

Momenty wychowawcze

Prav

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ

Pedagogika žertobliiva

учёный

международный научный журнал

Król

humoreska pohura

Maciuś Pierwszy

Koszałki-Opałki

Dzieci ulicy

Jak kochać dziecko

Sam na sam z Bogiem:
modlitwy tych, którzy się nie modlą

Moski, Joški i Srule



Meldung der Heilberufe

Wartownik
Wymiar
Lekkar

Goldmann
Henryk
Złoto 8 m 4

Wojenny (1929?)
Wartownik

22.02.1978

Wojenny

Mołozow
Polska



Mały przeglad

piamo dzieci i m

aprobaci na polski rymu na zaproszenie

do redakcji „małogo przegladu”

TYGODNIKOWY DODATEK WSPERTYW NR NR. 244

W FU-DZIA

C. KARASZ

na Riwiere

12
2016
Часть VIII

16+

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Международный научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 12 (116) / 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хуснидин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам

Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

На обложке изображен Януш Корчак (1878–1942) — выдающийся польский педагог, писатель, врач и общественный деятель.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, *кандидат филологических наук, доцент (Армения)*

Арошидзе Паата Леонидович, *доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)*

Атаев Загир Вагитович, *кандидат географических наук, профессор (Россия)*

Ахмеденов Кажмурат Максutowич, *кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)*

Бидова Бэла Бертовна, *доктор юридических наук, доцент (Россия)*

Борисов Вячеслав Викторович, *доктор педагогических наук, профессор (Украина)*

Велковска Гена Цветкова, *доктор экономических наук, доцент (Болгария)*

Гайич Тамара, *доктор экономических наук (Сербия)*

Данатаров Агахан, *кандидат технических наук (Туркменистан)*

Данилов Александр Максимович, *доктор технических наук, профессор (Россия)*

Демидов Алексей Александрович, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, *доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)*

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, *доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)*

Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, *доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)*

Игисинов Нурбек Сагинбекович, *доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)*

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, *кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)*

Кайгородов Иван Борисович, *кандидат физико-математических наук (Бразилия)*

Каленский Александр Васильевич, *доктор физико-математических наук, профессор (Россия)*

Козырева Ольга Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Россия)*

Колпак Евгений Петрович, *доктор физико-математических наук, профессор (Россия)*

Куташов Вячеслав Анатольевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Лю Цзюань, *доктор филологических наук, профессор (Китай)*

Малес Людмила Владимировна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Нагервадзе Марина Алиевна, *доктор биологических наук, профессор (Грузия)*

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, *кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)*

Прокопьев Николай Яковлевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Прокофьева Марина Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)*

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, *доктор философских наук, профессор (Россия)*

Ребезов Максим Борисович, *доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)*

Сорока Юлия Георгиевна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Узаков Гулом Норбоевич, *доктор технических наук, доцент (Узбекистан)*

Хоналиев Назарали Хоналиевич, *доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)*

Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*

Шарипов Аскар Калиевич, *доктор экономических наук, доцент (Казахстан)*

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Галина Анатольевна

Ответственные редакторы: Осянина Екатерина Игоревна, Вейса Людмила Николаевна

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Бурьянов Павел Яковлевич, Голубцов Максим Владимирович, Майер Ольга Вячеславовна

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; http://www.moluch.ru/.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Тираж 500 экз. Дата выхода в свет: 15.07.2016. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

| | |
|--|-----|
| Бобровникова Н. С. Профилактика буллинга в образовательной среде | 759 |
| Васильев И. С. Положительное и отрицательное влияние отечественных и зарубежных мультфильмов на психику детей подросткового возраста | 761 |
| Владимирова И. Д., Скрипкина Н. В. К вопросу формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями речи | 764 |
| Краснова М. А. Психолого-педагогическое сопровождение повышения стрессоустойчивости подростков..... | 768 |
| Лето Я. В. Понятия «общение» и «коммуникация» в психологии | 770 |
| Лунин А. А. Кризисы маскулинности и причины трансформации образа мужчины..... | 772 |
| Малыгина А. С. Особенности поведения в конфликтных ситуациях старших дошкольников с разным уровнем тревожности | 776 |
| Маркова Е. Н. Социальная ответственность руководителя современного образовательного комплекса как фактор, влияющий на психологический климат коллектива | 779 |
| Милова М. В. Роль психолого-педагогической компетентности в становлении профессионализма учителя иностранного языка | 780 |

| | |
|--|-----|
| Миндиашвили Г. В. Особенности психофизиологических свойств студентов-спортсменов на разных курсах обучения | 782 |
| Морозова Е. С. Теоретический анализ явлений самоэффективности, самореализации и самоактуализации работника | 785 |
| Мухортова Д. Д. Визуалы, аудиалы, кинестетики | 787 |
| Нешумаев М. В. Условия для формирования автономности личности школьников, как основной категории при реализации стандартов ФГОС ООО..... | 789 |
| Приписнова В. В. Социальное взаимодействие подростков в условиях сельской школы | 793 |
| Райзвих Е. Г. Особенности социального интеллекта подростков, учащихся в общеобразовательной школе | 797 |
| Степаненко А. В. К вопросам о формировании модели психического у взрослых с личностной беспомощностью..... | 800 |
| Федорук М. Г. Формирование нравственных ценностей старшеклассников в процессе волонтерской деятельности | 804 |
| Ширалиева Г. И. Особенности копинг-стратегий у студентов педагогического колледжа | 806 |

ПЕДАГОГИКА

| | |
|--|-----|
| Абдуллаева Ш. Х. О методике организации уроков физического воспитания | 809 |
|--|-----|

| | |
|--|--|
| Абдурахимова Д. А., Тожиева Г. Ш. Проблемы подготовки и переподготовки педагогических кадров дошкольных образовательных учреждений к инновационной деятельности 811 | Болотский А. А. Развитие познавательной самостоятельности студентов средствами диалоговых технологий 827 |
| Азимова М. Б. Роль кабинета изобразительного искусства в формировании творчества учеников 813 | Болтаева М. Л., Химматалиев Д. О., Собиражонова Н. Р., Махмудова З. О. Воспитание учащихся профессиональных колледжей на основе усвоения национальных культурных ценностей 832 |
| Аракелов С. Р. Информационно-библиотечные технологии: опыт Национальной и Электронной библиотек Республики Корея в подготовке кадров нового поколения 814 | Веретенникова Татьяна Сергеевна, воспитатель; Зиновьева О. Н. Основные формы организации взаимодействия ДОУ и семьи в контексте ФГОС ДО 833 |
| Баракатова Д. А., Нурмурадова Ш. И., Солиева М. А. Социально-психологическое обеспечение педагогического воздействия на учащихся 816 | Воробьева Г. В., Лысенко Л. В., Манакова Л. А. Формирование эстетического восприятия посредством окружающей природы 835 |
| Богданова Ю. Н., Темирханова Д. М., Хасенов А. К. Как развить навыки чтения математических текстов и говорения на английском языке учащихся 10F класса для подготовки к внешнему оцениванию? 818 | Гаффоров А. Х., Алимова М. М. Психологические основы педагогического проектирования 837 |
| Болотский А. А. Диагностика сформированности познавательной самостоятельности студентов 821 | Гаффоров А. Х., Алимова М. М. Перспективы использования технологии сотрудничества в процессе подготовки педагога профессионального образования 839 |
| Болотский А. А. Формирование познавательной самостоятельности студентов как психолого-педагогическая проблема 824 | Голами Х., Саиди А. Рассмотрение обучения русской лексике в Иране и рекомендации для повышения эффективности обучения 841 |
| | Гусельникова А. М.5 «Перелетные птицы». Конспект интегрированной НОД в группе компенсирующей направленности 845 |
| | Демина Г. Д., Курчина В. В. Русская гармонь — душа народа 846 |

ПСИХОЛОГИЯ

Профилактика буллинга в образовательной среде

Бобровникова Наталия Сергеевна, аспирант

Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

В работе представлены результаты теоретического исследования проблемы профилактики буллинга в образовательной среде. Рассматриваются основные причины буллинга, формы и роли. Обосновывается необходимость психолого-педагогической коррекционной программы, а также представлена примерная коррекционная программа.

Ключевые слова: буллинг, жертва, подросток, инициатор (агрессор), наблюдатели, профилактическая программа

Современный мир все больше и больше наполняется чем-то новым и непонятным для человека, ребенка. Как известно нового следует опасаться, а страх очень часто вызывает агрессию. Феномен агрессии изучается очень давно. Различные психологические направления затрагивают некоторые проблемы изучения жестокого поведения, и каждое выделяет свои причины возникновения, свои методы исследования и диагностики. Еще К. Хорни отмечает, что агрессивное поведение имеет связь с повышенной базисной тревожностью личности. Агрессия — это определенный вид психологической защиты человека, стремление к безопасности, потребности комфорта и удовольствия [6, с-99].

Чуть позже Д. Доллард отмечает: «Агрессия всегда есть следствие фрустрации». Согласно Долларду, агрессия — реакция на фрустрацию: попытка преодолеть препятствие на пути к удовлетворению потребностей, достижению удовольствия и эмоционального равновесия [2, с — 265].

В гуманистическом подходе агрессия — ответ человеческого организма на опыт, который нес опасность, не представлению человека о самом себе.

Отечественный психолог О.Ю. Михайлова делает новый подход к определению агрессивного поведения, где агрессия выступает как одна из поведенческих реакций разрешения неблагоприятной ситуации для человека, формирующаяся на основе поисковой активности [7].

Агрессия может принимать различные формы, от словесных оскорблений, так называемой вербальной агрессии, до физических травм, вербальной агрессии. Новое понятие в современном мире «буллинг», берет свои истоки с 1905 года, тогда появились первые публикации об этой проблеме. Одним из первых исследователей

считается Д. Олвеус, он определяет буллинг как особый вид насилия, когда один человек (или группа) физически нападает или угрожает другому человеку (группе), последний из которых слабее и не может себя защитить ни физически, ни морально. [1, с. 159–165.]

Одной из причин возникновения буллинга, как считает А. Адлер, является стремление к преодолению чувства неполноценности, которое ребенок переживает довольно долго.

Основные причины буллинга: психические и психологические травмы агрессора: самоутверждение через насилие и т. п.; гормональные нарушения у агрессора: спонтанный гнев, страх, агрессия; удовольствие от насилия; зависть к жертве; покровительство сверху и поддержка агрессора окружением; скука, отсутствие занятости; копирование, моделирование перенесённого насилия.

Так же выделяются и основные формы буллинга:

— Психологическая (насмешки, обзывания, клички, придирки, угрозы);

— Информационная (дезинформация, сплетни, доносы — клевета, бойкот);

— Материальная (порча личных вещей, мелкие кражи, рэкет, вымогательство, причинение вреда здоровью, подстава);

— Интерактивная (кибербуллинг) [4, с. 90–92].

Как и в любом агрессивном проявлении в буллинге различают роли его участников — жертва, инициатор, зрители, наблюдатели.

Жертвы буллинга не обязательно дети, которые не могут за себя постоять, чаще всего это те дети, которые лишены настойчивости и не умеют демонстрировать уверенность и отстаивать ее. Самая яркая жертва — подросток, старающийся сделать вид, что его не задевает оскор-

бление или жестокая шутка (но у него краснеет лицо или становится очень напряженным, на глазах могут появиться слезы).

Чаще всего основная черта инициатора (агрессора) — стремление к власти, самоутверждению за счет других. Быть «крутым», иметь авторитет среди сверстников, как человека, которому никто ничего не может сделать. «Ты мне ничего не сделаешь» — скрытое послание, сквозящее за всем поведением этого ученика.

Самое худшее в буллинге — его влияние на тех детей, которые в нем активно не участвуют, на свидетелей. Буллинг провоцирует негативные черты людей, вызывая некую психодинамику. (Цит. по OlweusBullyingPrevention Program, US (2011)).

В подростковом возрасте наиболее выбираемая роль в буллинге — наблюдатели. Такие участники часто испытывают страх, беспомощность перед лицом насилия. Они даже могут испытывать чувство вины из-за того, что не вступились или, в некоторых случаях, из-за то, что они присоединились к буллингу.

С целью профилактики подобного явления в любой образовательной организации должна быть реализована профилактическая психолого-педагогическая программа направленная на:

- снижение агрессивных и враждебных реакций;
- оптимизацию межличностных и межгрупповых отношений;
- формирование навыков конструктивного реагирования в конфликте;
- развитие толерантности, эмпатии.

И иметь следующую структуру занятий

1. Вводная часть — набор упражнений, способствующих активации участников группы, созданию благоприятной атмосферы, повышению сплоченности.
2. Основной этап — беседы, игры, упражнения, помогающие понять и усвоить тему занятия.
3. Рефлексия — в конце каждого занятия участники делятся своими чувствами.

Д. Ольвеусом в Бергене более 20 лет назад основана Норвежская программа «Анти-Буллинга». Она успешно применяется в Норвегии, где ей с 2001 г. придан статус приоритетной общенациональной программы. Основные принципы:

1. Принцип тепла, положительного интереса и вовлеченности взрослых в жизнь группы детей;
2. Принцип твердых рамок и ограничений неприемлемого поведения в группе детей;
3. Принцип последовательного применения некарательных, нефизических санкций за неприемлемое поведение и нарушение правил;
4. Принцип наличия взрослых, выступающих в качестве авторитетов и ролевых моделей для подражания;

Главная цель этой программы — изменить «структуру возможностей и наград» буллингового поведения, результатом чего является уменьшение возможностей и наград за буллинг [3, с. 240–274].

Исходя из выше сказанного, в качестве примера можно привести примерные психолого-педагогические профилактические упражнения, которые можно включить в программу.

Упражнение «О тебе и для тебя».

Участники группы сидят в кругу. Каждому подростку по очереди все участники группы дарят комплимент. Например: «удивительная», «сильный», «чудесная», «смелый», «необыкновенная», «юмористка», «умная» и т. д.

В основной части, для быстрой диагностики участников можно провести цветовой тест. Цветовая диагностика М. Люшера позволяет измерить психофизиологическое состояние человека, его стрессоустойчивость, активность и коммуникативные способности. А так же тест Люшера позволяет определить причины психологического стресса, который может привести к появлению физиологических симптомов. Участникам необходимо выбрать понравившийся цвет из восьми предложенных и далее диагностировать свое состояние.

1. Синий — потребность в покое.
2. Зеленый — потребность в самоутверждении.
3. Красный — потребность в целенаправленной активности.
4. Желтый — потребность в спонтанной активности.
5. Фиолетовый — победность красного и капитуляцию синего.
6. Коричневый — чувственную основу ощущений.
7. Черный — отрицание красок жизни и самого бытия.
8. Серый — укрытие от внешних воздействий, освобождение от обязательств, отгораживание

Упражнение «Дом».

Цель: осознание своей роли в группе, стиля поведения.

Время: 15 минут.

Ход упражнения: участники делятся на 2 команды. Ведущий дает инструкцию: «Каждая команда должна стать полноценным домом! Каждый человек должен выбрать, кем он будет в этом доме — дверью, стеной, а может быть обоями или предметом мебели, цветком или телевизором? Выбор за Вами! Но не забывайте, что Вы должны быть полноценным и функциональным домом! Постройте свой дом! Можно общаться между собой».

Психологический смысл упражнения: Участники задумываются над тем, какую функцию они выполняют в этом коллективе, осознают, что все они нужны в своем «доме», что способствует сплочению.

Обсуждение: Как проходило обсуждение в командах? Сразу ли Вы смогли определить свою роль в «доме»? Почему Вы выбрали именно эту роль? Я думаю, Вы все поняли, что каждая часть Вашего «дома» важна и нужна в нем, каждая несет свою определенную функцию, без которой дом не может быть полноценным!

Упражнение «Сказка по кругу».

Цель — развитие умения спокойно выслушивать собеседника.

Участники выбирают основную тему для сказки и потом, сидя в кругу, по очереди сочиняют историю. Каждый го-

ворит по две-три фразы и передает эстафету другому.

Обсуждение. Понравилась ли сказка? Что вы чувствовали, говоря по кругу? Хотелось ли вам поправить другого «соавтора»? Как это сделать? Если дети затрудняются в выборе сюжета для рассказа, можно предложить им набор открыток или картинок.

В заключительной части занятия участникам необходимо поделиться полученными впечатлениями и пометать.

«Волшебная подушка».

Цель — развивать способности мечтать и ставить свои цели.

Для этого нужна небольшая подушка, чтобы усадить на нее одного ученика. Участники садятся на подушку и говорят примерно такие слова: «У меня есть волшебная подушка, и каждый, кто на нее сядет, сможет рассказать нам о своем желании». Рассказчик по своему усмотрению отдает подушку следующему. Возможные вопросы: слушали ли тебя остальные ребята? Почему ты так считаешь? Пока ты слушал других, не появились ли у тебя более важные желания? Есть ли у тебя желания, которые могли бы исполнить учитель или одноклассники?

Литература:

1. Глазман, О. Л. Психологические особенности участников буллинга / О. Л. Глазман // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. — Санкт-Петербург, 2009. — № 105. — с. 159–165
2. Доллард, Д. Фрустрация и агрессия / Д. Доллард. — М.: Просвещение. — 1939. с — 265.
3. Дэвид, А. Лейн. Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия / Под редакцией Дэвида Лейна и Эндрю Миллера. — СПб.: Питер, 2001. — с. 240–274.
4. Маланцева, О. «Буллинг» в школе. Что мы можем сделать? / О. Мальцева / Социальная педагогика. — 2007. — № 4. — с. 90–92.
5. Пазухина, С. В. Агрессивный подросток и учитель: технология оптимизации взаимоотношений: монография / С. В. Пазухина, А. С. Сушкина. — Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. — 82 с.
6. Сулимова, Т. С. Социальная работа и конструктивное разрешение конфликтов. / Т. С. Сулимова // — М.: 1996. — с. 99.
7. Челепева, Л. Н. Агрессивность и особенности самосознания личности подростка. Автореферат дисс. на соискание уч. ст. к. псих. н. Краснодар. 2001

Положительное и отрицательное влияние отечественных и зарубежных мультфильмов на психику детей подросткового возраста

Васильев Иван Сергеевич, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

В статье рассматривается анализ положительного и негативного влияния зарубежных и отечественных мультсериалов на психику детей в подростковом возрасте. В качестве примера, в работе приведен анализ влияния некоторых зарубежных и отечественных мультипликационных работ.

Ключевые слова: мультфильмы: отечественные и зарубежные, Симпсоны, Грифины, поведение, подросток (ребенок), взрослый

Многие из нас, когда были детьми, во время обеда на кухне или сидя в зале за игрушками, пассивно смотрели телевизор вместе с нашими родителями, бабушками или дедушками.

В детстве мы постоянно смотрели большинство развивающих телепередач, в особенности познавательных и интеллектуальных шоу для детей, где обучают правильной манере разговора, культурному поведению, использованию бытовых приборов и другим хозяйственным нудам.

Но больше всего мы смотрели мультфильмы. Если, например, в советское время детям смотрели такие мультфильмы, как «Ну, погоди», «Малыш и Карлсон», «Приключения Буратино» и другие, то уже в конце 1990 — начале 2000 гг. на экранах стали появляться американские мультфильмы, например, «Симпсоны», «Гриффины», «Покемоны» и другая продукция зарубежных студий.

За 10–15 лет развития телевидения в России появилось множество каналов, где показывают различные дет-

ские телепередачи, а также различные мультфильмы отечественных и зарубежных арт-студий,

В современном мире насчитывается порядка более 30000 мультипликационных работ различного жанра, основанные на реальных событиях, или на фантазии авторов: фэнтези, сказки, а то и смешанные реальные и вымышленные события.

Однако все эти работы объединяет лишь один незначительный фактор — сюжет любого из них имеет тот или иной, положительный или отрицательный, смысл.

Существует еще один очень важный фактор — в большинстве случаев родители не контролируют своего ребенка, когда он может смотреть то, что ему нравится и включать любимые передачи. В этом случае требуется контроль со стороны родителей или кого-то из взрослых, поскольку именно в период от 8 до 11 лет происходит зрительное эмоциональное восприятие всех происходящих вокруг жизненных событий, в том числе и того, что показывают на экране.

Исходя из вышеперечисленных факторов, можно рассмотреть и выделить объединяющий признак: мультфильмы могут обладать и положительными и отрицательными качествами, влияющими на психику подростка. В этом случае нужно учесть ряд важных факторов, для того, чтобы не травмировать психику ребенка.

В первую очередь взрослым стоит обратить внимание на содержание мультипликационного продукта. Если на психически сформированного и психологически настроенного взрослого человека мультфильм, содержащий какие-либо «идиотские помыслы» и непонятный смысл никак не повлияют, то на подростка могут оказать психическое давление, которое может оказать влияние на все психологические и физиологические особенности в дальнейшем.

В качестве примера наличия бессмысленных, и в тоже время опасных для подростка сцен, содержащих ненормативную лексику и убийства, можно привести мультфильм «Южный Парк»

С точки зрения взрослого человека, данная мультипликация пародирует взрослые проблемы — ту же войну в Ираке, президентов, полицию, наркотики, религиозный фанатизм, расизм, международные войны и другие глобальные проблемы общества.

34% респондентов находят этот анимационный мультфильм глупым, примитивным, неадекватным, грубым, безнравственным, пошлым. Однако 11% — считают, что вся эта грубость и тупость — всего лишь задумка авторов, которые делают это намеренно. 16% опрошенных никогда не смотрели (или смотрели 2–3 раза) этот мультфильм, и не считают нужным делать это в будущем [1]

Так, например, в этом сериале в течение первых пяти сезонов Кенни выступает в роли извечной жертвы, которую убивают множеством способов. Это происходит из серии в серию; за редкими исключениями, смерть Кенни сопровождается репликами Стэна «О боже мой! Они убили Кенни» и Кайла — «Сволочи!» (англ. Oh my God! They killed Kenny! — You bastards). [2]

Также не рекомендуемым с точки зрения психологов мультфильмом можно взять мультфильм «Симпсоны». Сюжет мультфильма заключается в рассказе об истории одной из обычных американских семей, однако некоторые сцены поражают своей, пускай и вымышленной, жестокостью.

Погрузившись в созерцание этого, с позволения сказать, произведения, ребёнок видит на телеэкране или сцены насилия, как например сцену удушения Барта Гомером с воплем «Ах ты, маленький!» или регулярное воровство Гомером вещей Неда Фландерса, или же намеки на гомосексуальность Ленни и Карла.

Ежедневный просмотр подобного телематериала создаёт устойчивый стереотип в сознании ребёнка, который никак не может считаться положительным. Весь негатив, встречающийся в жизни американского общества, «выплескивается» на неустойчивую детскую психику, формируя, таким образом, члена нашего общества с массой фобий и даже с психическими отклонениями. [3]

Если, например, адекватный взрослый человек посмотрит эти сцены, чтобы поднять себе настроение, то на ребенка эти мультфильмы окажут негативное воздействие.

Аналогичный смысл содержат также и мультсериал «Гриффины». Как пишут на сайте в отзывах о данном мультфильме, его стоит рекомендовать людям с устойчивой психикой и установить возрастной ценз от 20 лет, поскольку такая работа содержит сцены жестокого насилия: драки, побои, жестокость. Также мультфильм содержит сцены, негативно влияющие на психику детей наличием боевого и ядерного оружия у младшего сына семьи Стьюи. Как пишут в отзывах многие пользователи сети Интернет, данный мультфильм содержит пошлые и негативные сцены. Так, например, в мультфильме присутствует прямоходящая говорящая собака, которая спит с женщинами. [4]

Еще одним примером негативного влияния на психику подростка может стать «Губка Боб Квадратные Штаны» (англ. SpongeBob SquarePants). Например, в мультфильме каким-то образом есть пляж, присутствует вода в раковине, несмотря на то, что персонажи живут под водой. История этого мультфильма и его популярность среди людей разных возрастных категорий в более чем 50 странах мира насчитывает уже более 15 лет, однако стоит учитывать его основной смысл — разработка этого мультфильма велась изначально для умственно отсталых людей.

Так же как и в случаях с «Симпсонами» или «Гриффины», этот мультфильм может поднять настроение, но только людям с устойчивой психикой и наличием адекватного разума, однако его не рекомендовалось бы смотреть подросткам, поскольку он может негативно повлиять на дальнейшее поведение и вызвать проявления антисоциального поведения в обществе.

Также частично негативное влияние на психику подростка может оказать и зарубежный мультфильм «Футурама». В данном мультфильме присутствуют различные сцены появления мутантов, проживающих в канализации, одноглазые циклопы, или такой персонаж, как «Доктор

Зойберг» — человеко-омароподобный инопланетянин с планеты Декапод-10.

Даже если взять советские мультфильмы, то некоторые из них аналогичны зарубежным в определенном смысле. Так, например, «Тайна третьей планеты», где герои покоряют космос, аналогичен «Футураме». Другой пример — мультфильм «Простоквашино», где, как и в «Гриффинах», есть прямоходящая собака Шарик.

Однако есть главный фактор, который отличает советскую мультииндустрию от иностранной.

Во-первых, советские мультфильмы короткометражны. Если американские работы мультипликаторов делятся два-три сезона по 20–30 серий каждый, то отечественные мультипликаторы издаются по 2–3 серии.

Также отличие и в сути содержания мультфильмов. Если в советских мультфильмах, как правило, отображаются жизненные реалии, а доля фантазии довольно умеренна и основывается на художественных произведениях, то в американских и других зарубежных работах присутствуют сцены драк, нецензурная лексика и жесты, странное поведение героев.

Мультфильмы активно влияют и на воспитание ребенка, поскольку показывают сцены общения с людьми, конфликтные ситуации и пути их устранения, победу добра над злом, развитие воображения, что в дальнейшем может послужить основой для разработки креативных идей.

Развитие творческого потенциала при просмотре правильно подобранных мультипликационных работ поможет ребенку научиться правильно и адекватно вести себя в обществе, не давая ему быть агрессивным, проявлять аморальное или девиантное поведение.

Литература:

1. «Мультипликационные персонажи на музыкальном телевидении: негативное или положительное влияние на формирование социально-психологических установок молодежи (на примере мультфильма «South park» на MTV)». Электронный ресурс: <http://studik.net/multiplikacionnye-personazhi-na-muzykalnom-televidenii-negativnoe-ili-polozhitelnoe-vliyanie-na-formirovanie-socialno-psixologicheskixtt-ustanovok-molodezhi-na-primere-multfilma-south-park-na-mtv/>
2. «Эпизодические персонажи «Южного парка». Электронный ресурс // ссылка: <http://fanparty.ru/fanclubs/south-park/tribune/8260>
3. М. Медведев. Отрицательное влияние телесериалов на детскую психику. Электронный ресурс // ссылка: <http://psychotests.ru/archives/1835>
4. Мультсериал «Гриффины» (1999) — отзывы. Электронный ресурс // ссылка: http://otzovik.com/reviews/multiserial_griffini_1999

Правильно подобранные мультфильмы, особенно с наличием развивающих программ, помогут развить логическое мышление, правильно обращаться с хозяйственными предметами, учить правильному уходу за ними.

Сейчас разработано множество программ, свободно доступных в интернете, для развития творческих и познавательных способностей ребенка.

Так, например, с ранних лет ребенку можно смотреть мультфильмы, обучающие алфавиту, с рисунками предметов, которые обозначают ту или иную букву. В качестве примера можно привести программу «Синий трактор», которая помогает изучать алфавит с двух-трех лет.

Важно учитывать, что в мультфильмах фигурируют красочные персонажи, однако с правилами возрастного ценза многие пользователи так и не знакомы, что обязательно, поскольку мультфильмы могут иметь самое разное содержание. Можно, конечно, и посмотреть такие мультфильмы, как «Симпсоны» или «Гриффины», но только лишь тогда, когда вы знаете его суть или хотите просто посмеяться над какими-нибудь смешными сценами. Вы прекрасно понимаете, что с вами ничего не случится, если вы уделите полчаса на какую-нибудь подобную глупость, но не стоит забывать, что в раннем возрасте, даже при наличии адекватной психики и разума, такого рода мультфильмы не дадут ни познавательного эффекта, ни положительных качеств развития личности, а в раннем возрасте определенные сцены из такого рода работ могут и нарушить психику ребенка, негативно повлиять на его взаимоотношения с людьми и поведение в обществе на всю оставшуюся жизнь.

К вопросу формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями речи

Владимирова Ирина Демьяновна, педагог-психолог
МБДОУ «ДС № 66 г. Челябинска»

Скрипкина Надежда Витальевна, преподаватель
Челябинский государственный университет

Исследования последнего времени показывают необходимость включения в поле деятельности педагога-психолога особой структурной «макроединицы» детского развития — так называемых базовых составляющих психического развития. Пространственные представления как одна из базовых составляющих психической деятельности начинают свое формирование в раннем возрасте [2], а по данным А.В. Семенович, еще во внутриутробном периоде [3]. Недостаточность сформированности пространственных и квазипространственных представлений напрямую влияет на уровень речевого и интеллектуального развития ребенка, проявляясь в нарушениях чтения, письма, графической деятельности, владении математическими операциями, нарушениях различных видов мышления (особенно абстрактно-логического компонента речемыслительной деятельности).

Примерно 14% детей, приходящих в наш логопедический детский сад, имеют диагноз «парциальная несформированность высших психических функций преимущественно вербального и вербально-логического компонента». Такие дети имеют невысокую речевую активность; они неловки и неуклюжи. Темп деятельности часто бывает невысоким, а на фоне утомления снижается ее целенаправленность. Дети могут проявлять неуверенность в себе, тревожность, часто у них встречаются невротические знаки (заикание, тики, энурез). Среди особенностей развития когнитивной сферы отмечается более успешное выполнение невербальных заданий по сравнению с заданиями вербального характера. Затруднено понимание пространственных, пространственно-временных и квазипространственных речевых конструкций. С точки зрения специфики сформированности индивидуального профиля функциональной асимметрии, у этой категории детей чаще всего встречается смешанная или неустоявшаяся латерализация (то есть знаки атипичного развития), что является отягощающим фактором. Специфика формирования базовых составляющих психического развития у этих детей проявляется в выраженной несформированности пространственных представлений. В некоторых случаях наблюдается несформированность даже наиболее простых уровней овладения пространством (несформированность схемы тела в вертикальной плоскости). В основном несформированность пространственных представлений наблюдается на уровне взаимоотношения внешних по отношению к собственному телу объектов (в этом случае речь идет о несформированности

топологических, координатных и метрических представлений).

Структура пространственных представлений по А.В. Семенович представлена в виде системы (табл. 1), состоящей из семи уровней — от «темного мышечного чувства» (по И.М. Сеченову) до когнитивного стиля личности, которую автор дополняет временным вектором [3].

В нормативном развитии каждый этап онтогенеза должен быть не просто пройден, но и упрочен ребенком, его телом в движении. Пространственные представления, прежде чем простроиться «от головы» должны быть сформированы «от тела». Например, первые метрические и топологические образы возникают вследствие прикасания матери к ребенку, ее близости или удаленности. Ребенок начинает понимать, что означает быстрее, вверху (координатные представления) и быстро, рядом (топологические представления) только после того, как это поймет его тело.

Н.Я. Семаго, М.М. Семаго в структуре пространственных представлений, как одной из базовых предпосылок и составляющих психической деятельности, выделяют четыре основных уровня, которыми последовательно овладевает ребенок в процессе своего развития. Такой взгляд на структуру пространственных представлений и их формирование наиболее удобен для диагностической и коррекционно-развивающей работы. В процессе развития ребенка все эти уровни в определенной степени пересекаются между собой во времени [2].

1-й уровень — Овладение пространством собственного тела (телесность, схема тела). Его подуровни:

— ощущения, идущие от проприоцептивных рецепторов (названных И.М. Сеченовым «темным мышечным чувством»). Уже в первые месяцы жизни эти ощущения начинают интегрироваться в виде разнообразных сенсомоторных «полей» и проявляются, в первую очередь, при изменениях положения конечностей, всего опорно-двигательного аппарата, а также в ситуациях смены напряжения расслаблением и наоборот. Это определяет развитие регуляции в овладении своим телом (произвольности), а также в формировании схемы тела.

— ощущения, идущие от «внутреннего телесного мира» (ощущения голода, сытости, различного вида и выраженности болевые ощущения).

— ощущения от взаимодействия тела с внешним физическим пространством, то есть ощущения границ собственного тела: сытости — сухости, тактильные ощущения от

Таблица 1. Структура пространственных представлений

| Уровень (пространственные представления) | Содержание (временной вектор) |
|--|---|
| 1. Проприоцептивная система человека. «Темное мышечное чувство» | Биоритмы, биологические часы человека. Включенность в ритмику окружающей среды. |
| 2. Соматогнозис. Пространство, существующее в пределах собственного тела субъекта. Взаимодействие с внешним пространством «от тела». | Гомеостатическая ритмика организма. Ритм дыхания, сердца, гормональных колебаний, ходьбы и т. д. |
| 3. Метрика и топология. Пространство, ограниченное взаимодействием с каким-либо объектом, находящимся в определенных отношениях с телом. Дебют взаимодействия с внешним пространством «от головы». | Локализация событий жизни во времени. Длительность событий и интервалов между ними, их скорость, ритм, темп. |
| 4. Координатные представления | Прошлое — настоящее — будущее. |
| 5. Структурно-топологические представления | Восприятие отдельных субъективных (переживаемых и пережитых) и объективных (в том числе исторических) событий собственной жизни относительно себя сегодня и сейчас. |
| 6. Проекционные представления. Вербальное обозначение пространства, позволяющее манипулировать с ним в абстрактном плане. | Хронология. Вербальное обозначение времени. |
| 7. Стратегия, когнитивный стиль личности | Когнитивный стиль личности, актуализирующийся в процессе взаимодействия с индивидуальным и внешним временем. |

мокрых и сухих пеленок, складок пеленок и т. п., а также взаимодействия с взрослым, когда ребенка берут на руки.

2-й уровень — Представления о физическом пространстве (пространстве окружающих объектов по отношению к телу ребенка). Его подуровни:

— топологические представления (представления о том, где находится тот или иной предмет);

— координатные представления: о нахождении предметов с использованием сочетания «верх-низ», с понятием «с какой стороны» (от тела), то есть сторонность;

— метрические представления (представления, насколько далеко находится предмет).

На этом этапе представления о физическом пространстве объектов как по отношению к собственному телу, так и между собой, не всегда вербализуемы ребенком.

Развитие пространственных представлений подчиняется одному из главных законов развития движений — закону основной оси: сначала формируются представления вертикали, затем представления горизонтали «от себя» вперед, затем о правой и левой стороне [2]. Наиболее поздно формируется понятие «сзади». Основным итогом развития на этом этапе становится целостная картина мира в восприятии пространственных взаимоотношений между объектами и собственным телом ребенка (целостные структурно-топологические представления).

3-й уровень — *Уровень вербализации пространственных представлений.*

Данный уровень возникает, безусловно, на определенном этапе речевого развития, когда у ребенка вначале в импрессивном, а позже (иногда параллельно) в экс-

прессивном плане появляется возможность вербализации представлений 2-го уровня. Существует определенная последовательность появления в речи в первую очередь обозначений топологического плана (*тут, вот, там*) и лишь позже — координатных и метрических (*дальше, ниже, сзади, слева...*). Появление этих представлений на вербальном уровне соотносится с законами развития движения в онтогенезе: сначала формируются представления вертикали, затем представления горизонтали «от себя» вперед, затем — о правой и левой стороне. Наиболее поздно формируется понятие «сзади». Причем, предлоги, обозначающие представления об относительном расположении объектов как по отношению к телу, так и по отношению друг к другу (*в, над, под, за, перед* и т. п.) появляются в речи ребенка, соответственно, позже, чем представления (*верх, низ, близко, далеко* и т. п.).

4-й уровень — *Лингвистические представления (пространство языка).*

Этот уровень включает в себя формирование пространственных представлений (лингвистическое пространство — пространство языка и мышления — когнитивный стиль мышления) и является наиболее сложным и поздно формирующимся. Он корнями уходит в пространственные представления «низшего» порядка, формируется как речевая деятельность, но в то же время является одной из основных составляющих стиля мышления и собственно когнитивного развития ребенка.

Необходимо отметить, что 3 и 4 уровни пространственных представлений начинают свое формирование у ребенка еще до года в виде «протопространства» языка — лепетной речи

и далее в виде звукоподражательных слов, простой фразы (около 1,5–2 лет), словотворчества. Далее они формируются как основа речевой деятельности и являются одним из основных компонентов когнитивного развития ребенка [2].

Оценка сформированности пространственных представлений производится в соответствии с выделенными четырьмя уровнями (и подуровнями), оценивается в той последовательности, в какой они формируются и «простраиваются» в онтогенезе [1].

Диагностика проводится для того чтобы выявить сам факт нарушения пространственных представлений. Для этого используются методики разрезные картинки, копирование из палочек по образцу. Если ребенок испытывает трудности в выполнении данных заданий, то диагностика проводится более детально, чтобы выявить тот уровень, на котором произошел «сбой» в развитии, и определить «исходную точку» и объем работы с пространственными представлениями: это такие методики, как «Кубики Кооса», тест Денманна, копирование фигур Тейлора и Рея-Остеррица [3]; диагностический комплект исследования особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возраста [1].

Коррекционная работа педагога-психолога по формированию пространственных представлений начинается с уровня предшествующего несформированному и строится в соответствии с принципом замещающего онтогенеза, начиная с самых элементарных уровней работы с телом (ды-

хательные упражнения, ползание, ходьба на четвереньках, прыжки, игра в мяч). Чем глубже дефицит, тем более нижний уровень избирается в качестве коррекционной мишени. В коррекционной программе используются методы психологического воздействия на все четыре уровня, а их удельный вес изменяется в зависимости от степени несформированности пространственных представлений.

Начиная работу с детьми, необходимо помнить о том, что коррекция и компенсация недостатков в развитии эффективно могут осуществляться лишь в процессе коррекционно-развивающего обучения, при максимальном использовании сенситивных периодов и опоре на зоны актуального и ближайшего развития. А важнейшей задачей коррекционно-развивающего обучения является постепенный и последовательный перевод зоны ближайшего развития в зону актуального развития ребенка.

Программа по формированию пространственных представлений делится на 2 раздела, включающих 7 последовательных этапов, каждый из которых представляет собой самостоятельную часть в развитии пространственных представлений ребенка и повторяет нормативное овладение ребенком пространственными и пространственно-временными представлениями в онтогенезе (табл. 2). Каждый этап программы включает задания, позволяющие определить степень интериоризации сформированных представлений, закрепление их в речи ребенка и возможность самостоятельного использования.

Таблица 2. Содержание программы по формированию пространственных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями речи

| Раздел 1. Формирование собственно пространственных представлений | | |
|--|--|--|
| 1 этап | С детьми проводится работа по формированию представлений о собственном теле: вначале над схемой тела по его вертикальной оси; затем — на объектах, расположенных по отношению к телу в «вертикальной организации» пространства. | Дети усваивают представления «выше всего», «ниже всего», «выше чем», «ниже чем» и предлоги «над», «под», «между» на примере расположения частей тела. |
| 2 этап | С детьми продолжается работа по формированию представлений о собственном теле, объектах, расположенных по отношению к телу, и взаимоотношениях внешних объектов с точки зрения «горизонтальной организации» пространства (по горизонтальной оси) — вначале только по формированию пространства «вперед». Анализ расположения объектов в горизонтальном пространстве проводится только по отношению к себе (отсчет ведется от собственного тела). | При активном участии детей анализируется, что «нельзя описать словами «выше», «ниже», «над», «под», если тело расположено в горизонтальной плоскости (ребенок лежит). После этого возможен переход к внешним объектам: представления «ближе к...», «дальше от...». Затем с детьми проводится ряд упражнений по сопоставлению вертикальной и горизонтальной организации объектов в пространстве и перенос понятий «выше», «ниже» в горизонтальную плоскость (то есть рабочую плоскость стола). После этого детьми усваиваются (вначале на уровне тела, после этого на уровне внешних объектов) предлоги «перед», «за». Далее делаем переход от анализа горизонтального пространства «вперед» к анализу «бокового» горизонтального пространства. Начиная с собственного тела (рук, ног) переходим на внешние объекты, расположенные в горизонтальной плоскости «сбоку». На этом этапе работы еще не вводятся понятия «слева» или «справа», просто идет анализирование пространства с позиции близости — «ближе, чем...», «дальше, чем...». |

| | | |
|---|--|--|
| 3 этап | На этом этапе продолжается работа над дальнейшим совершенствованием схемы тела с упором на «право-левую» ориентировку (относительно основной вертикальной оси ребенка, то есть позвоночника) с последующим анализом взаиморасположения объектов в пространстве с точки зрения «сторонности» по отношению к собственному телу. Работу на этом этапе необходимо начинать с маркировки левой руки ребенка (например, надеть на руку ребенка браслет). | Работа проводится с разведенными в стороны руками ребенка, их части (пальцы, кисть, локоть, плечо): что «дальше», то «правее», «левее». Работа начинается с ведущей руки ребенка. После анализируем взаиморасположение объектов во внешнем пространстве с позиции «право-левой» ориентировки. Дети усваивают представления: «слева от...», «справа от...», «левее чем...», «правее чем...». Затем с детьми необходимо отработать пространственное представление «сзади» в метрической и координатной частях. Представление «сзади» рекомендуется формировать не раньше 5-летнего возраста. |
| Раздел 2. Формирование квазипространственных представлений | | |
| 4 этап | На этом этапе идет работа по формированию числовых порядковых, временных и через них иных квазипространственных и собственно лингвистических представлений. | Происходит закрепление или овладение числовым рядом через последовательное изображение объектов в направлении слева-направо (Упражнение «Разложи по порядку»). Затем определяется что было «до» какого-либо изображения, и «после» него. По аналогии уже в числовом ряду определяется число «перед» каким-либо и число «после» какого-либо. Далее анализируем распорядок дня ребенка и фиксируем в виде круговой схемы, с опорой на которую формируем у ребенка понятия «раньше», «позже», «до» и «после». По аналогичной схеме анализируем последовательность времени суток, времен года, дней недели. С детьми анализируется какое время суток (года) было «до», какое — «после». Отрабатываем понимание ребенком, сложных временных конструкций: после какого времени года наступает..., перед каким временем суток бывает... и т. п. |
| 5 этап | На этом этапе идет работа по формированию у детей навыков анализа времени на циферблате стрелочных часов. | С опорой на циферблат часов с детьми анализируем понятия: «что было раньше», «что позже», «что до...», «что после...». |
| 6 этап | На этом этапе идет работа по формированию сравнительных степеней прилагательных. | С детьми отрабатываем пространственные признаки качества, на примере уже знакомых пространственных понятий, таких как: «высокий-низкий», «широкий-узкий», «тонкий-толстый». Затем отрабатываем с детьми эмоционально значимые понятия в парах: «добрый-злой», «хороший-плохой» — через все пространство (континуум) заданного качества. |
| 7 этап | Этот этап является завершающей частью программы и представляет собой серию заданий, где необходимо не только понимание, но и использование, формирование ребенком сложных речевых конструкций. | Детям предлагаем следующие упражнения: Что было раньше? «После того как подул ветер, форточка распахнулась». «Мы пошли гулять перед ужином». Сравни и растолкуй: ребенок, глядя на рисунки, должен объяснить такие логико-грамматические конструкции, как «моя рука — в моей руке — моей рукой», «хозяйка куклы — кукла хозяйки», «мамина дочка — дочкина мама», «хозяин собаки — собака хозяина». Закончи предложение, ответь на вопросы: «Перед тем как прийти домой...», «Дети стояли по росту в ряду. Последним стоял самый высокий. Первым стоял...», «Какое время года бывает перед осенью?», «Что длиннее: час или сутки?», «Что короче: день или секунда?» |

Программа коррекции существует в двух вариантах: первый вариант рассчитан на 3 года (начиная со средней группы и до подготовительной группы) и удельный вес упражнений, направленных на двигательную коррекцию выше; второй вариант рассчитан на 2 года (старшая — подготовительная группы детского сада). Продолжитель-

ность занятия составляет 20–30 минут, оптимальное количество участников 4–7 человек (в зависимости от возраста), возраст участников 4–7 лет. Периодичность занятий 2 раза в неделю.

Структура занятия содержит: ритуал приветствия, игры и упражнения, направленные на сплочение группы,

создание положительного эмоционального настроения; двигательные и телесные упражнения; упражнения для развития пространственных представлений; игры и упражнения для развития коммуникативной, эмоционально-волевой сфер; упражнения на релаксацию и ритуал прощания.

Критериями эффективности коррекционной программы по формированию пространственных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями речи являются:

- Формирование у ребенка схемы собственного тела;
- Развитие у ребенка произвольной регуляции в овладении своим телом;
- Развитие у ребенка целостных структурно-топологических представлений;
- Формирование у ребенка множественного числа и овладение им последовательностью времен года, дней недели;

Литература:

1. Методические рекомендации по использованию диагностического комплекта «Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов» / Авт.-сост. Семаго Н. Я., Семаго М. М. — М.: АРКТИ, 2000, — 32 с. (Библиотека психолога-практика).
2. Семаго, Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. — М.: АРКТИ, 2003, — 208 с.
3. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002, — 232 с.

Психолого-педагогическое сопровождение повышения стрессоустойчивости подростков

Краснова Мария Александровна, магистрант
Красноярский государственный педагогический университет имени В. Ф. Астафьева

В статье анализируются особенности стрессоустойчивости в подростковом возрасте, представлены результаты исследования стрессоустойчивости подростков.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, подросток, эмоциональная устойчивость

Стрессовые состояния являются одним из факторов, сопутствующих генезису и становлению личности в подростковом возрасте, который характеризуется количественными и качественными изменениями, гормональным взрывом. Причинами стресса также могут быть активное психофизическое созревание, когнитивный диссонанс, межличностные и внутриличностные конфликты и, как следствие, неврастения, номадизм и промискуитет. Подростковый возраст характеризуется бурным психофизиологическим развитием и перестройкой социальной практики ребенка, что необходимо учитывать при рассмотрении проблемы стрессоустойчивости.

— Возможности понимания ребенком сложных речевых конструкций и причинно-следственных связей различных явлений.

Таким образом, коррекционная работа по формированию пространственных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями речи представляет собой систему специальных психолого-педагогических мероприятий, направленных на преодоление или ослабление недостаточной сформированности пространственных и квазипространственных представлений. Сущность коррекционной работы состоит в формировании пространственных представлений ребенка и обогащении его практического опыта наряду с преодолением или ослаблением, сглаживанием, имеющихся у него нарушений. Доказательством эффективности коррекционной программы являются успехи ребенка в формировании целостной картины мира, в восприятии пространственных взаимоотношений между объектами и собственным телом, в речевом и когнитивном развитии.

Подросток сталкивается с множеством проблем, отрицательное воздействие которых приводит к возникновению стрессового состояния. Также появлению стресса способствуют проблемы дома (семейные конфликты, родительская жестокость и т. д.) [1].

Актуальность проблемы развития стрессоустойчивости школьников подросткового возраста и организация психолого-педагогического сопровождения возрастает по разным причинам, среди которых следующие: наличие сложнейших возрастных проблем у подростков (новые отношения со взрослыми и сверстниками, особенности Я-концепции, подростковый пубертат), недостаточная эффективность системы психолого-педагогической помощи

и поддержки учащихся с низкой стрессоустойчивостью в условиях школьного обучения; отсутствие в учебной программе занятий по профилактике стрессовых состояний школьников и формированию стрессоустойчивости как необходимого компонента их здоровья.

Под сопровождением Л.М. Щипицына и Е.И. Казакова понимают метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [6].

По мнению М.И. Рожкова, сопровождение в психолого-педагогическом смысле чаще всего рассматривается как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Сопровождение — это всегда взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого [5].

