

ISSN 2072-0297



МОЛОДОЙ[®] УЧЁНЫЙ

международный научный журнал

ВЕЛИКОРУССКАГО НАРОДА

ВЪ ЛЪТЪ И ЛЪТЪ СТОЛЪТЪ

И. И. КОСТ

КНИГИ
Українського

И. Костомаров

19
2016
Часть IV

16+

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Международный научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 19 (123) / 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 Хусниддин 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

Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам

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 Николай Иванович Костомаров (1817–1885) — русский и украинский общественный деятель, историк, публицист и поэт.

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)

Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)

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: 1.11.2016. 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

ПЕДАГОГИКА

Абаева Н. Н.

Формирование и развитие коммуникативных способностей у воспитанников с помощью занятий литературно-театральным творчеством 331

Акаткина Е. М.

Дифференцированный подход в обучении математике в системе «школа — вуз» 333

Бежанова Н. Л., Капустина А. А.

К вопросу о методах работы со словарными словами в современной начальной школе 334

Виноградова М. В.

Структура деятельности при решении профессиональных задач математическими методами студентами аграрного вуза 337

Виноградова М. В.

Некоторые аспекты при разработке междисциплинарного обучения студентов аграрного вуза 340

Гольцова Т. Ю.

Педагогика народных промыслов в дизайне одежды 342

Денисенко Л. Н.

Методологические особенности нравственно-патриотического воспитания младших школьников 345

Ерастова Н. В.

Психофизиологические основы процесса письма младшего школьного возраста 347

Ищенко Т. В.

Самосознание и самооценка детей в дошкольном возрасте 350

Казакова В. А.

Коррекция нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития 352

Козакова Л. И.

Воспитание трудолюбия в старшей группе 355

Курбанова Ш. Х., Тиллаева Ш. М.

Лексические и синтаксические особенности устной речи в английском языке 360

Kurbanova S. H.

The importance of interactive teaching methods 362

Лёвкина Е. В., Гаращенко А. Н.

Имидж современного учителя истории и обществознания 364

Лобанова Т. И., Лоншакова Н. Ю.

Занятия с массажным мячиком 367

Лобанова Т. И., Семёнова В. Ю.

Конструктивный диалог учителя-логопеда и инструктора по физической культуре в преодолении ОНР у старших дошкольников 369

Мухортова К. Э.

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий в процессе обучения учащихся 8-х классов на уроках информатики 371

Никифорова В. А.

К вопросу о половом воспитании 374

Овинникова О. В.

Организационно-педагогические условия развития ИКТ-компетентности 376

Паршина Т. В.

О методике обучения студентов-переводчиков техническому переводу 378

Пахомова Н. В.

Самостоятельная работа как средство формирования компетенции выпускников вузов 384

Редько Е. А.

Преподавание дисциплины «история информатики» для бакалавров направления подготовки «педагогическое образование», профиль «информатика» 387

Романова Т. Е.

Клубная школа «По следам прошлого...» 390

Роньжова Н. В.

Система контроля как условие эффективной работы дошкольной образовательной организации (из опыта работы МБДОУ Детский сад № 33 «Дельфин» р.п. Гремячево, Кулебакский район) 392

Тиллаева Ш. М., Курбанова Ш. Х. Педагогическое стимулирование.....	394
Тиллаева Ш. М., Курбанова Ш. Х. Дискуссия как метод идейно-нравственного убеждения учащихся	396
Уварова М. Л. Развитие познавательного интереса учащихся на уроках химии через индивидуальные и коллективные формы работы	399
Харина Л. В., Иваненко Н. Н. Социально-педагогические аспекты профессионализации личности будущего педагога как составляющего элемента процесса социализации.....	401
Шишкина К. И., Акульшина И. А. Особенности аддиктивного поведения у детей младшего школьного возраста	404
Шишкина К. И., Акульшина И. А. Характеристика профилактических мер аддиктивного поведения младших школьников при работе с родителями	407
Юденкова И. В., Бежаева Д. Н. Влияние оценки учителя на формирование самооценки младших школьников	409
Yudenkova I. V., Bezhaeva D. N. Impact assessment of the teacher on the formation of self-esteem of younger schoolboys	410
Яцук К. В., Тухватуллин Д. Д., Чудинов Е. В. Организация и планирование боевой подготовки.....	412

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Амплеева В. В. Методика повышения работоспособности баскетболистов высокой квалификации на основе психорегулирующих средств восстановления	417
Березовская Л. В., Шкарупова О. В. Образовательные терренкуры на территории дошкольной образовательной организации как одно из условий физического развития детей.....	420
Казакова Н. А. Влияние занятий аквааэробикой на женщин разных возрастов.....	422
Калинин Д. И. Формирование оптимальных педагогических моделей совершенствования спортивно-технической подготовленности на занятиях по футболу в вузе	424
Калинин Д. И. Развитие основных физических качеств футболистов.....	426
Умаров М. Н., Хасанова Г. М. Факторный анализ показателей тренировочной нагрузки на предсоревновательном этапе подготовки юных гимнасток 12–13 лет.....	428
Хасанова Г. М., Умаров М. Н. Структура и содержание тренировочной нагрузки «сверхударного» микроцикла у перспективных юных гимнастов	432

ПЕДАГОГИКА

Формирование и развитие коммуникативных способностей у воспитанников с помощью занятий литературно-театральным творчеством

Абаева Наталья Николаевна, воспитатель высшей категории

ГБУ «Комплексный реабилитационно-образовательный центр» Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы

Творческая работа — это прекрасный, необычайно тяжелый и изумительно радостный труд

Н. Островский

Современный этап развития нашего общества характеризуется глубокими экономическими и социальными преобразованиями. Поэтому необходимость ориентировать процесс обучения на формирование готовности личности к постоянно меняющимся запросам социума, к сотрудничеству с другими людьми на сегодняшний момент уже не вызывает сомнения. Однако, несмотря на постоянно растущую в обществе потребность в людях коммуникабельных, обладающих разносторонними знаниями, современная система образования не учитывает в полной мере потребности сегодняшних подростков в сфере владения коммуникативными средствами, речевым и невербальным общением. Какие же коммуникативные проблемы возникают сегодня у развивающейся личности? Чем определяется оптимальное участие воспитанника в общении? Общение в ритме сегодняшнего дня, в условиях современной технократической культуры проблемно не только для детей, но и для взрослых. Информационная функция общения выполняется, в значительной степени, с помощью обезличенных коммуникативных связей (интернет, телевидение).

Потребность в эмоциональных, психологических и духовных связях остается неудовлетворенной, так как для этого необходимо непосредственное интимно-личностное общение. Средства массовой информации унифицируют разговорную речь. Речь становится бедней, однообразней. Она лишена живой, творческой силы. Дети начинают меньше и хуже читать, попадают в настоящую зависимость от такого легкого, пассивного и безответственного варианта коммуникации.

Ограниченный и примитивный словарный запас не в состоянии передать душевных переживаний и размышлений ребёнка. В итоге он не умеет понять ни себя, ни других. И тогда основным способом решения проблем становится «уход» от них. Искажается личностный рост че-

ловека, возникают психические травмы и душевные переживания, появляется опасность девиантных отклонений. Таким образом, возникает проблема развития коммуникативных способностей подростков.

Для создания образовательно-воспитательной среды, целесообразно использовать совместную деятельность с воспитанниками в области литературного творчества: необходимо обеспечить новые возможности развития речи, формировать различные коммуникативные способности подростков, способствовать расширению диапазона их социальных взаимодействий и продуктивных форм сотрудничества с взрослыми. Причем степень участия взрослого должна по ходу процесса изменять свои характеристики, становясь все менее заметной. Развитие коммуникативных способностей не является целью работы для самих подростков. Цель совместной деятельности лежит в области словесного творчества. Именно эта цель и этот интерес формирует из воспитанников группу единомышленников. Литературное творчество, которое включает не только сочинение, но и чтение, — процесс ценностно-смысловой, эстетический и коммуникативный одновременно. В ходе этой деятельности расширяется словарный запас. Реальный или воображаемый собеседник всегда стоит рядом с сочинителем, особенно подросткового возраста. Как общение, так и литературное творчество облечены в игровую форму, т.е. создается возможность творческой поисковой активности, предполагается выбор и смена ролей. В ролевом взаимодействии отрабатываются такие формы, как беседа, спор, диалог, доклад, встреча и т.д. Результат творческой игры остается вполне реальным, демонстрируемым и ценностно-смысловым. Необходимость сотрудничества в театральных и концертных постановках также активизирует конструктивное общение. Творческая деятельность усиливает в воспитанниках стремление к свободе и самосто-

тельности. Одновременно с этим совместная деятельность подразумевает обязательность групповых норм, дисциплины, самоконтроля, развития волевого компонента. Взрослый как участник совместной творческой деятельности в начале процесса проявляет себя более активно, помогая распределению ролей в группе, очерчивая сферы деятельности каждого. В дальнейшем, все самые активные позиции отдаются детям, их деятельность во многом становится самостоятельной.

Формы организации занятий в литературной гостиной это разнообразные, специальным образом организованные занятия помогающие развивать не только речевые характеристики, но и в целом коммуникативные способности подростков. Материалом игр и предметом обсуждений здесь становятся историко-биографические детали жизнеописаний и художественные особенности творчества конкретных авторов. У подростков создается возможность попробовать себя в разном ролевом репертуаре, сменить привычный всем образ на незнакомый. Кто-то хочет всех удивить, кто-то — спрятаться, кто-то — утвердиться. В театрализованную игру включаются максимально разнообразные формы общения, включая споры, интриги и тайные записки. Воспитанники собираются, слушают в изложении подготовленного рассказчика занимательный литературно-исторический сюжет или отрывок из выбранного произведения, обмениваются сведениями из прочитанного дома материала, импровизируют, или пробуют свои творческие силы в сочинении произведений в различных жанрах, стилизаций, пародий, подражаний. Создавая подражательные работы, воспитанники имеют возможность почувствовать эстетику того или иного художника изнутри. Занятия не ставят целью научить писать хорошие стихи или прозу, смелый плагиат даже приветствуется. Обычно в своих работах воспитанники берут за основу какой-либо наиболее яркий образ понравившегося стихотворения и, развивая его, создают свое.

Удачны варианты коллективных сочинений, восходящих к народной стилистике и к авантурным жанрам. Широкий простор для воображения дает тема литературных мистификаций. Создание образов несуществующих писателей — деятельность интересная и очень ор-

ганичная для воспитанников. Для образа-мистификации выбирается имя, сочиняется биография, затем от придуманного лица пишутся поэтические сочинения.

Еще один вид словесного творчества, который удачно работает не только как легко осваиваемый художественный, но и как тренировочный — это сочинение афоризмов. Для развития речи, умения ясно излагать, мысль полезны и лаконичная шутка, каламбур, анекдот, и философское краткое изречение, емкое и образное. Творчество, особенно детское, нуждается в непосредственной оценке, ждет признания и поддержки. Еженедельные литературно-музыкальные гостиные — это своеобразные творческие отчеты, на которых все — артисты и все — зрители. Часто на такие встречи приглашаются гости. Выступления полезны не только творчески одаренным, и желающим показать себя детям. Не менее благотворно их влияние на самых скованных и стеснительных, сильных воспитанников и слабых. Слабый подросток может сыграть привлекательную для остальных роль и повысить свой статус. Практика публичного выступления повышает уверенность в себе, поднимает самооценку, что так значимо для подростка. Словесное творчество улучшает и организует речь. Владение словесными средствами самовыражения позволяет подростку адекватнее отражать свой внутренний мир. Умея выразить себя в слове, подросток получает удовлетворение от общения и стремится вступить в дальнейший диалог, коммуникативные связи становятся более интенсивными и содержательными. Литературное творчество подкрепляет чувство взрослости воспитанника, а значит, повышает его самооценку и помогает ему свободнее вести себя в общении, преодолевая такие характерные для данного возраста коммуникативные барьеры, как, например, застенчивость. Развитие коммуникативных связей в группе и индивидуализация коммуникативных ролей делают саму группу более устойчивой, более целостной, более способной к совместной деятельности. Задача педагога найти пути и средства для самораскрытия ребенка, для того, чтобы каждый поверил в себя, в свою неповторимость, особенность и необходимость — нелегко и непросто. Найти гармонию отношений между взрослым и ребенком, увидеть в этих отношениях особую прелесть — является главной задачей педагога.

Литература:

1. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка. — М., 1997.
2. Божович, Л. И. Проблема формирования личности // Под ред. Д. И. Фельдштейна. — М., 1997.
3. Инновационное обучение: теория и практика // Под ред. В. Я. Ляудис. — М., 1994.
4. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии. — СПб., 1999.
5. Шадриков, В. Д. Введение в психологию: способности человека. — М., 2002.
6. Петривняя, И. В., Лабутова И. В. Педагогическое общение. — Горький, 1989.
7. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / Собр. соч. В 7 т. — Т. 5. — М., 1996.

Дифференцированный подход в обучении математике в системе «школа — вуз»

Акаткина Елена Михайловна, учитель математики
МБОУ гимназия имени академика Н. Г. Басова г. Воронежа

*Как ни богато естество, играющее в нас
Необходимо мастерство, гранящее алмаз.*

И. Губерман

Гимназия имени академика Н. Г. Басова города Воронежа уже который год работает над проблемой непрерывного образования: детский сад — школа — вуз. Именно поэтому, для нас, учителей, работающих там, большое значение имеет высокая математическая подготовка школьников. Знание математики способствует эффективности учебной деятельности обучающихся, эффективности их будущей профессиональной деятельности. Знания, которые получает обучающийся по предмету, способствуют формированию и воспитанию личности, его мировоззрения и, конечно же, развивают мыслительную деятельность человека. В который раз на первый план всплывают слова М. В. Ломоносова: «Математику уже затем учить нужно, что она ум в порядок приводит».

Исходя из этого, формируются цели и задачи педагога. Их работа должна способствовать развитию творческой, мыслительной деятельности обучающихся, пробуждать их инициативу, фантазию, творческий поиск. Результат обучения определяется учителем, его позицией в преподавании, его методами и, конечно же, той атмосферой, которая создается в классе, отношением между учителем и обучающимися.

В работе в классах физико-математического направления педагог придерживается лекционно-семинарской системы преподавания. При этом он обязательно использует различные формы групповой работы на уроке и во внеурочное время в зависимости от цели. До сих пор этот метод, может быть он традиционен, не подводил и давал достаточно хорошие результаты, о чем говорят призовые места школьников на олимпиадах разного уровня, высокие показатели ЕГЭ и ОГЭ.

Несколько слов о лекциях-семинарах. Всем известно, что большую роль для понимания и усвоения какой-либо темы играет доступность и убедительность изложения (работа идет со всем классом). Здесь необходимо владеть не только культурой речи, она должна быть очень эмоциональной, чтобы обучающиеся чувствовали отношение учителя к предмету и конкретно излагаемому материалу. Так как в нашей гимназии учатся заинтересованные дети, то они «глодают» каждое слово, «цепляются» за любую некорректно высказанную фразу, если вдруг такое случается. Именно поэтому чтение лекции требует очень большой подготовки. Весь теоретический материал педагог собирает не только из учебников, предлагаемых для

изучения в школе, но и из тех, по которым учился когда-то сам. Это книги Фихтенгольца, Поздняка, Стародубцева-Абрамовича, современных авторов, интернет-ресурсов.

Чаще всего прочитывается вся теория по какой-либо теме, иногда между лекциями вставляются практические занятия, где на примерах разбирается применение конкретного теоретического материала. На этих же занятиях обязательно проводится небольшой опрос по теории (письменно, в форме теста или устно).

Большое предпочтение отдается устному счету, который, наряду с решением маленького задания предполагает теоретическое обоснование того или иного момента. Имеют место такие задания, как «Найди ошибку», которая кроется в применении теории, а не в какой-нибудь «мелочи» (вычисление). Задания с параметрами — обязательный элемент устного счета.

На этом первый этап изучения темы заканчивается. Минимум знаний, необходимых для практического применения теории уже есть. Далее идет отработка изученного материала и закрепление. Предпочтение отдают емким учебным заданиям и комплексным. В процессе выполнения первых знания и умения обучающихся группируются вокруг главного элемента учебного материала, образуя единый блок, удобный для запоминания и дальнейшего использования; в процессе выполнения вторых — идет закрепление нового материала и повторение пройденного, что дает положительный результат. Самые трудные задачи или отдельные выкладки обязательно выносятся на доску, комментируются педагогом или сильными учащимися. Этот момент для слабоуспевающих (их очень мало) становится основой для уточнения и упрочения знаний и умений; для среднеуспевающих — становится основой для упрочения и расширения области их применения; для сильных — расширения и углубления знаний.

На втором этапе обучения идет ряд самостоятельных работ, тестов, продолжительностью 20–45 минут, 4–6 вариантов, разных по степени сложности. Во время проведения самостоятельных работ обучающиеся имеют право пользоваться справочным материалом, обратиться за незначительной помощью к учителю. После того, как педагог видит картину о восприятии учебного материала, проводится контрольная работа и зачет, причем, зачет по пройденной теме помогают проводить учителя-коллеги,

школьники — старшекласники или сильные ученики, достойно отчитавшиеся по пройденной теме.

В голове педагога постоянно крутятся слова «учить каждого нужно по — разному, четко понимать, чего хотеть от каждого». Поэтому важное место занимает работа над ошибками. Здесь два этапа: 1) пути устранения с учетом индивидуального подхода к обучающемуся; 2) контроль — важный элемент урока, с его помощью устанавливается обратная связь. Контрольная работа анализируется, фиксируется каждая ошибка, т.е. ведется учет количества и вида ошибок для всего класса и отдельного ученика. Такая работа помогает поиску новых методических средств при изучении трудных тем.

Сейчас время авторских школ, новых технологий, время, дающее педагогу инициативу, но и время, которое возлагает на учителя всю ответственность за обучающихся. Работа учителя — работа очень творческая,

а творчество сложно спланировать, сложно поместить в какой-то «формат». Безусловно, что нужно достойно владеть учебной программой, но желательно как-то экономить время для творческой работы: изучать материал блоками, иногда рисовать на доске от руки, не всегда требовать оформления, не спрашивать теорему сегодня, если ты ее объяснил вчера (спросишь на зачете усвоение всей темы). И в то же время, если чувствуешь, что не укладываешься в положенные часы для изучения какой-либо темы, не спеши, пусть на нее уйдет часов на 5–7 больше. Это значит есть возможность углубить изучаемое и решать интересные нестандартные задачи.

Профессионализм педагога заключается в создании на уроках ситуации успеха. Именно успех является источником внутренних сил обучающегося. Именно успех рождает энергию для преодоления трудностей. Успех в учебе — завтрашний успех в жизни.

К вопросу о методах работы со словарными словами в современной начальной школе

Бежанова Наталия Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент;

Капустина Александра Александровна, магистрант

Севастопольский государственный университет

В статье рассматриваются методы работы со словарными словами в начальной школе, такие как метод орфографического чтения, метод этимологического анализа слова, метод ассоциаций, а также анализируются их соответствие требованиям Федерального государственного стандарта начального общего образования второго поколения.

Ключевые слова: *словарные слова, словарная работа, метод орфографического чтения, метод этимологического анализа слова, метод ассоциативного запоминания словарных слов*

Одним из актуальных вопросов современной лингводидактики и методики обучения орфографии является изучение словарных слов в начальной школе. В Федеральном государственном стандарте начального общего образования второго поколения подчеркивается необходимость «... активного использования речевых средств для решения коммуникативных и познавательных задач...» [11, с.5], а также обязательное «... овладение представлениями о нормах русского языка (орфоэпических, лексических, грамматических) ...» [11, с.7]. В Примерной основной образовательной программе начального общего образования отмечается, что ученик научится «строить сообщения в устной и письменной форме» [5, с.21], у него «будет сформировано отношение к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры» [5, с.22], он «научится осознавать безошибочное письмо как одно из проявлений собственного уровня культуры» [5, с.22], указывается на необходимость формирования умения использовать орфографический словарь; также в данной программе в систематическом курсе русского

языка заявлена тема «непроверяемые слова» (то есть словарные). Данные выдержки из основных нормативных документов, регламентирующих образование в Российской Федерации, подтверждают актуальность темы статьи. Не менее убедительные доказательства актуальности темы дают проведенные исследования в области орфографической грамотности. Например, был снижен проходной балл по русскому языку на 12 пунктов на оценку «удовлетворительно» на тестировании ЕГЭ, проходившем в 2014 году. Также косвенным образом на падение грамотности указывает внесение изменений в организацию итогового сочинения — с 2014 года было разрешено использовать орфографический словарь в процессе написания сочинения. О низком уровне грамотности (и в частности недостаточном освоении словарных слов) у школьников и общества в целом, свидетельствуют данные «Тотального диктанта», проводившегося в 2015 году, на котором «5» получили всего 2% участников. Данные результаты указывают на общее понижение уровня грамотности учеников и на наличие трудностей при написании словарных слов.

На данном этапе развития образования сложилось противоречие не только между требованиями стандарта к уровню орфографической подготовки выпускника начальной школы и реальными результатами обучения, но между наличием определенных методов обучения написанию словарных слов и частичного либо полного их несоответствия требованиям Федерального государственного стандарта начального общего образования второго поколения. В частности, Федеральный государственный стандарт начального общего образования второго поколения ориентирует современного учителя на развитие у ученика «способности к саморазвитию путём присвоения опыта» [11, с.9]. Ученик, согласно действующему стандарту, должен быть субъектом собственной деятельности, а это возможно, если на смену традиционной модели передаче знаний придет активное самообучение и самопознание, то есть в учебно-воспитательном процессе будут доминировать субъект-субъектные отношения ученика и учителя.

Проанализировав существующие противоречия, мы сформулировали цель статьи следующим образом: рассмотреть некоторые методы изучения словарных слов в начальной школе и определить наиболее подходящие требованиям Федерального государственного стандарта начального общего образования второго поколения и социального заказа общества к подготовке языковой личности и грамотного субъекта собственной деятельности.

Изучением проблемы написания словарных слов (слов с непроверяемым написанием или слов с непроверяемыми орфограммами) занимались такие ученые, как Н.Н. Алгазина, М.Т. Баранова, Д.Н. Богоявленский, В.В. Ераткина, П.С. Жедек, С.Ф. Жуйков, И.В. Захарова, В.Ф. Иванова, А.И. Кайдалова, В.П. Канакина, Н.П. Канонькин, Н.Н. Китаев, М.Р. Львов, М.В. Панов, Г.Н. Приступа, М.М. Разумовская, Н.А. Щербакова и другие. Указанные педагоги, методисты и психологи рассматривали различные аспекты заявленной проблемы. Например, Н.Н. Китаев раскрыл роль послогового проговаривания при усвоении непроверяемых написаний. П.П. Иванов уточнил последовательность работы с непроверяемыми безударными гласными. Н.С. Рождественский рекомендовал приемы, облегчающие запоминание слов, в частности, группировку слов по орфографическому признаку, подбор родственных слов и форм, подбор слов по признаку графического сходства и графической противоположности и другие. В.П. Канакина разработала лексико-орфографические упражнения, направленные как на запоминание написания трудных слов, так и на развитие мышления и речи учащихся. В.В. Агафонов в работе над словарными словами предложил опираться на ассоциации (слуховые и зрительные), тем самым предоставляя возможность подключать эмоционально-образную память.

Рассмотрим некоторые определения методики работы со словарными словами.

М.Р. Львов указывает, что «словарная работа — это изучение правописания слов, не проверяемых правилами, трудных по написанию или малоизвестных школьникам

по значению: запоминание их буквенного состава, проговаривание, звукобуквенный анализ, запись, составление с ними предложений, включение их в словарики, проверка их по печатным словарям, составление настенных таблиц трудных слов и прочее» [3, с.215].

Словарная работа, по мнению В.П. Канакиной [2], — это совокупность целенаправленных систематически проводимых упражнений, направленных на усвоение учащимися лексических, грамматических, произносительных и орфографических норм литературного языка.

А.В. Текучев [9] выделил следующие условия работы со словарными словами: соблюдение принципа сознательного усвоения навыков; развитие орфографической зоркости, самоконтроля и орфографической памяти; формирование орфографических навыков с учетом принципов русской орфографии; обеспечение прочности усвоения орфографических навыков.

Перейдем к описанию некоторых методов работы со словарными словами и рассмотрим их с точки зрения соответствия их требованиям Федерального государственного стандарта начального общего образования второго поколения.

На значение проговаривания как одного из методов обучения орфографии указывали П.С. Тоцкий, Н.С. Рождественский, Т.Г. Рамзаева и другие. Так, Т.Г. Рамзаева отмечает: «Орфографическое проговаривание сопровождается списыванием текста с учебника или с доски и способствует запоминанию слов, особенно с непроверяемыми орфограммами» [6, с.51]

Д.Н. Богоявленский отмечает, что «для орфографии имеют значение зрительные и слухо-артикуляционные ощущения, поэтому необходимо рекомендовать для запоминания правописания отдельных слов не только повторное списывание, но соединение списывания с отчетливым орфографическим проговариванием» [3, с.214].

Сущность орфографического проговаривания раскрывается Т.Г. Рамзаевой [6] следующим образом. Письмо опирается не на графический, а на звуковой образ слова. И для того, чтобы письмо было грамотным, звуковой образ слова должен быть построен не по произносительным, а по орфографическим нормам, что и достигается особым «орфографическим» прочтением. Именно в этой форме он фиксируется речедвигательным аппаратом, сохраняется в памяти, а затем воспроизводится в процессе письма.

По мнению П.С. Тоцкого, «четко произнесенное несколько раз слово по буквам будет написано правильно» [10, с.60]. Также П.С. Тоцкий [10] указывает на необходимость изучения словосочетаний, а не отдельных словарных слов, поскольку в русском языке плавающее ударение и оно может влиять на произношение и написание слов.

Н.С. Рождественский [3] рекомендует следующую последовательность действий для запоминания непроверяемых слов:

— внимательно прочитайте слово про себя и вслух;

- справьтесь о значении слова, если не знаете его;
- прочитайте слово по слогам и запишите его;
- подчеркните ту часть слова, которую стараетесь запомнить;
- проверьте по словарю, правильно ли вы записали слово, произнесите его по слогам;
- подберите несколько родственных слов и напишите слово два — три раза.

Необходимо отметить, что применение метода орфографического чтения требует поэтапного осуществления и подготовки, он ориентирован на механическое запоминание написания слова, что не вполне соответствует требованиям Федерального государственного стандарта начального общего образования второго поколения. При использовании данного метода ученик не является субъектом собственной деятельности, он вынужден заучивать правильное написание слова.

Следующим методом работы со словарными словами в начальной школе является этимологический анализ слова. По мнению Д.Н. Богоявленского, «учащиеся должны осмыслить не только «как» пишется слово, но и «почему». Только такое осмысление бывает сознательным и надёжным» [3, с.217]. Одним из средств, обеспечивающих осмысленность, усвоение орфографического облика слова и тем самым повышающих правильность и прочность запоминания непроверяемых написаний, является этимологическая справка. Она содержит информацию о происхождении слова, о его первоначальном значении, что помогает выяснить исторические корни слова и найти опору для запоминания его современного графического написания.

