited to put forward his views on current situation.
3. Business plan for the nearest future. To appoint people to be responsible for preparing detailed plan of actions.

Какие этапы подготовки имеют место в данном случае?

1. Преподаватель дает установку по выбранной теме, помогает распределить роли, исходя из подготовленности студента как в языковом и профессиональном, так и в психологическом плане. У нас было 7 ролей: Chief Executive, his Deputy, Head of Sales Department, Head of Customer Service Department, Head of Marketing Department, Head of Engineering Department, Head of Personnel Department.
2. Студенты совместно прописывают придуманную ими ситуацию по ролям. Действие в деловой игре проходит в одной из сфер профессиональной деятельности обучаемых. На данном этапе имеют место следующие отличительные особенности деловых игр:
 - поэтапное развитие ситуации;
 - наличие конфликтных ситуаций;
 - обязательная совместная деятельность участников игры;
 - контроль игрового времени (согласно требованиям конкурса);
 - правила, регулирующие ход игры.
3. Репетиция (отработка произношения, интонации, проверка знания выученного текста).
4. Преподаватель подводит итог проделанной работы, исправляет и объясняет ошибки в тактичной форме. Среди основных критериев оценки игровых действий обязательны следующие критерии: эффективность совместной деятельности и соответствующего ей иноязычного общения; наличие сформированных в игре профессиональных иноязычных речевых навыков и умений; качество исполнения ролевых предписаний; культура профессионального поведения и общения.
5. Запись деловой игры на видео и отправка этого видео на конкурс.

Подготовка и проведение ролевой (деловой) игры принесло огромное удовольствие участникам игры. А это является необходимым условием для достижения поставленных преподавателем целей.

В заключении надо сказать, что ролевая игра является перспективной формой обучения, доступной моделью иноязычного общения, а подобные конкурсы мотивируют обучаемых на активное использование имеющихся у них знаний предмета профессиональной деятельности и навыков иноязычной речи, поскольку все понимают, что владение иностранным языком есть, в определенной степени, залог успешности в карьере.

Список литературы

1. Боришанская М.М. Использование деловых игр в процессе обучения иностранному языку. Вестник МГОУ №1. Москва, 2010
2. David Cotton, David Falvey, Simon Kent "Market Leader". Intermediate-Advanced, 3rd Edition. Longman
3. Жилкина Р.И. Ролевые игры на уроках английского языка/ ИЯШ №1, 2010
4. Мильруд Р.П. Организация ролевой игры/ ИЯШ №3, 1987

СЕКЦИЯ №9.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МЕДИАУРОКА

Мулдашев Р.М., Мулдашева С.В., Волоснова Н.В.

(Мулдашев Р.М., ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», г. Саратов;
Мулдашева С.В., ЧОУ «Православная гимназия г. Саратова», г. Саратов;
Волоснова Н.В., МОУ «Лицей № 2», г. Саратов)

Сегодня в условиях информатизации образования важное значение имеет не только высокий уровень квалификации специалиста, но и определенные профессионально значимые качества, повышающие его конкурентоспособность и способствующие формированию умения быстро осваивать новые медиатехнологические средства [1].

Успешность профессиональной деятельности педагога определяется: 1) правильной формой вербального взаимодействия учителя с учениками, что позволяет достигнуть желаемых результатов и комфортности процесса образования [4]; 2) уровнем сформированности медиакомпетентности, позволяющей продуктивно осуществлять педагогическую деятельность с активным использованием средств медиатехнологий [2].

В настоящее время средства мультимедиа широко используются в теории и практике школьного образования, в учебной (урочной и внеурочной) и во внеучебной (внеклассной и внешкольной) деятельности, позволяя повысить эффективность образовательного процесса.

Урок с применением медиасредств (медиауроков), как и любой традиционный урок, имеет свои три основополагающих задачи: образовательную, развивающую, воспитательную.

Основной эффект от использования медиасредств с точки зрения образовательной задачи достигается за счет наглядности, выразительности и информационной емкости учебных материалов, представляемых учащемуся через компьютеры, а также за счет обеспечения возможности индивидуализации учебной работы.

Развивающая задача урока обеспечивается формированием и развитием у школьников новых логических приемов решения задач: использование медиасредств позволяет усилить познавательную активность учащегося, повысить его интерес к процессу обучения, выявить его способности.

Использование компьютера при реализации воспитательной задачи предполагает создание игровых и проблемных ситуаций, в ходе которых принимаются решения, основанные не только на знаниях и умениях, но и на тех морально-этических принципах, которые закладываются в сознании ученика всем ходом учебного и воспитательного процесса.

Современными учеными и практиками выделены основные требования к медианаглядности, которые в обобщенном виде представлены нами следующим образом:

- ориентация на развитие мотивации обучения, что позволяет вызывать интерес и увлекать познавательной деятельностью, организовать проблемные ситуации;
- доступность, то есть соответствие возрастным особенностям учащихся;
- содержательность с позиций современной науки и с позиции передачи смысловой полноты теоретического материала;
- интерактивность, которая позволяет создавать для школьников обучающие ситуации с помощью визуальных тестов, организовывать коммуникативные ситуации и обратную связь;
- дозированность использования информации и наглядности;
- эргономичность, обеспечивающая целесообразное восприятие материала и работу с физиологической и психологической сторонами личности школьника.

С учетом возрастных и психологических особенностей школьников, а также представленных выше требований и опираясь на дидактические, психологические, гигиенические требования к уроку, учитель создает программу управления деятельностью учащихся, т.е. проектирует урок [3].

На первом этапе проектирования формулируются цели, которые должны быть конкретными и направленными на продвижение учащегося по ступеням от знания через понимание к творческой деятельности и затем к уровню развития личности.

Планирование результатов обучения, определение главных задач урока – следующий этап проектирования.

Любая задача урока может быть решена на четырех уровнях усвоения [3]:

- онтологический уровень («знать») – уровень знакомства и понимания основных теорий, концепций, идей;
- поведенчески-деятельностный уровень («уметь») – уровень применения теорий для решения типовых (стандартных) задач;
- уровень способностей («владеть») – уровень освоения и применения способов деятельности, мыслительных стратегий для решения нестандартных задач;
- смысловой уровень («быть») – уровень развития способностей, позволяющих решать стратегические проблемы, и создавать отношение к миру, делу и себе самому.

Далее выбираются методы обучения и отбираются подходящие организационные формы обучения.

Разработка структуры урока – важнейший этап проектирования, на котором будущий урок оформляется в виде документа. При проектировании содержательного наполнения урока следует определить: что необходимо рассказать ученикам, что они изучат самостоятельно, какие необходимо задать вопросы, какие задачи предложить на разных этапах деятельности для коллективной, групповой, индивидуальной работы, какие задания дать на длительные сроки, как контролировать успешность процесса и др. [3].

Следующий этап заключается в обдумывании организационной схемы урока, отборе средств обучения, приемов педагогической техники.

Последний этап проектирования связан со стилем урока: музыкальное сопровождение урока, изменения в оформлении учебного помещения и др.

По своим целям и структуре урок является гибкой формой организации занятий, поэтому в проектируемый урок необходимо закладывать возможность постоянного расширения и обновления его системы задач и средств их достижения.

На основе рассмотренных выше положений нами разработана модель урока закрепления знаний по теме «Действия с информацией» по учебнику «Информатика» (авторы С.Н. Тур, Т.П. Бокучава).

Модель медиаурока по теме «Действия с информацией». 3 класс

| Этапы занятия | Время |
|---|---------|
| Организационный момент: приветствие, напоминание основных правил техники безопасности в кабинете. Определение темы и целей урока. Мотивация учащихся. | 3 мин. |
| Повторение изученного материала: | 35 мин. |
| • Работа с интерактивной доской | 20 мин. |
| • Физкультминутка | 3 мин. |
| • Работа за компьютерами | 10 мин. |
| Подведение итогов урока. Рефлексия | 5 мин. |
| Обсуждение домашнего задания | 2 мин. |

Основное внимание на уроке уделяется использованию интерактивной доски, работа с которой позволяет: 1) повысить наглядность, 2) упростить работу учителя по изготовлению раздаточного материала.

В рамках данного урока можно воспользоваться следующими функциями интерактивной доски:

- «шторка», за которой учитель может скрыть правильные ответы на вопросы, по мере оглашения которых учитель сдвигает «шторку».
- «перемещение объектов», например, в тех случаях, когда необходимо расположить объекты в нужной последовательности.

Такое проектирование требует создания практических рекомендаций для учителя, готовящего медиаурок. Нами разработаны следующие рекомендации:

Во-первых, следует учитывать тот факт, что медиаурок имеет свои методические возможности:

- повышение эффективности образовательного процесса за счет одновременного изложения учителем теоретических сведений и показа демонстрационного материала с высокой степенью наглядности; появление возможности моделировать объекты и явления;
- возможность научить школьников применять компьютерную технику для решения учебных и трудовых задач за счет практической обработки учебной информации на компьютере;
- организация индивидуальной работы школьников, развитие их познавательной самостоятельности и творчества;
- повышение мотивации к учению, которая возрастает за счет мультимедийных эффектов;
- формирование навыков работы с информацией, способствуя формированию информационной культуры и медиакомпетентности школьников.

Во-вторых, необходимо умелое сочетание традиционных и современных информационных средств обучения.

В-третьих, технология медиаурока должна содержать в себе четко структурированную учебную информацию в текстовом виде, множество наглядных изображений в виде схем, рисунков, таблиц, видеофрагментов, снабженных анимационными и звуковыми эффектами. При этом и компьютер, и программы должны быть органично взаимосвязаны с другими составляющими процесса обучения: целями и задачами урока, содержанием, формами и методами обучения, взаимодействием учителя и учащегося.

При разработке медиаурока в триаде задач (образовательных, воспитательных, развивающих) необходимо дополнительно выделять задачи по формированию информационной культуры, а также помнить о санитарно-гигиенических нормах при непрерывной работе за компьютером. Для учащихся 1-х классов – 10 мин, 2-5-х классов – 15 мин, 6-7-х классов – 20 мин, 8-9-х классов – 25 мин, 10-11-х классов – 30 мин.