Психолого-педагогическое сопровождение — система профессиональной деятельности педагога — психолога, направленная на создание социально — психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребёнка в ситуациях школьного взаимодействия.

Понятие стрессоустойчивости получило в научной литературе достаточно широкое освещение. Под стрессоустойчивостью различными исследователями понимается как способность к стабильной эмоциональной или психической устойчивости (Н.Д. Левитов; П.Б. Зильберман; Я. Рейковский; В.Л. Маришук; В.Г. Норакидзе), как над-ситуативная (В.А. Петровский) или поисковая активность (Н.Ф. Михеева), как сопротивляемость со смыслопорождением (Ф.Е. Василюк), как выносливость (жизнестойкость) (С. Кобаса, С. Мадди).

Проблема стрессоустойчивости учащихся подросткового возраста является малоизученной проблемой, хотя некоторые ее аспекты отражены в работах ряда авторов (Е.В. Лизунова, И.А. Андреева, С.А. Анохина, Е.А. Смирнова, Л.И. Макадей, В.В. Волосовцева, Т.В. Семеновских, С.А. Анохина, И.С. Бусыгина и др.).

Под стрессоустойчивостью подростка мы понимаем эмоциональную устойчивость, обеспечивающую противостояние стрессовым факторам, организующую направленность поведения подростка на преодоление стрессовой ситуации.

Целью экспериментального исследования является выявление условий психолого-педагогического сопровождения развития стрессоустойчивости подростков.

Исследование проводилось на базе МБОУ гимназия № 9 г. Красноярска. В исследовании принимали участие 60 учащихся 8 классов в возрасте 14–15 лет.

В исследовании применялись следующая методика:

1. Тест на самооценку стрессоустойчивости личности Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова. Методика позволяет выявить уровень стрессоустойчивости личности.

В результате проведенного исследования стрессоустойчивости подростков нами были получены данные об уровне стрессоустойчивости подростков.

На констатирующем этапе исследования у подростков экспериментальной и контрольной групп преобладает

средний уровень стрессоустойчивости (36,7% в экспериментальной группе и 33,3% в контрольной группе).

На формирующем этапе исследования были реализованы условия психолого-педагогического сопровождения развития стрессоустойчивости подростков.

Цель психолого-педагогического сопровождения: способствовать формированию устойчивости подростков к стрессовым ситуациям, требующим мобилизации ресурсов личности.

Психолого-педагогическое сопровождение направлено на:

- развитие умения принимать самого себя и других людей, адекватно осознавая свои и чужие достоинства и недостатки;
- развитие личностной рефлексии;
- развитие умения сделать выбор, принять ответственность за свой выбор и личностный рост;
- развитие эффективных навыков взаимодействия с окружающими и расширение диапазона применяемых стресспреодолевающих стратегий.

Содержательное наполнение тренинга включает в себя пять блоков: «Самопознание», «Я и другие», «Чувства», «Преодоление трудных ситуаций», «Преодоление насилия».

На тренинговых занятиях реализовывались следующие методы:

- Дискуссионные методы: «Неоконченные предложения», «Чужие проблемы», «Чужие письма», «Дискуссионные качели».
- Ролевые методы.
- «Мозговой штурм».
- «Рабочие листы».
- Метод кейсов.
- «Алгоритм-лабиринт».

Тренинговые занятия проводились один раз в неделю. Продолжительность занятия — от 60 до 90 минут, в зависимости от темы.

На контрольном этапе исследования были получены следующие данные: преобладающими уровнями стрессоустойчивости подростков на контрольном этапе эксперимента являются высокий (26,7% подростков), выше среднего (30,0% подростков) и средний уровень (26,7% подростков).

Показатель высокого уровня увеличился на 20%, показатель выше среднего на 13,3%. В свою очередь значительно произошло снижение показателей низкого уровня. Данные различия являются статистически достоверными по U-критерию Манна-Уитни на уровне $p \leq 0,05$.

В контрольной группе различия незначительные и не достигают статистической значимости.

Анализ данных динамики уровня стрессоустойчивости подростков после формирующего эксперимента позволяет сделать вывод о его положительной динамике. Таким образом, реализация психолого-педагогического сопровождения развития стрессоустойчивости подростков в формирующем эксперименте способствовала получению данных о положительной динамике развития стрессоустойчивости подростков.

Литература:

1. Андреева, И. А., Анохина, С. А. Стресс в подростковом возрасте. // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2006. № 4. с. 374–380.
2. Бусыгина, И. С., Распопин, Е. В. Внутриличностные ресурсы стрессоустойчивости личности. // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. — 2013. Т. 6. № 2. с. 93–97.
3. Газиева, М. З. Стрессоустойчивость личности как предмет психолого-педагогического изучения. // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2008. № 4. с. 317–322.
4. Михеева, А. В. Стрессоустойчивость: к проблеме определения. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2010. № 2. с. 82–87.
5. Рожков, М. И. Сопровождение: концептуальное осмысление процесса // Психология и педагогика социального воспитания: материалы научно-практической конференции, посвящённой 70-летию со дня рождения А. Н. Лутошкина. — Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2005. — с. 26–31.
6. Шипицына, Л. М., Казакова Е. И., Витковская А. М., Феоктистова В. А. Комплексное развитие и коррекция детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы. — СПб.: Речь, 2010. — 216 с.

Понятия «общение» и «коммуникация» в психологии

Лето Яна-Алекс Валерьевна, магистрант
Башкирский государственный аграрный университет

В статье рассматриваются такие понятия как «общение» и «коммуникация». Анализируются определения данных феноменов с точки зрения психологии. Сравняются понятия «общение» и «коммуникация», выделяются и описываются основные признаки их разграничения.

Ключевые слова: коммуникация, общение, кодирование, декодирование, информационный обмен, психический контакт, коммуникационная модель

The article provides an overview and analysis of the definitions of such phenomena as «socialization» and «communication» from the point of view of psychology. It compares the concepts of «socialization» and «communication», and analyses the main signs of the differentiation of these concepts.

Key words: communication, socialization, an encoding process, a decoding process, information exchange, emotional bond, the communication model.

В русском языке общение и коммуникация часто используются как синонимы, независимо от их различного происхождения. Однако, содержание понятий «общение» и «коммуникация» близки, но не тождественны.

Слово «Общение» является старославянизмом, вошедшим в древнейшую пору в состав русского литературного языка. Это слово в старославянском языке означало 1) сообщество, сношение, участие; 2) причастие — оно сохраняло и в языке древнерусской письменности до конца XVII — начала XVIII в. В «Словаре Академии Российской» слово «общение» признано «словенским». Его употребление иллюстрируется только библейскими, церковнославянскими выражениями. Его значения определяются так: 1) Участие. 2) борьба за подаяние, снабдевание кого потребнымъ. 3) Причащение, причастие. Очевидно, слово «общение» также не входило в общелитературный активный словарь XVIII в. и не было включено в лексическую норму русского литературного языка конца XVIII в. Оно оставалось за пределами живых литературных стилей и в первой трети XIX в. Во всяком случае, словарь

1847 г. квалифицирует это слово, как «церковное», т. е. в общелитературном языке первой четверти XIX в. непотребительное или не очень употребительное. В слове «общение» отмечаются те же три церковнославянских значения, которые указаны в словарях Академии Российской: 1) Сообщество; 2) Подаяние. 3) Причащение. [1, с. 134]

Позднее в словаре Даля было указано новое общелитературное понимание слова «общение», отличное от его старинного церковного употребления: «действие по глаголу (общаться), сообщенье, сообщество, взаимное обращение с кем» *црк.* «подаяние, милостыня». Святое *общение*, причащенье. [2, с. 654]

Что касается слова «коммуникация», в латинском языке имеется слово «communicare» означает не только «общаться», но и «делать нечто общим; делиться чем-либо; действовать заодно, сообща». Как и русское слово «общение», communicatio имеет корень одинаковый с прилагательным «общий» (communis). Подразумевается, что общение завязывается вокруг какого-либо об-

шего предмета, который выступает в качестве субстанции процесса общения. [3, с. 2]

Существует три точки зрения о соотношении этих понятий. 1. Многие лингвисты настаивают, что они тождественны. 2. Психологи и культурологи утверждают, что общение шире социальной коммуникации.

Философ и психолог Б.Д. Парыгин выделил следующие параметры процесса общения: а) психический контакт, возникающий между индивидами и реализующийся в процессе их взаимного восприятия друг друга; б) обмен информацией посредством вербального и невербального общения; в) взаимодействие и взаимовлияние друг на друга. [4, с. 140] Философ и культуролог М.С. Каган в свою очередь считает, что «общение» имеет и практический, материальный, и духовный, информационный характер, тогда как «коммуникация» — это чисто информационный процесс, т. е. передача сообщений. Подлинное общение — это именно субъект-субъектная связь, при которой «нет отправителя и получателя сообщений, а есть собеседники, соучастники общего дела». Процесс общения, в отличие от коммуникации, носит двунаправленный характер. Коммуникация — монологична, общение диалогично. Подлинное общение — это Я+Ты=Мы; это явление обусловлено этимологией русского слова «общение», которая раскрывается через термин «ОБЩЬ» — вместе, совместно. [5, с. 144] 3. Понятие «коммуникация» шире общения: оно включает в себя и технические аспекты, и обмен информацией в обществе в целом и в его подсистемах. [6, с. 24]

«Общение», в целом, является одним из основных психологических категорий с гораздо более богатым содержанием, и которое более полно раскрывает сложность человеческих отношений по сравнению с коммуникацией, которая отражает в первую очередь информационные процессы.

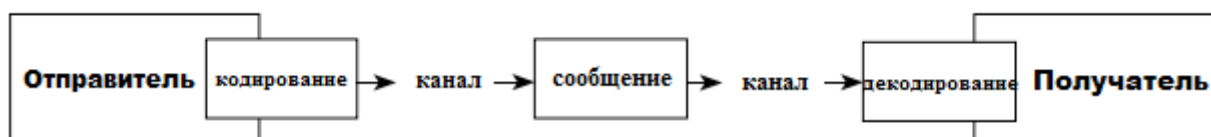
Общение и коммуникация являются объектами научного интереса уже в течение долгого времени — и за это время было предложено огромное количество дефиниций.

Так, например, основатель информационного подхода, Клод Элвуд Шеннон определил, что «коммуникация является передачей и приёмом информации».

Джессика Груган считает, что коммуникация является непрерывным процессом, в течение которого люди взаимодействуют друг с другом и устанавливают взаимоотношения.

Более полное определение было представлено Национальным совместным комитетом США в сфере коммуникационных потребностей для лиц с тяжелыми формами инвалидности «любой акт, при помощи которого индивид предоставляет или получает информацию о потребностях, желаниях, восприятиях, знаниях или аффективном состоянии другого индивида. Коммуникация может быть интенциональной или неинтенциональной, содержать конвенциональные и неконвенциональные сигналы, принимать лингвистические и нелингвистические формы». [7]

Р. Адлер и Н. Тоун описывают коммуникацию как «процесс, по меньшей мере, между двумя людьми, который начинается, когда один человек хочет общаться с другим. Коммуникация возникает в качестве мысленных образов внутри человека, который желает передать эти изображения другому человеку. Мысленные образы могут включать в себя идеи, мысли, фотографии и эмоции». [8, с. 79] Человек, который хочет общаться называется «отправителем». Для того чтобы передать изображение другому лицу, отправитель должен сначала перенести или перевести изображения в символы, которые получатели смогут понять. Зачастую символами являются слова, но также могут быть фотографии, звуки или информацию, которую можно считать (например, потрогать или почувствовать запах). Только через символы ментальные образы отправителя могут иметь смысл для получателей. Процесс перевода изображений в символы называется кодированием. Цели кодирования — доведение замысла (идеи) отправителя до получателя; обеспечение такой интерпретации сообщения получателем, которая адекватна замыслу отправителя. Иными словами, получатель должен воспринять смысл сообщения именно таким, какой был вложен его отправителем.



Коммуникационная модель

После того, как сообщение было закодировано, следующим уровнем в процессе коммуникации является передача сообщения получателю. Когда сообщение уже получено другим лицом, происходит процесс декодирования. Подобно тому, как отправитель должен кодировать свои сообщения в рамках подготовки к их передаче по коммуникационным каналам, получатели должны воспринимать и интерпретировать символы, а затем декодировать информацию обратно в образы, эмоции и мысли, которые имеют смысл для них. Следовательно, декодирование — это об-

ратный процесс перевода закодированного сообщения на язык, понятный получателю. В более широком плане это: а) процесс придания определенного смысла полученным сигналам; б) процесс выявления первоначального замысла, исходной идеи отправителя, понимания смысла его сообщения. Если смысл сообщения будет адекватно расшифрован получателем, то его реакция будет именно такой, какую и стремился вызвать отправитель (источник) сообщения. Однако, то, как получатель расшифрует сообщение, в значительной мере зависит от индивидуальных

особенностей восприятия информации, присущих каждому человеку.

Янкулова-Цветкова Й. определяет «общение» как взаимодействие между людьми на разных уровнях, когнитивных, эмоциональных и поведенческих. Следовательно, можно выделить три основных функции: познавательную, эмоциональную и коннотативную.

Познавательная функция связана с развитием когнитивно-интеллектуальной сферы личности, что предполагает передачу знаний и информации, а также передачу навыков и умений.

Эмоциональная функция имеет два аспекта: 1. эмоциональная глубина общения и 2. интенсивность эмоционального обмена, с одной стороны, и с другой стороны — возможность развития эмоционального восприятия, как своего собственного внутреннего мира, так и чужого. Именно через общение, вступая в контакт с эмоциями окружающих нас людей, это вызывает эмоции в нас самих. Коннотативная функция связана с волевой сферой личности, что предполагает совокупность волевых качеств, характеризующую личность человека со стороны его способности достигать поставленные цели в условиях реальных трудностей. [9, с. 121]

Таким образом, «общение» и «коммуникация» имеют как общие, так и отличительные признаки. Общими являются соотнесенность с процессами обмена и передачи информации и связь с языком как средством передачи информации. Отличительные признаки обусловлены различием в объеме содержания этих понятий. Это связано с тем, что они используются в разных науках, которые на первый план выдвигают различные аспекты этих понятий. Тем не менее, без общения наша жизнь была бы невысказанной — в онтогенезе это означает приобщение формирующегося человека к окружаемому его миру. Коммуникативные способности развиваются в общении, в освоении культуры человеческих отношений. Конечными продуктами развития и саморазвития человека становятся передаваемые ему накопленные человечеством знания. В этом процессе социализации индивида, в процессе социального бытия, вхождения человека в культуру, освоения им законов, правил, норм общежития формируется сознание человека как система знаний, интегрирующая психические процессы и состояния свойства его личности, и развивается самосознание как системе интегрирующая свойства индивидуальности.

Литература:

1. Замкова, В. В. Славянизм как стилистическая категория в русском литературном языке XVIII века. Л. 1975. — 223 с.
2. <http://slovar-dalja.ru/> дата обращения 11.06.2016 г.
3. <http://psychology.academic.ru/> дата обращения 11.06.2016 г.
4. Парыгин, Б. Д. «Основы социально-психологической теории». М., 1971. с. 221
5. Каган, М. С. «Мир общения». М., 1998. с. 143—146.
6. «Основы теории коммуникации» / Под ред. М. А. Василюка. М., 2003. с. 24—27.
7. <http://www.asha.org/uploadedFiles/asha/publications/cicsd/1992GuidelinesforMeeting.pdf> дата обращения 12.06.2016 г.
8. Adler, R., & Towne, N. (1978). Looking out/looking in (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston. Maslow, A. (1970). Motivation and personality. New York: Harper & Row.
9. Янкулова-Цветкова, Й. «Современные аспекты психологии образования». С., 2006 Пропеллер. с. 120—135.

Кризисы маскулинности и причины трансформации образа мужчины

Лунин Александр Андреевич, аспирант
Тихоокеанский государственный медицинский университет

Маскулинность является комплексом ожиданий, которые детерминируют социальную практику тех или иных групп, объединённых по половому признаку. Изменение мужских гендерных конструктов, изменение мужской идентичности может быть связано со стремлением женщины к равенству своих прав с мужчинами, к независимости в каждой сфере общественной и семейной жизни. Кризисы маскулинности завершаются изменением образа мужчины.

Актуальность изучения маскулинности и образа мужчины заключается в том, что современные российские психологические исследования заметно отличает

крен в сторону феминологии, и, следовательно, большинство исследований изучают место и роль женщин в современном обществе. Можно говорить о том, что на со-

временном этапе в науке проводятся «неполноценные» гендерные исследования, т. к. в них очень мало внимания уделяют мужским исследованиям. В связи с этим необходимо последовательно развивать исследования, посвященные мужчинам.

Одним из основных научных направлений в области мужских исследований считают изучение таких понятий, как маскулинность и трансформация образа мужчины.

Сначала дадим определение понятию маскулинности. Маскулинность является комплексом ожиданий, которые детерминируют социальную практику тех или иных групп, объединённых по половому признаку. Маскулинность представляет собой нечто, добавляющееся к анатомии для того, чтобы получить мужскую гендерную роль [2, с. 181].

Иначе говоря, маскулинность является комплексом нормативных, характерологических, поведенческих и психологических черт и особенностей, а также социальных установок, которые традиционно приписываются и являются свойственными и присущими лишь мужчине. К таким чертам можно отнести силу, властность, авторитарность, жёсткость, мужество, умение быть ответственным, настойчивым, быть лидером и пр.

Подобное определение называют стереотипным в связи с тем, что оно содержит характеристики, приписываемые мужчине обществом. Это такие гендерные роли и образ, которым мужчина по мнению общества должен следовать. Маскулинный мужчина в любой ситуации знает, что ему нужно делать, самостоятельно принимает все решения и осуществляет шаги по реализации этих решений.

Главным принципом маскулинности по мнению И. С. Кона, является тот, согласно которому мужчина не должен походить на женщину, он всегда и везде остается хозяином положения. Настоящий мужчина грубоват и не стремится нравиться. Красота и изящность мужчины зачастую приводят к появлению подозрений в женственности и нетрадиционной сексуальной ориентации [5, с. 100].

В литературных источниках, посвященных этой тематике, присутствует мнение о том, что чаще всего изменение мужских гендерных конструктов, изменение мужской идентичности может быть связано со стремлением женщины к равенству своих прав с мужчинами, к независимости в каждой сфере общественной и семейной жизни. На этом этапе исторического развития женщина наравне с мужчиной занимает руководящие посты во властных структурах, в силовых ведомствах. Женщины вторгаются в исконно мужские области жизнедеятельности, что приводит к существенному понижению статуса мужчины в обществе. В этой связи можно утверждать наличие кризиса мужественности и изменение образов мужчины в современном обществе.

Существует мнение, согласно которому все подобные кризисы возникают в странах, имеющих утонченную культуру, в которой женщина пользуется значительной свободой. Было выделено несколько очерченных кризисных периода.

XVII и XVIII век ознаменовал кризис мужественности во Франции и Англии, возникший при пересмотре роли мужчины и понятия мужской сущности со стороны французских Жеманниц.

Жеманницей называли эмансипированных женщин, предлагавших феминистские способы для удовлетворения своего стремления к свободе. Жеманницам свойственно полностью отрицать власть отца и мужа, осуждение брака поговору и материнства. Любовь, с точки зрения Жеманниц, является чувством, которое испытывает именно мужчина по отношению к женщине [3, с. 220].

Подобные правила были приняты немногими мужчинами-жеманниками, оказавшими значительное влияние на процесс феминизации мужчин этого времени. Для них было характерно усвоение женоподобной утонченной моды — ношение длинных париков, мушек, использование духов, румян и пр.

В Англии споры о мужской сущности были более яркими. Понятие «мужественность» — предмет серьезных споров. Для женщин характерно то, что им не хватает утверждения равенства, они хотят видеть мужчину более нежным, более женственным. «Новый» мужчина эпохи английской Реставрации — гомосексуалист, столь же пустой, болтливый и очаровательный, как женщины [1, с. 35].

Вторым кризисом мужественности стал отрезок на рубеже XIX и XX веков. Затронул этот кризис страны Европы и США. Для этих стран были характерными похожие социально-экономические потрясения, которые были связаны с процессами индустриализации и становления демократии. Со стороны женщин учащались требования прав, равных правам мужчин, возможности работать вне дома, получать высшее образование. У мужчин возникает страх феминизации, страх того, что они будут вынуждены выполнять женскую работу. Мужчина видит в женщине смертельную опасность, способную уничтожить их специфичность.

Мужчина этого периода не может найти отдушину в работе, которая реализует его маскулинные черты в связи с тем, потому что женщина уже работает на заводах, фабриках, занимается тяжелыми видами труда наравне с мужчиной. От мужчины перестают требовать силы, инициативы, воображения.

Женщина становится мужеподобной, утрачивает женственность, нежность, мягкость, мужчина же, напротив, эти качества начинает ярко проявлять. Все это приводит к расцвету гомосексуализма и дендизма [7, с. 62].

Единственный выход из данного кризиса заключался в разделении границ и обязанностей мужчины и женщины, стремление к выполнению ими исходных, традиционных ролей. По мнению Э. Бадинтер, для того чтобы мужчина смог вновь стать мужественным, необходимо чтобы женщина вернулась на место, уготованное ей природой. Только восстановление границы между полами сможет излечить мужчину от тревог, которые связаны с определением им своей сути [1].

Данный кризис коснулся и США. Америка того периода переживает процесс европеизации, феминизации культуры, а, следовательно, и американских мужчин. Американская женщина борется за эмансипацию, создает клубы, общества и организации, работает вне дома, меньше внимания уделяет домашним делам и семье. Женщина отказывается подчиняться мужу, хочет активно участвовать в жизни общества, иметь право голоса.

В ответ на подобное стремление к эмансипации американский мужчина обвиняет женщину в эгоизме, в стремлении изуродовать собственный пол, в том, что она ставит под угрозу существование семьи. Такую женщину зачастую обзывают «третьим полом» или «мужеподобной лесбиянкой».

Здесь стоит упомянуть о том, что ложное предположение о тождественности равенства и идентичности — одна из причин специфического явления нашего времени, явления, при котором уменьшаются, стираются различия между полами. Женщина пытается вести себя, как мужчина, а мужчина — как женщина. Это приводит к тому, что различие между мужчинами и женщинами шаг за шагом стирается.

Следующий кризис маскулинности относят ко второй половине XX века в СССР. Его называют кризисом мужественности «шестидесятников» [8, с. 115].

Е. А. Здравомыслова пишет о том, что кризис маскулинности данного периода является метафорой, скрывающей признание социальных болезней общества. Отсутствие возможности исполнять традиционные мужские роли из-за ограничений либеральных прав — причина разрушения истиной мужественности.

По мнению Е. А. Здравомысловой, последствия кризиса маскулинности могут развиваться в двух направлениях: к первому относят экономические последствия, ко второму — социальные.

Так, экономическими последствиями считают отсутствие эффективности в использовании мужской рабочей силы. Социальными последствиями служат кризисы в семейных отношениях, выражающиеся в росте числа разводов [4, с. 437].

Так или иначе, каждый кризис маскулинности завершался войнами, во время которых мужчина брал в руки оружие и доказывал свою мужественность в бою.

Есть мнение, что в настоящее время протекает ещё один кризис маскулинности, относящийся к концу XX — началу XXI веков. Основная причина четвёртого кризиса маскулинности заключается в становлении информационного общества и информационной культуры, которые нивелируют профессиональные различия, характерные для мужчины и женщины.

Рассмотрим выделяемые в литературе три основных причины изменения образа мужчины в современном обществе:

1. биологические;
2. социокультурные;
3. психологические.

Представителями биологической школы осуществляются попытки объяснить изменения образа мужчин, основываясь на биологической и медицинской точке зрения. Характерно стремление связать данный процесс с высокой смертностью мужчин и склонностью к развитию новых заболеваний. Отмечается попытка доказать, что мужчина является «слабым полом».

Так, средняя продолжительность жизни мужчины значительно меньше таковой у женщины. Это может быть связано с наличием вредных привычек, более частыми несчастными случаями. Кроме того, мужчины наиболее подвержены влиянию разных неблагоприятных условий внешней и внутренней природы. Представители биологической школы утверждают, что мужчину нужно защищать и от внешней окружающей среды и от самого себя [9, с. 458].

Одна из основных социокультурных причин трансформации образа мужчины — феминизация и трансформация настоящей мужественности. Эту тенденцию связывают с тем, что социальная несвобода мужчины усугубляется глобальной феминизацией и персонифицируется доминантными женскими образами [8, с. 115].

Изменение социокультурных ролей мужчины прямо связано с требованиями, предъявляемыми ему женщиной. От мужчины подчас требуют выполнять две противоположные роли: сильного, волевого, мужественного «мачо», с одной стороны, и мягкого, утончённого, воспитанного, интеллигентного партнёра — с другой. Однако подобная попытка сочетания разнородных качеств может создать условия для возникновения гендерных конфликтов.

К прочим причинам трансформации мужских социальных ролей можно отнести феномен феминизма, появление однополых браков, социально-экономические причины, которые способствуют изменению социокультурных ролей. К примеру, неспособность или отсутствие желания у мужчины найти высокооплачиваемую работу, невозможность реализовать свою историческую функцию добытчика и кормильца приводит к тому, что женщина вынуждена искать возможность более высокого заработка. Наличие же социальной невостребованности может сказываться на мужчине не лучшим образом: он теряет главенствующее положение в семье, может злоупотреблять алкоголем, утрачивает способность работать по специальности.

Одна из основных психологических причин изменения образа мужчины состоит в изменении социальной гендерной роли, приводящей к развитию мужского гендерно-ролевого стресса. Мужской гендерно-ролевой стресс проявляется в случаях, когда мужчина не может поддерживать стандарты мужской роли или же при обстоятельствах, которые требуют проявления женской модели поведения. В связи с тем, что эти качества запрещаются мужской гендерной ролью, это может быть причиной для формирования стресса [6, с. 110].

Ещё одной психологической причиной является гендерно-ролевой конфликт — психологическое состояние,

которое проявляется в ситуациях, в которых ригидные, сексистские гендерные роли негативно сказываются на человеке и тех, с кем он контактирует. Трансформация мужских гендерных ролей, происходящая в настоящее время, связана с пересмотром женщинами тех основных мужских качеств, которые закладываются каждому мужчине с детства и формируются в ходе социализации. В настоящее время психологическая роль мужчины изменяется. Всё больше распространяется точка зрения, согласно которой мужская гендерная роль — зачастую источник тревоги и напряжения в связи с дисфункциональностью и противоречивостью некоторых ее аспектов.

Мужчина, выполняющий женские обязанности, такие, как воспитание детей, уборка квартиры, покупка продуктов и пр., иногда пренебрежительно зовется домохозяйкой. В связи с этим мужчина вынужден подтверждать свою мужественность для соответствия типичным признакам и чертам главы семьи.

Таким образом, мы видим, что в течение всего человеческого развития в определенные кризисные периоды традиционный образ мужчины трансформируется. Причины подобных трансформаций могут быть самыми различными, они охватывают все сферы жизнедеятельности человека — биологическую, социальную, культурную и

психологическую. Согласно одному распространенному мнению подобные трансформации и кризисы маскулинности возникают в странах, имеющих утонченную культуру, в которой женщина пользуется значительной свободой.

Литературные данные говорят нам о том, что чаще всего изменение мужских гендерных конструктов может быть связано со стремлением женщины к равенству своих прав с мужчинами, к независимости в каждой сфере общественной и семейной жизни. Женщины вторгаются в исконно мужские области жизнедеятельности, что приводит к существенному понижению статуса мужчины в обществе. В этой связи можно утверждать наличие кризиса мужественности и изменение образов мужчины в современном обществе.

На наш взгляд, постепенные изменения в понимании образа и роли мужчины в современном обществе связаны с трансформациями мнений ученых о том, что мужчина, соответствующий традиционным представлениям о мужественности, более психически здоров. Сейчас все более распространяется понимание того, что образ мужчины, в своем традиционном варианте, — это источник тревоги и напряжения. Что, в свою очередь, должно стать толчком для новых исследований маскулинности и образа мужчины.

Литература:

1. Бадинтер, Э. Мужская сущность / Э. Бадинтер. — М.: Изд-во «Новости», 1995. — 304 с.
2. Белинская, Д. В. Институциональные практики маскулинности / Д. В. Белинская // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. — 2012. — № 1 (105). — с. 180–184.
3. Бражник, Ю. В. Мужчина в изменяющемся мире. Причины трансформации мужской сущности / Ю. В. Бражник // Психология человека в современном мире. Том 5. Личность и группа в условиях социальных изменений: Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г. / Ответственный редактор А. Л. Журавлев. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. — с. 220–222
4. Здравомыслова, Е. А. Кризис маскулинности в позднесоветском дискурсе / Е. А. Здравомыслова, А. Тёмкина // О муже (N) ственности. Сб. ст. / Сост. С. Ушакин. — М.: Новое литературное обозрение, — 2002. — С. 432–451.
5. Кон, И. С. Мужские исследования: меняющиеся мужчины в изменяющемся мире / И. С. Кон // Этнографическое обозрение. — 2010. — с. 99–114.
6. Морева, Г. И. Мужские страхи и оценка собственной успешности / Г. И. Морева // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. — 2011. — № 3 (103). — с. 105–111.
7. Орлянский, С. А. Трансформация образа мужчины в современной культуре: дисс. ... к. филос. н.: 09.00.13 / С. А. Орлянский. — Ставрополь, 2004. — 146 с.
8. Собакина, И. И. Социокультурная трансформация маскулинности в постсоветской России / И. И. Собакина // Экономика, социология и право. — 2013. — № 12. — с. 115–118.
9. Эшиев, А. К. Биологические факторы трансформации маскулинности / А. К. Эшиев // Социологический альманах. — 2012. — № 4. — с. 454–461.

Особенности поведения в конфликтных ситуациях старших дошкольников с разным уровнем тревожности

Малыгина Анастасия Сергеевна, студент

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

В настоящее время все больше детей подвержены тревожности, беспокойству, страхам и эмоциональной нестабильности. Поэтому проблема тревожности старших дошкольников является особенно актуальной. Своевременная психологическая помощь в обнаружении и преодолении тревожности поможет избежать проблем развития личности в момент кризиса семи лет; сложностей в освоении новых социальных ролей при переходе ребенка из детского сада в школу; трудностей в установлении контактов, как со сверстниками, так и с взрослыми.

Проблема детской тревожности изучалась как отечественными (Захаров А. И., Кисловская В. Р., Кочубей Б. И., Новикова Е. В., Петровский А. В., Прихожан А. М., Смирнова Е. О. и др.), так и зарубежными (Рюбаш Г. С., Салливан Б., Фрейд З., Фромм Э., Хорни К. и др.) учеными.

Таким образом, проблема детской тревожности имеет несомненную значимость.

Существуют различные подходы к пониманию тревожности.

По определению А. В. Петровского: «Тревожность — склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий. Тревожность обычно повышена при нервно-психических и тяжелых соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия психотравмы, у многих групп лиц с отклоняющимся субъективным проявлением неблагополучия личности». [1, с. 9]

Тревожность может рассматриваться как личностная черта, которая проявляется в постоянной склонности к переживаниям тревоги в различных жизненных ситуациях, в том числе, не располагающих к этому. Также различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство.

Изучение содержания страхов и тревог связано с изучением тех типов жизненных ситуаций, которые вызывают повышенную тревожность у детей различных возрастов.

Причин развития страхов в детском возрасте может быть очень много. Их появление напрямую зависит от жизненного опыта ребенка, его самостоятельности, воображения, эмоциональной чувствительности, склонности к беспокойству, тревожности, робости, неуверенности. Часто страхи вызваны болью, инстинктом самосохранения. [2, с. 183]

С трех до пяти-шести лет страхи становятся наиболее разнообразными и встречаются у многих дошкольников. Важно иметь в виду, что страхи нередко переходят в навязчивые формы, близкие к невротическим состояниям. [2, с. 184]

Высокую ситуативную тревожность могут спровоцировать: разлука с матерью (чаще встречается у детей дошкольного возраста), расставание с родителями, смена привычной обстановки, поступление в детский сад или школу, плохие отношения со сверстниками. В связи с вышесказанным целью нашего эмпирического исследования стало выявление особенностей поведения в конфликтных ситуациях дошкольников с разным уровнем тревожности.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 107» в г. Владимир. В исследовании приняли участие воспитанники старшей группы в составе 24 человек, в возрасте 5–6 лет из них 11 мальчиков и 13 девочек.

В работе были использованы следующие методики: «Картинки» (Смирнова Е. О.) и «Тест детской тревожности» (Тэмпл Р., Дорки М., Амен В.).

На первом этапе осуществлялась диагностика особенностей поведения дошкольников в конфликтной ситуации с помощью методики «Картинки» (Смирнова Е. О.). Детям предлагаются четыре картинки со сценками из повседневной жизни детей в детском саду, изображающие следующие ситуации: 1) группа детей не принимает своего сверстника в игру; 2) девочка сломала у другой девочки ее куклу; 3) мальчик взял без спроса игрушку девочки; 4) мальчик рушит постройку из кубиков у детей. Картинки изображают взаимодействие детей со сверстниками, и на каждой из них есть обиженный, страдающий персонаж. Ребенок должен понять изображенный на картинке конфликт между детьми и рассказать, что бы он стал делать на месте этого обиженного персонажа.

Решая конфликтную ситуацию, обычно дети дают следующие варианты ответов:

1. Уход от ситуации или жалоба взрослому (убегу, заплачу, пожалуюсь маме).
2. Агрессивное решение (побую, позову милиционера, дам по голове палкой и т. п.).
3. Вербальное решение (объясню, что так плохо, что так нельзя делать; попрошу его извиниться).
4. Продуктивное решение (подожду, пока другие доиграют; почию куклу и т. п.).

В опубликованной методике автор классифицирует ответы по 4, ранее перечисленным категориям, а в нашем исследовании, кроме того, были получены двойные ответы:

- Продуктивное решение и уход от ситуации; (Пример: «Соберу заново, а потом расскажу маме».) 2 %;
- Уход от ситуации и агрессия; (Пример: «Заплачу, а потом отомщу».) 2 %;
- Агрессия и продуктивное решение; (Пример: «Прогоню и начну строить заново».) 1 %;

— Уход от ситуации и продуктивное решение; (Пример: «Буду грустить, а потом начну собирать заново».) 3%;

— Уход от ситуации и вербальное решение. (Пример: «Заплачу, а потом помирюсь») 2%.

Обобщение результатов по методике, позволило выделить процентное соотношение по каждому типу решения ситуации (Таблица 1). **Продуктивное решение** было предложено в 17% всех ответов. **Вербальное решение** занимает первую позицию — 50% от общего количества результатов.

Уход от ситуации выражен в 13%. **Агрессивное решение** представлено 10%.

Как показал анализ отдельно по каждому стимулу, наиболее остро дети восприняли стимул № 3. В отличие от остальных стимулов, этот вызвал наибольшее количество

ответов с **агрессивным решением** (30%). Однако у группы в целом ярко выраженной тенденции к агрессивному поведению не отмечается. Ответы такого рода присутствовали в единичных случаях.

Для некоторых детей характерно ябедничество. Это проявляется не как единственное решение проблемы, а вспомогательное. Например, некоторые дети отвечали: «Я (починю игрушку/начну собирать заново), но потом расскажу маме и она заругает ее / его».

Полученные данные свидетельствуют о том, что только у 25% испытуемых выявлена тенденция к **вербальному решению** конфликтных ситуаций (*ребенок дает три-четыре вербальных выбора*), что говорит о благополучном, бесконфликтном характере отношения к сверстнику.

Таблица 1. Результаты по методике «Картинки»

| Вариант ответа испытуемого | Количество выборов |
|---|--------------------|
| Вербальное решение | 50% |
| Продуктивное решение | 17% |
| Уход от ситуации или жалоба взрослому | 13% |
| Агрессивное решение | 10% |
| Уход от ситуации и продуктивное решение | 3% |
| Продуктивное решение и уход от ситуации | 2% |
| Уход от ситуации и вербальное решение | 2% |
| Уход от ситуации и агрессия | 2% |
| Агрессия и продуктивное решение | 1% |

Также с помощью данной методики мы выявили уровни социального интеллекта группы: 8 баллов (максимальные) — 14 детей (58%); 7 баллов — 3 ребенка (13%); 6 баллов — 6 детей (25%); 5 баллов — 1 ребенок (4%).

Полученные результаты говорят о том, что у детей в целом хорошие способности решать социальные задачи. Решение такого рода задач предполагает не только интеллектуальные способности, но и постановку себя на место других персонажей и проекцию собственного возможного поведения в предложенные обстоятельства.

На втором этапе исследования осуществлялась диагностика уровня тревожности с помощью методики «Тест детской тревожности» (Тэмпл Р., Дорки М., Амен В.).

Данная методика включает в себя 14 рисунков отдельно для мальчиков и отдельно для девочек. Каждый рисунок представляет некоторую типичную для жизни ребенка ситуацию. В процессе тестирования происходит идентификация ребенком себя с картинкой мальчика или девочки в зависимости от пола испытуемого.

Анализ результатов показал, что преобладающим уровнем тревожности в данной группе детей является средний уровень — 67%. Низкий уровень тревожности представлен наименьшим количеством результатов — 8%. Высокий уровень тревожности в данной группе выражен в 25%.

Также проводился сравнительный анализ ответов детей с целью выявления особенностей общения дошкольников со сверстниками и взрослыми. Выбор ребенком печального лица (отрицательный ответ) говорит о затрудненном общении в данной ситуации. Выполненный анализ показал, что дети и в том и в другом случае дают 51% отрицательных ответов и 49% — положительных.

На третьем этапе исследования осуществлялось выявление взаимосвязи уровня тревожности и поведения в конфликтных ситуациях дошкольников. Результаты представлены на рисунках 1–4.

Продуктивное решение чаще выбирали с высоким уровнем тревожности (28,5%). Вербальное решение у детей с низким уровнем тревожности представлено большим количеством результатов (50%). Дети со средним уровнем тревожности прибегали к уходу от ситуации чаще остальных (21%). У детей с высоким уровнем тревожности, как показывает рисунок 6, преобладает количество выборов агрессивного решения (18%).

Как уже говорилось выше, в настоящем исследовании у 25% испытуемых были получены «двойные» (неоднозначные) ответы при выходе из конфликтной ситуации. Сравнительный анализ таких ответов и уровня тревожности показывает, что появление неоднозначных ответов отмечается с повышением уровня тревожности.

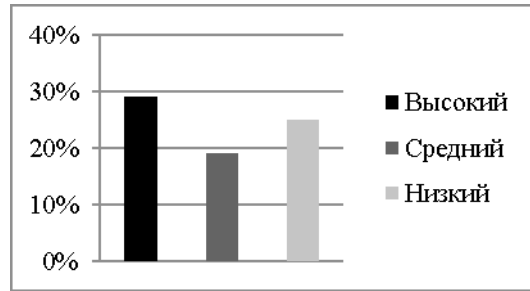


Рис. 1. Продуктивное решение проблемы детьми с разными уровнями тревожности

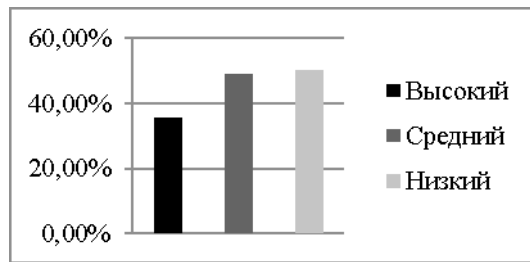


Рис. 2. Вербальное решение проблемы детьми с разными уровнями тревожности

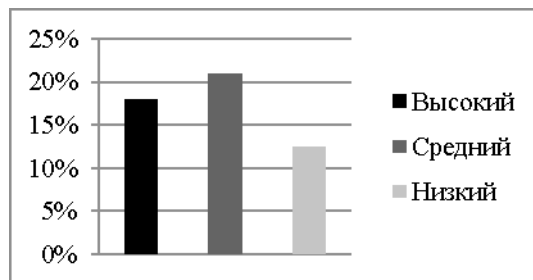


Рис. 3. Уход от ситуации детьми с разным уровнем тревожности

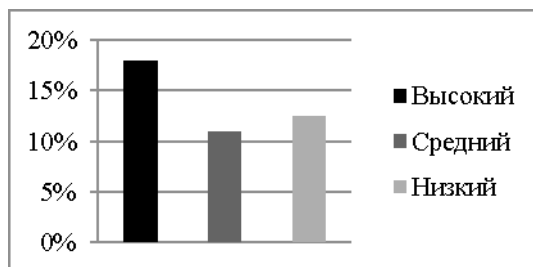


Рис. 4. Агрессивное решение проблемы детьми с разным уровнем тревожности

В целом, у детей, чьи ответы были неоднозначными в методике «Картинки» (продуктивное решение и уход от ситуации; уход от ситуации и агрессия; агрессия и продуктивное решение; уход от ситуации и продуктивное решение; уход от ситуации и вербальное решение), уровень тревожности находится в пределах 43% — 100%.

Таким образом, проведенное исследование позволяет заключить, что поведение в конфликтных ситуациях и уро-

вень тревожности взаимосвязаны. Продуктивное решение чаще выбирают дети с высоким уровнем тревожности, вербальное решение — с низким уровнем тревожности, уход от ситуации — дошкольники со средним уровнем тревожности.

Дальнейшее развитие этой темы может быть представлено в исследовании гендерных различий поведения в конфликтных ситуациях мальчиков и девочек дошкольного возраста.

Литература:

1. Алмосов, С. М. «Проблема тревожности в современной психологии». — М.: Лаборатория Книги, 2012. — 91 с.
2. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — 5-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 336 с.

Социальная ответственность руководителя современного образовательного комплекса как фактор, влияющий на психологический климат коллектива

Маркова Екатерина Николаевна, директор
ГБОУ г. Москвы «Гимназия № 2200»

Социальная ответственность постепенно охватывает руководителей и подчиненных в процессе их деятельности. Так, создавая организацию, большинство руководителей думает, прежде всего, о реализации своих собственных интересов. Для этого они приобретают оборудование, нанимают персонал, занимаются продвижением услуг на рынке. Социальная ответственность, в отличие от юридической, подразумевает определенный уровень добровольного отклика на социальные проблемы со стороны организации.

Для руководителя образовательной организации самый главный ресурс — человеческий. Поэтому руководитель в первую очередь должен заботиться о создании комфортных условий (как материальных, так и психологических) для своих подчиненных.

В формировании благоприятного социально-психологического климата большую роль играет руководитель организации. В государственные организации руководитель назначается вышестоящим органом. А это значит, что на руководителе лежит большая ответственность, так как его основная цель — привести свою организацию, которая, как правило, для него неизвестна, к успеху. А успех организации на 80% зависит от руководителя и от его способности руководить людьми.

Не так давно наша школа, как и многие другие школы, были участниками очередного этапа реорганизации. В результате нашей реорганизации появился новый образовательный комплекс Гимназия № 2200. И все мы, как предполагается, стали одним коллективом. Но так ли это на самом деле? Ведь в комплекс вошли уже сложившиеся коллективы, со своими традициями, правилами, которых, в большинстве случаев, все устраивало. А сейчас приходится перестраиваться, жить в другом ритме, привыкать друг к другу, к новым требованиям, задачам. Что порой вызывает и отрицательные эмоции, и как следствие, сказывается на психологическом климате всего коллектива. Но все мы, и руководители, и члены педагогического коллектива должны понимать, что для достижения общих целей, результатов, для творческого развития, нам необ-

ходимо научиться вместе работать. Как же это сделать? Эта проблема волнует многих руководителей.

Одной из основных задач, стоящих сегодня перед управленческой командой образовательной организации, является формирование единого педагогического коллектива. Формирование коллектива через совместную деятельность — именно в этом мы видим залог успеха. Начало этой работы было положено на февральском педагогическом совете, тема которого была «Психологический климат в педагогическом коллективе как условие развития творческого потенциала педагогов». Педсовету предшествовало исследование состояния психологического климата (85 респондентов). По итогам исследования нам было над чем задуматься серьезно. И мы решили провести педсовет в группах, для того, чтобы сразу решить несколько поставленных задач.

Коллектив работал в 10 творческих группах по 10–12 человек, каждая из которых имела свое задание. Важно было определить факторы, как положительно, так и отрицательно влияющие на климат в коллективе и пути формирования благоприятного психологического климата.

Педсовет вызвал интерес у педагогов и было решено и в дальнейшем использовать активную форму его проведения.

Следующей актуальной темой для обсуждения стало «Профессиональное выгорание педагога и его профилактика». Для нас представляется важным привлечение внимания педагогов к своему психо-физиологическому здоровью, профессиональной активности. Вновь работа была начата с диагностики — была использована методика профессионального выгорания педагогов.

Формой проведения по данной теме был выбран — «Единый методический день»; работа велась в группах переменного состава с использованием метода «Мозговой штурм».

Коллективное обсуждение позволило выявить причины эмоционального, профессионального выгорания педагога и определить условия, меры по их предупреждению и профилактике.

Два активных педагогических совета, проведенных на основе деятельностного подхода, позволяют говорить о результатах:

1. Родилось доверие среди педагогов, представляющих еще недавно разные образовательные организации.
2. Было снято эмоциональное напряжение в процессе общения.
3. Неиссякаем был процесс творчества (родились стихи и схемы, креативные предложения...).
4. Группы переменного состава позволили познакомиться каждому педагогу со значительным числом

коллег; увидеть, что цели и задачи ими ставятся близкие по своей сути.

Итак, руководитель любой организации должен помнить, что психологический климат, межличностные отношения, типичные для трудового или учебного коллектива, определяют его основное настроение, а это очень важно для успешной работы. Это и есть одна из составляющих социальной ответственности, которой многие руководители не уделяют должного внимания.

Завершить свое выступление я хочу основным выводом по итогам проделанной работы — формирование единого педагогического коллектива в нашей Гимназии началось...

Роль психолого-педагогической компетентности в становлении профессионализма учителя иностранного языка

Милова Мария Васильевна, магистрант

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

В статье рассматривается психолого-педагогическая компетентность учителя иностранного языка, этапы и процесс становления психолого-педагогической компетентности.

Ключевые слова: компетентностный подход, психолого-педагогическая компетентность, профессиональная подготовка

Модернизация российского образования актуализирует компетентностный подход к подготовке специалиста, в научном сообществе активно изучаются вопросы профессионализма и профессиональной компетентности. Введение государственных образовательных стандартов привело к обновлению квалификационных характеристик учителя иностранного языка, изменились требования к преподаванию учебного предмета, к обеспечению качества образовательных услуг. В связи с этим психолого-педагогическая компетентность является важной составляющей уровня профессиональной подготовки и профессионализма учителя иностранного языка.

Нами были изучены определения понятия психолого-педагогической компетентности, данными известными авторами.

В. И. Блинов, К. С. Махмурян, Е. Н. Соловова характеризуют профессиональную компетентность педагога через следующие взаимосвязанные компетенции: коммуникативную, филологическую, психолого-педагогическую, социальную, методическую, компенсаторную, общекультурную. Кроме того, они отмечают значимость педагогического и языкового мышления и наличия личностных качеств педагога [1, с. 87].

Т. М. Сорокина утверждает, что психолого-педагогическая компетентность учителя иностранного языка — это синтез практических и теоретических знаний, способность личности решать различные педагогические задачи.

Н. Д. Гальскова считает, что психолого-педагогическая компетентность учителя иностранного языка заключается в сочетании профессиональных знаний, собственного педагогического опыта, творческих и личностных качеств [2, с. 140].

М. И. Лукьянова так же определяет психолого-педагогическую компетентность наличием определенных качеств личности, которые характеризуются высоким уровнем психолого-педагогической подготовленности и обеспечивают соответствие профессиональной деятельности [3, с. 6].