Например, возможно предложить ученикам экскурс в историю происхождения слова. Так, синицу раньше называли синей птицей, поэтому она сИница. Снегирь появляется около человеческого жилья зимой, в большие морозы, когда снег в лесу скрывает его корм. В сознании людей данная птица связана со снегом, поэтому она получили название «снЕгирь».

Этимологический анализ — эффективный метод повышения грамотности, поскольку, как известно, при сознательном усвоении определенной информации степень ее запоминания значительно повышается. При таком подходе ученики являются субъектами учебной деятельности, у них повышается интерес к изучению словарных слов, что полностью соответствует требованиям Федерального государственного стандарта начального общего образования второго поколения.

Перейдем к рассмотрению ассоциативной методики запоминания словарных слов. Мышление младших школьников носит наглядно-образный характер, то есть опирается на конкретные представления и образы. В связи с этим у большинства из них преобладает образный тип памяти. Эти возрастные особенности необходимо учитывать при организации словарной работы.

Для того чтобы запомнить слово с непроверяемой орфограммой с учетом психологических особенностей

мышления младшего школьника, необходимо создать ее образ в конкретном слове. Орфограмма словарного слова связывается с ярким ассоциативным образом, который вспоминается при написании данного словарного слова, помогая правильно написать орфограмму. М.Т. Гафитулин [1] предлагает обучить детей пользоваться различными видами ассоциаций для запоминания написания слов, не проверяемых в современном языке. Автор выдвигает следующие требования к ассоциативному образу:

- ассоциативный образ должен быть связан со словарным словом каким-то общим признаком. Ассоциативная связь может быть по цвету, форме, действию, материалу, количеству и т.д.;
- ассоциативный образ должен иметь в своём написании не вызывающую сомнений букву, которая является сомнительной в словарном слове.

Например: словарное слово — берёза. Ассоциативный образ — берёза по цвету белая, или берёза кудрявая (чтобы расчесать кудрявую берёзу, нужен гребень, по форме, напоминающий букву Е). Результат: бЕрёза — бЕлая — грЕБЕнь (Е).

М.Т. Гафитулин [1] выделяет следующие виды ассоциативного метода:

- метод графических ассоциаций;
- метод фонетических ассоциаций.

А.А. Погодина [4] указывает на необходимость соблюдения условий (систематичность; использование знаний проблемно-поискового характера и игровых форм, направленных на усвоение и углубление знаний учащихся по лексическому значению и составу слова; применение опорных таблиц, составленных на основе вариантов ассоциативных образов), способствующих развитию орфографической зоркости в ходе словарной работы на основе подбора ассоциативных образов.

Также А.А. Погодина [4] рекомендует при использовании метода ассоциаций проводить словарную работу в определенной последовательности:

- 1) предъявление словарного слова;
- 2) объяснение лексического значения слова;
- 3) постановка ударения;
- 4) подчеркивание слога, который вызывает трудности при написании;
- 5) запись в словарь с выделением (размером, цветом, рисунком) орфограммы;
- 6) нахождение ассоциативного образа, связанного со словарем, и запись его напротив словарного слова в словаре с выделением (размером, цветом, рисунком) одинаковых букв;
- 7) изображение словарного слова, объединенного с ассоциативным образом (рисунок, пересечение слова через сомнительную орфограмму), т.е. работа по опоре;
- 8) прочитывание словарного слова и четкое воспроизведение вслух найденного ассоциативного образа (по словарю и по опоре) с предоставлением их объединения и связующей их сомнительной орфограммы;

9) составление и запись предложений с новым словарным словом с выделением в словарном слове цветом орфограммы, подбором родственных слов.

Метод ассоциативного запоминания словарных слов соответствует требованиям Федерального государственного стандарта начального общего образования второго поколения, так как ученик при использовании данного метода является субъектом своей собственной деятельности, он подбирает ассоциации, ориентируясь на свой опыт. При применении метода ассоциативного запоминания словарных слов организуется активная мыслительная работа, требующая установления сходства

и различия, выявления причинно-следственных связей. Данный метод может быть использован на любом этапе работы без предварительной подготовки.

Вывод. Для усвоения словарных слов в современной начальной школе необходимы такие методы, которые обеспечат успех в теоретико-практическом обучении орфографии младших школьников. К таким эффективным методам можно отнести метод этимологического анализа и ассоциативного запоминания словарных слов, которые соответствуют требованиям Федерального государственного стандарта начального общего образования второго поколения.

Литература:

1. Гафитулин, М.Т., Попова Т.В. Слово о словарном слове. [Электронный ресурс]. — [http:// www.trizminsk.org/e/23203](http://www.trizminsk.org/e/23203), свободный (09.12.2015).
2. Канакина, В.П. Работа с трудными словами в начальной школе: Пособие для учителя / Канакина В.П. — М.: Просвещение, 2007. — 128 с.
3. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. — 3-е изд., стер. — М.: Академия, 2007. — 464 с.
4. Погодина, А.А. Словарная работа на основе метода ярких ассоциаций / А.А. Погодина // Начальная школа. — 2010. — № 13. — с. 45–48.
5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа [Текст] / сост. е.С. Савинов. — 4-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 2015. — 223 с.
6. Разумовская, М.М. Методика обучения орфографии в школе / М.М. Разумовская. — М.: Просвещение, 1992. — 190 с.
7. Рамзаева, Т.Г. Совершенствование содержания и методов обучения младших школьников русскому языку / Т.Г. Рамзаева. — СПб.: Образование, 1992. — 301 с.
8. Рождественский, Н.С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания. — Москва: АПН РСФСР, — 1960. — 321 с.
9. Текучев, А.В. Методика русского языка в средней школе / А.В. Текучев. — Изд. 3-е, перераб. — М.: Просвещение, 1980. — 414 с.
10. Тоцкий, П.С. Орфография без правил. — М.: «Просвещение», — 1991. — 121 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / М-во образования и науки Рос. Федерации. — М.: Просвещение. — 2010. — 31 с. — (Стандарты второго поколения).

Структура деятельности при решении профессиональных задач математическими методами студентами аграрного вуза

Виноградова Марина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Государственный аграрный университет Северного Зауралья (г. Тюмень)

Основной целью образования становится не просто подготовка высокопрофессионального специалиста в той или иной области, но человека культуры, способного и готового к мирному плодотворному сосуществованию в обществе культурного плюрализма, основанном на гуманистических и демократических ценностях.

Главенствующую роль в современном образовании приобретает ориентация на развитие личности и профессиональной культуры, позволяющая облегчить процесс адаптации в профессиональной среде. Это требует оптимизации образовательной парадигмы профессиональной подготовки специалиста с учетом образовательного пространства [3, с.48].

Для определенных условий будущей деятельности специалиста оптимальным может оказаться изучение некоторых предметов на «ученическом» уровне, тогда как для других целью обучения может быть эвристическая и даже творческая деятельность [1]. Поэтому достижение цели возможно, если будет определен и достигнут необходимый уровень усвоения, а цель изучения математики в аграрных вузах состоит в том, что студент решает самостоятельно професси-

ональные задачи, определенные в модели специалиста и использующие математические методы, производя по памяти изученные алгоритмы. Тогда как под уровнем усвоения мы понимаем способность студента выполнять некоторые целенаправленные действия для решения определенного класса задач.

Понятие «задача» состоит из трех взаимосвязанных компонентов: цель, ситуация, деятельность. По способу использования усвоенной информации в решении задач можно различать два вида деятельности: репродуктивную и продуктивную. При репродуктивной деятельности усвоенные алгоритмы воспроизводятся в различных сочетаниях — от буквальной копии до некоторого свободного воспроизведения в типовых ситуациях. Для репродуктивной деятельности характерны в основном алгоритмические действия или действия по точно описанным правилам. К продуктивной относятся эвристическая и творческая деятельность обучающихся.

Структуру деятельности по решению задач математическими методами мы обобщенно представили в виде следующих уровней:

1-й уровень — алгоритмическая деятельность при внешне заданном алгоритме (с «подсказкой») — «ученический» уровень;

2-й уровень — алгоритмическая деятельность по памяти (без «подсказки»);

3-й уровень — применение известных алгоритмов на неизвестных объектах — эвристическая деятельность;

4-й уровень — творческая, исследовательская деятельность — действия по неизвестным ранее алгоритмам.

Причем каждый последующий уровень сложнее предыдущего и включает его.

Определение необходимого уровня освоения математики требует уточнения понятий: алгоритм, эвристическая и творческая деятельность.

Алгоритм — способ решения вычислительных и других задач, точно предписывающий, как и в какой последовательности получить результат, однозначно определяемый исходными данными.

Из математических алгоритмов, изучаемых в вузах аграрного профиля, можно выделить следующие:

- вычисление определителей 2-го и 3-го порядка;
- нахождение произведения матриц;
- получение обратной матрицы с помощью алгебраических дополнений, элементарных преобразований;
- решение систем алгебраических уравнений методами: Крамера, Гаусса, с помощью обратной матрицы;
- нахождение производных сложных функций;
- различные методы интегрирования (метод замены переменных, интегрирование по частям, метод неопределенных коэффициентов и др.)
- нахождение экстремума функции 2-х переменных;
- нахождение наибольшего и наименьшего значения функции 2-х переменных;
- нахождение условного экстремума функции 2-х переменных методом Лагранжа;
- решение линейных дифференциальных уравнений 1-го порядка;
- решение однородных, неоднородных дифференциальных уравнений 2-го порядка с постоянными коэффициентами;
- нахождение вероятностей наступления событий;
- составление эмпирических функций распределения выборок;
- вычисление выборочной дисперсии;
- нахождение доверительного интервала;
- проверку статистических гипотез;
- метод наименьших квадратов;
- нахождение коэффициента корреляции;
- нахождение линейной и нелинейной регрессионной зависимости и т.д.

Решение абстрактных задач при внешне заданном алгоритме и алгоритмической деятельности по памяти соответственно были отнесены к 1-му и 2-му уровню усвоения, которые характеризуют репродуктивную деятельность обучающихся.

Наибольшие дискуссии вызывает понятие *эвристическая деятельность*. Ряд исследователей [2] под эвристической деятельностью понимают открывшийся объекту ранее не известный ему способ действия, способ решения. Нам близко мнение Я. А. Пономарева [2], определяющего эвристическую деятельность как специфические приемы, сформированные у обучающихся в ходе решения одних задач и сознательно перенесенные на другие задачи.

Анализ условий и процесса решения эвристических задач имеет ряд специфических черт:

- разветвленность процесса;
- отождествление некоторого искомого объекта с известным или вспомогательным неизвестным объектом;
- наличие стадии выдвижения стратегии решения;
- многовариантность путей решения [2].

Рассмотрим на примере следующую профессиональную задачу.

Задача. Определить, имеется ли взаимосвязь между жирностью молока и величиной жировых шариков, если 10 измерений этих параметров дали следующие результаты: жирность — 83, 72, 69, 90, 90, 95, 95, 91, 75, 70; величина жировых шариков — 56, 42, 18, 84, 56, 107, 90, 68, 31, 48.

Указанные измерения можно представить как выборочную совокупность, имеющую два признака x_i и y_i . Зависимость между этими признаками определяет коэффициент корреляции. Решая данную задачу с помощью отклонений от средних (Так как объем выборки небольшой ($n=10$)), мы получаем:

$$r = \frac{\sum(x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum(x_i - \bar{x})^2 \cdot \sum(y_i - \bar{y})^2}} = \frac{2358}{\sqrt{1000 \cdot 6854}} = \frac{2358}{2637} = +0,87$$

В данном случае коэффициент корреляции получается с положительным знаком, следовательно, между этими признаками существует зависимость.

В решении этой задачи мы видим такие черты эвристической деятельности как:

- отождествление жирности молока и величины жировых шариков со статистическим понятием выборочной совокупности и вариационным рядом, а зависимости между этими величинами с коэффициентом корреляции;
- наличие стадии выдвижения стратегии решения — в использовании статистических методов;
- многовариантность путей решения — в вычислении статистических показателей для данных, сгруппированных и несгруппированных в вариационные ряды.

Следовательно, профессиональные задачи, представленные в модели специалиста и использующие математические методы, можно отнести к эвристическим задачам, решение которых возможно на третьем уровне усвоения.

Под творческой деятельностью, соответствующей четвертому уровню освоения знаний, мы понимаем продуктивные действия, выполняемые путем самостоятельного конструирования новых правил, действий, алгоритмов, использование усвоенных знаний в нетипичных, нестандартных условиях.

Творческие, профессиональные задачи из модели специалиста, использующие математические методы вынесены на научно-исследовательскую работу (НИР) студентов. Тематика НИР на базе модели специалиста реализует главные принципы организации научно-исследовательской работы студентов. Она актуальна и связана с проблемами кафедр, с профессиональной деятельностью.

Профессиональные задачи, использующие наиболее часто повторяющиеся математические алгоритмы, нами вынесены как **«базовые»**. Алгоритмы решения «базовых» профессиональных задач разбираются на практических занятиях и даются студентам для типовых расчетов.

В результате исследований произведено поуровневое структурирование комплекса учебных задач и учебно-профессиональных задач, которое представлено в таблице 1. Построенный нами комплекс учебных задач отвечает требованиям наличия ключевых связей, возрастания трудности на каждом уровне, целевой ориентации.

Таким образом, получаемые студентами экономические знания несут преимущественно абстрактный характер, недостаточно связаны с реальными проблемами, которые придется решать в будущей профессиональной деятельности.

Таблица 1. Поуровневое структурирование учебных и учебно-профессиональных задач (на примере дисциплин математического цикла)

№	Уровни усвоения	Классификация задач	Назначение	Контрольные мероприятия
1	2	3	4	5
1	0	Профессиональные задачи, не требующие знаний вузовского курса математики	Демонстрация связи курса математики с профессией	Текущий контроль
2	1,2	Абстрактные задачи по готовым алгоритмам с «подсказкой» и «без подсказки»	Овладение фундаментальными знаниями по математике	Контроль по учебным темам
3	2,3	«Базовые» профессиональные задачи	Освоение готовых алгоритмов профессиональных задач на практических занятиях и в типовых расчетах	Контроль по учебным модулям
4	3	Эвристические профессиональные задачи	Для индивидуальных занятий и самостоятельной работы студентов	Семестровый контроль
5	4	Творческие профессиональные задачи	Проведение научно-исследовательской работы студентов	Итоги студенческих, научных конференций

Недостаточный уровень готовности студентов старших курсов к профессиональной деятельности во многом объясняется несформированностью представлений о профессии, излишней прагматичностью по отношению к учебной деятельности, преимущественной ориентацией на инструментальные знания, неразвитостью академической культуры.

Для достижения целостности подготовки, развития экономического мышления и поведения целесообразно вместо экстенсивного пути в отборе содержания отдавать предпочтение интенсивному пути, то есть ориентироваться не столько на полноту изучаемой дисциплины, сколько на интегративный, междисциплинарный подход, на изучение экономических проблем.

Успешность экономической подготовки зависит от эффективности экономического воспитания, повышения мотивации к учебно-профессиональной деятельности, применения специального комплекса мер по повышению профессиональной направленности.

Литература:

1. Беспалько, В.П., Беспалько Л.В. Педагогическая технология. Новые методы и средства обучения. — Вып. 2. — М.: Знание, 1989.
2. Пономарев, Я.А. Психология творчества и педагогика / Я.А. Пономарев. — М., 2001
3. Виноградова, М.В., Якобчук Л.И. Основные тенденции развития высшего профессионального образования в контексте глобализации. // Агропромышленная политика России. 2013. № 11 (23). с. 48–50.

Некоторые аспекты при разработке междисциплинарного обучения студентов аграрного вуза

Виноградова Марина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Государственный аграрный университет Северного Зауралья (г. Тюмень)

Обучение в современном вузе должно представлять собой целостный учебно-воспитательный процесс, имеющий общую структуру и функции, которые отражают взаимодействие преподавания и учения. Основной целью качественного обновления профессионального образования является подготовка специалиста, способного осознанно использовать потенциал фундаментальных дисциплин для целостного решения профессиональных задач. Это возможно на основе междисциплинарного обучения, новой дидактической концепции целостного образовательного процесса вуза.

Ключевые слова: междисциплинарное обучение, подготовка специалиста, функции обучения, межпредметные связи

Функция обучения — это качественная характеристика учебно-воспитательного процесса, в которой выражена его целенаправленность и результативность в формировании профессионально-личностных качеств будущего специалиста. Междисциплинарные связи способствуют реализации этой и других функций обучения — образовательной, развивающей и воспитывающей. Они осуществляются во взаимосвязи и взаимно дополняют друг друга. Единство функций есть результат целенаправленного построения процесса обучения как учебно-воспитательной системы на междисциплинарной основе.

При междисциплинарном обучении общепризнанными дидактическими преимуществами являются взаимное использование информации, исключение дублирования, формирование единой системы взглядов на материальную картину мира. При этом возможны все виды междисциплинарных связей, а именно: по общности научного подхода и математического аппарата, по общности научных

фактов, касающихся одного и того же объекта, по общности методологических подходов и логико-семантического анализа.

Рассматривая учебный процесс вуза как систему, состоящую из множества дисциплин, можно выделить два уровня организации междисциплинарного обучения:

- организация в рамках определенной специальности;
- организация в рамках определенного блока учебных дисциплин.

При междисциплинарном подходе **на первом уровне** главной задачей является выявление последовательности изучения дисциплин специальности.

При организации **второго уровня** междисциплинарного обучения необходимо учитывать:

- соответствие содержания и форм педагогических воздействий реальным учебным (информационным) возможностям обучаемых;

- обеспечение прочности (устойчивости) усвоения учебного материала и возможности использования полученных знаний, умений и навыков в соответствии с квалификационной характеристикой специалиста;

- обеспечение уровня знаний в пределах установленного времени на изучение дисциплин блока в соответствии с учебным планом.

Главная цель освоения любой учебной дисциплины — формирование у обучающихся потребности и умений использования ее научного содержания для выработки целостной картины процесса решения профессиональных задач. Отсюда вытекают конкретизированные по сути своей междисциплинарные функции разных групп учебных дисциплин [3, с.32].

Для *общеобразовательных дисциплин* — это обучение исследованию средствами этих дисциплин целостного решения реальной или моделируемой профессиональной деятельности.

Для *профилирующих* дисциплин — это обучение исследованию, направленному на интеграцию результатов дисциплинарных этапов решения проблем в целостную систему.

Иными словами, ведущая целевая функция профессионального образования — подготовка выпускников вуза к комплексному использованию теоретического и технологического инструментария всех изучаемых дисциплин при целостном решении профессиональных задач [4, с. 33].

Анализ педагогической литературы (В. Н. Максимова, Н. И. Резник, и др.) позволил нам выделить этапы разработки междисциплинарного обучения:

1. Анализ содержания обучения, предусмотренного стандартом и учебными программами. Определение междисциплинарных целей и задач обучения.

2. Проведение горизонтальной и вертикальной интеграции дисциплин. Выявление междисциплинарных связей внутри отдельных блоков и между основными блоками дисциплин. Выделение нескольких главных курсов, формирующих основные фундаментальные понятия.

3. Тщательное структурирование курса, составление семантической сети дисциплин и понятий, исходя из модели подготовки специалиста. Определение последовательности обучения на разных уровнях подготовки.

4. Разработка методического обеспечения междисциплинарного обучения:

- организация учебного материала (отбор и структурирование междисциплинарного учебного содержания);

- отбор примеров и доказательств;

- отбор заданий, направленных на формирование междисциплинарных знаний, умений и навыков;

- выбор формы организации учебного процесса;

- выбор методов обучения;

- выбор средств обучения;

- выбор новых информационных и коммуникационных технологий для реализации междисциплинарного подхода в обучении.

5. Установление обратной связи педагога со студентами, диагностика результатов междисциплинарного обучения, корректировка.

Решение практических задач, связанных с выяснением и реализацией внутри и междисциплинарных связей на основе признаков всеобщности, затрудняется отсутствием универсального методологического подхода, позволяющего единым для всех учебных дисциплин образом представлять их содержание в категориях взаимосвязи единичного, особенного и всеобщего.

Прежде чем приступить к практической реализации идеи интеграции учебных дисциплин, необходимо тщательно структурировать весь курс, составив семантическую сеть дисциплин и понятий исходя из модели подготовки специалиста и необходимости формирования конкретных профессионально важных умений.

Следующий шаг на данном пути — проведение горизонтальной интеграции, выделение нескольких главных курсов, которые объединяют дисциплины как внутри отдельных блоков, так и между основными блоками дисциплин специальности и составляют инвариантную часть знаний и умений специалиста.

Затем проводится вертикальная интеграция, определяющая последовательность обучения на разных уровнях подготовки, а также единую методику, методологию, терминологию подхода к изучению цикла дисциплин одного направления.

После этого проводится система организационно-методических мероприятий, включающих в себя реорганизацию состава групп, потоков, написание новых программ, охватывающих все дисциплины, формирование команды преподавателей и особенностей их взаимодействия при изучении разных междисциплинарных интегрированных курсов.

Среди основных методических приемов обучения, применяемых в условиях реализации интеграции математики и спецдисциплин, нами были выделены следующие:

- решение профессионально ориентированных задач;

- организация форм обучения, использующих интеграцию математики и спецдисциплин.

Нами проведен анализ компонентов дидактической системы, характерной для традиционного учебного процесса и выделены компоненты дидактической системы обучения курсу математики при организации образовательного процесса в условиях компетентного подхода посредством интеграции математики и спецдисциплин. Выявленные особенности организации образовательного процесса взяты за основу при разработке технологии формирования профессиональной компетентности посредством интеграции математики и спецдисциплин. Отмечено, что процесс формирования профессиональной компетентности будущего экономиста должен обязательно предполагать деятельность, в данном случае — решение задач.

В этой связи особый интерес для нас представляют межпредметные познавательные задачи. Эти задачи могут

быть направлены на достижение различных учебных результатов:

- объяснение причинно-следственных связей в изучаемых явлениях с помощью знаний из других дисциплин;
- введение новых научных понятий с опорой на ранее изученные в разных учебных дисциплинах факты, явления, их индуктивное обобщение;
- конкретизация уже известных понятий, расширение их признаков с учетом применения в разных науках;
- конкретизация и выведение нового, более общего понятия (закона) из частных;
- обобщение знаний из разных учебных дисциплин в систему, объединенную одной проблемой объектом изучения;
- применение знаний из разных учебных дисциплин для доказательства общих теоретических положений, обоснование общих научных идей, принципов;
- практическое применение знаний из разных учебных дисциплин в различных видах практической деятельности [1, с. 11].

В межпредметных задачах отражены конкретные содержательные отношения межнаучного характера и ведущие путь логического развертывания данных отношений в структуре учебного материала различных научных дисциплин.

Специально составленные межпредметные задачи позволяют студентам осознать необходимость знаний по об-

щественнообразовательным дисциплинам в профессиональной деятельности. Под влиянием систематических межпредметных связей общепредметные умения, формируемые на разном учебном материале и на основе единых требований к их структуре приобретают характер межпредметных умений. Межпредметными являются умения устанавливать связь между смежными вопросами. Осуществление межпредметных связей в процессе обучения основано на координации обучающей деятельности различных кафедр.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод, что процесс обучения студентов будет эффективен, если:

- стратегия профессиональной подготовки будет разрабатываться на основе междисциплинарного системно-целостного подхода и оперативно пересматриваться в зависимости от социального заказа;
- изучение дисциплин будет носить непрерывный и равномерный характер в течение всего периода обучения студентов с учетом специфических дидактических принципов организации учебно-информационной среды;
- помимо общеобразовательных, в учебные планы будут включены прикладные курсы, ориентированные на предметную область и профессиональную среду деятельности специалиста.

Таким образом, обучение в современном вузе должно представлять собой целостный учебно-воспитательный процесс, имеющий общую структуру и функции, которые отражают взаимодействие преподавания и учения.

Литература:

1. Максимова, В.Н. Акмеологическая теория в контексте проблемы качества образования // Педагогика. — 2002. — № 2. — с. 9–14.
2. Виноградова, М.В. Педагогические условия и факторы совершенствования процесса подготовки конкурентоспособного специалиста // Агропродовольственная политика России. — 2012. — № 9. — С.31.
3. Виноградова, М.В. Проблемы междисциплинарной интеграции в концепции целостного образовательного процесса Вуза // Научные труды SWorld. — Выпуск 1 (42). — Иваново: Научный мир, 2016. — с. 32–33.

Педагогика народных промыслов в дизайне одежды

Гольцова Татьяна Юрьевна, магистрант
Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

Культура России в сегодняшнее время представляет собой сложное представление о духовных и эстетических ценностях, которая включает в себя многообразие видов искусств.

Дизайн — это проектная система или явление, носящая передачу информации, а также эстетическую и функциональную особенность. Дизайн — это некий проект, некий замысел, который воплощается в реальность.

Дизайн является проектной деятельностью и связан с культурной деятельностью нового времени — проектной культурой, объединившей научно-техническую

и гуманитарные науки на высоком уровне, когда на сегодняшний день современное мышление стала проектность, связанная с творческой деятельностью человека, его взаимоотношение с окружающей средой.

Дизайн — это искусство гармонии несовместимого. Дизайн — означал замысел, чертеж или узор, а также процесс проектирования и конструирования.

Одежда и ее элементы являются так же частью дизайна, как мебель посуда, автомобиль. Костюм является важнейшей частью предметной среды, которая тесно связана с человеком и его зеркальное изменение в жизни.

Творческими источниками в дизайне одежды, создаваемая в рамках развития моды может послужить приобщение народных ремесел (орнамент, кружевоплетение, росписи по ткани). В дизайне, для украшения одежды можно использовать народное творчество.

В России на сегодняшний день идет возрождение и передача из поколения в поколение народных художественных промыслов. Народные промыслы — это художественное изобретение мастера на основе фантазии и смекалки, создаются неповторимые, авторские произведения искусства. Следовательно, художественные изделия — это творческая работа ремесленника. Мастерство развивалось благодаря усилению, трудолюбию, усваивание опыта других мастеров. Высокий общественный интерес к народному творчеству связана с идеями национального возрождения.

Традиции вышивального искусства в России постоянно развивалось. И уже в XIV веке умелыми рукодельницами создаются первые орнаменты выполненные гладью. Слово «Орнамент» в переводе с лат. означает украшение, узор, основанный на ритмическом чередовании рисунка

Уже в глубокой древности люди стремились украшать свои жилища, головные уборы и одежду. В культуре многих народов на первых этапах исторического развития можно встретить примитивные виды орнаментов.

В более поздние времена орнамент стал широко применяться в различных видах искусства. Его использовали при изготовлении мебели и утвари, для украшения фасадов и интерьеров зданий, для отделки тканей и непосредственно одежды.

При создании орнамента в любом произведении искусства дизайнер не может обойтись без опыта и знаний предыдущих поколений. Каждый новый стиль орнамента рождается на основе мотивов прошлого, куда органично вплетаются веяния современного искусства.

Орнамент с момента своего возникновения был и остается одним из важнейших элементов художественного оформления многих произведений декоративно-прикладного искусства. Среди таковых можно назвать изделия из дерева, глины металла, а также многочисленные текстильные изделия.

В современном мире элементы орнамента являются для людей просто красивым узором. Они не видят в кругах и ромбах никакого смысла. Значение каждой отдельной фигуры уже утрачено, и теперь немногие могут расшифровать или прочесть орнамент [1].