Медиаурок позволяет разнообразить формы работы учащихся: она может быть организована фронтально – просмотр видео фрагментов, наблюдение за изменениями объектов; индивидуально – выполнение практических работ, решение задач; малыми группами – выполнение общего учебного проекта, постановка модельного эксперимента и др.

При проведении медиауроков целесообразно использовать и разнообразные методы контроля: устный и письменный опрос, контрольная работа, самоконтроль и самооценка, тестовое или контрольное задание, вопросы и проблемные ситуации, машинный инструктаж и контроль, благодаря чему можно получить быструю и объективную оценку результатов и организовать их оперативную коррекцию.

Таким образом, целесообразность использования медиасредств на уроке объясняется следующим:

1. недостаточное количество информационного материала в существующих учебно-методических пособиях (в учебниках нет определенных иллюстраций, схем, текстов и т.д.);
2. эффективность индивидуального подхода к работе учащихся на данном этапе урока;
3. интенсификация учебно-воспитательного процесса (уменьшение времени подачи материала);
4. повышение эффективности усвоения учебного материала за счет одновременного изложения учителем необходимых сведений и показа демонстрационных фрагментов;
5. развитие наглядно-образного мышления за счет повышения уровня наглядности;
6. повышение интереса к изучаемому предмету и к теме;
7. возможность осуществления педагогической поддержки с помощью медиасредств.

В заключении отметим, что использование на уроках медиасредств с каждым годом возрастает в силу того, что эти средства позволяют учесть принцип дифференцированного обучения, возрастные и психологические особенности детей, повысить интерес учащихся к процессу обучения, способствовать воспитанию самостоятельности школьников и обеспечить взаимосвязи в системах «ученик – ученик», «ученик – ПК», «ученик – ПК – учебная книга», «учитель – ученик – ПК».

Список литературы

1. *Мулдашева С.В.* ИКТ-компетентность педагога в условиях информатизации образования // Информатизация образования: тенденции, перспективы, инновации: материалы Междунар. научно-практ. конф. М.: АНО «ИТО», 2015.
2. *Мулдашев Р.М., Мулдашева С.В.* Структура медиакомпетентности будущего педагога // Информационные технологии в образовании: материалы IX Всерос. научно-практич. конфер. Саратов: ООО «ИЦ «Наука», 2017.
3. *Протченко Н.А.* Рекомендации педагогам при подготовке урока с использованием средств ИКТ [Электронный ресурс] // Педагогическое сообщество Екатерины Пашковой – PEDSOVET.SU: [Электронная газета]. Зима 2010-11. Выпуск 7.
4. *Шитов Д.Г.* Социальная среда как воспитательный фактор в сфере физической культуры/ Формирование физической культуры и культуры здоровья учащихся в условиях модернизации образования: сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции. Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета. 2017. С. 158.

СЕКЦИЯ №10.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО

И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА

СОВРЕМЕННЫЙ КЛАССНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ – КТО ОН?

Белая Н.А., Буланкина Е.В.

(Белая Н.А. ГБОУ «Истринская школа-интернат», Московская область;

Буланкина Е.В. ГБОУ Школа №15, г. Москва)

Аннотация. Активные процессы гуманизации и гуманитаризации общества способствуют появлению инновационных форм организации педагогической и методической деятельности в современном образовании, приходящие из разных зарубежных образовательных систем в Российскую Федерацию. В связи с этим, в научно-педагогическом понятийном аппарате отмечается тенденция к использованию иноязычной терминологии для обозначения соответствующих образовательных явлений. Это приводит к появлению в отечественной педагогике большого количества заимствованных терминов. В данной статье представлен анализ функций классного руководителя, а также предпринята попытка определения его функций в связи с появлением в научно-педагогической среде иноязычной терминологии «коуч», «ментор», «тьютор», «эдвайзер», «фасилитатор».

Ключевые слова: классный руководитель, функции классного руководителя, коуч, ментор, тьютор, эдвайзер, фасилитатор.

С позиций стратегии развития образования в Российской Федерации, одной из задач является – становление новых поколений, обладающих знаниями и умениями, отвечающим современным требованиям общества XXI века, способных жить и трудиться в эпоху глобальных технологических изменений. Ключевым инструментом решения этой задачи является воспитание и максимальная социализация подрастающего поколения [3]. В связи с этим, в условиях образовательной организации, наряду с функцией обучения и развития обучающихся, важное значение приобретают воспитательные функции.

Исполнение воспитательных функций необходимо всеми педагогическими работниками образовательной организации. Однако ключевая роль в решении выше обозначенных функций принадлежит *классному руководителю* [4]. Реализация функций классного руководителя обеспечиваются путем целенаправленной, системной и планируемой работой на основе лично-ориентированного и системно-деятельностного подходов к воспитанию обучающихся, с учетом их возрастных и индивидуально-психологических особенностей, а также специфики образовательной деятельности конкретного учреждения.

Все *функции классного руководителя* условно можно разделить на пять групп.

Первая группа - *социально-гуманитарные* функции в широком смысле заключаются в социальной защите вверенного классного коллектива от неблагоприятных воздействий окружающей среды, обеспечение нормальных условий для физического, умственного и духовно-нравственного развития и функционирования обучающихся, соблюдение их прав и свобод, использование традиций и инноваций социокультурной среды, в которой живет и развивается ребенок.

Вторая группа функций - *организационно-координирующие*, которые предполагают обеспечение связи образовательной организации и установление контактов с одной стороны – с семьей, родителями (законными представителями) обучающихся, а с другой – с педагогическими работниками, оказание им методической помощи в вопросах воспитания. Данные функции классного руководителя также связаны с организацией в классе образовательного процесса; с созданием условий для развития личностного и творческого потенциала обучающихся в среде общешкольного коллектива; поощрение разнообразной деятельности обучающихся в системе общего и дополнительного образования детей. Реализация этих функций возможна при тесном взаимодействии с каждым обучающимся и коллективом класса в целом. В современных условиях функционирования общеобразовательной школы важным аспектом является вовлечение детей и их родителей (законных представителей) в проекты межсетевое и межведомственного взаимодействия в приоритетные национальные проекты, например Национальный проект «Энциклопедия сельских школ».

Третья группа функций классного руководителя – *коммуникативные*, связанные с педагогическим общением и предполагает регулирование межличностных отношений между обучающимися, организацию взаимодействия между педагогами и родителями (законными представителями) обучающихся. Наряду с этим, реализация коммуникативных функций связана с установлением эффективного взаимодействия между педагогическими работниками и обучающимися на основе разных форм коммуникации (устная, письменная), с обеспечением психологического комфорта в коллективе класса и содействие обучающимся в формировании коммуникативных качеств, необходимых для общения со сверстниками и взрослыми.

Четвертая группа – *аналитико-прогностические функции* связанные с изучением индивидуальных особенностей обучающихся и динамики их развития, а также определение состояния и перспектив развития каждого ребенка и всего класса.

Пятая группа – *функции контроля* успеваемости каждого ребенка и уровнем освоения общеобразовательных программ. Данная функция классного руководителя заключается в осуществлении контроля посещаемости обучающимися учебных занятий и занятий системы дополнительного образования, за формированием и обновлением портфолио каждого обучающегося и коллектива класса, за участием учащихся в проектной и исследовательской деятельности, конкурсах различного уровня и тематики [2, 5].

Таким образом, вышеуказанные группы функций классного руководителя определяют содержание его деятельности, а систематически и грамотно реализуемые функции имеют большое воспитывающее, развивающее, социализирующее и организующее значение, что повышает эффективность воспитательного процесса. Так или иначе, при выполнении своих функций классный руководитель является специалистом, который управляет детским коллективом, планирует, организует и контролирует деятельность, направленную на решение воспитательных задач. В связи с этим деятельность классного руководителя, можно и нужно рассматривать через призму педагогического менеджмента, что в свою очередь определяет

возможность применения к статусу педагога – классного руководителя таких понятий как «коуч», «тьютор», «ментор», «эдвайзер», «фасилитатор». Попытаемся подробнее рассмотреть функции классного руководителя через призму перечисленных выше понятий.

Слово *коуч* (от фр. «*coche*», нем. *kutsche* – карета) первоначально использовалось в значении «наставник». В широком понимании «коуч» – это специалист, способствующий успешному достижению определенной цели, получению новых результатов в учении, жизни, на работе. Этот специалист совместно с обучающимися помогает определить его желаемые жизненные достижения, сформулировать цель, проложить маршрут, оценить возможные риски, составить план, оценить имеющиеся ресурсы [1, 7].

Классный руководитель – коуч вместе с группой обучающихся, осваивающих одну основную образовательную программу, в соответствии с учебным планом образовательной организации, помогает детям изучить траекторию их развития на уровне желаемого учебного, спортивного, творческого достижения. Кроме этого классный руководитель-коуч помогает определить цель, и составить план действий, проложить образовательный маршрут исходя из индивидуально-психологических особенностей обучающихся и реальной оценки возможных рисков не достижения желаемых результатов, помочь оценить имеющиеся интеллектуальные, творческие и материально-технические ресурсы.

После помощи классного руководителя-коуча в получении необходимой информации и приобретении соответствующих умений и навыков его класс может решать поставленные учебные задачи без его участия. При групповой работе роль классного руководителя – коуча заключается в умении помочь членам класса работать более эффективно и самостоятельно.

Следовательно, коучинг может использоваться как *технология раскрытия потенциала обучающихся*, которая позволяет ребенку научиться учиться и думать самостоятельно. Преимуществом коучинга является отсутствие готовых советов и решений, доверительные партнерские взаимоотношения, самостоятельный выбор действий, достижение гарантированного результата.

Ментор (от лат. *mentos* – намерение, цель, дух, *mon-i-tor* – тот, кто наставляет) – руководитель, учитель, наставник, воспитатель, неотступный надзиратель [8]. «Менторство» определяет отношения в диаде «Наставник» - «Новичок». Эти отношения раскрывают совместную деятельность человека опытного (наставник) и человека, не имеющего опыта в какой-либо области (новичок). В образовании менторство традиционно понимается как диалогические, межличностные пролонгированные взаимоотношения между опытным наставником и обучающимся-новичком, которые позволяют последнему развиваться в академическом, профессиональном или личностном плане [5]. *Классный руководитель – ментор* в процессе взаимодействия с классом презентует общественно сложившийся опыт в какой-либо области (коммуникация, здоровый образ жизни, профессиональное самоопределение, и т.п.).