Однако современные исследователи не дают однозначной трактовки определению психолого-педагогической компетентности учителя иностранного языка, рассматривая компетентность как сложное и многоаспектное понятие.

Психолого-педагогическая компетентность учителя иностранного языка как представителя иноязычной культуры предполагает наличие определенного уровня владения знаниями по педагогике и психологии для выстраивания эффективной технологии взаимодействия с учащимися и родителями, коллегами в урочной и внеурочной деятельности.

Так же личность педагога, его личностно-деловые качества играют важную роль при формировании психолого-педагогической компетентности. Современный учитель иностранного языка это психологически зрелая, творче-

ская личность, обладающая социальной мобильностью, гибкостью в выборе форм и приемов взаимодействия с коллегами, учащимися и их родителями; готовая к инновациям в образовании, способная самореализовать себя в кризисных ситуациях.

Мы считаем, что компетентный педагог иностранного языка в современной школе должен обладать:

1) достаточным уровнем знаний о психологических, индивидуальных особенностях современного школьника, сторонах его характера, достоинствах и недостатках предшествующей иноязычной подготовки для выстраивания стратегий индивидуального подхода в работе с ним;

2) представлением о психолого-педагогических особенностях учебной группы, процессах взаимодействия, происходящих внутри группы между учащимися, учителем и учащимися для достижения планируемых педагогических результатов;

3) психолого-педагогической грамотностью, умениями и профессионально значимыми личностными качествами, способностью к профессиональному самосовершенствованию, умением организовать собственную педагогическую деятельность, знанием своих собственных психологических особенностей для повышения качества своего труда [4, с. 166].

Процесс становления психолого-педагогической компетентности носит уровневый характер: этап обучения в вузе и период самостоятельной практической деятельности.

Обучение в вузе — это сензитивный период для формирования базовых составляющих психолого-педагогической компетентности. На вузовском этапе формируются обученность, профессиональная подготовленность, закладываются основы психолого-педагогических знаний. Важно, чтобы учебные занятия по курсу педагогики и психологии состояли из трех этапов: теоретический, практический и рефлексивный. Это позволит соединить психологические знания и педагогические умения, необходимые в работе учителя иностранного языка.

Полученные знания, студенты реализуют в ходе педагогической и производственной практик. Практика играет первостепенную роль в формировании и совершенствовании психолого-педагогической компетенции будущего педагога. Будущие педагоги знакомятся со школьным укладом, психологией современных школьников, учатся самостоятельно решать педагогические задачи и ситуации. Наряду с этим развивается педагогическое мышление при решении новых учебных и воспитательных задач в разных условиях [5].

В процессе подготовки и проведения уроков, внеклассных мероприятий студенты выстраивают педагогический процесс с разновозрастными группами учащихся находящихся на различных ступенях обучения, с разной языковой подготовкой, вырабатывая свой индивидуальный педагогический стиль общения.

Аудиторные занятия, педагогическая и производственная практики взаимодействуют между собой, пред-

ставляя единство целей, форм, методов направленных на развитие таких компонентов психолого-педагогической компетентности будущих педагогов иностранного языка как рефлексия, самоанализ, коммуникативность, способность к сотрудничеству, складывается положительное отношение к педагогической деятельности.

Следует отметить, что современные выпускники вуза испытывают психолого-педагогические трудности при вхождении в профессию. Их знания ограничены учебными дисциплинами, педагогической и производственной практиками; нет полного представления о психологических особенностях современного школьника; выпускник не готов к построению взаимодействия с родителями учащихся, педагогическим коллективом; незнание достоинств и недостатков собственной деятельности, особенностей своей личности.

Мы считаем, что вузовскому обучению следует стать более практико-ориентированным, должны преобладать программы личностно-развивающего характера, направленные на формирование индивидуального стиля педагогической деятельности, на овладение навыками самодиагностики и коммуникативной культуры.

Следует поддержать выпускника вуза, молодого учителя в начале работы в школе созданием приятного психологического климата в коллективе, способствовать налаживанию отношений с учащимися, родителями, организовывать семинары, конференции, дискуссионные собрания для повышения уровня сформированности психолого-педагогической компетентности.

На втором этапе, в процессе самостоятельной, практической деятельности, происходит дальнейшее развитие и совершенствование психолого-педагогической компетентности.

Педагогическая деятельность современного учителя иностранного языка должна быть направлена не только на формирование знаний, умений и навыков по учебному предмету, но и на развитие универсальных учебных действий, психического развития, мировоззрения учащихся. Психолого-педагогическая компетентность педагога иностранного языка проявляется не в трансляции знаний от учителя к ученику, а в вовлечение учащихся в проектную, исследовательскую, инновационную деятельности по предмету; способности прогнозировать психологические ситуации в ученическом коллективе, по поведению ребенка определять его психологическое состояние и соответствующим образом на это реагировать.

Выделим пути повышения психолого-педагогической компетентности, это:

1. Совершенствование профессиональной позиции учителя, самосознания;
2. Участие в различных тренингах, семинарах, конференциях, вебинарах;
3. Обогащение психолого-педагогических знаний путем изучения, прочтения специальной литературы;
4. Обобщение собственного педагогического опыта;

5. Занятие исследовательской, научной деятельностью;

6. Освоение новых педагогических технологий.

На наш взгляд, показателем сформированности психолого-педагогической компетентности может выступать творческая педагогическая деятельность учителя иностранного языка, умение применять на практике психологические знания, грамотное педагогическое общение с

учениками, родителями и коллегами, стабильное психоэмоциональное состояние личности.

Психолого-педагогическая компетентность играет важную роль в становлении профессионализма учителя иностранного языка. В современных условиях, для того чтобы стать компетентным педагогом, профессионалом своего дела не достаточно знать свой предмет на «отлично», необходимо постоянно самосовершенствоваться.

Литература:

1. Дубровина, Т. С. К вопросу о профессиональной компетентности будущих учителей иностранных языков // Молодой ученый. — 2011. — № 4. — Т. 2. — с. 86–89.
2. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М: АРКТИ. — 2004. — с. 192
3. Лукьянова, М. И. Развитие психолого-педагогической компетенции учителя. Автореф. ... дисс. канд. пед. наук. — М., 1996. — 18 с.
4. Милова, М. В. Психолого-педагогическая компетентность как составляющая профессиональной подготовки учителя иностранного языка [Текст] / М. В. Милова // Проблемы психологии глазами студентов: сборник статей по материалам IV и V Межвузовских студенческих научно-практических конференций (май 2014 г., 2015 г.). — Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина. — 2015. — с. 166–167.
5. Тамаркова, Ю. А. Педагогическая практика как условие развития профессиональной компетенции будущего учителя иностранных языков // [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.scienceforum.ru/2014/470/1506>

Особенности психофизиологических свойств студентов-спортсменов на разных курсах обучения

Миндиашвили Георгий Валерьевич, магистрант
Международный инновационный университет (г. Сочи)

Данная статья посвящена выявлению психофизиологических свойств у студентов-спортсменов педагогического университета, обучающихся на разных курсах.

Ключевые слова: студент, человек, индивид, интегральная индивидуальность, психофизиология, темперамент

Появление и развитие узконаправленных специальностей в высших учебных заведениях во всем мире рождает интерес к их влиянию на студентов. Внедрение информационных технологий в учебную деятельность будущих специалистов также побуждает нас досконально изучить интегральную выраженность психических процессов обучающихся. Психофизиологические свойства студентов и различаемые в них индивидуальные свойства могут сказать нам о формируемом типе мотивации, формируемых смыслах и ценностях. Известно, что формирование темперамента проходит для субъекта не замечено и им не осознается [7]. Реально предположить, что таким образом формируется личность и её индивидуальность. Этим двум понятиям в статье будет посвящен отдельный краткий теоретический анализ.

Целью статьи является осуществление теоретического анализа понятия об интегральной индивидуальности и вы-

явление психофизиологических свойств у студентов-спортсменов педагогического университета.

Понятие «индивидуальность» входит в число базовых категорий новейшей психологии и, вместе с тем, разбирается учеными с различных точек зрения. Опорным столпом в исследовании индивидуальности является уникальность.

Б. Г. Ананьев писал: «если личность — «вершина» всей структуры человеческих свойств, то индивидуальность — «глубина» личности и субъекта деятельности» [1; 329 с.]. Согласно учёному в число характеристик человека, описывающих его сущность, входят общесоматические (конституциональные), нейродинамические и функционально-геометрические первичные свойства индивида; вторичные свойства (органические потребности, задатки и темперамент); личностный ансамбль свойств; свойства человека как субъекта дея-

тельности, характеризующего его как деятеля труда, познания и общения [2].

Более обобщённые представления об индивидуальности человека можно видеть в теории Б.Ф. Ломова. Ядром его учения являлась индивидуальность человека, как система многомерных и многоуровневых связей, охватывающих комплексы условий и стабильность факторов индивидуального развития человека [4, 5].

Задача определения категории «человеческая индивидуальность» учёными разрешается с помощью ряда понятий. С.Л. Рубинштейн объяснял индивидуальность человека наличием особых и неповторимых свойств. Под ними учёный понимал комплекс внутренних условий, особенностей высшей нервной деятельности, индивидуальных свойств личности, личностных свойств индивида, психических состояний. С.Л. Рубинштейн обозначил фундаментальность значения деятельности в формировании личности, индивида и индивидуальности. [8].

Другие учёные подчёркивают значимость собственной активности субъекта деятельности, считая её детерминантом мироощущения субъекта. Согласно учению В.С. Мерлина первичной составляющей индивидуальности является индивидуальное свойство человека [6]. Для В.С. Мерлина интегральная индивидуальность представляется цельной системой индивидуальных свойств человека, включающей три уровня: биологический, психический и социальный.

В.С. Мерлин полагал, что строение личности нельзя описать как комплекс, формирующийся из малочисленных групп психических свойств, таких, как темперамент, характер, способности и направленность. Для начала, черты темперамента не имеют отношения к чертам личности, так как это свойства индивида, точно также, характер, способности и направленность являют собой не отдельные подсистемы, а различные функции одних и тех же свойств личности. Целиком устройство личности представляется как многоуровневый комплекс общих связей и концентраций свойств личности. Специфичность этого устройства заключается в обнаружении разноуровневых и одноуровневых связей индивидуальных свойств. Процессы, относящиеся к различным уровням, связаны между собой неоднозначно. В связи с этим Б.А. Вяткин полагает, что смысл многозначной связанности для совершенствования индивидуальности сводится, во-первых, к тому, что простоты личности прямо зависят от реорганизации бывшей связи между разноуровневыми свойствами. Во-вторых, меняется адаптивная функция одного свойства конкретного уровня в зависимости от меняющихся связей этого свойства с другими свойствами других уровней [3, 59 с.].

В.С. Мерлин писал: «деятельность только тогда может создавать новые свойства субъекта, когда она сама не предопределена ни свойствами субъекта, ни изменениями требований объективной ситуации, а детерминирована динамически изменяющимся характером их связи» [7].

То есть, интегральная индивидуальность — это специфичный характер связи между свойствами конкретного

индивида, определяющий целостность его индивидуальности и особенность приспособляемости к среде.

Исследование проводилось в Красноярском педагогическом университете имени В.П. Астафьева в декабре 2015 года. Нами было опрошено 60 студентов с разных учебных курсов института физической культуры, спорта и здоровья имени И.С. Ярыгина. В тестировании участвовали студенты первого, второго и четвертого курсов.

Ниже вам будут представлены результаты по двум тестам, таким как тест (экстраверсия, интроверсия, нейротизм) по Айзенку, а также тест о структуре темперамента В.М. Русалова.

Тест Ганса Айзенка (экстраверсия — интроверсия; нейротизм)

В анализе показателей теста представлены 4 типа по шкале направленности личности: гиперэкстраверсия, экстраверсия, интроверсия, гиперинтроверсия. Так же представлены 4 типа по шкале нейродинамики: гипернестабильный, нестабильный, стабильный и гиперстабильный. И представлены 2 типа по шкале откровенности: лживый и искренний.

Тест Айзенка (экстраверсия — интроверсия; нейротизм) показал:

Для парней 1 курса преобладание экстраверсии (69,2% студентов), стабильности (53,8% студентов), искренности (61,5% студентов). Для девушек 1 курса преобладание экстраверсии (85,7% студенток), стабильности (57,1% студенток), искренности (71,4% студенток). Для парней 2 курса преобладание экстраверсии (61,5% студентов), стабильности (46,1% студентов), искренности (69,2% студентов). Для девушек 2 курса преобладание экстраверсии (85,7% студенток), искренности (85,7% студенток). В нейродинамике склонности к стабильности (28,6% студенток). Для парней 4 курса преобладание экстраверсии (60% студентов), искренности (80% студентов). В нейродинамике склонности к стабильности (33,3% студентов). Для девушек 4 курса преобладание интроверсии (60% студенток), искренности (80% студенток). В нейродинамике равенство нестабильности, стабильности (по 40% студенток).

Тест-опросник структуры темперамента В.М. Русалова

Согласно проведенному тестированию структуры темперамента Русалова ниже приведены значимые результаты из 9 предоставленных шкал у трех опрошенных групп студентов первого, второго и четвертого курсов обучения.

Тест Русалова показал:

Для парней 1 курса: шкала «социальная эргичность» — потребность в социальном контакте, жажда освоения социальных форм деятельности, стремление к лидерству — 46,1% студентов. Шкала «темп» — высокая скорость выполнения операций при осуществлении предметной деятельности — 69,2% студентов. Шкала «эмоциональность» — незначительное эмоциональное реагирование при неудачах в делах, уверенность в себе — 46,1% студентов. Контрольная шкала — адекватное восприятие своего поведения — 69,2% студентов.

Для девушек 1 курса: шкала «социальная эргичность» — потребность в социальном контакте, жажда освоения социальных форм деятельности, стремление к лидерству — 42,8% студентов. Шкала «темп» — высокая скорость выполнения операций при осуществлении предметной деятельности — 57,1% студентов. Шкала «эмоциональность» — высокая чувствительность к расхождению между задуманным и ожидаемым, планируемым и результатами реального действия — 42,8% студентов. Контрольная шкала — адекватное восприятие своего поведения — 71,4% студентов.

Для парней 2 курса: Шкала «темп» — высокая скорость выполнения операций при осуществлении предметной деятельности — 61,5% студентов. Контрольная шкала, — адекватное восприятие своего поведения — 61,5% студентов.

Для девушек 2 курса: шкала «социальная эргичность» — потребность в социальном контакте, жажда освоения социальных форм деятельности, стремление к лидерству — 57,1% студентов. Шкала «темп» — высокая скорость выполнения операций при осуществлении предметной деятельности — 85,7% студентов. Шкала «социальный темп», — речедвигательная быстрота, быстрота говорения — 57,1% студентов. Шкала «эмоциональность» — высокая чувствительность к расхождению между задуманным и ожидаемым, планируемым и результатами реального действия — 42,8% студентов. Кон-

трольная шкала, — адекватное восприятие своего поведения — 71,4% студентов.

Для парней 4 курса: шкала «темп» — высокая скорость выполнения операций при осуществлении предметной деятельности — 60% студентов. Шкала «социальный темп», — речедвигательная быстрота, быстрота говорения — 46,6% студентов. Шкала «эмоциональность» — незначительное эмоциональное реагирование при неудачах в делах, уверенность в себе — 40% студентов. Контрольная шкала — адекватное восприятие своего поведения — 86,6% студентов.

Для девушек 4 курса: шкала «предметная эргичность» — пассивность, низкий уровень тонуса и активности, нежелание умственного напряжения — 40% студентов. Шкала «социальная эргичность» — потребность в социальном контакте, жажда освоения социальных форм деятельности, стремление к лидерству — 40% студентов. Шкала «темп» — высокая скорость выполнения операций при осуществлении предметной деятельности — 80% студентов. Шкала «социальный темп» — речедвигательная быстрота, быстрота говорения — 40% студентов. Шкала «эмоциональность» — незначительное эмоциональное реагирование при неудачах в делах, уверенность в себе — 60% студентов. Контрольная шкала — адекватное восприятие своего поведения — 60% студентов.

На таблице 1 показаны взаимосвязи показателей двух тестов у одних и тех же групп студентов.

Таблица 1. Взаимосвязи показателей тестов Айзенка и Русалова у одних носителей качеств

| Студенты | Тест Айзенка | Тест Русалова |
|-----------------|--|--|
| 1 курс, парни | Экстраверсия, стабильность, искренность. | потребность в социальном контакте, жажда освоения социальных форм деятельности, стремление к лидерству; высокая скорость выполнения операций при осуществлении предметной деятельности; незначительное эмоциональное реагирование при неудачах в делах, уверенность в себе; адекватное восприятие своего поведения |
| 1 курс, девушки | Экстраверсия, стабильность, искренность. | потребность в социальном контакте, жажда освоения социальных форм деятельности, стремление к лидерству; высокая скорость выполнения операций при осуществлении предметной деятельности; высокая чувствительность к расхождению между задуманным и ожидаемым, планируемым и результатами реального действия; адекватное восприятие своего поведения. |
| 2 курс, парни | Экстраверсия, стабильность, искренность. | высокая скорость выполнения операций при осуществлении предметной деятельности; адекватное восприятие своего поведения. |
| 2 курс, девушки | Экстраверсии, стабильность, искренность. | потребность в социальном контакте, жажда освоения социальных форм деятельности, стремление к лидерству; высокая скорость выполнения операций при осуществлении предметной деятельности; речедвигательная быстрота, быстрота говорения; высокая чувствительность к расхождению между задуманным и ожидаемым, планируемым и результатами реального действия; адекватное восприятие своего поведения. |
| 4 курс, парни | Экстраверсия, стабильность, искренность. | высокая скорость выполнения операций при осуществлении предметной деятельности; речедвигательная быстрота, быстрота говорения; незначительное эмоциональное реагирование при неудачах в делах, уверенность в себе; адекватное восприятие своего поведения. |

| | | |
|-----------------|--|---|
| 4 курс, девушки | Интроверсия, стабильность-нестабильность, искренность. | пассивность, низкий уровень тонуса и активации, нежелание умственного напряжения; потребность в социальном контакте, жажда освоения социальных форм деятельности, стремление к лидерству; высокая скорость выполнения операций при осуществлении предметной деятельности; речедвигательная быстрота, быстрота говорения; незначительное эмоциональное реагирование при неудачах в делах, уверенность в себе; адекватное восприятие своего поведения |
|-----------------|--|---|

Литература:

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. — 339 с.
2. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания. / Б. Г. Ананьев / АН СССР. Ин-т психолог. — М.: Наука, 1977. — 380 с.
3. Вяткин, Б. А. Системная организация индивидуальности человека. Природа психического // Тезисы доклада ре-спубл. теор. конфер. — Пермь, 1994. с. 63–65.
4. Ломов, Б. Ф. К проблеме деятельности в психологии // Психологический журнал. 1981. № 5. с. 3–22. 88.
5. Ломов, Б. Ф. О системном подходе в психологии / Б. Ф. Ломов // Вопросы психологии. 1975. № 2. с. 31–45.
6. Мерлин, В. С. Принципы психологической характеристики типов личности / В. С. Мерлин // Теоретические проблемы психологии личности. — Пермь, 1974. — 189 с.
7. Мерлин, В. С. Структура личности: характер, способности, самосознание / В. С. Мерлин. — Пермь, 1990. — 110 с.
8. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М.: Педагогика, 1973. с. 187–190.

Теоретический анализ явлений самоэффективности, самореализации и самоактуализации работника

Морозова Екатерина Сергеевна, студент
Кубанский государственный университет

В рамках последних зарубежных исследований в области управления персоналом отмечается, что успех бизнеса в ближайшем будущем будет определяться следующими категориями: рекрутмент («*recruitment*»), удержание («*retention*») и личностно-психологическая устойчивость работника, способность к восстановлению («*resilience*») [6]. Если «*recruitment*» и «*retention*» относятся к организационно-психологическим аспектам бизнеса, поскольку определяют подбор и удержание опытных и компетентных сотрудников, то «*resilience*» означает личностно-психологические аспекты адаптивности человека. К сожалению, в современной науке пока не выделяют определенные категории, факторы, способствующие развитию жизнеспособности, продуктивности и самоэффективности работника, несмотря на то, что именно здесь можно найти конструктивные средства успешности и устойчивости бизнеса.

Такое видение проблемы обусловило цель: провести теоретический анализ понятий, относящихся к категории эффективности и продуктивности работников.

В науке и практике выделяют два основных подхода к понятию «эффективность» — экономический и психо-

логический. В рамках экономического подхода эффективность рассматривается как извлечение максимально возможного количества выгод с учетом имеющихся ресурсов [12]. Эффект является положительным, если результат приближен к идеальному состоянию, удовлетворяет целевую функцию и соответствует системе ограничений [16].

В экономическом подходе эффективность разделяют на индивидуальную, групповую и организационную. Так, В. А. Трапезников полагает, что индивидуальная эффективность является базовым уровнем, отражающим степень и качество выполнения определенных задач конкретными работниками (это также указывает на поставленные задачи как на должностные обязанности, часть процесса работы) [12]. Взгляды на групповую эффективность разнятся: некоторые исследователи предпочитают рассматривать ее как сумму усилий работников для достижения общей цели, другие — как эффект синергии [1, с. 68–72]. Организационная эффективность — это факт достижения организационных целей меньшим числом работников (либо за меньшее время), она включает в себя индивидуальную и групповую эф-

эффективность, но за счет синергетических эффектов превышает их сумму [12].

В рамках психологического подхода эффективность можно рассматривать как затраты внутренних ресурсов человека, которые он понес для достижения определенного результата. А. П. Огарков утверждает, что личная эффективность направлена на максимальное использование собственного потенциала. Стоит отметить, что правильное распределение внутренних ресурсов играет немаловажную роль. В практике бывают случаи, когда затраченные ресурсы не оправдывают полученный результат. Именно поэтому для увеличения собственной эффективности работнику необходимо поддерживать оптимальный уровень затрат внутренних ресурсов. Следует отметить, что, в отличие от личной эффективности, самоэффективность не подразумевает реальных поведенческих проявлений. Понятие «вера в собственную эффективность» предложил А. Бандура в рамках теории социального научения. Согласно данной концепции, самоэффективность — это ожидания, основанные на убеждении в его способности организовывать и реализовывать поведение, необходимое для достижения результата. Она предполагает уверенность личности в своей способности поддерживать мотивацию, мобилизовать когнитивные ресурсы для достижения определенной цели [15, с. 777].

Д. Майерс определил самоэффективность как «чувство собственной компетентности и эффективности, отличное от самоуважения и чувства собственного достоинства» [8, с. 82].

А. Бандура выделил особенности формирования самоэффективности и факторы воздействия на нее. Он утверждал, что уровень убежденности личности в собственной эффективности определяет то, предпримет ли она какие-либо действия в определенной ситуации или выберет стратегию бездействия. Некоторые люди стараются избежать ситуаций, несущих угрозу, если они уверены в том, что не смогут с ними справиться. Однако в случае, когда такие люди полагают, что способны разрешить проблемную ситуацию, они ведут себя довольно уверенно, активно [2, с. 50–58].

А. Бандура выделил несколько источников веры в собственную эффективность и мобилизации ресурсов. Среди них: успех, достижение высоких результатов в чем-либо (собственный опыт); социальное моделирование (основывается на наблюдениях за успехом других людей, с которыми личность отождествляет себя, видит какое-то сходство); социальное побуждение с реалистическими стимулами; «притупление» острых физиологических реакций, либо поиск новых способов интерпретировать свое функциональное состояние таким образом, чтобы предотвратить возникновение переутомления (эмоциональный подъем) [2, с. 215].

Следует признать, что в отечественных исследованиях в области управления персоналом проблеме самоэффективности работника уделяется мало внимания. Здесь, несомненно, приоритет принадлежит психологам труда, причем нередко самоэффективность рассматривается как специфический маркер профессиональной адаптации [4, 5],

межличностных отношений [10], самореализации [14]. Так, Т. Л. Крюкова полагает, что самоэффективность — это черта личности, являющаяся фактором проблемно-ориентированных копинг-стратегий в трудных ситуациях. Она отмечает, что высокий уровень собственной эффективности предопределяет отказ от стратегии избегания проблемной ситуации, в то время, как низкий уровень самоэффективности тесно связан с выбором более эмоциональных и мало конструктивных стратегий преодоления стресса [6].

Наш анализ требует выявить терминологические различия между понятиями самоэффективности и самоактуализации, самореализации.

Самоактуализация — стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей. Согласно концепции А. Маслоу, самоактуализация — это потребность в самосовершенствовании, в реализации своего потенциала [9, с. 51–52]. В иерархии потребностей А. Х. Маслоу самоактуализация — это высшее желание человека реализовать свои таланты и способности, стремление проявить себя в обществе, отразив свои положительные стороны [там же]. Однако не каждый человек, имеющий потребность в самоактуализации, способен воплотить ее в жизнь, то есть самореализоваться. Способность личности объективировать богатство своего внутреннего мира в какой-либо сфере деятельности, активности позволяет ей достичь состояния самореализации. Одним из механизмов, обеспечивающих процесс самореализации, является профессиональное и личностное самоопределение. Говоря о профессиональном самоопределении, Н. С. Пряжников отмечает близость этого понятия к интерпретации Д. Сьюпером термина «профессиональная карьера». Профессиональная карьера по Д. Сьюперу — это определенная последовательность и комбинация ролей, которые человек выполняет в течение своей жизни, начиная с детства [14, с. 7]. Сущностью профессионального самоопределения является поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности [там же, с. 10]. Стремление к самореализации мотивирует человека к самоопределению, поиску смысла в труде. Активная жизненная позиция личности по воплощению в деятельности и отношениях своих потенциальных возможностей есть истинная самореализация.

Проанализированные подходы позволяют сделать следующий вывод: достижение личной эффективности может оказать влияние на усиление степени осознания индивидом своей самоэффективности. И наоборот: вера в собственную эффективность является движущей силой в повышении уровня личной эффективности.

Таким образом, в науке и практике проблема самоэффективности работника освещается довольно узко. Взгляды ученых разнятся, но следует обратить внимание на то, что самореализация, самоактуализация и самоэффективность — отличные между собой понятия, но имеющие влияние на личностно-психологическую среду работы персонала.

Литература:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. — М.: Аспект Пресс, 2001. — 384 с.
2. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. — СПб.: Евразия, 2000. — 320 с.
3. Бодров, В. А. Профессиональное утомление: фундаментальные и прикладные проблемы / В. А. Бодров — [Электронный ресурс]: <http://lifeinbooks.net/professionalnoe-utomlenie-fundamentalnyie-i-prikladnyie-problemyi-uyacheslav-bodrov> (дата обращения: 02.03.2016).
4. Водопьянова, Н.Е. Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда (на примере специалистов «субъект-субъектных» профессий): Автореф. ... докт. психол. наук. — СПб, 2014. — 49 с.
5. Дикая, Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход) / Л.Г. Дикая. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003.
6. Кирхлер, Э. Психологические теории организации // Психология труда и организационная психология; т. 5 / Пер. с нем./ Э. Кирхлер, К. Майер-Пести, Е. Хофманн. — Х.: Изд-во Гуманитарный центр, 2005—312 с.
7. Крюкова, Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: Дис.... д-ра психол. наук: 19.00.13 Кострома, 2005. — 473 с.
8. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. — 7-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Питер, 2011. — 793 с.
9. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу / Пер. А. М. Татлыбаевой — СПб.: Евразия, 1999. — 478 с.
10. Митицина, Е.А. Карьерные ориентации специалистов с высоким уровнем самоэффективности в профессиональной деятельности / Е.А. Митицина, Н.В. Иванова // Вестник Псковского государственного университета. Сер. Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. — 2008. — № 5. — с. 121–125
11. Напрягло, М.А. Что такое самоэффективность? / М.А. Напрягло // Сборники конференций НИЦ Социосфера. — 2012. — № 22. — с. 23–25.
12. Огарков, А.А. Эффективность: способы ее определения и достижения / А.А. Огарков — [Электронный ресурс]: <http://hg-portal.ru/article/effektivnost-sposoby-ee-opredeleniya-i-dostizheniya> (дата обращения: 14.02.2016).
13. Парфенова, Н.Б. Психологические особенности развития уверенности в младшем школьном возрасте: автореферат дис.... кандидата психологических наук: 19.00.07. — СПб., 1993. — 14 с.
14. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.С. Пряжников. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 480 с.
15. Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. — 2-е изд. — СПб: Питер, 2006. — 1096 с.
16. Фролова, Т.А. Экономика предприятия: конспект лекций / Т.А. Фролова — [Электронный ресурс]: http://www.aup.ru/books/m203/9_5.htm (дата обращения: 5.03.2016).

Визуалы, аудиалы, кинестетики

Мухортова Диана Дмитриевна, студент
Мурманский арктический государственный университет

В статье собраны основные теоретические данные по восприятию и трем основным типам восприятия: визуальный тип, аудиальный и кинестетический.

Ключевые слова: *восприятие, органы чувств, визуалы, аудиалы, кинестетики.*

Индивидуальные особенности восприятия и обработки информации последнее время вызывают повышенный интерес у разных людей.

Известно, что с рождения, почти все люди обладают пятью основными органами чувств: слухом, зрением, осязанием, обонянием, вкусом.

Среди этих пяти, выделяют три самых важных:

- слух,
- зрение,
- осязание.

Данным органам чувств дали названия, слух — это аудиальный способ восприятия, зрение — визуальный, а осязание — кинестетический.

Прежде, чем перейти к описанию визуалов, аудиалов и кинестетиков, стоит ознакомиться с некоторыми моментами из истории развития знания о восприятии, в общем.

О различных способах восприятия мира, стали говорить с давних времен. Считается, что все началось с философов у которых появились мысли об особенностях

восприятия того или иного человека, произошло это примерно с 6го века до н. э.

В будущем тема восприятия все больше заинтересовывала философов, ученых, психологов, социологов и т. д. Различными видами восприятия, занимались такие известные личности, как: Выготский Л. С., Кравков С. В., Люшер М., Вертгеймер М, Осгуд Ч., Лурия А. Р., Дружинина В. Н., Рубинштейн С. П., Майерс Д. Э. и многие другие.

Расцвет изучения восприятия пришелся на 19–20 век и неспроста, в данный период активно стала развиваться социальная психология, исследователи стали проводить различные эксперименты, стали создавать тесты, цель которых заключалась в выявлении различий в восприятии у людей.

Что же такое восприятие?

Восприятие — это психический процесс отражения предметов и явлений действительности в совокупности их различных свойств и частей при непосредственном воздействии на их органы чувств.

Существует не один подход к изучению восприятия. В развитие восприятия свой вклад вложили, например, следующие подходы:

Структуралистский — сторонники данного подхода воспринимали восприятие, как комбинацию отдельных ощущений, которые можно разложить на простейшие, индивидуальные элементы.

Гештальт-психология выступала за то, что восприятие — это только целостный механизм.

Конструктивистский подход, обращал внимание на активную роль наблюдателя в процессе восприятия. Восприятие, это не просто констатация самого факта воздействия раздражителя. Идея была основана на том, что воспринимаемое в любой момент представляет собой ментальную конструкцию, основанную на наших познавательных стратегиях, нашем прошлом опыте, пристрастиях, ожиданиях, мотивации, внимании.

Экологический подход, данный подход был разработан Джеймсом Дж. Гибсоном и относится к зрительному восприятию. Он сделал предположение о том, что внутренние мыслительные процессы играют в зрительном восприятии небольшую роль, либо вовсе в нем не участвуют. Зрительный образ, который видит человек, содержит в себе всю необходимую информацию, поэтому нет необходимости ни в каком-либо посредничестве, ни в его дополнительной обработке.

Информационный подход — основан на точном анализе визуального восприятия, ориентированном на применение математики и базирующемся преимущественно на компьютерных имитациях и искусственном интеллекте. Окружающая среда снабжает всей информацией, необходимой для восприятия, но также предполагается, что есть характеристики, например, как форма или очертания которые требуют дополнительной обработки получаемой информации.

Нейрофизиологический подход — восприятие может восприниматься только с позиций нейрофизиологии.

Остановимся на этих подходах, они являются самыми основными.

Вернемся к визуалам, аудиалам и кенестетикам. У каждого человека преобладает, какой-то один из этих способов восприятия, конечно, может идти и совмещение, но даже в таком случае, обычно человек говорит, что таким-то способом мне легче воспринимать внешний мир. Идеально, когда сам человек может переключаться с одного способа на другой, на лекции использует аудиальный тип восприятия, при рисовании визуальный, а при подборе ниток для вязания мягкого пледа, кинестетический.

Разберем подробнее в чем особенности, того или иного типа.

— Визуальный тип восприятия

Эти люди воспринимают мир чаще всего через глаза. Конечно, это не значит, что они не воспринимают информацию через другие органы восприятия, просто для них зрительные образы несут больше информации и лучше воспринимаются. Они легко составляют рассказ по картинке или описывают, что увидели. Обычно они прекрасно умеют всё систематизировать. Для работы им нужны отработанные схемы и алгоритмы, без этого им сложно включиться в рабочий процесс. Наглядность для них это все.

— Аудиальный тип восприятия

Придают большое значение словам, музыке и вообще любым звукам, которые несут для них положительное или отрицательное. Чаще всего они обладают красноречивостью, хорошей памятью и острым слухом. Для разговора им не нужно видеть человека, главное для них это слышать. Такие люди любят поговорить. Им сложно сосредоточиться в шумных местах.

— Кинестетический тип восприятия

Люди с таким типом восприятия познают мир на ощупь, например им не важно, как выглядит, какая-либо вещь, им важно, чтобы она была удобной и приятной на ощупь. Они ценят прикосновения и дружеские объятия. Такие люди достаточно чувствительны, но не каждому они откроют свой внутренний мир. Им легко все воспринимать на ощупь, вкус и даже запах. Им так же важна практика, если они хотят, что-то понять. Если аудиал может прослушать лекцию и все понять, а визуал прочитать или посмотреть схемы и разобраться во всем, то кинестетикам важно все опробовать на практике.

Тип восприятия можно выявить не одним способом, для этого созданы различные тесты, но даже без тестов можно определить с каким типом восприятия тот или иной человек.

Частенько люди употребляют определенные слова и фразы, которые стали относить к тому или иному типу восприятия, например:

Визуал: Я вижу, что; видите ли; а давайте рассмотрим; видно, что и другие фразы, которые связаны со зрительным восприятием.

Аудиал: Я вас слушаю; звучит заманчиво; я хочу вам сказать; это звучит как; давайте обсудим это и многие другие фразы, связанные со слуховой деятельностью

Кинестетик: Я чувствую что; не давите на меня; дело движется; холодает и другие, главное, что фразы связаны с чувствами и телесными ощущениями

Невербальные признаки, так же могут выдать человека с тем или иным типом восприятия, например:

Взгляд у визуалов при общении направлен вверх, они смотрят на собеседника, отмечая детали лица и положение тела, для этого они становятся подальше, чтобы иметь хороший обзор. Почти всегда свои речи сопровождают активной жестикуляцией.

Аудиалы смотрят перед собой, при разговоре любят наклонить голову вбок, чтобы лучше слышать.

Кинестетики любят поближе подходить к человеку, прикоснуться к своему собеседнику, чаще всего при разговоре они смотрят вниз. **Нет никакой активной жестикуляции, только плавные и размеренные движения.**

В последнее время стали выделять еще одну группу людей с типом восприятия, который основан на логике, это дигиталы или дискретны. Такие люди воспринимают, прежде всего, логику. Им важно все систематизировать, добраться до самой сути, разобрать все на молекулы, а потом на атомы. Им не важна картинка, а также звук, им не важно, как это на ощупь. Для них важнее, получить отчего-либо информацию, такую, как: что это может дать или в чем цель существования того или этого. Частенько они произносят такие фразы, как: следовательно; логично; интересно, а что если...; правильно ли я понимаю, что...;

насколько это обоснованно; зачем мы это делаем; а почему именно так.

Еще раз стоит повторить, что люди не обладают только одним типом восприятия, в человеке всегда есть все, просто, какими-то ему легко пользоваться, а какими-то нет. Существуют различные способы, которые помогают развить все три основных вида восприятия, чтобы в будущем человек мог легко переключаться с одного на другой.

Считается, что легче всего развить все три канала восприятия через творчество, например:

— Визуалу, изначально можно вспомнить, какой-нибудь предмет, например картину Пабло Пикассо «Натюрморт с фруктами», далее хорошо представить и попробовать рассказать о ней, как расположены предметы, какие цвета и оттенки использует художник, говорить сначала медленно, потом быстро, менять интонацию, тем самым развивается аудиальный канал. Для развития кинестетического типа восприятия, нужно не просто рассказать, а представить, какие фрукты на ощупь, на вкус, какая поверхность у графина гладкая или шероховатая.

— Аудиалу, лучше сначала рассказать о картине, рассказать, какие предметы, какие они на ощупь, вкус, а потом все это изобразить.

— Кинестетику будет легче начать с развития визуального канала восприятия, например, нарисовать картину, а потом рассказать о ней.

Условия для формирования автономности личности школьников, как основной категории при реализации стандартов ФГОС ООО

Нешумаев Михаил Викторович, аспирант

Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет

В соответствии с программой федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования (ФГОС ООО) приоритетным для учителя становится формирование в личности обучающегося универсальных учебных действий. Обобщенных действий, позволяющих выпускнику школы в дальнейшем самостоятельно добывать знания, определять свою собственную образовательную траекторию. Данная статья раскрывает такое понятие, как автономность личности, в контексте реализации стандарта, формирования у школьников регулятивных учебных действий.

Ключевые слова: автономность, универсальные учебные действия, ФГОС ООО, межпредметная интеграция, саморегуляция личности обучающегося

В последнее время, в рамках освоения ФГОС второго поколения, в педагогической и дидактической литературе затрагиваются не только вопросы целеполагания, содержания и методов обучения математике, но и вопросы, касающиеся самих обучающихся, их роли и перспектив в процессе обучения. В современном обществе образование рассматривается в системно-деятельностной парадигме. Это значит, что обучение сегодня сцентрировано на уче-

нике, индивидуально-дифференцированно и направлено на развитие личностных качеств учащихся.

Такое большое внимание к личности обучающегося свидетельствует о том, что многим абсолютно ясно, что без активного, заинтересованного и ответственного участия ученика не возможно говорить о реализации субъект-субъектных отношений в обучении математике в школе.

С активизацией познавательной деятельности обучающихся связаны вопросы развития их самостоятельности и автономности в изучении математики, которые направлены на более личностный подход к овладению предметом и, тем самым, на более увлекательный, гармоничный и эффективный процесс обучения.

Проблема автономии личности находится в поле зрения различных наук: философии, психологии, педагогики и пр. Благодаря автономии личность имеет возможность сохранить свои природные человеческие качества и социальную индивидуальность, сформированную в обществе, не смотря на воздействие обезличенных форм общественных отношений. Философия автономной личности рассматривалась в науке на протяжении всех исторических периодов, начиная с работ древних философов, заканчивая современными учеными. В отечественной и зарубежной литературе рассматривается автономность личности в целом (Н. Бердяев, Д. Гойлен, В.Д. Губин, И. Кант, Дж. Милл, Ж.П. Сартр, В.И. Слободчиков, М. Хайдеггер и др.) и автономия обучающегося (М. Барцелло, Т.В. Бурлакова, И.В. Лукша, О.В. Путистина, У. Рампиллон, Л.В. Трофимова и др.). Для понимания методических и методологических основ формирования автономности личности в образовательном пространстве важное значение имеют работы отечественных исследователей (Е.А. Григорьева, Е.А. Малеева, Д.А. Ходяков и др.), в которых автономия учащихся рассматривается как принцип организации обучения иностранным языкам, а также выводится методика формирования образовательной автономности старшеклассников в процессе иноязычного чтения.

Анализ научной литературы по теме исследования показывает, что на сегодняшний день накоплен значительный опыт, который может быть использован при решении вопроса о формировании автономности личности школьников. Но в основном все эти исследования дают ответ на поставленный вопрос лишь посредством изучения иностранных языков. В современной психолого-педагогической теории практически отсутствуют работы, посвященные формированию автономии личности обучающихся в процессе математического образования, в частности не выделены четкие педагогические условия формирования и развития автономности личности старшеклассников в процессе профилизации старшей школы.

Среди важнейших направлений модернизации общего образования, предпринимаемой государством, можно отметить введение государственных стандартов образования, профильного обучения, проведение единого государственного экзамена, информатизацию образования. Происходит радикальный пересмотр многих дидактических концепций, переосмысливается с новых позиций богатый экспериментальный материал отечественной школы. Во всех звеньях школьного обучения ищутся способы преодоления предметоцентризма. При этом магистральным путем является интегративное обучение.

Актуальность интеграции в образовании определена тем, что одна из ключевых задач образования состоит

в формировании у учащихся целостной картины мира, тогда как реальный учебный процесс построен преимущественно на узкопредметной, дисциплинарной основе. В результате у учащихся не формируются умения применять полученные знания в быстро меняющемся мире, для формирования которых требуется построение интегративного пространства обучения.

Особенно важна интеграция процессов возрастает для профильной школы, ориентированной на дифференциацию интересов и жизненных планов учащихся. Переход к профильному обучению должен обеспечить углублённое изучение отдельных общеобразовательных предметов, создать условия для дифференциации и индивидуализации обучения, выбора учащимися разных категорий индивидуальных образовательных траекторий в соответствии с их способностями, склонностями и потребностями, расширить возможности социализации учащихся, в частности, более эффективно готовить выпускников к профессиональному самоопределению, обеспечить преемственность общего и профессионального образования.

На страницах научных и методических изданий активно обсуждаются различные аспекты данной проблемы. В работах Т.К. Александровой, И.Ю. Алексашиной, В.С. Безруковой, М.И. Берулавы, В.В. Гузеева, И.Д. Зверева, В.И. Максимовой и др. раскрываются содержательные вопросы интеграции. Решению проблем эффективности процесса интегративного обучения посвящены работы М.И. Берулавы, С.М. Гапеенковой, В.В. Гузеева, К.Ю. Колесиной, В.К. Сидоренко, М.А. Шаталова. Зарубежная литература помогает раскрыть вопрос об обеспечении самореализации и самораскрытия личности педагога для успешности интеграции (G. Dichatschek, J. Greil, L. Hovde, H.H. Jacobs, A. Kreuz, S.L. Meier, R.L. Meier, G. Naizer, R. Schmidt, C.L. Stuessy и др.).

Интересные результаты по реализации идей интеграции содержатся также в работах Т.М. Гордиец, О.М. Кузнецовой, Т.В. Мухлаевой, М. Пак, Д.В. Ровкина, С.А. Сергеенок, Е.К. Страута, А.Ю. Хотунцева, Ю.Л. Хотунцева и др. Исследования в области интеграции естественно-научного образования отражены в работах И.Ю. Алексашиной, О.В. Бузовой, Л.С. Глушковой, Н.В. Груздевой, В.А. Игнатовой, В.К. Кириллов, Ю.А. Кустова, Т.В. Куреневой, В.А. Левенберг, С.М. Марчуковой, Т.Б. Невзорова, И.А. Пеккер, С.Н. Рягина, в которых освещены методологические и теоретические основы интеграции предметов естественнонаучного цикла.

Однако анализ отечественных и зарубежных работ по проблеме исследования показывает, что практически отсутствуют труды, рассматривающие интегрированное обучение как инструмент для формирования психологических категорий личности школьника. Если говорить более определённо, то на сегодняшний день отсутствуют работы, в которых бы описывалось и оценивалось влияние интегрированного обучения на формирование автономности личности обучающегося.

Наше исследование как раз и призвано проследить связь между названным способом обучения и изменением психологического портрета ученика.

Начало экспериментального процесса обучения положено посредством укомплектования двух десятых классов обучающимися в начале 2013–2014 учебного года.

Преподаватели математики, которые стали участниками эксперимента, обладали полной автономией. Необходимо отметить, что преподавательский состав находится в одном возрастном диапазоне. Важным условием является и то, что все они прошли идентичную профессиональную подготовку в АмГПГУ. Однако, важным моментом является то, что они занимаются реализацией различных программ, в чем заключается единственное отличие. С целью проведения эксперимента, десятые классы были разделены на два типа:

1. 10 «М» класс является профильным медицинским экспериментальным классом. Этот класс сформировался в 2013 году первого сентября. Экспериментальность обучения в данном классе заключается в нетрадиционном преподавательском подходе к обучению школьников.

2. 10 «Б» класс является контрольным. Представляет собой саамы обычный общеобразовательный класс, сформированный ещё в сентябре 2003 года. Обучение осуществляется посредством традиционного подхода к обучению школьников

Интегрированное обучение представляет собой комплексный системный подход к освоению учебной программы. Особенность его заключается в том, что имеет место быть сочетание методических и социальных компонентов.

В качестве второго выступает подход межпредметной интеграции. Психологический аспект воплощается путём формирования критического мышления обучающихся. Предполагается каждый урок воплотить для учеников, как небольшое событие обучающего характера. В результате каждого такого события ученики, предположительно, будут открывать что-то новое и интересное при изучении дисциплины. Этот фактор может резко повысить интерес обучающихся к изучаемым дисциплинам [2; 6]

Адекватная самооценка обучающегося очень важна в процессе освоения материала. Она позволяет саморазвиваться, работая над собственными ошибками, а также заставляет ученика интересоваться у преподавателя, правильно ли он решает ту или иную задачу. Формируются

также навыки самоанализа. Собственная корректировка образовательного вектора способствует активации мыслительного процесса и самоопределению и профессиональной ориентации будущего специалиста.

В основе образовательного процесса старших классов лежит отдельный особенный подход. Фундаментом является межпредметная интеграция. Каждый из уроков сопровождается формированием и выработкой некоторых психологических качеств. Это заключается в самостоятельном изучении обучающимися материала. Межпредметная интеграция по своей сути и есть интегрированный учебный процесс.

Благодаря поставленному эксперименту становится возможным разработка определённого плана обучения в перспективе. Как показывает анализ отечественной и зарубежной литературы, компетентной в данном вопросе, работы, которые рассматривают интегрированный процесс обучения в качестве орудия формирования психологических качеств личности обучающегося, практически не существует. Описание и оценка интегрированной модели обучения школьников не является основным направлением в работах, косвенно посвященных этой проблематике.

Исследование, описываемое в этой статье, по сути своей является инновационным. Необходимым становится то, что нужно отследить тонкую связь между изменением психологического очертания обучающегося и способом, которым непосредственно осуществляется обучение.

Методические издания содержат попытки освещения и обсуждения различных направлений поднимаемой в статье проблематики. В качестве работ, раскрываемых косвенно или односторонне вопрос интегрированного обучения детей школьного возраста, можно упомянуть труды В.И. Максимовой, В.В. Гузеевой, а также И.Д. Зверева [3]. Эффективность и интенсивность интеграционного обучения рассматривалась в работах С.М. Гапеенковой, В.К. Сидоренко, К.Ю. Колисиной.

Не стоит забывать о том, что зарубежная компетентная в этом вопросе литература способна помочь раскрытию вопроса о самореализации личности педагога в процессе обучения.

Рассмотрим подробнее результаты итогового тестирования испытуемых школьников после внедрения интегрированной методики обучения (алгебры, геометрии, биологии, химии, физики и медицины).