Вышивание можно по праву назвать одним из самых древних видов народного ремесла. Украшенные вышивкой изделия славились еще в эпоху существования таких древних государств, как Римская империя, Греция и Византия. Стоит заметить, что именно византийская вышивка послужила основой для развития этого искусства во многих европейских странах.

В русской культуре вышивка занимает особое место. Издавна данный вид творчества был одним из самых популярных. Женщины, хранительницы домашнего очага, всегда стремились к тому, чтобы сделать свой дом уютным,

а наряды — красивыми и неповторимыми. В этом им помогала вышивка.

Очень ярко, процесс новаторства характеризуется в кружевоплетении на коклюшках. Кружевоплетение одно из красивейших видов творчества. Кружево — это историческое, главное явление народного творчества. Кружево создает неповторимое ощущение воздушности и ажурности. В кружевоплетении присутствует небольшие наборы элементов (полотнянка, сетка, плетешки и решетки), благодаря этим элементам в изделии создается впечатление необычной сказочной красоты, изяществом и бесконечностью узоров. Кружевницы создавая изделия, вкладывают не только умения работать руками, но и всю теплоту и красоту русской души. Первоначально кружево было только мерным — представляли собой тонкие полоски ажурного узора.

Для изготовления кружева необходимы определенные инструменты: деревянные палочки — коклюшки, на которые наматываются определенным цветом и составом ниток, заранее намеченный рисунок — сколок, который крепится на специальную подушку — валик и подставка под нее.

По способу плетения различают следующие виды коклюшечного кружева: сцепное, парное, численное кружево. Процесс создания кружевоплетения на коклюшках за последние годы не изменился.

— Сцепное. Используются в кружеве для соединения линий орнамента и его сцепляют. Из сцепного кружева плетутся мелкие и крупные штучные вещи, которые могут различаться по мотивам орнамента. Для сцепления между собой применяется крючок.

— Парное (многопарное, может быть мерным). Мерное кружево состоит из повторяющихся мотивов (решетка, полотнянка, сетка, паучки, наосновки). Орнамент мерного кружева носит геометрический характер: ромбы, треугольники, сложные геометрические формы. Количество пар зависит от ширины кружева и может достигать до нескольких десятков. Процесс плетения в многопарной технике самый трудоемкий (в работе используется несколько сотен пар).

— Численное кружево. Это несложное, красивое кружево, выплетаемое небольшим количеством пар. Численное кружево обычно создавалось без рисунка (сколка), путем перекладывания нитей по памяти. Узоры передавались «из рук в руки». С 60-х годов 20-го века в технике численного кружева стали применяться сколки с целью сохранения узоров и передачи мастерства большому количеству учениц.

В наши дни искусство кружевоплетения не перестает развиваться. С каждым годом оно обогащается новыми композиционными приемами, мотивами и современными материалами.

В современном кружеве присутствует тесная взаимосвязь стилей, узоров, сочетание в одном изделии ниток и бисера. Это не только вид рукоделия, но и способ выражения индивидуальности, возможность раскрыть задуманный образ с помощью фактуры и цвета, необычного

оформления, причудливого переплетения нитей и необычного фасона изделия [2].

Традиции старинного ремесла — кружевоплетение на коклюшках — живы и по сей день.

Таким образом, одежда в которой используется элементы народного творчества, эксклюзивна и своеобразна.

Известно, что народное творчество является уникальным многовековым средством воспитания, и благодаря этому становится важным фактором формирования личности человека. Следовательно, народные промыслы могут служить не только в целях воспитания, но и для обновления содержания учебного процесса. С этой целью рекомендуется обучить студентов в области местных ремесел, промыслов.

При создании кружева, вышивки в любом производстве искусства художник не может обойтись без опыта и знаний предыдущих поколений. Каждый новый стиль кружева, вышивки рождается на основе мотивов прошлого, куда органично вплетаются веяния современного искусства.

Цель педагога заключается в том, чтобы развить у студентов творческое мышление. Для этого нужно, грамотно выстроить педагогическое общение, необходимо знать важнейшие понятия народных ремеслах и надо не только выстроить специальное учебное познание студентов о художественных ремеслах, но и развить у студентов субъективное отношение к происходящему, но при этом обеспечивать их росту общего интеллектуального уровня.

Ученные подчеркивают, что красота показа изделий традиционного народного искусства, подчеркивается следующими важными причинами: разные промыслы искусства позволяют воспитывать восприятие культуры на материальный мир, помогают изучить художественно-выразительные образы других ремесел. Наряду с становлением эстетического восприятия, дает преимущество вооружать студентов техническими знаниями, развивать у них трудовые умения и навыки, способствуют психологической и практической подготовке к труду и выбору деятельности» [3].

Студенты, наряду с народным творчеством, должны знать следующее:

- В народном искусстве нужно знать традиции и умение прошлых поколений;

- Книги о народном искусстве, которая способствует воспитанию художественного вкуса, эстетического идеала;

Основными системами развития художественного восприятия в проектной деятельности будущих дизайнеров являются:

- Накопление опыта;
- Передача знаний общих и по специальности;
- Ценностного отношения студентов к материальному миру;

- Систему, объединяющую информационное, учебно-методическое обеспечение, неразрывно связанную с образованием.

Для того чтобы дать студенту определенные знания в профессиональном образовании преподаватель должен быть готов к решению следующих типовых задач по видам профессиональной деятельности (учебно-воспитательной):

- Процесс осуществление обучения в соответствии с образовательной программой;

- Перспективная планировка и проведений занятий по предмету с определенной темой и разделов программы и в соответствии с учебным планом;

- Становление и воспитание общей культуры студента;
- Использование новейших научных приемов, методов обучения предмету, в том числе обучение с помощью компьютерных технологий;

- Воспитание у студентов любви к родине, его нравственные идеалы;

- Применение в учебных заведениях средств современной оценки результатов обучения;

- осуществление развития у студентов уникальные личностные качества с подходом к образованию, с целью создания мотивации к обучению.

Центральным методом в формировании народных промыслов является композиция. Композиция рассматривает «образ — художественный образ в народном искусстве». Композиция составляет художественное содержание народного искусства, следовательно, можно выделить три аспекта:

- тенденций смены композиционных построений и развитие их структурных составных;

- результат конструктивно — технологических закономерностей, которые взаимодействуют с композицией имеющий декоративную основу происхождения;

- принцип взаимодействия декора и формы.

Главной художественной выразительностью считается декоративность, которая считается формой художественного мышления.

В высших учебных заведениях, надо развивать народное творчество. Ввести в учебную программу изучение техник народных промыслов. Так как, народное творчество является необходимой частью созданий новых моделей в одежде.

Таким образом, предоставление воспитания студентов, средствами народных промыслов на прямую зависит от оптимальности организации педагогических условий, что в свою очередь влияет на уровень совершенствования личности и эстетической образованности будущего специалиста. Следовательно, что народные промыслы могут стать мощным средством развития художественно-творческого мышления, эстетической культуры подрастающего поколения и должно присутствовать в общей системе образования.

Народные художественные промыслы являются неоспоримо важными компонентами общей системы художественно-эстетического образования, способствующими эффективному приобщению учащихся к национальной художественной культуре.

Литература:

1. Ермакова, С. О. Большая коллекция орнаментов. Москва, 2006;
2. Григорьева, А. Золотая книга рукоделия Москва, 2008;
3. Шпикалова, Т. Я. Русское народное искусство XVII—XIX веков. Москва, 1986.

Методологические особенности нравственно-патриотического воспитания младших школьников

Денисенко Любовь Николаевна, учитель русского языка и литературы
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 31» г. Белгорода

Школа является основным звеном в системе воспитания подрастающего поколения. На каждом этапе обучения ребенка доминирует своя сторона воспитания. В воспитании младших школьников, считают Ю. К. Бабанский, Л. С. Выготский, В. А. Крутецкий, и др., такой стороной будет нравственное воспитание: дети овладевают простыми нормами нравственности, научатся следовать им в различных ситуациях. Учебный процесс тесно связан с нравственным воспитанием. В условиях современной школы, когда содержание образования увеличилось в объеме и усложнилось по своей внутренней структуре, в нравственном воспитании возрастает роль учебного процесса. Содержательная сторона моральных понятий обусловлена научными знаниями, которые учащиеся получают, изучая учебные предметы. Сами нравственные знания имеют не меньшее значение для общего развития школьников, чем знания по конкретным учебным предметам [2; 4].

Еще в середине прошлого столетия И. В. Киреевский (1806—1856) писал: «Уничтожить особенность умственной жизни народной так же невозможно, как невозможно уничтожить его историю. Заменить литературными понятиями коренные убеждения народа так же легко, как отвлеченную мыслью переменить кости развивающегося организма. Впрочем, если бы мы и могли допустить на минуту, что предложение это может в самом деле исполниться, то в таком случае единственный результат его заключался бы не в воспитании и просвещении, а в уничтожении самого народа. Ибо, что такое народ, если не совокупность убеждений, более или менее развитых в его нравах, в его обычаях, в его языке, в его понятиях сердечных и умственных, в его религиозных общественных и личных отношениях, — одним словом, во всей полноте его жизни» [6].

Для выявления круга проблем обратимся к сущности основных понятий исследования. В «Кратком словаре по психологии» понятие «воспитание» истолковано следующим образом: «воспитание» — деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта; планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования

определённых установок, понятий, принципов, ценностных ориентаций, обеспечивающих необходимые условия для его развития, подготовки к общественной жизни и производительному труду. [Петровский А. В. 1990, 319]

В теории и практике понятие «воспитание» имеет несколько смысловых значений. Рассмотрим понятие воспитание как предмет педагогики. «Воспитание» — функция человеческого общества передавать новым поколениям ранее накопленные ценности: знания, мораль, трудовой опыт и др. как в организованных формах (системы образования), так и путём естественного усвоения в результате межпоколенных взаимодействий и влияния среды. В этом смысле воспитание характеризуется следующими параметрами. Оно является вечной категорией, неотъемлемой частью общественного бытия. Иначе говоря, воспитание возникло с возникновением общества и оно исчезнет, если общество перестанет существовать. Исторический характер воспитания как функции общества выражается в том, что его цели, содержание, методы, формы, как и вся педагогическая политика не остаются неизменными, а развиваются, изменяются, совершенствуются под влиянием опыта и исследований [3].

Следующее смысловое значение воспитания является социальное формирование личности. В данном случае имеется в виду все формирующее личность пространство, т.е. школу, семейную педагогику, средовое влияние на личность, воздействие дружеского окружения, социальные институты, средства массовой информации как в организованных, так и в педагогически неорганизованных формах их влияния на развитие подрастающих поколений, формирование их социального опыта.

Следующее толкование понятия «воспитания» выводит прямо на профессиональную деятельность специалистов — педагогов и определяется как управление процессом развития личности школьника. Отсюда и образуется ряд производных: «воспитательный процесс», «воспитательная работа», «методы воспитания», «средства и формы воспитания» и т.д. [3].

Организация воспитания связана с построением такой общественной практикой, которая направляет развитие

субъективного мира человека, содействуя осознанному принятию им общественных ценностей, самостоятельности в решении сложных нравственных проблем в соответствии с образцами, идеалами общества. Воспитание детей, подростков, юношества, направленной на формирование у них самостоятельности и чувства собственного достоинства, творческой активности и критического мышления, считают психологи А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский и др. [7; Слостенин В. А., 2000, 512; Петровский А. В., 1990, 319].

Обратимся к словарю по философии, где понятие «нравственности» чаще всего его приравнивают к понятию мораль. «Мораль» (латинское *mores*-нравы) — нормы, принципы, правила поведения людей, а также само человеческое поведение (мотивы поступков, результаты деятельности), чувства, суждения, в которых выражается нормативная регуляция отношений людей друг с другом и общественным целым (коллективом, классом, народом, обществом), — читаем в философском словаре.

В. И. Даль толковал слово мораль как «нравственное ученье, правила для воли, совести человека». Он считал: «Нравственный — противоположный телесному, плотскому, духовный, душевный. Нравственный быт человека важнее быта вещественного». «Относящийся к одной половине духовного быта, противоположный умственному, но сопоставляющий общее с ним духовное начало, к умственному относится истина и ложь, к нравственному — добро и зло. Добронравный, добродетельный, благонравный, согласный с совестью, с законами правды, с достоинством человека с долгом честного и чистого сердцем гражданина. Это человек нравственный, чистой, безукоризненной нравственности. Всякое самоотвержение есть поступок нравственный, доброй нравственности, доблести» [5].

С годами понимание нравственности изменилось. На протяжении веков те или иные нравственные идеалы совершенствовались, их содержание в структурном отношении становились более чётким.

У С. И. Ожегова мы читаем: «Нравственность — это внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами» [9].

Мыслители разных веков трактовали понятие нравственности по-разному. Еще в древней Греции в трудах Аристотеля о нравственном человеке говорилось: «Нравственно прекрасным называют человека совершенного достоинства... Ведь о нравственной красоте говорят по поводу добродетели: нравственно прекрасным зовут справедливого, мужественного, благоразумного и вообще обладающего всеми добродетелями человека» [1].

Ницше считал: «Быть моральным, нравственным, этическим — значит оказывать повиновение издревле установленному закону или обычаю» [8].

В научной психолого-педагогической литературе указывается, что мораль появилась на заре развития общества. Определяющую роль в ее возникновении сыграла тру-

довая деятельность людей. Без взаимопомощи, без определенных обязанностей по отношению к роду человек не смог бы выстоять в борьбе с природой. Мораль выступает как регулятор взаимоотношений людей. Руководствуясь моральными нормами, личность тем самым способствует жизнедеятельности общества. В свою очередь, общество, поддерживая и распространяя ту или иную мораль, тем самым формирует личность в соответствии со своим идеалом. В отличие от права, которое также имеет дело с областью взаимоотношений людей, но опираясь на принуждение со стороны государства. Мораль поддерживается силой общественного мнения и обычно соблюдается в силу убеждения. При этом мораль оформляется в различных заповедях, принципах, предписывающих, как следует поступать. Из всего этого мы можем сделать вывод, что взрослому человеку порой трудно выбирать, как поступить в той или иной ситуации не «ударив лицом в грязь».

В. А. Сухомлинский говорил о том, что необходимо заниматься нравственным воспитанием ребенка, учить «умению чувствовать человека» [13]. Он в частности уточнял: «Никто не учит маленького человека: «Будь равнодушным к людям, ломай деревья, попирай красоту, выше всего ставь свое личное». Все дело в одной, в очень важной закономерности нравственного воспитания. Если человека учат добру — учат умело, умно, настойчиво, требовательно, в результате будет добро. Учат злу (очень редко, но бывает и так), в результате будет зло. Не учат ни добру, ни злу — все равно будет зло, потому что и человеком его надо сделать». Педагог считал, что «незыблемая основа нравственного убеждения закладывается в детстве и раннем отрочестве, когда добро и зло, честь и бесчестье, справедливость и несправедливость доступны пониманию ребенка лишь при условии яркой наглядности, очевидности морального смысла того, что он видит, делает, наблюдает» [13].

В рамках нашего исследования необходимо раскрыть содержание понятия «патриотизм». Греческое *patriotis*-соотечественник, — *patris*-родина, отечество, определяет любовь к отечеству, преданность к нему, стремление своими действиями служить его интересам, читаем в философском энциклопедическом словаре. Исторически элементы патриотизма в виде привязанности к родной земле, языку, традициям формируются уже в древности. В классовом обществе каждый класс выражает своё отношение к отечеству через присущие ему специфические интересы [15].

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Наше общество нуждается в подготовке широко образованных, высоконравственных людей, обладающих не только знаниями, но и прекрасными чертами личности, а также патриотическими качествами.

2. Само по себе образование не гарантирует высокого уровня нравственно-патриотической воспитанности, ибо воспитанность — это качество личности, определяющее в повседневном поведении человека его отношение к другим людям на основе уважения и доброжелатель-

ности к каждому человеку, поэтому нравственные ценности составляют главную задачу воспитания.

Вооружение нравственно-патриотическими знаниями важно и потому, что они не только информируют

о нормах поведения, утверждаемых в современном обществе, но и дают представления о последствиях нарушения норм или последствиях данного поступка для окружающих людей.

Литература:

1. Аристотель. Сочинения в 4-х томах — М., 1984, т. 4. — 360 с.
2. Бабанский, Ю. К. Педагогика: курс лекций. — М.: Просвещение, 1988. — 352 с.
3. Волков, Г. Н. Этнопедагогика. — М.: Издат. центр «Академия», 1990. — 465 с.
4. Выготский, Л. С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991. — 57 с.
5. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. — М.: 1979. — т. 11. — 558 с.
6. Каирова, И. А. Нравственное развитие младших школьников в процессе воспитания. — М.: Просвещение, 1979. — 364 с.
7. Лийметс, Х. Й. Как воспитывает процесс обучения? М., 1982. — 183 с.
8. Ницше. Сочинение в 2-х томах — М.: 1990, т. 1 НИИОП АПН СССР, 1988. — 289, 735 с.
9. Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка. II-изд. М.: 1995. — 414 с.
10. Слостенин, В. А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя / учебное пособие / В. А. Слостенин, А. И. Мищенко. — М.: Прометей, 1997. — 200 с.
11. Слостенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность. В. А. Слостенин, Л. С. Подымова Л. С. — М.: Изд-во «Магистр», 2007. — 308 с.
12. Словарь по психологии / Под общ. ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского II-изд. — М.: Политиздат, 1990. — 319 с.
13. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения — М.: 1980, т. II. — 120, 170 с.
14. Сухомлинский, В. А. О воспитании. Изд. 2-е. — М.: Политиздат, 1975. — 161–165 с.
15. Философский энциклопедический словарь / Под общ. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. — М.: 1983. — 520 с.

Психофизиологические основы процесса письма младшего школьного возраста

Ерастова Надежда Владимировна, учитель начальных классов

КГКОУ, реализующее адаптированные основные общеобразовательные программы «Школа № 3» г. Комсомольска-на-Амуре (Хабаровский край)

Модернизация российского образования ставит главной задачей достижение качества образования. В числе задач, поставленных перед начальной школой, значится формирование у детей устойчивых каллиграфических навыков. Означенные навыки могут быть достигнуты при достижении должного уровня овладения техникой письма. Поэтому в четырехлетней начальной школе внимание к проблеме каллиграфии значительно повышено.

В букварный период на уроках письма первоклассники преодолевают большое количество трудностей. Для усвоения новой буквы умственно отсталым младшим школьникам с низким уровнем развития способностей приходится прописывать по несколько строчек одинаковых букв и их элементов. Однообразной работе, как правило, сопутствует нарастание мышечной и эмоциональной усталости, ведущее к перегрузкам, возникновению дидактогенных неврозов и фобий, к негативному отношению к урокам письма.

В результате невозможности постепенной качественной отработки написания сложных букв по степени нарастания их трудности, характерной для букварного пе-

риода, нередко случаи закрепления у учащихся неверного начертания буквенных знаков и порядка их написания. Такие ошибки обычно исправляют в послебукварный период, затрачивая на это больше усилий.

Недостаточное развитие пространственного восприятия, аналитико-синтетических способностей, а также мелкой мускулатуры руки умственно отсталых младших школьников часто превращает урок письма в сложный процесс.

Исследования методиста М. М. Безруких [3, с. 35] показали, что каллиграфические трудности не заканчиваются в начальной школе, а лишь модернизируются и сохраняются зачастую вплоть до окончания школы.

Проблема обучения письму была и остается актуальной до сегодняшнего дня. Эта проблема нашла отражение в исследованиях: Н. А. Агарковой [1, с. 26], А. К. Аксёновой [2, с. 13], М. М. Безруких, В. В. Воронковой [4, с. 7], В. А. Илюхиной, Р. И. Лалаевой, А. Р. Лурии, В. Н. Потоповой, С. П. Резодубова, И. Н. Садовниковой, К. Д. Ушинского, Т. Е. Хохлова, Л. В. Щербы.

Процесс письма представляет собой сложную деятельность, которая включает в свой состав ряд психофизиологических компонентов. А. Р. Лурия [6, с. 40] выделяет три этапа процесса письма.

Первым этапом самого процесса письма является анализ звукового состава того слова, которое подлежит написанию. Этот этап включает несколько специальных операций. Из звукового потока, воспринимаемого и мысленно представляемого пишущим под диктовку человеком, должна быть выделена серия звучаний — сначала тех, с которых начинается нужное слово, а затем и последующих. Эта задача далеко не всегда проста.

Выделение последовательности звуков, составляющих слово, является первой операцией в расчленении речевого потока, иначе говоря, в превращении его в серию членораздельных звуков. Второй операцией, тесно связанной с предыдущей, является уточнение звуков, превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие обобщенные речевые звуки — в фонемы. Эта задача не так проста, как это можно было бы думать.

Гораздо большие трудности связаны с задачей дифференцировать стечения согласных и различать отдельные элементы, входящие в сложные звуковые комплексы. Педагоги хорошо знают, что эта задача требует особой работы, и учащийся, проучившийся несколько месяцев, нередко продолжает лишь с очень большим трудом выделять отдельные звуки из таких сочетаний, как *кcn.*, *лниц* и т. п. Во всяком случае эта работа по звуковому анализу и уточнению звуков является второй существенной операцией процесса письма, потому что только фонемы, абстрагированные от случайных звучаний из общего комплекса звуков, составляющих слово, могут стать предметом дальнейшей записи.

Анализ и сохранение последовательности звучаний, выделение и превращение звуковых вариантов в четкие фонемы являются первым необходимым этапом для осуществления сложного процесса письма.

За звуковым анализом, необходимым в процессе письма, всегда следует второй этап: выделенные фонемы или их комплексы должны быть переведены в зрительную графическую схему. Каждая фонема должна быть переведена в соответствующую букву, которая и должна быть в дальнейшем написана. Обучение письму показывает, что это звено навыка усваивается легко, и лишь в редких случаях учителю приходится посвящать ему специальную работу.

Третьим и последним этапом в процессе письма является превращение подлежащих написанию оптических знаков — букв — в нужные графические начертания. Исследования, приведенные Е. В. Гурьяновым [5, с. 29], позволяют видеть, что этот последний этап, входящий в состав письма, не остается неизменными и что именно он отчетливо отражает то неодинаковое строение, которое характеризует письмо на различных стадиях овладения языком.

Все изложенное утверждает, что процесс письма меньше всего является тем простым «идеомоторным»

актом, каким его нередко пытались представить, и что в его состав входят очень многие психические процессы, лежащие как вне зрительной сферы (связанной с представлением букв), так и вне двигательной сферы, играющей роль в непосредственном осуществлении письма.

Как мы уже видели, психологическое содержание процесса письма достаточно хорошо известно психологии, но еще нельзя сказать, что столь же хорошо известна та роль, которую играет каждый из указанных психологических компонентов письма, и те способы, с помощью которых учащемуся удастся с наибольшим успехом выполнить все условия, обеспечивающие правильное письмо.

С одной стороны, именно в силу того, что на различных этапах развития навыка процесс письма строится неодинаково, каждое из указанных звеньев играет неодинаковую роль и осуществляется с помощью различных психофизиологических механизмов.

С другой стороны, и те способы, с помощью которых происходит наиболее успешное выделение звуков из речевого потока, превращение их в четкие фонемы, сохранения нужного порядка букв и т. д., еще далеко не ясны. Следовательно, и те психофизиологические механизмы, с помощью которых обеспечивается реализация отдельных сторон процесса письма, нуждаются еще в тщательном исследовании.

Современная наука и мозг и его деятельности установила, что каждая область головного мозга имеет свое строение и ее работа связана со специальными функциями.

Левое полушарие головного мозга является ведущим; заложенные в нем аппараты связаны с правой рукой, обеспечивают нормальное протекание речи и мыслительных процессов. Правое полушарие несет подчиненный характер и не имеет прямого отношения к регуляции речи.

Различные участки мозговой коры имеют неодинаковую функцию. Затылочная область мозга представляет собой центральный аппарат зрения.

Височная область левого полушария является таким же центральным аппаратом слуховых ощущений и слухового анализа.

Теменная область является корковым аппаратом, анализирующим ощущения идущие от поверхности кожи и мышц, имеет серьезное значение для обеспечения тонких и четких движений, так как такие движения могут быть найдены только в тех случаях, когда они идут под контролем постоянно поступающих с периферии сигналов о положении органов тела в пространстве.

Наконец, передние разделы коры головного мозга связаны с организацией протекания движений во времени, с выработкой и сохранением двигательных навыков и с организацией сложных целенаправленных действий.

Совместная работа всех этих областей мозговой коры необходима для нормального осуществления каждого сложного психологического процесса, в том числе речи письма и чтения.

Однако если тот или иной участок мозговой коры, входящий в эту сложную систему, почему-либо недоразви-

вается или разрушается, то или иное условие, непосредственно связанное с нормальной работой данного участка, выпадает, тогда соответствующий психофизиологический процесс также нарушается. И совершенно понятно, что нарушение психофизиологического процесса будет тем больше, чем большую роль данное частное условие играет для его нормальной работы.

Процесс письма настолько сложен, включает в себя столько разнообразных компонентов, что с самого начала заставляет предполагать, что «локализовать» его строго ограниченном участке мозговой коры нельзя и что выполнение этого сложного процесса обеспечивается сложными же функциональными системами взаимно связанных мозговых зон, иначе говоря — совместной работой ряда участка мозговой коры, каждый из которых имеет свою функцию и обеспечивает то или иное условие, необходимое для процесса осуществления письма.

Как известно из многочисленных исследований морфологов, физиологов и клиницистов, наружная поверхность височной области левого полушария включает в себя те «вторичные» зоны коры головного мозга, разрушение которых неизбежно приводит к распаду возможности звукового анализа и синтеза.

Наблюдения над начальными ступенями обучения грамоте показывает, что ученик никогда не пишет, молча, и что он проговаривает каждое слово, которое пишет. Сначала такое повторение записываемого слова производится вслух, вполголоса, затем оно переходит в шепот и, казалось бы, исчезает. Однако опыт выявляет, что еще очень долго, почти каждое письмо сопровождается скрытым внутренним проговариванием; регистрация сопровождающих письмо тонких движений гортани показывает, что и в развитом навыке письма эти движения продолжают еще участвовать. Проговаривание записываемого слова оказывается не просто «аккомпанементом» сопровождающим письмо, но существенным и составной частью.

Литература:

1. Агаркова, Н. Г. Основы формирования графического навыка у младших школьников / Начальная школа. — 1999. — № 4.
2. Аксёнова, А. К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе. — М.: ВЛАДОС, 1999.
3. Безруких, М. М. Как писать буквы. М.: Новая школа. — 1993.
4. Воронкова, В. В. Обучение грамоте и правописанию в 1–4 классах вспомогательной школы. М.: Просвещение, 1988.
5. Гурьянов, М. С. Нарушение письма у младших школьников. / Начальная школа. — 1989. — № 2 с. 35.
6. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии: Учебное пособие для вузов. — М.: Академия, 2003. — 384 с. — (Высшее образование). — Мин. обр.

Следующей фазой письма является перешифровка подлежащих написанию букв в графические образы, иначе говоря, перешифровка «фонем» в «графем». Затылочная и затылочно-теменная области коры головного мозга являются тем центральным аппаратом, который позволяет осуществлять целостное зрительное восприятие человека, переводя зрительные ощущения в сложные оптические образы, сохранять и дифференцировать зрительное представление и в конечном итоге реализовать наиболее сложные и обобщенные формы зрительного и пространственного познания.