Тьютор – (от лат. *tutorem* – наставник, опекун) в значении «старший, назначенный опекать младшего в занятиях» [8]. Традиционно, под тьюторством понимают сложившуюся форму наставничества, которая в современном понимании стала приобретать образовательные функции. Тьютор определяет и рекомендует, какие организационные формы обучения необходимо посещать (лекции, практические и лабораторные занятия, факультативы, элективные курсы, мастер-классы и т.п.), как составить план учебной работы, следит за академической успеваемостью обучающихся и их подготовкой к тем или иным экзаменам. Тьюторство, как педагогическая позиция, сопровождает процесс индивидуального продвижения обучающихся на ступени школьного образования, среднего профессионального и высшего образования. Тьютор обеспечивает возможность разработки индивидуальных образовательных программ и маршрутов обучающихся [1]. Следует отметить, что феномен тьюторства широко распространен в России, особенно в целях поддержки образовательных процессов и сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Функции *классного руководителя – тьютора* заключаются в организации учебного процесса с обучающимися, сопровождение и индивидуализация этого процесса; в выявлении их познавательных интересов; в проектировании, контроле и оценке эффективности образовательной программы. В качестве целевого ориентира при реализации функций классного руководителя – тьютора является максимальная социализация ребенка, при сопровождении процесса формирования его личности. Кроме этого, классный руководитель – тьютор совместно с обучающимся распределяет и оценивает имеющиеся у них ресурсы для реализации поставленных образовательных целей в соответствии с планируемыми результатами, закрепленных в федеральных государственных образовательных стандартах, осуществляет совместно с обучающимися анализ их достижений и результатов.

Наряду с этим, важная функция классного руководителя – тьютора заключается в осуществлении мониторинга процесса становления выбора обучающимся пути своего образования, дальнейшего профессионального самоопределения.

Эдвайзер (advisor) – производное от старофр. «avisen» в значении «раздумывать». Эдвайзер – это преподаватель, выполняющий функции академического наставника студента. Он содействует выбору траектории обучения и освоению образовательной программы, участвует в подготовке всех необходимых информационных материалов по организации учебного процесса [1, 9]. В современной педагогической практике можно выделить следующие функции эдвайзера: помочь личностному росту, разработать контент (содержания) учебных программ, поддержка традиций ученической культуры конкретной образовательной организации [1, 10]. *Классный руководитель – эдвайзер* исполняет функции советника (консультанта), менеджера, просветителя и ментора, обладающего в силу своего практического опыта запасом типовых когнитивных, коммуникативных, эмоциональных и поведенческих моделей, связанных с решением часто повторяющихся ситуаций в учебно-воспитательном процессе.

Фасилитатор (англ. *facilitator*, от лат. *facilis* – легкий, удобный) – это человек, обеспечивающий успешную групповую коммуникацию [1, 11]. Коммуникация как процесс взаимодействия между адресатом и адресантом (-ами) предполагает соблюдение правил, процедуры, регламента общения в зависимости от его целей и условий (деловое, педагогическое, межличностное, профессиональное и др.). Соответственно, функции *классного руководителя - фасилитатора* могут быть реализованы в разных коммуникационных формах взаимодействия (групповая, подгрупповая, индивидуальная), в разнообразных организационных формах (классный час, беседа, экскурсия, проектная деятельность и др.), в разных моделях образования (специальное, инклюзивное), в разных информационных средах (off-line, on-line).

Классный руководитель – фасилитатор направляет внимание класса на выполнении определенных учебных и творческих задач, делает акцент на содержании деятельности и помогает классу осознать общую цель, создавая положительную групповую мотивацию для достижения этой цели в процессе дискуссии. Преимущество классного руководителя-фасилитатора – это непредвзятость к выражению мнений и суждений членов класса, при этом собственная позиция по значимости и важности является равной по отношению к другим. Это, безусловно, обеспечивает эффективность процесса коммуникации, делая его комфортным для всех участников.

Таким образом, для современной системы образования употребление перечисленных выше понятий по отношению к статусу «педагог – классный руководитель» является сугубо специфичным и зависит от конкретного культурного и профессионального контекста. Функции современного классного руководителя в связи с появлением в теории и практике вышеуказанной терминологии представлены в таблице 1.

Таблица 1

Функции современного классного руководителя

| Тип классного руководства | Частные функции | Обобщенные функции |
|-------------------------------------|-------------------------------|------------------------|
| Классный руководитель – коуч | Аналитико-прогностическая | Социально-гуманитарные |
| Классный руководитель – ментор | Учебно-воспитательная | |
| Классный руководитель – тьютор | Организационно-контролирующая | |
| Классный руководитель – эдвайзер | Консультативная | |
| Классный руководитель – фасилитатор | Коммуникативная | |

Как видно из табл. 1 функции современного классного руководителя независимо от типологии классного руководства могут изменяться только ведущие (ключевые) механизмы, зависящие от ситуации, этапа и целей воспитательной работы.

В целом роль классного руководителя в жизни ребенка отнюдь не менее значима, чем роль выдающейся личности в истории. От компетенции, профессионализма и педагогического таланта классного руководителя зависит качество воспитания личности ребенка, его психологическая мобильность и готовность постоянно расширять границы своих знаний, умение и потребность осваивать новые сферы деятельности, успешная социализация, проявление готовности жить и трудиться в эпоху быстро меняющихся условий и глобальных технологических изменений.

Все это требует от современного образовательного сообщества разработки новых подходов и технологий к подготовке классного руководителя, к его обучению, повышению профессиональной квалификации и мастерства не только в рамках краткосрочных курсов повышения квалификации, но и по

дополнительным программам профессиональной переподготовки. Классный руководитель – это именно тот педагог, который способен помочь ребенку научиться делать трудные вещи легкими.

Список литературы

1. Соколова Е.И. Анализ терминологического ряда «коуч», «ментор», «тьютор», «фасилитатор», «эдвайзер» в контексте непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 4, 2013. [Электронный ресурс]. – URL : <http://i1121.petsu.ru/journal/article.php?id=2171> (дата обращения: 16.05.2017).
2. Степанов Е.Н. Классный руководитель: Современная модель воспитательной деятельности. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2007. – 160 с.
3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. [Электронный ресурс]. – URL : http://минобрнауки.рф/открытое_министерство/стратегия/ (дата обращения: 01.06.2017).
4. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования».
5. Приказ Минобрнауки России от 03.02.2006 № 21 «Об утверждении методических рекомендаций об осуществлении функций классного руководителя педагогическими работниками государственных общеобразовательных учреждений субъектов Российской Федерации муниципальных общеобразовательных учреждений». [Электронный ресурс]. – URL : <http://21310s42.edusite.ru/DswMedia/prikazkruk.doc> (дата обращения: 04.06.2017).
6. Being an Effective Tutor – Anoka-Ramsey Community College. [Электронный ресурс]. – URL : www.anokaramsey.edu (дата обращения: 05.06.2017).
7. Mentoring and Coaching for Professionals: A STUDY OF THE RESEARCH EVIDENCE, 2008. [Электронный ресурс]. – URL : www.nfer.ac.uk/nfer/publications (дата обращения: 05.06.2017).
8. Online Etymology Dictionary. [Электронный ресурс]. – URL : http://www.etymonline.com/index.php?l=f&allowed_in_frame=0
9. Teachers-As-Advisors – Georgia Standards. [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.georgiastandards.org/> (дата обращения: 05.06.2017).
10. The Academic Advisor As Teacher. [Электронный ресурс]. – URL : www.d.umn.edu (дата обращения: 05.06.2017).
11. Rogers C. A Way of Being, Boston: Houghton Mifflin, 1980.

СЕКЦИЯ №11.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

СЕКЦИЯ №12.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ФОРМИРОВАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ СВЯЗЕЙ МЕЖДУ ЦВЕТОМ И ЭМОЦИЯМИ

Коротова Д.М.

МУ ДО «ДШИ Татищевского района Саратовской области», с. Вязовка

Отечественный психолог А.Д. Кошелева представляет эмоциональную сферу дошкольника как сложно организованную систему регуляции поведения ребенка, определяющую детское благополучие, психическое и соматическое здоровья ребенка. По мнению А.А. Реан, социальность эмоций предполагает, с одной стороны, приобретение их детьми в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками, в

результате чего полученные ребенком социальные ценности, требования, нормы и идеалы, соединяясь с его эмоциональной сферой, становятся органической частью личности [1].

В процессе нашего исследования была поставлена цель выяснить, существуют ли однозначные соответствия между цветом и эмоциями, каковы закономерности, лежащие в основе их образования в онтогенезе дошкольников.

Участники эксперимента: дети в возрасте от 3 до 6 лет, 26 % мальчиков и 74 % девочек, общее количество 25 человек, обучающиеся на отделении раннего эстетического развития в сельской школе искусств и дети в возрасте от 3 до 6 лет, 52 % мальчиков и 48 % девочек, общее количество 42 человека, посещающие только детский сад. Им было предложено рассмотреть карточки со «смайликами» (схематичным изображением основных эмоций) и раскрасить их. Занятия в ДШИ проводились в группах по 5 человек, в детском саду тестовый материал был предложен в рамках занятий по изобразительной деятельности. В качестве контрольной группы выступали взрослые (родители) – 5 человек, четыре мамы и 1 папа.

На основе предложенной методики выявлены уровни развития социально-эмоциональной компетентности дошкольника.

Работа над тестом была предложена детям в рамках занятия, посвященному цветоведению на уроке художественного творчества. В начале занятия дети знакомились со спектром (радугой), названиями цветов, нахождением цветов в наборах красок, оптическим смешением. Затем были розданы бланки с графическим изображением мимических проявлений эмоций человека (рис. 1). Было предложено выбрать цвета для изображения каждой эмоции. Всего тест содержал 6 схематических изображений эмоций: гнев, радость, печаль, удивление, страх и спокойствие.



Рис. 1. Пример выполнения задания девочкой 5 лет.