Таблица 1. Результаты сформированности автономности личности школьников после формирующего эксперимента

| Испытуемые | «Автономные» | «Зависимые» | «Неопределенные» |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Экспериментальная группа | 52,6% | 26,3% | 21,1% |
| Контрольная группа | 15,8% | 31,6% | 52,6% |
| Сравнение % по критерию Фишера ($\varphi_{кр.} = 2,31$) | $\varphi_{эмп.} = 2,485$ | $\varphi_{эмп.} = 0,358$ | $\varphi_{эмп.} = 2,065$ |

Из таблицы 1 видно, что в экспериментальном классе доминирует количество учеников с «автономностью» личности ($F_{эм.} = 2,485$), в группе «зависимых» различий не обнаружено, однако в группе «неопределенных» обнаружена тенденция перехода учеников экспериментальной группы в категорию «автономных» учеников ($F_{эм.} = 2,065$), то есть они пока «неавтономные», но по проше-

ствии какого-то времени станут таковыми с высокой долей вероятности.

Обследование школьников по методике «Невербальный семантический дифференциал» позволила описать личностный портрет учителей, внедряющих разные методики обучения математики, рассмотрим полученные характеристики учителей в отражении школьников, по таблице 2.

Таблица 2. Сравнительный анализ психологического портрета учителей экспериментальной и контрольной групп, обладающих автономностью

| Учитель экспериментальной группы, внедривший интегрированный подход | Учитель контрольной группы, внедривший традиционный подход |
|---|--|
| Учитель, по мнению учащихся, более привлекательный как личность, они симпатизируют ему, он является для них эталоном поведения, примером для подражания. Для него характерны такие качества как уверенность в себе, независимость. Выражена экстравертированность, с реакциями внешнеориентированными на ситуацию. Учитель имеет привычную для ребят устойчивую структуру личности. Вовлечен в социальные процессы, активно участвует в общении с окружающими его детьми. | Учитель как личность менее привлекает учащихся. Для него характерны такие качества как уверенность в себе, независимость. Пользуется слабым авторитетом среди ребят, тем самым шансы стать для них примером для подражания заметно снижены. Реакции, внешнеориентированы на ситуацию. Учитель имеет наиболее хаотичную по отношению к социальной норме структуру личности. Он незначительно вовлечен в социальные процессы, что находит своё отражение в более заметной дистанции по отношению к общению с ребятами. |

Рассмотрим и сравним психологический климат 10-х классов по тесту «Учебный климат». В таблице 3 приведены показатели учебного климата экспериментального и контрольного классов. Полученные результаты говорят о высоком уровне преподавания в экспериментальном 10 «М» классе, о сформированном школьном коллективе за полугодие, так как этот класс был сформирован недавно — 1 сен-

тября 2013 года, контрольный 10 «Б» класс сформирован давно, школьный коллектив существует на протяжении 10 лет (сформирован 1 сентября 2003 года). Мы можем утверждать, что это полная заслуга учителей, работающих в этом 10 «М» классе и внедренной методики обучения математики. Критерий Фишера не обнаружил различий в психологическом климате классов, он одинаково хорош.

Таблица 3. Соотношение показателей психологического климата в 10-х классах

| Класс | Уровень психологического климата | Показатель критерия Фишера |
|--------|----------------------------------|----------------------------|
| 10 «М» | 38,9 | $F_{эм.} = 1,120$ |
| 10 «Б» | 33,1 | |

Изучение уровней развития учебной мотивации школьников показало довольно положительно высокие резуль-

таты в обеих группах. В таблице 9 представлено процентное соотношение уровней общей учебной мотивации.

Таблица 4

| Уровни | Экспериментальная группа (n = 19) | Контрольная группа (n = 19) |
|---------|-----------------------------------|-----------------------------|
| Низкий | - | - |
| Средний | 89,48% | 78,95% |
| Высокий | 10,52% | 21,05% |

Далее на рисунке 1 представлена диаграмма, которая показывает в сравнении развитие видов учебных мотивов школьников, которые в совокупности образуют учебную мотивацию класса (максимальное количество баллов по тесту — 100).

В заключение статьи необходимо отметить, что именно домашнее задание, сделанное самостоятельно учеником,

способствует развитию личностных качеств ученика. Если внимание акцентируется на развитии только одной дисциплины, это может способствовать тому, что кругозор и мобильность обучающегося в информационном пространстве имеет шансы существенно ограничиться. Именно этот фактор делает важным описываемый в данной статье эксперимент. Способность быстрой информационной адап-

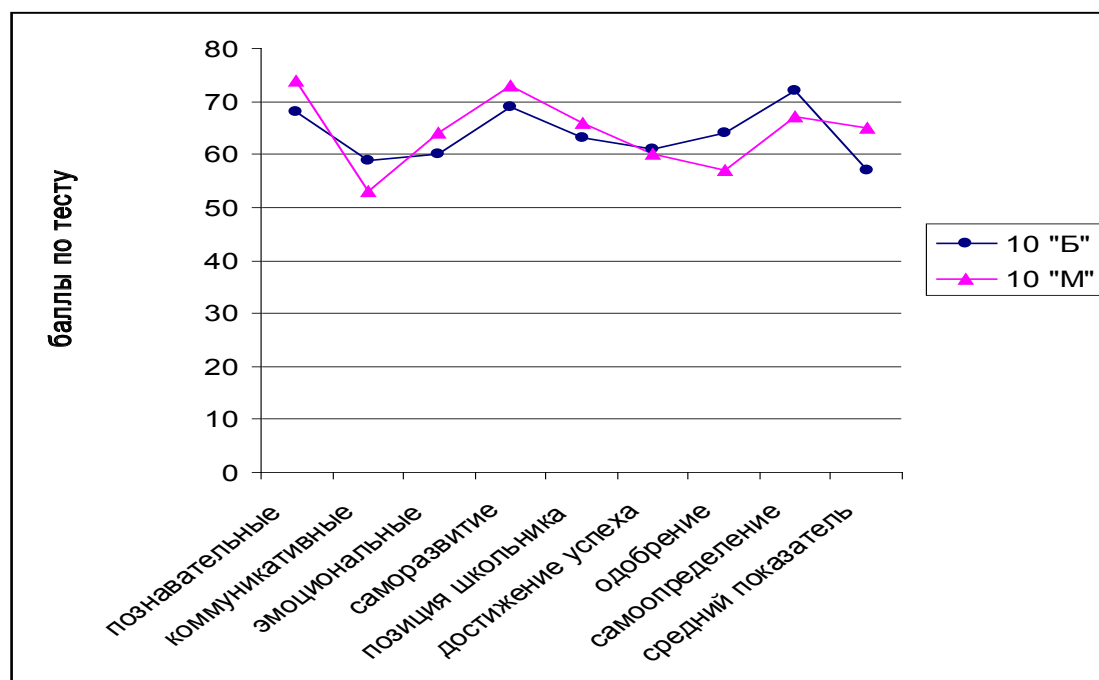


Рис. 1. Динамика учебной мотивации по видам учебных мотивов в 10-х классах

тации является преимуществом будущего специалиста в условиях экономического кризиса в стране. Повышение уровня требований к специалистам требует разработки и

реализации инновационных программ обучения не только в учебных заведениях высшего и среднего профессионального образования, но и на школьном этапе обучения.

Литература:

1. Батуев, А. С. Биология: Большой справочник для школьников и поступающих в вузы / А. С. Батуев, М. А. Гуленкова, А. Г. Еленевский и др. — 3-е изд., стереотип. — М.: Дрофа, 2012. — 668 с.: ил. — (Большие справочники для школьников и поступающих в вузы).
2. Кулагин, П. Г. Межпредметные связи в процессе обучения, М., 1981.
3. Максимова, В. Н. Межпредметные связи в процессе обучения. — М.: Просвещение, 2015. — 191 с.
4. Сергеева, Т. Ф. Математика и математическое образование: материалы международной конференции «Proceedings of the Forty First Spring Conference of the Union of Bulgarian Mathematicians Borovetz», April 9–12, 2014. — с. 107–112.
5. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения. Сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль. В 3 т. М., 1998.
6. Федорова, В. Н. Межпредметные связи естеств.-матем. дисциплин, под ред. В. Н. Федоровой, М., 2000.

Социальное взаимодействие подростков в условиях сельской школы

Приписнова Валентина Владимировна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

В статье рассмотрено социальное взаимодействие подростков в условиях сельской школы, а также представлены результаты диагностического исследования.

Ключевые слова: социальное взаимодействие, подростковый возраст, взаимоотношения, социум

Подростковый возраст является сенситивным периодом для формирования социально значимых качеств личности, что обусловлено повышенной познавательной

активностью, стремлением к самостоятельности и самоутверждению, становлением самосознания и мировоззрения, развитием коммуникативных навыков и умений.

На данном возрастном этапе развития человека происходит поиск, понимание своей социальной роли, статуса, позиции в деловых и межличностных отношениях, именно поэтому особую значимость приобретает социальное взаимодействие подростков и возможности его осуществления. В условиях села выполнение функции организации активного общения возложено на школу, которая является своеобразным ядром педагогической и социально-экономической деятельности. Ее преимуществами являются включенность в природную и производственную среду, выраженная культурная преемственность между поколениями, постоянство состава педагогического коллектива, малая наполняемость классов, исходя из чего, возможна в полной мере реализация личностно-ориентированного образования, а одним из недостатков является неразвитость культурно-просветительских учреждений, что напрямую или опосредованно влияет на сформированность коммуникативных навыков сельских школьников.

В социологическом словаре социальное взаимодействие трактуется как «взаимодействие между двумя и более индивидами, в процессе которого передается социально значимая информация, или осуществляются действия, ориентированные на окружающих людей» [2, с. 427]. Любое социальное взаимодействие обладает такими признаками, как предметность (наличие цели или причины), внешняя выраженность (наблюдаемый обмен символами, знаками), ситуативность (привязанность к конкретной ситуации, к условиям протекания) и субъективность намерений участников [10].

П. А. Сорокин выделил особенности данного процесса у подростков, которые он назвал «элементами явления взаимодействия», к ним он отнес следующие: наличие двух или более индивидов, обуславливающих поведение и переживания друг друга; совершение ими каких-то действий, влияющих на взаимные состояния и действия; наличие посредников, передающих эти влияния и воздействия индивидов друг на друга [11], позже к ним А. И. Кравченко включил такой элемент, как наличие общей основы для контактов и соприкосновения [3].

Специфика поведения подростков, по мнению Мудрика А. В., состоит в его коллективно-групповом характере, что обусловлено значимостью для них контактов со сверстниками в получении информации, которая не сообщается взрослыми, развитием в совместной деятельности навыков социального взаимодействия, умения соответствовать групповым требованиям при сохранении собственной независимости, возможностью удовлетворения потребности в эмоциональном контакте за счет включенности в коллектив, осознания солидарности, благополучия и устойчивости в нем [6].

Отношения с товарищами являются центральными для подростка, влияя на все стороны его личности, с точки зрения Л. И. Божович, при этом общение не ограничивается только стенами школы, так как у него появляются новые интересы, увлечения вне ее, при этом учение отодвигается на второй план, а общения с родителями

становится малопривлекательным [4]. Проблемой сельской школы в данном вопросе будет являться то, что потенциальный круг для взаимодействия вне образовательного учреждения, появления новых знакомств достаточно ограничен.

По мнению Л. В. Байбородовой условия сельского социума определяют особенности сельских школьников. Дети, выросшие в сельских условиях, обладают такими положительными качествами как трудолюбие, ответственность, высокая работоспособность, доброта, чувство благодарности, моральная устойчивость; незабываемость для сельских детей ценностей семейного уклада жизни и родственных связей. Однако у сельских школьников в сравнении с городскими существуют определенные проблемы. В их числе неуверенность в своих силах, неадекватная самооценка, отсутствие собственной позиции, низкий уровень мотивации получения образования, низкий уровень коммуникативных способностей, сложности при адаптации в новых условиях [1].

В своем исследовании К. Н. Сивцева пишет, что сельский школьник испытывает гораздо меньше психологических нагрузок, чем его городской сверстник, так как сельская жизнь менее насыщена событиями, фактами, чем городская. Это отражается на нервной системе школьника, проявляется в более спокойном, неторопливом поведении человека, выросшего на селе [7].

Для изучения особенностей социального взаимодействия подростков в условиях сельской школы проведено исследование на базе МБОУ Стрельская СОШ, в нем участвовали ученики 8 класса в количестве 13 человек. Для изучения межличностных взаимоотношений в классе была использована методика Т. Лири [9], позволившая выявить у подростков представления о себе в рамках той малой группы, в которую они включены, результаты исследования представлены на рис. 1.

Выявлено, что у 23% (3 чел.) подростков выражен диктаторский тип личности, что свидетельствует об их лидерстве во всех видах групповой деятельности, они пытаются всех наставлять и поучать. У 31% (4 чел.) школьников выражен доминантный, энергичный тип, они являются в классе авторитетами, успешны в делах, любят давать советы, требуют к себе уважения. 46% (6 чел.) подростков уверены в себе, но не обязательно являются лидерами. По критерию эгоистичности определено, что 23% (3 чел.) испытуемых стремятся быть над всеми, но одновременно в стороне от всех, трудности перекладывают на окружающих, при этом сами относятся к ним несколько отчужденно; 77% (10 чел.) подростков ориентируются исключительно на себя, склонны к соперничеству. В отношении агрессивности выявлено, что 15% (2 чел.) — проявляют жесткость, агрессивность и враждебность по отношению к окружающим, 23% (3 чел.) учащихся требовательны, прямолинейны и резки в оценке других, у них наблюдается склонность к обвинению во всем окружающих, а 62% (8 чел.) — являются упрямыми, упорными и достаточно энергичными. По па-

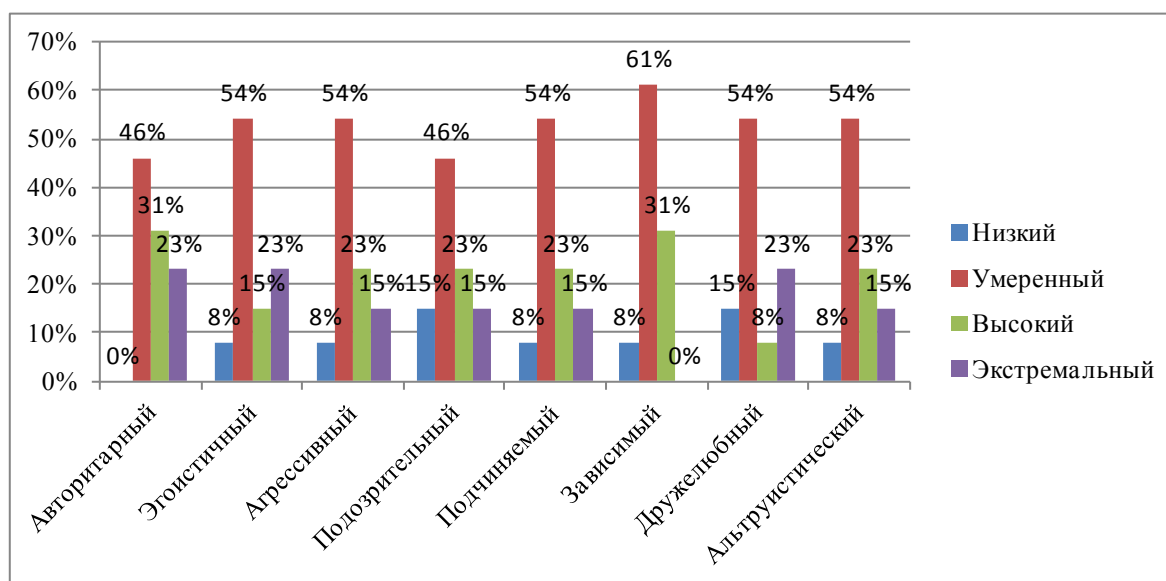


Рис. 1. Результаты диагностики межличностных отношений подростков

раметру подозрительности 15% (2 чел.) подростков свойственная отчужденность по отношению к враждебному и злобному миру, подозрительность и обидчивость, 23% (3 чел.) — малообщительность, трудности в интерперсональных контактах из-за неуверенности в себе, а 62% (8 чел.) — критичность по отношению ко всем социальным явлениям и окружающим людям. По критерию подчиняемость было выявлено, что 15% (2 чел.) школьников являются покорными, склонными к самоунижению, уступают всем и во всем, 23% (3 чел.) подростков проявляют себя как застенчивые, кроткие, склонные к подчинению более сильному без учета ситуации, а 62% (8 чел.) — скромны, робки, эмоционально сдержаны, способны подчиняться. В отношении зависимости, 31% (4 чел.) подростков являются послушными, боязливыми, не умеют проявить сопротивление, искренне считают, что другие всегда правы, 69% (9 чел.) являются мягкими, вежливыми, ожидают помощи и советов от других. По пара-

метру дружелюбности определено, что 31% (4 чел.) учащихся являются дружелюбными и любезными со всеми, стремятся удовлетворить требования всех, а 69% (9 чел.) подростков склонны к сотрудничеству, кооперации, компромиссам при решении проблем и конфликтных ситуаций. Более того, выявлено, что 38% (5 чел.) испытуемых являются гиперответственными, всегда приносят в жертву свои интересы, стремятся помочь всем, а 62% (8 чел.) подростков ответственные по отношению к людям, деликатны и добры, проявляют сострадание. Таким образом, анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что в классе есть лидеры, а также те подростки, которые подавлены ими, занимают пассивную позицию, не отстаивают собственное мнение.

Для выявления отношения подростка с классом был использован тест-опросник, разработанный Т. Лири, Г. Лефоржем, Р. Сазеком [8], позволяющий диагностировать три типа восприятия индивидом группы, а также

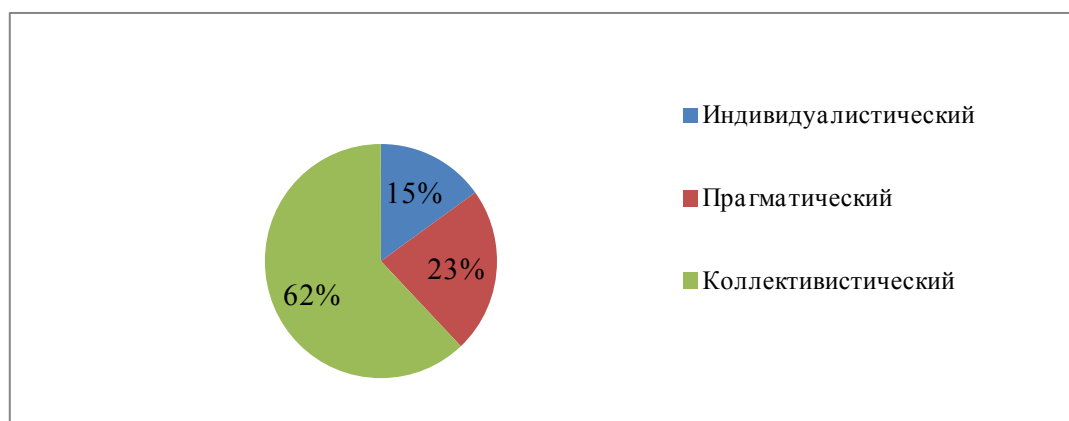


Рис. 2. Результаты диагностики отношения подростка с классом

роль группы в индивидуальной деятельности воспринимающего, результаты представлены на рис. 2.

На рисунке 2 представлено, что 15% (2 чел.) подростков воспринимают группу как помеху своей деятельности, или относятся к ней нейтрально, в данном случае группа не представляет собой самостоятельной ценности, что проявляется в уклонении от совместных форм деятельности, в предпочтении индивидуальной работы, в ограничении контактов в классе, данный тип отношения обозначен, как «индивидуалистический». 23% (3 чел.) учащихся рассматривают группу как средство, способствующее достижению тех или иных индивидуальных целей, группа воспринимается и оценивается с точки зрения ее «полезности» для индивида. Данной категорией отдается предпочтение более компетентным членам группы, способным оказать помощь, взять на себя решение сложной проблемы или послужить источником необходимой инфор-

мации, описанный тип определен как «прагматический». 62% (8 чел.) подростков понимают самоценность включенность в группу, для них значимы проблемы группы и отдельных ее членов, они заинтересованы, в успехах каждого, самостоятельно стремятся внести вклад в решение общих задач, этот тип является «коллективистическим». Таким образом, в классном коллективе преобладают такие взаимоотношения подростков, которые ориентированы на группу, что обусловлено ограниченностью контактов и эмоциональной близостью, связанной с небольшим количеством учащихся данного класса.

Для изучения психологического климата в классном коллективе использована методика «Оценка уровня психологического климата коллектива» А. Н. Лутошкина [5], позволяющая выявить сложившиеся в коллективе взаимоотношения, характер взаимного сотрудничества, результаты представлена на рис. 3

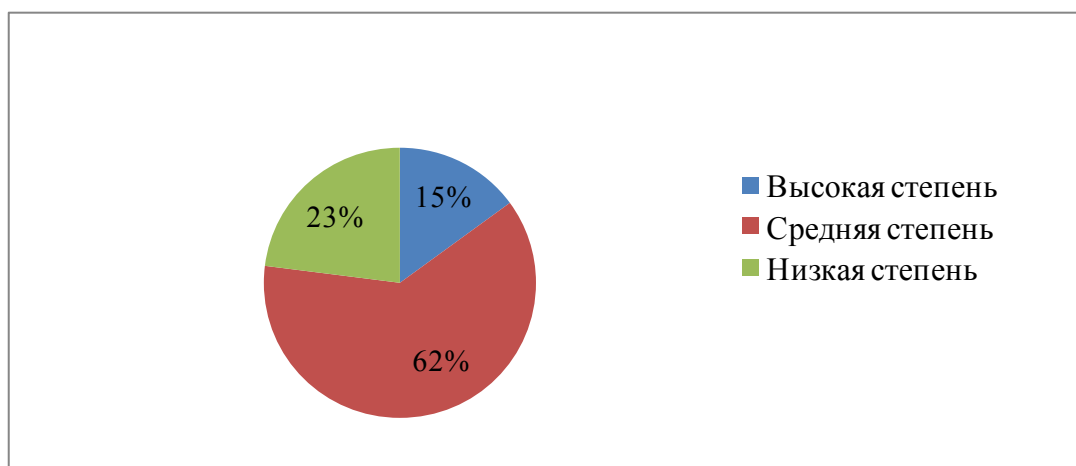


Рис. 3. Результаты исследования оценки психологического климата коллектива

Из рисунка 3 видно, что для 15% (2 чел.) подростков в их классе выражена высокая степень благоприятности, что проявляется в информированности всех учащихся о целях и задачах совместной деятельности, способности и готовности членов группы к личностному самоопределению, для 62% (8 чел.) — средняя степень, когда наблюдается своеобразная нейтральность участников коллектива по отношению друг к другу, отсутствие взаимопомощи, для 23% (3 чел.) — низкая степень (незначительная) благоприятности, что свидетельствует о плохих взаимоотношениях между одноклассниками и в общении с учителем, критике участниками друг друга. Таким образом, можно сделать вывод, что в классе преобладают благоприятные коллективные взаимоотношения.

Для разрешения выявленных трудностей в социальном взаимодействии подростков в условиях сельской школы

необходимо осуществлять работу по развитию у них коммуникативных навыков. Основными задачи являются формирование умений анализировать ситуации социального взаимодействия, выявления причинно-следственных связей в них, выработка конструктивных стратегий поведения в конфликтных ситуациях, повышение уровня самоуважения и уверенности в себе. Работу необходимо осуществлять в направлении организации социального взаимодействия как актуальной деятельности, приносящей удовольствие и развития рефлексии относительно реализуемого общения.

Таким образом, социальное взаимодействие подростков в условиях сельской школы обусловлено сельским микросоциумом, в котором реализуется социальный контроль, партнерские отношения и включенность учащихся в производственные отношения.

Литература:

1. Байбородова, Л. В. Особенности введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования в сельской школе // Ярославский педагогический вестник. — № 4. — 2011. — с. 66–73.

2. Добренков, В. И., Кравченко А. И. Социология: в 3-ех томах: словарь по книге. — М.: Социологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, 2003—2004. — 624 с.
3. Кравченко, А. И., Анулин В. Ф. Социология. — СПб.: Изд-во Питер, 2005. — 432 с.
4. Кураев, Г. А., Пожарская Е. Н.. Возрастная психология. — М.: Ростовский государственный университет, 2002. — 146 с.
5. Методика оценки уровня психологического климата коллектива (А. Н. Лутошкина) [Электронный ресурс]. URL: <http://azps.ru/tests/2/tt27.html> (дата обращения 14.02.16 г.).
6. Мудрик, А. В. Общение в процессе воспитания: учебное пособие. — Москва: Педагогическое общество России, 2001. — 320 с.
7. Мякишева, А. В. Формирование ценностных ориентаций сельских школьников. — М.: Наука, 2009. — 103 с.
8. Оценка отношений подростка с классом (Т. Лири, Г. Лефорж, Р. Сазек) [Электронный ресурс]. URL: <http://azps.ru/tests/2/tt27.html> (дата обращения 12.02.16 г.)
9. Пугачев, В. П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом. — М., 2003. — 259 с.
10. Радугин, А. А., Радугина О. А. Социальная психология / А. А. Радугин, О. А. Радугина. — М.: Эксмо, 2006. — 496 с.
11. Сорокин, П. А. Основы психологии. — Псков: ПГПУ, 2005. — 312 с.

Особенности социального интеллекта подростков, учащихся в общеобразовательной школе

Райзвих Елена Геннадьевна, студент

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Актуальность исследуемой нами темы обусловлена тем, что развитие социального интеллекта необходимо для овладения подростком регуляцией поведения во взаимодействии с окружающими людьми, успешной адаптации к межличностным взаимоотношениям и социализации в целом.

В зарубежной психологии понятие «социальный интеллект», его функции и структура были разработаны Э. Торндайком, Г. Олпортом, Г. Айзенком, Дж. Гилфордом.

Впервые это понятие осветил Э. Торндайк в начале двадцатого века. Он определял социальный интеллект как способность взаимодействовать с людьми через понимание их поведения, дальновидность в межличностных отношениях. Социальный интеллект, с его точки зрения, является компонентом общего интеллекта наряду с конкретным и абстрактным интеллектами.

Г. Олпорт определял социальный интеллект как способность социально приспособляться к окружению, чему способствует прогнозирование вероятных реакций людей, а также быстрые, автоматические суждения о них. В его понятии это особый «социальный дар», обеспечивающий гладкость в общении.

Г. Айзенк описал одну из наиболее распространенных моделей интеллекта, которая состоит из трех компонентов: биологического, психометрического и социального интеллекта. С его точки зрения, социальный интеллект — результат развития психометрического и биологического компонентов под воздействием социокультурных условий.

По Дж. Гилфорду, социальный интеллект — это независимая от общего интеллекта система способностей, которая опирается на познание поведения и включает шесть факторов, позволяющих воспринимать поведенческую информацию: познание элементов поведения, познание классов поведения, познание отношений поведения, познание систем поведения, познание преобразований поведения и познание результатов поведения.

Социальный интеллект изучен так же рядом отечественных ученых: М. И. Бобнева (1979), Смирнова (1982), А. А. Кидрон (1983), А. Л. Южанинова (1984), Ю. Н. Емельянов (1987), Н. А. Аминов (1992), М. В. Молоканов (1992), Н. А. Кудрявцева (1994), Е. С. Михайлова (Алешина) (1996), М. Л. Кубышкина (1997), А. П. Вяткин (2001), Г. П. Геранюшкина (2001), В. Н. Куницына (2003), М. А. Лукичёва (2004), А. И. Савенков (2005), и другие.

Так, Ю. Н. Емельянов рассматривает социальный интеллект как устойчивую способность понимать самого себя, других людей и их взаимоотношения, основанную на мыслительных процессах, социальном опыте и аффективном реагировании. Эта способность также позволяет прогнозировать межличностные отношения.

По мнению М. И. Бобневой, социальный интеллект — это способность, которая формируется в процессе деятельности человека, помогающая усматривать и воспринимать сложные отношения в межличностном общении и социальной сфере.

А. Л. Южанинова также считает социальный интеллект способностью. Она описывается с точки зрения трех

измерений: способности социальной перцепции, воображения и техники общения. Социальный интеллект проявляется через воздействие на поведение и состояние других людей, а также формирование у них различных психических свойств.

И. Ф. Баширов при изучении социального интеллекта в своей работе выделил ряд компонентов, которые входят в структуру социального интеллекта: когнитивный, эмоциональный и коммуникативно-организационный.

В подростковом возрасте каждый из трех компонентов формируется непосредственно в общении и основан на познании самого себя, собеседника и окружающего социума.

Когнитивный компонент представляет собой совокупность социального знания, социальной памяти, социального мышления и социального прогнозирования, а также перцептивные способности в общении. Результатом сформированности когнитивного компонента является способность прогнозировать последствия поведения людей в определенных ситуациях, возможность предсказать то, что произойдет в дальнейшем, основываясь при этом на понимании логики развития ситуации взаимодействия и знание поведения людей в этих ситуациях.

Социальное знание основывается на понимании специальных правил и норм поведения. Социальная память выражается в запоминании имен и лиц, на что влияет факт увеличения объема памяти и ее интеллектуализация. Социальное мышление — это умение определять чувства и настроение других людей, а также в умение анализировать поступки других людей, на что существенно влияет развитие формального и абстрактного характера мышления у подростков. Также социальное мышление влияет на умение прогнозировать и формулировать собственный план действий и анализировать собственное развитие в процессе общения. Социальная перцепция заключается в понимании невербальных способов общения и умении слушать собеседника.

Эмоциональный компонент составляет социальная чувствительность и способность к саморегуляции. Результат сформированности эмоционального компонента — способность к обобщению и выделению существенных признаков в различных невербальных реакциях человека, а также рефлексия собственного состояния в различных ситуациях.

Эмпатия занимает особое место в подростковом возрасте и представляет собой способность эмоционально откликаться на проблемы другого человека. Впечатления о человеке играют важную роль при построении общения с ним и достижении взаимопонимания. Взаимоотношения у подростков складываются на основе личных предпочтений, на что влияют чувства, возникающие у них друг к другу в процессе общения. Это и есть социальная чувствительность.

Саморегуляция в подростковом возрасте выражается в форме самоконтроля — умении управлять своими чувствами и эмоциями, так как этот возраст характеризуется быстрой сменой настроения и легкой возбудимостью.

В коммуникативно-организационный компонент входит способность к социальной адаптивности и социальному взаимодействию. Результатом развитого коммуникативно-организационного компонента выступает понимание вербальных реакций человека в зависимости от контекста ситуации, умение взаимодействовать с ним и воздействовать на него через убеждение для налаживания контакта.

Развитая социальная адаптация предполагает активное приспособление подростка к условиям новой социальной среды и умение оказывать воздействие на окружающих: объяснять, убеждать и располагать к себе. На это так же оказывает влияние открытость в общении. В подростковом возрасте активно формируется деловитость, предприимчивость и другие полезные личностные качества, связанные с взаимоотношениями людей, в том числе умение налаживать контакты, планировать совместную деятельность и распределять между собой обязанности, что ведет к развитию социального взаимодействия. Это способствует возникновению предпосылок к организаторским способностям.

Цель проведенного нами исследования заключалась в определении уровня сформированности компонентов социального интеллекта у современных подростков — учащихся общеобразовательной школы. Теоретической основой исследования являлись:

— подход Дж. Гилфорда, согласно этому подходу, социальный интеллект — это система интеллектуальных способностей, независимых от фактора общего интеллекта и связанных, прежде всего, с познанием поведенческой информации;

— положения работ И. Ф. Башировым, в которых выделены три компонента, составляющих социальный интеллект: когнитивный, эмоциональный и коммуникативно-организационный.

Исследование осуществлялось с помощью методики Дж. Гилфорда и М. Салливена «Диагностика социального интеллекта».

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 2 г. Радужного. Исследуемую группу составили 15 подростков в возрасте 13 лет, из них 10 девочек и 5 мальчиков.

Результаты исследования представлены в таблице 1.

Анализ полученных результатов позволяет оценить степень сформированности того или иного компонента социального интеллекта у подростков исследуемой группы.

У 66 % испытуемых получены высокие результаты по субтесту № 1 «Истории с завершением» и у 53 % по субтесту № 4 «Истории с завершением». Это говорит об умении прогнозировать поступки людей на основе анализа ситуации, распознавать структуру межличностных отношений и понимать логику их развития, т. е. сформированности когнитивного компонента социального интеллекта. Низкие показатели по субтесту № 1 отсутствуют, а по субтесту № 4 составляют 13 % и выражаются в умении правильно анализировать межличностные отношения и адаптироваться к ним.

Таблица 1. Результаты исследования по методике

| № п/п | Шифр | Возраст | Пол | Субтест № 1 | Субтест № 2 | Субтест № 3 | Субтест № 4 | Уровень социального интеллекта |
|-------|------|---------|-----|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------------------------|
| 1 | ВТ | 13 | Ж | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| 2 | АА | 13 | Ж | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 3 | ГА | 13 | Ж | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 |
| 4 | ИЕ | 13 | М | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 |
| 5 | АМ | 13 | Ж | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| 6 | КЕ | 13 | Ж | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 |
| 7 | КД | 13 | Ж | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 |
| 8 | ШЕ | 13 | Ж | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 |
| 9 | РС | 13 | Ж | 5 | 3 | 4 | 2 | 3 |
| 10 | ВА | 13 | М | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 |
| 11 | АА | 13 | М | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| 12 | ДП | 13 | М | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| 13 | СП | 13 | Ж | 3 | 2 | 2 | 5 | 2 |
| 14 | КА | 13 | Ж | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| 15 | ТА | 13 | М | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 |

По субтесту № 2 «Группы экспрессии» 46% испытуемых показали высокие результаты, что рассматривается как сформированный эмоциональный компонент социального интеллекта. Они способны правильно понимать состояния, чувства и намерения людей. Получившие низкие показатели по субтесту № 2 (13%) испытуемые плохо владеют пониманием невербальных средств общения.

Также 46% испытуемых показали высокие показатели по субтесту № 3 «Вербальная экспрессия», они имеют сформированный коммуникативно-организационный компонент, что выражается в умении правильно понимать то, что люди говорят друг другу в контексте определенной ситуации и умение взаимодействовать с ними. Низкие показатели по субтесту № 3 (13% подростков) говорят о том, что испытуемые плохо распознают различные смыслы, которые могут принимать одни и те же вербальные сообщения и это ведет к полному отсутствию взаимопонимания при общении.

Высокий уровень социального интеллекта, согласно полученным результатам, имеют 53% испытуемых исследуемой группы. Они способны извлечь максимум информации о поведении людей, пониматься язык невербального общения, высказывать быстрые и точные суждения

о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими, что способствует их успешной социальной адаптации. Низкий уровень социального интеллекта выявлен у 20% испытуемых. Они могут испытывать трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что усложняет взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации. Средний уровень социального интеллекта имеют 27% испытуемых. Это средневыборочная норма социального интеллекта, которая обеспечивает социальную адаптацию личности и «гладкость» в отношениях с людьми.

В заключение необходимо сделать вывод о том, что социальный интеллект — это одна из способностей, которая может помочь успешному функционированию подростка в окружающем его социуме и эффективности его в той или иной деятельности. Сформированность компонентов социального интеллекта так же влияет на правильное восприятие межличностных отношений и ситуаций и регулирует социальное поведение, что позволяет подросткам адаптироваться к окружающей среде, приобрести собственный социальный статус и занять свое место в социуме.

Литература:

1. Айзенк, Г.Ю. Интеллект: новый взгляд / Г.Ю. Айзенк // Вопросы психологии. — 1995. — № 1. — с. 111–131.
2. Баширов, И.Ф. Социальный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности военного психолога: дис. канд. психол. наук. — М., 2006. — 181 с.
3. Белова, С.С. Вербализованный и невербализованный компоненты социального интеллекта: дис. канд. психол. наук. — М., 2004. — 22 с.
4. Михайлова (Алешина), Е.С. Методика исследования социального интеллекта. Руководство по использованию. / Е.С. Михайлова (Алешина). — СПб.: ГП «Иматон», 1996. — 50 с. — ISBN5–7822–0002–2.

5. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология: Учебник для вузов / Л. Ф. Обухова. — М.: Высшее образование; МГППУ, 2006. — 460 с. — ISBN 5-9692-0128-6.

К вопросам о формировании модели психического у взрослых с личностной беспомощностью

Степаненко Алексей Владимирович, аспирант, преподаватель
Челябинский государственный университет

В статье рассмотрены теоретические направления об особенностях развития модели психического в детском возрасте и вопросы о необходимости проведения эмпирических исследований модели психического взрослых людей с личностной беспомощностью. Под моделью психического понимается способность человека приписывать независимые психические состояния себе и Другим. Личностная беспомощность представлена как устойчивая системная характеристика субъекта, выступающая фактором, обуславливающим особенности формирования модели психического взрослых людей.

Ключевые слова: модель психического, личностная беспомощность

Необходимым условием социального познания является осознание того, что каждый человек имеет свое видение окружающего мира. Представление о своем ментальном мире и мире других обуславливает способность воспринимать как свои собственные переживания, чувства, намерения, так и переживания других людей. Такая способность необходима человеку для социального взаимодействия, познания, социализации в целом и называется «моделью психического» («theory of mind»). Под моделью психического понимается способность человека приписывать независимые психические состояния себе и Другим — мнения, убеждения, знания, желания, намерения, эмоциональные переживания, состояния внимания, припоминания, размышления и т. п. Эта способность позволяет нам понимать психическое других людей и прогнозировать их поведение [4].

Термин «theory of mind» в психологию ввели Д. Примак и Г. Вудрафф, говоря о том, что человек, имея «теорию психического», приписывает тем самым независимые психические состояния себе и другим. Указанные ученые предложили «Тест на ошибочное мнение» для детей дошкольного возраста, который был сконструирован с целью исследования понимания детьми того, что другие люди могут иметь отличные от их собственных мнения, желания и т. д. В тесте ребенку рассказывают историю о двух куклах — Салли и Энн. У Салли есть корзина, а у Энн — коробка. Ребенок видит, как Салли кладет свой мяч в корзину и уходит. Пока она отсутствует, Энн перекладывает мяч из корзины в коробку, после чего тоже уходит. Когда Салли возвращается, ребенку задают вопрос о том, где Салли будет искать свой мяч. В ходе эксперимента было установлено, что большинство детей с типичным развитием в 4 года давали неверные ответы, отождествляя свои знания с тем, что знала и полагала Салли, тогда как в 5–6 лет дети давали верные ответы в 92% случаев. При этом

80% детей с аутизмом затруднялись в понимании неверного мнения Салли. Вместо того чтобы сказать, что она будет искать мяч в корзине, т. е. там, где она его оставила, они указывали на коробку, где действительно лежал мяч. Здоровые дети до 4-х лет также не осознавали ложность убеждения в «Тесте на ошибочное мнение». В отличие от них, 86% детей с синдромом Дауна, в том числе и с более низким уровнем интеллекта, отвечали правильно. Исследования с разными вариантами задачи на понимание неверного мнения детей в пяти разных культурах показали, что большинство детей в 3 года были неуспешны в решении данной задачи, тогда как большинство 5-летних выполняли ее верно. У детей 4 лет наблюдались как верные, так и неверные ответы в одинаковом соотношении. В связи с этим авторы эксперимента заключили, что сдвиг в понимании отличия своего мнения и мнения другого (верного и неверного) происходит между 3 и 4 годами и имеет универсальный характер, независимый от культуры, в которой развиваются дети. [4]

Используемый перевод термина «theory of mind», как «модель психического», был предложен Е. А. Сергиенко и понимается как «система концептуализации знаний о собственном психическом и психическом других людей». В структуре «модели психического» принято выделять следующие компоненты: понимание эмоций, намерений, желаний, предсказание действий других на основе их желаний и мнений, понимание ментальной причинности, обмана. К функциям «модели психического» относятся: приписывание другим людям психических состояний для объяснения их поведения и предсказания их дальнейших действий; понимание коммуникаций и понимание информационных потребностей слушателя. [2]

Существует несколько теорий, направленных на разрешение проблем понимания ментальности, которая заключается в следующем: информация о себе и своей деятель-

ности качественно отличается от информации о другом человеке, вовлеченном в ту же деятельность, т. к. информация о себе — это информация об объекте, включая опыт взаимодействия с ним, а информация о Другом — это информация о субъекте и его поведении. У ребенка нет способа узнать о том, что эти два типа информации относятся к одному и тому же, т. е. к психологическому отношению между субъектом и объектом. Тем не менее, ребенок это узнает. Объясняя данный процесс, Й. Пернер выделяет три основные ступени в развитии ментальных моделей: первичная модель — модель текущих событий; вторичная модель — мультимодель и метамодель, которая формируется в первые четыре года. Модулярная теория А. Лешли указывает на развитие врожденных механизмов — модулей. В теории уровневой развития ментальных моделей, автором которой является М. Леви, выделено четыре уровня развития модели психического. Первый — «Я знаю» (0–18 месяцев), представляющий знания о жизненно значимых событиях и свойствах окружения. Второй уровень — «Я знаю, что я знаю», маркером для которого, например, является узнавание себя в зеркале. Третий уровень — «Я знаю, что ты знаешь», связанный со способностью понимать общие значения, носителями которых являются люди, и выстраивать свое поведение в соответствии с этими представлениями (3-й год жизни). Четвертый уровень — «Я знаю, что ты знаешь, что я знаю», для которого характерен учет индивидуальных перспектив и ментального опыта, а также особенности психических свойств субъекта. Данный уровень открывает путь к тонким взаимодействиям между индивидами. Р. Гарденфорс в своих работах разделил уровни развития модели психического на шесть компетенций: «имеющие внутренний мир» — уровень, позволяющий строить ментальные модели для планирования и прогноза поведения; «модель эмоций» — уровень, на котором возможно понимание, боли и чувств, которые могут испытывать другие люди, но который не обязательно ведет к формированию модели психического и не тождественен чувству эмпатии; «модель внимания» — уровень, связанный с пониманием того, куда направлять свое внимание и куда направлено внимание Другого, своего рода внимания к вниманию; «имеющие интенции» — уровень, связанный со способностью упреждать собственные действия, упреждать последствия других и упреждать физические события, опираясь на понимание законов физического мира; «имеющий модель психического Другого» — уровень, связанный с пониманием, что Другой имеет убеждения и желания, отличные от собственных убеждений и желаний; «имеющие самосознание» — уровень, связанный со способностью репрезентировать собственный внутренний мир. По мнению П. Гарденфорса пятый и шестой уровни присущи только людям.

Предложенные концепции не описывают системно процесс становления модели психического, т. к. в них имеются противоречия в последовательности развития отдельных аспектов модели психического в онтогенезе че-

ловека. Е. А. Сергиенко указывает на то, что становление различных способностей к пониманию психического себя и Другого происходит одновременно, а не последовательно. Исходя из этого, модель психического рассматривается как многоуровневая система, проходящая в онтогенезе развитие от низкоорганизованных уровней к более высоким, что отражается в своеобразии понимания ментальных состояний и каузальности событий как физического, так и социального мира. Уровень понимания психического, позволяющий фрагментарно распознавать и прогнозировать последствия действий, но ситуативно и без возможности воздействия, описан как уровень агента (3–4 года). К дошкольному возрасту в 5–6 лет дети достигают уровня наивного субъекта, когда модель психического становится ситуативно независимой, что дает возможность ментального воздействия на окружающих. Выводы Е. А. Сергиенко основываются на применении системно-эволюционного подхода, который отличается от идей П. Гарденфорсона тем, что уровни понимания или компетенции не существуют как бы сами по себе, а напротив, уровневая организация модели психического определяет все особенности компетенций понимания. Данная гипотеза проверялась в исследованиях разных феноменов модели психического (обмана, желаний, интенций и т. д.) у типично развивающихся детей, детей с нарушениями аутистического спектра и детей, растущих в условиях депривации. Исследования показали, что при аутизме и у детей, растущих в условиях депривации, наблюдаются слабое понимание эмоций и обмана, что свидетельствует о дефиците ментализации и модели психического в целом.

Таким образом, в последние годы исследователями накоплен значительный багаж эмпирических доказательств адекватного познания окружающего мира младенцами с самых первых дней жизни. Исследования показали, что развитие понимания ментального мира начинается с рождения ребенка и наиболее активно формируется в период дошкольного возраста. В настоящее время исследователей привлекают работы, посвященные предикторам понимания мира людей, их ментальных состояний, предсказания их поведения, но данных об исследовании «модели психического» у детей старшего возраста и у взрослых недостаточно. Усложнение понимания ментального мира происходит в течение всей жизни, однако особенности его формирования в зрелом возрасте в настоящее время недостаточно изучены.

Так в исследованиях С. Салливана и Т. Руффмана у пожилых людей обнаружены дефицит выполнения задач на понимание психического, включая задачи на эмоциональное распознавание. Кроме того, у взрослых испытуемых была обнаружена связь компетентности в задачах на понимание психического и задач на сортировку, которые традиционно рассматриваются как показатели контроля исполнительных функций. При этом у пожилых людей (старше 75 лет) в тех и других задачах был обнаружен дефицит этих способностей при сохранности памяти, словаря и скорости информационных процессов.

По результатам другого исследования модели психического взрослых, проведенного Henseler S. Установлено, что с возрастом расширяется поиск интерпретаций явлений психической реальности за счет обращения к различным аспектам социального и личного опыта. В объяснениях психической реальности взрослыми испытуемыми выделяют разные типы ответов. Так, одни основываются преимущественно на теоретических представлениях о восприятии, действиях или познании и характеризуются как прямые, хорошо структурированные, аргументированные. В других учитывается социальный контекст ситуации, личная мотивация и содержатся детализированные рассказы из личной жизни. Данные отличия свидетельствуют о том, что существуют различные формы репрезентации знаний о психической реальности, а именно теоретические знания, конкретные ситуации из личного опыта и т. д. [4]

Исследования Колесниковой Н.И. показали центральную роль модели психического в регулировании межличностных отношений у взрослых мужчин и женщин 17–45 лет. Согласно ее исследованию, составляющие модели психического (понимание обмана, «чтение» психических состояний по глазам, понимание эмоций) относятся к одной структуре, являясь, при этом, самостоятельными, не подменяющими друг друга конструктами. Результаты исследования показали, что модель психического характеризуется возрастной и половой спецификой, у мужчин и женщин наблюдается различный характер взаимосвязей компонентов модели психического друг с другом в разных возрастах, характер понимания ментальных состояний, эмоций и обмана в разных возрастах. Обнаружена связь модели психического с личностными характеристиками взрослых, а именно: стратегией самоутверждения и ценностными ориентациями личности, что свидетельствует о развитии и изменении модели психического в различные возрастные периоды. [1]

С. Г. Шамай-Тсоори в исследованиях взрослых 20–37 лет интерпретирует модель психического как многомерный конструкт с различными компонентами, имеющий несколько уровней развития в онтогенезе. Модель психического представлена когнитивным и аффективным компонентами. Когнитивный компонент обеспечивает понимание намерений, юмора, иронии и обмана. В нем выделяют два уровня репрезентации о психическом состоянии другого: репрезентации первого порядка, позволяющие построить простое представление о психическом состоянии другого и репрезентации второго порядка, позволяющие построить сложную атрибуцию, то есть оценить психическое состояние одного по отношению к другому. Аффективный компонент модели психического обеспечивает понимание эмоций. Здесь также выделены: аффективно-эмпатийный, включающий осознание чувств другого и аффективно-эмпатийный, включающий способность переживать эмоции других людей. [8]

Исследования в области модели психического показывают, что проблема особенностей функционирования данного феномена у взрослых при понимании, объяснении и

прогнозировании психической реальности требует тщательного дальнейшего изучения. В настоящее время остается открытым вопрос о развитии и усложнении структуры и содержании «модели психического», об индивидуальных различиях в ее строении и функционировании, связи с индивидуально-личностными особенностями. Необходимым аспектом в исследовании модели психического выступает изучение предикторов ее развития и формирования, в качестве которых выступают биологические и социальные факторы. Небольшое количество исследований показывают взаимосвязь модели психического с личностными характеристиками взрослых. Следовательно, индивидуально-личностные особенности субъекта могут выступать в качестве внутренних условий формирования модели психического и иметь специфику в социальном взаимодействии. К таким личностным характеристикам можно отнести личностную беспомощность как устойчивую системную характеристику субъекта, взаимосвязанную с противоположным феноменом — самостоятельностью.