«Единицей» письма является не обозначение звука или буквы, а обозначение последовательных звуков, которые составляют слог и комплекс слогов, образующих целое слово. Совершенно естественно, что следующим шагом в анализе психофизиологических процессов, необходимых для осуществления письма, является выделение тех из них, которые принимают участие в интеграции гораздо более сложных составных частей письма. Функциональные системы, которые специально приспособлены к тому, чтобы интегрировать последовательность серий возбуждений, сливать отдельные импульсы в плавные «кинетические мелодии» связаны с работой передних отделов мозговой коры, которые, по всем данным, надстроены над двигательной областью мозговой коры и позволяют превращать движения в протекающие во времени, организованные, последовательные двигательные навыки. Центральное место в интеграции таких серийно организованных двигательных навыков занимает премоторная зона коры головного мозга.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, отметили, что процесс письма представляет собой сложную деятельность, которая включает в свой состав ряд психофизиологических компонентов: анализ звукового состава слова, выделение фонемы или их комплексы должны быть переведены в зрительную графическую фонему, превращение подлежащих написанию оптических знаков, букв в нужные графические начертания.

Самосознание и самооценка детей в дошкольном возрасте

Ищенко Татьяна Владимировна, воспитатель
КГКП детский сад «Акбота» г. Караганды (Казахстан)

Дошкольный возраст — время активного вхождения ребенка в широкий социальный мир, установления разнообразных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, пробуждения гуманных чувств.

Высокая эмоциональная отзывчивость, яркая окрашенность психической жизни практического опыта составляет характерную особенность дошкольного детства.

Задача дошкольного воспитания состоит в том, чтобы дать правильное направление эмоциональному развитию ребенка, пробудить в восприимчивой детской душе гуманные чувства, стремление к сотрудничеству и положительному самоутверждению. Эмоциональный опыт современного ребенка, опыт его переживаний, может иметь как положительную, так и негативную окрашенность, что оказывает самое непосредственное влияние на его настоящую и будущую жизнь. Создавая условия для развития положительных эмоций ребенка в такой ответственный период жизни, как дошкольное детство, мы обеспечиваем основы для созидательной жизненной стратегии личности.

Развитие личности ребенка включает две стороны. Одна из них состоит в том, что ребенок постепенно начинают понимать окружающий мир и осознает свое место в нем; это порождает новые типы мотивов поведения, под влиянием которых ребенок совершает те или иные поступки.

Другая сторона — развития чувства и воли. Они обеспечивают действенность этих мотивов, устойчивость поведения, его известную независимость от изменения внешних обстоятельств.

Развитие личности следует понимать как процесс опознавания своего «Я», как физического, духовного и общественного существа. Все стороны личности находятся в теснейшем единстве, влияют друг на друга. Процесс осознания этих сторон личности, есть сложный единый процесс. Осознание себя как физического существа, есть и отношение к себе как к определенному живому организму, обладающему известными физическими качествами. Когда мы говорим об осознании себя как духовного существа, то здесь на первый план выступают знания и отношения к себе, как к личности познающей, переживающей и действующей. Наконец осознание себя как общественного существа, заключается в осознании своей общественной роли, своего места в коллективе.

Вступая в дошкольный возраст, ребенок осознает только сам факт, что он существует, по-настоящему еще ничего не зная о себе и о своих качествах. Стремясь, быть как взрослый, ребенок не учитывает своих реальных возможностей. Он осознает не только свои конкретные действия и качества, но и свои желания, переживания, мотивы, которые, в отличие от объективных характеристик,

не являются предметом оценки и сравнения, но объединяют и консолидируют личность ребенка в целом.

Известно, что детская оценка и самооценка формируется только при общении ребенка с другими людьми. Уже первые сознательные проявления ребенок получает со стороны окружающих взрослых в виде оценок порицания или ободрения. Вся психическая жизнь ребенка развивается под воздействием оценок окружающих, каждый новый опыт, новое знание, умение, приобретение ребенком, оценивается окружающими. И скоро ребенок сам начинает искать оценку своих действий, подкрепление правильности или неправильности познаваемой им действительности.

Особенность детской оценки или самооценки заключается в том, что в оценке своих товарищей и самих себя, дети дошкольного возраста не выделяют каких-либо индивидуальных, характерных черт. Их оценка носит общий, недифференцированный характер: «плохой», «хороший», «умный», «не умный». Многие дети употребляют эти понятия неадекватно, поскольку они еще не сформировались.

При изучении детских оценочных рассуждений необходимо учитывать особенности употребления детьми оценочных понятий, так как в воспитании личности ребенка формирование понятий морального порядка играет существенную роль.

Особенностью детских оценок и самооценок является их эмоциональный характер. Детям легко себя оценивать положительно и трудно оценивать себя отрицательно. Они прибегают к невинным хитростям, чтобы не показать свою недостаточность, отрицательных качеств.

На каждом этапе развития ребенок обладает известными умениями. Одни из них уже почти сформированы, другие находятся в стадии формирования, третьи только начинают формироваться. Понятно, что умения старших детей более многообразны и совершенны. Этим обуславливает то, что старшие дети не только могут назвать больше своих умений, но и то, что их оценка более содержательная, чем у пятилетних детей.

Конечно, оценка ребенком своих умений зависит и от того, в какой стадии формирования они находятся.

Работая в этом направлении, мы выявили различные индивидуальные виды развития самооценки (Рисунок 1).

В отличие от адекватной самооценки существуют и две другие: это заниженная и завышенная самооценка. Обе самооценки играют важную роль в становлении механизмов саморегуляции, определяют уровень притязаний, влияют на развитие межличностных отношений (Таблица 1).

Для того чтобы научить ребенка правильно оценивать себя, его надо сначала научить правильно оценивать других, на которых он может смотреть со стороны. Огромную помощь в развитии адекватной самооценки

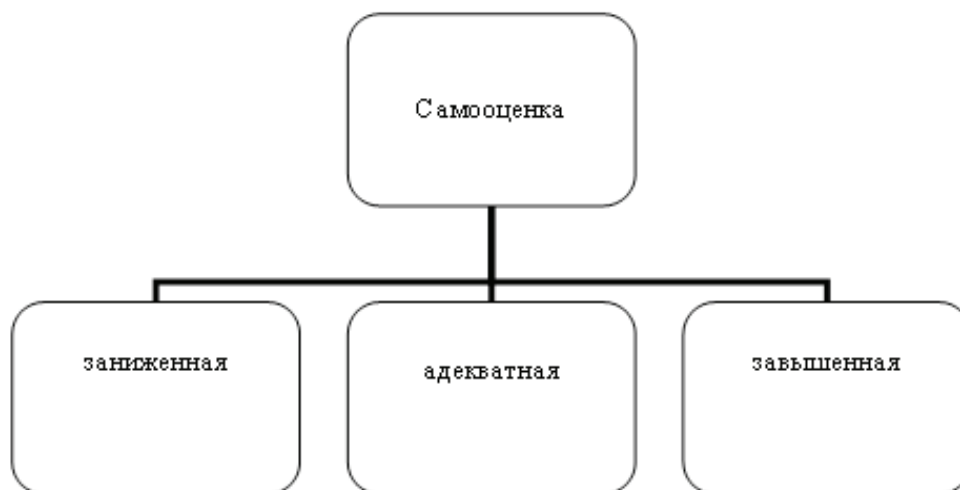


Рис. 1. Три вида самооценки

Таблица 1. Характеристика ребенка с неадекватной самооценкой

Заниженная самооценка	Завышенная самооценка
Ребенок обладает высокой тревожностью, неуверенностью, агрессивными тенденциями поведения, постоянное сомнение в ценности своей личности. Тревога о своем «Я» и страх перед оценкой других заслоняет содержание совместной деятельности и общения.	Ребенок стремится прервать собеседника, он хочет показать свое превосходство, получить одобрение и высокую оценку. Ему присуще напряженная потребность в признании и уважении сверстников, в поддержании и подкреплении положительной самооценки.

оказывает вовлечение детей в специально организованную деятельность. Нами были подобраны и распреде-

лены игры по разным направлениям, помогающие детям обрести уверенность в себе (Таблица 2).

Таблица 2. Игры, используемые педагогами

Направление	Название игр и упражнений	Цели и задачи
Создание положительного эмоционального фона.	Азбука настроений Ворчун и Весельчак Веселые, грустные Чье окошко? Календарь эмоций Угадай настроение Встреча эмоций Маска Часы Жучок Настроение Котенок Бутылочка Жмурки Подарок	Знакомство с эмоциями человека, осознание своих эмоций, а так же распознавание эмоциональных реакций других людей. Развитие для сознания таких понятий как «хозяин своих чувств»
Снятие эмоционального напряжения	Магазин зеркал Сердечко Тесто Салют Печем пирог Волны Слон у папы на спине	Коррекция настроения и отдельных черт характера. Упражнять детей в умении изображать выразительно эмоционально отдельные эмоциональные движения.

Создание собственной значимости	Мир без тебя Что нравится мне и другим Моя копилка Как изменить свою внешность Кто я? Как я поступлю? Я есть, я буду! Кем я буду и каким? Ты самый, самый Я дарю тебе свое имя	Формирование умения видеть свои достоинства, положительные качества своего характера, принятие своего прошлого настоящего и будущего.
Повышение самооценки	Закончи предложение Банк идей Сотворю себя сам Мне нравится в себе Это я Новое имя Комплемент самому себе Рисунки	Развитие уверенности в себе, формирование своего имени, принятие своих качеств характера, умение видеть свои достоинства и любви к самому себе.
Уровень самовосприятия	Домашний фотоальбом Фоторобот Расскажи сказку Чувства Яркое имя	Развитие внимания ребенка к самому себе и к своим чувствам.

В начале года мы разработали план по развитию адекватной самооценки, который включает в себя такие разделы как «Я сам», «Я и другие» и «Я и окружающий мир».

В наши занятия были включены такие направления как: «образ физического Я»; образ социального «Я»; образ реального «Я»; образ будущего «Я». Такие занятия помогают детям сформировать положительные представления о себе, как объекте социальной действительности, о правильном образе жизни, о собственном положении относительно других людей, адекватное восприятие соб-

ственных действий, понимание будущей деятельности и собственных перспектив.

Выбранная нами форма работы способствует положительному решению данной проблемы, помогает сформировать адекватную самооценку. Развивающая образовательная среда позволяет познать себя и окружающий мир и развиваться самостоятельно. А когда процесс познания самостоятелен и свободен, дети ощущают радость от процесса поиска, они преодолевают преграды, они настойчивы и терпеливы, они самоутверждаются и самосовершенствуются, делают новые открытия личного «Я».

Литература:

1. Андреева, Г. М. Социальная психология. — М., 1988.
2. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. — М., 1999.
3. Данилина, Т. А. Степина Н. М. В мире детских эмоций. — М., 2004.
4. Маралов, В. Г. Основы самопознания и саморазвития. — М., 2002.
5. Мудрик, А. В. Введение в социальную педагогику. — М., 1997.
6. Смелзер, Н. Социология. — М., 1994.

Коррекция нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития

Казакова Виктория Андреевна, студент
Павлодарский государственный педагогический институт (Казахстан)

Дисграфия — нарушение процесса письма, проявляющееся в повторяющихся, стойких ошибках, которые

обусловлены несформированной высшей психической деятельностью, участвующей в процессе письма.

Письменная речь представляет собой сложный вид психической деятельности, противопоставленный устной речи, формирующийся только в условиях целенаправленного обучения. В настоящее время наблюдается значительное увеличение количества детей, испытывающих трудности в усвоении школьной программы, что является одной из важнейших проблем обучения в школе. Нарушение письменной речи у детей с ЗПР в настоящее время рассматривается как актуальная, теоретически и практически значимая проблема, о чем свидетельствуют работы Р.Д. Триггер (1972), В.И. Насоновой (1979), Е.А. Логиновой (1990), Р.И. Лалаевой (1992) и др.

В данной статье описывается исследование, которое проводилось с целью разработки технологии исследования нарушений письма у детей с ЗПР, создания программы коррекционно-развивающего обучения. Коррекция нарушений письма будет происходить наиболее успешно при условии, если содержание коррекционного обучения будет определяться с учетом структуры дефекта. Был проведен научный анализ теоретического и практического состояния проблем, связанных с особенностями и нарушениями письма и его формирования у школьников с ЗПР, изучены характерные особенности нарушений письма у школьников с ЗПР; разработано содержание развивающего обучения по коррекции нарушений письма.

Задержка психического развития (ЗПР) — нарушение нормального темпа психического развития, когда отдельные психические функции (память, внимание, мышление, эмоционально-волевая сфера) отстают в своём развитии от принятых психологических норм для данного возраста.

Классификация детей с задержкой психического развития (по К.С. Лебединской):

Первая группа — задержка психического развития конституционального происхождения. Это гармонический, психический и психофизический инфантилизм. Такие дети отличаются внешне, они более субтильны, часто рост у них меньше среднего и личико сохраняет черты более раннего возраста, даже когда они уже становятся школьниками.

Вторая группа — задержка психического развития соматогенного происхождения, которая связана с длительными тяжелыми соматическими заболеваниями в раннем возрасте. Длительная диспепсия на протяжении первого года жизни неизбежно приводит к отставанию в развитии.

Третья группа — задержка психического развития психогенного происхождения. Данная группа связана с неблагоприятными условиями воспитания, вызывающими нарушение формирования личности ребенка.

Четвертая группа — это задержка психического развития церебрально-органического генеза. Причины — различные патологические ситуации беременности и родов: родовые травмы, асфиксии, инфекции во время беременности, интоксикации, а также травмы и заболевания центральной нервной системы в первые месяцы и годы жизни [1].

Характеристика детей с ЗПР в младшем школьном возрасте:

- неполноценные знания и представления об окружающей действительности;
- речь не сформирована до необходимого уровня;
- низкая продуктивность учебной деятельности;
- неустойчивое внимание;
- замедленность и фрагментарность восприятия, трудности выделения фигуры на фоне и деталей в сложных изображениях;

— память характеризуется низкими показателями произвольного и произвольного запоминания;

- низкая познавательная активность;
- неустойчивость настроений и эмоций, быстрая их смена, легкое возникновение эмоционального возбуждения или плача, слабость волевых усилий, несамостоятельность и внушаемость, личностная незрелость в целом.

Особенности психического развития не позволяют большинству детей данной категории без специально созданных условий усваивать учебную программу массовой школы. Внимательное изучение учащихся с ЗПР показывает, что в основе школьных трудностей этих детей лежит не интеллектуальная недостаточность, а нарушение их умственной работоспособности.

Проблема нарушения письма у учащихся младшего возраста с ЗПР занимает одно из ведущих мест в практике их школьного обучения. В письме младших школьников с ЗПР встречается большое количество дисграфических ошибок. Для большинства младших школьников с ЗПР характерны повышенная отвлекаемость в процессе письма, низкий уровень самоконтроля, затруднения в удержании речевого материала в кратковременной памяти, недостаточность графо-моторных навыков.

Специфические ошибки письма у младших школьников с ЗПР можно сгруппировать следующим образом:

- ошибки, связанные с нарушением фонематического восприятия;
- ошибки, связанные с нарушением звукового анализа и синтеза;
- ошибки словообразования;
- ошибки, вызванные нарушением связи слов в словосочетаниях и предложениях;
- ошибки, связанные со смешением букв по оптическому и кинетическому сходству.

Дисграфические проявления в письме детей с ЗПР и вызывающие их причины требуют от учителя и логопеда учета индивидуальных психологических особенностей учащихся с ЗПР с целью подбора адекватных дефекту методов профилактической и коррекционной работы.

Исследование нарушений письма проходило на базе школы-лицея № 16 г. Павлодара среди учеников с 1 по 4 класс. В исследовании приняли участие 8 учеников. У всех детей ЗПР различного генеза. Для выявления специфических ошибок письма у младших школьников с задержкой психического развития были использованы методики, предложенные И.Н. Садовниковой: «Списывание»,

«Слуховой диктант», «Графический диктант» [2]. Тексты подобраны с учетом наиболее часто встречающихся смешений графем. При выборе уровня сложности необходимо учитывать степень орфографической подготовки.

В основу анализа положена бальная система, предложенная Т. А. Фотековой, Т. А. Ахутиной «Нейропсихологическая диагностика речевой патологии у детей» [3].

В обследовании проанализировано качество и количество ошибок письма. Результаты обследования письма показывают, что у детей с ЗПР большой объем дисграфических ошибок.

Были выявлены следующие группы ошибок:

1 группа: ошибки на недоразвитие фонематического слуха и восприятия. Учащиеся испытывают затруднения в определении числа и последовательности звуков в слове, а также при воспроизведении структурно сложных слов и дифференцировании звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками. Это выражается в пропусках, заменах, смешениях букв.

2 группа: ошибки на недоразвитие лексической системы языка. Прежде всего, обращает на себя внимание неправильное построение письменного текста. Оно выражается в отсутствии границ между словами и предложениями, пропуск слов, неправильный их порядок.

3 группа: ошибки на недоразвитие грамматической системы языка. Ошибки типа аграмматизмов: морфологических, структурных. Большое количество ошибок, выражающихся в неправильном согласовании, падежном и предложном управлении употреблении видовых и залоговых форм, использование предлогов и союзов.

Разработана модель поэтапной коррекции нарушения письма у детей с ЗПР на основании анализа литературных данных и результатов констатирующего эксперимента.

Коррекция нарушений письма и чтения у детей младшего школьного возраста с ЗПР проводится поэтапно:

1. Восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи, при этом содержание этого этапа заключается в формировании полноценных представлений о звуках в разных словах, о фонетических процессах и проведении синтеза звукового состава слова. На этом же этапе проводится коррекция дефектов произношения слов и развитие связного проговаривания слов, предложений.

2. Восполнение пробелов в развитии лексического запаса, грамматического строя речи. На этом этапе проводится пополнение словарного запаса, изучение построения синтаксических конструкций, а также последовательное развитие грамматики речи.

3. Восполнение пробелов в формировании связной речи. Этот этап коррекции содержит последовательное формирование навыков построения связного высказывания, обучение логическому изложению четких и точных мыслей, подбор необходимых слов и построение предложений.

Учебный материал при обучении детей с ЗПР должен преподноситься небольшими дозами; его усложнение следует осуществлять постепенно. Весь учебный материал должен постоянно повторяться для более тщательного практического закрепления. Очень важно, чтобы предлагаемая деятельность осуществлялась с интересом и эмоциональным подъёмом. Этому способствует использование на уроках красочного дидактического материала и игровых моментов. Очень важно говорить с ребёнком мягким, доброжелательным тоном и поощрять его за малейшие успехи.

Таким образом, занятия по коррекции письма и чтения активизируют мыслительную деятельность детей, повышают эффективность работы поврежденных участков мозга.

После коррекционной работы был проведен диктант. Согласно результатам диктанта, можно заметить, что у всех исследованных детей наблюдается снижение ошибок письма по всем показателям. Целенаправленная работа способствовала развитию мыслительной деятельности, усвоению школьной программы, социальной адаптации учеников.

Таким образом, можно сделать вывод, что разработанная система коррекции нарушений письма для детей с ЗПР является достаточно эффективной, так как у всех исследованных детей наблюдалось снижение ошибок письма по всем показателям. Целенаправленная работа способствовала развитию мыслительной деятельности, усвоению школьной программы, социальной адаптации учеников. Результаты исследования подтвердили правильность выдвинутой гипотезы.

Литература:

1. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. В.И. Лубовского. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 464 с. — С.84–86.
2. Садовникова, И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. — М.: Аркти, 2005 г. — 400 с. — С
3. Фотекова, Т. А., Ахутина Т. А. — Нейропсихологическая диагностика речевой патологии у детей // Газета «Школьный психолог», № 37, № 38, 2001.
4. Власова, Т. А. Дети с ЗПР. — М.: Педагогика, 1984 г. — 68.
5. Власова, Т. А. Лубовский В. И. Обучение детей с ЗПР. М.: Просвещение, 1981 г. — 70.
6. Лубовский, В. И. Обучение детей с ЗПР/пособие для учителей/ — Смоленск, 1994. — 43.
7. Мачихина, В. Ф., Цыпина Н. А. Обучение детей с ЗПР. М.: Просвещение, 1987. — 109.

Воспитание трудолюбия в старшей группе

Козакова Людмила Ильинична, воспитатель
КГКП детский сад «Акбота» г. Караганды (Казахстан)

Трудолюбие — это черта характера, заключающаяся в положительном отношении к труду. Проявляется в активности, инициативности, добросовестности, увлеченности и удовлетворенности самим процессом труда.

Удовлетворенность результатами своей деятельности ребенок демонстрирует взрослым довольно рано. Заявляя «я сам!», ребенок испытывает предел своих возможностей, свои притязания, что должно приносить радость, вселять уверенность.

За внешней легкостью, изящностью всегда стоит титанический труд, и нужно постараться сделать так, чтобы систематический и упорный труд не отталкивал ребенка. Русский художник Федотов говорил: «Ты сделай сто раз, тогда будет легко» — в ответ на чью-то фразу, что так нарисовать, мол, всякий сумеет.

Трудолюбие предполагает отношение к труду как к основному смыслу жизни, потребность и привычку трудиться. Для воспитания трудолюбия необходимо, чтобы человек видел и понимал смысл и результаты своего труда.

Для детей самым главным трудом становится игра. В игре память, внимание, мышление, речь ребенка обретают произвольность; в игре ребенок овладевает в игровом варианте моделью мира и выстраивает свою модель. Он что-то создает, творит сам. Наблюдая за близкими, формирует установку на труд как таковой, усваивает, что является «женским», «мужским» трудом. У него складываются привычки: сначала это какое-то действие, поступок, а потом повторяющаяся серия действий, поступков приводит к автоматизму, то есть привычке. Как складывать одежду? Куда складывать? Как убирать игрушки?

Уважение личности ребенка, бережное отношение к его интересам, помощь и поддержка, личный пример — оптимальные условия воспитания трудолюбия.

Перед нами, воспитателями, стоят следующие задачи:

- Продолжать расширять представления детей о труде взрослых. Показывать результаты труда, его общественную значимость.

- Учить бережно относиться к тому, что сделано руками человека. Систематизировать знания о труде людей в разное время года.

- Рассказывать о разных профессиях людей.

- Знакомить детей с трудом людей творческих профессий: художников, писателей, композиторов, мастеров народного декоративно-прикладного искусства. Показывать результаты их труда: картины, книги, ноты, предметы декоративного искусства.

- Развивать желание вместе со взрослыми и с их помощью выполнять посильные трудовые поручения. Учить детей доводить начатое дело до конца. Развивать творчество и инициативу при выполнении различных видов труда. Формировать ответственность за выполнение трудовых поручений.

- Воспитывать культуру трудовой деятельности, бережное отношение к материалам и инструментам.

- Учить оценивать результат своей работы.

- Стимулировать желание детей принимать участие в трудовой деятельности.

Был разработан план по воспитанию трудолюбия в старшей группе (Таблица 1).

Таблица 1. План по воспитанию трудолюбия в старшей группе

Месяц, неделя	Тема	Цели	Билингвальный компонент
Сентябрь 1 неделя	Выполнение процессов самообслуживания «Порядок в шкафу»	Образовательные: Формировать привычку к порядку, умение трудиться индивидуально. Развивающие: Развивать самостоятельность. Воспитательные: Воспитывать аккуратность.	Тәртіп — порядок, киім — одежда.
2 неделя	Хозяйственно-бытовой труд «Дежурство по столовой»	Образовательные: Учить ребенка выполнять обязанности дежурного, планировать свою деятельность в паре. Развивающие: Развивать положительное отношение к труду. Воспитательные: Воспитывать аккуратность.	Ыдыс аяқ — посуда, қасық — ложка, шанышқы — вилка.
3 неделя	Ознакомление с трудом взрослых «Кто трудится в детском саду»	Образовательные: Учить различать профессии взрослых по существенным признакам Развивающие: Развивать умение ориентироваться в ближайшем окружении. Воспитательные: Воспитывать чувство уважения к труду взрослых, которые заботятся о детях.	Балабақша — детский сад, топ — группа, тәрбиеші — воспитатель.

4 неделя	Труд в природе «Дежурство в уголке природы»	Образовательные: Совершенствовать умения самостоятельно поливать растения, рыхлить почву, протирать листочки. Развивающие: Развивать навыки мытья крупных и мелких листьев комнатных растений. Воспитательные: Воспитывать бережное отношение к растениям.	Еңбек — труд, жапырақ — лист, өсімдік — растение.
Октябрь 1 неделя	Коллективный труд «Салат из овощей»	Образовательные: Обобщить знания об овощах. Закрепить умение правильно пользоваться ножом. Развивающие: Развивать интерес к приготовлению пищи. Развивать внимание, речь. Воспитательные: Воспитывать аккуратность, гигиенические навыки во время приготовления пищи.	Су — вода, тазалық — чистота, овощи — көкөністер, қияр — огурец, морковь — сәбіз, капуста — қырыққабат, помидор — помидор.
2 неделя	Хозяйственно-бытовой труд «Наведем порядок в группе»	Образовательные: Совершенствовать умения самостоятельно наводить порядок в групповой комнате. Развивающие: Развивать наблюдательность. Воспитательные: Воспитывать трудолюбие.	Топ — группа, ойыншық — игрушка.
3 неделя	Хозяйственно-бытовой труд «Дежурство по занятиям»	Образовательные: Учить самостоятельно и добросовестно выполнять обязанности дежурного: раскладывать на столы материалы и пособия приготовленные воспитателем для занятия; убирать их после занятия на место. Развивающие: Развивать чувство ответственности. Воспитательные: Воспитывать аккуратность.	Қағаз — бумага, қарындаш — карандаш.
4 неделя	Ознакомление с трудом взрослых Сюжетно-ролевая игра «Парикмахерская»	Образовательные: Формировать представление о труде взрослых. Развивающие: Развивать речь. Воспитательные: Воспитывать положительное отношение к труду парикмахера.	Мамандық — профессия, шашта-разшы — парикмахер, шаш — волосы, шаш алдыру — подстригаться.
Ноябрь 1 неделя	Выполнение процессов самообслуживания «Культура поведения во время приема пищи»	Образовательные: Закреплять навыки культурного поведения за столом. Развивающие: Развивать навыки пользования столовыми приборами. Воспитательные: Воспитывать аккуратность.	Қасық — ложка, шанышқы — вилка.
2 неделя	Хозяйственно-бытовой труд «Стирка кукольного белья»	Образовательные: Формировать положительное отношение к труду, умение работать в коллективе. Развивающие: Развивать навыки работы с водой. Воспитательные: Воспитывать опрятность.	Ойыншық — игрушки, достар — друзья, су — вода.
3 неделя	Труд в природе, ручной труд «Ах, какая осень!»	Образовательные: Закреплять умение выполнять поделки из природного материала. Развивающие: Развивать мелкую моторику рук. Воспитательные: Воспитывать стремление дополнять поделку, добиваясь выразительности.	Күз — осень, жапырақ — лист.
4 неделя	Ознакомление с трудом взрослых Сюжетно-ролевая игра «Почта»	Образовательные: Закреплять знания детей о различных профессиях, формировать положительное отношение к труду. Развивающие: Развивать речь. Воспитательные: Воспитывать уважение к людям труда.	Хат — письмо, почтальон — почтальон, посылка — посылка.
Декабрь 1 неделя	Труд в природе «Уход за комнатными растениями»	Образовательные: Закрепить названия комнатных растений. представления детей о строении растений, о функциональном значении частей растения; закреплять знания детей о потребностях растений в воде, свете, тепле. Развивающие: Развивать эстетический вкус, интерес к комнатным растениям. Воспитательные: Воспитывать бережное отношение к растениям и уходу за ними.	Жапырақ — лист, гүл — цветок, өсімдік — растение.