Таким образом, задача для дошкольников содержала несколько компонентов. В первую очередь необходимо распознать эмоцию по графическому изображению и назвать ее вербально. Следующим этапом решения был поиск ассоциаций для выбора цвета. Заключительным этапом явилось техническое исполнение – раскрашивание «смайлика» выбранным цветом.

Наибольшей компетентности в области эмоционального интеллекта требовал этап распознавания эмоций по графическому изображению. По нашим наблюдениям он не вызывал особой трудности у детей всех возрастных групп. Приветствовалось проговаривание, называние эмоций: «Этот человечек радуется, а тут он испугался».

На этапе выбора цвета для названной эмоции возникали сложности. По принципу затрудненного выбора эмоции разделились на две категории – бесспорные и затруднительные. В первую группу можно отнести эмоции – гнев и радость, на раскрашивание печали, удивления, испуга, спокойствия требовалось больше времени. Некоторые дети проговаривали свои ассоциации (этот человечек сердится, он покраснел), другие быстро брали нужную краску. Если детей спрашивали о причине выбора цвета, часто у них был конкретный ответ (как солнце, поbledнел, позеленел) физического свойства, некоторые отвечали «так

вижу/думаю». Направивается вывод о двухуровневой системе соединения цвет-эмоция. Первый (низший) уровень можно выразить схемой эмоция-слово-цвет, второй, более сложный уровень, эмоция-цвет без посредства вербального компонента. По какому пути пойдет мысль испытуемых, по-видимому, зависело от 1) предрасположенности индивида (декстральный когнитивный стиль, возможно), 2) этапа развития эстетического восприятия (возраста). Кстати, затруднения в выборе для некоторых эмоций можно объяснить как раз выбором между двумя путями решения поставленной задачи.

Распределение выбора цвета испытуемыми представлено в таблицах 1-5.

Таблица №1 Выбор цветов для изображения эмоции «Гнев».

| Возраст детей, лет | | Выбор цвета, % | |
|--------------------|---|----------------|---------|
| | | Желтый | Красный |
| РЭР | 3 | 20 | 80 |
| | 4 | 20 | 80 |
| | 5 | - | 100 |
| Детсад | 3 | 40 | 60 |
| | 4 | 20 | 80 |
| | 5 | - | 100 |
| Взрослые | | - | 100 |

Таблица №2 Выбор цветов для изображения эмоции «Радость»

| Возраст детей, лет | | Выбор цвета, % | | |
|--------------------|---|----------------|---------|-----------|
| | | Желтый | Красный | Оранжевый |
| РЭР | 3 | 20 | 40 | 40 |
| | 4 | 20 | 40 | 60 |
| | 5 | - | - | 100 |
| Детсад | 3 | 20 | 20 | 60 |
| | 4 | 20 | - | 80 |
| | 5 | - | - | 100 |
| Взрослые | | - | - | 100 |

Таблица №3 Выбор цветов для изображения эмоции «Печаль»

| Возраст детей, лет | | Выбор цвета, % | | |
|--------------------|---|----------------|-------|---------|
| | | Желтый | Синий | Зеленый |
| РЭР | 3 | 20 | 40 | 40 |
| | 4 | - | 60 | 40 |
| | 5 | 20 | 80 | - |
| Детсад | 3 | 20 | 40 | 40 |
| | 4 | - | 40 | 60 |
| | 5 | 20 | 60 | 20 |
| Взрослые | | - | 80 | 20 |

Таблица №4 Выбор цветов для изображения эмоции «Удивление»

| Возраст детей, лет | | Выбор цвета, % | | |
|--------------------|---|----------------|---------|---------|
| | | Желтый | Красный | Зеленый |
| РЭР | 3 | 20 | 40 | 40 |
| | 4 | - | 40 | 60 |
| | 5 | - | 40 | 60 |
| Детсад | 3 | 20 | 40 | 40 |
| | 4 | 20 | 40 | 60 |
| | 5 | - | 40 | 60 |
| Взрослые | | - | 80 | 20 |

Таблица №5 Выбор цветов для изображения эмоции «Страх»

| Возраст детей, лет | | Выбор цвета, % | | |
|--------------------|---|----------------|-------|------------|
| | | Оранжевый | Белый | Коричневый |
| РЭР | 3 | 20 | 40 | 40 |
| | 4 | - | 40 | 60 |
| | 5 | - | 40 | 60 |
| Детсад | 3 | 20 | 40 | 40 |
| | 4 | 20 | 40 | 60 |
| | 5 | - | 40 | 60 |
| Взрослые | | - | 80 | 20 |

Таблица №6 Выбор цветов для изображения эмоции «Спокойствие»

| Возраст детей, лет | | Выбор цвета, % | | |
|--------------------|---|----------------|-------|---------|
| | | Желтый | Синий | Зеленый |
| РЭР | 3 | 20 | 40 | 40 |
| | 4 | - | 40 | 60 |
| | 5 | - | 40 | 60 |
| Детсад | 3 | 20 | 40 | 40 |
| | 4 | 20 | 40 | 60 |
| | 5 | - | 40 | 60 |
| Взрослые | | - | - | 100 |

В среднем по группе выбор испытуемых находился в рамках интерпретации цвета Максом Люшером. Как и следовало ожидать дети более раннего возраста показывали большее разнообразие выбора, с возрастом выбор становится более однозначным. Одновременно, аналогичные тесты, проведенные у родителей, показывают еще большую однородность. Таким образом, проявляется роль культурного компонента в связи между эмоциями и цветами.

Установлено, что дети, посещающие занятия РЭР проявляли большую эмоциональную компетентность по сравнению с детьми из детского сада.

Гиперактивные дети гиперэмоциональны по определению, им бывает особенно трудно контролировать свои эмоции. Им особенно нужны занятия, где эмоции получают вербальное наименование и рассматриваются как нормальные человеческие проявления. Гиперактивным детям часто необходимо называть очевидные для других понятия. В нашем однократном исследовании присутствовало 2 гиперактивных ребенка (по одному в детском саду и в ДШИ) пятилетнего возраста. Их ответы особо не выделялись. В разделе бесспорных эмоций они проявили полную компетентность, в разделе сомнительных ответы более вариабельны.

Таким образом, занятия по формированию цветовосприятия у детей дошкольного возраста позволяют одновременно развивать знания об эмоциях и управлении ими. Занятия по эстетическому развитию могут включать элементы для развития эмоционального интеллекта.

Цвет можно использовать как для диагностики, так и для терапии психики человека, а также для развития понимания своих и чужих эмоций у детей дошкольного возраста.

Такие занятия особенно полезны для гиперактивных детей, полезны для них и позволяют создать ситуацию успеха, так им необходимую. Можно рекомендовать педагогам различных направлений включать элементы цветоведения и развития эмоционального интеллекта в свои уроки, особенно при наличии в классе гиперактивных детей.

Список литературы

1. Лебеденко, О.А. Особенности взаимодействия родителей с дошкольниками в процессе развития эмоций социального генезиса / Лебеденко О.А., Литвинова Н.С. // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2015. - № 42.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)

СЕКЦИЯ №13.

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

СЕКЦИЯ №14.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)

СЕКЦИЯ №15.

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

СЕКЦИЯ №16.

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)

СЕКЦИЯ №17.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)

СЕКЦИЯ №18.

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)

**КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РАБОТНИКОВ СУДЕБНОГО АППАРАТА
КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРАВОСУДИЯ**

Рошевская Е.В.

Ростовский филиал Российского государственного университета правосудия, г. Ростов-на-Дону

Повышение качества правосудия, уровня судебной защиты прав и законных интересов граждан и организаций немислимо без четкой и эффективной организации работы аппарата суда. Именно на судебный аппарат в силу требований п.1 ст.32 Федерального конституционного закона от 31.12.1996 №1-ФКЗ «О судебной системе Российской Федерации» ложится основная обязанность по обеспечению работы суда независимо от его уровня, круга полномочий и специализации. В этой связи решение поставленных перед судебной системой задач может быть успешно осуществлено лишь при условии высокой профессиональной подготовленности помощников судей, секретарей судебного заседания, секретарей суда, консультантов, специалистов и т.д., то есть государственных служащих, непосредственно осуществляющих организационно-техническое, информационное и правовое обеспечение судебной деятельности.

В профессиональной деятельности работников судебного аппарата одно из ведущих мест занимает общение с другими людьми – гражданами, обращающимися в суд, коллегами по работе, руководством, подчиненными. Данный вид делового общения характеризуется интенсивностью, эмоциональной напряженностью, динамичностью. Регуляция межличностных отношений как в процессе судебного рассмотрения дела, так и вне его требует от работника судебного аппарата не только профессионализма, но и психологической подготовленности, в частности коммуникативной компетентности. Следует также отметить, что трудовая деятельность работников судебного аппарата протекает в конфликтогенной среде, детерминируемой юридическим конфликтом, и это налагает обязанность на сотрудников суда уметь регулировать процессы профессионального взаимодействия, разрешать возникающие конфликты различных уровней и направленности. В этой связи конфликтологическая компетентность, являясь значимой составляющей частью коммуникативной компетентности, выступает как необходимость и показатель высокой профессиональной подготовки работника аппарата суда.

Конфликтные ситуации представляют собой реалии социальной жизни человека в разных пространствах его бытия. Конфликт – явление социальное, порожаемое самой природой общественной жизни. Понимание конфликта многоаспектно и неоднозначно, но наиболее общим понятием, через которое возможно определение конфликта, является понятие столкновения. Так Лавриненко В.Н., Чернышова Л.И. применительно к деловому взаимодействию определяют конфликт как «стадию развития *противоречий* в профессиональном взаимодействии, характеризующуюся *столкновением* противоположно направленных целей, интересов, позиций, взглядов субъектов данного взаимодействия и обычно сопровождающуюся негативными эмоциями и чувствами, переживаемыми такими субъектами по отношению друг к другу» [5]. Е.И. Ворожейкин рассматривает конфликт как «способ взаимодействия при *столкновении* несовместимых взглядов, позиций, интересов, противоборстве взаимосвязанных, но преследующих свои цели двух и более сторон» [3]. Г.Р. Чернова и Т.В. Слотина определяют конфликт как «*противоречие*, возникающее между людьми по значимым для них аспектам взаимодействия и нарушающее их нормальное взаимодействие, а потому вызывающее со стороны участников конфликта определенные действия по разрешению возникшей проблемы в своих интересах» [6].