В целом беспомощность рассматривается как состояние, возникающее на травмирующие, неконтролируемые негативные события. По мнению М. Селигмана источниками формирования беспомощности являются опыт переживания неблагоприятных событий и отсутствие возможности их контролировать (смерть близкого человека, развод родителей, обиды, наносимые ребенку), опыт наблюдения за беспомощными людьми и отсутствие самостоятельности в детстве. [7] При этом М. Селигман подчеркивал, что существует «категория людей, обладающих определенным свойством личности, предрасполагающим к быстрому и частому возникновению состояния беспомощности, сформировавшимся в результате опыта, полученного в детстве и подростковом возрасте». В качестве таких личностных свойств, влияющих на возникновение выученной беспомощности, ученые рассматривают пессимистический атрибутивный стиль и депрессию (Л. Абрамсон, Г. Металски, М. Селигман и др.), тревожность (К. Двек), локус контроля и самооценку (К. Петерсон, М. Селигман, Д. Хирото). При этом, выученную беспомощность следует отличать от личностной беспомощности как устойчивого феномена личности. Д. А. Циринг предложила рассматривать личностную беспомощность как симптомокомплекс predispositions состояния выученной беспомощности [6]. Концепция личностной беспомощности Д. А. Циринг развивается в русле субъектно-деятельностного подхода, позволяющего обнаружить связь личностной беспомощности с субъектностью. Понимая субъектность как способность человека изменять собственную жизнедеятельность, преобразуя ее и управляя ею, личностная беспомощность определяется как «качество субъекта, представляющее собой единство определенных личностных особенностей, возникающих в результате взаимодействия внутренних условий с внешними (системой семейных взаимоотношений, опытом неконтролируемых травмирующих событий), определяющих низкий уровень субъектности, то есть низкую способность

человека преобразовывать действительность, управлять событиями собственной жизни, ставить цели и достигать их, преодолевая различного рода трудности».

Структура личностной беспомощности характеризуется особенностями когнитивного, мотивационного, эмоционального и волевого компонентов. Структура включает в себя не только компоненты, но и характер взаимосвязей между ними. Мотивационный компонент характеризуется мотивацией избегания неудач, страхом отвержения, низким уровнем притязаний, высоким уровнем субъективного контроля. Особенности когнитивного компонента у человека с личностной беспомощностью выражаются в таких качествах, как ригидность мышления, пессимистический атрибутивный стиль. Эмоциональная сфера человека содержит такие особенности, как астения, низкий контроль эмоций, ранимость, замкнутость, неуверенность, эмоциональная неустойчивость, чувство вины, обидчивость, тревожность, депрессивность. Волевая сфера человека с личностной беспомощностью характеризуется безынициативностью, нерешительностью, робостью, низкой организованностью и настойчивостью, недостаточной выдержкой и целеустремленностью. Перечисленные особенности, согласно исследованиям Д.А. Циринг, в совокупности образуют симптомокомплекс, определяющий психологические отличия субъекта с личностной беспомощностью и характеризующие низкий уровень субъектности. То есть выученная беспомощность возникает под влиянием травмирующих событий у людей, которые имеют к этому состоянию внутренние личностные предпосылки — низкую самооценку, пессимистический атрибутивный стиль, тревожность, депрессивные состояния и другие особенности личности. Указанные устойчивые личностные характеристики как внутренние предпосылки возникновения состояния беспомощности у человека определены в качестве основных диагностических показателей личностной беспомощности, представляющие собой совокупность таких критериев, как пессимистический атрибутивный стиль, депрессивность, тревожность, пониженная самооценка. Таким образом, личностная беспомощность

представляет собой, с одной стороны, комплексную характеристику личности, а с другой стороны, качество субъекта, определяющее низкую способность человека к преобразованию, управлению и контролю своей жизнедеятельности. Самостоятельность в концепции Д.А. Циринг рассматривается как противоположный феномен, который рассматривается как целостное качество субъекта, включающее в себя различные когнитивные, мотивационные, эмоциональные и волевые особенности личности. Личностная беспомощность и самостоятельность рассматриваются как полюса на одном континууме. Самостоятельность характеризуется высоким уровнем субъектности и успешностью деятельности, а личностная беспомощность — низким уровнем субъектности и сниженной успешностью деятельности [5]. В рамках данной концепции были изучены структура и психологическое содержание личностной беспомощности и самостоятельности (Е.В. Веденева, Е.В. Забелина, Ю.В. Яковлева), связь беспомощности в структуре интегральной индивидуальности с коммуникативной активностью (Е.В. Забелина), формирование личностной беспомощности (И.В. Пономарева, Д.А. Циринг), а также представлены типы личностной беспомощности: манипулятивный, адаптивный и защитный, их роль в развитии способности понимать ментальный мир [3].

Предположение о том, что системные свойства личностной беспомощности могут обуславливать формирование компонентов модели психического взрослого (понимание эмоций, намерений, желаний, предсказание действий других на основе их желаний и мнений, обмана) и опосредовано влиять на уровень социального взаимодействия субъекта, возможность понимать психическое других людей и прогнозировать их поведение, а также эмпирическая проверка данного предположения, позволят оценить степень влияния пессимистического атрибутивного стиля, депрессивности, тревожности, пониженной самооценки, образующих симптомокомплекс личностной беспомощности, на специфику социального взаимодействия субъекта и формирование дефицита ментализации и его модели психического в целом.

Литература:

1. Н. И. Колесникова Развитие модели психического в период юности и зрелости [Текст]: дис. канд. психол. наук: 19.00.13// Н. И. Колесникова М. — 2013. 201 с.
2. Е. И. Лебедева, Е. А. Сергиенко, Понимание обмана детьми дошкольного возраста в норме и при аутизме // Психологический журнал. 2003. Т. 24 № 4 с. 54–65.
3. И. В. Пономарева Личностная беспомощность подростков из семей с нарушениями взаимоотношений. — Изд. «Печатный двор», 2014. 151 с.
4. Е. А. Сергиенко, Е. И. Лебедева, О. А. Прусакова Модель психического в онтогенезе человека. — М., Изд. «Институт психологии РАН», 2009. 413 с.
5. Д. А. Циринг Психология личностной беспомощности. — М., Изд. «Академия», 2010. — 409 с.
6. Д. А. Циринг Психология выученной и личностной беспомощности. — М., Изд. «Академия», 2013. — 235 с.
7. Seligman, M. E. P. Depression and learned helplessness // The psychology of depression: contemporary theory and research / R. J. Friedman, M. M. Katz. — Washington, — 1974. 113 P.
8. С. Г. Шамай-Тсоори Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind/ <http://www.sciencemag.org/> October 2013 / 377–380 P.

Формирование нравственных ценностей старшекласников в процессе волонтерской деятельности

Федорук Маргарита Геннадьевна, студент

Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме формирования нравственных ценностей в процессе вовлечения в волонтерскую деятельность старшекласников. Раскрываются формы и принципы работы в образовательной организации по формированию нравственных ценностей.

Ключевые слова: нравственные ценности, ценности, образование, старшекласники, волонтерская деятельность

The formation of the moral values of senior pupils in the process of volunteer activities

The article is devoted to an actual problem of formation to date values in the process of engaging in volunteer activities of high school students. Reveals the forms and principles of work in educational organization on the formation of moral values.

Keywords: moral values, values, education, senior pupils, volunteer activities

От сегодняшних старшекласников зависит благосостояние и процветание нашей страны. Это будущие педагоги, юристы, экономисты, инженеры, врачи. Какие нравственные ценности станут для них приоритетными в жизни? Смогут ли современные юноши и девушки войти в самостоятельную жизнь высоконравственными личностями? Трудно дать однозначные ответы. Сегодня главной задачей системы образования является формирование нравственных ценностей старшекласников, и многое зависит от той деятельности, которая уже сегодня может их формировать — это волонтерской.

Рассмотрим три формы существования ценностей. Первая, ценность выступает как общественный идеал в различных сферах общественной жизни. Такие ценности могут быть как общечеловеческими, «вечными», так и конкретно-историческими. Вторая, ценность предстает в виде произведений материальной и духовной культуры, либо человеческих поступков, являющихся конкретным предметным воплощением общественных ценностных идеалов. Третья, каждому человеку присуща индивидуальная, специфическая иерархия личностных ценностей, которые служат связующим звеном между общественным и индивидуальным бытием.

Все ценности можно разделить на две группы:

а) **терминальные ценности**, т. е. ценности-цели, то к чему хотелось бы, стремиться, это определение цели, которой необходимо добиться.

в) **инструментальные ценности**, т. е. ценности-средства, вполне конкретные качества личности, которые нужно использовать для достижения цели.

Под процессом формирования нравственных ценностей подразумевается поэтапное овладение старшеклас-

никами социальными ценностями, обогащающими внутренний мир и способствующие их целостному развитию, потому что человек обретает себя не тогда, когда занимается бесконечным самоанализом, а тогда, когда его деятельность направлена на других [1].

Нравственные ценности — это качественная характеристика личности, объединяющая психическое и социальное в человеке, занимающая важное место в регуляции его поведении. Они стимулируют развитие психической активности личности, придавая тем самым завершенность воспитательному процессу как целостному, основанному на органической связи функциональной и психической деятельности [3].

Как отмечают психологи и педагоги, становление у школьников нравственных ценностей, которые определяют направление и содержание деятельности и активности личности, критерии оценок и самооценок, начинается в подростковом возрасте. Именно в этот период нравственные ценности оказывают существенное влияние на формирование социально ценных отношений старшекласников, на выбор ими социально значимой деятельности после школы, на формирование их нравственной активности. И это обращает на себя внимание, в разрезе формирования возможностей реализовать активность через социально значимую деятельность, присутствующую в волонтерском движении. [5].

Каковы же ценностные приоритеты сегодняшних старшекласников, принимающих участие в волонтерской деятельности?

С помощью методики изучения ценностных ориентаций М. Рокича было проведено исследование ценностных ориентаций личности учащихся 10 классов МАОУ гимназии

№ 4 г. Канска, в котором приняло участие 81 человек (констатирующий эксперимент). Данная методика представляет собой ранжирование 18 терминальных и 18 инструментальных ценностей. К терминальным ценностям относятся интересная работа, активная, деятельная жизнь, любовь, материально-обеспеченная жизнь, здоровье, жизненная мудрость, красота работы и искусства, общественное признание. Это своего рода те цели, которые в течение жизни реализует человек. Инструментальные ценности — это средства, помогающие человеку осуществить поставленные перед собой задачи. Среди них выделяются образованность, воспитанность, высокие запросы, исполнительность, аккуратность, смелость в отстаивании мнения, жизнерадостность.

При ранжировании полученных данных учитывались следующие показатели:

1. Каждый участник опроса самостоятельно выбирал количество ранговых мест.

2. Наиболее значительными считались ценности, чаще занимавшие наиболее высокие ранговые места, т. е. выявление приоритетных ценностей (отдают большее предпочтение), которые формируются в процессе волонтерской деятельности и оказывают особое влияние на старшеклассников.

Для обработки информации использовались математические методы.

Были получены следующие результаты: старшеклассники среди ценностей — целей приоритет отдают здоровью (90,1%), счастливой семейной жизни (77%), что является особенно важным для молодого поколения и которые могут составить надежную основу жизнедеятельности. Сегодняшние старшеклассники стремятся к материальной обеспеченности (66%), это можно объяснить тем, что они не уверены в своем будущем, стремятся жить одним днем и получать удовольствие от жизни. В качестве терминальных ценностей выделяют «любовь» (97,5%), «уверенность в себе» (87,6%) и «наличие хороших друзей» (71,6%), что позволяет сделать вывод о том, что старшеклассники ориентированы на комфортные психологические отношения, уверены в том, что рядом близкие, надежные, верные и понимающие люди, а стремление к свободе, к уверенности в себе характерно для юношеского максимализма. А вот красота природы, творчество (9,8%) не являются приоритетными для старшеклассников. Среди инструментальных ценностей, определяющих качества личности, для старшеклассников основными являются чуткость (85,1%), великодушные (64,1%), честность (61,7%), ответственность (59,2%), дружелюбие (55,5%), гуманность (53%), порядочность (46,9%), менее значимы такие ценности как смелость (39,5%), терпимость (30,8%) и критическое отношение к себе (29,6%).

Анализируя данные ответы старшеклассников, можно сделать вывод, о том, что в основном они связывают понятия «идеала человеческой личности» с нравственными ценностями, отражающими национальные особенности русского менталитета, а также опирающимися на обще-

человеческие ценности и понимают, что успех в жизни во многом зависит от их личного саморазвития и самоопределения.

А как же тогда можно формировать нравственные ценности в процессе волонтерской деятельности? Для чего? Какие изменения происходят у ребят? Именно волонтерская деятельность способна это сделать, именно участие в волонтерской деятельности позволяет формировать такие качества личности как милосердие, любовь, уважение к другим людям, доброжелательность, гуманизм, терпимость, организаторские способности, ответственность, толерантность. Через какие формы работы это можно осуществить?

В МАОУ гимназии № 4 г. Канска созданы такие психолого-педагогические условия, такая образовательная среда, где достаточно эффективно выстроена работа в данном направлении — ребята принимают участие в волонтерской деятельности. «Дети солнца», а так называется отряд волонтеров, имеет свою эмблему, девиз, песню. Ежегодно занимаясь в летней интенсивной школе, они под руководством учителей организуют разного уровня мероприятия для учащихся начальной школы такие как, например: квесты, спортивные соревнования, флэш-мобы. В честь 55-летия полета в космос, провели брейн-ринг среди учащихся 1–4 классов, а при проведении «Проектной недели» запустили акцию «Создай свою клумбу», подарок на день рождения города, 380 лет Канску. Проводятся традиционные акции это: «Помоги пойти учиться» — где вся общественность, от детей до взрослых, помогает собраться ребятам в школу и помочь семьям в трудных сложившихся ситуациях; акция «Теплый дом» — шефство над семьями с детьми-инвалидами; акция «Ветеран живет рядом» — помощь и поддержка ветеранов ВОВ, проводят акцию «Пушистое очарование» — где через серию классных часов и выставки кошек, и собак формируют у детей любовь к животным, милосердие и ответственность за тех, кто рядом с нами.

Волонтерская деятельность способствует изменению мировоззрения старшеклассников и тех, кто рядом, и приносит пользу, как государству, так и самим волонтерам, которые посредством волонтерской деятельности развивают свои умения и навыки, удовлетворяют потребность в общении и самоуважении, осознают свою полезность и нужность, получают благодарность за свой труд, развивают в себе важные личностные качества, на деле следуют своим моральным принципам и открывают более духовную сторону жизни. [4].

Подводя итоги вышесказанному, можно сделать вывод о том, что волонтерская деятельность в образовательном пространстве может иметь особую воспитательную ценность. Формирование нравственных ценностей в процессе волонтерской деятельности принципиально направлено на определенные ориентиры личности, которые выступают как ценности. В качестве таких ориентиров могут выступать гуманистические ценности образования, которые становятся базовыми ценностями личности в про-

цессе их формирования. Организуя разные формы деятельности, и вовлекая старшеклассников в волонтерскую деятельность, формируются такие нравственные ценности как чуткость, великодушие, честность, ответственность, дружелюбие, гуманность, порядочность. А поддержание

нравственной активности через деятельность в волонтерских организациях, играет важную роль в системе нравственных ценностей старшеклассников и обеспечивает общую направленность поведения, социально значимый выбор целей и способов регуляции поведения.

Литература:

1. Володева, А. А. Ценностные ориентации старшеклассников в современном обществе // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*: сб. ст. по матер. XXXVI междунар. науч.-практ. конф. № 1 (36). — Новосибирск: СибАК, 2014.
2. Ельцова, В. А. Развитие социальной активности учащихся как фактор становления ценностно-ориентационной составляющей личностного самоопределения. — Самара, 2003.
3. Мкртумян, Л. С. Анализ педагогического потенциала волонтерской деятельности // *Молодой ученый*, 2015.
4. Теоретические основы волонтерской деятельности: учебно-методическое пособие/под ред. В.В. Семикина/авт.-сост. В.В. Семикин, М.С. Игнатенко, Г.С. Курагина и др. СПб.: ООО «Копи-Р Групп», 2014.
5. Холина, О.И. Волонтерство как социальный феномен современного российского общества // *Теория и практика общественного развития*, № 8, 2011.

Особенности копинг-стратегий у студентов педагогического колледжа

Ширалиева Гюнель Илхамовна, преподаватель педагогики и психологии
Астраханский социально-педагогический колледж

Человек растет и развивается по мере своей включенности в события, которые играют для него важные роли. На его пути встречаются многочисленные трудности, которые необходимо преодолевать. Однако каждый раз, пытаясь преодолевать проблемы, человек сталкивается с множественными ситуациями, которые травмируют его психику. Именно поэтому в последнее время все большее внимание со стороны психологов уделяется анализу поведения человека в сложных обстоятельствах.

В настоящее время в психологии проблема изучения копинг-стратегий является одной из самых актуальных и обсуждаемых. С момента рождения человек сталкивается не только с глобальными природными и социальными катастрофами, но и постоянно переживает индивидуальные жизненные события, которые требуют от него адаптивных и гибких способов совладания.

Проблема совладания личности с трудными жизненными ситуациями возникла в психологии во второй половине XX века. Впервые термин «копинг-поведение» появился в психологической литературе в 1962 году. Л. Мэфи применил его, изучая каким образом дети преодолевают кризисы развития. А в 1966 году Р. Лазарус в своей книге «Психологический стресс и процесс совладания с ним» обратился к копингу для описания осознанных стратегий совладания со стрессом и с другими порождающими тревогу событиями [2].

Понятие «coping» происходит от англ. «cope» (преодолевать); в германоязычной психологии в этом же смысле используются как синонимы понятия «Bewältigung» (пре-

одоление) и «Belastungsverarbeitung» (переработка нагрузок). В российской психологии его переводят как адаптивное, совладающее поведение, или психологическое преодоление [2].

Совладение (анг. coping) — психические процессы и поведение, направленные на преодоление и переживание стрессовых ситуаций, особенно психосоциального характера.

По мнению И. М. Никольской и Р. М. Грановской, под копинг-стратегиями подразумеваются постоянно изменяющиеся когнитивные, эмоциональные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними и / или внутренними требованиями, которые оцениваются как напряжение или превышают ресурсы человека с ним справиться [1].

Сирота А.Н. отмечает, что копинг-поведение — это форма поведения, отражающая готовность человека решать жизненные проблемы, умение использовать определенные средства для преодоления психоэмоционального стресса [4].

Таким образом, совладение представляет собой индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями [5]. Современные исследования указывают на то, что психологическая защита нужна личности, чтобы сохранить удобную для себя картину мира и образ самого себя.

В настоящее время выделяют три подхода к толкованию понятия «копинг». Первый, развиваемый в работах

Н. Наан, трактует его в терминах динамики Эго как один из способов психологической защиты, используемой для ослабления напряжения. Второй подход, отраженный в работах R. N. Moos, определяет «копинг» в терминах черт личности — как относительно постоянную предрасположенность отвечать на стрессовые события определенным образом. Согласно третьему подходу, признанному авторами понятия Лазарус и Folkman, «копинг» должен пониматься как динамический процесс, специфика которого определяется не только ситуацией, но и стадией развития конфликта, столкновения субъекта с внешним миром [3].

Таким образом, понятие копинг-стратегии охватывает широкий спектр человеческой активности, от бессознательных психологических защит до целенаправленного преодоления кризисных ситуаций.

Деятельность современного педагога осуществляется в условиях умственного, психоэмоционального и физического напряжения. Собственное психическое здоровье и психологическое благополучие являются профессионально — важными качествами специалиста, работающего с людьми. Неумение управлять своим поведением, находить оптимальный выход из конфликтных ситуаций может привести к дезадаптации личности, профессиональным деформациям. Это выражается либо в различных формах агрессии и гнева, либо в форме эмоциональной холодности и отчужденности. Поэтому стало очень интересно узнать, какими копинг-стратегиями обладают студенты педагогического колледжа.

Целью моего исследования явилось изучение гендерных особенностей в выборе стратегии совладающего поведения. Объектом исследования является стратегии совладающего поведения. Предмет исследования — гендерные различия в проявлении стратегии совладающего поведения у студентов педагогического колледжа.

Исследование проводилось на базе ГАПОУ «Астраханский социально-педагогический колледж». Выборку составили 70 человек (31 мальчика, 39 девочек, средний возраст — 18 лет).

Теоретико-методологической основой являются принцип единства сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), когнитивный транзактный подход к совладающему со стрессом поведению (Р. Лазарус, С. Фолкмен), подход к трудным жизненным ситуациям и совладанию с ними (Л.И. Анцыферова, В.А. Бодров, Р.М. Грановская, И.М. Никольская, Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский).

Для исследования особенностей совладающего поведения студентов педагогического колледжа я использовала методику «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхан), «Диагностику копинг-поведения в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой). «Диагностику стратегий импунитивного поведения в конфликтных ситуациях».

Анализ полученных данных показал, что у 76% испытуемых, ведущей копинг-стратегией является стра-

тегия, направленная на разрешение проблем, которая отражает способность человека определять проблему и находить альтернативные решения, эффективно справляться со стрессовыми ситуациями, тем самым, способствуя сохранению как психического, так и физического здоровья.

52% испытуемых присущи копинг-стратегии поведения, направленные на поиск социальной поддержки, которые позволяют при помощи внешних социальных ресурсов успешно совладать со стрессовой ситуацией.

У 76% студентов педагогического колледжа доминирует средний показатель выраженности стратегии, направленной на избегание проблем. Мы полагаем, что это может быть связано с особенностями будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что ведущими стратегиями совладающего поведения студентов педагогического колледжа являются стратегии, направленные на разрешение проблем и на поиск социальной поддержки.

По методике «Стратегии импунитивного поведения в конфликтных ситуациях» нами были получены данные, которые свидетельствуют о том, что для опрошенных ведущими стратегиями являются: самоизменение (44%), то есть ситуация преодоления конфликта и кризиса оценивается как источник личностного роста, приобретения ценного жизненного опыта и изменения к лучшему. Самовосприятие изменяется в сторону представления о себе как о более сильном, уверенном и зрелом человеке.

36% испытуемых в стрессовой ситуации применяют рациональные действия, то есть действия, направленные на позитивное разрешение проблемы и выбор целесообразного пути выхода из сложившейся ситуации.

Поиск помощи используют 32% испытуемых, то есть они нуждаются в социальной поддержке, когда их настигает ситуация угрозы или стресса. Для них очень важно, чтобы рядом были близкие люди.

У 30% респондентов выявлен контроль эмоций. Они полностью контролируют свое эмоциональное состояние, внешне выглядят сдержанно и не показывают своих эмоций.

Отрицание как ведущая стратегия импунитивного поведения выявлена у 29% опрошенных. Для данной группы испытуемых характерен уход от реальной ситуации, отрицание сложных, трудных последствий переживаемой проблемы.

Выражение чувств (26%), то есть для данных испытуемых характерно внешнее проявление своего эмоционального состояния, впечатлительность, низкий уровень самообладания.

Анализ результатов, полученных по методике «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» позволил разделить испытуемых на три группы, в зависимости от преобладающей стратегии совладающего поведения.

Так, 60% составляют испытуемые, для которых свойственно копинг-поведение, направленное на разрешение

задачи, то есть поведение данных испытуемых направлено на поиск альтернативных путей решения проблемной ситуации.

34% опрошенных в стрессовых ситуациях используют копинг-поведение, ориентированное на эмоции, то есть поведение, контролируется сугубо эмоциональным состоянием, человеком правят эмоции.

Кроме того, у 6% опрошенных выражен копинг, ориентированный на избегание, то есть для данных испытуемых характерен уход от реальной ситуации, отрицание сложных, трудных последствий переживаемой проблемы.

То есть, студенты педагогического колледжа чаще выбирают копинг-стратегии, направленные на решение задач.

Обобщив результаты экспериментального исследования копинг-стратегий студентов педагогического колледжа нами установлено, что отличительной особенностью их поведения в стрессовой ситуации являются умение разрешать любые конфликтные ситуации, которые испытуемые оценивают как источник личностного роста, приобретение жизненного опыта и изменение к лучшему; для них характерна эмоциональная стабильность и предсказуемость в поведении, относительная устойчивость к действию стрессогенных факторов. Испытуемые способны определять проблему и находить альтернативные решения, эффективно справляться со стрессовыми ситуациями, тем самым, способствуя сохранению как психического, так и физического здоровья.

Литература:

1. Грановская, Р.М. Никольская И.М. Защита личности: психологические механизмы. — СПб.: «Эксклюзив», 1994.
2. Нартова — Бочавер С.К. Coping behavior в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. — 1997. — № 5.
3. Рыжов, Д.М. Соотношение психологической защиты и копинг-поведения // Эмоциональные и когнитивные аспекты развития личности: сб. межвуз. науч. трудов., 2004.
4. Сирота, Н.Я., Ялтоновский В.М. Копинг-поведение и психопрофилактика психосоциальных расстройств у подростков // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. — 1994. — № 1.
5. Ферихем, А. Личность и социальное поведение. — СПб.: Питер, 2001.

ПЕДАГОГИКА

О методике организации уроков физического воспитания

Абдуллаева Шохида Хайитбоевна, преподаватель
Ургенчский государственный университет имени Аль-Хорезми (Узбекистан)

Предмет физической культуры требует от учителя умения и знаний по формулировке методов, свойственных обучению. Несмотря на то, что имеется много методов преподавания, ни один из них не универсален. Знание этих методов позволяет выбирать самую удобную и практичную для решения задач обучения.

Метод — это такой вид деятельности, который дает возможность решать широкий круг задач вместе с обучающимся в различных условиях. Например, методом демонстрации можно научить двигательную систему, а также усовершенствовать её (в работе с детьми различных возрастов) [1].

Методический процесс — эта такая сфера деятельности учителя в решении задач обучения в определённых условиях. Например: показывать выполнение упражнения, стоя перед учениками.

В свою очередь, если комплекс методов позволяет выполнить изложенную задачу, то методические процессы решают их в определённых условиях. Каждый метод имеет свои методические процессы. Их бесчисленное множество, некоторые со временем исчезают, меняются, а некоторые благодаря фантазии преподавателей дополняются и используются по сей день. Обычно объем методов и способов, свойственные уровню обучения, можно отличить только через знания учителя (тренера).

Иногда кажется, что у неопытных учителей методика воплощает в себе внешние признаки способов. Например, обучение некоторым упражнениям по отдельности приводит к тому, что молодые учителя не могут разработать их систему, вследствие чего результаты оказываются неудовлетворительными. Этот способ во многих случаях похож на методику.

Общие требования для методов обучения. Целесообразное применение того или иного метода в любой конкретной ситуации предполагает соблюдения нескольких требований:

1. Научная обоснованность метода (деятельность высшей нервной системы).
2. Соответствие обучения поставленным задачам.

3. Неопределенность задач не дает возможности правильно выбрать методы обучения. Например, если на уроке поставлена задача научить прыжку через «козла» опираясь на ноги, то невозможно выбрать метод (здесь можно опираться на такие методы, как обучение по частям и полное выполнение движения). Если поставить конкретную задачу, например, прыгнуть через «козла» используя руки, то появится возможность использования метода, выполнив упражнение по частям.

4. Формирование воспитательного характера обучения. Каждый выбранный метод не должен оцениваться не только с точки зрения обеспечения эффективности обучения двигательной деятельности, но и с точки зрения соответствия воспитательным целям.

5. Применение методов должно соответствовать всем принципам образовательной системы и должно опираться на выполнение. Не должно допускаться одностороннее описание метода с его связью с определенным принципом. Например, если учитель выбрал метод демонстрации, то мы не можем сказать, что урок полностью основывается на принципах наглядности, наши выводы будут ошибочны по принципу выставки. Известно, что этот принцип осуществляется через ряд методических систем.

6. Соответствие свойств учебного материала. Методы обучения в определенной степени связаны с физическими упражнениями, в некоторых случаях хватит и словесного метода объяснения, а в относительно трудных задачах нужно все продемонстрировать. Игровые, гимнастические, спортивные и туристические упражнения не имеют своих методов. Методы одинаковы ко всем видам физических упражнений. В месте с тем все эти виды в какой-либо степени, направлены на выполнение одним и тем же методом обучения, в отличии от других употребляется мало. Чем меньше такая зависимость, тем лучше будет результат.

7. Соответствие индивидуальности учеников и подготовки группы. Например, для обучения подготовленной группы к некоторым физическим упражнениям не требует специальных методов, а в других случаях уместно использование последовательной методики. При использовании сло-

весного объяснения, учитывая общий умственный потенциал всех, можно опираться на знания учащихся по физике.

8. Соответствие индивидуальных свойств и способностей учителя. Конечно, каждый учитель должен владеть в полном объеме всеми методами преподавания. Несмотря на это, некоторые учителя знают одни методы хорошо, а другие учителя другие. Нужно это отдельно учесть в процессе физического воспитания. Если в определенных ситуациях из двух методов результат будет одинаковым, то учитель должен использовать метод, который ему более удобен.

9. Соответствие среды занятий. Например: на уроках физкультуры в школе, учит карабкаться по канату методом полного объяснения движения, не даст результатов, причина низкая плотность обучаемых мест. Здесь учитель должен учитывать акустику зала и уровень спортивного зала.

Требования для использования разных видов методов. Ни один из методов не является основным и универсальным. При использовании различных методов, учения будут продуктивными. Надо учитывать, что у каждого метода есть хорошие стороны.

Для обогащения знания учителей, их квалификацию и умения методы преподавания делятся на 3 группы. Каждый включает в себя несколько методов. По заключению методы подразделяются на использование слов, чувство демонстрации и практические методы и они широко применены в учёбе [4].

Успешность урока физического воспитания зависит от законных правил и подчинения к ним. Основная цель физического воспитания заключается в воспитании здорового и сильного поколения, которое вознесет славу своей Родины. Предмет педагогики имеет в виду соблюдение норм для достижения цели, разработку научно доказанных выводов, а также подчинения закономерностям учебного воспитания. Эффективность учебно-воспитательного процесса требует выбора соответствующих методов, достижения применения их на практике, через использование современных технологий интеллектуальное, нравственное и физическое воспитание молодежи. Интерактивные методы и нетрадиционные формы в учебно-воспитательном процессе являясь на сегодняшний день актуальной проблемой, применение их на уроках физической культуры повышает заинтересованность молодежи к предмету [3].

Методические рекомендации и показания, разработанные учеными и специалистами доказывают свою эффективность в больших соревнованиях и состязаниях и являются залогом успеха. Следовательно, во-первых, нужно стараться максимально быть осведомленными о законодательно-правовой деятельности, довести их до сознания молодежи и соблюдать их на практике. Молодежь должна глубоко осознать инициативу, старания и практическую помощь Президента И. Каримова для развития физической культуры и спорта в нашей стране. Призывать широкую общественность к содействию для увеличения количества побед не только в сфере оздоровления, но и в сфере физической культуры и спорта. Достижение осоз-

нания молодежью, что физическая культура и спорт подняты до уровня государственного политики.

Во-вторых, акцентировать внимание на то, что занятия физического воспитания как неотъемлемая часть воспитания личности ребенка и как важное условие совершенства человека, является одним из важных факторов воспитания гармонично развитой личности. А также на полное раскрытие роли факторов наследственности, образования и воспитания, социальной среды, активности личности в физическом взрослении личности.

В-третьих, обращая внимание на научное содержание занятий по физическому воспитанию, опираться на последние достижения в области учебно-воспитательного процесса в мире. Изучив и занимаясь всеми видами физического воспитания и спорта народов мира, стараться достичь высоких результатов. Пропаганда и популяризация во всем мире узбекских национальных игр. Обоснование превращения кураша за краткие сроки в международный вид спорта.

В-четвертых, достижение строгого соблюдения общих для педагогики учебно-воспитательных принципов в организации занятий по физическому воспитанию. Учитывая научность, системность, последовательность, доступность, наглядность, возраст и другие особенности, соблюдение требований гуманности, патриотизма, демократии и других принципов, которые вносят свой вклад в развитие физического воспитания и спорта.

В-пятых, достижение эффективного использования компьютерных и информационных технологий, являющихся актуальной проблемой в учебно-воспитательном процессе XXI века. Эффективно используя материалы локальных и международных информационных систем, поднятие занятия по физическому воспитанию до уровня мировых стандартов. На основе современных педагогических технологий внедрение интерактивных методов.

В-шестых, эффективно использовать спортивную инфраструктуру, отвечающей всем современным требованиям, приспособление к постоянному занятию в них молодежи. Обеспечение деятельности высококвалифицированных тренеров и наставников не только в больших городах, но и в сельских местностях. Покрытие за счет местных средств определенной части доходов, поступающих из денежных услуг и через это создание необходимых условий для всех занимающихся.

В-седьмых, увеличение учебно-методических и художественно-популярных изданий по физическому воспитанию спорту и повышение их воздействующей силы. Популяризация анализов и комментариев к спортивным состязаниям.

В-восьмых, создание местных производственных предприятий, изготавливающих спортивные оборудования. Достичь, чтобы их продукция отвечала международным требованиям. Особенно акцент нужно делать на то, чтобы обеспечить удобство и снизить цены спортивной одежды, оборудования для молодежи, необходимых для занятия спортом.

Литература:

1. Абдуллаев, А., Хонкелдиев С.Х. Жисмоний тарбия назарияси ва методикаси. — Фаргона, 2001.
2. Ашмарин, В.А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании. — М., 1978.
3. Иванков, С.Т. Теоретические основы методики физического воспитания. — М., 2000.
4. Юнусова, Й.М. Физическая культура в школе. — М., 2003.

Проблемы подготовки и переподготовки педагогических кадров дошкольных образовательных учреждений к инновационной деятельности

Абдурахимова Дилфуза Алиевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Тожиева Гулбахор Шухратовна, преподаватель,
Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

В данной статье раскрываются вопросы, связанные с подготовкой и переподготовкой педагогических кадров к инновационной деятельности в системе повышения квалификации. Определены основные факторы, обеспечивающие успешность подготовки и переподготовки учителя к инновационной деятельности. Названы показатели, определяющие готовность учителя к инновационной деятельности.

Ключевые слова: подготовка кадров, инновационная деятельность, педагог, система непрерывного образования, дошкольные образовательные учреждения

Современная эпоха и время стремительных перемен в окружающем нас мире характеризуются мощным развитием рыночных экономических отношений, усложнением, углублением социальных процессов, обострением проблем в нравственной и культурной жизни, повышением роли личностных устремлений человека. В связи с этим в последние годы резко повысилась роль образования в жизни каждого отдельного человека и всего человечества в целом. В Гамбургской декларации 1997 года образование признано «ключом, открывающим дверь в XXI век».

В настоящее время учебный процесс в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров требует постоянного совершенствования, так как происходит смена приоритетов и социальных ценностей: научно-технический процесс всё больше осознаётся как средство достижения такого уровня производства, который в наибольшей мере отвечает удовлетворению постоянно повышающихся потребностей человека и развитию духовного богатства личности.

Какие бы реформы ни предпринимались обществом в области образования, важнейшей фигурой в них всегда будет учитель. В соответствии с концепцией модернизации образования одной из важнейших задач становится задача организации целенаправленного профессионального образования педагогов. Внедрение инновационных педагогических технологий в эту систему будет способствовать, с одной стороны, становлению профессиональной компетентности самих педагогов, а с другой, — внедрению этих технологий в учебный процесс образовательных учреждений разного уровня.

Основу и содержание инновационных образовательных процессов составляет инновационная деятельность, сущность которой заключается в обновлении педагогического процесса, внесении новообразований в традиционную систему, которая предусматривает высшую степень педагогического творчества. Субъектом, носителем инновационного процесса является, прежде всего, педагог-новатор. Участники инновационного процесса должны иметь надлежащую квалификацию для выполнения возложенных на них обязанностей. Поэтому необходимым условием эффективной инновационной деятельности является специальная подготовка учителя, накопления и осмысления им опыта такой деятельности, внутренняя настроенность на поиск и постижения нового.

Анализ научно-педагогической литературы по вопросам инноваций в образовании позволил нам определить основные факторы, обеспечивающие успешность подготовки и переподготовки учителя к инновационной деятельности:

— осознанное отношение учителя к инновационным технологиям и их роли в решении актуальных проблем образования;

— познавательный интерес учителя к инновационным педагогическим технологиям и личностно-значимый смысл их применения;

— методологические знания (умение воспринимать действительность с позиций системного подхода, сформированность общенаучных категорий);

— научно-теоретические знания по предмету и знания по теории и технологии обучения предмету (знание принципов и методов педагогического исследо-

вания, владение конкретными исследовательскими умениями);

— положительный педагогический опыт;

— способность к созданию нового, нетрадиционного подхода к организации учебно-воспитательного процесса, умение творчески решать любые профессиональные проблемы.

— сформированность рефлексивной позиции (оценка педагогом себя как субъекта инновационной деятельности).

Выявленные в педагогической науке компоненты готовности к инновационной деятельности рассматриваются как совокупность мотивационного, когнитивного, креативного, рефлексивного компонентов, которые взаимообусловленные и связаны между собой.

Готовность учителя к инновационной деятельности определяют по следующим показателям:

1) осознание необходимости внедрения педагогических инноваций в собственной педагогической практике;

2) информированность о новейших педагогических технологиях, знания новаторских методик работы;

3) ориентация на создание собственных творческих задач, методик, настроенность на экспериментальную деятельность;

4) готовность к преодолению трудностей, связанных с содержанием и организацией инновационной деятельности;

5) владение практическими навыками освоения педагогических инноваций и разработки новых.

Эти показатели проявляют себя не изолированно, а в разнообразных сочетаниях и взаимосвязях. На основе соотношения и степени проявления этих показателей выделяют интуитивный, репродуктивный, поисковый, творческий (производительный) уровни сформированности готовности к педагогическим инновациям [1, с. 17–28].

На *интуитивном* уровне, учитель относится к инновационной проблематике как к альтернативе традиционной практики. Основой такого отношения является эмоциональный, интуитивный настрой на восприятие нового потому, что оно новое, а не глубокие теоретические

знания особенностей инновационной идеи или анализ педагогической практики, которая на этой идее базируется.

На *репродуктивном уровне* сформированности готовности к инновационной педагогической деятельности учитель владеет теоретическими основами, содержанием, конкретными методиками педагогов-новаторов, нередко применяет элементы этих систем в собственной педагогической деятельности.

Учителя, желающие работать по-новому, воплощая в собственную деятельность известные технологии и методики учебно-воспитательной работы, относятся к *поисковому уровню* сформированности готовности к инновационной педагогической деятельности.

Творческий уровень сформированности готовности к инновационной педагогической деятельности характеризуется тем, что учитель имеет широкие и содержательные знания о новых научных и новаторских подходах к обучению и воспитанию, владеет новейшими технологиями и создает собственные. Реализация творческого потенциала в инновационном процессе для многих из них является важнейшим ориентиром деятельности.

Готовность к инновационной педагогической деятельности формируется не сама по себе, а во время педагогической практики, аккумулируя все накопленное на предыдущем этапе, достигая благодаря этому значительно высшего уровня. Это означает, что каждый предыдущий уровень готовности является предпосылкой формирования новых уровней.

Своевременное, объективное выяснение уровня сложившейся готовности конкретного педагога к инновационной деятельности дает возможность спланировать работу по переподготовке и развитию его инновационного потенциала, который является важным компонентом структурных профессиональных качеств. Подготовка и переподготовка учителей к инновационной деятельности в системе повышения квалификации учителей с учетом сложившегося уровня их готовности требует еще более детального его рассмотрения, поскольку именно от этого зависит формирование гармонично развитого поколения республики.

Литература:

1. Дерновский, И. Инновационные педагогические технологии: Учебное пособие. — К.: Академвидав, 2004. — 352 с.
2. Слостёнин, В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность // Педагогика. — М., 1997. — № 4. — с. 66–72.

Роль кабинета изобразительного искусства в формировании творчества учеников

Азимова Мухайё Баратовна, преподаватель
Бухарской государственной университет (Узбекистан)

В данной статье описываются ролевые функции кабинета изобразительного искусства в творчестве учащихся.

Общепедагогической подготовке учителя, проблемам проектирования педагогического процесса и созданию моделей образовательных технологий, теоретическим основам урока посвящены исследования многих авторов. Но оценить роль кабинета искусства в формировании творческих способностей ребенка, в приобщении его к мировой художественной культуре в контексте искусства изобразительного, в приобретении детского собственного творческого опыта получилось лишь у немногих авторов.

Анализ литературы и практики показал, что чаще всего исследование роли кабинета искусства включает в себя лишь описание оборудования кабинета с перечнем необходимых художественных материалов, методических и дидактических пособий. Происходящая модернизация образования в нашей стране связана с фундаментальными изменениями его системы, с гуманизацией его сущности.

Современная парадигма в новых политических и социально-экономических условиях направлена на демократизацию и повышение качества образования, поэтому, в настоящее время так важен «учитель-профессионал», «учитель-творец», способный с учетом меняющихся социально-экономических условий и общей ситуации в системе образования выбирать наилучшие варианты организации педагогического процесса, направленные на решение психолого-педагогических задач, создавать собственную педагогическую концепцию, постоянно совершенствовать свое мастерство.

История свидетельствует, что на протяжении тысячелетий художественное образование являлось двигателем в развитии образованности общества, его духовного и культурного потенциала.

Обучение изобразительному искусству состоит из нескольких аспектов:

- **познавательного** (учить и научить каждого ученика самостоятельно добывать знания, овладевать умениями и навыками),
- **развивающего** (развитие речи, мышления, творческих способностей),
- **воспитательного** (формирование личностных качеств, отношений, суждений, мировоззрений).

Анализируя эти аспекты, четко выстраиваются основные психолого-педагогические задачи современного учителя:

- учитель должен видеть ученика в образовательном процессе, отслеживать рост его навыков и способностей;
- устанавливать взаимодействие с другими учебными предметами образовательного процесса, направленное на его интеграцию;
- создавать образовательную среду в школе, на уроке, направленную на развитие творческих способностей учащихся, используя её воспитательные возможности;
- проектировать и осуществлять профессиональное самообразование.

Сегодня, как никогда, учитель изобразительного искусства является носителем и транслятором искусства и культуры в школе. И роль кабинета искусства здесь неопределима.

Что такое школа? Это целый мир... Школа — это ступеньки классов, ведущие все выше и выше. Школа это не серые стены и длинные коридоры. Это разные дети и учителя, и большое количество предметов. А кабинеты школы — это островки познания и они должны быть все особенными, и обязательно интересными.

Кабинет искусства — это удивительно тонкий мир. Здесь нет приборов и лабораторных столов, нет обычных парт, нет учебников и тетрадок. Зато есть краски, кисти, карандаши. Здесь царит особая атмосфера, в которой формируется великая драгоценность — душа человека, она отдана в руки учителя. И задача учителя: сберечь, не ранить, а «разбудить» спящий мир ребенка, зажечь в нем яркий интерес к работе.

Как достичь этого?

Исходя из выше перечисленных задач и аспектов обучения искусству, вытекают основные ролевые функции кабинета изобразительного искусства в формировании творческих способностей учащихся, а именно:

1. Кабинет искусства — это учебно — развивающий центр, который активно формирует эстетическую потребность общения учащихся с искусством;
2. Кабинет — это комфортная образовательная среда, психологически воздействующая и воспитывающая ребенка;
3. Кабинет искусства — это искусствоведческий центр, библиотека, где происходит знакомство учащихся с произведениями мировой художественной культуры;

Кабинет — это комфортная образовательная среда, воспитывающая ребенка. Говорят, что воспитывают даже стены. В сером и скучном кабинете нельзя вести уроки искусства. Атмосфера урока — это и атмосфера кабинета.

Светлые, теплого цвета, стены настраивают учащихся на восприятие прекрасного. Непременным условием работы с детьми по изобразительному искусству является присутствие детских работ в образовательной среде кабинета, в рамках на стене, в учебных витринах, в паспорту на учебной доске. Дети видят свои работы и рисунки своих сверстников. Это позволяет обеспечить единство учебно-воспитательного процесса, стимулирует ученика к саморазвитию и самосовершенствованию.

Повышению качества художественного образования, развитию интереса к изобразительному искусству и художественной деятельности, более глубокому восприятию детьми явлений искусства способствует широкое привлечение технических средств обучения, помимо применения традиционного оборудования и демонстрационных материалов, введения современных средств обучения, а именно, мультимедийного оборудования с программным обеспечением.

В кабинете организована проектная, художественно-творческая и исследовательская деятельность учащихся, активно используются информационно — коммуникативные средства в обучении поисковой деятельности юных художников, проводится работа по формированию информационной грамотности учащихся через активизи-

зацию их языковой компетентности в области изобразительного искусства.

Рабочее место учителя в кабинете укомплектовано основными техническими средствами, отвечающими современным требованиям художественной педагогики: компьютером, принтером, сканером...

Именно здесь учитель может осваивать новейшие компьютерные технологии, вместе с детьми создавать электронные презентации, осваивать новые направления в развитии школьного образовательного пространства.

Включение учащихся с начальной школы в активную художественную деятельность с использованием различных художественных материалов и техник находит свое развитие в основной школе. Таким образом, сохраняется преемственность с начальной школой и обеспечивается углубление содержания художественного образования от класса к классу. На уроках, в кабинете искусства, успешно реализуется принцип вариативности, взаимодействия с другими учебными предметами образовательного процесса, направленного на его интеграцию.

Усиление эффективности эстетического воспитания школьников, расширение их культурного и интеллектуального кругозора — вот задачи, стоящие сейчас перед школой.

Литература:

1. Ростовцев, Н. Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. — Москва: Просвещение, 1974.
2. Кузин, В. С. Психология. — Москва: Высшая школа, 1982.

Информационно-библиотечные технологии: опыт Национальной и Электронной библиотек Республики Корея в подготовке кадров нового поколения

Аракелов Сергей Рубенович, старший преподаватель
Ташкентский университет информационных технологий (Узбекистан)

В эпоху ускоренного развития информационных технологий в быстро меняющемся информационном мире Ташкентский университет информационных технологий и компания KOICA (Республика Корея) заключили договор о взаимном обмене преподавателями, магистрами и студентами бакалавриата. В рамках данной программы более 100 преподавателей прошли стажировку в ведущих университетах Кореи. Один из них — Университет Chung-Ang, основанный в 1918 году, является старейшим международным коммерческим университетом страны. Одна из групп преподавателей ТУИТ проходила стажировку на базе данного университета по направлению «Библиотечно-информационная наука», куда кроме аудиторных занятий входило посещение крупнейших библиотек Кореи. Хотелось бы больше остановиться на информационно-библиотечных технологиях, используемых в Национальной

библиотеке Кореи и применение их в подготовке специалистов нового поколения.

Национальная библиотека Кореи органически связывает себя с цифровой библиотекой Dibrary (бренд электронной библиотеки), для того чтобы лучше удовлетворять потребности всех видов библиотечных услуг, учитывая появление цифровых публикаций, рост онлайн-информационных ресурсов и развитие медиа-индустрии.