2 неделя	Ручной труд «Мастерская Деда Мороза»	Образовательные: Формировать у детей интерес к продуктивным видам деятельности, приобщать детей и родителей к творчеству. Развивающие: Развивать у детей чувства радости и удовлетворения от результатов своего труда. Воспитательные: Воспитывать аккуратность.	Желімдеу — приклеивать, қағаз — бумага. Жана жыл — Новый год, шырша — елка.
3 неделя	Хозяйственно-бытовой труд «Мытье строительного материала»	Образовательные: Учить мыть, просушивать и укладывать строительные материалы, приучать детей постоянно и своевременно поддерживать порядок в игровом уголке. Развивающие: Развивать навыки личной гигиены. Воспитательные: Воспитывать аккуратность.	Ойыншық — игрушки, достар — друзья, су — вода.
4 неделя	Хозяйственно-бытовой труд «Ждем в гости Деда Мороза»	Образовательные: Формировать умение видеть необходимость работы и действовать под влиянием общественных мотивов. Развивающие: Развивать умение справедливо оценивать результаты труда. Воспитательные: Воспитывать желание участвовать в совместной трудовой деятельности.	Ойыншық — игрушки, достар — друзья.
Январь 1 неделя	Ручной труд «Книжкина больница»	Образовательные: Учить бережному отношению к результатам своего труда. Развивающие: Развивать мелкую моторику рук. Воспитательные: Воспитывать бережное отношение к книгам.	Кітап — книга
2 неделя	Труд в природе «Кормим зимующих птиц»	Образовательные: Формировать умение принимать и ставить трудовую задачу, представлять результат ее выполнения, самостоятельно выполнять трудовой процесс. Развивающие: Развивать наблюдательность, память, связную речь. Воспитательные: Воспитывать бережное отношение к птицам, желание заботиться о них в зимний период.	Қыс — зима, күс — птица, жемдеу — кормить.
3 неделя	Ознакомление с трудом взрослых Сюжетно-ролевая игра «Мы — повара»	Образовательные: Закреплять знания детей о различных профессиях, формировать положительное отношение к труду. Развивающие: Развивать наблюдательность, память, связную речь. Воспитательные: Воспитывать уважение к труду людей разных профессий.	Аспаз — повар, тамақ — еда, жеу — принимать пищу.
4 неделя	Хозяйственно-бытовой труд «Поможем Золушке»	Образовательные: Учить детей помогать взрослым, поддерживать порядок в группе. Закрепить умение мыть и протирать игрушки. Развивающие: Развивать внимание, умение работать в коллективе. Воспитательные: Воспитывать аккуратность.	Ойыншық — игрушки, достар — друзья, су — вода.
Февраль 1 неделя	Ознакомление с трудом взрослых «Город Мастеров»	Образовательные: Закрепить представления детей о разных профессиях, показать значимость каждой из них. Развивающие: Расширять словарный запас детей, внимание, восприятие, образную память. Воспитательные: Воспитывать приветливость, формировать навыки общения, речевой и поведенческий этикет.	Мамандық — профессия, врач — дәрігер, медсестра — медбибі, продавец — сатушы.
2 неделя	Хозяйственно-бытовой труд «Игрушки любят чистоту»	Образовательные: Формировать положительное отношение к труду. Закреплять и совершенствовать умения, приобретенные ранее в трудовой деятельности. Развивающие: Развивать внимание, мелкую моторику рук. Воспитательные: Воспитывать аккуратность.	Ойыншық — игрушки, достар — друзья, су — вода.

3 неделя	Выполнение процессов самообслуживания «Да здравствует мыло душистое!»	Образовательные: Закрепить и обогатить знания детей о личной гигиене и о необходимости выполнения правил личной гигиены. Развивающие: Развивать речь, внимание, интерес. Воспитательные: Воспитывать аккуратность.	Су — вода, та-залық — чистота, қол жуу — мыть руки, бет жуу — мыть лицо, сабын — мыло.
4 неделя	Хозяйственно-бытовой труд «В гостях у Федоры»	Образовательные: Формировать умение принимать и ставить трудовую задачу, представлять результат ее выполнения, самостоятельно выполнять трудовой процесс. Развивающие: Расширять словарный запас детей, внимание, восприятие, образную память. Воспитательные: Воспитывать приветливость, формировать навыки общения.	Ыдыс аяқ — посуда, қасық — ложка, шанышқы — вилка.
Март 1 неделя	Ознакомление с трудом взрослых «Профессии наших мам»	Образовательные: Закреплять знания детей о различных профессиях, формировать положительное отношение к труду. Развивающие: Развивать внимание, мышление, память. Воспитательные: Воспитывать уважение к труду людей разных профессий.	Воспитатель — тәрбиеші, врач — дәрігер, медсестра — медбibi, продавец — сатушы.
2 неделя	Труд в природе «Путешествие в страну цветов»	Образовательные: Закрепление представлений о комнатных растениях; растение сажают в горшок с землей и дренажем; закреплять знания названий комнатных растений; уметь отличать комнатные растения от садовых. Закрепление умения ухаживать за комнатными растениями: поливать, рыхлить землю в горшке, протирать листья; делать все по необходимости; показать детям алгоритм посадки комнатного растения. Развивающие: Развивать внимание, мышление, память. Воспитательные: Воспитывать приветливость, формировать навыки общения.	Жапырақ — лист, гүл — цветок, өсімдік — растение.
3 неделя	Коллективный труд «Украшим стол к празднику» \канпе из фруктов\	Образовательные: Обобщить знания детей о фруктах. Обогащать речь детей словами, обозначающими качества и свойства предметов (величину, цвет, форму). Развивающие: Развивать воображение, активный словарь детей. Воспитательные: Воспитывать аккуратность.	Жемістер — фрукты, бақша — сад, алма — яблоко, алмұрт — груша.
4 неделя	Выполнение процессов самообслуживания «Чтоб кусался зубок»	Образовательные: Закреплять знания детей о различных профессиях, формировать положительное отношение к труду. Развивающие: Развивать внимание, мышление, память. Воспитательные: Воспитывать привычку следить за чистотой своих зубов, совершенствовать навык чистки зубов без напоминания взрослых.	Врач — дәрігер, тіс — зуб, тіс емдеу кабинеті — зубо-врачебный кабинет.
Апрель 1 неделя	Ознакомление с трудом взрослых «Почет и уважение труду!»	Образовательные: Формировать обобщенное представление о труде портного на основе обобщения трудовых процессов и выделение их направленности на результат. Развивающие: Развивать речь, внимание, интерес. Воспитательные: Воспитывать уважение и благодарность к людям создающим своим трудом вещи необходимые человеку для жизни.	Мамандық — профессия, киім — одежда, киім тігуші — портной.
2 неделя	Ознакомление с трудом взрослых «Кто такие космонавты?»	Образовательные: Развивать социальные навыки детей. Дать детям представление о космосе, о нашей планете: имеет форму шара. Познакомить с профессией — космонавт: для чего она нужна. Рассказать о первом космонавте, полетевшем в космос, о космонавтах нашего Казахстана. Развивающие: Развивать познавательный интерес, наблюдательность. Воспитательные: Воспитывать интерес к истории нашего государства, желание стать смелыми и сильными.	Ғарышкер — космонавт, аспан — небо, жұлдыз — звезда, ғарыш — космос.

3 неделя	Выполнение процессов самообслуживания «Быть аккуратным, чистым и опрятным»	Образовательные: Учить замечать и самостоятельно устранять неполадки в своем внешнем виде. Развивающие: Развивать самостоятельность, самоконтроль. Воспитательные: Воспитывать аккуратность.	Тәртіп — порядок, киім — одежда.
4 неделя	Хозяйственно-бытовой труд «Мы любим помогать!»	Образовательные: Учить детей самостоятельно выполнять необходимые трудовые действия. Закреплять умение распределять коллективную работу. Развивающие: Развивать инициативность, самостоятельность, самоконтроль. Воспитательные: Воспитывать аккуратность, ответственность за порученное дело.	Ойыншық — игрушки, достар — друзья, су — вода
Май 1 неделя	Ознакомление с трудом взрослых «Есть такая профессия Родину защищать»	Образовательные: Формировать у детей интерес к различным военным профессиям. Развивающие: Развивать умения детей слушать и понимать речь, поддерживать разговор, отвечать на вопросы и спрашивать. Воспитательные: Воспитывать уважение к защитникам Родины.	Ардагер — ветеран, қорғаушы — защитник, гүлдер — цветы.
2 неделя	Труд в природе «Весенняя уборка на участке детского сада»	Образовательные: Учить готовить землю для посадки семян, воспитывать желание помогать взрослым, развивать трудолюбие. Развивающие: Развивать познавательный интерес, наблюдательность. Воспитательные: Воспитывать желание трудиться.	Жер — земля, тұқым — семена.
3 неделя	Труд в природе «Маленькие помощники»	Образовательные: Формировать положительное отношение у труда, умение работать в коллективе. Развивающие: Развивать внимание, мелкую моторику рук. Воспитательные: Воспитывать аккуратность, желание трудиться.	Ойыншық — игрушки, достар — друзья, су — вода.
4 неделя	Труд в природе «Посадим цветы на клумбе»	Образовательные: Формировать положительное отношение у труда, умение работать в коллективе. Развивающие: Развивать познавательный интерес, наблюдательность. Воспитательные: Воспитывать трудолюбие, аккуратность при выполнении работы.	Гүл — цветок, тұқым — семена, жер — земля, шөп — трава.

В процессе работы, благодаря этому плану, у детей сформируется уважение к трудящемуся человеку, появится интерес к труду взрослых, желание самим трудиться. Дети приобретут навыки труда, полезные при-

вычки в самообслуживании. Речь детей активизируется новыми словами и выражениями, а в детском коллективе они закрепят дружеские взаимоотношения.

Литература:

1. Бондаренко, А. К. Любить труд на родной земле. — М.: Просвещение, 1987.
2. Буре, Р. С. Нравственно-трудовое воспитание детей в детском саду — М.: Просвещение, 1987.
3. Марковская, М. М. Уголок природы в детском саду. — М.: Просвещение, 1989.
4. Парамонова, А. А. Детское творческое конструирование. — М.: Карапуз, 1999.
5. Тарловская, Н. В., Топоркова А. А. Обучение детей дошкольного возраста конструированию и ручному труду. — М.: ВЛАДОС, 1994.
6. Методические рекомендации к программе воспитания и обучения детей старшего дошкольного возраста (от 5 до 6 лет) «Біз мектепке барамыз» — Астана, 2009.

Лексические и синтаксические особенности устной речи в английском языке

Курбанова Ширин Хикматовна, старший преподаватель;
Тиллаева Шахло Максудовна, старший преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Наиболее характерной синтаксической особенностью устной речи является наличие эллиптических оборотов. Опущение отдельных частей предложения является нормой диалогической речи, поскольку сама ситуация общения не требует упоминания опущенного. Полные предложения в устном типе речи могут иногда рассматриваться как своего рода нарушение нормы. Они могут быть использованы в особых целях, например, для выражения в диалогической речи раздражения, подчеркнуто-официального тона, вежливого, но настойчивого приказания, скрытой угрозы и прямой речью, письменный тип речи часто называется литературно-книжным.

В качестве примеров эллиптических оборотов, закреплённых в языке как типичные нормы непосредственного живого повседневного общения, можно привести следующие выражения: *See you tomorrow. Pity you didn't come. Happy to meet you. Ready?*

Опущение подлежащего, именной части сказуемого или вспомогательного глагола является наиболее употребительной формой эллипса разговорной речи. Например:

Ellie: ... Are you very rich?

Captain Shotover: No. Living from hand to mouth.

(B. Shaw. Heartbreak House.) Илу:

Augustus: Tush! Where are the others?

The clerk: At the front.

Augustus: Quite right. Most proper. Why aren't you at the front?

The clerk: Over age. Fifty-seven.

(B. Shaw. Augustus Does His Bit. [1])

В отличие от немецкого языка, в котором местоименное подлежащее опускается лишь в некоторых случаях — в эмоционально повышенной речи при соответствующем контексте, в английском языке, как видно из этих примеров, это типичное явление разговорной речи вообще, а не только эмоционально повышенной.

Иными словами, они не создаются заново, а повторяются в речи и тем самым приближаются, в какой-то степени, к фразеологическим единицам.

Другое дело эллиптические обороты, которые возникают только в самом диалоге. Например: *«You may lose more than your fees!» «Can't!» (G. Galsworthy).*

Диалогическая речь, в связи с указанными выше условиями устного типа речи, характеризуется еще и другим свойством: процесс формирования мысли протекает почти одновременно с процессом непосредственной коммуникации, как бы «на ходу». Синтаксис поэтому получает характер непоследовательности, — следствие непродуманности. Эта непоследовательность, в частности, сказывается и в нарушении синтаксических норм.

В этой связи интересно следующее замечание академика Виноградова: «Многие небрежности и вольности языка Гоголя объясняются его стремлением более свободно пересаживать в литературу формы, выражения и обороты устной, звучащей речи». [2]

Для устной речи в современном английском языке характерно и употребление вопроса в синтаксической форме утвердительного предложения. Например:

«You have been to school?»

«Yes, sir», I answered; «for a short time».

(Ch. Dickens)

Или в следующем отрывке, где второй из двух вопросов оформлен в виде утвердительного предложения:

Augustus: ... Have you carried out my orders about the war saving?

The Clerk: Yes.

Augustus: The allowance of petrol has been reduced by three quarters?

(B. Shaw. Augustus Does His Bit.)

Иногда вопросительное предложение употребляется в эллиптической форме: опускается вспомогательный глагол *to do* например: *Miss Holland look after you and all that?* Такие предложения стоят на грани нелитературных, просторечных оборотов, которые употребляются в живой разговорной речи.

В разговорной речи, которая, как уже указывалось выше, всегда более эмоционально окрашена, чем литературно-книжная, появляются всякого рода усилительные слова и обороты. Так например, наречие *so* постепенно вытесняется наречием *that*, например: *not that quick, not that far, don't ask that much, you must not be here that late, it is that simple, I am not that rich, nothing is that simple.*

Как видно из этих примеров *that* чаще всего употребляется при отрицаниях.

Не менее эмоционально окрашен оборот: *that you (he, I, etc.) are (was, were, etc.)*, например: *a fool that I am, villain that he is, naive that she is* и другие.

Характерная черта синтаксиса устной речи — это бессоюзие. Интонации, жест, ситуации, в которой ведется общение, и, наконец, формы и семантика сказуемого в предложении часто несут в себе связующую функцию в высказывании. Поэтому союзное сочинение и подчинение, особенно развившееся в письменном типе речи, вообще не характерно для устного типа. Развернутые союзные речения накладывают отпечаток книжности на устную речь.

Отсутствие союзной связи, наоборот, придает устной речи, воспроизведенной в художественной литературе, оттенок естественности. Например:

«*That's the point, Mrs Latham. Nat Donahue knows what you saw and aren't telling — he saw it himself and he's not telling. Why did he send you around to the front door? He could have broken that flimsy lock with no trouble at all. He's so much in love with Thore Kimball he doesn't know which end he's on*». (L. Ford. *Siren in the Night*.)

Таким образом, бессоюзие в устной речи — норма. Она формируется как следствие типических условий, в которых протекает общение и о которых говорилось выше. Другое дело бессоюзие в стилях письменного типа речи. Здесь отсутствие союзных слов и речений не определяется условиями общения и поэтому не является нормой. Во многих стилях письменной речи бессоюзие выступает в качестве стилистического приема. Таковы, например, функции бессоюзия в стилях художественной речи и в особенности в поэтической речи.

«От бессоюзных конструкций монологической речи присоединительного типа с отчетливыми разделительными паузами, — пишет Н. С. Поспелов, — коренным образом отличаются бессоюзные сложные предложения разговорной речи, для которых, по наблюдениям Пешковского, характерно «полное отсутствие не только паузы, но и какого-либо ритмического раздела», например: «*Дай-те-ка мне материю, я тут оставил*». «*Почему ты уходишь — не закрываешь электричество?*» Такие сложные предложения исключают эллипсис и оказываются в отличие от бессоюзно-присоединительных конструкций отчетливо одночленными». [3]

Союзная связь, используемая в устном типе речи, характеризуется общей нерасчлененностью, недифференцированностью. В устной речи, как указывалось выше, отношения между предложениями часто оформляются бессоюзно, а использование союзов весьма часто не соответствует их предметно-смысловым и грамматическим функциям. Например: *This man, you know, was so badly wounded, and I didn't know if he'd survive. But he did, you know. His wound was carefully bandaged and in a few months he was again able to fight.*

Как видно из этого примера, союз *and* не выполняет здесь своей основной синтаксической функции. По существу говоря, отношения между предложениями здесь не сочинительные, а подчинительные. Как в первом, так и во втором случае, *and* выражает скорее отношение причины и следствия, нежели простое сочинение.

Особенно часто в устной речи употребляется союз *and*, причем употребление его большей частью немотивированно. Иными словами союз *and* в устной речи может выполнять, кроме своей основной функции, вытекающей из значения этого союза, другие функции, как, например, разделительную функцию, присоединительную функцию, функции перечисления и др. Например:

«*He came to our house for a drink one night and next Sunday the paper had the low-down on Mrs B's bar. Sounded like an illicit hellhole with everybody lying around stiff. And he told Freddie it was cherry brandy killed Loring Kimball and wanted to know if it was Mr B's*

cherry brandy. Freddie said of course it was, what did he think we'd been saving it for».

(L. Ford. *Siren in the Night*.)

В этом отрывке союз *and* выполняет разные синтаксические функции. В первом случае *and* выражает подчинение: отношения причинно-следственные. Союз *and*, которым начинается второе предложение, употребляется в типичной для разговорной речи функции присоединения. В третьем случае *and* выражает отношения не совсем ясно очерченные — отношения причины и следствия или последовательности описываемых фактов. Интересны в этом отрывке и формы эллиптических оборотов, типичных для разговорной речи — *it was cherry brandy (that) killed...* соединения прямой и косвенной речи: *... what did he think we'd been saving it for* и др.

Только интонация дает возможность существования такого эллиптического оборота, который дан в приведенном выше отрывке. Только интонация (в какой-то степени сопровождаемая жестом и мимикой) может придать формально грамматически незаконченному предложению смысловую законченность.

Для английского языка в целях логического или эмоционального выделения части высказывания в устной речи характерно интонационное выделение служебных, а не полнозначных слов. Так, в предложениях: *I wonder if he is going; He has done it*; под сильным ударением находятся слова *is* и *has*.

Интересен следующий пример, в котором служебное слово повторяется в целях эмпазы и получает ударение (и соответственно употребляется в полной форме) только при повторении: *... it was just the same to me as if it been you, or Fred or the doctor. That's Christianity, that is.* (S. Maugham.)

Оттенок модального значения, окрашивающий предложение с выделенным интонационно-служебным словом, не ясен, если такое предложение написано. Судить о нем можно по более широкому контексту, да и то относительно. Например: *Still she is a very well-bred woman. She was a Miss Farroway of Bellpath, very good family, but these old families sometimes are a little peculiar, I believe.* (A. Christie.)

Близко к этой конструкции, типичной для норм живой разговорной речи, стоят синтаксические построения типа: *... that I am, that he was*, которыми усиливается эмоциональная окраска высказывания и заканчивается мысль. Например: *... he had just finished a morning's work on a drainage scheme, like the really good fellow that he was.* (J. Galsworthy.)

Или: *... and Felix thought: She just wants to talk to me about Dere. Dog in the manger that I am.* (J. Galsworthy.) Иногда связующее слово *that* опускается. Например: *June had answered in her imperious brisk way, like the little embodiment of will she was.* (J. Galsworthy.)

Если сравнить эти предложения с обычными, неэмфатическими конструкциями, то усилительное значение оборотов *that I am, that she was* станет совершенно оче-

видным. Например: Like the really good fellow, he had just finished a morning's work on a drainage scheme.

Таким образом, эмоциональный характер устного типа речи прежде всего проявляется в интонационном оформлении высказывания. Синтаксический рисунок предло-

жения не подсказывает это оформление, а является его следствием. Эмоциональность устной речи вызывает к жизни также и особые слова и выражения, которые закрепляются в языке как разговорно-эмоциональная лексика и фразеология.

Литература:

1. Ильиш, Б. А. Современный английский язык. Изд-во лит. на ин. яз. М., 1948. Гл. XXI. 4. Адмони В. Г. Введение в синтаксис современного немецкого языка. Изд-во лит. на ин. яз. М., 1955, стр. 185.
2. Виноградов, В. В. Язык Гоголя и его значение в истории русского литературного языка. «Материалы и исследования по истории русского литературного языка». Изд. АН СССР, 1953, т. III, стр. 11
3. Поспелов, Н. С. О грамматической природе и принципах классификации бессоюзных сложных предложений, сб. «Вопросы синтаксиса современного русского языка», Учпедгиз, М., 1950, стр.

The importance of interactive teaching methods

Kurbanova Shirin Hikmatovna, senior English teacher
Bukhara engineering technological institute (Uzbekistan)

This article is about the importance of interactive teaching methods of English. Such methods and technologies brighten and quicken the reaction of the students to act. The variety of delivering of lessons encourages the students to reveal their abilities, which were hidden before.

Key words: language teaching methods, communicative language teaching, direct method, interactive, natural approach

Курбанова Ширин Хикматовна, старший преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Эта статья о важности интерактивных методов обучения английского языка. Здесь говорится о методах и технологиях, которые помогают студентам изучать английский язык.

The main strategy of modern education should focus on the student's independent activity, the organization of self-learning environments and experimental and practical training, where students have a choice of actions and can use initiative — as well as flexible training programs where students can work in a comfortable rhythm. Today, we should talk about the use of interactive methods of training, which encourage interest in the profession; promote the efficient acquisition of training material; form patterns of conduct; provide high motivation, strength, knowledge, team spirit and freedom of expression; and most importantly, contribute to the complex competences of future specialists. We will give an overview of the modern teaching methods that are most widespread in the scientific and methodological literature and have the potential to form the competences of future professionals.

Whereas students often lose interest during lecture-style teaching, interactive teaching styles promote an atmosphere of attention and participation. Make it interesting. Make it

exciting. Make it fun. Telling is not teaching and listening is not learning.

The first thing to realize about interactive teaching is that it is NOT something new or mysterious. If you are a teacher and you ask questions in class, assign and check homework, or hold class or group discussions, then you already teach interactively. Basically then, interactive teaching is just giving students something to do, getting back what they have done, and then assimilating it yourself, so that you can decide what would be best to do next. Over the last twenty years, the field of cognitive science has taught us a lot about how people learn. A central principle that has been generally accepted is that everything we learn, we «construct» for ourselves. That is, any outside agent is essentially powerless to have a direct effect on what we learn. If our brain does not do it itself, — that is, take in information, look for connections, interpret and make sense of it, — no outside force will have any effect. This does not mean that the effort has to be expressly voluntary and conscious on our parts. Our brains take-in informa-

tion and operate continuously on many kinds of levels, only some of which are consciously directed. But, conscious or not, the important thing to understand is that it is our brains that are doing the learning, and that this process is only indirectly related to the teacher and the teaching.

In the late 1800s and most of the 1900s, language teaching was usually conceived in terms of method. In seeking to improve teaching practices, teachers and researchers would typically try to find out which method was the most effective. However, method is an ambiguous concept in language teaching, and has been used in many different ways. According to Bell, this variety in use «offers a challenge for anyone wishing to enter into the analysis or deconstruction of methods» [1].

A method is a plan for presenting the language material to be learned and should be based upon a selected approach. In order for an approach to be translated into a method, an instructional system must be designed considering the objectives of the teaching/learning, how the content is to be selected and organized, the types of tasks to be performed, the roles of students and the roles of teachers. A technique is a very specific, concrete stratagem or trick designed to accomplish an immediate objective. Such are derived from the controlling method, and less-directly, with the approach. A wide variety of foreign language teaching methods developed in the 20th century. This fact strongly influenced the process of second language teaching and learning. Teachers choose the method that seems to them the most convenient and appropriate. However, it is a quite subjective and individual process. Basic teaching methods can be classified into the following categories:

1. structural methods: the grammar-translation and the audio-lingual method;
2. functional methods: situational language teaching;
3. interactive methods (communicative language teaching, direct method, language immersion, natural approach, proprioceptive language learning method, silent way, storytelling, teaching proficiency through reading, total physical response etc.) [2].

Kevin Yee, the author of interactive techniques, considers interactive methods to be the most effective ones. They involve a collection of more than 100 teaching strategies that aim to engage students in studying process. Most of them encourage the natural acquisition of language, not learning.

There is an important distinction between language acquisition and language learning.

Children acquire language through a subconscious process during which they do not study grammatical rules. The same as they acquire their first language. Acquiring language, the learner needs a source of natural communication. Language learning, on the other hand, is not communicative. In language learning, students have just knowledge of the language and can operate it. Research has shown, however, that knowledge of grammar rules does not necessarily result in good speaking or writing. A student who understands the rules of the language may be able to succeed in a standardized test of English language but may not be able to speak or write.

Interactive brainstorming is typically performed in group sessions. The process is useful for generating creative thoughts and ideas. Brainstorming helps students learn to pull together. Types of interactive brainstorming include:

- Structured and unstructured;
- Reverse or negative thinking;
- Nominal group relationships;
- Online interaction such as chat, forums and email;
- Team-idea mapping;
- Group passing;
- Individual brainstorming.

The main thing about them is to create favourable conditions to use them skillfully during the lesson because they make any lesson more interesting and fruitful.

These technologies have been developed and perfected during the years that is why they can be used in all types of lesson. We can see an example of usage of some of these technologies during the discussion of ecological problems connecting it with the topic «My native town» After reading and translating the text students are given a table of the kind given below, in which they write the existing problems, explain their reasons and try to find ways of their solving.

This technology helps the students not only to discuss the texts or a definite topic, but they try to express their own opinions and put forward another suggestions of solving problems. We must not only teach a language, but teach them to work creatively, not to be afraid of newness and new ideas. Thus the students try to analyze the situation, the reasons causing such problems.

Table 1

	Problem	Reasons	Ways of solving
1	Health problems	The old trees are cut, that's why greenery decreases	Stop to cut them or to plant young trees instead.
2	Ancient monuments are falling into pieces	Too much traffic, noise and smoke in the old part of the city.	To ban the movement of vehicles in the old part of the city.
3.	Spoilage of the ancient outlook of the old part.	Building of new hotels and shops in the old part.	To prohibit the construction of buildings spoiling the ancient outlook of the city.
4	Too much rubbish	Too many visitors	To hang notes reminding people to keep the surrounding clean.

Another technology is the technology called «Questionnaire». We can see it on the example of the lesson where the topic «Famous people of Uzbekistan and England» is dis-

cussed. This questionnaire is given to make a resume of the lesson or to check the students' knowledge.