Причины, вызывающие конфликт, могут носить как объективный (недостатки в организации труда, несовершенство управления), так и субъективный характер (психологическая несовместимость отдельных людей, конфликтогенное поведение в процессе делового общения).

Следует подчеркнуть негативное влияние, которое оказывают конфликты на работу суда. Сюда можно отнести потерю рабочего времени на конфликт, снижение качества принимаемых решений в ситуации конфликтного противостояния, снижение мотивации труда, потерю квалифицированных кадров как следствие конфликта и соответственно необходимость дальнейшего реструктурирования; рост психосоматических заболеваний в результате негативных переживаний, сопровождающих конфликт.

Успешное разрешение проблемно-конфликтных ситуаций во многом определяется уровнем конфликтологической компетентности. Чтобы эффективно управлять конфликтом в деловом общении необходимо знать, что такое конфликт, какие бывают конфликты, как они возникают и протекают, как их можно устранить. Иными словами, конфликтологическую компетентность можно охарактеризовать как информационно-когнитивно-регуляторную подсистему профессионализма, связанную с умениями управлять конфликтом и разрешать его.

Понимая под конфликтологической компетентностью способность минимизировать деструктивный потенциал конфликтов на основе специальных знаний, Л.Н. Цой [4] выделяет следующие блоки-знания:

- теоретические знания в области конфликтологии;
- владение социальными технологиями профилактики, управления, минимизации деструктивных форм конфликта;
- мыслетехники.

Следует также отметить, что многое зависит и от личностных качеств работника аппарата суда. Безусловно профессионально значимыми качествами являются вежливость, доброжелательность, внимательность, терпимость, тактичность по отношению к другим людям.

В Правилах поведения работников аппарата суда (утв. Постановлением Совета судей РФ от 27 апреля 2006 г. №156), конкретизирующих и уточняющих этические нормы поведения, отмечается необходимость уважительного отношения к каждому человеку, обращающемуся в суд, готовности к оказанию ему помощи. В случае возникновения конфликтных ситуаций «работник аппарата суда не должен отвечать на оскорбления, обвинения или критику со стороны граждан, участников судебного разбирательства, коллег и персонала суда встречными обвинениями, оскорблениями, критикой или иными проявлениями агрессии, унижающими честь и достоинство другого человека».

Типовой кодекс этики и служебного поведения федеральных государственных гражданских служащих аппаратов федеральных судов общей юрисдикции и управлений (отделов) Судебного департамента в субъектах Российской Федерации (утв. приказом Судебного департамента при Верховном Суде РФ от 26 апреля 2011 г. №79) предусматривает, что в служебном поведении работники аппарата суда должны воздерживаться от «угроз, оскорбительных выражений или реплик, действий, препятствующих нормальному общению», а также «грубости, проявлений пренебрежительного тона, заносчивости, предвзятых замечаний, предъявления неправомерных, незаслуженных обвинений».

Конфликтологическая компетентность является динамическим образованием, развивающимся в процессе профессиональной деятельности. С одной стороны идет ее стихийное развитие, происходящее за счет столкновения работника аппарата суда с проблемными ситуациями субъективного опыта; поиска

способов решения профессиональных задач; присвоения опыта коллег. С другой стороны возможно и необходимо целенаправленное развитие конфликтологической компетентности посредством знакомства с психологическими знаниями и расширение тезауруса психологических приемов самоконтроля и управления ситуациями профессионального взаимодействия в рамках самообразования и различных видов и форм повышения квалификации.

Конфликтологическая компетентность, в силу специфики судебной деятельности, занимает центральное место в общей системе профессиональной психологической компетентности и является значимым ресурсом в решении сложных профессиональных ситуаций.

Список литературы

1. Бороздина Г.В. Психология делового общения: Учебник. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 295 с.
2. Егидес А.П. Психология конфликта: учеб. Пособие. – М.: Московский финансово-промышленный университет «Синергия», 2014. – 320 с.
3. Кибанов А.Я., Ворожейкин И.Е., Захаров Д.К., Коновалова В.Г. Конфликтология: Учебник / Под ред. А.Я. Кибанова. – М.: ИНФРА-М, 2012. – 301 с.
4. Конфликтология: учебник / Под ред. О.З. Муштука. – М.: Московская финансово-промышленная академия, 2011. – 320 с.
5. Психология и этика делового общения: учебник для бакалавров / под ред. В.Н. Лавриненко, Л.И. Чернышовой – М.: Издательство Юрайт, 2013. – 591 с.
6. Чернова Г.Р., Слотина Т.В. Психология общения: Учебное пособие. – СПб: Питер, 2012. – 240 с.

СЕКЦИЯ №19.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Бородовицына Т.О., Клепач Ю.В.

Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж

Настоящему времени присущи резкие изменения в таких общественных структурах, как экономическая, политическая, социальная. Это неизбежно влияет на психологическую науку в целом. Российская психология в последние десятилетия интенсивно развивается и становится практико-ориентированной, это определяется тем, что возрастает потребность в психологическом сопровождении различных областей нашей жизни в обществе. Увеличивается число студентов, обучающихся на психологических факультетах, так как происходит возрастание потребности в высококвалифицированных кадрах в данной области. Становится особенно актуальной проблема не только получения образования, но и личностного становления студента-психолога в процессе обучения, поскольку основной инструмент в его работе - сама личность. Большое значение имеет студенческий период, в процессе учебы происходит самоопределение, формирование новых жизненных ценностей, установок, освоение индивидуализированных способов и приемов взаимодействия с окружающими. Одной из главных задач становится такая организация системы образования, в которой будут учитываться как профессиональное становление студента, так и его личностное развитие. По мнению Е.А. Кринчик [4], выпускник вуза обязан не только иметь необходимые специальные знания и навыки, но и быть гибким, использовать креативный подход, самостоятельно искать и осваивать новую информацию, быстро принимать адекватные решения, когда время взаимодействия ограничено. Также нужно уметь грамотно взаимодействовать с другими членами профессионального коллектива.

У различных исследователей мы находим разные подходы к понятию и структуре личностной готовности к профессиональной деятельности. Как считают М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович [2], данная готовность содержит в себе такие составляющие, как:

1. Мотивационная (наличие интереса к изучаемым дисциплинам, других устойчивых мотивов);

2. Ориентационная (знание характерных особенностей профессии);
3. Операционная (наличие знаний, умений, навыков; умение анализировать информацию, подвергать ее синтезу, сравнению, обобщению);
4. Волевая (присутствие самоконтроля);
5. Оценочная (умение оценивать собственную подготовленность).

У А. Ю. Поповой [5] мы находим три основные составляющие психологической готовности студентов-психологов к предстоящей работе по профессии:

1. Мотивационная; когда у студентов развивается мотивация не просто получить определенные знания по психологии; они уже видят себя будущими профессионалами.
2. Когнитивная; наличие у студентов образа профессии психолога.
3. Личностно-смысловая; когда студенты раскрывают личностный смысл выбранной профессии психолога, видят себя будущими специалистами, имеют ценности и нравственные установки, необходимые для дальнейшей успешной практики.

Такие ученые, как А.Ф. Бондаренко, К. Роджерс, Р. Кочюнас выделяют личностную составляющую как основную. К ней они относят наличие аутентичности (конгруэнтности), принятия себя и окружающих, эмпатии. По Е.А. Климову, человеку, собирающемуся работать с людьми, необходимо научиться как сопереживанию другим, так и сорадованию. У отечественных психологов, таких, как А.Б. Орлов, придается большое значение эмпатии как важному профессиональному качеству будущего психолога. Психолог, обладающий эмпатией, умеет устанавливать доверительный контакт с клиентом, в процессе их совместной работы идет личностное развитие как психолога, так и клиента.

Э.Ф. Зеер [3] в своей работе рассматривает профессиональное становление студентов, каким образом должно осуществляться психологическое сопровождение этого процесса. По мнению автора, высшему образованию следует быть личностно-ориентированным; необходимо включать в обязательные учебные вузовские программы курс о психологии профессий. Когда такой учебный предмет будет введен, профессиональная культура студентов значительно обогатится, им будет легче формировать свое профессиональное сознание, самоопределяться в профессии, проектировать свою профессиональную биографию. Как считает Э.Ф. Зеер, психологическое сопровождение будет иметь свои особенности в зависимости от этапов обучения. 1 этап-стадия адаптации, она соответствует 1 курсу обучения. В это время необходимо помогать студентам адаптироваться, научиться жить в новых условиях. Этот этап предполагает проведение диагностики мотивации обучения, готовности к учебной и познавательной работе. Также диагностируются ценностные ориентации и социально-психологические установки. Необходимо помогать первокурсникам выстраивать конструктивные и комфортные взаимоотношения с одногруппниками и преподавателями. 2 этап-интенсификация (он соответствует 2 и 3 курсу обучения). Здесь можно диагностировать личностное и интеллектуальное развитие студентов, оказывать необходимую помощь в проблемных ситуациях, касающихся отношений с самим собой, другими учащимися, преподавателями. 3 этап-идентификация (он соответствует 4 и 5 курсам обучения). Функция психологического сопровождения на этом этапе-итоговая диагностика сформированности профессиональных способностей, а также помощь в нахождении рабочего места.

Цель нашей работы: выявить личностные особенности студентов- психологов на различных этапах вузовского обучения. Нами было проведено исследование личностной сферы студентов 1, 2, 3, 4 курсов очного отделения психолого-педагогического факультета на базе Воронежского Государственного Педагогического Университета по методике диагностики межличностных отношений Т. Лири. В исследовании приняли участие 50 студентов.

Согласно полученным результатам, выраженность I октанта у студентов 1 курса составляет 64 %, у студентов 2 курса-82 %, у студентов 3 курса-80 %, и у студентов 4 курса-83 %. Испытуемым свойственны такие характеристики, как оптимистичность, быстрота реакции, высокая активность, стремление к достижениям.