Dibrary была построена в течение семи лет с 2002 по 2008 годы, в мае 2009 года начал работу свой собственный онлайн-портал. Имея общую площадь 38,014 м² (три этажа над уровнем земли, пять этажей ниже уровня), здание было построено из стеклянных блоков, а на крыше посажена трава. Библиотека служит не только для выдачи общей информации на материальных носителях, но также предоставляет виртуальные комплексные услуги поиска

через свой интернет-портал www.dilibrary.net. Кроме того, Dibrary портал предлагает более 116 млн. дискретных элементов цифрового контента, охватывающих академические, государственные, частную и иностранную информацию по ссылкам с другими учреждениями, в том числе полный текст базы данных 390.000 томов НБК. Атмосфера высокого качества информационных услуг и знаний через портал Dibrary делает доступными цифровые информационные ресурсы в любое время суток. Поэтому данный портал играет центральную роль в повышении национальных возможностей доступа к информации.

Хотелось бы отметить, что Национальная цифровая библиотека предлагает каталоги коллекций ресурсов и их полные тексты, составленные из фондов девяти учреждений: библиотеки Национальной Ассамблеи, библиотеки Верховного Суда Кореи, научной библиотеки института прикладной науки и технологий Кореи (KAIST), института науки и информационных технологий Кореи, службы образования и научных исследований в информации Кореи (KERIS), сельскохозяйственной научной библиотеки администрации сельского развития, образовательного портала Кореи и электронной библиотеки национальной обороны Кореи. Каждое учреждение предоставляет свои оцифрованные каталоги и их полные тексты в единую систему Национальной электронной библиотеки для облегчения единого процесса оказания услуг.

Приобретение, хранение и обслуживание Интернет и цифровых ресурсов

НБК взяла на себя ответственность за приобретение и архивирование ценных онлайн цифровых ресурсов на национальном уровне и сохранность их для будущих поколений. Сборник «онлайн-ресурсы» управляется через цифровую систему (НБК) и предложен пользователям через цифровой портал. В попытке раскрыть и сохранить стоящий материал веб-контента в среде онлайн ресурсов, НБК с 2004 года проводит проект «Интернет архивирование и поиск интернет-источников», накапливая 51477 единиц уже в мае 2010 г. Кроме того, с поправкой библиотеки на Закон «О содействии чтению» в 2009 году, чтобы заложить правовую основу, НБК начала собирать электронные книги и журналы, видео материалы, изображения и музыкальные данные.

Услуги для инвалидов

В мае 2007 года НБК основал Национальный центр библиотечной поддержки инвалидов (здесь и после «Центр»), чтобы сузить информационный разрыв через обучение на протяжении всей жизни и содействовать общему благосостоянию. Созданием Центра служил поворотный момент в систематическом фокусе правительства на библиотечных услугах для людей с ограниченными физическими возможностями.

Основная деятельность центра включает в себя: разработку стандартов и руководящих принципов библиотечных услуг для инвалидов; упорядочение системы библиотечных услуг и соответствующих законов; производство и издательская деятельность; обмен и сотрудни-

чество в сфере услуг специализированных библиотек с учреждениями-партнерами; обучение и развитие службы экспертов по услугам для инвалидов. Центр объявил 2010 год в качестве начального года для проведения активной политики продвижения вперед библиотечных проектов обслуживания для инвалидов. В качестве своей основной задачи Центр ставит производство и распространение примерно двух тысяч альтернативных материалов для слабослышащих и людей с нарушениями слуха. Кроме того, он сформировал «Комитет по производству альтернативных материалов» и применил систему двумерного штрих-кода (голос-глаз) для всей выпускаемой Центром продукции. Эта система распознавания документов преобразует печатные материалы в звук для инвалидов. В январе 2010 года Центр организовал «Корея DAISY (Digital Accessible Information System) консорциум (KDC)» в партнерстве с двадцатью одной библиотекой и учреждениями, в котором внедрена данная система, в том числе с использованием шрифта Брайля в соответствии с международным стандартом для цифровых услуг говорящей книги. Сегодня Центр расширяет распределение вспомогательного технологического оборудования для инвалидов в публичных библиотеках и расходованию на поддержку культурных программ. Она свободно циркулирует в «Автоматизированной системе библиотек Кореи (KOLASIA)», что, в свою очередь, делает возможным интегрированный поиск и управление альтернативными источниками проводимых в публичных библиотеках программ, предназначенных в помощь библиотекам и школам для слепых. В апреле 2009 года был открыт читальный зал для инвалидов, оснащенный различными вспомогательными технологиями, который с тех пор предоставляет индивидуальные услуги для инвалидов по типу инвалидности. В 2010 году началась работа «библиотека «горячая линия» для инвалидов», предоставляющая услуги бесплатной доставки книг пока только в ограниченном масштабе.

В рамках данной программы по повышению социальной ответственности и участия в оказании библиотечных услуг инвалидам, Центр поощряет и мотивирует издателей и авторов жертвовать оригинальные цифровые файлы своих публикаций. В будущем, Центр будет проводить более активную политику в области предоставления библиотечных услуг для инвалидов, чтобы значительно улучшить их беспрепятственный доступ к знаниям и современной информации XXI века.

Данный опыт Республики Корея будет полезен для изучения не только в учебных целях, но и для внедрения в практическую деятельность информационно-библиотечных учреждений нашей страны.

В заключение, хотелось бы отметить, что стажировка преподавателей ТУИТ в университете Chung-Ang, в целом, достигла цели и поставленных задач, была плодотворной и насыщена новой информацией в применении информационно-библиотечной технологии в дальнейшем процессе обучения и подготовки высококвалифицированных кадров на кафедре «Информационно-библиотечные си-

стемы» Ташкентского университета информационных технологий. Большое внимание сегодня уделяется реформированию информационно-библиотечной системы, как в сфере образования и подготовке квалифицированных кадров, так и производственной сфере. Изменяются годами устоявшиеся догмы, в образовательный процесс приходят инновационные технологии, меняются методы и подходы к решению поставленных обществом задач. Производство сегодня выдвигает свои требования к компетенции, знаниям, умениям и навыкам выпускников высших образовательных учреждений. На сегодняшний день Ташкентский университет информационных технологий является одним из передовых высших образовательных учреждений нашей

страны. Используя в своей деятельности передовой зарубежный опыт, имея в своём штате иностранного проректора-консультанта, на данный момент ведётся системная работа по изменению образовательных стандартов, учебных планов, а также привлечение видных зарубежных учёных к чтению лекций в нашем университете и более активное использование специальной иностранной литературы в процессе обучения. Всё это, в свою очередь, расширяет диапазоны возможностей информационно-библиотечной профессии, поднимает качество подготовки кадров разной квалификации на новый международный уровень и делает наших выпускников более конкурентоспособными и востребованными на современном рынке труда.

Литература:

1. S. R. Arakelov. Information and Library science: the processes of informatization learning in undergraduate. /The Third International Conference on Eurasian scientific development. Proceedings of the Conference. Vienna. ISBN — 13978–3–902986–31–3. 2014. — 78–80 p.
2. Аракелов, С. Р. Использование инновационных методов в преподавании информационно-библиотечных дисциплин /Proceedings of the 10th International Conference «Central Asia — 2016». — Samarkand, 21–23 April, 2016. — с. 101–106.
3. Аракелов, С. Р. Деятельность кафедры «Информационно-библиотечные системы» ТУИТ в подготовке квалифицированных специалистов //Молодой учёный. — ISSN — 2072–0297. — 2016. — № 3. — с. 773–775.

Социально-психологическое обеспечение педагогического воздействия на учащихся

Баракатова Дилором Аминовна, преподаватель;
Нурмурадова Шахноза Ибрагимовна, преподаватель;
Солиева Мунаввар Ахмадовна, преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

В современных социально-экономических условиях перед образовательными учреждениями стоят задачи возрождения традиционной культуры воспитания и восстановления нравственных традиций, необходимых для приумножения культурного потенциала каждого народа. В Республике Узбекистан созданы как правовые условия, так и социально-экономические предпосылки перестройки, механизация управления системой народного образования на основе выработанной государственной политики, обусловленной конкретными принципами, изложенными в статье 3, Закона «Об образовании».

Первый принцип — демократический характер обучения и воспитания, в качестве приоритета, главного субъекта, а не объекта, как это было ранее, выдвигает личность обучаемого и упразднение командно-административных методов управления.

Второй принцип — непрерывность, преемственность, обуславливает возможность «выстраивания» иерархии компонентов образовательной системы, остальные обосновывают кардинальные концептуальные подходы по-

строения системы образования. Особая значимость этих принципов государственной политики в области образования подчеркнута в статье 7 Закона «Об образовании», где законодательство утверждает необходимость установления в Республике Узбекистан соответствующих критериям широкой практики государственных стандартов образования. Они и определяют требования к уровню образования и объём учебных нагрузок, обязательных для учебных заведений.

Наше государство объявило воспитание гармонично развитой личности приоритетным направлением государственной политики. Под гармонично развитой личностью мы, прежде всего, подразумеваем высокосоциальных, самостоятельно мыслящих, способных своим личным примером служить образцом для окружающих, высокообразованных людей. Основа развития общества, единственная сила, способная спасти его от разрушения — это просвещение. «Только воспитав интеллектуальных, высоконравственных людей, мы сможем добиться поставленных целей, процветания и прогресса в нашей стране».

Время, в которое мы живем, неукоснительно требует совершенствования системы народного образования в стране. К этому обязывает всех просвещенцев Национальная программа по подготовке кадров и Государственная общенациональная Программа развития школьного образования. Нужны новые подходы к организации деятельности системы народного образования в самых разных ее направлениях, новые педагогические технологии. Повышение профессионализма педагогов в соответствии с новыми требованиями к уровню квалификации работников признается важнейшим приоритетом государственной образовательной политики. В этих условиях особую значимость приобретает статус инновационных учебных заведений. К ведущим принципам лично-ориентированного подхода к обучению и воспитанию относятся:

- 1) использование субъектного, лично-осмысленного опыта учащегося;
- 2) стимулирование к самостоятельному выбору и использованию наиболее значимых для обучаемых способов проработки нового учебного материала с учетом разнообразия его типов, видов и форм;
- 3) предоставление учащемуся свободы выбора при выполнении заданий по самоподготовке или при проведении воспитательных мероприятий;
- 4) накопление знаний, умений и навыков не столько в качестве самоцели (конечного результата), сколько в качестве эффективного средства реализации творческих способностей обучаемых;
- 5) предмет оценочных суждений преподавателя — учет не только правильности, но и оригинальности ответов обучаемых, их самостоятельных работ;
- 6) обеспечение на занятии лично значимого эмоционального контакта учителя и учеников, естественного межличностного общения на основе сотрудничества, творчества, мотивации достижения успеха через анализ как результата обучения и воспитания, так и процесса его достижения.

Педагогическое воздействие на учащихся будет эффективным, если: педагогическое воздействие будет опираться на педагогическое общение как многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности; учитывать, что стратегия поведения учащихся влияет на социально-психологический климат ученического коллектива; обеспечить ребенку психологическую поддержку со стороны взрослых, в первую очередь, родителей и учителя — классного руководителя. особый тип взаимоотношений, возникающий Социально-психологическое обеспечение на основе осознания людьми своей принадлежности к одному коллективу. В таких коллективах нормой становится взаимопомощь и сотрудничество, коллективная ответственность.

В деятельности педагога важнейшее значение приобретают психологическое и социально-психологическое обеспечение: знание психологических особенностей учащихся,

умение создавать необходимую мотивацию и выбирать эффективные способы стимулирования воспитанников. Как показывают результаты психолого-педагогических исследований, именно в общении, и, прежде всего, в непосредственном общении с родителями, педагогами, сверстниками приходит становление человеческой личности, формирование важнейших её свойств, нравственной сферы, мировоззрения. Общение имеет огромное значение в формировании человеческой психики, её развитии и становлении разумного, культурного поведения. Через общение с психологически развитыми людьми, человек приобретает все свои производительные высшие способности и качества. Через активное общение с развитыми личностями он сам превращается в личность. Если бы с рождения человек был лишен возможности общаться с людьми, он никогда не стал бы цивилизованным, культурно и нравственно развитым гражданином, был бы до конца жизни обречен, оставаться полуживотным, лишь внешне, анатомо-физиологически напоминающим человека.

Общение является основным средством обучения и воспитания, ведущим фактором формирования и развития личности. В процессе учебной деятельности ребёнок выступает как субъект и как объект общения. Круг и виды общения у школьников разнообразны, они определяются социальной ситуацией развития ребёнка, его возрастными и индивидуальными особенностями. Учебная деятельность неразрывно связана с общением. Поэтому нарушения общения школьника с людьми, с которыми он взаимодействует в процессе учебной деятельности, непременно сказываются и на характере поведения в школе. Общение — это взаимодействие на основе взаимного психического отражения. Общение — один из способов социальной жизни людей, сложный, многогранный процесс взаимодействия, включающий в себя обмен информацией, восприятие и понимание другого человека.

Педагогическое общение представляет собой социально-нормативные формы взаимодействия педагогов и учащихся. Профессионально-педагогическое общение есть система органично социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств. Педагогическое общение — система ограниченного социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств. Педагог является инициатором этого процесса, организуя его и управляя им. Педагогическое общение должно быть эмоционально комфортным и лично развивающим. Профессионализм общения учителя состоит в том, чтобы преодолеть естественные трудности общения из-за различий в уровне подготовки, а также способности помогать ученикам обрести уверенность в общении в качестве полноправных партнеров учителя. Для учителя важно помнить,

что оптимальное общение — не умение держать дисциплину, а обмен с учениками духовными ценностями.

Общий язык с детьми — это не язык команд, а язык доверия. Устная речь является основным средством педагогического общения. Слово учителя должно воздействовать на чувства и сознание, должно стимулировать мышление и воображение, создавать потребность поисковой деятельности. В системе профессионального педагогического общения взаимодействуют вербальные (речь) и невербальные средства общения (жесты, мимика). Владение технологией общения помогает педагогу организовывать правильное поведение в конкретной ситуации. Неверное педагогическое воздействие или неверная форма общения, выбранная для взаимодействия, может привести к конфликту между учителем и учеником. Учителю важно правильно использовать приспособления в общении, т. е. систему приемов психологических, мимических, пантомимических, речевых, двигательных, избираемую для организации структуры общения, адекватной задаче и особенностям педагогической ситуации.

Литература:

1. Закон Республики Узбекистан «Об образовании». Ташкент, 1997.
2. Закон Республики Узбекистан «О национальной программе по подготовке кадров». Ташкент, 1997.
3. Курбанов, Ш., Саидов Х., Ахлиддинов Р. Мечта о совершенном поколении. Ташкент. Шарк, 1999.
4. Казанская, В. Г. Личность ученика и учителя в школе. Москва, 2004

Как развить навыки чтения математических текстов и говорения на английском языке учащихся 10F класса для подготовки к внешнему оцениванию?

Богданова Юлия Николаевна, магистр, учитель;

Темирханова Диана Муратбековна, бакалавр, учитель;

Хасенов Алем Канатбекович, бакалавр, учитель

Назарбаев Интеллектуальная школа химико-биологического направления в г. Павлодар (Казахстан)

Список группы по внедрению подхода Lesson study в интеграции с CLIL:

1. Богданова Ю. Н. — учитель математики, координатор.
2. Хасенов А. К. — учитель-стажер математики.
3. Темирханова Д. М. — учитель-стажер математики.
4. Султан Р. Г. — учитель-стажер математики.
5. Вишенкова Е. А. — учитель английского языка.

Обоснование темы исследования:

В стремительно меняющемся мире всё большие требования предъявляются к модели выпускника. Интегрированная образовательная программа тоже вносит свои коррективы в её формирование: помимо обладания учебными компетенциями, учащийся должен владеть иностранным языком на высоком уровне, что способствует его конкурентно-способности сначала в области образования, а в дальнейшем и на рынке труда. Поэтому в целях формиро-

Начинающий педагог должен формировать у себя навыки моментального включения системы коммуникативных приспособлений в каждой новой педагогической ситуации. В системе педагогического общения инициативность выступает как важнейшая коммуникативная задача педагога. Естественно, что формы выражения инициативности разнообразны. Инициативность может быть двух видов: педагог открыто выступает как инициатор общения, он выступает как скрытый инициатор деятельности, причем в этом случае у школьников создается впечатление, что инициаторами этой деятельности являются они сами.

Следующей важной задачей является, с одной стороны, удержание инициативы в общении, придании ей необходимых ситуативных форм. Все изложенное выше позволяет утверждать, что педагогическое общение как особая форма общественных отношений в образовательной среде способно стать важным фактором повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, подготовки молодого поколения к жизни и труду.

вания такой разносторонне развитой личности, было решено, что английский язык стоит изучать не обособленно, а в тандеме с другими учебными предметами.

В процессе командного преподавания математики в 2014–2015 учебном году была выявлена проблема, состоящая в том, что у учащихся возникают сложности при выполнении заданий на английском языке, а также при оперировании математическими терминами на английском языке при взаимообучении или при ответе на вопросы учителя.

Работая в формате исследования урока «Lesson Study» наша команда выбрала тему «Как развить навыки чтения математических текстов и говорения на английском языке учащихся 10F класса для подготовки к внешнему оцениванию?». Теперь на своих уроках мы внедряем техники CLIL (Content and language integrated learning), способствующие формированию у учащихся навыков чтения и

говорения на английском языке через призму изучения тем по математике, а также стремимся, проводить формативное оценивание учеников на иностранном языке, готовя их тем самым к более сложному этапу — суммативному оцениванию при сдаче экзаменов в формате SET, SAT.

Методика CLIL предлагает множество техник, подходящих для всех учебных предметов. Изучив их, мы выбрали наиболее применимые на уроках математики, где сложность состоит в том, как сочетать формирование навыков английского языка с необходимостью формирования практических умений учащихся при изучении тем по математике.

Целью исследования: развить навыки чтения математических текстов и говорения на английском языке учащихся с помощью стратегий методики CLIL.

Задачи исследования:

- повысить уровень владения математической терминологией на английском языке;
- продолжить формирование умения анализировать математический текст на английском языке и навык «глубокого чтения»;
- научить учащихся свободно выражать свои мысли по математике на английском языке, развивая при этом, монологическую и диалогическую речь через стратегии CLIL;
- создать русско-английский мини — терминологический словарь по изученным разделам математики для увеличения словарного запаса учащихся.

Как начиналась работа:

1. Выявление проблемы для исследования.
2. Подбор группы учителей для проведения исследования.
3. Выбор фокус-группы для проведения исследования.
4. Изучение методик CLIL, применимых на уроках математики.

При совместном планировании уроков происходил анализ и выбор стратегий CLIL эффективных для данного этапа исследования, подбор терминологии для работы на уроке, обсуждение структуры урока и его наполняемость. На начальном этапе возникали сложности с подбором техник CLIL, так как много времени затрачивалось при проведении урока на языковые компетенции.

Неотъемлемым инструментом исследования в процессе проведения и наблюдения за уроком была видеосъёмка и заполнение дневников наблюдения учителя.

В конце каждого урока проводился опрос учащихся о том, что было для них полезно, что, по их мнению, они узнали, и как, на их взгляд, можно было бы изменить урок. Интересными были рекомендации детей «... заранее дать лист-гlossарий, чтобы было понятно, какие термины будут использоваться на уроке», «хотелось, бы проговаривать словосочетания с новыми терминами по математике».

При обсуждении проведённого урока мы смотрели видеоматериалы урока, видео с обратной связью от учащихся, анализировали урок, устанавливали доказательства прогресса каждого из учащихся в сопоставлении с планируемыми ожиданиями на основании материалов исследования и корректировали выбор стратегии CLIL.

Пути решения проблем возникающих в процессе исследования.

1. Применение методик CLIL, способствующих развитию навыков чтения и говорения английского языка через математику.
2. Составление терминологического словаря для учащихся (в сотрудничестве с ними).
3. Предоставление учащимся возможностей на уроке для диалога на английском языке.

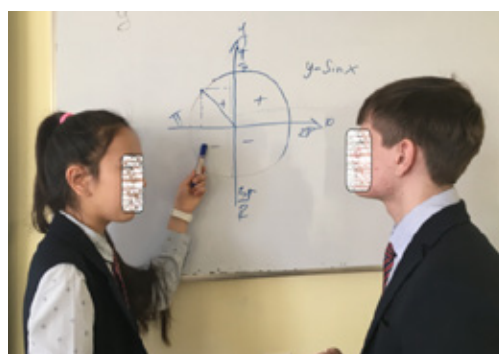


Рис. 1. Применение методики CLIL на уроках математики



Рис. 2. Применение методики CLIL на уроках математики



Рис. 3. Применение методики CLIL на уроках математики



Рис. 4. Применение методики CLIL на уроках математики



Рис. 5. Применение методики CLIL на уроках математики



Рис. 6. Применение методики CLIL на уроках математики

Методика CLIL предлагает множество техник, подходящих для всех учебных предметов. Изучив их, мы выбрали наиболее применимые на уроках математики, где сложность состоит в том, как сочетать формирование навыков английского языка с необходимостью формирования практических умений учащихся при изучении тем по математике.

1. «Post it!» («Открой картинку»):

Учитель предлагает отдельные карточки с вопросами (количество вопросов совпадает с количеством стикеров, карточки с вопросами пронумерованы). Также раздает картинки, закрытые стикерами. Учащиеся по очереди кидают кубик и отвечают на вопросы по порядку. Если ответ правильный, они убирают стикер, открывая картинку.

2. «HOTs and LOTs»:

Учащиеся должны составить тонкие и толстые вопросы и затем ответить на них. («Подумай — Обсуди с другом — Поделись с остальными» или «Луковые кольца» или «Перемещение по кругу»).

3. «Grab it!» («Хватай их!»):

Учитель кладет разные карточки со словами на стол и читает вслух примеры и/или определения. Учащиеся вслух дают ответы и «хватывают» карточку с правильным словом.

4. «Cards» («Карты»):

Учащиеся получают карточки со словами и затем быстро дают пример или определение с этим словом. Учащиеся с низким уровнем знаний могут давать перевод.

5. «T/F dictation» («Диктант правда/не-правда»):

Учащиеся работают в парах и малых группах. Они прослушивают несколько предложений. Если они считают, что утверждение правильное/верное, они записывают его в тетрадь на родном языке. Если утверждение неверное/ложное, то они должны записать их на английском, предварительно исправив.

6. «Re-packing» («Упакуй заново»):

Учащиеся работают в группах или парах. Они сначала слушают утверждения, предложения. Затем получают карточку только с первыми буквами слов. Они должны закончить предложения.

7. «Word Race» or «Board Race» («Гонки»):

Соревнование. Задача — угадать как можно больше слов и записать на доске. Учитель дает определение или описывает слово.

8. «Think-Pair-Share» («Подумай — Обсуди с партнером — Поделись с группой»):

Учащиеся получают список вопросов, они должны ответить на них индивидуально, затем обсудить с партнером, затем в группе.

9. «Trivia Search» («Поиск деталей»):

Учитель раздает маленькие карточки с небольшими предложениями по теме. Учащиеся распределяют эту информацию по секциям «Что я знал?» и «Что я узнал?». Сначала они заполняют первую секцию, затем ходят по классу и узнают дополнительные факты по теме.

10. «Running Dictation» («Диктант на бегу»):

Учитель размещает тексты/информацию на стенах. Учащиеся работают в группах. Они могут выбрать секретаря, тайм-кипера, редактора. По очереди учащиеся бегут к своей стене, читают информацию, возвращаются и диктуют то, что запомнили секретарю. Затем в группе они пытаются записать полную версию.

Результат исследования.

По результатам мониторинга прогресса учащихся по английскому языку были выявлены следующие изменения:

— ученики А, В стали допускать меньше грамматических ошибок,

— ученики А и С показали отличные результаты в навыках чтения, письма на английском языке,

— все ученики стали активнее в говорении на английском языке.

В процессе проведения исследования мы пришли к выводу о том, что выбор стратегии развития навыков чтения и говорения английского языка через математику должен осуществляться с учётом типа мышления и темперамента учащихся. Учащиеся 10 класса знают математические термины на английском языке по соответствующим разделам, умеют оперировать ими на уроках при объяснении решения задач, применяют полученные знания при изучении теоретического материала и при выполнении заданий по

математике, а также по наблюдениям учителя английского языка, исследуемые ученики показали хорошие результаты на защите мини-проектов в развитии монологической, диалоговой речи.

Внедряя техники методики CLIL в свою повседневную практику мы смогли увеличить процент применения полиязычия на уроках математики, наблюдать прогресс своих учащихся в области развития вышеуказанных навыков английского языка, а также повысить интерес к предмету математики.

Литература:

1. Pete Dudley. Lesson Study: Руководство. — 2011 г.
2. CLIL Skills // Lize Dale // Expertisecentrum mtv ICLON, Universiteit Leiden, 2010.

Диагностика сформированности познавательной самостоятельности студентов

Болотский Андрей Алексеевич, магистрант

Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

Современное общество предъявляет к специалисту с высшим образованием достаточно высокие требования. Одного лишь успешного усвоения выпускником вуза курса обучения недостаточно, необходимы и умения самостоятельно приобретать знания, применять их на практике, творчески мыслить. Для формирования данных умений требуется переместить акцент в образовании с усвоения готовых знаний на самостоятельную познавательную деятельность с учетом особенностей обучающихся.

ФГОС высшего образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» к одной из задач образовательного процесса педагогического вуза относит «осуществление профессионального самообразования и личностного роста, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры» [2, с. 4]. Необходимым условием реализации данного требования является формирование познавательной самостоятельности как профессионально значимого качества личности студентов.

Анализ литературы позволяет нам рассматривать познавательную самостоятельность студента как интегративное качество (свойство) личности студента, характеризующееся:

1. стремлением и готовностью осуществлять познавательную деятельность без посторонней помощи, а также в сотрудничестве с другими субъектами образовательного процесса (преподавателем, студентами);
2. сформированностью умений получать знания из различных источников не в готовом виде, а путем их умственной переработки;
3. оперированием умениями и способами познавательной деятельности;

4. самостоятельностью мышления;
5. положительной мотивацией учения;
6. способностью к самоорганизации, самоанализу, самооценке и самоконтролю своей учебной деятельности;
7. способностью к дальнейшему самосовершенствованию [1, с. 18].

Исходя из указанных характеристик, в структуре познавательной самостоятельности мы выделяем следующие компоненты:

1. мотивационно-волевой;
2. содержательно-операционный;
3. рефлексивный.

Для выявления путей и средств формирования познавательной самостоятельности студентов необходима диагностика исходного уровня познавательной самостоятельности обучающихся, что и стало целью на констатирующем этапе эксперимента. В соответствии с обозначенной целью были поставлены следующие задачи:

1. Разработка критериев и показателей сформированности познавательной самостоятельности студентов.
2. Подбор диагностического инструментария для определения уровня познавательной самостоятельности.
3. Проведение диагностики с использованием отобранных методик в студенческой группе.
4. Анализ результатов диагностики.

Критериальная база была разработана нами в соответствии со структурой и уровнями развития познавательной самостоятельности студентов:

1. Мотивационно-волевой критерий, характеризующий побуждения к самостоятельной познавательной де-

тельности, а также готовность к совершению волевых усилий и ее реализацию.

2. Содержательно-операционный критерий, характеризующий объем и качество знаний, степень владения умениями познавательной деятельности.

3. Рефлексивный критерий, характеризующий способность и готовность к самопознанию, самоанализу собственной познавательной деятельности.

Базой для опытно-экспериментальной работы выступила студенческая группа факультета истории и права ТГПУ им. Л. Н. Толстого. В исследовании приняли участие 20 студентов.

Для определения исходного уровня познавательной самостоятельности студентов в исследуемой группе нами был реализован ряд диагностических методик, каждая из которых затрагивала несколько показателей сформированности рассматриваемого нами качества личности.

На констатирующем этапе эксперимента нами использовались следующие **методы** диагностики:

1. Анкетирование. При реализации данного метода диагностики использовались опросники оценки и самооценки уровня сформированности познавательной самостоятельности студентов, составленные А. Е. Богоявленской [1, с. 78], позволяющие определить уровень и характер мотивации учения студентов, оценить уровень сформированности общеучебных и общеинтеллектуальных умений, умений самостоятельной работы, умения самооценки самостоятельной познавательной деятельности и др., а также выявить трудности, возникающие у студентов при организации и осуществлении самостоятельной познавательной деятельности.

2. Тестирование. Данный метод включал в себя проведение методик определения направленности ума, характера мотивации и познавательной позиции студентов.

3. Анализ продуктов деятельности студентов. Включал в себя анализ самостоятельных работ студентов, которые выполнялись при подготовке к практическим занятиям. Позволил оценить степень владения теоретическим материалом, способами познавательной деятельности, уровень сформированности общеучебных (учебно-информационных и учебно-логических) умений, умений самостоятельной работы.

4. Наблюдение. Программа наблюдения включала в себя многоаспектную оценку уровня сформированности познавательной самостоятельности студентов. В частности, наблюдались степень самостоятельности суждений в ходе проблемного диалога, степень владения теоретическими знаниями по учебным предметам, уровень сформированности общеучебных (учебно-информационных и учебно-логических) умений, уровень общей эрудиции студентов. Помимо этого, в ходе наблюдения оценивалась общая эрудиция студентов, личностные характеристики студентов, связанные со способностью к успешному диалоговому взаимодействию в ходе учебных занятий.

5. Беседа. Использование данного метода исследования позволило в относительно неформальных условиях

уточнить ряд показателей, связанных по большей части с мотивационно-волевым компонентом познавательной самостоятельности студентов — стремления к познавательной деятельности, отношения к познанию и самостоятельной познавательной деятельности.

Далее перечислим и кратко охарактеризуем применявшиеся нами в ходе констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы диагностические **методики**:

1. Методика «Определение направленности ума». Цель методики — определение направленности ума студентов для рациональной компоновки микрогрупп на занятиях, индивидуализации учебных заданий.

2. Методика «Определение потребности в достижении». Цель методики — определение характера мотивации студентов.

3. Методика «Определение мотивации одобрения». Цель методики — определение характера мотивации студентов.

4. Методика «Самооценка познавательной позиции студентов». Цель методики — определение характера стремления к познанию, его выраженности, склонности к деятельности определенного характера.

5. Методика «Определение мотивации и притязаний». Цель методики — определение характера мотивации студентов, степени ее выраженности, характера волевой регуляции, адекватности самооценки студентов. Ряд вопросов также направлены на выявление характера содержательно-операционного аспекта познавательной деятельности студентов.

6. Блок опросников А. Е. Богоявленской. Цель методик — комплексная диагностика сформированности познавательной самостоятельности студентов по всем ее компонентам, в том числе: характер мотивации, ее выраженность, оценка характера и выраженности волевых усилий студентов в ходе учебного процесса, учебных затруднений, оценки сформированности рефлексивных умений студентов и т. д.

Продукты деятельности студентов анализировались с позиции демонстрации в них обучающимися показателей содержательно-операционного критерия познавательной самостоятельности, а именно: применения студентами общеучебных умений, умений самостоятельной работы. Оценивались умения самостоятельного отбора студентами методов познавательной деятельности, отслеживались проявления творчества при выполнении самостоятельных работ.

Результаты диагностики с применением вышеуказанных методик, а также бесед со студентами соотносились в ходе опытно-экспериментальной работы с результатами наблюдения и результатами опросов и консультаций с ведущими преподавателями в исследуемой студенческой группе с целью повышения объективности проводимой диагностики.

В группе обучается 20 студентов, из них 8 юношей и 12 девушек. Степень обученности — средняя, степень обучаемости — выше средней. Уровень дифференциации в

группе невысок. Взаимоотношения в группе в целом доброжелательные, носят характер взаимной поддержки. Характер отношений с преподавателем — взаимоуважение, сотрудничество.

В целом, студенты стремятся принять участие в обсуждении, иногда задают встречные вопросы преподавателю, реагируют на создание проблемных ситуаций — как правило, в тех случаях, если обсуждаемые вопросы связаны с их жизненным опытом. На прямо поставленные вопросы касательно учебного материала отвечают зачастую неуверенно, что, возможно, связано с недостаточной подготовкой. При этом особую пассивность проявляют один юноша и несколько девушек группы, некоторых из которых весьма трудно побудить высказать свою точку зрения по обсуждаемой проблеме. В процессе ответов часть студентов демонстрируют владение понятийным аппаратом, опору на ранее полученные знания, соотносят между собой термины и понятия.

Отвечая на вопрос «Как вы понимаете, что такое самостоятельная работа?» большинство студентов указывают, что самостоятельная работа выполняется обучающимся «без чьей-либо помощи», при этом лишь один студент отмечает, что выполнение самостоятельной работы осуществляется по инструкции и при помощи преподавателя. В ответе на вопрос «Что необходимо для эффективности самостоятельной работы?» пять студентов указывают на необходимость знания теоретического материала и владения умениями самостоятельной познавательной деятельности, двое — на наличие мотивации, трое — на волевую регуляцию деятельности и один — на необходимость планирования и целеполагания. Часть опрошенных (около 20%) отождествляют самостоятельную работу с проверочными или контрольными работами.

Результаты анкетирования показали, что ведущим мотивом учения у студентов является познавательный интерес, при этом возможно утверждать, что познавательный интерес проявляется в основном к содержанию отдельных предметов, что, в целом, типично для первокурсников. Так, около 70% опрошенных студентов ответили, что предпочитаемым учебным предметом в вузе для них является история. Этот же предмет указывается в ответах на вопросы «По каким вопросам Вы читаете дополнительную литературу?», «По какому предмету целесообразнее всего организовать самостоятельную работу?» Наблюдаются также мотивы получения положительной оценки и мотивы удовлетворенности процессом обучения. Таким образом, хотя у студентов проявляется некоторое стремление к самостоятельному познанию, оно обуславливается познавательным интересом, а не личностным смыслом получаемых знаний, умений и навыков либо профессиональными мотивами.

Отвечая на вопросы методик А. Е. Богоявленской, касающихся сформированности умений самостоятельной работы и общеучебных умений, студенты указывают на наличие у них умений теоретического анализа и синтеза, способности выделять главное в тексте и делать умоза-

ключения при изучении нового материала (около 65% опрошенных). Однако, с помощью наблюдения и метода контент-анализа установлен ряд затруднений, возникающих у студентов с данными аспектами самостоятельной познавательной деятельности. В частности, были обнаружены затруднения при анализе и выделении главного в тексте при подготовке студентами задания для самостоятельной работы.

Осуществляя самооценку сформированности рефлексивного компонента познавательной самостоятельности, около 80% студентов указывают на недостаточную сформированность умений самоорганизации и самоконтроля. Анализ результатов анкетирования и его сопоставление с результатами наблюдения позволил выявить также недостаточную сформированность у большинства студентов умений самооценки самостоятельной познавательной деятельности, что связано, в том числе, с затруднениями при самостоятельной постановке целей и планировании своей деятельности.

Наблюдение в ходе аудиторных практических занятий позволило выявить у студентов некоторые затруднения при умозаключении и вынесении самостоятельных суждений в ходе учебного диалога, возникающие, в том числе, из-за недостатка теоретических знаний. Это, в свою очередь, связано с несформированностью умений самостоятельной познавательной деятельности. У части студентов отмечается склонность к использованию и заучиванию готового материала без его анализа. Уровень общей эрудиции студентов, в целом, средний.

По итогам констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы было произведено обобщение полученных результатов и составлена характеристика студенческой группы относительно уровня развития у обучающихся в ней познавательной самостоятельности как качества личности студента. Нами был охарактеризован уровень сформированности по каждому из критериев рассматриваемого нами качества личности. Таким образом, диагностика уровня сформированности познавательной самостоятельности студентов данной группы показала следующее:

1. Мотивационно-волевой компонент. Среди мотивов к учебной деятельности доминирующим является познавательный интерес к отдельным учебным предметам (в основном, к историческим дисциплинам), что означает избирательность в познании и направленность на данные отдельные дисциплины. Аналогичную избирательность студенты обнаружили в отношении таких показателей, как познавательная потребность и познавательная активность. Кроме этого, присутствует мотив удовлетворенности процессом обучения. Убежденность в необходимости изучения всех учебных дисциплин как основы профессионального становления у большинства студентов данной группы отсутствует. У ряда студентов недостаточно сформированы умения самоорганизации и самоконтроля.

2. Содержательно-операционный компонент. Общеучебные умения у большинства студентов в целом

сформированы, однако у большей части студентов обнаруживается недостаточная сформированность отдельных умений, в частности, умений самостоятельной работы, планирования, целеполагания. Самостоятельный отбор методов и приемов познавательной деятельности также вызывает затруднения у большинства студентов. В целом, многие студенты продемонстрировали владение основными методами познавательной деятельности. Студенты способны выделять существенные признаки объектов и явлений, при этом установление взаимосвязей между ними может вызвать определенные трудности.

3. Рефлексивный компонент. Студенты проявляют «созерцательно-позитивное» отношение к рефлексии. В целом, рефлексия имеет ситуативный характер. Самостоятельный выход в рефлексивную позицию встречается редко. Самооценка близка к адекватной. Способность к перспективной рефлексии не проявляется. Студенты способны анализировать только некоторые компоненты собственной познавательной деятельности.

Литература:

1. Богоявленская, А. Е. Развитие познавательной самостоятельности студентов: Монография / А. Е. Богоявленская. — Тверь, 2004. — 160 с.
2. Приказ Минобрнауки РФ от 17.01.2011 № 46 (ред. от 31.05.2011) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»)» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 22.03.2011 № 20228). Режим доступа: URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_116451/

Формирование познавательной самостоятельности студентов как психолого-педагогическая проблема

Болотский Андрей Алексеевич, магистрант

Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

Современное общество предъявляет к специалисту с высшим образованием достаточно высокие требования. Одного лишь успешного усвоения выпускником вуза курса обучения недостаточно, необходимы и умения самостоятельно приобретать знания, применять их на практике, творчески мыслить. Для формирования данных умений требуется переместить акцент в образовании с усвоения готовых знаний на самостоятельную познавательную деятельность с учетом особенностей обучающихся. Вместе с тем, принятие компетентностного подхода как стратегии профессионального образования в России определило переход от модели «образование на всю жизнь» к модели «образование через всю жизнь». Условием этого перехода является личностная готовность обучающихся к постоянному обновлению информации, в основе которого лежит формирование познавательной са-

мостоятельности как профессионально значимого качества личности. Обобщив результаты диагностики, мы видим, что сформированность ряда показателей по указанным нами критериям относится к отражательно-репродуктивному уровню, часть — к продуктивному уровню познавательной самостоятельности студентов. Это позволяет нам сделать вывод, что данная студенческая группа в целом находится на переходном этапе между данными уровнями познавательной самостоятельности.

В дальнейшем нами планируется целенаправленное формирование познавательной самостоятельности студентов данной учебной группы на основе выводов, сделанных по результатам диагностики. Средством развития познавательной самостоятельности были избраны диалоговые технологии обучения, так как мы считаем, что в них заложен значительный потенциал для стимулирования самостоятельности мышления студентов, совершенствования их общеучебных и общепознавательных умений, повышения общей эрудиции и расширения кругозора, а также создания положительной мотивации учения.

мостоятельности как профессионально значимого качества личности.

Отсюда следует, что проблема познавательной самостоятельности личности обучающегося является одной из наиболее важных в современной педагогической науке.

Необходимо определить, что же понимается под познавательной самостоятельностью. Анализ литературы показал, что в педагогической науке не существует единого определения данного понятия. Ученые-педагоги, раскрывая его сущность, отразили в своих определениях различные его аспекты.

И. Я. Лернер предлагает рассматривать познавательную самостоятельность как качество личности, выражающееся в способности обучающегося собственными силами организовать свою познавательную деятельность и осуществлять ее для решения новой познавательной

проблемы («сформированное у учащихся стремление и умение познать в процессе целенаправленного творческого поиска») [6, с. 35].

Согласно точке зрения Т. И. Шамоной, познавательная самостоятельность — одно из ведущих качеств личности, проявляющееся в направленности и устойчивости познавательных интересов, стремлении к эффективному овладению знаниями и способами деятельности, в мобилизации волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели [9, с. 69].

П. И. Пидкасистый выделяет три определяющих компонента познавательной самостоятельности: содержательный (знания индивида о явлениях общества и природы в их взаимосвязи и взаимообусловленности), операционный (способы овладения вышеуказанными знаниями) и мотивационный (личное отношение к процессу получения знаний, а также к практическому применению их в преобразующей деятельности). Ведущим в данной структуре познавательной самостоятельности является мотивационный компонент, так как он определяет активное отношение субъекта к познанию и преобразованию реальной действительности [8].

А. Е. Богоявленская в своей работе использует обобщенное определение познавательной самостоятельности. Согласно ее точке зрения, данное свойство личности характеризуется стремлением без посторонней помощи овладеть знаниями и умениями, а также способами их применения в своей самостоятельной познавательной деятельности; сформированностью умений получать знания из разных источников не в готовом виде, а путем глубокой умственной переработки этих знаний; оперированием всеми учебными умениями; положительной мотивацией к учебной деятельности; осуществлением самоконтроля и самооценки своей учебной деятельности; способностью к дальнейшему самосовершенствованию [1, с. 18].

Вместе с тем, несмотря на имеющиеся различия в подходах ученых к формулированию определения познавательной самостоятельности и структурированию ее компонентов, основное содержание данного понятия раскрывается схоже.

Основной методологической базой в формировании познавательной самостоятельности, по нашему мнению, является деятельностный подход (П. И. Пидкасистый, Т. И. Шамова, Г. И. Щукина и др.), основным положением которого можно назвать утверждение о том, что усвоение личностью социального опыта осуществляется в процессе собственной деятельности. Обучаемый является субъектом обучения в том случае, если он активно участвует в учебно-познавательной деятельности, выступающей как часть общечеловеческой деятельности. Из этого следует, что формирование познавательной самостоятельности студента главным образом происходит в процессе самостоятельной учебной деятельности (как на занятиях, так и в рамках выполнения внеаудиторных самостоятельных работ). В свою очередь, занятия, включающие в себя задания для самостоятельной работы студентов, могут быть

спроектированы на основе различных технологий обучения — диалоговых, проектных, информационных и т. д.

Рассматривая психологический аспект данной проблемы, необходимо отметить наличие в структуре познавательной самостоятельности мотивационного компонента. Являясь одним из видов психической регуляции, мотивация определяет поведение личности. В основе ее лежат мотивы. Раскрывая понятие мотива, мы руководствуемся определением А. Н. Леонтьева: «мотив — это объект, который отвечает той или иной потребности и который в той или иной форме, отражаясь субъектом, ведет его к деятельности» [5]. Одним из важнейших мотивов учения является познавательный интерес, который, согласно Г. И. Щукиной, можно охарактеризовать как «сложное отношение человека к предметам и явлениям окружающей действительности, в котором выражено его стремление к всестороннему, глубокому изучению, познанию их существенных свойств» [10]. А. Е. Богоявленская отмечает, что на начальной стадии познавательный интерес проявляется, как правило, к содержанию [1, с. 50]. Из этого следует, что для учащегося содержание действия имеет большое значение. Учитывая это, можно целенаправленно формировать положительную мотивацию учащегося в процессе его учебной деятельности. Хорошие результаты дает максимальная опора на активную мыслительную деятельность: создание учебных ситуаций, требующих активного поиска, размышлений, напряжения мысли, нахождения путей разрешения противоречий, принятия решений и т. п. [1, с. 53] Не менее важными условиями формирования положительной мотивации учения являются формирование благоприятного психологического климата на занятии, установление доверительных отношений между преподавателем и студентами.

Формирование мотивационной сферы личности — процесс управляемый. Однако это зависит от организации учебно-воспитательного процесса, от правильного управления им. Также важно и управление формированием мотивации. При этом следует учитывать возрастные особенности мотивации учения — чем старше учащийся, тем устойчивее мотивация. Оценивая мотивационную сферу студентов, А. Е. Богоявленская полагает, что ей по большей части свойственны те же мотивы, что и у старших школьников, а именно — зрелые социальные мотивы, а также высокие уровни учебно-познавательных мотивов (совершенствование своей учебной деятельности, самостоятельное приобретение знаний, самообразование, самовоспитание и т. п.) [1, с. 56]

При организации обучения, направленного на развитие у студентов желания и умения вести самостоятельную познавательную деятельность, преподаватели вуза сталкиваются с различными трудностями. Это происходит по ряду причин.

Во-первых, имеет место невысокий уровень разработанности проблемы развития познавательной самостоятельности непосредственно в отношении студентов вуза — зачастую преподавателю вуза очень сложно адаптировать

рекомендации педагогов, написанные для школьных учителей [5, с. 3].

Во-вторых, это обусловлено личностными особенностями современных студентов — а именно, несформированность у студентов (в особенности, первокурсников) умений и личностных качеств, необходимых для успешной самостоятельной работы. Так, А. Е. Богоявленская отмечает, что в процессе работы со студентами вуза был выявлен т. н. «школярский» стереотип учебной деятельности — отсутствие как учебных умений, так и мотивации к учению, т. е. «неумение учиться формирует нежелание учиться» [1, с. 78]. А. А. Орлов в статье, посвященной проблеме развития познавательного потенциала студентов в образовательном пространстве педагогического вуза, отмечает, что для современных студентов характерны сниженный уровень профессиональной мотивации, недостаточная общая эрудиция, несформированность умений самостоятельной работы [7]. Е. Р. Исаева, исследуя проблему трудностей в обучении у студентов-первокурсников, выявляет следующие особенности: необходимость в организующей и направляющей помощи преподавателя, несамостоятельность, отсутствие навыков самоорганизации, поверхностный подход к анализу информации [4]. В диссертации А. А. Извольской систематизированы затруднения, возникающие у студентов в познавательной деятельности и препятствующие их адаптации в педагогическом вузе — эти затруднения связаны с несформированностью мотивов обучения, умений учебно-познавательной деятельности, а также навыков самоанализа [3].

В-третьих, обучение в вузе, как правило, происходит по традиционной системе. В таком случае при организации самостоятельной работы студентов не уделяется должного внимания уровню их умственного развития, характеру деятельности и другим индивидуальным особенностям.

Таким образом, становится возможно выявить следующие противоречия:

Литература:

1. Богоявленская, А. Е. Развитие познавательной самостоятельности студентов: Монография / А. Е. Богоявленская. — Тверь, 2004. — 160 с.
2. Жарова, Л. В. Учить самостоятельности: Книга для учителя / Л. В. Жарова. — М.: Просвещение, 1993. — 205 с.
3. Извольская, А. А. Адаптация студентов первого курса к образовательному процессу педагогического вуза как фактор повышения их академической успешности: авт. дис. канд. пед. наук / А. А. Извольская. Тула, 2012. 25 с.
4. Исаева, Е. Р. Новое поколение студентов: психологические особенности, учебная мотивация и трудности в процессе обучения первого курса [Электронный ресурс] / Е. Р. Исаева // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. — 2012. № 4 (15). Доступ через URL: <http://medpsy.ru>.
5. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и сознание / А. Н. Леонтьев // Проблемы общей психологии. — М., 1966. — с. 25.
6. Лернер, И. Я. Критерии уровней познавательной самостоятельности учащихся / И. Я. Лернер // Новые исследования в педагогических науках. — М.: Педагогика, 1971. — № 4. — с. 34–39.
7. Орлов, А. А. Развитие познавательного потенциала студентов в образовательном пространстве педагогического вуза / А. А. Орлов // Педагогика. — № 8. Октябрь 2009. — С. 47–57.
8. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый. — М.: Педагогика, 1980. — 240 с.

1. Между необходимостью формирования познавательной самостоятельности студентов как условия эффективности их профессиональной подготовки и деятельности и недостаточной разработанностью этого вопроса в учебном процессе высшей школы.

2. Между требованиями высшей школы к определенному уровню развития умений познавательной самостоятельности студентов и несформированностью данных умений у поступивших в вуз.

3. Между потенциалом учебного процесса в вузе для развития познавательной самостоятельности студентов и недостаточной его реализацией.