Table 2

	A. Einstein	B. Franklin	A. Yassaviy	B. Nakshband	Fitrat	Newton
His nick-name means «wise»						
His «Theory of relativity brought him fame on 5 continents	+					
His name means «ray, shine, clarity»				+		
Founder of atmospheric electricity						
Representative of Turkish mystical literature						
The author of «Dalilal-oshiqin»						
He is famous for his «Theory of gravitation»	+					

The students must click the right answer and define whom the statement belongs to. As a result they check their knowledge, ability to memorize the facts and simply to fix the information in their minds.

During the lessons we try to choose a motto to each lesson and direct students to work according to this motto. Make the students to find motto for the lesson themselves.

The motto must correspond to the theme of the lesson. Such methods and technologies brighten and quicken the reaction of the students to act. The variety of delivering of lessons encourages the students to reveal their abilities, which were hidden before. The lesson becomes fruitful, diverse and challenging. The students will be able to put forward new ideas, new projects which may bring good results.

References:

1. Richards Jack C., Theodore S. Rodgers. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge UK, 2001.
2. <http://www.studymode.com/essays/Interactive-Methods-Of-Teaching-English-Through-215214.html>
3. Kevin Yee. Language Teaching Methods, 2000.

Имидж современного учителя истории и обществознания

Лёвкина Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент;

Гаращенкова Алёна Николаевна, студентка

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

В статье затронута проблема изучения имиджа современного учителя истории и обществознания. Представлены результаты исследования представлений об имидже учителя истории и обществознания, сформированных в сознании коллег, учеников и их родителей.

Ключевые слова: имидж, имидж учителя, личностные качества, профессиональные качества, визуальная привлекательность, педагогические способности

В основе образовательной политики современной России лежит Концепция духовно-нравственного

развития и воспитания личности гражданина России [3], важной составляющей которой является гражданско-па-

триотическое воспитание подрастающего поколения. Большую роль в формировании социально активной личности гражданина и патриота, обладающего чувством национальной гордости, гражданского достоинства, любви к России и всему её многонациональному народу и готового адекватно смотреть на настоящее и будущее, стремящегося посредством своей деятельности способствовать продвижению страны вперёд, играет учитель истории и обществознания, в лице которого воплощается весь исторический и гражданско-правовой опыт нашего Отечества.

В связи с этим актуальной является задача исследования имиджа современного учителя истории и обществознания. Под имиджем учителя следует понимать символический экспрессивно окрашенный образ педагога, созданный в процессе его субъектно-субъектного взаимодействия с участниками педагогической деятельности (коллективом коллег, учащимися, их родителями) и обществом в целом, призванный оказывать на них эмоциональное и психологическое воздействие [2, с. 83]. Российским психологом Л. М. Митиной выделяется три основных структурных компонента имиджа учителя: внешний, внутренний и процессуальный [5, с. 113]. Рассмотрим каждый из компонентов более подробно, включив в их состав ряд характеристик, свойственных непосредственно имиджу учителя истории и обществознания.

Внешняя составляющая включает визуальную привлекательность, вербальные (тембр и сила голоса) и невербальные (мимика, жесты, походка) компоненты, а также оценку социума. Визуальная привлекательность — первостепенная составная имиджа педагога. Внешний вид педагога, безусловно, может создать рабочее или нерабочее настроение на уроке, способствовать или препятствовать взаимопониманию, облегчая или затрудняя педагогическое общение. Здесь значение имеет цветовая гамма рабочего костюма, правильно выполненный макияж, стрижка или укладка [1, с. 42]. Немалую роль играет голос педагога, который должен обладать благозвучностью и не вызывать неприятных ощущений. Педагог должен уметь изменять тембр, силу, высоту, тональность своего голоса в зависимости от ситуации общения. С помощью голоса педагог должен влиять на поведение воспитанников, уметь внушить требования и добиться их выполнения. Педагогу необходимо уметь говорить для обучающихся, их родителей и управлять своим голосом, который должен быть сильным и выносливым. Основными требованиями к речи педагога являются: дикция, орфоэпия, выразительность (наполненность речи эмоциональным и интеллектуальным содержанием). Выразительность делает речь живой, эмоционально насыщенной, мысль доносится до ученика более полно, закончено. Также следует сказать о целесообразности применения педагогом юмора, не выходящего за рамки этики и морали. Юмор не только позволяет разрядить обстановку, улучшить взаимопонимание между учителем и учеником, но и может стать своеобразной «визитной карточкой пе-

дагога». Средства невербального общения всегда также являются важной частью имиджа учителя, т.к. они создают определённый психологический климат и эмоциональный настрой на уроке. Жесты, походка, мимика выражают настроение педагога. С помощью невербальных средств общения учитель поддерживают внимание учащихся на уроке, а также активизирует познавательную деятельность ученика на уроке.

Внутренняя составляющая имиджа — это соответствие личности, а именно степени развития духовной, интеллектуальной сферы, и её Я-концепции особенностям педагогической деятельности учителя истории и обществознания [5, с. 121]. Основу в данном случае составляют педагогические способности учителя, где ведущими являются педагогический такт, наблюдательность, любовь к детям, потребность в передаче знаний. Важной составляющей имиджа педагога, на наш взгляд, является ряд профессионально-педагогических умений, которыми должен владеть учитель истории и обществознания. Среди них: применение учителем гуманитарно-ориентированных образовательных технологий, при которых востребовались бы личностные (гуманитарные) качества ученика; его стремление осознать смысл изучения истории; проявление самостоятельности и внутренней мотивации усвоения истории и обществознания; попытка истолковать исторические и гражданско-правовые явления. Следует отметить, что архиважной на сегодняшний день внутренней составляющей имиджа учителя истории и обществознания является то, что он должен быть патриотом своей страны и стараться прививать это чувство своим ученикам.

Процессуальный компонент имиджа учителя связан с организацией учебной и внеурочной деятельности, способами взаимодействия с учащимися [5, с. 130]. Современному педагогу в соответствии с «Профессиональным стандартом педагога» на уроках истории следует применять нетрадиционные формы и методы обучения (например, организацию художественных представлений по мотивам исторических событий), а также владеть информационно-коммуникационными технологиями [6;7].

С целью изучения представлений об имидже современного учителя истории и обществознания, нами было проведено мини-исследование. В нем приняли участие

50 человек: учащиеся (20 человек из 7 класса и 12 человек из 11 класса); учителя

(10 учителей разных специальностей и 3 учителя истории и обществознания); родители учащихся (5 человек). В исследовании применялись две группы методов: социологические (опрос, беседа, анкетирование, интервью) и математико-статистические, необходимые для качественной и количественной обработки полученных данных. Респондентами был выделен ряд основных качеств, которыми должен обладать современный учитель истории и обществознания: знание предмета, широкий кругозор, внешняя привлекательность, «человечность», выразительный голос, ораторские способности, патрио-

тизм, толерантность, умеренная требовательность, мобильность, коммуникабельность, владение ИКТ, объективность. Рассмотрим каждый из них более подробно.

Так, по мнению респондентов, основополагающими в имидже учителя истории и обществознания являются два компонента: «человечность» и «знание предмета». Составляющая имиджа учителя, обозначенная участниками исследования абстрактным и достаточно обобщённым понятием «человечность», включает в себя такие личностные качества, как доброта, любовь к детям, понимание их проблем и желание помочь. Она играет важную роль в установлении доверительных отношений между учителем и учениками и создании благоприятного эмоционального климата на уроке и в классе.

«Знание преподаваемого предмета» предполагает владение обширными теоретическими и практическими знаниями в области истории и обществознания, а также методикой обучения данным предметам, которые базируются на умении преподнести материал таким образом, чтобы привлечь внимание учеников к изучению истории и обществознания.

Следует заметить, что специфика учителя истории и обществознания заключается в своеобразии преподаваемых предметов. Обществознание — это дисциплина, изучающая окружающую нас социальную действительность. В связи с этим данный учитель-предметник должен иметь крайне широкий кругозор и обладать знаниями в различных сферах жизнедеятельности. Так как педагог лицо публичное, то он должен быть коммуникабельным, т.е. уметь устанавливать контакт с различными участниками образовательного процесса (учениками, их родителями, коллегами, администрацией школы), благодаря чему добиваться реализации поставленных образовательных целей.

Большую роль в процессе объяснения учебного материала и общения с участниками образовательного процесса играет выразительный голос и ораторская речь учителя, наполненная эмоциональным и интеллектуальным содержанием. Такая речь выполняет функцию убеждения, сказанное учителем надолго сохраняется в памяти учеников.

Как мы уже отмечали, важной составляющей имиджа учителя истории и обществознания является его патриотизм, который проявляется как в любви к Родине со всеми её достоинствами и недостатками, так и в стремлении посредством своей профессиональной деятельности способствовать продвижению страны вперед. Россия — многонациональная страна, поэтому учитель истории и обществознания должен проявлять толерантность (тер-

пимость) по отношению к представителям различных наций и народностей, уважать их историю, культуру и прививать это чувство учащимся. Педагогу должно быть присуще несомненно такое качество, как объективность (в оценке исторических и происходящих социальных, экономических, политических процессов, в оценке уровня знаний школьников).

Современный ритм жизни предполагает развитие у учителей такого качества, как мобильность, под которым в широком смысле следует понимать способность быстро подстраиваться под изменения, происходящие в обществе и системе образования, идти «в ногу со временем», а в узком смысле — умение быстро переключаться в течении урока с одной формы работы на другую (например, часть урока провести в стандартной форме, а во второй половине — организовать мини-флешмоб). Особое значение имеет владение информационно-коммуникационными технологиями и их применение на уроках в виде мультимедийных презентаций, организации виртуальных путешествий в Музеи, прошлое страны и т.п.

Все перечисленные компоненты можно сравнить с внутренней составляющей «подарка», но немаловажное значение имеет «внешняя оболочка». Внешний вид педагога должен отличаться элегантностью, аккуратностью, чистотой и опрятностью. В одежде следует придерживаться делового стиля. К деловому костюму относят пиджак с юбкой, брюки с блузкой или платье. Предпочтительными цветами для деловой одежды считаются серый, черный, коричневый, бежевый, темно-синий, темно-бордовый. Блузки и рубашки могут быть нежных пастельных тонов. Украшений должно быть минимальное количество, и они не должны быть яркими и бросающимися. Макияж и маникюр следует делать в нейтральных тонах. Прическа должна быть аккуратной и в меру строгой. Удачно созданный внешний образ учителя истории и обществознания не только позволит произвести приятное впечатление на окружающих, но и подчеркнет его профессиональные и личные качества.

Таким образом, как показало проведенное исследование, современный имидж учителя истории и обществознания характеризует педагога как человека, способного выстроить траекторию своего духовного, личностного и профессионального роста, обладающего активной жизненной позицией и умеющего устанавливать контакты с различными людьми. Его долгом является воспитание достойных граждан, патриотов, от которых зависит будущее России.

Литература:

1. Журавлев, Д. Имидж учителя — необходимость или дань моде? // Народное образование. — 2003. — № 7. — с. 40–45.
2. Калужный, А. А. Психология формирования имиджа учителя / А. А. Калужный. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2004. — 222 с.
3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/inklyuziv>

poe-obrazovanie/fgos/kontsepsiya-dukhovno-nravstvennogo-razvitiya-i-vozpitanija-lichnosti-grazhdanina-rossii.html (дата обращения: 09.09.2016).

4. Лёвкина, Е. В. Гражданское воспитание студентов в современном педагогическом вузе. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского. — Нижний Новгород, 2009. — 23 с.
5. Митина, Л. И. Психология профессионального развития учителя. — М.: Флинта, 1998. — 200 с.
6. Профессиональный стандарт педагога. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/documents/3071/file/1734/12.02.15.html> (дата обращения: 10.09.2016).
7. Шоган, В. В. Новые технологии в историческом образовании / В. В. Шоган. — Ростов н/Д.: Ростиздат, 2005. — 196 с.

Занятия с массажным мячиком

Лобанова Татьяна Ивановна, учитель-логопед;
Лоншакова Нина Юрьевна, учитель-логопед
МБДОУ г. Иркутска детский сад № 175

Цель: скорректировать речевые нарушения с помощью использования массажного мяча.

Задачи:

- сохранять и укреплять физическое и психическое здоровье дошкольников;
- развивать сложные координированные движения руки.

Мячи могут быть: яркие, прыгучие, лёгкие, гладкие, колючие.

Мяч может быть прекрасным коррекционным инструментом.

Он отвлекает от дефекта, побуждает к общению.

- Развивает моторику, помогает ориентированию в пространстве;
- Регулирует силу и точность движений;
- Развивает и нормализует эмоционально-волеву сферу (особенно важно для гиперактивных детей);
- Активизирует непроизвольное внимание;
- Развивает глазомер, силу, ловкость, быстроту реакции;
- Развивает мышечную силу.

Использование пальчиковых игр и упражнений помогают детям:

- Сделать рывок в развитии речи — улучшить произношение и обогатить лексику;
- Подготовить руку к письму;
- Скорректировать внимание, способствует развитию терпения, умение сдерживать себя;
- Стимулирует личность, выявляет творческие способности.

Игры с мячом — это высокоэффективный, универсальный, доступный, абсолютно безопасный метод самооздоровления, путём воздействия на активные точки расположенные на кистях рук, использование которых способствуют повышению физической и умственной работоспособности детей, оказывающее влияние на речевое

развитие детей. Игры с мячом универсальны и их многообразие и разнообразие и наполнение содержанием зависит от фантазии взрослого и желания работать с детьми весело и интересно.

Одним из показателей хорошего физического и нервно — психического развития ребёнка является развитие его кисти, руки, ручных умений, или как принято говорить мелкой пальцевой моторики.

Массажный мячик — эффективное средство развития кистей рук ребёнка, движений его пальцев, разработки мышц. Ребристая, игольчатая поверхность мяча воздействует на нервные окончания. Улучшает приток крови и активизирует кровообращение. Массажный мячик ускоряет капиллярный кровоток, уменьшает венозный застой и повышает кожно-мышечный тонус. Закругленные массажные шипы на поверхности мячика воздействуют на биологически-активные зоны кожи и способствуют улучшению состояния всего организма.

Массажный мяч положительно сказывается на развитии детей. Эта забавная упругая игрушка обогащает сенсорную среду малыша, стимулирует его психомоторное развитие.

В Китае ещё в древности играли с каменными и металлическими шарами, в Японии — с грецкими орехами. По своему опыту с ребятишками, я заметила, стоит ввести в занятие игру с мячом, ребёнок меняется. Поэтому стараюсь, как можно чаще использовать такие игровые моменты.

А игры с мячиком — ёжиком стали ежедневной разминкой. Конечно «ёжик» развивает ручную умелость, мелкую моторику, формирует навыки выразительности, пластичности в движении. А ещё он делает ребёнка активным, бодрит его и активизирует. Дошкольники каждую неделю разучивают новый стишок, согласно лексической теме и подбирают новые движения вместе со своим другом — мячом. В конце занятия они благодарят

за «Общение», обращаясь к нему: «Я хочу с тобой поладить, я хочу тебя погладить».

Это удивительное, незатейливое пособие развивает творческие способности детей, скорость реакции. Малыши лучше усваивают такие понятия, как «выше — ниже», «лево — право», разучивают счёт. Успешно идёт коррекция памяти, увеличивается время восприятия учебного материала.

— Вот бежит колючий ёжик.

У него не видно ножек.

На спине колючек много,

И его не нужно трогать.

— Ёжик побежит в лесочек,

Чтобы там найти грибочек.

А потом дорожкой той

Прибежит к себе домой.

— У ежа — иголки.

Они очень — очень колки.

Осторожен будь,

Угостить его ты не забудь!

— Ёжик яблоко нашёл.

И на спинку наколол.

Вот теперь здоровым будет.

Ребятишек не забудет!

— Мячик сильно я сжимаю.

И ладошку поменяю.

«Здравствуй, мой любимый мячик».

Скажет утром каждый пальчик.

— Я круги с мячом катаю.

Из рук его не выпускаю.

Назад — вперёд его качу,

Вправо — влево, как хочу.

— Ёжик выбился из сил —

Яблоки, грибы носил.

Мы потрём ему бока —

Надо их размять слегка,

А потом погладим ножки,

Чтобы отдохнул немножко.

А потом почешем брюшко.

Пощекочем возле уха.

Ёж в лесочек убежал,

Нам «спасибо» пропищал.

— Мячик — «ёжик» мы возьмём

Покатаем и потрём.

Вверх подбросим и поймаем,

И иголки посчитаем.

Пустим ёжика на стол.

Ручкой ёжика прижмём

Немножко покатаем,

Потом ручку поменяем.

— Мы возьмём в ладошки «ёжик».

И потрём его слегка.

Разглядим его иголки,

Помассируем бока.

«ёжик» я в руках верчу

Поиграть я с ним хочу.

Домик сделаю

В ладошках

Не достанет его кошка.

— «Ёжик» в руки нужно взять,

Чтоб иголки посчитать.

Раз, два, три, четыре, пять!

Начинаем счёт опять:

Раз, два, три, четыре, пять!

— Гладь мои ладошки ёж.

Ты колючий, ну и что ж!

Я хочу с тобой поладить,

Я хочу тебя погладить.

— Я мячом круги катаю.

Назад, вперёд его гоняю.

Им поглажу я ладошку,

А потом сожму немножко.

Каждым пальцем мяч прижму.

И другой рукой начну.

А теперь последний трюк —

Мяч летает между рук.

— Ёжик маленький бежит,

Носик — бусинка сопит.

Он опять бежит в лесок,

Чтобы там найти грибок.

По тропинке он спешит,

Прямо к норке прибежит.

— У сосны, у пихты, ёлки

Очень колкие иголки.

Но ещё сильнее, чем ельник

Вас уколёт можжевельник.

Ну, а ёжик, так хорош-

Лучше друга — не найдёшь.

Комплекс упражнений с массажным мячиком «Ёжиком»:

1. «Возьми — переложи» Взять мяч правой рукой, переложить в левую руку. Выполнять упражнение с перекладыванием мяча 6—8 раз. Сначала дети выполняют задание перед собой, затем за спиной. После того, как задания научились выполнять, не теряя «ёжик», можно усложнить, выполнять с использованием речевого сопровождения.

— Здесь живёт колючий ёж,

От меня ты не уйдёшь.

Буду я с тобой играть

Своим другом называть.

2. «Сожми — разожми» Положить мяч между ладошками, крепко сжав ладони. Ребёнок должен почувствовать «иголочки», затем выпрямить пальцы, но удерживая мяч между ладонями. Упражнение выполнять 6—8 раз.

Речевое сопровождение поможет сделать выполнение упражнения эмоционально.

— Я хочу с тобой поладить.

Я хочу тебя погладить.

3. «Перекаты» Мяч находится между ладонями. Прокатить мяч до кончиков пальчиков одной руки вверх, затем другой руки вниз. Выполнять 8—10 раз.

- Вот бежит колючий ёжик.
У него не видно ножек.
4. «Солнышко» Мяч лежит на ладошке. Выполнять круговые движения по всем пальчикам, ладони по часовой стрелке. Вначале рабочая поверхность правой руки, затем — левой руки. Следить за ощутимым нажимом ладоней. 6–8 раз.
- Ёжик маленький бежит.
Носик-бусинка сопит.
5. «Тук-тук» Мяч находится на ладошке правой руки, кончиками пальцев левой руки стучим по «колючкам» мячика, затем меняем место положения мячика и пальцами правой руки дотрагиваемся «колючек». Выполнять 10 раз.
- Тук-тук, — дверь открой!
Там в лесу охотник злой.
Ёжик, ёжик заходи,
Дверь скорей запри!
6. «Лови меня» Перебрасывание мяча из одной руки в другую. При ловле мяча, сжать мяч, почувствовать «колючки». Расстояние между ладонями 20–30 см. Повторить 8–10 раз
- Я хочу с тобой играть,
Ловко прыгать и летать.
7. «Не урони» Положить массажный мяч на тыльную сторону ладошки левой руки, прикрыть его ладошкой

правой руки и медленно катим мяч на ладошку левой руки. Не отрывая рук от мяча перекачать мяч на другую руку круговыми движениями. И так меняя положение рук (правая сверху, затем левая и т.д.) повторить 4–6 раз.

- А теперь дорожкой той,
Ёж придёт к себе домой!
8. «Гостинцы» Положить мяч на стол. Имитируя сбор гостинцев, дети тремя пальчиками — большим, указательным и средним собирают с «иголочек» дары осени. Называют не спеша, чётко проговаривая звуки. Задания выполняют пальчиками левой, затем правой руки. Достаточно двух раз.
- Ёжик по лесу гулял,
Он гостинцы собирал.
Груши, ягоды, грибы
Пригодятся для еды.
После выполнения упражнений дети убирают мячи — «ёжики» в контейнер со словами:
9. Ёжик всем нам помогает.
От дремоты избавляет.
Пальцы, речь нам развивает.
Всем добра желает.
Пусть теперь он отдохнёт
Сил до завтра наберёт.
Утром снова мы придём.
И опять играть начнём!

Литература:

1. Бардышева, Т. Ю. «Разговорчивые пальчики» — М. 2001.
2. Крупенчук, О. Н. «Развиваем мелкую моторику» — СПб. 2002.
3. Нефедова, О. Н. «Пальчиковая гимнастика» — М. 2002.

Конструктивный диалог учителя-логопеда и инструктора по физической культуре в преодолении ОНР у старших дошкольников

Лобанова Татьяна Ивановна, учитель-логопед;
Семёнова Валентина Юрьевна, инструктор по физической культуре
МБДОУ г. Иркутска детский сад № 175

В настоящее время мы имеем возможность наблюдать за повышением требований к начальному обучению, актуализируется целый ряд психолого-педагогических проблем. Связанных с подготовкой детей к школе. Успехи ребёнка в школе во многом зависят от его готовности к ней.

Подготовка к школьному обучению предполагает решение двух основных задач: во-первых, всестороннее воспитание ребёнка (физическое, умственное, нравственное, эстетическое), во-вторых, специальная подготовка к усвоению тех предметов, которые он будет изучать в школе.

В дошкольном детстве закладывается основа здоровья, формируются основные физические качества, двигательные умения и навыки. Основной задачей дошколь-

ного учреждения является охрана и укрепление здоровья дошкольника, его всестороннее и гармоничное развитие, функциональное совершенствование основных физиологических систем детского организма.

Дети, которые поступают в логопедические группы, имеют не только речевые дефекты, но и специфические нарушения моторного развития, двигательной сферы, неловкости, малому объёму движений, недостаточному темпу и переключаемости.

Поэтому так необходима ребёнку — логопату всеобъемлющая помощь всех специалистов детского сада. В данном случае речь пойдёт о роли работы инструктора по физическому воспитанию.

Во-первых, занятия по физической культуре должны доставлять детям радость, поддерживать настроение, воспитывать интерес к активной двигательной деятельности.

Во-вторых, занятия необходимо проводить в игровой форме. Формировать широкий круг игровых действий. Для детей характерна потребность в активных, разнообразных движениях.

В-третьих, очень важно вести работу параллельно с учителем-логопедом, воспитателями логопедических групп, ознакомиться с медицинскими картами каждого ребёнка и знать особенности развития каждого ребёнка.

В соответствии с этим и планируется работа по физическому воспитанию, подбираются комплексы утренней гимнастики, игровые движения, игры разной подвижности. Учитывается их динамика, систематичность и целесообразность использования. Также актуально использовать различные предметы, снаряды, как традиционные, так и нетрадиционные, которые изготавливать могут и родители вместе с детьми. Полезно использовать речевые считалки, стихи. Речевое сопровождение делает выполнение упражнения интересным, но кроме этого — ребёнок учится согласовывать движения и речь, контролирует дыхание, активизирует и контролирует процесс. Он выполняет многосложную инструкцию, и это тоже на пользу ребёнку.

У детей с ТНР, наряду с общей соматической ослабленностью и замедленным развитием логомоторных функций присуще отставание в развитии двигательной сферы. Дети неловки в выполнении упражнений, скованны в выполнении и воспроизведении двигательных заданий по словесной инструкции.

Поэтому игры и физические упражнения имеют неоспоримую роль в развитии быстроты реакции, координации, внимания, памяти, восприятия, формирования представлений об окружающем мире, координации деятельности слухового и зрительного анализаторов.

Комплексы упражнений и игр для детей с диагнозом — общее недоразвитие речи, подобраны на одну неделю и связаны с лексической темой. Комплекс включает в себя общеразвивающие упражнения, речевую игру, игровое упражнение, игры разной подвижности, возможно игру-эстафету.

При систематических физкультурных занятиях на свежем воздухе вырабатывается стереотип, обеспечивающий правильное ритмичное сочетание углублённого дыхания с движениями. Важно проводить физкультурные занятия и в холодный период года.

В «Программе дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи» Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной особое внимание

уделяется общекорректирующим упражнениям. И этому следует уделять особое внимание. Коррекция особенностей моторного развития детей осуществляется за счёт специальных упражнений и общепринятых способов физического воспитания. Она направлена на нормализацию мышечного тонуса, исправление неправильных поз, развитие статической выносливости, равновесия, упорядочение темпа движений, синхронного взаимодействия между движениями и речью, запоминании серии двигательных актов, воспитание быстроты реакции на словесные инструкции, развитие тонкой двигательной координации, необходимой для полноценного становления навыков письма.

Особое внимание уделяется развитию тонкой моторики пальцев рук. Дети с удовольствием и интересом выполняют следующие упражнения:

- Сжимать резиновый, теннисный мячи;
- Отстреливать каждым пальцем поочередно пинг-понговый шарик;
- Тренировать хват мячей различного диаметра;
- Захватывать мелкие предметы небольшого размера различными пальцами;
- Перебирать разными пальцами натянутую резинку или шнурок;
- Вырабатывать переключение движений правой — левой руки;
- Воспроизводить различные позы руки.

Авторы программы рекомендуют упражнения начинать в медленном темпе, постепенно ускоряя и увеличивая количество повторений. Кроме этого, необходимо следить за чёткостью и ритмичностью выполнения, не допускать содружественных движений и нарушения пространственной ориентации.

Детям интересно заниматься с мячиком — ёжиком. В течение первого года обучения они научились владеть им. Выполнять движения, согласовывать текст было занимательно и эмоционально. Особенно было приятно детям произносить фразу: «Я хочу с тобой поладить. Я хочу тебя погладить!»

На втором году обучения дети большой мячик-ёж меняют на Су-Джок. Это массажёр (медицинский) для интенсивного воздействия с двумя кольцевыми пружинами. Ребятишки с интересом занимаются с данным пособием, несомненно комплексная помощь.

И так, следует вывод, что детям с ТНР необходима помощь специалиста по физическому воспитанию, который грамотно и интересно построит помощь и проведёт коррекцию.

А также подготовит ребёнка к успешному обучению в школе.

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий в процессе обучения учащихся 8-х классов на уроках информатики

Мухортова Ксения Эркиновна, студент

Руководитель: Штепа Юлия Петровна, кандидат педагогических наук
 Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема (г. Биробиджан)

В статье рассматриваются методические аспекты формирования коммуникативных универсальных учебных действий в процессе обучения учащихся 8-х классов на уроках информатики.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, коммуникация, информатика.