По II октанту были выявлены следующие показатели: он присутствует у 27 % студентов 1 курса, у 55 % студентов 2 курса, у 40 % студентов 3 курса, и у 61 % студентов 4 курса. Здесь прослеживается определенная динамика-возрастание показателей ко 2 курсу, снижение их на 3 курсе и возрастание к концу обучения. Данный октант свидетельствует о наличии эгоцентричности, стремлении к соперничеству, нешаблонном мышлении, критическом восприятии мнения других людей, нежелании им подчиняться.

III октант нам показали 45 % студентов 1 курса, 55 % студентов 2 курса, 60 % студентов 3 курса, и 67 % студентов 4 курса. Здесь мы видим постепенное возрастание показателей. К концу обучения студенты

имеют высокую спонтанность, они упорно идут к своей цели, преодолевая препятствия. Они убеждены в правильности собственного мнения, имеют чувство справедливости; это поможет им в будущем трудоустройстве и дальнейшем профессиональном развитии.

Высокие показатели по IV октанту мы наблюдаем у студентов 1 и 3 курсов (91 % и 80 % соответственно). Это объясняется кризисными периодами в обучении (кризис первого года обучения и кризис 3 курса) [1]. Студенты в это время характеризуются замкнутостью, обособленностью, подозрительностью; они убеждены в том, что окружающие недоброжелательно к ним настроены; присутствует сверхчувствительность к критике.

Выраженность V октанта составляет 73 % у студентов 1 курса, 64 % у студентов 2 курса, 80 % у студентов 3 курса, 83 % у студентов 4 курса. Показатели увеличиваются здесь к последнему году обучения. У учащихся присутствует неуверенность в себе; они становятся застенчивыми, тревожными; мотивация достижения снижается, а избегание неудач, напротив, выходит на первый план. Это связано с переживаниями студентов по поводу готовности к будущей профессиональной деятельности, сомнениями в своей компетентности.

VI октант присутствует у 55 % студентов 1 курса, у 91 % студентов 2 курса, у 70 % студентов 3 курса, и у 67 % студентов 4 курса. Наибольшую выраженность мы видим у учащихся 2 курса. Они сильно зависимы от отношений со значимыми другими, стремятся сохранять привязанность и теплые отношения, что является для них главным.

Степень выраженности VII октанта следующая: 73 % у студентов 1 курса, 100 % у студентов 2 курса, 70 % у студентов 3 курса, и 78 % у студентов 4 курса. Как мы видим, учащиеся 2 курса дружелюбны, им присуще чувство «общего дела», они стремятся обрести признание авторитетных людей. Новые идеи и предложения воспринимаются ими с энтузиазмом.

Согласно результатам, по VIII октанту студенты всех курсов имеют высокие показатели (91 %, 91 %, 70 %, 89 % соответственно). Они коммуникабельны, доброжелательны, жертвенны, часто проявляют милосердие, эмоционально вовлечены в проблемы других людей. Это свидетельствует о правильности выбранной ими профессии психолога.

Таким образом, мы выявили основные качества, присущие студентам-психологам: они активны, оптимистичны, доброжелательны, с легкостью идут на контакт, сострадательны, имеют творческое мышление, чувство ответственности и справедливости. Большое значение они придают мнению значимых для них людей. Необходимо и дальше развивать имеющиеся у них качества, а также помогать студентам успешно преодолевать кризисные периоды в обучении.

Список литературы

1. Бородовицына Т.О. Особенности самоотношения студентов-психологов на разных этапах обучения в вузе / Т.О. Бородовицына, Ю.В. Клепач // О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. - №4. - г. Красноярск. - 2017. - 101 с.
2. Дьяченко М.И. Психология высшей школы: учебное пособие для вузов / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. - Москва: Издательство «Харвест», 2006.-416 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф. Зеер.-Москва: Издательство Московского психолого-социального института, 2003.-480 с.
4. Кринчик Е.П. К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов / Е.П. Кринчик // Вестник Московского университета: основан в 1946 г. / Ред. А.И. Донцов, А.И. Подольский.- №2. - 2005.
5. Попова А.Ю. Становление психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности / А.Ю. Попова // Актуальные направления работы психологической службы в образовательной среде: сборник научных трудов ф-та психологии БФСГУ/ Под общ. ред. Э.Ю. Чикиревой. - Балашов: Издательство «Николаев». - 2005.- 84 с.

МЕТОД ИГРОТЕРАПИИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СТРАХОВ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА В ПСИХОЛОГИИ

Голубчикова Н.С., Буслаева М.Ю.

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

Психолого-педагогическая коррекция представляет собой особую форму психолого-педагогической деятельности, направленной на создание наиболее благоприятных условий для оптимизации психического развития личности ребенка, оказание ему специальной психологической помощи. В настоящее время термин "психологическая коррекция" достаточно широко и активно используется в практике работы дошкольных учреждений. А между тем, возникнув в дефектологии, он применялся первоначально в отношении лишь аномального развития. В работах отечественных исследователей уделяется внимание как собственно психологическим особенностям личности ребенка, так и особенностям его социальной сферы, в первую очередь семьи (А.И. Захаров, В.И. Гарбузов, Р.А. Зачепиский, Е.К. Яковлева, А.С. Спиваковская). При этом исследователи полагают, что при выборе коррекционных и психотерапевтических мер упор следует делать на ведущую в данном возрасте деятельность, которая обуславливает выбор и построение методов [5]. Вот почему при работе с детьми дошкольного возраста, большое распространение получили методы психолого-педагогической коррекции, в основе которых лежит игра.

Особенно широко в психолого-педагогической коррекционной работе используется ведущая деятельность детей. В дошкольном возрасте – это игра в различных ее разновидностях (сюжетная, дидактическая, подвижная, игра-драматизация, режиссерская). Ее успешно применяют как для коррекции личности ребенка, его взаимоотношений с окружающими, так и для коррекции познавательных, эмоциональных, волевых процессов общения. Игра безоговорочно признана универсальной формой психолого-педагогической коррекции в дошкольном периоде. Опора на игровые, значимые для дошкольника мотивы в коррекционных занятиях делает их особо привлекательными и способствует успеху в психолого-педагогической коррекции.

Одним из эффективных методов работы с детьми, испытывающими те или иные эмоциональные и поведенческие затруднения, является игротерапия. По мнению А.Я. Варга, игровая терапия — нередко единственный путь помощи тем, кто еще не освоил мир слов, взрослых ценностей и правил, кто еще смотрит на мир снизу вверх, но в мире фантазий и образов является повелителем. Г. Л. Лэндрет сравнивал по значимости речь для взрослого и игру для ребенка, для дошкольника игра является естественной потребностью, выступающей условием гармоничного развития личности [4]. Этот метод позволяет решать ряд проблем, возникающих у детей среднего дошкольного возраста. В частности, посредством игротерапии можно работать с агрессивными, неуверенными, застенчивыми детьми; с проблемами стыда, вины, лжи, принятием своих чувств, а также с различного рода психосоматическими заболеваниями и т.д. Кроме того, процесс игротерапии позволяет ребенку актуализировать и осознать свои проблемы, а также увидеть различные пути их решения.

Игровая терапия является относительно молодой отраслью современной психологии, которая ориентируется преимущественно на работу с детьми. Появившись в первой половине XX века в недрах психоанализа, игровая терапия постепенно распространилась по широкому спектру направлений современной психологии, находя теоретическое обоснование разнообразию своих методов. Игротерапия, как метод был озвучен и воплощен в 1992 году на спецкурсе по психологии в частном Университете для будущих преподавателей-искусствоведов. А в 1997 году с методом игротерапии были теоретически и практически ознакомлены врачи на курсах повышения квалификации на кафедре гомеопатии при Академии последипломного образования врачей Минздрава РФ.

Основные задачи игротерапии:

- 1) облегчение психологического страдания ребенка;
- 2) укрепление собственного Я ребенка, развитие чувства самоценности;
- 3) развитие способности эмоциональной саморегуляции;
- 4) коррекция и предупреждение деформаций в формировании Я-концепции;
- 5) коррекция и профилактика поведенческих отклонений.

Характерная особенность игры – ее двуплановость, которая обуславливает ее развивающий эффект. Психокоррекционный эффект игровых занятий у детей достигается благодаря установлению положительного эмоционального контакта между детьми и взрослыми. Цель игротерапии, состоит в том, чтобы помочь ему утвердить свое «Я», чувство собственной ценности. Ребенок, как и всякая личность, уникален, самоценен и обладает внутренними источниками саморазвития. Игра корригирует подавляемые негативные эмоции, страхи, неуверенность в себе, расширяет способности детей к общению, увеличивает диапазон доступных ребенку действий с предметами.

В игротерапии выделяют основные виды и формы [5]:

1) по теоретическим подходам:

а) игра ребенка представляет собой символическую деятельность, в которой находят свободное выражение подавленные и ограниченные социальным контролем бессознательные импульсы и влечения.

б) игра является единственным видом деятельности, где ребенок оказывается свободным от принуждения и давления со стороны враждебной к нему среды. А значит, перед ним раскрываются широкие возможности выражения бессознательных влечений, чувств и переживаний, которые не могут быть приняты и поняты в реальных отношениях ребенка с миром.

2) по функции взрослого в игре:

а) директивная (направленная) игра, в которой предполагается активное участие взрослого с целью актуализации в символической игровой форме бессознательных подавленных тенденций и их проигрывание в направлении социально приемлемых стандартов и норм. Здесь взрослый – центральное лицо в игре - берет на себя функции организатора игры, интерпретации ее символического значения. Ребенку предлагается в готовом виде несколько возможных вариантов решения проблемы. В результате игры происходит осознание ребенком себя и своих конфликтов.

б) недирективная (ненаправленная) игра, в которой используется свободная игра как средство самовыражения ребенка, позволяющее одновременно успешно решить три важные коррекционные задачи:

- расширение репертуара самовыражения ребенка;
- достижение эмоциональной устойчивости и саморегуляции;
- коррекция отношений в системе «ребенок – взрослый».

В ненаправленной игротерапии на передний план выходят идеи психолого-педагогической коррекции личности ребенка путем формирования адекватной системы отношений между ребенком и взрослым, ребенком и сверстником. Игровая терапия применяется для воздействия на детей с невротическими расстройствами, эмоционально напряженных, подавляющих свои чувства. Цель игры в таком подходе - помочь ребенку осознать самого себя, свои достоинства и недостатки, трудности и успехи.