Данные противоречия определяют нашу точку зрения на проблему познавательной самостоятельности — каковы педагогические условия для создания эффективного положительного влияния учебного процесса в вузе на формирование познавательной самостоятельности студентов?

Со своей стороны, мы считаем, что для успешного преодоления указанных трудностей и разрешения обозначенных противоречий преподавателю вуза необходимо знать условия формирования познавательной самостоятельности студентов, наиболее продуктивно использовать средства формирования познавательной самостоятельности (в том числе информационные, диалоговые технологии, проектные методы и т. д.), а также учитывать в своей деятельности индивидуальные особенности обучающихся.

В нашем исследовании планируется целенаправленное формирование познавательной самостоятельности студентов. Средством развития познавательной самостоятельности были избраны диалоговые технологии обучения, так как мы считаем, что в них заложен значительный потенциал для стимулирования самостоятельности мышления студентов, совершенствования их общеучебных и общеинтеллектуальных умений, повышения общей эрудиции и расширения кругозора, а также создания положительной мотивации учения.

9. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. — М.: Педагогика, 1982. — 208 с., ил.
10. Щукина, Г.И. Проблемы познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. — М., 1971. Доступ через URL: <http://mglukp.narod.ru/shukina.do>

Развитие познавательной самостоятельности студентов средствами диалоговых технологий

Болотский Андрей Алексеевич, магистрант
Тулский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

Проблема развития познавательной самостоятельности студентов вуза является актуальной для педагогической науки в связи с тем, что одного лишь успешного усвоения сегодняшним выпускником вуза курса обучения недостаточно. Современное общество предъявляет к человеку с высшим образованием высокие требования. В частности, это умения самостоятельно приобретать знания, применять их на практике, творчески мыслить, быть мобильными в постоянно меняющихся условиях жизни общества. Развитие познавательной самостоятельности студентов дает им возможности самостоятельно формулировать и ставить цели, принимать решения, профессионально и личностно совершенствоваться.

Анализ литературы позволяет нам рассматривать познавательную самостоятельность студента как интегративное качество (свойство) личности студента, характеризующееся:

1. стремлением и готовностью осуществлять познавательную деятельность без посторонней помощи, а также в сотрудничестве с другими субъектами образовательного процесса (преподавателем, студентами);
2. сформированностью умений получать знания из различных источников не в готовом виде, а путем их умственной переработки;
3. оперированием умениями и способами познавательной деятельности;
4. самостоятельностью мышления;
5. положительной мотивацией учения;
6. способностью к самоорганизации, самоанализу, самооценке и самоконтролю своей учебной деятельности;
7. способностью к дальнейшему самосовершенствованию.

Анализ сущности познавательной самостоятельности показал, что формирование данного качества личности и деятельности обучающегося осуществляется в процессе самостоятельной познавательной деятельности. Эта деятельность может быть организована и активизирована с помощью различных технологий обучения, поскольку практически все современные дидактические технологии подразумевают самостоятельную познавательную деятельность обучающихся в ходе их реализации.

В нашем исследовании мы избрали в качестве средства формирования познавательной самостоятельности студентов диалоговые технологии обучения, поскольку мы считаем, что в них заложен значительный потенциал для стимулирования самостоятельности мышления студентов, совершенствования их общеучебных и общеинтеллектуальных умений, повышения общей эрудиции и расширения кругозора, а также создания положительной мотивации учения, то есть развития всех компонентов познавательной самостоятельности. Учебный диалог активизирует самостоятельную проблемно-поисковую деятельность обучающегося, побуждая его к разрешению выявленного противоречия [1, с. 18].

Раскрывая сущность диалоговой технологии обучения, мы придерживаемся следующего определения: диалоговая технология обучения — это совокупность методов, способов, приемов и средств обучения, обеспечивающих наиболее эффективное достижение заранее прогнозируемых и диагностируемых целей образовательного процесса за счет преимущественного использования диалога и создания позитивных диалогических отношений в образовательной среде [2].

На основе анализа сущности учебного диалога, характерных признаков и особенностей диалогического взаимодействия в учебном процессе и его реализации в различных видах и формах диалоговых технологий обучения, мы приходим к выводу о прямом их влиянии на формирование и развитие познавательной самостоятельности обучающегося, а именно:

1. Деятельность обучающегося в ходе диалогового взаимодействия является, по сути, самостоятельной познавательной деятельностью.
2. Субъективизация познавательной позиции обучающегося, исходящая из его активной позиции в ходе диалогового взаимодействия.
3. Повышение мотивации обучающегося к самостоятельной познавательной деятельности ввиду проблемности и эмоциональности учебного диалога, а также нестандартных форм организации учебных занятий (например, дидактических игр, учебных дискуссий и др.)
4. Развитие волевой регуляции за счет возможностей самоуправления и самоорганизации обучающимися

диалогового взаимодействия как специфической деятельности.

5. Активизация проблемно-поисковой деятельности обучающихся, развитие общеучебных, общеинтеллектуальных умений, самостоятельности мышления, что обусловливается проблемностью учебного диалога, необходимостью самостоятельной формулировки обучающимся своей позиции, выводов по обсуждаемым вопросам и т. д.

6. Развитие рефлексивных умений, что достигается в ходе контроля и самоконтроля самостоятельной познавательной деятельности обучающегося в ходе диалогического взаимодействия.

7. Направленность учебного диалога на создание у обучающегося стремления к дальнейшему саморазвитию.

Исходя из вышеуказанного, мы предположили, что положительное влияние диалоговых технологий обучения на активизацию и развитие познавательной самостоятельности студентов будет максимальным в том случае, если соблюдаются определенные условия. Эти условия определены нами на основе анализа рассмотренных выше сущностных характеристик педагогических технологий в целом, непосредственно диалоговых технологий обучения, принципов их реализации, а также соотношения всего перечисленного с сущностными характеристиками познавательной самостоятельности как качества личности студента. Кроме того, учитывались особенности познавательной деятельности студента и общие принципы организации учебного занятия в вузе. Итак, к условиям, позволяющим повысить эффективность влияния учебного процесса, основанного на применении диалоговых технологий обучения, на формирование познавательной самостоятельности студентов, мы относим следующие:

1. Обеспечено соответствие учебного процесса, построенного на диалоге, критериям технологичности.

2. Соблюдаются принципы реализации диалоговых технологий обучения.

3. Обеспечена ориентация всего хода диалогового взаимодействия в рамках учебного занятия на формирование познавательной самостоятельности и гарантированное достижение результатов.

4. Учитывается исходный уровень познавательной самостоятельности обучающихся.

5. Осуществляется обращение к жизненному опыту обучающихся как источнику проблем для обсуждения.

6. Создан благоприятный психологический климат на занятии, установлены доверительные отношения между преподавателем и студентами.

7. В ходе диалогового взаимодействия происходят целенаправленные оценка и коррекция текущих результатов обучения.

8. Целью нашего исследования стало осуществление опытно-экспериментальной проверки эффективности влияния учебного процесса, построенного на реализации диалоговых технологий обучения, на развитие познавательной самостоятельности студентов.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы проводился на базе студенческой группы 2 курса факультета истории и права ТГПУ им. Л.Н. Толстого. В нем приняли участие 20 студентов. Результаты диагностики сформированности познавательной самостоятельности показали, что данная группа в целом находится на переходном этапе между отражательно-репродуктивным и продуктивным уровнями познавательной самостоятельности. В соответствии с результатами диагностики, характеристикой студенческой группы и целью исследования были поставлены следующие задачи:

1. Создание на учебных занятиях указанных нами условий результативного применения диалоговых технологий обучения.

2. Развитие познавательной мотивации студентов путем формирования устойчивого познавательного интереса к изучению дисциплины «Практическая педагогика», а также активизации познавательной позиции студентов.

3. Развитие общеучебных умений студентов, в частности — умений планирования и целеполагания, поиска и анализа информации, умений самостоятельного отбора методов и приемов познавательной деятельности.

4. Развитие рефлексивных умений студентов путем ориентации их на выход в рефлексивную позицию, формирования умений к перспективной рефлексии, стимулирования потребности к анализу собственной деятельности.

5. Обработка и обобщение результатов опытно-экспериментальной работы.

Следует отметить, что дисциплина «Практическая педагогика», на материале которой осуществлялась опытно-экспериментальная работа, обладает серьезным потенциалом как для формирования и развития познавательной самостоятельности студентов, так и для эффективного применения диалоговых технологий обучения. В частности, в пользу этого утверждения говорит то, что большинство тем, изучаемых студентами в рамках данной дисциплины, предполагают применение на практике умений самостоятельного целеполагания и планирования — как, например, при проектировании учебной и воспитательной работы, так и при проектировании поведения учителя в конфликте. С другой стороны, практическая направленность дисциплины предполагает широкое применение на занятиях такой формы работы, как анализ конкретных педагогических ситуаций, что, в свою очередь, дает возможности для их обсуждения, формулировки и высказывания студентами собственной позиции, а также обращения к жизненному опыту обучающихся.

Для решения поставленных задач нами была спроектирована система семинарских и лабораторно-практических занятий на основе диалоговых технологий обучения, направленная на развитие познавательной самостоятельности студентов и включающая в себя следующие виды диалоговых технологий обучения:

1. Проблемно-поисковые диалоги.
2. Учебные дискуссии.
3. Анализ конкретных ситуаций.

4. Дидактические игры.

При этом данные виды диалоговых технологий обучения реализовывались нами в различных формах работы со студентами:

1. Фронтальная работа.
2. Работа в микрогруппах.
3. Ролевая игра.
4. Деловая игра с элементами квазипрофессиональной деятельности.
5. Инсценировка педагогической ситуации.
6. Рефлексивная беседа.

По итогам формирующего этапа эксперимента, нами были получены конечные результаты опытно-экспериментальной работы по формированию познавательной самостоятельности студентов, выразившиеся в определенных изменениях динамики развития данного качества личности. Сгруппируем отмеченные нами проявления качественных изменений в уровне познавательной самостоятельности студентов по каждому из обозначенных нами критериев, соответствующих компонентам рассматриваемого качества личности.

Мотивационно-волевой компонент.

По итогам опытно-экспериментальной работы по данному критерию мы обнаруживаем следующие результаты.

Нами отмечается некоторое повышение мотивации многих студентов к обучению в целом, что достигается, в том числе, с помощью реализации постоянного диалогового взаимодействия при исключении традиционных академических методов и приемов организации обучения на семинарских и лабораторно-практических занятиях. Наблюдается и некоторое улучшение мотивации к изучению педагогических дисциплин, хотя большинство студентов по-прежнему ориентируются на дисциплины предметного цикла. Соответственно, отмечаем, что как внутренняя мотивация студентов, так и положительное отношение к познанию все так же, по большей части, остаются направленными на предмет познавательного интереса, то есть, на дисциплины предметного цикла. При этом, повысилась внешняя мотивация к изучению педагогики, будучи обусловленной некоторым ростом познавательного интереса и нестандартными формами организации учебных занятий.

Непосредственно в ходе занятий студенты демонстрируют стремление к решению поставленных перед ними учебных задач, готовность обсуждать их и выражать собственную точку зрения по поставленным проблемам. Будучи искусственно поставленными в положение познавательного затруднения, студенты также обнаруживают стремление и активизацию усилий к самостоятельному преодолению такого затруднения.

При наблюдении за ходом учебного процесса у ряда студентов отмечается повышение стремления к внесению творческих элементов в деятельность, что выражается в нестандартном подходе к решению поставленных учебных задач, активном участии в обсуждении проблемных ситуаций, требующих отхода от более привычных и очевидных путей выхода из них.

В целом, большинство студентов стали более активно включаться в диалоговое взаимодействие в ходе учебных занятий, участвовать в обсуждении проблемных вопросов и ситуаций. Следует, однако, отметить, что у ряда обучающихся, которым изначально был присущ более низкий уровень мотивации к обучению, существенного развития по данному компоненту в целом не произошло, хотя мы так же наблюдаем их возросшую активность на занятиях.

Волевая регуляция собственной самостоятельной познавательной деятельности студентов, по большей части, осталась на прежнем уровне, хотя и отмечается некоторое развитие способности к приложению волевых усилий, выражающееся в более систематичной и полной подготовке к семинарским и лабораторно-практическим занятиям. Одновременно с этим отмечаем, что студенты продемонстрировали достаточно высокий уровень ответственности при подготовке как к зачету по дисциплине «Практическая педагогика», так и к итоговому экзамену. Среди основных затруднений по данному компоненту студенты отмечают нехватку времени, что, однако, объясняется скорее тем, что студенты больше свободного времени отводят на деятельность, не связанную с учебой — личные увлечения, хобби, общение и др.

Содержательно-операционный компонент.

По завершению опытно-экспериментальной работы в исследуемой группе мы отмечаем следующие результаты касательно данного компонента.

В целом, общеучебные умения соответствуют продуктивному уровню сформированности познавательной самостоятельности. Студенты продемонстрировали достаточный уровень усвоения изученного материала. В ходе занятий прослеживалось более логическое, последовательное изложение материала, выводы отличались аргументированностью. Обучающиеся показали рост умения синтезировать педагогические факты, явления. Студенты понимали смысл вопросов, достаточно свободно оперировали понятийным аппаратом изученного модуля.

Обучающиеся обнаруживают умение работать с различными источниками информации, анализировать информацию, полученную из таких источников, делать выводы и аргументировать их. Кроме того, студенты показали способность к самостоятельному поиску и целенаправленному отбору источников информации.

При обсуждении проблемных вопросов обучающиеся часто приводили примеры, связанные с жизненным опытом, выстраивая более четкую личностную позицию, чем отмечалось на констатирующем этапе эксперимента. В ходе решения конкретных педагогических ситуаций студенты предлагали собственные нестандартные варианты выхода из таких ситуаций, приводя соответствующие аргументы в пользу своих предложений. Охотно включались в ролевые и деловые игры. Вышеуказанное свидетельствует о развитии способности обучающихся данной группы к внесению элементов творчества в познавательную деятельность. Здесь же отметим, что большинству студентов, имеющих затруднения с формулированием и высказы-

ванием самостоятельных суждений, удалось преодолеть данные затруднения.

По сравнению с начальным этапом эксперимента, при решении учебных задач студенты демонстрируют возросшее умение самостоятельно определять цели и составлять план деятельности.

При выполнении заданий для самостоятельной работы большинство студентов обнаруживали возросшую способность к самостоятельному отбору методов и приемов познавательной деятельности, хотя данные методы и приемы не всегда можно было считать оптимальными.

При этом интериоризация полученных знаний, на наш взгляд, была недостаточно существенной, что мы объясняем направленностью познавательного интереса студентов данной группы на иные дисциплины.

Рефлексивный компонент.

По данному компоненту мы отмечаем следующие результаты.

Отношение к рефлексии в целом остается «созерцательно-позитивным», т. е. присущим продуктивному уровню познавательной самостоятельности студента. Анализ собственной познавательной деятельности не носит постоянного характера. При этом, по сравнению с начальным этапом опытно-экспериментальной работы, учащаются, становятся более осознанными и систематичными попытки самостоятельного выхода обучающихся в рефлексивную позицию, растет их стремление к анализу и оценке собственной познавательной деятельности. Большинство студентов демонстрируют способность к осознанию результатов рефлексии, при этом некоторые из них стараются сделать выводы из такого самоанализа, на основе которых прогнозируют дальнейшую познавательную деятельность, ставят ее цели и задачи. Ряд студентов способны при самоанализе выявлять корреляцию полученных в ходе изучения дисциплины знаний, умений и навыков с будущей профессиональной деятельностью.

Студенты демонстрируют способность к достаточно адекватной оценке собственных познавательных успехов и затруднений. Многие студенты все еще ограничиваются констатацией их наличия, но, как отмечено выше, некоторые из них делают попытки прогнозирования на основе такой самооценки дальнейшего плана познавательной деятельности.

Анализируя результаты, полученные по итогам формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, и соотнося их с результатами диагностики, полученными в ходе констатирующего этапа, мы отмечаем наличие ряда положительных качественных изменений в динамике развития познавательной самостоятельности студентов исследуемой группы. Данные изменения прослеживаются по всем компонентам познавательной самостоятельности. Показатели, полученные нами в итоге опытно-экспериментальной работы, свидетельствуют о переходе большинства студентов группы на продуктивный уровень познавательной самостоятельности. При этом у ряда студентов отмечается наличие показателей, соответствующих

творческому уровню развития познавательной самостоятельности. Данные факты позволяют сделать ряд выводов, касающихся влияния диалоговых технологий обучения на формирование познавательной самостоятельности студентов при выполнении указанных нами условий.

В первую очередь, отметим роль диалоговых технологий обучения в формировании **мотивационно-волевого компонента** познавательной самостоятельности студентов. Диалоговое взаимодействие в ходе учебной деятельности на занятиях способно создать положительные эмоции у обучающихся. При этом эмоции непосредственным образом связаны с мотивацией. Исходя из этого, мы приходим к выводу о значительном потенциале диалоговых технологий обучения в формировании мотивационно-волевого компонента познавательной самостоятельности студентов, что находит свое подтверждение в ходе формирующего этапа эксперимента. Применение диалоговых технологий обучения позволило активизировать познавательный интерес и познавательную позицию студентов. По нашему мнению, наиболее этому способствует обращение к жизненному опыту обучающихся, актуальным для них проблемам и вопросам. При этом, жизненный опыт студентов может рассматриваться как источник проблемных ситуаций для обсуждения, о чем дополнительно скажем ниже. При этом, для формирования мотивационно-волевого компонента познавательной самостоятельности студентов, а, в частности, познавательного интереса, значительную роль играет форма организации учебного занятия — интерес студентов проявляется тем ярче, чем ближе занятие по своей форме к «живому» общению (в отличие от традиционной академической формы проведения семинарских и лабораторно-практических занятий). Считаем, что создание положительной учебной мотивации активизирует и волевые усилия студентов, поскольку в ходе опытно-экспериментальной работы студенты продемонстрировали развитие волевой регуляции по ряду показателей. Одновременно отмечаем ведущую роль мотивационно-волевого компонента познавательной самостоятельности студентов в развитии данного качества личности в целом, поскольку положительная мотивация учения способствует активизации всей познавательной деятельности обучающихся, в том числе самостоятельной, стимулирует их мыслительную деятельность, мобилизует умения и навыки студентов на самостоятельное решение учебной задачи, что также находит свое подтверждение по итогам опытно-экспериментальной работы. Кроме этого, результаты исследования показали, что применение диалоговых технологий обучения способно активизировать стремление студентов к самостоятельному преодолению познавательных затруднений и сформировать положительное отношение к приложению усилий для преодоления таких трудностей, что также отражает влияние данных технологий обучения на волевою составляющую познавательной деятельности.

Влияние реализации диалоговых технологий обучения на формирование **содержательно-операционного ком-**

понента познавательной самостоятельности студентов происходит как через мотивацию учения с помощью активизации познавательной деятельности, что было отмечено выше, так и непосредственно. Результаты исследования показали, что применение диалоговых технологий обучения на занятиях способно простимулировать развитие общеучебных и общеинтеллектуальных умений обучающихся — умений анализа, синтеза, умения самостоятельно делать умозаключения и др. В ходе диалогового взаимодействия формируются умения планирования и целеполагания в познавательной деятельности. Кроме этого, происходит развитие и умений самостоятельной познавательной деятельности — умений самостоятельного поиска и отбора информации, самостоятельного отбора методов и приемов познания и др. Целенаправленно организованный на занятии диалог побуждает студента к внесению элементов творчества в самостоятельную познавательную деятельность, поиску нестандартных решений, что достигается, в том числе, при выполнении условия проблемности такого диалога. При этом, с помощью диалоговых технологий обучения организуется взаимодействие студента не только с преподавателем, но и с другими студентами, что способствует развитию коммуникативных умений, обмену знаниями и различными способами действий между обучающимися.

Как показывают результаты опытно-экспериментальной работы, применение диалоговых технологий обучения с учетом обозначенных нами условий оказывает существенное положительное влияние и на формирование **рефлексивного компонента** познавательной самостоятельности, поскольку диалоговое взаимодействие в ходе учебного занятия обладает значительным потенциалом для стимулирования обучающихся к выходу в рефлексивную позицию — как организационно (с помощью соответствующих форм работы на учебном занятии — в частности, нами для этих целей была использована беседа), так и содержательно (с помощью наполнения диалога в ходе

учебного занятия соответствующими вопросами, приводящими обучающихся к позиции анализа собственной познавательной деятельности). Данный потенциал реализуется через оценку и коррекцию текущих результатов обучения в ходе диалогового взаимодействия, выполняющих не только непосредственно свои прямые функции, но и побуждающих студентов к анализу собственной деятельности. Отметим, что, поскольку учебный диалог является совместной деятельностью преподавателя и студентов, становится возможной организация поддержки обучающихся в выявлении собственных познавательных успехов и затруднений, направление студентов на преодоление таких затруднений, помощь в прогнозировании и составлении плана дальнейшей познавательной деятельности, в том числе самостоятельной. Отсюда следует, что диалоговые технологии обучения способствуют развитию у студентов умений перспективной рефлексии, что нашло свое подтверждение в ходе формирующего этапа эксперимента. Немалую роль в организации рефлексивной деятельности студентов в ходе диалогового взаимодействия на занятии играет условие создания благоприятного психологического климата, поскольку это способствует формированию адекватной самооценки у обучающегося, поскольку студент получает возможность провести в ходе диалога самоанализ, не опасаясь осуждения со стороны преподавателя.

По итогам всего вышесказанного, мы делаем вывод о прямом положительном влиянии применения диалоговых технологий обучения на формирование познавательной самостоятельности студентов. Таким образом, мы можем утверждать, что выполнение указанных нами условий реализации диалоговых технологий повышает эффективность их воздействия на развитие познавательной самостоятельности студентов. Данные условия основываются на сущности диалоговых технологий, их принципов и являются необходимыми для результативного формирования рассматриваемого нами качества личности студента.

Литература:

1. Батищев, Г. С. Диалогизм или полифонизм? / Г. С. Батищев // М. М. Бахтин как философ: Сборник статей — М.: Наука, 2002. — 125 с.
2. Полушкин, И. А. Диалоговые технологии обучения: опыт и перспективы использования [Электронный ресурс] / И. А. Полушкин, В. Н. Михелькевич // Высокие интеллектуальные технологии образования и науки: материалы X Международной научно-методической конференции. — СПб: Изд-во Санкт-Петербургского государственного технического университета, 2003. — Режим доступа: URL: <http://elibr.spbstu.ru/dl/001921.pdf/view>, свободный. — Загл. с экрана.

Воспитание учащихся профессиональных колледжей на основе усвоения национальных культурных ценностей

Болтаева Мухайё Лутфиллаевна, кандидат педагогических наук, доцент
Наманганский инженерно-педагогический институт (Узбекистан)

Химматалиев Дустназар Омонович, старший научный сотрудник — исследователь
Ташкентский институт ирригации и мелиорации (Узбекистан)

Собиржонова Нодира Рустам кизи, студент
Наманганский инженерно-педагогический институт (Узбекистан)

Махмудова Зебинисо Отакул кизи, студент
Ташкентский институт ирригации и мелиорации (Узбекистан)

В связи с изменениями и преобразованиями в области экономики, культурной жизни Узбекистана и изменятся общественная жизнь, нарушаются прежние ценности. Все это влияет и на систему образования в семье. Поэтому в данное время нравственное воспитание становится одним из проблемных вопросов общественной жизни. Роль педагогов и родителей возрастает.

Президент Республики Узбекистан И. Каримов в своем докладе на совместном заседании Сената и Законодательной палаты Олий Мажлиса Республики Узбекистан, отдельно остановившись на дальнейшем развитии экономики Республики Узбекистан, отметил, что «...наша важная задача в ближайшем будущем последовательное продолжение начатых дел — развитие социальной сферы в целях расширения потребительского спроса, дальнейшее повышение заработной платы, развитие сектора сервиса, инфраструктурных объектов, реализация транспортных и коммуникационных проектов» [1].

Происходящие в нашей стране социально-экономические процессы ставят систему образования перед необходимостью постоянной модернизации, акцент переносится с узкопрофильного подхода к подготовке специалистов на интеллектуально-духовное развитие личности. Обеспечить такое образование можно лишь при переходе к личностно ориентированному обучению на основе инновационных технологий. При этом осуществлять этот процесс должны учителя с высокой инновационной культурой, способные не только генерировать и инициировать идеи, но и уметь выстраивать стратегию и тактику своих действий в контексте образовательного процесса.

Пристальное внимание должно быть уделено сохранению и воспитанию общечеловеческих ценностей, таких как совесть, воля, порядочность, доброта, дружба. Эти понятия входят в компоненты в системы морали. Образовательные учреждения призваны решать задачи нравственного воспитания нового юного поколения. Основной трудностью на пути к познанию нравственного воспитания является противоречивость, неоднозначность понимания. Внутренний мир человека, его душевные качества, отношение к обществу, людям, самому себе составляют основу нравственности. Эти качества определяют поведение человека, его отношение к окружающему миру. Воспи-

танность и благородство, верность, ответственность и правдивость, принципиальность и самоотверженность, скромность и порядочность, терпимость и чувство товарищества — эти и многие другие качества делают человека человеком.

Современное образование основываясь на развитие личности превращает культуру в фактор духовного обновления, как общество, так и личности. Воспитательные стороны культуры в фактор духовного обновления, как общество, так и личности. Воспитательные стороны культуры заключаются в сохранении общечеловеческих ценностей в традициях народа и передачи их детям в взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего развития общества. Достойное поведение, хорошие привычки и навыки — это нравственный капитал любого из нас. И чем воспитаннее человек, тем большие возможности открываются для его умственного и физического развития.

Человек, хорошо знакомый с культурой общения, доставляет радость не только окружающим, но и самому себе. Достойное поведение ведет к хорошему расположению духа, оптимистическому настроению. Жизнь становится приятнее, нервы — крепче. А если будет хорошо отдельному человеку, от этого выиграет весь коллектив, общество в целом.

Вот почему культуру поведения, соблюдение правил хорошего тона следует рассматривать как явление социальное. Духовно-нравственное воспитание личности — всесторонний и сложный процесс, который включает в себя педагогические, социальные и духовные влияния. Поэтому вопросы культуры общения для каждого из нас — важный атрибут жизни, насущная необходимость. От того, как мы воспитаны, насколько тактичны, деликатны, вежливы, терпимы и сердечны, зависят настроение, «климат» как в нашей собственной повседневной жизни, так и в окружающих нас людей.

Культура среднеазиатских народов — результат вековых традиций. Из поколения передаются суждения, равные по своей значимости непреложной истине о том, что правила общечеловеческого общежития налагают на членов общества определенные обязанности. Главные из них — достойное поведение и уважительное отношение к окружающим.

На Востоке чувство собственного достоинства принято самой религией ислама, а знание приличий составляет долг каждого человека, независимо от его общественного положения и происхождения.

Духовные ценности всегда выступали в качестве идеала, которому стремилось все человечество. Становление человека — это не только умственное воспитание,

но и освоение общечеловеческих ценностей, который составляет основу культуры. Поэтому внедрение этих ценностей в общеобразовательный процесс имеет огромное значение. Поэтому роль образования огромна.

Именно образование способствует формированию нового общественного сознания, таким образом она войдет во все сферы жизни.

Литература:

1. И. А. Каримов «Концепция дальнейшего углубления демократических реформ и формирования гражданского общества в стране» доклад Президента Республики Узбекистан на совместном заседании Законодательной палаты и Сената Олий Мажлиса Республики Узбекистан. Т.: Узбекистан, 2011.
2. И. А. Каримов. Узбекистан на пороге независимости. — Ташкент: Узбекистан, 2011.
3. З. К. Исмаилова. Педагогика. Учебник. — Ташкент: Молия, 2008.

Основные формы организации взаимодействия ДОУ и семьи в контексте ФГОС ДО

Веретенникова Татьяна Сергеевна, воспитатель;

Зиновьева Ольга Николаевна, воспитатель.

МАДОУ «Центр развития ребенка — детский сад № 33 «Радуга» (г. Губкин, Белгородская обл.)

Цель деятельности современного дошкольного образовательного учреждения — всестороннее формирование личности ребенка с учетом его физического и психического развития, индивидуальных возможностей и способностей. Но такое развитие не может происходить без тесного взаимодействия ДОУ и семьи. Семья — это первый институт в жизни ребенка.

От совместной работы родителей и педагогов зависит дальнейшее развитие ребенка. И именно от качества работы ДОУ, в частности педагогов, зависит уровень педагогической культуры родителей, следовательно, и уровень семейного воспитания детей. Поэтому современное семейное и дошкольное воспитание не должны рассматриваться как автономные сферы развития дошкольника.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования отвечает новым социальным запросам, одним из которых и является взаимодействие дошкольного учреждения с семьями детей для более успешной реализации основной общеобразовательной программы ДОУ. ФГОС ДО предъявляет новые требования к совершенствованию содержания, форм и методов взаимодействия социального партнерства семьи и ДОУ, которое необходимо рассматривать как ресурс социокультурного развития ребенка.

В ФГОС ДО говорится, что работа с родителями должна иметь дифференцированный подход, учитывать социальный статус, микроклимат семьи, родительские запросы и степень заинтересованности родителей деятельностью ДОУ. ФГОС ДО является основой для оказания помощи родителям (законным представителям) в воспитании детей, охране и укреплении их физического и

психического здоровья, в развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития.

Сегодня руководящая и организующая роль детского сада по отношению к семье характеризуется комплексом факторов:

- планомерное, активное распространение педагогических знаний среди родителей;
- практическая помощь семье в воспитании детей;
- организация пропаганды положительного опыта общественного и семейного воспитания;
- вовлечение родителей в педагогическую деятельность.

Какие же формы организации взаимодействия ДОУ и семьи актуальны сегодня? А формы могут использоваться как традиционные:

- родительские собрания;
- индивидуальные консультации по запросам родителей с педагогами и специалистами;
- информационные стенды, где подбирается консультационный материал по интересующим темам;
- фоторепортажи и съемки различных видов деятельности в каждой группе и всего ДОУ.

Так и нетрадиционные:

- выпуски внутрисадовских газет, на страницах которых родители могут поделиться своим опытом семейного воспитания;
- выставки семейного творчества;
- различные мастер-классы с участием родителей;
- «дневники обратной связи», где педагоги и родители рассказывают друг другу о достижениях детей;

— организация различных совместных проектов («Школа заботливого родителя», «Здоровая семья» и т. д.) с целью решения проблемы укрепления семьи как социальной единицы;

— организация семейных клубов, которые позволяют создать ситуацию успеха для каждой семьи без исключения и которая сопровождается положительными эмоциями участников детско-родительского коллектива, позволяет учитывать индивидуальность каждого участника, как взрослых, так и малышей;

— использование сайта детского сада для информирования родителей о деятельности учреждения, консультирования по различным вопросам, организации обратной связи;

— совместные праздники с родителями и детьми.



Такие формы работы позволяют организовать высокую степень информированности родителей о состоянии дел в детском саду с целью более качественного развития и воспитания детей не только в ДООУ, но и дома, активизировать готовность родителей участвовать во всех сферах деятельности дошкольного учреждения, установить положительный психологический климат в отношениях «родители — дети — педагоги». Но самое главное в организации взаимодействия ДООУ и семьи — отступить от формализма в организации данной деятельности. Необходимо стремиться к диалогу, учитывать социальный запрос (интересы, нужды и потребности родителей в вопросах развития и воспитания детей), организовать «открытость» дошкольного учреждения для родителей.

Сегодня, конечно, инициатива больше исходит от педагогов, но уже можно сказать, что родители все более активнее откликаются на предложения педагогов к сотрудничеству и признаки обновления во взаимодействии педагогов с семьей явно происходят.

Наше дошкольное учреждение в рамках реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, уделяет огромное внимание взаимодействию с родителями (законными представителями) воспитанников. Совместно с родителями оформили портфолио для каждого ребенка, в котором есть странички «Посоветуйте мне» и «Спрашивайте, родители», где родители могут задать интересующий их вопрос, а специалисты, работающие с ребенком, могут дать рекомендации и оказать помощь в решении вопроса, возникающего у родителей.

Так же нашли отклики у родителей творческие мастерские с участием детей и родителей, когда мамы вместе с детьми проявляют художественное творчество в продуктивных видах деятельности, делятся своим талантом с другими мамами. Проведение совместных творческих конкурсов «Волшебница «Осень», «Рождественская сказка», «Зимний городок» вызывает неподдельный интерес у родителей и воспитанников и позволяет привлечь к участию всех членов семьи.

Родители наших воспитанников с удовольствием принимают участие в организации совместной театрализованной деятельности, в проведении «Круглых столов» на различную тематику, принимают участие в праздниках и развлечениях. С большим желанием проходят акции «День птиц», «Дерево в ладошках», «Каждая соринка в корзинку», «Совместный экологический субботник». Все они направлены на сотрудничество семьи в рамках не только формирования экологической культуры, духовно — нравственных и патриотических качеств дошкольников, развитие личности ребенка, но и повышения ответственности и роли родителей в воспитании своего ребенка.



Организация совместных спортивных мероприятий «Осенний семейный марафон», «Зимняя спартакиада», «Мама, папа, я — здоровая семья» направлены на формирование основ здорового образа жизни взрослых и детей, улучшает психологический климат семьи и учреждения.

Многие из этих мероприятий стали традиционными для детского сада и родителей.

Таким образом, использование разнообразных форм взаимодействия ДООУ и семьи — двух важных социальных институтов социализации ребенка, дает положительные результаты. Всей своей работой педагогический коллектив детского сада доказывает родителям, что вовлечение их в педагогическую деятельность, их заинтересованное участие в воспитательно-образовательном процессе важно не потому, что этого хочет воспитатель, а потому, что это необходимо для развития их собственного ребенка. А внедрение ФГОС ДО позволяет организовать совместную деятельность детского сада и семьи более эффективно, что дает возможность родителям быть не зрителями и наблюдателями, а активными участниками в жизни своего ребенка.

Литература:

1. Журнал «Управление ДОУ», 2013 г.
2. Любчик, С. А. Основные формы организации взаимодействия ДОУ и семьи/ Управление ДОУ. 2013. № 6.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования — М., 2013.

Формирование эстетического восприятия посредством окружающей природы

Воробьева Галина Владимировна, воспитатель;

Лысенко Людмила Васильевна, воспитатель;

Манакова Любовь Анатольевна, воспитатель;

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 14 «Колосок» (Белгородская обл.)

Мир окружающей природы разнообразен, но именно в нем можно пробудить эстетические чувства у детей. Ведь мир природы богат красками, звуками, запахами. Природу, как фактор эстетического воспитания еще высоко оценивал и К. Д. Ушинский. Он говорил: «Я вынес из впечатлений моей жизни глубокое убеждение, что прекрасный ландшафт имеет такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога». И ведь действительно, красоту природы ребенок способен воспринимать с самого раннего возраста, так как эта красота проста и доступна для его восприятия. Но как же в условиях детского сада формировать эстетические качества у детей в процессе общения их с природой?

Одним из путей эстетического воспитания является непосредственное общение ребенка с природой. Для восприятия дошкольника наиболее доступны яркие, крупные цветы на участке, в помещении. Среди комнатных цветов должны быть, прежде всего растения с яркими цветками: пеларгония разных видов, гортензия, амариллис, примула, глоксиния, декоративные растения с ярко окрашенными листьями: колеус, бегония Рекс, различные традесканции.

Сейчас во многих детских садах запрещают живые уголки из-за большой повышенной аллергенности детей. А ведь как замечательно иметь аквариум в уголке живой природы. Рыбки обладают яркой, красивой окраской, некоторые из них отличаются особой формой плавников, размерами тела. Аквариум приносит большую радость всем. Взрослые включают его в сферу повседневных забот, а дети активно наблюдают за его обитателями. Живое общение с аквариумными рыбками, наблюдение и практическая деятельность по уходу за ними очаровывает даже маленьких детей, которые, играя, узнают много нового о мире биологии. В зависимости от их возраста они смогут самостоятельно, либо под наблюдением взрослых, выполнять некоторые процедуры ухода за аквариумом. В это время у них развиваются интерес и способность понимания связей различных биологических процессов, одновременно они приучаются к ответственности. С помощью

правильно оформленных аквариумов детям можно дать разнообразные знания экологического характера:

- приспособленность строения и поведения рыб к водной среде обитания;
- разнообразие образа жизни и поведения рыб хищные, мирные, стайные, одиночные;
- разные экологические ниши одной экосистемы (рыбы разных слоев воды: донные, средних и верхних слоев воды);
- отличие домашних декоративных рыб от диких рыб местных водоемов;
- многообразие водных обитателей, их приспособленность к водной среде обитания (на примере рыб, лягушек, креветок, улиток), их приспособленность к водной среде обитания;
- размножение икрой, рост и развитие мальков, в отдельных случаях забота родителей о потомстве;
- рыбы как живые существа, их сходство между собой.

Наблюдение за жизнью аквариумных рыбок и различных обитателей подводного царства не только помогает понимать и любить природу, но и способствует развитию навыков наблюдения, умения видеть и ценить красоту жизни в самых различных её проявлениях. Уход за живыми организмами воспитывает в ребенке доброту, чувство сострадания. Аквариум и его маленькие обитатели развивают положительные качества. Они действуют успокаивающе на нервную систему человека. Современные многочисленные исследования ученых также подтверждают, что в процессе наблюдения, кормления и ухода за рыбками у многих проходит стрессовое состояние и нормализуется пульс, артериальное давление, расслабляется мышечный аппарат и даже улучшается пищеварение.

Более подвижными и интересными питомцами будут небольшие черепашки, ведь их можно взять на руки, а можно и наблюдать, как они живут в аквариуме. Черепаха столь беспомощна и неагрессивна, что ребенок проникнется добротой и сочувствием к этому существу.

На территории детского сада желательно сделать небольшой цветник, причем растения надо подобрать так, чтобы время цветения их не совпадало. Например, раньше

всех зацветают нарциссы, тюльпаны, в начале лета — пионы, гвоздики, дельфиниумы. Далее — флоксы, гладиолусы, георгины, до поздней осени цветут хризантемы, многолетние астры, рудбекии (золотой шар). Все эти растения многолетние, поэтому не требуют ежегодного их выращивания из семян. Уход за цветами состоит в подкормке, рыхлении почвы, удалении сорняков.

Однако само по себе наличие ярких растений в группе животных в уголке природы еще не формирует эстетического вкуса ребенка. Важно, чтобы дети видели эту красоту и умели ее воспринимать. Нужно учить дошкольников не просто смотреть на предмет, а всматриваться в него, вслушиваться, т. е. учить их видеть. Для этого можно использовать довольно несложные приемы. Например: «Посмотри на этот цветок, а потом закрой глаза и представь его форму, окраску, расположение лепестков. Теперь открой глаза и обрати внимание на те детали, которые не удалось запомнить в первый раз». Этот прием рекомендуется повторять несколько раз. Можно попросить ребенка озвучить мысли цветка: «Скажи, что скажет цветок, если мы польем его, понюхаем, а что он скажет, если мы его сорвем?» Предложить дошкольнику пофантазировать и придумать цветку маму и папу, в каком бы домике они жили, если бы умели ходить? Ребенок научится не просто видеть красоту, но и понимать беспомощность и зависимость живого, но нуждающегося в нашей заботе.

Выработке умения видеть способствуют занятия по рисованию, лепке. Если дети затрудняются воспроизвести предмет в рисунке, следует повторить наблюдения во время очередной прогулки.

Другим важным условием формирования эстетического вкуса является чувство радости, восхищения, изумления, появившееся во время наблюдения цветов, ярких листьев и т. д. Дети должны не просто рассматривать растение или животное, но и оценивать его красоту.

На прогулке воспитатель может обратить внимание детей на нежно цветущие яблони, на мерное жужжание пчел, прилетевших сюда за медом, или на яркую пеструю лужайку с порхающими бабочками. Восхищение педагога окружающей природой передается детям. Они испытывают чувство радости, эмоционального подъема.

Хороший эффект в формировании эстетического вкуса дает возбуждение в процессе наблюдения воображения детей, их фантазии. Например, на прогулке воспитатель обращает внимание детей на то, что одно облако похоже на большую гору, покрытую снегом, а другое — на медведя. Это помогает ребятам по-новому увидеть окружающие их предметы, дает пищу для игры воображения. Теперь на прогулке дети в дереве видят человека-великана или гордого жирафа, а в облаке — сидящую или летящую птицу.

В педагогической литературе (Е. Г. Ковальская, Н. П. Сакулина, Н. Н. Подъяков, Е. А. Флерина) придается большое значение и еще одному пути формирования эстетических вкусов у дошкольников — сочетанию непосредственного восприятия красоты предметов и явлений природы с их поэтическим, художественным образом, соз-

данным поэтом, писателем, художником, скульптором. Дети легче воспринимают красоту натуральных пейзажей природы, чем их отображение в живописи и литературе. Особенно это бесспорно по отношению к дошкольникам, обладающим значительной конкретностью мышления. Чтобы понять художественное произведение, как указывает Н. А. Ветлугина, у детей должен быть определенный запас знаний, наблюдений, впечатлений из самой природы. Поэтому желательно вначале провести наблюдения в природе, а затем начать работу с художественным произведением. Дети с радостью узнают в стихотворении, на картине, в скульптуре то, что видели сами. В свою очередь произведения искусства, литературы помогают ребенку полнее увидеть красоту природы и человеческой деятельности. Если ночью прошел дождь, утром, встречая детей, воспитатель обратил их внимание на капельку воды на кончиках листьев веточек. Лучи солнца делали эти капельки разноцветными, переливающимися. Дети были в восторге: «Капельки, как бусинки в маминых бусах», «В капельках, словно маленькие радуги». Их впечатления усилились, когда педагог прочитал отрывок из стихотворения Г. Ладонщикова «Это солнце заиграло в светлых бусинках росы».

Во время экскурсии в плодовый сад ребята рассматривали форму, окраску яблок, пробовали их на вкус, восхищались их красотой: «Они румяные, и их румянец особенно красив среди зеленых листьев».

После экскурсии на занятии педагог провел работу по репродукции с картины И. Н. Репина «Яблоки и листья».

«Это яблоки, — сразу узнали ребята. — Они красные, желтые, зеленые. Такие же, как мы видели в саду».

«Художник нарисовал их вместе с листьями, чтобы еще больше подчеркнуть их красоту».

«Яблоки на картине как настоящие. Их так и хочется взять в руки».

А. П. Усова считает, что в «задачу гармонического развития ребенка уже в дошкольном возрасте должна входить задача вооружения его некоторой системой знаний о предметах и явлениях окружающего мира. Разумеется, эти знания должны быть отобраны с учетом возрастных особенностей детей.

На занятиях по ознакомлению с природой дети узнают о домашних животных, о пользе, которую они приносят человеку. Эти знания заставляют детей с большим интересом отнестись к этим животным в процессе наблюдений, а значит, и полнее увидеть и осознать их внешнюю красоту, гибкость движений и так далее.

Наконец, в формировании эстетического вкуса велика роль участия самих детей в создании красоты. Ребята ухаживают за растениями и животными живого уголка, следят за чистотой цветочных вазонов, подставок для горшков. Систематический уход за обитателями живого уголка обеспечивает их нормальное развитие, а значит, и здоровый красивый внешний вид. Также заботливо относятся наши дети и к растениям, которые мы высаживаем на участке. Они поливают грядки, клумбы, пропалывают их.

Дети старших групп принимают участие в обсуждении, как лучше расставить цветы в комнате, расположить в уголке природы животных. Конечно, все это делается под руководством воспитателя с учетом биологических требований и санитарно-гигиенических норм.

Периодически полезно менять композицию из растений в группе, вносить какие-то новшества, например, направить стебель плюща так, чтобы он взбирался по стене, на первый план выставить растение с только что, распустившимся цветком, с помощью обрезки придать несколько иную форму тому или иному цветку. Небольшие изменения заставляют человека вновь обратить внимание на привычные предметы, увидеть обновленную красоту.

Ранней весной, когда на улицах города обрезают деревья, мы ставим несколько веточек в воду в группе. В теплом помещении из почек быстро появляются листья.

«На улице деревья стоят голые, а на веточках уже листочки появились», — радуются ребята.

Много внимания уделяем изготовлению различных поделок из природного материала. Во время прогулок, экскурсий дети собирают шишки, плоды дуба, клена, каштана, опавшие сучки, корешки деревьев и кустарников. Из дома приносят косточки миндаля, абрикоса, скорлупу грецкого ореха и т. д. На занятиях под руководством воспитателя ребята изготавливают различных зверюшек, цветы, бусы и т. д. Чаще всего педагог показывает предмет, который пред-

стоит сделать, разъясняет последовательность работы. Но иногда проводим и такие занятия, на которых ребенок готовит поделку на основе собственной фантазии. В этом случае детям очень помогают те наблюдения в природе, которые проводились во время прогулок, экскурсий.

В заключение занятий все поделки выставляем перед детьми и предлагаем им высказать свое мнение: «Какая поделка тебе особенно понравилась? В чем ты видишь ее красоту? После того как ты увидел все работы, что бы хотел исправить в своей поделке?»

Работы, выполненные детьми, выставляем в уголке для родителей и просим их обратить внимание на поделку своего сына или дочери, обязательно порадоваться, оценить в ней хорошее, посоветовать, как сделать ее лучше.

Таким образом, важным средством формирования эстетически развитой личности является окружающая природа, воздействие которой на ребенка осуществляется следующими путями:

непосредственное наблюдение предметов и явлений природы;

сочетание воздействия непосредственных наблюдений и произведений искусства и литературы;

формирование знаний о предметах и явлениях природы; — участие детей в создании красоты в ходе практической деятельности в природе.

Литература:

1. Ветлугина, Н. А., Казакова Т. Г. Нравственно-эстетическое воспитание ребенка в детском саду / Просвещение, 1989. — 79с;
2. Дыбина Ольга. Ребенок в мире поиска. Программа ДОУ, 2000. — 64 с.;
3. Николаева, С. Н. Воспитание экологической культуры в дошкольном детстве. — М.: Просвещение, 2002. — 144 с.;
4. Усова, А. П. Обучение в детском саду / 3-е изд., М.: Просвещение, 1981. — 175 с.

Психологические основы педагогического проектирования

Гаффаров Алишер Холмуродович, кандидат педагогических наук, доцент;

Алимова Мохичехра Музафаровна, ассистент
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Всё, что теоретически осмысливается, имеет самое непосредственное отношение к духовной жизни педагога и студента. Этим объясняется обращение к теме психологических основ педагогического проектирования.

Педагогическое проектирование — это процесс одновременно нормативный и творческий. Нормативный — потому что строго регламентирован. Он имеет этапы, формы, принципы, приёмы реализации, отражается в определённых педагогических теориях. Таким образом, он совершается целенаправленно и результативно. Проектирование — это наука. Науку проектирования нужно освоить,

а умение проектировать — сформировать, в этой области можно накопить опыт, понять скрытые процессы. Поэтому высокая грамотность педагогу просто необходима.

Но если при проектировании опираться только на логику науки, оперировать только её категориями, то системы, процессы или ситуации, как результат труда педагога-проектировщика, будут сухи и излишне строги. Как говорят сами конструкторы, идя по этому направлению, можно осуществлять только «грубое проектирование».

Проектирование требует эмоционального подхода. Понять педагогическое проектирование как искусство —

значит понять его более широко, вовлечь в этот процесс не только сознание, но и деятельность, чувства, волю, способности — все, чем богат человек от природы.