На современном этапе развития общества успешная социализация после окончания образовательного учреждения, умение налаживать отношения с людьми, работать в группе и коллективе, быть гражданином и патриотом своей Родины не зависят лишь от предъявляемых требований к уровню подготовки выпускника по конкретным предметам. Сегодня выпускнику школы необходимо усвоить не только определенные знания, но и освоить универсальные учебные действия, которые выступают как инструмент самостоятельного успешного усвоения новых знаний и компетенций, включая умение учиться [1].

Подходы к решению проблем формирования коммуникативных учебных действий отражены в работах отечественных ученых А.В. Усова, Ю.К. Бабанского, Д.В. Воровщикова, Л.С. Выгодского, П.Я. Гальперина, Н.А. Лошкарёва, А.А. Любинской, Г.К. Селевко, Д.В. Татьянченко, К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого.

Однако отметим, что в данных научных трудах не описывается формирование коммуникативных универсальных учебных действий на уроках информатики. Отсюда возникает противоречие между необходимостью формирования коммуникативных универсальных учебных действий на уроках информатики и недостатком соответствующих научно-методических рекомендаций.

Исходя из вышеизложенного, была сформулирована проблема исследования: каковы методические аспекты урока информатики в 8-х классах, обеспечивающие успешность формирования коммуникативных универсальных учебных действий?

Обратившись к анализу психолого-педагогической литературы, выявили, что разные ученые, педагоги и психологи подходят к определению понятию «коммуникативные универсальные учебные действия» по-разному.

В соответствии с культурно-исторической теорией Л.С. Выготского коммуникативная деятельность определяется как «взаимодействие двух (и более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» [2].

В контексте концепции универсальных учебных действий под коммуникацией понимается смысловой аспект общения и социального взаимодействия. Коммуникация

предполагает не только обмен информацией, но и достижение некой общности — установление контактов, кооперацию, а также процессы межличностного восприятия, включая понимание партнера [3]. Коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают:

- социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности;
- умение слушать и вступать в диалог;
- участвовать в коллективном обсуждении проблем;
- интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Мы можем говорить о том, что коммуникативные УУД — это действия, обеспечивающие социальную компетентность учащихся во взаимодействии и сотрудничестве.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования курс информатика входит в предметную область «Математика и информатика».

Общеобразовательный курс информатики является одним из основных предметов, способный дать обучающимся методологию приобретения знаний об окружающем мире и о себе, обеспечить эффективное развитие общеучебных умений и способов интеллектуальной деятельности на основе методов информатики, становление умений и навыков информационно-учебной деятельности на базе средств ИКТ для решения познавательных задач и саморазвития. Вместе с математикой, физикой, химией, биологией курс информатики закладывает основы естественнонаучного мировоззрения.

Многие положения, развиваемые информатикой, рассматриваются как основа создания и использования информационных и коммуникационных технологий — одного из наиболее значимых технологических достижений современной цивилизации.

Говоря о формировании коммуникативных универсальных учебных действий на уроках информатики, А.Л. Брезгин рассматривает технические и методические возможности урока. Возможность самостоятельного планирования учебного сотрудничества с администрацией, педагогами, сверстниками и более младшими участниками образовательного процесса через учебные проекты:

презентации, рефераты, доклады; уроки-самоуправления обеспечивает формирование умения поиска, обработки и презентации необходимой информации; деловое лидерство (умение проявить инициативу в организации учебного сотрудничества) [4].

Опираясь на теоретические основы, мы разработали методическое содержание уроков информатики в 8-м классе в соответствии с поставленными целями. Формирование умения с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли, готовность спрашивать, интересоваться чужим мнением и высказывать свое, умения с помощью вопросов получать необходимые сведения от партнера по деятельности, способности договариваться и находить общее решение, а также рефлексия действий можно реализовать на уроках-проектах по теме «Компьютерные презентации».

Целью данных уроков является знакомство с технологией создания компьютерных презентаций. Задача учащихся — создать проект электронного журнала в программе для создания презентаций, применяя навыки и умения оформления компьютерной презентации.

После изучения технологии создания компьютерных презентаций, учащиеся самостоятельно делятся на рабочие группы. Для создания проекта необходимо придерживаться следующих этапов работы, которые формулируются учителем совместно с обучающимися:

1. обсуждение направления и названия журнала;
2. распределение ролей (например, электронный журнал моды: шеф-редактор, редактор отдела моды, фоторедактор, арт-директор, редактор отдела новостей и светской хроники, технический редактор, рядовые журналисты)
3. обсуждение контента и дизайна проекта;
4. поиск информации;
5. оформление проекта;
6. защита проекта в ситуации игрофикации (Фестиваль «NEWжурнал»).

На каждом из этапов создавались условия для организации коммуникации как взаимодействия — обсуждение деятельности этапов работы с учителем, коммуникации

как сотрудничества — обсуждение и совместная работа над проектом.

Представление журналов организуется на втором уроке работы над проектом. Данный урок проходит в формате «Фестиваля «NEWжурнал».

Группам выдаются листы с критериями оценивания чужих проектов.

Каждой группе отводится 7 минут для представления итоговой компьютерной презентации (электронного журнала). План выступления должен включать:

1. название проекта, указание авторов проекта;
2. презентация проекта (демонстрация);
3. объяснение использования информационных технологий (используемые программы в работе над проектом, используемые возможности программы для создания презентаций).

Для создания обсуждения используем следующие элементы игрофикации:

1. от каждой группы могут последовать замечания и дополнение по доработке проекта;
2. после защиты проектов журналов организуется «Ярмарка проектов». Каждая группа в процессе обсуждения (2 мин.) на основе выставленных баллов по критериям оценивания выбирает тот журнал, в который они готовы вложить свои деньги для его издания (при условии, что свой журнал выбирать нельзя).

Таким образом, учащиеся определяют наиболее удачные проекты.

Формирование умения слушать и слышать друг друга, способности строить понятные для партнера высказывания, взаимоконтроля и взаимопомощи по ходу выполнения задания реализовывалось на уроке закрепления и систематизации знаний и умений учащихся по теме «Текстовый процессор» путем организации деятельности по созданию социального рекламного плаката.

Для создания социального плаката учащиеся на предыдущем уроке делятся на 6 групп и получают домашнее задание — найти информацию об алкоголе из разных областей наук, опираясь на название и описание рубрик, и принести на следующий урок на USB-флеш-накопителе:

№ гр.	Наука	Название рубрики	Описание
1	Химия	«Зеленый змий»;	Состав алкоголя
2	История	«Лента времени алкоголя»	появление и распространение алкоголя в России
3	Биология	«Влияние губительно»	влияние алкоголя на организм человека
4	Литература	«Вредные привычки героев прошлого времени»	примеры описания вредных привычек персонажей в литературных произведениях
5	Социология	«Статистика не врет!»	описание данных социологических исследований по проблемам, вызванным употреблением алкоголя
6	Обществознание	«Здоровым Обязан Жить»	Борьба с алкоголем в обществе

На уроке учитель создает условия для постановки цели и учебных задач. Например, с помощью психологической приемы «Выбор».

Инструкция: в карточке записаны следующие понятия: учеба, дружба, здоровье, деньги, авторитет. Проранжируйте от 1 до 5 (1 — очень ценю, ...5 — ценю меньше всего).

В результате данного приема учитель, скорее всего, выявит, что большинство учащихся считают здоровье главнее всего.

Для формулирования темы урока учитель читает притчу о зеленом змие.

Жил один человек долгое время в непроходимом лесу в хижине. Однажды у него не стало пищи, и пошел он по лесу искать чего-либо съедобного. Спустя некоторое время увидел он в одном месте красивую яблоню с яблоками. Когда отшельник начал собирать яблоки, увидел на яблоне зеленого змия, который обвивался вокруг нее. Заговорил змий человеческим голосом: «Знаешь ли ты меня, человек, и слышал ли про меня?»

Великий ужас напал на отшельника, но когда он пришел в себя, то спросил: «Кто ты, чей я слышу голос? Скажи мне о себе, я не знаю тебя!»

«Скажу тебе, человек, о себе: я — зеленый змий». Человек снова спросил: «Какую силой обладаешь?»

«Если сдружится со мной трудящийся человек, то я сделаю его ленивым, станут у него дрожать руки, и он не захочет ничего делать, и я сделаю его горьким пьяницей; он пропьется весь, разорю его дом; и отступят от него все друзья и родные. Если не хочешь попасться в мои уловки, уходи, чтобы не видеть тебе зла».

Притча впоследствии обсуждается учащимися и учителем, что создает условия для коммуникативного взаимодействия.

Учитель в процессе обсуждения задает следующие вопросы:

- *О чем говорится в притче?*
- *Какая вредная привычка в ней описана?*
- *Как вы думаете, о чем мы сегодня будем говорить на уроке?*

Литература:

1. Асмолов, А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. //Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / Под ред. А. Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2010. — 159с.
2. Лисина, М. И. //Проблемы онтогенеза общения: монография / М. И. Лисина. — Москва: Педагогика, 1986. — 144 с.;
3. Словарь—справочник современного российского профессионального образования/авторы-составители: Блинов В. И., Волошина И. А., Есенина Е. Ю., Лейбович А. Н., Новиков П. Н. — Выпуск 1. — М.: ФИРО, 2010. — С.;
4. Брезгин, Л. А. К вопросу о формировании универсальных учебных действий в курсе «Информатика и ИКТ» // Научный поиск, — Шуя: Изд-во: Технологический центр, 2015. — с. 57–59, Режим доступа: <http://elibrary.ru/download/25755441.pdf>.

Учитель просит вспомнить учащихся о том, что они изучали на предыдущем уроке (текстовый процессор и его назначение) и актуализирует знания учащихся о текстовом процессоре. На основе результатов актуализации знаний и подготовленного материала об алкоголе учащиеся формулируют учебную задачу — создать социальный рекламный плакат о пагубном влиянии алкоголя, используя свои знания и возможности текстового процессора.

Учащиеся определяют цель обращения к обществу и средства ее достижения с помощью вопросов:

— *Кто является вашим реальным и потенциальным потребителем?;*

— *Какие слова, отражающие идею плаката, нужно использовать?;*

— *Какие визуальные (графические) образы можно использовать для привлечения внимания к социальному рекламному плакату?*

Кроме того, учащиеся определяют основные требования к содержанию и оформлению социального рекламного плаката, опираясь на возможности текстового процессора, составляют примерный кластер, который пригодится им в практической работе.

В течение 20 минут учащиеся создают социальный рекламный плакат в группах, используя материал, подобранный дома. На данном этапе учащиеся находятся в коммуникативном сотрудничестве, обсуждая дизайн плаката, его структуру и наполнение и подбирая средства оформления плаката в текстовом редакторе.

После того, как каждая группа подготовит свою рубрику, всё распечатывается и оформляется в один общий социальный рекламный плакат.

Таким образом, использование данных методических разработок способствуют эффективному формированию коммуникативных универсальных учебных действий на уроках информатики в 8 классах.

К вопросу о половом воспитании

Никифорова Влада Андреевна, аспирант

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Наиболее серьезным моментов в подростковом возрасте является половое созревание, которое происходит под воздействием гормонов. На этом этапе изменяется гормональный фон. Происходит физиологическое развитие, появляются вторичные половые признаки, которые свидетельствует о формировании репродуктивной функции. В норме половое и физиологическое созревание протекает взаимосвязано. Но бывает, что в этот период в организме подростка возникают различные функциональные расстройства, что в основном связано с перестройкой нервной, иммунной и эндокринной системы. Под действием гормонов происходит феминизация фигуры девочек (нарастает жировая ткань по женскому типу, формируются молочные железы). Отмечается снижение порога возбудимости, лабильности вегетативных реакций, наблюдаются признаки эмоциональной неустойчивости. Именно в этот период наблюдается половое влечение.

На данном этапе важно своевременно и тактично разъяснить подростку о физиологических изменениях, которые характерны для этого периода. Наступление поллюций у мальчиков и менструаций у девочек иногда застаёт их врасплох, вызывая ряд неприятных, а порой невротоподобных последствий. Повышенная выработка половых гормонов приводит к изменениям отношений между полами, а это уже имеет нравственную и социальную окраску. Взрослые должны знать и помнить об этом. Они не должны ограничиваться только гигиеническими советами и рекомендациями.

Согласно общепризнанной классификации фаз полового влечения А. Моля (1909), главным элементом этого процесса является стремление к детумесценции (половому акту) и контракции (ласкам). [7]

Существуют три фазы развития полового влечения:

- нейтральная фаза (раннее детство);
- фаза недифференцированного влечения (чаще с 9–10 лет и до 20 лет или немного старше);
- фаза дифференцированного влечения (характерна для взрослого человека).

Д. В. Колесов и Н. Б. Сельверова определяли половое влечение, как особое отношение человека одного пола к человеку противоположного пола. В тот момент, когда подростки переходят от дружбы к интимным отношениям, наблюдаются четкие половые различия в мотивациях (юноши более важным считают сексуальные отношения, чем интимность, девушки наоборот, интимность более важной, чем секс). [5]

По данным Д. Ларсона с соавторами (D. Larson et al., 1976), около 70% старшеклассников имеют постоянного друга или подругу. При этом юноши не стремятся к прочным отношениям с девушками. Девушки же, нао-

борот, чувствуют себя увереннее и спокойней, имея постоянного друга. (С. Gilligan, 1982). В период юношеской любви (15–17 лет) отмечается тенденция к личностному общению, уединению, совместным прогулкам, разговорам, обсуждениям разных проблем. Основным звеном является познание объекта любви как личности. [4. с.148]

На этом этапе подростки испытывают потребность в совершении половых актов. Но, как правило, первоначально задействуется мастурбация (*ипсация*, от греч. *ipse* — сам). Средний возраст начала мастурбации, по мнению Д. Н. Исаева и В. Е. Кагана (1979), составляет 14 лет с разбросом от 10 до 18 лет и продолжается 4–4,5 года. Она предупреждает раннее вступление подростков в половую связь, поэтому мастурбация имеет некоторые положительные стороны. Подростки не могут оценить душевные качества партнера, поэтому половая близость в этом возрасте не может сопровождаться положительными эмоциями, присущими любви, может нанести подростку психическую травму. Бездуховность половых отношений может зафиксироваться, и нередко именно такие отношения станут единственным способом взаимодействия с противоположным. [4 с.153]

В период взросления важно побудить и научить человека укреплять собственный организм, правильно управлять своей психикой и сексуальностью. Таким образом, актуальной становится задача полового воспитания и «обучения здоровью» детей подросткового возраста. Половое воспитание — процесс, направленный на выработку качеств, черт, свойств, а также установок личности, определяющих необходимое обществу отношение человека к представителям противоположного пола. Опираясь на исследования П. П. Блонского, Л. С. Выготского, А. С. Макаренко следует выделить основные задачи полового воспитания: [3]

1. Воспитание культуры взаимоотношений между представителями разных полов.
2. Воспитание уважения к вопросам пола, умение владеть своими чувствами, воображением, возникающими желаниями и инстинктами.
3. Воспитание самообладания, выдержки, необходимой в процессе взаимоотношения людей разного пола.
4. Формирование чувства ответственности за партнера, уважительного отношения к нему, и развитие самоуважения.
5. Воспитание духовности, потребности в нравственном, эстетическом и интеллектуальном развитии.

В сферу полового воспитания должны входить не только отношения между представителями мужского и женского пола, как интимно-личностное, но и любое другое в общественной жизни, в труде, в отдыхе и так далее. [2]

Изучив и проанализировав исследования В. В. Кагана, мы сформулировали основные направления полового воспитания подростков:

- половое воспитание помогает формированию психологической мужественности (женственности), обучает нормальному общению со сверстниками противоположного пола;
- половое воспитание формирует сексуальное сознание;
- готовит к сознательному и ответственному супружеству;
- осуществляет подготовку к сознательному и ответственному родительству, способствует выработке оптимальных репродуктивных установок;
- формирует здоровый образ жизни через разъяснение зависимости сексуальности, супружества, родительства от венерических заболеваний, СПИДа, наркомании и т.д.;
- способствует профилактике нарушений психосексуального развития, особенно на ранних стадиях становления личности подростка;
- предупреждает растление и совращение детей и подростков;

Таким образом, здесь следует говорить о половом просвещении. Д. Слободян Д., дала такое понятие: «половое просвещение — термин, который означает развитие физических, психических, эмоциональных, половых, моральных, духовных, интеллектуальных и социальных и аспектов личности подростков». [9]. На наш взгляд, половым просвещением старшеклассников нельзя заниматься до того момента, пока не будет воспитано высокое чувство нравственного взаимоотношения полов, сформирована воля юношей и девушек. Прежде чем сообщать юношам и девушкам какую-либо информацию, касающуюся пола, необходимо опираться на морально-этические нормы поведения в обществе. При несоблюдении этих особенностей, можно возбудить нездоровый интерес к вопросам пола. Половое просвещение должно осуществляться с учетом воспитательной системы, его нужно проводить с детьми в интимно-личностной беседе, основываясь на принципах научности, доступности и учитывая возрастные особенности. На наш взгляд, информировать подростков и половой жизни необходимо, так как полная или частичная неосведомленность, а также искаженность в формировании личности, в дальнейшем приведет к трудностям: в создании крепкой, полноценной семьи, сложным внутрисемейным взаимоотношениям и проблемам в интимной жизни. Большое беспокойство вызывает источник получаемой информации. Для подростков это, к сожалению, не родители и не педагоги, а улица (сверстники) и СМИ. Все это может привести к промискуитету, заражениям ВИЧ — инфекцией, венерическими заболеваниями, наркоманиям, алкоголизму, гепатиту, ранним беременностям.

Санюкевич Л. И. в своей работе говорит о таком явлении, как акселерация. «Проблема акселерации, или уско-

рения умственного и физического развития детей, занимает сейчас умы биологов, врачей, педагогов и социологов всего мира. Есть все основания говорить о биологической и социальной акселерации». [8. с.9] Переходный возраст, как у мальчиков, так и у девочек сдвинулся в среднем на 2,5–3,5 года вперед по сравнению с предыдущими поколениями. Наблюдается увеличение разрыва между половым созреванием и началом (с нравственной точки зрения) половой жизни. Это усугубляет и усложняет проблему полового воспитания. Санюкевич Л. И. отмечала, что разрыв между половым созреванием и началом половой жизни может достигать 6–8, а то и 10 лет. Половая зрелость, наступившая раньше духовной, может стать источником серьезных опасностей. Подростки, неспособные руководить своими чувствами и эмоциями, неосознанно рожают детей, не имея никакой материальной базы.

С каждым годом растет количество абортот среди девочек — подростков. Они не осознают всей серьезности последствий такого поведения. По данным Рус — инфо, каждый год в России делается около 4 миллионов абортов. В последнее время растет соотношение количества абортов к количеству родов: на 100 родов приходится более 200 абортов. [10] Нет сомнений, что неокрепший организм подростка, при беременности и родах подвергается серьезным опасностям. Нередко половые связи подростков происходят под действием алкоголя, в этой ситуации может произойти зачатие, которое в дальнейшем приведет к рождению ребенка с различными патологиями.

А. С. Макаренко выделял основным методом полового воспитания, пример поведения взрослых, достойных подражания. Большое значение он придавал беседе как методу полового воспитания. Именно на этом этапе нужно говорить о любви, о возникновении семьи, о долге и обязанностях супругов. Он никогда не отрывал половое воспитание от нравственного и говорил ««Вопрос о половом воспитании становится трудным только тогда, когда его рассматривают отдельно и когда ему придают слишком большое значение, выделяя из общей массы других воспитательных вопросов». [6] Таким образом, мы считаем половое воспитание необходимо проводить постоянно, повседневно, наряду с другими воспитательными сторонами, начиная с раннего детства.

С целью формирования эмоционально зрелой личности, а именно — подготовки подростков к взрослой жизни, обучения способности адекватно осознавать свои физические и психологические особенности, необходимо устанавливать нормальные отношения с людьми своего и противоположного пола во всех сферах жизни, реализовывать свои потребности в соответствии с существующими в обществе нравственными и этическими нормами. [1] Необходимо учитывать основные принципы полового воспитания. Мы разделяем и дополняем принципы, предложенные исследователем Ю. М. Орловым:

- принцип целеустремленности (соотнесение целей полового воспитания с фазами психосексуального развития детей).

— самовоспитание (половое воспитание во многом зависит от стремления ребенка к самовоспитанию, для этого несовершеннолетним надо ясно представлять себе цели и хотеть достижения их);

— принцип «не навреди»;

— принцип «не стыди»;

— принцип опоры на положительное, в том числе, на положительные примеры поведения авторитетных для ребенка взрослых. Психологическая основа этого принципа — положительное эмоциональное подкрепление, которое создает положительную мотивацию любому поведению, деятельности;

— принцип индивидуального подхода;

— принцип невозбуждения полового влечения (в основе этого принципа лежит тезис, утверждающий, что половую жизнь не следует начинать до полного физического созревания). В пользу этого тезиса свидетельствуют аргументы как педагогического, так и медицинского характера. Чем меньше энергии, сосредоточенной на объекте полового влечения, будет израсходовано на половую жизнь, тем большая ее часть пойдет на развитие и укрепление организма в целом — скелета, мышц, мозга и связанных с ним функций высшей нервной деятельности.

Принцип невозбуждения полового влечения связан с требованием сублимации;

— принцип единства обучения и воспитания;

— принцип системности, последовательности, комплексности.

В том случае, если же на данном этапе развития подростка не были учтены все вышеизложенные особенности, то следует говорить о деформированном половом воспитании. Деформированное половое воспитание — такой стиль воспитания, при котором игнорируются все психосексуальные проявления личности подростка или они просто подавляются. Оно напрямую связано с некомпетентностью и необразованностью воспитуемого в вопросах полового воспитания. Его основные проявления: незнание особенностей сексуального развития ребенка и, соответственно, неверная реакция на это развитие, собственные неверные установки по вопросам взаимоотношений полов, а также неверные установки по отношению к воспитуемому.

Для того, чтобы эти ошибки не были совершены, а уже совершенные преодолены, необходимо проводить половое воспитание у подростков с учетом поставленной цели, задач и основных принципов.

Литература:

1. Аккузина, О. П. «Вопросы психологии» // Установки подростков по отношению к началу половой жизни. — № 4. — М.: Наука, 2001.
2. Завражин, С. А., Фортова Л. К. Адаптация детей с ограниченными возможностями: учеб. Пособие для вузов [Текст] / С. А. Завражин. Л. К. Фортова. — М.: Трикта: Академ. Проект. 2005. — (Gaudeamus). — 395 с.
3. Иванова, О. Н. Педагогическое сопровождение полоролевого развития детей старшего дошкольного возраста // дисс. канд. пед. наук. — Великий Новгород, 2006. — 33–34, с. 208
4. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства. — СПб.: Питер, 2002. — 752 с.
5. Колесов, Д. В. Беседы о половом воспитании. — М.: Педагогика, 1986. — 160 с.
6. Макаренко, Л. С. Лекции о воспитании детей. Мн., 1978, с. 74.
7. Молль, А. Половая жизнь ребенка / пер. с нем. Рохальского. — М.: Педагогика, 1909. — 264 с.
8. Санюкевич, Л. И. Половое воспитание детей и подростков / Санюкевич Л. И. — М.: Книга по Требованию, 2012. — 48 с.
9. Слободиан, Д. Половое просвещение подростков. Теория и практика. Обобщение опыта работы Свердловского областного центра планирования семьи. Июнь 1999 — ноябрь 2000
10. <http://www.rus-info.ru/402-statistika-po-abortam-v-rossii.html>

Организационно-педагогические условия развития ИКТ-компетентности

Овчинникова Ольга Владимировна, педагог-психолог
МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 51» г. Новомосковска

Тенденции современного общества характеризуются стремительным развитием информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), используемых во многих областях деятельности человека, в том числе и педагогической.

Процесс информатизации образования (И. В. Роберт), актуализирует идеи непрерывного образования, кон-

цепция которого впервые была представлена на форуме ЮНЕСКО в 1965 г., согласно этой концепции основная идея непрерывного образования основывается на гуманистической направленности образования, когда человеку следует создать условия для полного развития способностей на протяжении всей его жизни.

В настоящее время наиболее востребованными становятся педагоги, владеющие ИКТ, готовые к постоянному совершенствованию своего профессионального уровня, адекватно современным тенденциям развития информационного общества, возрастает значимость (ИКТ-компетентности) будущего педагога, осуществляющего свою профессиональную деятельность в ИКТ-насыщенной образовательной среде.

Основной целью формирования компетентности педагогов в области ИКТ-компетентности является их подготовка к методически грамотному использованию ИКТ в образовательном процессе, а именно: применение ИКТ для стимулирования познавательного интереса воспитанников и мотивации к познавательной деятельности с помощью ИКТ; осознание педагогом целей и задач применения средств информатизации образования в образовательном процессе; выявление содержания предметной области с учетом целей обучения, интересов и склонностей воспитанников, предоставление которого целесообразно проводить с помощью ИКТ; освоение методов и приемов обучения с использованием ИКТ; осуществление контроля и самоконтроля образовательной деятельности с помощью ИКТ; самоанализ, самооценка, в том числе проведение диагностики на базе ИКТ.

Современный период развития образования характеризуется процессом информатизации, который рассматривается (Ваграменко Я. А., Козлов О. А., Лапчик М. П., Мартиросян Л. П., Роберт И. В., Хеннер Е. К. и др.) как процесс обеспечения сферы образования теорией, методикой и практикой разработки и использования научно-педагогических и учебно-методических материалов, ориентированных на применение информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) при реализации психолого-педагогических целей обучения и воспитания в здоровьесберегающих условиях.

По мнению ряда специалистов (Ваграменко Я. А., Козлов О. А., Лавина Т. А., Латышев В. Л., Мартиросян Л. П., Роберт И. В., Тарабрин О. А., Удовик Е. Э. и др.) реализация дидактических возможностей ИКТ (интерактивный диалог, компьютерная визуализация учебной информации, моделирование изучаемых объектов, процессов, комплексное представление аудио-, видео информации, автоматизация поисковой и вычислительной деятельности) позволяет интенсифицировать и совершенствовать учебный процесс. Особое значение при этом для совершенствования обучения приобретают средства ИКТ, используемые совместно с учебными, методическими, инструктивно-организационными, нормативно-регламентирующими и информационно-справочными материалами, представленными зачастую в виде электронного образовательного ресурса (ЭОР), которые позволяют педагогу формировать информационно-методическое обеспечение (ИМО) образовательного процесса.

При этом (вслед за Роберт И. В., Лавиной Т. А., Мартиросян Л. П., Тихоновым А. Н. и др.) под электронным

образовательным ресурсом будем понимать научно-педагогические, учебно-методические материалы, представленные в виде электронных изданий образовательного назначения (ЭИОН) или электронных средств образовательного назначения (ЭСОН), реализующие дидактические возможности ИКТ.

Под информационно-методическим обеспечением образовательного процесса, в состав которого входит электронный образовательный ресурс, будем понимать совокупность научно-педагогических, учебных, методических, организационно-инструктивных, нормативно-регламентирующих, информационно-справочных, контролируемых материалов, представленных, в том числе в электронном виде, а также распределенные электронные образовательные ресурсы локальных и глобальной сетей.

Систему непрерывного формирования ИКТ-компетентности определим как совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов, образующих определенную целостность и единство цели, содержания, средства, форм и методов обучения, воспитания и развития педагогов

Но современное развитие общества накладывает новые требования к формированию профессиональной компетентности педагогов, к ее высшему проявлению — педагогическому мастерству, в том числе внедрению и оптимальному использованию информационно-коммуникационных средств в образовательный процесс.