3) по форме организации:

а) индивидуальная игротерапия. Если социальная потребность у ребенка отсутствует, встает особая задача формирования потребности в социальном общении, которая может быть оптимально решена в форме индивидуальной игротерапии.

б) групповая игротерапия. В случае, если социальная потребность уже сформирована, то наилучшей формой психолого-педагогической коррекции личностных нарушений общения будет групповая игротерапия. Цели групповой игротерапии следует определять как терапевтические в широком смысле, а не индивидуализированные перспективные цели для каждого ребенка в целом.

4) по структуре используемого материала:

а) структурированный материал (игрушки из реальной жизни, игрушки, помогающие отреагировать агрессию, строительные игры). К структурированным играм относятся игры в семью (людей и животных), агрессивные, с марионетками (кукольный театр), строительные, выражающие конструктивные и деструктивные намерения.

б) неструктурированный материал. К неструктурированному материалу относятся вода, песок, глина, пластилин, с его помощью ребенок может косвенно выражать свои желания. Этот материал способствует также развитию сублимации. В частности, занятия с неструктурированным материалом особенно важны на ранних фазах игротерапии, когда чувства ребенка еще не выделены и не осознаны им.

Таким образом, исходя из психологических особенностей метода игротерапии в психолого-педагогической коррекции страхов детей среднего дошкольного возраста, игра является ведущим средством психотерапии в дошкольном возрасте. При этом она несет еще и диагностическую, и обучающую функцию. Игре, по ее развивающему потенциалу, по конечному эффекту, в дошкольном возрасте отводится центральное место. Формы и виды игровой терапии определяются особенностями конкретного ребенка или

группы детей, специфическими задачами работы и ее продолжительностью. При выборе форм игротерапии следует исходить из конкретных задач коррекции психического развития, которые могут быть решены именно этими средствами, а также из того, насколько стабильны показатели эффективного воздействия на ребенка, игротерапии. Поэтому игротерапия широко применяется не только в целях коррекции, но и в профилактических и психогигиенических целях.

Список литературы

1. Бушлаева М.Ю. Социальная депривация как источник психологической угрозы психическому развитию дошкольника // Вестник Шадринского государственного педагогического института. Научный журнал. – 2014. – №4(24). – С. 147-150.
2. Вологодина Н.Г. Детские страхи днём и ночью / Н.Г. Вологодина. - М.: «Феникс», 2006.
3. Выготский Л.С. Детская психология: Собрание Сочинений / Л. С. Выготский. - М., 2002.
4. Лаврова Г.Н. Методы диагностики и коррекции детей дошкольного и младшего школьного возраста: Учебное пособие / Г.Н. Лаврова. - Челябинск: ЮУрГУ, 2005. - 90 с.
5. Лэндрет Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений / Г. Л. Лэндрет. - М., 2003.
6. Осипова А.А. Общая психокоррекция: Учебное пособие / А.А. Осипова. - М.: ТЦ Сфера, 2002. - 512 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЙ СПОСОБНОСТИ У ДЕТЕЙ

Островец А.Г.

Северо-Кавказский социальный институт, г. Ставрополь

Без музыкально-ритмической способности невозможна никакая музыкальная деятельность: полноценное восприятие музыки, музыкальное исполнительство, сочинение музыки. Восприятие и воспроизведение ритма не исчерпываются функциями, связанными с измерением и организацией длительностей во времени. В совокупности с другими средствами музыкальной выразительности ритм создает художественный образ музыкального произведения, отражает его эмоциональное содержание. Таким образом, метроритмическая организация в музыке – категория, которая выполняет не только времяизмерительную функцию, но и функцию эмоциональной выразительности.

Проблема музыкального ритма привлекала внимание исследователей на всем протяжении многовековой истории искусства, эстетики и философии, начиная с античных времен (Плутарх, Аристотель, Плотин, Ж.-Ж. Руссо, Вольтер, Г.Ф. Гегель).

Среди зарубежных специалистов XX столетия, занимающихся проблемами музыкального ритма, следует отметить Г. Римана, Э. Жака-Далькроза, Э. Курта, К. Коффу, Р. Мак-Даугола, Г. Сишора, К.А. Мартинсена.

В отечественной психологии и музыковедении в разработку данной проблемы внесли существенный вклад работы Б.М. Теплова [7], Н.А. Гарбузова [1], Е.В. Назайкинского [6], В.В. Медушевского [5], Г.М. Цыпина [9], А.Л. Готсдинера [3], Ю.А. Цагарелли [8], С.Г. Корляковой [4] и др.

Н.А. Гарбузов в результате исследований природы темпа и ритма музыкантов пришел к выводу о том, что зонная природа времени позволяет музыканту творчески, а не механически подходить к исполнению музыкального произведения. Адекватное восприятие времени и умение его контролировать являются важными компонентами музыкально-ритмической способности [1].

Несмотря на накопленный в науке и практике опыт, проблема формирования метроритмических способностей и по сегодняшний день считается актуальной и входит в разряд наиболее сложных задач музыкальной педагогики.

Музыкально-ритмическая способность развивается в любой музыкальной деятельности – утверждает ряд психологов и педагогов. Это утверждение базируется на понимании функционального назначения самого музыкального метроритма.

Музыкально-ритмическая способность, как и любая способность, формируется в деятельности. Ребенок, занимающийся музыкально-исполнительской деятельностью в детской музыкальной школе

(ДМШ) и дома, не только воспринимает метроритмическую ткань произведения, но и воспроизводит ее. Преподаватель музыкальной школы руководит процессом формирования музыкально-ритмической способности своего ученика на занятии, определяет для него соответствующее домашнее задание, однако затруднения в воспроизведении учащимся музыкально-ритмической ткани произведения встречаются довольно часто.

Какова причина подобных затруднений? О том, что важную роль в чувстве времени играет взаимозависимость процессов возбуждения и торможения на корковом уровне, стало известно из работ В.М. Бехтерева (1902), Ю.П. Фролова (1924), А.С. Дмитриева, Г.С. Карпова (1967), R.S. Woodwoith, H. Schlosberg (1963). Еще И.П. Павлов и его ученики доказали, что время может стать условным раздражителем. Их исследования дополнили работы А.А. Ухтомского (1961), Е.И. Бойко (1964), П. Фресса, Ж. Пиаже (1966) и др. Учеными было доказано, что основу восприятия времени, как и всей психической деятельности человека, составляют материальные и физиологические процессы. В отечественной психологии утвердилось понятие, что восприятие времени – это отражение в мозгу объективной деятельности, скорости и последовательности явлений действительности [10].

Проблема восприятия времени всесторонне изучалась путем психолого-педагогических экспериментов. В частности, доказано влияние эмоциональных состояний на оценку времени. Возбуждение, как правило, вызывает недооценку времени, а депрессивное состояние – переоценку. С.Н. Беляева-Экземплярская (1962 – 1965) в своих исследованиях показала зависимость субъективного отсчета времени от индивидуально-психологических особенностей человека, его темперамента, скорости и медлительности, равномерности и неравномерности функционирования психических процессов. С.Г. Геллерштейн (1957); Д.Г. Элькин (1962) и др. установили зависимость оценки времени движения от затраченных усилий: при большей затрате энергии на движение человек недооценивает время и наоборот.

Каждое музыкальное произведение и даже каждый отдельный звук имеют свою продолжительность. Восприятие и воспроизведение временных соотношений в музыке, безусловно, зависит от вышеизложенных причин.

Согласно основополагающему положению психологии, неразвивающихся способностей в природе не существует и существовать не может (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.). Поэтому, несмотря на то, что в музыкальной педагогике некоторыми специалистами перспективы музыкально-ритмического развития оцениваются подчас скептически (А.Б. Гольденвейзером, например), можно и нужно рассматривать музыкально-ритмические способности как развиваемые. Иной вопрос, какие наиболее целесообразные виды, формы, направления этого развития надо использовать и до каких пределов можно развить эту способность.

Почему метроритмическое развитие представляет большие педагогические трудности, Б.М. Теплов объясняет так: «Ученик, не имеющий предваряющих звуковысотных представлений, по крайней мере, в результате своего исполнения услышит нужное звуковысотное движение. Но ученик, не имеющий предваряющего чувства ритма, и в результате своего исполнения не может услышать никакого ритма. Наоборот, он будет слышать нечто совершенно чуждое ритму и притом, вполне возможно, принимать именно это за подлинный музыкальный ритм» [7, с. 209].

Для понимания происхождения трудностей, связанных с музыкально-ритмическим воспитанием, следует учесть, что в комплексном раздражителе, каковым является звук, длительность – компонент более слабый сравнительно с высотой звука – компонентом более сильным. Высота всегда может быть достаточно четко зафиксирована, чем и определяется точное местоположение того или иного звука на нотном стане. Что же касается продолжительности звука, то это поддается лишь более или менее относительной фиксации. «Мы ничем не можем измерить длительность звуков, помимо своего непосредственно ритмического чувства, – писал А.Б. Гольденвейзер. – Целая нота в два раза длиннее половинной, и это можно объяснить лишь путем пространственных аналогий. Но если вы чувствуете, что играющий держит целую ноту длиннее, чем нужно, попробуйте доказать ему, что правы вы, а не он» [2].

Б.М. Теплов, резюмируя проводившиеся до него исследования структуры чувства времени у людей, занимающихся музыкой, пришел к заключению, что средством, позволяющим музыканту-исполнителю давать исключительную точность в установлении временных соотношений, является сама музыка. Ибо вне ее, в отрыве от нее чувство музыкального ритма не может ни пробудиться, ни достигать высоких ступеней развития. Таким образом, музыкально-исполнительская деятельность – основа развития музыкально-ритмической способности [7]. В музыкально-исполнительской деятельности, по сравнению с музыкальным восприятием, где тоже происходит развитие музыкально-ритмической способности, задействовано намного

больше компонентов (в частности, зрительное восприятие, психомоторика), что способствует более продуктивному его развитию.