Если педагогическое проектирование — искусство, то в нём непременно должны быть определённые художественные качества: красота, гармония, способность производить впечатление на каждого из участников. Эти качества должны быть присущи объектам проектирования: системам и ситуациям, они возникают в результате их композиции, т. е. построения естественной последовательности этапов и частей, сочетания компонентов переходов от одной части к другой. Педагог красиво перешёл от одного метода к другому, сумел мастерски быстро и точно выполнить образец детали, придать гармонию расположения инструментов. Возникающие у студентов зрительные и слуховые впечатления, эстетическое удовлетворение стимулируют воспитательные отношения, а следовательно, и само воспитание. В процессе проектирования занятия педагоги предусматривают использование новых музыкальных записей, юмора, даже продумывают свой стиль одежды.

Если, проектирование для педагога — искусство, то оно требует большого напряжения, сил, чувств, сложнейшей работы мысли. Оно всегда индивидуально требует от педагога особых личностных качеств: артистичности, изобретательности, вдохновения, оригинальности. Педагоги, часто занимающиеся проектированием, могли бы рассказать о том, как мобилизуются все силы и возможности для обогащения педагогического процесса или ситуации. Педагог, который никогда не пел, начинает создавать хор и удачно им руководит, а педагог, не занимавшийся рисованием, вдруг открывает в себе дар чувствовать цвет и перспективу. Использование умений петь, рисовать, играть на музыкальном инструменте, понимать музыку, живопись, архитектуру, красиво говорить, ходить, одеваться, способен обогатить любой педагогический процесс, вдохнуть в него жизнь, духовность. Такой педагогический процесс не может не понравиться студентам, не может ни привлечь их.

Если педагогический процесс построен только как научный, он далеко отстаёт от истинной педагогики. Воспитывающий педагогический процесс соединяет науку с искусством. Таким образом, достоинства спроектированных систем, процессов, ситуаций не только в их научности, а в обогащении науки искусством.

У многих будущих педагогов может возникнуть неверие в свои творческие способности. Но, во-первых, вы не знаете всех своих возможностей, вы не испытывали все свои качества. А во-вторых, ещё не поздно начать упорно готовиться к педагогической деятельности. Вы будете проектировать педагогические объекты, учитывая свои личные качества. Иначе проект будет не вашим, взятой из далёкой и сухой науки.

Таким образом, педагогическое проектирование тесно связано с творчеством. педагогическое творчество — это почти изобретательство. Изобретательство, в свою оче-

редь, — отход от традиций, привычек, стереотипов. Недаром педагоги-новаторы преобразуют традиционный урок, дополняют традиционные методы, развивают и обогащают традиционные принципы. Творчество в проектировании, в некотором смысле, — полёт мысли в неизведанное.

Что нового может спроектировать, например, мастер производственного обучения? Разработать свою структуру урока, создать новую форму проекта вместо устаревшего конспекта, предложить использовать на уроке изготовленные им наглядные пособия, интересные приёмы или методы. Разработать новое оборудование мастерской, спроектировать более удобную форму для студентов и для себя, продумать способы ускорения обучения, схемы анализа урока, оценки его качества, способы автоматизации поурочного планирования, разработать оценки учебной деятельности студентов, стимулы для их положительного поведения.

Каким образом происходит творчество в проектировании? Основой любого творчества является осознанная потребность. Потребность в деятельности чаще всего вытекает из внешних факторов. У мастера появляется желание помочь, например, студентам, которые не достают до ручек управления станком. Мастер начинает искать способы его осуществления.

Следует процесс проектирования. Создаётся модель подставки. При этом, можно исходить из разных установок: сделать новую подставку или использовать уже имеющееся оборудование. Далее планируется, где её взять, как поставить, как приспособить. Наконец, подставка корректируется по росту студента, с учётом формы и цвета станка, внешнего вида всего оборудования мастерской. Так возникает конструкт в соответствии научной логикой.

Проектирование даже в этом простом случае может стать творческим. Этот процесс обогащается интуицией. Интуиция мастера основана на наблюдении за студентами: их взглядами, попытками перейти и попробовать свои силы у других станков и т. д. Педагогическая интуиция может подсказать мастеру, кто из малорослых студентов готов к сотрудничеству с ним, кто более всего нуждается в его заботе, кто из них оценит заботу... В этом заключается педагогическая прозорливость. Интуиция — самое необходимое условие для творческого педагогического проектирования и является его компонентом. Она помогает опускать целые этапы работы, сокращает время поиска, углубляет понимание ситуации.

В работе педагога или мастера производственного обучения, примерно, можно выделить разновидности проектирования как творческого процесса. Чаще всего это моральное творчество, т. е. творчество в нравственно-этических отношениях со студентами. Моральное творчество необходимо, прежде всего, при проектировании педагогических ситуаций. Как раскрыть и помочь проявить воспитаннику свои лучшие качества? Как сплотить группу? Как помочь воспитаннику поверить в свои возможности? Таких вопросов много, и педагог иногда теряется.

Творческое проектирование в педагогике осложняется тем, что не всегда сам педагог готов к нему из-за своей психологической инерции. Предрасположенность к конкретным методам, формам, средствам приводит его к игнорированию других. Но эта инерция преодолима, если развивать гибкое мышление у педагога. Трудность, однако, заключается в очень схожем понимании педагогами психологической инерции и педагогических традиций. «Традиции возникают не потому, что так задумано предками, а потому, что так выбирают потомки» Эйнштейн. Именно, такое понимание традиций способствует творчеству. Для развития творческого проектирования в педагогике, конечно, нужны определённые условия. Прежде всего, нужны сами потребности, их осознание, что выражается в готовности, желании педагога находить способы решения возникающих проблем.

Условно на второе место можно поставить дидактическое творчество как изобретение разных способов отбора и структурирования учебного материала, методов его усвоения, средств подачи. Вариаций здесь великое множество: комбинирование действий студентов, использо-

вание взаимопереходов, дополнений, изобретение новых приёмов.

Ещё одна разновидность творческого проектирования это — технологическое творчество. Без него не возможно высокопрофессионально вести уроки практической направленности, организовывать производственный труд студентов. Для инженера-педагога техническое творчество почти всегда носит педагогическую направленность, ибо цели его педагогические, т. е. развивающие, воспитательные или образовательные.

Специфика деятельности инженера-педагога состоит в том, он находится одновременно в двух разных системах отношений: «человек-человек» и «человек-техника». Это тоже усложняет проектировочную деятельность, потому что фактически требует проектирования более сложной системы «человек-техника-человек».

Нужны специальные правила проектирования процесса обучения, учитывающие психофизиологические особенности студентов, а также преподавателя. Только при этом условии проектирование становится в высшей степени педагогическим.

Литература:

1. И. А. Каримов «Гармонично развитое поколение — основа прогресса Узбекистана», Т.: Шарк, 1997.
2. Новое педагогическое мышление. А. В. Петровский М: Педагогика, 1989.
3. Основы инженерной психологии. Пономарёв Я. А. М: Высш. шк., 1986.
4. Краткий психологический словарь. Под ред. А. В. Петровского М: 1985

Перспективы использования технологии сотрудничества в процессе подготовки педагога профессионального образования

Гаффоров Алишер Холмуродович, кандидат педагогических наук, доцент;

Алимова Мохичехра Музафаровна, ассистент

Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Современная социально-экономическая ситуация в нашей стране определяет необходимость изменения теоретических и практических подходов к подготовке специалистов среднего звена. Активный переход к рынку труда объективно требует повышения качества профессионального образования, более высокого уровня квалификации и обеспечения конкурентоспособности специалиста уже в начале его профессиональной деятельности.

Современная парадигма образования состоит в переходе от «знаниевого» обучения к обучению деятельности, т. е. образование должно давать выпускнику не только сумму знаний, но и не менее важное — набор компетенций, обеспечивающих готовность к работе в изменяющихся экономических условиях. Именно, высокая профессиональная подготовка становится фактором социальной защиты человека в новых экономических условиях, гарантом его самореализации. Итак, задачей

профессионального образования становится не только формирование знаний, умений, навыков, но и развитие способности адаптироваться к изменениям в сфере техники, технологии, организации труда, интегрировать междисциплинарные знания, комплексно воспринимать производственный процесс.

Качество профессионального образования является многоплановым и относительным понятием, которое с трудом поддаётся определению, т. к.:

является многомерным;

— обладает сложной динамикой развития, обусловленной трансформацией социальной, экономической, технологической и политической сред, что приводит к изменениям в деятельности учебных заведений.

Следовательно, качество образования зависит от значительного количества взаимодействующих факторов и включает в себя множество компонентов, основным из

них является адекватность результата образования существующим потребностям. Социально-экономические и политические изменения, происходящие в Республике Узбекистан, требуют кардинальных преобразований во всех сферах, в том числе и в сфере образования. Социальный заказ современному педагогу заключается в том, чтобы поднять осуществление учебно-воспитательного процесса на более высокий, качественно новый уровень. Это делает проблему совершенствования подготовки студентов к педагогической деятельности и повышение квалификации педагогов в системе последиplomного образования, особенно важной, поэтому вопросы совершенствования подготовки педагогических кадров приобретают в настоящее время особую актуальность.

Особое место в исследовании проблемы профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в современных условиях занимают вопросы, связанные с развитием личности будущего педагога. Являясь ключевой фигурой педагогического процесса, учитель должен обладать не только определенной системой профессиональных знаний, умений и навыков, но и совокупностью профессионально и личностно значимых качеств, соответствующих все возрастающим требованиям общества. Особенно, актуальной в условиях модернизации системы образования и утверждения гуманистической парадигмы образования является проблема подготовки будущих учителей к реализации личностно-ориентированного педагогического взаимодействия, основанного на идеях педагогики сотрудничества. Это, в свою очередь, выдвигает на первый план задачу обновления подходов к организации образовательного процесса в вузе. С учетом этого, в системе подготовки будущего педагога профессионального образования, в качестве одной из составляющих, выделяется личностный компонент. Личностный аспект подготовки будущего педагога профессионального образования представляет собой неотъемлемый, но относительно самостоятельный элемент системы профессионально-педагогической подготовки будущих учителей, органически связанный с другими элементами данной системы. Данный элемент в единстве с другими элементами системы содействует профессионально-личностному развитию будущих учителей в процессе их подготовки к эффективной самостоятельной профессиональной деятельности. С учетом идей системного, интегративно-деятельностного, профессионально-личностного подходов. Личностный аспект подготовки будущих учителей профессионального образования рассматривается как система мер в образовательном процессе вуза, обеспечивающая формирование нравственно-психологической готовности будущих учителей к самостоятельной профессиональной деятельности. Важным при этом является выбор оптимальных средств, методов и приемов деятельности, т. е. технологического обеспечения образовательного процесса. В качестве одного из основных направлений реализации содержания технологии сотрудничества выделяют применение дидактического активи-

зирующего и развивающего комплекса, основанного на следующих положениях:

- содержание образования рассматривается как средство развития личности, а не как самоцель;
- образовательный процесс направлен на овладение обобщенными знаниями, умениями и навыками и способами мышления; интеграция дисциплин различных циклов;
- вариативность и дифференциация обучения;
- использование положительной стимуляции познавательной деятельности.

В стимулировании познавательной деятельности важную роль играют содержание учебного материала, методы и организация образовательного процесса и уровень его эмоциональности. Так, например, при изучении иностранного языка в педагогическом вузе для повышения эмоциональности и стимулирования познавательной активности студентов могут использоваться различные методы коллективного взаимодействия — такого способа организации образовательного процесса, при котором обучаемые активно общаются друг с другом, и условием успеха каждого являются успехи остальных. Для коллективного взаимодействия хорошо подходит применение игровых методов, занятий в форме соревнований, выполнение групповых проектов и прочее.

Одно из главных положений технологии сотрудничества — учение без принуждения — реализуется посредством применения различных игр, придания личностной ориентации общения на иностранном языке, создания условий для коллективного взаимодействия преподавателя и студента на занятиях. Овладение технологией сотрудничества обеспечивает профессиональное развитие будущих учителей, формирование у них готовности к творческому решению педагогических задач, возникающих в образовательном процессе в вузе. Это позволяет конструировать педагогическое взаимодействие из резерва освоенных элементов, своеобразное сочетание которых в конкретный ситуационный момент обеспечивает педагогу возможность творчества в поиске и реализации способов педагогического взаимодействия.

Применение технологии сотрудничества в процессе подготовки будущего учителя профессиональной школы в современном вузе, творческий подход преподавателя к организации и осуществлению образовательного процесса в сочетании с гуманистическими установками не только способствует повышению эффективности процесса профессионального развития будущих учителей, но и формирует у них качества, необходимые для реализации педагогического взаимодействия, на основе сотрудничества в самостоятельной профессиональной деятельности. Всё это зависит от профессионализма педагога

Профессионализм педагога профессионального обучения, на наш взгляд, — это совокупность интегрированных фундаментальных знаний, обобщенных умений и способностей инженера-педагога его профессионально значимых и личностных качеств, высокий уровень техно-

логичности, культуры и мастерства, творческий подход к организации педагогической деятельности, готовность к постоянному саморазвитию. Общее понятие профессионализма относится к характеристике работника образовательной сферы, результативности его профессионально-педагогической деятельности независимо от возраста. Профессионализм правомерно рассматривать как важную составную личностной структуры инженера-педагога, включающую интеллектуальную, эмоциональную, действенно-волевыми сферы и сопровождающую все направления ее профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность, творчество, культура, технологичность, индивидуальный стиль, инновационный и исследовательский подход к деятельности, ее продуктивность, являются важнейшими компонентами профессио-

нализма специалиста профессионального обучения, его педагогического мастерства.

Таким образом, профессионализм специалиста профессионального обучения представляет собой целостное интеллектуальное, эмоциональное, действенно-волевым образование в структуре личности, определяющее все направления деятельности педагога профессионального обучения, его профессиональный рост и мастерство. В содержательном отношении профессионализм — это синтез фундаментальных знаний, умений, способностей, осознанных социально-личностных позиций и установок, ценностных ориентаций, духовно-нравственных качеств личности, главный мотив и высший итог педагогической деятельности, исполнение субъективно-социальных ролей.

Литература:

1. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий. — М.:И-ЦПКПС, 2004. — 84 с.
2. Педагогический поиск / Сост. И. Н. Баженова. — М.: Педагогика, 1997.
3. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии. — М.: Народное образование, 1998.
4. Слостенин, В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.
5. Большой энциклопедический словарь. 2-е издание — М., 1998. — с. 568.

Рассмотрение обучения русской лексике в Иране и рекомендации для повышения эффективности обучения

Голами Хоссейн, доктор филологических наук, профессор;
Саиди Али, аспирант
Тегеранский университет (Иран)

В настоящей статье рассматривается вопрос о процессе обучения русской лексике в иранской аудитории. Потом на основе изложенного материала даются рекомендации для повышения эффективности обучения иранских студентов русской лексике. В начале статьи излагаются теоретические основы обучения лексике, а затем ее особенности для иранской аудитории. Мы объясним причины неэффективности обучения русской лексике в Иране и рассмотрим учебные и образовательные недостатки в этой области. В конце статьи мы дадим рекомендации для повышения эффективности обучения русской лексике в Иране, для этого сначала предъявим правильные этапы работы над лексикой, потом изложим способы, помогающие учащимся легче вспомнить изученные слова.

Ключевые слова: обучение, иранская аудитория, слово, учащиеся, лексика

Лексика может быть определена как «слова, которые мы должны знать, чтобы эффективно общаться: слова в процессе произнесения (экспрессивная речь) и в процессе аудирования (рецептивная лексика)» [5, с. 385]. Исследования в области преподавания и изучения лексики показывают, что расширение лексики всегда было и продолжает оставаться важной целью в области расширения грамотности. Педагоги уже давно при-

знали важность обучения лексике, поскольку слово является инструментом для размышления о значении, которое оно выражает. С тех пор наблюдаются «приливы и отливы обращения большого внимания на лексику» [3, с. 612]. Лексика на сегодняшний день является наиболее значительным и проблемным компонентом в обучении любому языку, как иностранному, так и родному. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез пишут: «Обширность и подвижность лексики,

изменчивость значения слов, создание новых слов постоянно увеличивают и углубляют расхождение между языками» [1, с. 289]. Изучение языка, как первого, так и второго или иностранного не может быть удачным без изучения лексики. Многие студенты, изучающие русский язык в Иране, признают, что они испытывают значительные трудности с лексикой, и они определяют лексику, как их наибольший источник проблемы в процессе изучения русского языка. Они перечисляют следующие причины трудности изучения лексики русского языка:

- а) обширность и богатство лексической системы русского языка;
- б) незнакомство с методами эффективного приобретения слов;
- в) отсутствие определенной учебной программы для обучения лексике в большинстве занятий по русскому языку;
- г) трудность запоминания новых слов.

Изучение слов также отнимает много времени, так как некоторые выученные слова забываются быстро.

Исследования показали, что студенты, изучающие иностранный язык, в значительной степени полагаются на лексическое знание, и что отсутствие лексического знания является для них самым большим препятствием. Студенты часто считают свою слабость в лексическом аспекте языка самой большой проблемой в процессе освоения иностранного языка.

Натион отметил, что «преподаватели и исследователи поняли, что отсутствие лексического знания является основным препятствием в ходе развития рецептивных навыков аудирования и чтения». Лексическое невежество является основным препятствием для успеваемости студентов иностранных языков, которые научились фонетике данного языка и освоили его основные грамматические конструкции.

Запоминание лексики как основа обучения лексике

Лексику явным образом не учат во многих классах иностранного языка, и студенты, как правило, должны изучить лексику самостоятельно без каких-либо особых указаний. В тех случаях, когда лексика второго языка преподается в классах, это часто осуществляется плохо или бессистемно, например, путем представления списка слов для запоминания!

Запоминание списка слов занимает особое место среди иранских студентов. Запоминание и пересказ уже давно используются в качестве основной практики обучения лексике в Иране.

Для большинства иранских студентов, изучение русского языка означает запоминание определенного количества слов в день и пересказ по возможности многих текстов учебников. Говоря о своем опыте изучения английского языка, много иранских студентов сказали бы: «Не существует методов изучения русского языка, кроме запоминания и пересказа». Мы попросили иранских студентов выразить свое мнение о разных методах обучения лексике, но большой процент студентов не были уверены в наличии других методов.

Культурное и образовательное влияние на обучение лексике

Люди в разных культурах, «учатся учиться» по-разному, например, некоторые учатся путем механического заучивания, без учета особенностей мыслительной деятельности, другие учатся с помощью наглядных средств, без того, что студенты будут обязаны делать что-нибудь сами (т. е. изучение бывает не актуальным). Ряд исследований показал, что национальность или этническая принадлежность является одним из факторов, которые могут повлиять на выбор стратегий и методов изучения языка.

Исследования, проведенные Политцером и МакГратри, показывают, что «восточные ученики склонны использовать стратегии, включающие механическое запоминание, больше, чем коммуникативные стратегии» [7, с. 113]. О'Мэлли писал, что «азиатские студенты сильно полагаются на стратегию механического запоминания для изучения новых слов» [6, с. 289].

Культурные особенности учащихся играют немаловажную роль в использовании стратегий обучения лексике. Часть культурного фона студентов является их предшествующим уровнем образовательного опыта. Использование стратегий изучения языка часто зависит от методики преподавания языка. Подходы иранских студентов к изучению лексики просто отражают учебные методы, ориентированные на механическое запоминание и используемые в практике преподавания языка в Иране.

Обучение русской лексике в иранской аудитории

Обучение русской лексике в Иране проводится в основном в процессе перевода текста, т. е. на занятиях по чтению и пониманию смысла текста. Преподаватель предоставляет студентам русские тексты на разные темы и обязывает студентов читать и переводить и даже иногда выучить наизусть данные тексты. Учебная программа для филологических специальностей на уровне высшего образования подчеркивает развитие навыков русского языка. Многие иранские преподаватели считают, что знание русского языка является единственным условием для преподавания этого языка. Акцент на знание русского языка (особенно грамматические знания) в текущей учебной программе для изучающих русский язык напрямую отражает высказанную точку зрения иранских преподавателей. Систематическое обучение в сегодняшней методике преподавания русского языка и в большинстве иранских высших учебных заведений практически не существует. Большинство иранских преподавателей русского языка, которые уже владеют русским языком, еще не полагаются на теории и методы обучения лексике. Хотя существуют и преподаватели, которые любят использовать новые методы, но большинство преподавателей не согласны с этим и убеждают, что «в Иране нельзя полагаться на новые методы», или «иранские студенты не любят новые методы», или «предшествующий опыт студентов препятствует использованию новых методов» и т. д. Всем известно, что перейти от традиционных методов к новым очень трудно, поэтому традиционные методы обучения по-прежнему преобладают.

Поскольку некоторые преподаватели не получили подготовку в области использования новых методов преподавания русского языка, они склонны полагаться на то, что исторически стало наиболее характерной чертой иранского образования, т. е. методология, которая подчеркивает механическое запоминание и практически лишена возможностей разработки других стратегий обучения. Отбор лексики основан исключительно на текстах для чтения и слова учат с помощью двуязычных списков слов и запоминания.

В типичном для грамматико-переводного метода тексте, грамматические правила представлены и проиллюстрированы.

Списки слов представлены с их эквивалентами, предписаны упражнения для перевода.

Для домашнего задания, студенты должны запомнить часть урока и лексические единицы (списки слов) из учебника. На следующем занятии учитель контролирует, как студенты запомнили слова предыдущего урока.

Запоминание списков слов

Некоторые элементы традиционной методики преподавания русского языка в Иране бывают полезными и эффективными, и поэтому они не должны быть отброшены в целом, например, запоминание списков слов. На начальных этапах изучения иностранного языка, студенты сталкиваются с проблемой приобретения довольно большого количества часто употребляемых лексических единиц.

Для того чтобы выполнить это, студентов учат запоминать слова родного и иностранного языков в парах с помощью списков слов. Хотя педагогическая практика не подтверждает эту технику, так как она способствует зависимости от родного языка, но в действительности, практика, связывающая лексические единицы иностранного и родного языков является вполне естественным, вполне вероятным, неизбежным процессом и средством интеграции новой информации с известным материалом.

Слова иностранного языка лучше сохраняются, если предоставлены вместе с их переводами в родном языке, потому что точные переводы слов обеспечивают ассоциацию для учащегося больше чем их определения в иностранном языке. Натион отмечает, что изучение слов в списках является эффективным средством для изучения большого количества слов в короткий промежуток времени. Исследования, проведенные Натионом (там же) показывают, что с помощью метода запоминания слов можно эффективно и быстро выучить базовые слова. На этой основе списки слов до сих пор помогли и помогают иранским студентам выучить наизусть много слов, особенно на ранних этапах изучения языка.

На основе вышесказанного мы хотим с учетом коммуникативного подхода изложить процесс презентации новой лексики и дать некоторые рекомендации для более эффективного обучения лексике русского языка в иранской аудитории, учитывая, что «учебная программа, методы изучения и крепкого запоминания и правильное использование разных учебных средств являются важными факторами удачного обучения иностранному языку» [7, с. 50]:

1) Раскрыть значение слова путем: (а) перевода на родной язык, (б) использования известного учащимся синонима или короткого определения на изучаемом языке, (с) использования обобщения / перечисления, (г) предоставления демонстрации, (д) рисования простой картины или схемы или диаграммы, (е) деления слова на части и предоставления значения частей, а потом слова в целом, (ж) предоставления нескольких примерных предложений со словом в контексте, чтобы раскрыть значение, (з) подчеркивания скрытых (переносных) значений данного слова, (и) показа объекта или его изображения, (й) использования созвучия иностранного слова с родным языком.

2) Обратить внимание учащихся на форму слова путем: (а) сравнения написания этого слова с написанием уже известных учащимся слов, (б) объяснения места ударения слова, (в) объяснения произношения слова, (г) выявления префикса, корня и суффикса, составляющих слово, (д) повторением учащимися произношения слова, (е) исправления произношения учащихся, (ж) указания на орфографическую нерегулярность в слове, (з) написания слова на доске.

3) Обратить внимание учащихся на функцию слова путем: (а) объяснения грамматических признаков данного слова и выражения его морфологических признаков (переходность/непереходность, возвратность/невозвратность для глаголов, и одушевленность/неодушевленность и род для существительных и т. д.), (б) предъявления некоторых коллокаций данного слова, (в) указания на какие-либо ограничения на использование данного слова (формальное, разговорное, местное, возрастное и т. д.), (г) предоставление известных учащимся оппозиций или лексических групп, к которым относится данное слово, (д) объяснения стилистических особенностей данного слова.

Некоторые рекомендации для проведения более удобного, эффективного и интересного урока и для достижения цели обучения, т. е. «обучать общению... именно это считается социальным заказом общества» [2, с. 7]:

1) Преподавание должно быть простым и понятным для учащихся и нужно избегать сложных объяснений.

2) Надо связывать текущее занятие с предыдущим, показывая картины или схемы, напоминающие прошлый урок.

3) Использовать одновременно устную и письменную презентации — писать слово на доске, поясняя его устно.

4) Обратить наибольшее внимание на слова, которые уже частично известны учащимся.

5) Обратить огромное внимание учащихся на часто употребляемые слова.

6) Пренебрегать неизвестными или малоизвестными словами, близкими к изучаемому слову, синонимами, антонимами и т. д.

7) Сосредоточивать внимание на словах-интернационализмах.

8) Предъявлять те слова, которые имеют созвучные слова в родном языке.

Полезные упражнения для обучения лексики, которые требуют незначительной подготовки, либо вообще не требуют таковой.

Значение слова:

Найти основное значение. Учащиеся смотрят на словарную статью и стремятся найти основное значение в различных значениях этого слова.

Тестирование «карты слов». Учащиеся работают в парах. Каждый учащийся дает свой пакет карт своему партнеру, который проверяет их на знание значения слова, т. е. говорит слово и заставляет их дать перевод. Это также может быть сделано путем предоставления перевода и получения самого слова.

Догадаться из контекста: каждый раз, когда угадываемое слово встречается в тексте для чтения, учитель обучает учащихся стратегии гадания из контекста.

Форма слова:

Орфографический диктант, учитель говорит слова или фразы, и ученики пишут их.

Произношение: учитель пишет слова на доске, и ученики произносят их. Каждый учащийся выбирает слово, которое хочет произнести.

Части слова: учитель пишет слова на доске, и учащиеся разделяют их на части и объясняют значения этих частей.

Функция слова: Предлагать коллокации: учащиеся работают в парах или небольших группах и стремятся вписать коллокации в список для данного слова.

Поиск новых слов: учащийся предъявляет слово, которое он нашел в процессе чтения. Он рассказывает о его значении, правописании, произношении, его частях, этимологии, коллокациях и морфологических признаках.

Условия использования упражнений:

Хорошее лексическое упражнение:

1) Сосредоточивается на полезных словах, предпочтительно на частотных словах, которые уже встречались раньше.

2) Сосредоточивается на полезных аспектах учебной программы. Упражнение имеет определенную цель в процессе обучения.

3) Акцентируется на социально-культурных и личностных особенностях учащихся.

4) Заставляет учащихся использовать слово таким образом, чтобы установить новые умственные связи с данным словом. Упражнение должно стимулировать учащихся к использованию новых слов в потенциальных речевых ситуациях.

5) Заставляет учащихся активно искать и оценивать новые слова в упражнении.

Способы, помогающие учащимся вспомнить ранее изученные слова

1) Уделить время на изучение слова, имея дело с двумя или тремя аспектами слова, такие как его написание, его произношение, его части, его производные формы, его значение, его сочетаемости, его грамматические признаки, или ограничения на его использование.

2) Заставлять учащихся осуществлять поэтапное чтение и аудирование рассказов на соответствующем этапе.

3) Заставлять учащихся заниматься устной и письменной речевой деятельностью с использованием ранее изученного слова.

4) Заставлять учащихся выполнять упражнения, обеспечивающие обучение и контроль лексики. Упражнения могут быть на предмет определения тождественности слов, нахождения разницы между словами, выявления соответствия слов с изображениями на картинках.

5) Каждую неделю уделять некоторое время пересмотру ранее изученных слов. Можно записать изученные слова на доске и выполнять следующие действия:

а) обойти класс и попросить каждого учащегося произнести одно из слов.

б) разделить слова на части и определить значения этих частей.

в) предложить коллокации для слов.

г) напомнить фразу, в которой было встречено новое слово и предложить другой подобный контекст.

е) обратить внимание на производные формы слова.

Литература:

1. Гальскова, Н. Д., Н. И. Гез. Теория обучения иностранным языкам Лингводидактика и методика. 2006. М — : Академия
2. Пассов., Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. 1989. М.: Русский язык.
3. Manzo, A. V., Manzo, U. C., & Thomas, M. M. Rationale for systematic vocabulary development: Antidote for state mandates. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 2006, 48 (7), 610–619.
4. Nation, I. S. P. *Teaching and Learning Vocabulary*. 1990. New York: Newbury House/Harper & Row.
5. Neuman, S. B., & Dwyer, J. Missing in action: Vocabulary instruction in pre-K. *The Reading Teacher*, 2009, 62 (5), 384–392.
6. O'Malley, J. M. et al. Learning strategies application with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 1985, 19, 285–296.
7. Politzer, R., & Mc Groarty, M. An exploratory study of learning behavior and their relationship to gains in linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly*, 1985, 19, 103–124.

8. عمادی، سید رسول، امیررضا وکیلی فرد و علیرضا کاوسی، تأثیر چندرسانه ای آموزشی مبتنی بر رویکرد ساخت گرای بر میزان یادگیری واژگان پایه فارسی، 1394، پژوهش نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، سال چهارم، شماره دوم، ص 47–61.

«Перелетные птицы». Конспект интегрированной НОД в группе компенсирующей направленности

Гусельникова Алевтина Михайловна, учитель-логопед.

МАДОУ «Центр развития ребенка — детский сад № 33 «Радуга» (г. Губкин, Белгородская обл.)

Цель: Воспитывать любовь и бережное отношение ко всему живому.

Задачи:

- Упражнять детей в изучении и названии перелетных птиц;
- Упражнять детей в словообразовании;
- Развивать наблюдательность мышления;
- Обратит внимание на сезонные изменения в природе;
- Продолжить развивать умение работать совместно, выполняя сюжетную аппликацию;
- Прививать любовь к русскому фольклору;

Материал: плакат, 3 рисунка, картинки с изображением гнезд, фотографии с изображением птиц, цветная бумага, клей, кисточки, салфетки, желтый картон.

Предварительная работа: повесить скворечник, наблюдение за изменениями в природе на прогулке, экскурсия на грачевник, чтение и показ иллюстраций.

Ход занятия:

Логопед: Дети, послушайте внимательно эту мелодию. Скажите, о каком времени года говорится?

(звучит музыка П.И. Чайковского «Подснежник»)

Логопед: Дети, что вы услышали? *(ответы детей)*

- Какое это время года? Весна.
- После какого времени года наступила весна?
- Вспомните признаки весны.

(Солнце прогревает, тает снег, на деревьях набухают почки, с крыши падает капель, появляются первые цветы; подснежники, из теплых краев прилетают птицы)

Логопед: А как называют птиц, которые осенью улетают, а весной возвращаются? Конечно, перелетные. Почему птицы улетают? *(ответы детей)*

Да, им здесь холодно и голодно. Посмотрите, сколько птиц у нас на плакате.

Дети, а помните вчера мы получили от Каркуши письмо. Она обращается к нам с просьбой помочь ее пернатым друзьям. Вместе с письмом Каркуша прислала фотографию, которую сделал, как вы думаете кто? *(Ответы детей)* Конечно, ее сделал пес Шарик. Но прежде чем мы выполним просьбу галчонка, давайте поговорим. Кто такие пернатые? И каких птиц вы видели на улицах нашего города?

Дети: Пернатые — это птицы. Вороны, воробьи, сойки, голуби. Зимой прилетают снегири, клесты.

Назовите только перелетных. *(Грачи, жаворонки, скворцы, дикие утки, гуси, лебеди, цапли, журавли, аисты, соловьи, ласточки, кукушки)* Правильно.

У меня три рисунка.

На первом снег — растаял, видны проталины.

На втором — на реках и озерах растаял лед.

На третьем — на деревьях появились листья, проснулись насекомые. Распределите птиц. Когда какие птицы прилетят?

Да, самыми первыми прилетят грачи, затем жаворонки и скворцы.

На реки, озера, болота, освободившиеся ото льда прилетят гуси, утки, лебеди, цапли...

А когда станет совсем тепло, вернутся ласточки, стрижи, соловьи, кукушки. Вернутся птицы и сразу приступят к постройке гнезд. Давайте поиграем в игру: Чье это гнездо? *(показ картинок)*

Дети: Грачиное.

Логопед: Где грач, вьет гнездо?

А сейчас посмотрите, на дереве чье гнездо? Из чего?

Дети: Из веток. Ласточкино. Где ласточка строит гнездо? *(Под крышей)*. Из какого материала? Из глины. *(то же, самое о соловье, аисте, утке...)*

Логопед: Какая перелетная птица не высидывает яиц? Да, кукушка. А теперь я буду называть птицу, а вы мне ее птенца, а затем птенцов, договорились?

У грача — грачонок — грачата.

У кукушки — кукушонок — кукушата.

У ласточки —

У жаворонка —

У скворца —

А у сороки?

Пальчиковая гимнастика «Сорока-белобока печку топала»

Логопед: Посмотрите — я поставила 4 картинки с изображением птиц, но одна здесь лишняя. Назовите ее.

Игра: «Четвертый лишний»

Русская народная игра «Скворушки»

— Ворона, воробей, стриж, голубь.

— Скворец, грач, голубь, ласточка.

— Жаворонок, ласточка, сорока, соловей.

Пальчиковая гимнастика «Стайка»

Пой-ка, подпевай-ка, Прилетай-ка стайка Дети хлопают в ладоши. Взмахивают руками как крыльями.

Эта птичка — соловей Два раза касаются кончиками указательных пальцев подушечек больших пальцев

Эта птичка — воробей Два раза касаются кончиками средних пальцев подушечек больших пальцев

| | |
|-----------------------------------|--|
| <i>Эта птичка — скворушка</i> | Два раза качаются кончиками безымянных пальцев |
| <i>Пестренькое перышко</i> | подушечек больших пальцев |
| <i>Ну а это — коршун злой</i> | Два раза касаются кончиками мизинцев подушечек больших пальцев |
| <i>Птички, птички, Все домой!</i> | Складывают ладони под углом («домик») |

Логопед: А сейчас я посмотрю, какие вы внимательные. Я буду читать стихи о птицах, как только вы услышите, что это — «не птица», сразу хлопните в ладоши.

Прилетели птицы:

Голуби, синицы, **мухи** и стрижи...

Прилетели птицы:

Голуби, **куницы**...

Прилетели птицы:

Голуби, синицы,

Болтики, кукушки...

Прилетели птицы:

Голуби, синицы,

Аисты, вороны,

Галки, макароны

Прилетели птицы:

Голуби, синицы,

Кляузы, чижи

Прилетели птицы:

Голуби, синицы,

Литература:

1. Бударина, Т. А., Маркеева О. А. Знакомство детей с русским народным творчеством. — СПб., 2001.
2. Гришина, Г. Н. Игры на все времена. М., 2008.
3. Синицина, Е. И. Умные занятия. Серия «Через игру — совершенству» — М.: Лист, 1998.
4. Темерин, С. М. Русское прикладное искусство. — М.: Советский художник, 1960.
5. Ушакова, О. С., Арушанова А. Г. Придумай слово. Речевые игры, упражнения для дошкольников.

Гаечки, кукушки...

Логопед: Молодцы, вы были очень внимательными.

Воспитатель: А послушайте загадку:

В воскресенье, в воскресенье прилетел гонец весенний,
Путешественник — певец, А зовут его ... Скворец!
А как называется дома у скворцов? Кто их делает?

Дети: Дома у скворечников — скворечники, их делают люди. Таким поступком мы помогаем птицам, мы заботимся о них, кормим.

Вспомните, какие красивые скворечники сделали вы вместе с папами? Постарался Данил со своим папой Игорем Николаевичем, Артемка с папой Евгением Николаевичем, Никита с папой Юрием Сергеевичем.

Воспитатель: Вспомните экскурсию на грачевник. Из чего грачи строят гнезда и где?

Дети: — На верхушках деревьев строят гнезда из веток.

Воспитатель: Так давайте же выполним просьбу Каркуши и сделаем для птиц большой грачевник из порванной бумаги.

(Воспитатель приглашает детей пройти к столам, где разложено все необходимое для работы).

Дети выполняют работу под музыку оркестра Поля Мориа.

(В конце работы вывешиваются для рассматривания)

Русская народная игра «Грачи летят»

Воспитатель: Посмотрите, какой красивый получились у вас грачевник. Птицы будут очень радоваться настоящему грачевнику. А как обрадует Каркуша с Печкиным. Надо будет им послать посылку, правда, ребята?

Русская гармонь — душа народа

Демина Галина Дмитриевна, музыкальный руководитель;

Курчина Валентина Викторовна, музыкальный руководитель

МАДОУ «Центр развития ребенка — детский сад № 33 «Радуга» (г. Губкин, Белгородская обл.)

«В моих руках — душа России,
кусочек русской старины.
Когда продать гармонь просили,
я отвечал: «Ей нет цены»
Как нет цены у глаз бездонных,
у звезд, у солнца, у луны,
У одержимых и влюблённых,
у Веры нашей и страны!

Бесценна музыка народа,
что в песнях Родины живёт,
Её мелодией природа,
как тот бальзам на сердце льёт.
Не хватит золота и денег,
чтобы гармонь мою купить,
И тот, чей слух она заденет,
не сможет без неё прожить». (П. Трофимов)

У каждого народа есть своя особинка, свое «родимое» пятнышко. У испанцев — коррида, в Италии — макароны, в Аргентине — футбол, а у россиян... В этом знаменитом ряду — перезвон колоколов, чистота русских берез, золото ржаного поля, шум дождя, плач гонимых ветром журавлей. И все же главное место отводится русской песне, пляске и гармонии.

Заслуженный артист России Геннадий Дмитриевич Заволокин писал:

«Ну-ка, глянь с — под руки на дорожку,
Кто уходит, а кто к нам шагает?»

Отыми у России гармошку —
И Россия себя потеряет!

Не беда, что дорожка крутая,
Видно, этой идти нам дорожкой.

И, навеки Россия святая.

Породнилась с простою гармошкой!»

А давайте послушаем, как звучит гармошка.

(Звучит в записи наигрыш русской народной мелодии «Светит месяц» в исполнении гармонистов лучшей десятки России)

Без гармонии и его разновидностей баяна и аккордеона, которые приобрели огромную популярность в народе, невозможно представить себе ни концерта, ни вечера в сельском клубе. Кажется, что гармонь существовала всегда. Гармоника была изобретена в Берлине в 1822 году. Оттуда она очень быстро распространилась по миру.

В один из июльских дней 1830 года Тульский оружейник Иван Сизов, будучи на нижегородской ярмарке, услышал звуки невиданного инструмента (*это была гармоника*). Не пожалев за нее сорока рублей восхищенный мастер сторговал у заморского купца «Диковинную штуку». Привезя домой — в Чулкову слободу на окраине Тулы — драгоценную покупку, мастер решил попробовать сделать такую же. Так возникла первая гармонь. Спрос на тульскую однорядку распространился по всей России, что привело уже в начале второй половины XIX в. к возникновению ее кустарного производства в ряде других областей (Новгородской, Вятской, Саратовской, Рязанской, Тверской, Вологодской и др.) и превратило в народный общерусский инструмент.

Гармошка очень быстро стала исконно русским народным инструментом. Ее звучный голос пришелся по душе россиянам, простота обучения игре на ней, и самое главное, небольшая цена и маленькие для того времени размеры гармошки были по карману простым людям.

Русская гармонь. Сколько же миллионов судеб людей связано с ней. Сколько же радости и печали шло с тобой неразрывно через долгие годы. Гармонь была «Звездой» всенародной военной эстрады. Лидия Русланова дала 1120 концертов, исполняя под гармонь русские народные песни. В труднейшие годы войны, в самых экстремальных условиях гармонь, русская песня включала в человеке потаенные силы, будоражила кровь и помогала начисто погасить чувство страха.

Ветераны вспоминают, что всю войну только на песнях, на частушках и выжили. А какие частушки исполняли под гармонь, какие пляски танцевали? Это и «Барыня», «Рассыпуха», «Цыганочка», «Русская песня», а легендарная «Катюша» подымала раненых бойцов в бой и так далее.

Играть в России на гармонии стали активно в конце XIX века. В Туле существует музей русской гармонии, коллекция которой насчитывает 3140 экспонатов. Кроме самих гармошек, аккордеонов и баянов, это и пластинки, фотографии, афиши, картины, письма известных музыкантов, — все, что связано с историей развития этого чудесного инструмента.

Два самых знаменитых советских маршала — Жуков и Буденный стали известными почитателями русской гармошки. Буденный прекрасно играл на гармонии, а в городе Шахтерске даже хранятся пластинки с его записями. А сколько гармонистов — самородков не сосчитать по всей России матушке.

Русский народ придумал загадки о гармошке, о гармонистах.

Хоть не хитрый инструмент,

Но развеселит в момент,

Вам знакомая немножко,

Наша вятская (*гармошка*)

Морщинистый Тит всю деревню веселит (*гармонь*)

На плече висит ремень,

А под мышкой инструмент,

Деревенский наш артист,

Этот парень (*гармонист*)

«Играй, гармонь», называется телепередача, которая пользуется большим успехом у зрителей. Ее создал удивительный человек, народный артист России Геннадий Дмитриевич Заволокин. Продолжателями дела своего отца стали его дети Анастасия и Захар Заволокины. Центр Геннадия Заволокина «Играй гармонь» ведет огромную работу в деле сохранения русских традиций и показывает высокий уровень мастерства умельцев игры на русских народных инструментах, воспитательный потенциал русской гармонии, а также всех знатоков русской песни.

В России существует уже 10-я Золотая десятка лучших гармонистов России. Это — настоящие подвижники народной культуры и непререкаемые участники передачи «Играй, гармонь», которая считается национальной изюминкой народного творчества России. Виртуозные музыканты, обладают природным юмором, знают огромное количество песен, частушек, наигрышей, умеют выдать такие переливы на своей любимой гармошке, что публику и зрителей просто срывает с мест, и у сцены начинается перепляс, заводящий всех присутствующих.

Нам хочется отметить то, что наш ансамбль народного пения «Сударушка» в 2010 году был участником концерта «Играй гармонь» у нас в городе, когда приезжала к нам золотая десятка гармонистов России. Нам подарили диск с записями лучших номеров в исполнении заслуженных музыкантов. Это было неповторимое зрелище! Весь зал пел,

музыканты выходили в зрительный зал, где начиналось целое гулянье (*ведь присутствующие зрители тоже пришли с инструментами*) все плясали, пели, концерт длился два часа и никто не хотел расходиться. А самое главное мы прикоснулись к той самой русской гармошке, которая столько веков живет вместе с нами и радуется красотой своего исполнения. На Руси в чести всегда были и стояли в особом ряду люди, умеющие красиво петь, играть на гармонии, плясать, сочинять и исполнять частушки. И песню русскую, народную чтити, любили, пели так, что слезу вышибало!

Нам гармонь дала путёвку в жизнь. Мы полюбили с детства русскую народную музыку и вот уже более 36 лет работаем в детском саду музыкальными руководителями. Как играет настоящая русская гармонь, услышали в исполнении своих родителей Дмитрия Андреевича и Виктора Михайловича. Они были знатными гармонистами, первыми парнями на деревне, без которых не обходилась ни одно гулянье, ни одна свадьба. Моя бабушка продала корову, чтобы купить папе гармонь, но папа говорил, что кажется, родился с гармонью в руках. Музыканты-самоучки, они знали, что играть нужно сердцем, душой. В наших семьях любили попеть и поплясать. А уж, какой почет гармонисту на гуляньи, вечеринке — просто душа компании. Мы считаем себя счастливыми людьми, потому что слышали гармонь наяву и передаем свою любовь к русскому народному творчеству своим воспитанникам. Хочется отметить, что на совместных праздниках в детском саду мы тоже поем русские народные песни с родителями, воспитателями и детьми под баян, аккордеон и балалайку. Это стало у нас традицией приобщать детей к истокам русской народной культуры.



Наша гармошка легендарная. Она принимала участие в Галя — концерте победителей всероссийского конкурса «Хрустальные звездочки 2010» в городе Москве.

Из 540 победителей конкурса по всей России были выбраны 14 номеров. В том числе и наш номер — русская народная песня «Гармонь моя». Ансамблю детского сада «Сударушка» выпала большая честь выступить на московской сцене театра «Опера».

Литература:

1. А. и Г. Заволокины «Это звонкое чудо — частушка» песни, частушки и припевки для голоса (хора) «Советский композитор», 1989г;

А сейчас мы предлагается мастер — класс по изготовлению замечательной гармошки.

Итак, берем картон размером 1 метр длиной и шириной 30 сантиметров. Затем предстоит выбрать яркую ситцевую или сатиновую ткань и нужно обклеить приготовленный картон обойным клеем. Нужно дать заготовке высохнуть до полного высыхания и свернуть гармошкой.

Затем нужно подготовить две коробки из — под «птичьего молока» для планок гармошки. Внутри коробки следует положить кусочки синтепона для прочности и обклеить их черной самоклеящейся бумагой. Затем из материала «теплоизоплена» самоклеящегося нужно вырезать кружочки «кнопочки», которые после их изготовления приклеить двухсторонним скотчем на планки гармошки.

Края планок с кнопками можно украсить золотистой самоклеящейся бумагой. Следующим этапом будет приклеивание планок с кнопками баянными к самой заготовке — гармошке.

Чтобы гармошка смотрелась интереснее можно края гармошки обклеить белой тесьмой. Осталось изготовить ремень и отверстие для руки. Для этого понадобится либо натуральная кожа, либо кожзаменитель. Вырезается ремень длиной 60 см. и пришивается сверху и снизу правой стороны гармошки. А отверстие для руки пришивается к левой планки гармошки. Все гармошка — готова. Очень важно, что изготавливая гармонь использовались различные виды деятельности: музыкальная, аппликация, художественное слово, развитие речи. Детям нравится «наша» гармонь, с удовольствием играют на ней, исполняя песни, частушки, танцуют русские народные танцы. Гармонь жива!

Русская гармонь — верная наша подруга и вечная спутница. Коль такая сила у русской гармонии, сохраним ее нашим потомкам, продолжим жизнь великолепному русскому инструменту! Будем передавать ее по наследству, как когда было на века.

Я знаю, что настанут времена,
И истина на землю возвратится,
Как в старину, околлицей звеня,
Гармонь моя опять заголосится».

2. Мирек, А. М. Гармоника. Прошлое и настоящее. Научно-историческая энциклопедическая книга. — М., 1994;
3. Интернет ресурсы: <http://www.zavolokin.ru/> Российский центр им. Геннадия Заволокина.

Молодой ученый

Международный научный журнал
Выходит два раза в месяц

№ 12 (116) / 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметов И. Г.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Каленский А. В.
Куташов В. А.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Абдрасилов Т. К.
Авдеюк О. А.
Айдаров О. Т.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Жураев Х. О.
Игнатова М. А.
Калдыбай К. К.
Кенесов А. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Матвиенко Е. В.
Матроскина Т. В.
Матусевич М. С.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Паридинова Б. Ж.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенцов А. Э.
Сенюшкин Н. С.
Титова Е. И.
Ткаченко И. Г.

Фозилов С. Ф.

Яхина А. С.

Ячинова С. Н.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Атаев З. В. (Россия)
Ахмеденов К. М. (Казахстан)
Бидова Б. Б. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Демидов А. А. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешиев А. М. (Кыргызстан)
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)
Игисинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
Козырева О. А. (Россия)
Колпак Е. П. (Россия)
Куташов В. А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Г. А.

Ответственные редакторы: Осянина Е. И., Вейса Л. Н.

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Бурьянов П. Я., Голубцов М. В., Майер О. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

почтовый: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

фактический: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 10.07.2016. Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 25