Во время игры на музыкальном инструменте достаточно прочно сформированная музыкально-исполнительская моторика (техника игры на инструменте), включающая в себя хорошую координацию в руках и пальцах, отсутствие мышечных зажимов, может служить опорой для развития метроритмической способности, а неумелые физические действия при игре способны нарушить этот процесс.

Список литературы

1. Гарбузов Н.А. Зонная природа темпа и ритма. – М.: Изд. АН СССР, 1950. – 73 с.
2. Гольденвейзер А.Б. Статьи, материалы, воспоминания. – М., 1969.
3. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М.: Изд. межд. акад. педнаук, 1983. – 189 с.
4. Корлякова С.Г. Генезис и формирование психомоторных способностей музыкантов: Дисс. ... д-ра психол. наук. – М., 2009. – 404 с.
5. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М.: Музыка, 1976. – 254 с.
6. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М., Музыка, 1972. – 383 с.
7. Теплов Б.М. Избранные труды в двух томах. – М.: Педагогика, 1985. – Т. I. – 328 с.
8. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: Дисс. ... д-ра психол. наук. Т. 1. – Л., 1989. – 425 с.
9. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
10. Элькин Д.Г. Роль обратной связи в восприятии времени // Вопросы психологии. 1962. № 2.

СЕКЦИЯ №20.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)

КОРРЕКЦИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Косова В.А., Бут-Гусаим М.В.

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

Младший школьный возраст характеризуется первичным вхождением ребенка в учебную деятельность. Мотивацию учения в младшем школьном возрасте можно разделить на положительные и отрицательные стороны мотивации учения младшего школьника, и ее динамику на протяжении этого возраста [4, с.21].

Мотивация младших школьников имеет ряд негативных черт, характеристик, препятствующих учению. Так, интересы младших школьников: недостаточно действенны, так как сами по себе долго не поддерживают учебную деятельность; неустойчивы, быстро удовлетворяются и без поддержки учителя могут угасать и не возобновляться; мало осознанны, что проявляется в неумении школьника назвать, что и почему ему нравится в данном предмете; слабо обобщены, то есть охватывают один или несколько учебных предметов, но объединенных по их внешним признакам.

Все эти особенности обуславливают поверхностный, в ряде случаев недостаточный интерес к учению, называемый иногда формальным и беспечным отношением к школе [2, с.103].

Данной проблемой мотивации учения школьников занимались такие ученые как А.К. Маркова, А.В. Орлов, М.В. Матюхина, В.С. Ильин, Л.И. Божович, Л.П. Лусканова, Н.В. Бордовская.

Поэтому целью данного исследования явилось изучение особенностей мотивации учения младших школьников, составление и проведение в соответствии с этой целью диагностической и коррекционно-развивающей работы с ними.

Диагностическая программа по изучению мотивации учения младших школьников включала в себя следующие методики: методика «Изучение направленности на приобретение знаний» (Авторы Е.П. Ильина, Н.А. Курдюкова); методика «Направленность на отметку» (Авторы Е.П. Ильина, Н.А. Курдюкова);

методика определения школьной мотивации (Автор А.Г. Лусканова); методика «Запомни и воспроизведи» (Автор Д. Макклелланд).

В соответствии с результатами диагностического обследования была составлена и реализована коррекционно-развивающая программа.

Цель этой программы состояла в развитие учебной мотивации и учебно-познавательных мотивов у учащихся младшего школьного возраста.

В содержание программы входит 8 занятий. Их длительность 30 – 35 минут. Время, уделяемое на работу – 1 месяц. Частота занятий 2 раза в неделю. Структура каждого занятия традиционная. Занятие состоит из трех частей. В занятия входят упражнения на: успех и определение этапов для достижения успеха; повышение самооценки учащихся; развитие навыков уверенного поведения; формирование основных способов самопознания; развитие коммуникативных навыков учащихся.

После проведения коррекционно-развивающей программы было проведено повторное исследование мотивации учения младших школьников.

Сравнение результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах исследования, позволило выявить следующие изменения:

1. По данным, полученных с помощью методики «Изучение направленности на приобретение знаний» было выявлено, что высокую степень выраженности мотивации на приобретение знаний на констатирующем этапе составлял 25%, а на контрольном этапе исследования 56%; среднюю степень мотивации на приобретение знаний на констатирующем этапе составлял 31%, а на контрольном этапе исследования также 31%; низкую степень мотивации на приобретение знаний на констатирующем этапе составлял 44%, а на контрольном этапе исследования 13%.

2. С помощью методики «Направленность на отметку» было выявлено, что мотивацию направленную на приобретение знаний на констатирующем этапе составлял 31%, а на контрольном этапе исследования 50%; средний показатель направленности на отметку, больше – на знания на констатирующем этапе составлял 25%, а на контрольном этапе исследования 37%; мотивацию, которая в большей степени выражена направленность на отметку, нежели на знания на констатирующем этапе составлял 44%, а на контрольном этапе исследования 13%.

3. Сравнительный анализ результатов об уровне школьной мотивации, полученных с помощью методики «Определения школьной мотивации» показал, что: высокий уровень школьной мотивации, учебной активности на контрольном этапе, в сравнении с констатирующем увеличился с 13% до 31%, хороший уровень школьной мотивации на контрольном этапе, в сравнении с констатирующем увеличился с 14% до 25%, положительное отношение к школе, но школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью на констатирующем этапе составлял 31%, а на контрольном этапе исследования 13%; низкую мотивацию на контрольном этапе, в сравнении с констатирующем уменьшился с 25% до 19%; негативное отношение к школе, школьная дезадаптация на контрольном этапе, в сравнении с констатирующем уменьшился с 25% до 13%.

4. Сравнительный анализ результатов определение направленности мотивации учащихся по методике «Запомни и воспроизведи» показал что: испытуемые склонны к избеганию неудач на констатирующем этапе составлял 44%, а на контрольном этапе исследования 31%; склонны к достижению успеха на констатирующем этапе составлял 12%, а на контрольном этапе исследования 56%; склонны к смешанному типу мотивации на констатирующем этапе составлял 44%, а на контрольном этапе исследования 13%.

Итак, проанализировав и сравнив результаты контрольного и констатирующего этапов эксперимента, можно сделать вывод о положительной динамике по всем измеряемым параметрам.

В целом можно сказать, что проведенная коррекционно-развивающая работа дала положительные результаты, способствующие повышению уровня мотивации учения младших школьников.

Мотивация - важный компонент регуляции любой деятельности человека. Для учащегося, соответственно, необходимо развитие мотивации обучения. Развитие мотивации учебной деятельности - сложный и долгий процесс, требующий учета многих факторов.

Четко определить, как структуру, так и механизм формирования и действия мотивации, а также дать четкое определения терминам мотив и мотивация не удалось до сих пор, но значимость данных аспектов в жизнедеятельности человека признаны ведущими и изучаются разными науками. В настоящее время существует большое количество теорий мотивации. Психология мотивации становится все в большей степени экспериментальной [1, с.18-19].

Чтобы правильно оценить действия ученика, прежде всего следует понять мотивы его действий, которые могут быть разными. Педагогу необходимо владеть информацией о мотивации познавательной и социальной, о значимости мотивации ободрения, о способах изучения мотиваций (наблюдение, фиксация, эксперимент, беседа, анкетирование, анализ успешности учебной деятельности), о способах формирования мотиваций.

Для поддержания мотивации, связанной с процессом учения, важны живая и увлекательная организация учебного процесса, исследовательские методики, создание условий для проявления способностей учеников.

Педагогика и психология основной акцент советуют делать на формирование внутренней мотивации к учению, где важными аспектами являются познавательный интерес, характер учебной деятельности, словесная оценка, учет субъективных причин отсутствия мотивации, учет собственных качеств педагога [3, с.161-162].

Наука и практика все настойчивее выделяет мотивацию достижений. В мотивации достижения присутствуют две тенденции, собственно достижения и избегания: «надежда на успех» и «боязнь неудачи». Мотивированный на успех, человек стремится к нему и, как правило, много для работает для достижения успеха, а для недостаточно мотивированного человека успех не является таким необходимым, т.е. у него низкий уровень развития мотивации достижения. Для человека, стремящегося к успеху, интерес к решению задачи возрастает после неудачного ее решения. Ориентированные на успех люди, будь то взрослые, дети, школьники, полнее реализуют свои способности и чаще достигают поставленных целей, т.к. более активно учатся на своих ошибках, отказываются от гипотез, как только убедятся в их несостоятельности, и быстрее находят оптимальные решения.

Процесс построения и учебного процесса с использованием различных мотиваций, в том числе и мотивации достижения должны быть продуманы методически и обоснованы научно.

Список литературы

1. Дубровина И.В. Практическая психология образования. / И.В. Дубровина. – СПб.: Питер, 2004. – 78с.
2. Кулагина И.Ю., Гани С.В. Развитие мотивации в младшем школьном возрасте. / И.Ю. Кулагина, С.В. Гани // Психологическая наука и образование. 2011. – №2. – С. 102-109
3. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: Учебное пособие. / Н.П. Локалова – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
4. Обухова Л.Ф. Возрастная психология Учебник для вузов / Л.Ф. Обухова – М.: Высшее образование, МГППУ, 2006. – 56с.

© В. А. Косова, М. В. Буг-Гусаим, 2018

СЕКЦИЯ №21.

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)

СЕКЦИЯ №22.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)

ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2018 ГОД

Январь 2018г.

V 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.

V 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.

V 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.

V 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.

V 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.

V 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.

V 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.

V 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.

V 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.

V 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.

V 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.

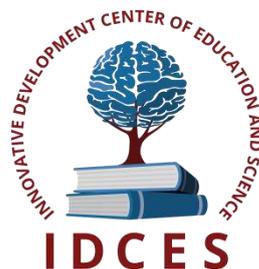
V Международная научно-практическая конференция **«Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире»**, г. Воронеж

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



**Актуальные проблемы современной педагогики
и психологии в России и за рубежом**

Выпуск V

**Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции
(11 февраля 2018 г.)**

г. Новосибирск

2018 г.

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка авторская

Издатель Инновационный центр развития образования и науки (ИЦРОН),
603086, г. Нижний Новгород, ул. Мурашкинская, д. 7.

Подписано в печать 10.02.2018.
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 9,9.
Тираж 250 экз. Заказ № 024.

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