Исходя из содержания информационно-коммуникационной компетентности педагога, в ее структуре можно выделить следующие компоненты: 1. Когнитивный компонент, заключающийся в том, что, кроме теоретических знаний, умений и навыков оперирования информацией, информационными объектами и т.п., необходимы знания способов получения и передачи информации, навыки профессионального самосовершенствования, знание межпредметных связей, знание истории информатики и вычислительной техники и т.д. 2. Деятельностный компонент, представляющий собой активное применение ИКТ в профессиональной деятельности как средства познания и развития, самосовершенствования и творчества. В данном компоненте выделяются требования к знаниям и умениям, апробированным в действии, что предполагает практическую подготовку учителя к профессиональной деятельности в условиях информатизации общества. 3. Рефлексивный компонент, проявляющийся в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственных достижений; сформированность таких качеств и свойств личности, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, склонность к самоанализу. Он включает в себя самосознание, самоконтроль, самооценку, понимание результатов своей деятельности и ответственности за них, познание себя и осознание своей субъектности в профессиональной деятельности. 4. Мотивационно-ценностный компонент, включающий систему мотивов, эмоционально-волевых

и ценностных отношений студента к миру, к деятельности, к людям, к самому себе, к своим способностям, их развитию и определяющий избирательную направленность на информационную деятельность и взаимодей-

ствие. Этот компонент несет в себе осознанную потребность будущего специалиста в творчестве; потребность самостоятельно ставить цели информационно-коммуникационной деятельности и достигать их.

Литература:

1. Панкова, Т. В. Сущность, содержание и структура информационно-коммуникационной компетентности студента вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2013. — Т. 4. — с. 206–210.
2. Л. В. Кочегарова Причины возникновения и способы преодоления сопротивления педагогов технологическим нововведениям.
3. Зайцева, О. Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий [Текст]: Автореф. дис... канд. пед. наук. / О. Б. Зайцева. — Брянск, 2002. — 19 с.

О методике обучения студентов-переводчиков техническому переводу

Паршина Татьяна Вячеславовна, магистрант

Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения

Методика обучения техническому переводу, обеспечивающая познание обучающимися теории технического перевода, познание терминологии, познание предметной области, а также практику обучающихся в переводе специальных текстов, является важной частью педагогической основы формирования специальной составляющей переводческой компетенции студентов-переводчиков.

Ключевые слова: методика обучения техническому переводу, учебная дисциплина «Технический перевод», специальная составляющая переводческой компетенции, обучение студентов-переводчиков, воспитание студентов-переводчиков

Вопросы разработки и совершенствования методики обучения студентов-переводчиков техническому переводу (далее — методика обучения переводу) являются одними из сложных и требуют глубокой проработки.

Ученые, исследующие проблемы и вопросы методики обучения переводу анализируют недостатки существующих методик обучения переводу, разрабатывают новые подходы и рекомендации по их совершенствованию.

Комиссаров В. Н. [4] считает главной задачей обучения переводу не усвоение каких-то норм, правил, которые переводчик мог бы автоматически применять во всех случаях, а овладение принципами, методами и приемами перевода, и умение их выбирать и применять по-разному в конкретных условиях, к разным текстам и для разных целей. Ученый акцентирует внимание на предназначении преподавателя — учить студента-переводчика мыслить по-переводчески, идти по тому пути, по которому идет опытный профессиональный переводчик, а для этого необходимо, чтобы обучающийся воспринимал принимаемые решения как свои собственные, к которым он пришел по внутреннему убеждению, хотя и с помощью, и под руководством преподавателя.

Рецкер Я. И. [13] предлагает выстраивать методику обучения переводу на лингвистической основе и применять в обучении будущих переводчиков концентрический метод (метод предполагает рассмотрение темы обучения

несколько раз, притом каждый раз на более высоком уровне). Ученый обращает внимание на градацию трудностей в обучении переводу (постепенное усложнение заданий, упражнений и текстов для перевода). Рецкер Я. И. формулирует рекомендации преподавателям, обучающим студентов переводу:

основное внимание следует обращать не на трудности понимания, а на трудности выражения мысли подлинника на родном языке;

необходимо применять на всех этапах обучения тематические упражнения, рассчитанные на овладение определенными приемами перевода и на преодоление определенных лексических, грамматических и стилистических трудностей перевода;

контрольные письменные работы следует проводить с нарастанием сложности заданий (работы служат основным критерием успеваемости по письменному переводу и помогают преподавателю следить за успехами обучающихся);

важно вести сравнительный анализ переводов, в процессе которых студенты приучаются самостоятельно определять достоинства и недостатки нескольких переводов одного и того же текста;

практиковать индивидуальные занятия по письменному переводу (они помогают быстрейшему развитию творческих способностей будущего переводчика с одной

стороны, и служат корректировочным средством преодоления индивидуальных недостатков у обучающихся, с другой стороны);

нужно помнить, что при подготовке переводчика индивидуальный подход имеет исключительное значение.

Латышев Л. К., Семенов А. Л. [5] считают, что обучение переводу должно предполагать развитие навыка целеполагания (умение формулировать цель в переводе) и операционального навыка (умение выполнять перевод). Ученые советуют для развития указанных навыков использовать в обучении студентов упражнения смешанного типа, учитывающие предпереводческие и переводческие задания.

Сдобников В. В., Петрова О. В. [14] выражают мнение о том, что обучение переводу должно развивать у будущих переводчиков профессиональное переводческое мышление. Исследователи обращают внимание на качественную подготовку самого преподавателя к обучению студентов переводу и использование преподавателем приемов, направленных на развитие у обучающихся видения в мельчайших подробностях предметной ситуации, описанной автором в тексте.

Алексеева Л. М. [2] рассматривает методику перевода специального текста как основу методики обучения переводу специального текста. Ученый подчеркивает, что развитие методики обучения переводу взаимосвязано с развитием методики перевода; рекомендует преподавателям перевода обращать особое внимание на собственную методическую грамотность.

Методика обучения переводу, по представлениям Алексеевой И. С. [1] включает в себя три этапа. Первый этап — подготовительный, направленный на активное освоение различных типов текстов языка оригинала/перевода. Второй этап — основной, включающий предпереводческий анализ, аналитический вариативный поиск, анализ результатов перевода. Третий этап — тренировочный: тренинг письменного перевода на материале различных текстов. Ученый советует преподавателю придерживаться индивидуального подхода к обучающимся, сочетать различные виды работы на занятии, формировать у студентов навык личной ответственности за перевод.

Точки зрения ученых о методике обучения переводу не являются исчерпывающими.

Таким образом, ученые при разработке и совершенствовании методики обучения переводу уделяют внимание:

- овладению обучающимися принципами, методами и приемами перевода;

- постепенному усложнению заданий, предлагаемых для выполнения студентам-переводчикам;

- умению обучающихся формулировать цель в переводе, умению выполнять перевод;

- развитию у будущих переводчиков профессионального переводческого мышления;

- овладению студентами-переводчиками методикой перевода;

- формированию у обучающихся навыка личной ответственности за перевод;

- рекомендуют преподавателям:

- учить студентов-переводчиков мыслить по-переводчески;

- обращать внимание не на трудности понимания, а на трудности выражения мысли подлинника на родном языке;

- приучать студентов-переводчиков самостоятельно определять достоинства и недостатки собственных переводов — самостоятельно совершенствовать собственные переводческие навыки;

- применять индивидуальные подходы в обучении к будущим переводчикам;

- повышать уровень своей методической грамотности.

Изучив труды ученых, обобщив свои наблюдения и практический опыт, автор постепенно вычерчивает собственный трудный путь построения методики обучения техническому переводу студентов-переводчиков.

Об актуальности разработки методики обучения техническому переводу студентов-переводчиков

Отправной точкой, побудившей автора приступить к разработке методики обучения техническому переводу, стало то, что в настоящее время выпускники-переводчики, работающие в сфере перевода научно-технической литературы и документации, на первом этапе своей профессиональной деятельности, сталкиваются с трудностями [9].

Вот некоторые из них:

- отсутствие знаний в предметной области;

- отсутствие навыков работы по формированию и ведению глоссария технических терминов;

- отсутствие знаний ГОСТов и необходимых для переводческой работы стандартов;

- отсутствие умений анализировать переводческие трудности и находить пути их решения.

Такое положение дел свидетельствует о низком уровне формирования в высших учебных заведениях (далее — ВУЗах) специальной составляющей переводческой компетенции студентов-переводчиков; о том, что сегодняшнее обучение техническому переводу является неэффективным; о том, что в ВУЗах студентов-переводчиков лишь ознакомливают с техническим переводом и не учат обучающихся переводить научно-техническую литературу и документацию; о том, что методики обучения техническому переводу не ориентированы на достижение главной итоговой цели обучения: научить студентов-переводчиков переводить научно-техническую литературу и документацию.

В этой связи подчеркивается актуальность проблемы о вузовской подготовке в сфере технического перевода и, в частности, о разработке на новом качественном уровне методики обучения техническому переводу студентов-переводчиков.

Методика как процесс обучения

В переводе с греческого «методика» означает путь исследования, способ достижения каких-либо целей, решения конкретной задачи, прием теоретического и практического освоения чего-либо, прием познания.

Ожегов С. И. [6] трактует термин «методика» как совокупность методов обучения чему-нибудь, практическое выполнение чего-либо.

Методика, как совокупность путей, способов, приемов, методов, форм, средств учебной работы, занимает важное место в педагогической теории и практике.

Учитывая, что методика обучения, в частности, техническому переводу, определяет суть взаимосвязной деятельности преподавателя и обучаемых, автор представляет методику как процесс [8], который характеризуется вопросами:

Для чего учить?

Чему учить?

Как учить?

Как учиться?

В данном случае слово «процесс» означает «продвижение», «прохождение», например, продвижение знания от преподавателя к обучающимся, прохождение обучающимися конкретного раздела учебной дисциплины.

О структуре методики обучения техническому переводу

Формирование структуры методики обучения техническому переводу связано с вопросом: «Что будут познавать и осваивать студенты-переводчики, изучая технический перевод?»

Для определения содержания обучения техническому переводу были проработаны материалы периодической печати, работы ученых по вопросам формирования специальной составляющей переводческой компетенции студентов-переводчиков, что позволило представить формирование специальной составляющей переводческой компетенции как комплексный феномен, включающий в себя: знание теории технического перевода, знание терминологии, практику перевода специальных материалов/текстов, познание предметной области.

Таким образом, обучающиеся будут осваивать и познавать:

теорию технического перевода;

терминологию научно-технической литературы и документации;

практику перевода специальных материалов/текстов;

предметную область (конкретное отраслевое направление);

что в принципиальном отношении составляет содержание обучения техническому переводу студентов-переводчиков.

Разрабатывая структуру методики обучения техническому переводу, автор статьи проанализировал содер-

жание равнозначных компонент специальной составляющей переводческой компетенции: знание теории технического перевода, знание терминологии, практику перевода специальных материалов/текстов и познание предметной области [10].

Далее, очерчивая формы, методы, приемы, способы обучения под каждым из компонентов специальной составляющей переводческой компетенции автор формирует модель структуры методики обучения техническому переводу [8] (См. табл. 1).

На основании очерченных методов, способов, приемов, форм обучения становится возможным обосновано выбрать виды занятий.

О дисциплине «Технический перевод» для студентов-переводчиков

Методика обучения техническому переводу для студентов-переводчиков тесно связана с учебной дисциплиной «Технический перевод». Именно дисциплина «Технический перевод» для студентов-переводчиков отвечает на вопрос: «Чему учить?».

Следуя развиваемой автором концепции [10], которая заключается в понимании формирования специальной составляющей переводческой компетенции студентов-переводчиков в ВУЗе посредством изучения обучающимися учебной дисциплины «Технический перевод» как одного из приоритетных направлений подготовки к переводу научно-технической литературы и документации, автор сформировал модель учебной дисциплины «Технический перевод» для студентов-переводчиков в ВУЗе [9].

Разработке модели учебной дисциплины «Технический перевод» предшествовали: исследование и анализ федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования; изучение требований к подготовке технических переводчиков, вытекающих из трудов ученых по вопросам перевода научно-технической литературы и документации; изучение требований переводческих компаний к подготовке технического переводчика и организации технического перевода; анализ компонентов специальной составляющей переводческой компетенции студентов-переводчиков.

Модель учебной дисциплины «Технический перевод» для студентов-переводчиков (далее — учебная дисциплина) состоит из двух частей.

Теоретическая часть учебной дисциплины подробно последовательно раскрывает вопросы от целей, задач, предмета, структуры и места учебной дисциплины до проблем и трудностей перевода научно-технической литературы и документации.

Практическая часть учебной дисциплины включает в себя вопросы: от практики работы над переводом научно-технической литературы и документации, алгоритма действий по осуществлению перевода до практики работы в рабочей группе по техническому переводу.

Таблица 1. Модель структуры методики обучения техническому переводу

Специальная составляющая переводческой компетенции			
Формы обучения			
Знание теории технического перевода	Знание терминологии	Практика перевода специальных материалов	Познание предметной области
информационные репродуктивные объяснительные наглядные сравнительные проблемные	исследовательские поисковые самообучающие формалистические аналитические	конструирующие моделирующие инструктивные практические проблемные иллюстративные	поисковые исследовательские
Методы обучения			
Знание теории технического перевода	Знание терминологии	Практика перевода специальных материалов	Познание предметной области
объяснение рассказ разъяснение презентации дискуссия	систематизация описание сравнение обобщение анализ	алгоритм перевода; формально-лингвистический; структурно-логический	описание наблюдение сравнение демонстрация
Приемы обучения			
Знание теории технического перевода	Знание терминологии	Практика перевода специальных материалов	Познание предметной области
привлечение внимания; проблемного изложения	специальная подготовка; ведение личной информационно-переводческой базы; работа с программами переводческой памяти	работа с упражнениями; работа с программами переводческой памяти; работа с документами	ознакомление на месте (лаборатория, цех, завод и т.д.); изучение инструкций, описаний; беседа со специалистом
Способы обучения			
Знание теории технического перевода	Знание терминологии	Практика перевода специальных материалов	Познание предметной области
словесный презентационный	формирование глоссария обучаемого; формирование глоссария преподавателя	раздаточный материал формы документов схема	схематичное представление; последовательное описание

В основе разработки учебной дисциплины были учтены требования компонентов специальной составляющей переводческой компетенции студентов-переводчиков. Почему? Потому что они составляют в совокупности «костяк» подготовки студентов-переводчиков к переводу научно-технической литературы и документации, являются теми ориентирами, которые не позволяют допустить ошибку — пропустить важное в подготовке обучающихся к достижению цели: научить обучающихся переводить научно-техническую литературу и документацию.

Почему необходимо разрабатывать вместе учебную дисциплину «Технический перевод» и методику обучения техническому переводу? Потому что методика обучения техническому переводу осуществляет процесс обучения студентов-переводчиков конкретным темам учебной дисциплины «Технический перевод». Без учебной дисциплины «Технический перевод» методика обучения техническому переводу неэффективна, ибо будет отсутствовать учебный материал, который надо донести до обучающихся.

О некоторых педагогических вопросах в обучении студентов-переводчиков техническому переводу

1. Педагогика высшей школы охватывает не только обучение, но и воспитание [3], [15], [17].

Наблюдения автора показали, что воспитательной работе в педагогическом процессе уделяется мало внимания. В результате, в частности, студенты-переводчики не стремятся после окончания университетов заниматься переводами, например, переводами научно-технической литературы и документации. В большинстве обучающиеся не могут даже теоретически обрисовать свое будущее место работы по специальности. К переводу студенты-переводчики относятся как к выполнению упражнения, а не как переводчики, выполняющие перевод на заказ.

Выходом из сложившейся ситуации служит включение в методику обучения техническому переводу элементов воспитательной работы. Как это сделать? Автор учитывает элементы воспитательной работы уже на стадии планирования учебного занятия. Так, например, в планы проведения вводной лекции «Технический перевод как учебная дисциплина» [11], проведения семинарского занятия «Отечественные переводческие практики по переводу научно-технической литературы и документации» [12] автор вводит раздел «Учебно-воспитательные цели», в котором отдельным пунктом прописывается цель: «Начать процесс воспитания уважительного отношения обучающихся к переводу научно-технической литературы и документации». За этими словами стоит работа преподавателя — учебными примерами, своим личным примером, примерами переводчиков-профессионалов своего дела — подтверждать, что технический перевод заслуживает уважительного отношения. Работа технического переводчика сложна, трудоемка, требует выносливости, требует знаний правил и ГОСТов, знаний предметной области и много чего еще, но в то же время почетна, ибо вносит свой весомый вклад в развитие отечественной науки и техники.

2. Большой редкостью стало, когда преподаватель приходит на занятие (будь то лекция, семинар или практическое занятие) классически подготовленным.

Иными словами, имел при себе:

разработанные им план занятия и текст лекции (как пример);

рабочую программу учебной дисциплины;

методику чтения лекции (если читается лекция);

методические указания/рекомендации по изучению обучающимися учебной дисциплины.

Важной составляющей на занятии является выставка литературы [7]. Выставку литературы составляют учебники, учебные пособия, статьи, нормативные и технические акты, ГОСТы и т.д., на которые преподаватель ссылается в ходе занятия. Преподаватель обязан не просто показать и прокомментировать источник учебного/рабочего материала, но сообщить где его можно взять. Для обучающихся выставка литературы необходима не только

для наглядности, но и для первичного знакомства с доступными источниками по изучаемой теме.

Электронные источники информации помогают студентам-переводчикам в освоении учебной дисциплины «Технический перевод». Получили широкое распространение электронные курсы технического перевода, которые дают первичное представление о техническом переводе. Однако, по мнению автора, ни одни электронные курсы не заменят живого обучения техническому переводу (с преподавателем в аудитории). Почему? Потому что обучить человека может только человек. Обучить студента-переводчика может только увлеченный своим ремеслом преподаватель [16]. Увлеченных информатизационных систем не бывает. Только преподаватель является носителем знания о техническом переводе и методики обучения техническому переводу.

3. Должное внимание при разработке методики обучения переводу необходимо уделить учебно-методической документации.

Ведущей составляющей методики обучения переводу являются обоснованно выбранные виды занятий. Для повышения качества, эффективности учебного процесса, формирования и развития единой целостной системы методического обеспечения учебных занятий, совершенствования методического мастерства педагогического состава, формируются методики организации, подготовки и проведения видов занятий, консультаций.

Методика обучения переводу предусматривает разработку:

методики подготовки и чтения лекции по учебной дисциплине «Технический перевод»;

методики подготовки и проведения семинара по учебной дисциплине «Технический перевод»;

методики подготовки и проведения практического занятия по учебной дисциплине «Технический перевод»;

методики подготовки и проведения самостоятельного занятия по учебной дисциплине «Технический перевод»;

методики подготовки и проведения контрольной работы по учебной дисциплине «Технический перевод»;

методики проведения зачета по учебной дисциплине «Технический перевод»;

методики проведения экзамена по учебной дисциплине «Технический перевод»;

методики оценки обучающихся на текущих контролях, контрольных работах, зачетах, экзаменах, практиках и стажировках;

методических указаний по изучению учебной дисциплины «Технический перевод» для студентов-переводчиков.

4. Обучение переводу научно-технической литературы и документации немыслимо без учета и применения принципов обучения в высшей школе, которые служат регулятивными ориентирами правильности педагогической практики. К чему приводит игнорирование преподавателями в учебно-методической работе принципов обучения

высшей школы? К тому, что, в частности, обучаемые не могут отличить семинар от практического занятия, лекция подменяется изучением статейного материала, преподаватели не могут в качестве образца продемонстрировать свои терминологические словари. В этой связи автор предлагает обратиться к основам, источникам, освежить в памяти регулятивные ориентиры — принципы обучения в высшей школе, и начать активно руководствоваться ими в своей педагогической практике.

Вот некоторые примеры.

При подготовке вводной лекции по теме «Технический перевод как учебная дисциплина» [11], автор, руководствуясь дидактическим принципом — связь обучения с практикой профессиональной деятельности, предоставляет обучающимся полный перечень источников по учебно-методическому, справочному, юридическому, информатизационному и информационному обеспечению учебной дисциплины «Технический перевод» (далее — перечень). Данный перечень содержит актуализированные источники информации, применимые как для учебных целей, так и для практической переводческой деятельности.

Далее, в основной части лекционного занятия обучающимся представлена информация о месте учебной дисциплины «Технический перевод» не только в системе наук, учебных дисциплин, но и среди направлений экономической деятельности. По сути дела студенты получают информацию о предметах познания, свойственных одной или нескольким отраслям хозяйственной деятельности, что помогает им определиться в выборе более узкой специализации перевода научно-технической литературы и документации.

При подготовке к семинарскому занятию по теме «Отечественные переводческие практики по переводу научно-технической литературы и документации» [12], автор, формируя задание на семинар, учитывает дидактические принципы «развитие профессионального мышления», «коллективный характер обучения и учет индивидуальных способностей обучающихся». Задание на семинар — это самостоятельный учебный документ, содержащий необходимую информацию — как задания, касающиеся всех обучающихся в группе, так и содержащий индивидуальные задания конкретным студентам.

Вопросы в задании на семинар сформированы таким образом, чтобы обучающиеся, отвечая на них, аргументированно отстаивали свою точку зрения, формировали навыки уважительного отношения к мнению оппонента и самому оппоненту. Данные навыки пригодятся будущим

переводчикам при осуществлении перевода в рабочих группах.

При подготовке практических занятий по техническому переводу автор предлагает применять принцип последовательности в изучении учебного материала. Прежде чем осуществить учебный письменный перевод, студенты должны проработать вопросы по его оформлению в соответствии с ГОСТами. Делается это для того, чтобы с первых шагов студенты приучались к требованиям оформления письменных переводов научно-технической литературы и документации. Реалии дня показывают, что на практических занятиях студенты осуществляют письменный перевод как упражнение в простом текстовом изложении, и только после осуществления перевода, не часто им справочно сообщается о существующих требованиях технических документов по оформлению письменных переводов технической документации.

Рассмотренные педагогические вопросы не являются исчерпывающими.

В итоге, автор отмечает, что рассмотренные вопросы только обозначили дальнейший намеченный им путь разработки методики обучения переводу.

Что необходимо сказать в заключении? Ученые, исследователи, преподаватели перевода уделяют особое внимание методике обучения переводу, их педагогический опыт необходимо перенимать и преумножать.

Слабая подготовка выпускников-переводчиков в области перевода научно-технической литературы и документации побуждает обратить внимание на совершенствование методики обучения переводу.

Методика рассматривается не только как совокупность путей, способов, приемов, методов, форм, средств учебной работы, но и как процесс, означающий «продвижение» знаний от преподавателя к обучающимся, «прохождение» обучающимися тем учебной дисциплины.

Разработка структуры методики обучения техническому переводу ориентирована на получение студентами-переводчиками знаний по теории технического перевода, знаний терминологии, на осуществление практики перевода специальных материалов, в частности, научно-технической литературы и документации, познание предметной области позволяет говорить о начале создания теоретической основы формирования специальной составляющей переводческой компетенции у обучающихся в процессе обучения техническому переводу.

Методика обучения техническому переводу и учебная дисциплина «Технический перевод» органически связаны и должны разрабатываться вместе.

Литература:

1. Алексеева, И. С. Профессиональное обучение переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей / И. С. Алексеева. — СПб.: Издательство «Союз», 2001. (Серия «Библиотека переводчика») — 288 с.
2. Алексеева, Л. М. Методика обучения письменному переводу специального текста / Л. М. Алексеева // Вестник Пермского университета. Выпуск 2 (8), 2010. — с. 77–84.

3. Верязов, И. С., Пахарев А. И. Методика: сущность, значение, работа / И. С. Верязов, А. И. Пахарев // Методический сборник. Выпуск № 3, Военно-морской институт радиоэлектроники. — Петродворец, 1998. — с. 3–14.
4. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение / В. Н. Комиссаров. Издание 2-е, исправленное. — М.: Р. Валент, 2011. — 408 с.
5. Латышев, Л. К., Семенов А. Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания. Учебное пособие для студентов переводческих факультетов высших учебных заведений / Л. К. Латышев, А. Л. Семенов. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 192 с.
6. Ожегов, С. И. Словарная статья «Методика» / С. И. Ожегов. Под ред. проф. Л. И. Скворцова // Толковый словарь русского языка. Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений — 27-е изд. испр. — Москва: Издательство АСТ: Мир и образование, 2016. — С.532.
7. Осмоловская, И. М. Наглядные методы обучения: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. М. Осмоловская. — М.: Издательский центр «Академия», 2009. — 192 с.
8. Паршина, Т. В. Педагогический подход к формированию специальной составляющей переводческой компетенции студентов-переводчиков в высшем учебном заведении [Текст] / Т. В. Паршина // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). — СПб.: Свое издательство, 2015. — с. 152–155.
9. Паршина, Т. В. О модели учебной дисциплины «Технический перевод» для студентов-переводчиков в высшем учебном заведении [Текст] / Т. В. Паршина // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). — Краснодар: Новация, 2016. — с. 253–257.
10. Паршина, Т. В. Об исследовании на тему «Формирование специальной составляющей переводческой компетенции студентов-переводчиков в высшем учебном заведении» // Молодой ученый. — 2016. — № 10. — с. 1262–1266.
11. Паршина, Т. В. О вводной лекции по учебной дисциплине «Технический перевод» для студентов-переводчиков [Текст] // Инновационные педагогические технологии: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2016 г.). — Казань: Бук, 2016. — с. 155–160.
12. Паршина, Т. В. О семинаре как виде учебного занятия по учебной дисциплине «Технический перевод» для студентов-переводчиков [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы VIII междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). — М.: Буки-Веди, 2016. — с. 72–78.
13. Рецкер, Я. И. Основные этапы подготовки переводчика (Из опыта преподавателя перевода с английского языка) / Я. И. Рецкер. // Тетради переводчика. Москва: Издательство «Международные отношения», 1967. — с. 63–76.
14. Сдобников, В. В., Петрова О. В. О зелёном соке и соленом электричестве. Чему и как учить будущих переводчиков / В. В. Сдобников, О. В. Петрова // Журнал переводчиков «Мосты» № 1 (33) 2012. — с. 69–76.
15. Ситаров, В. А. Дидактика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Ситаров. Под ред. В. А. Слостенина. — 2-е изд., стеретотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 368 с.
16. Смирнов, С. Д. Психология и педагогика для преподавателей высшей школы: учебное пособие / С. Д. Смирнов. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство МГГУ им. Н. А. Баумана, 2014. — 422 с.
17. Соловцова, И. А. Общие основы педагогики: Учебник для студентов педагогических вузов / И. А. Соловцова, Н. М. Борытко; Под ред. Н. М. Борытко. — Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. — 60 с.

Самостоятельная работа как средство формирования компетенции выпускников вузов

Пахомова Наталья Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент
Военный университет Министерства обороны РФ (г. Москва)

В статье рассматривается специфика понятий «компетентность» и «компетенция» в контексте современных требований к подготовке молодых специалистов в вузах, а также особенности организации самостоятельной работы обучающихся вузов в условиях реализации компетентностного подхода.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, самостоятельная работа, профессиональная подготовка, профессиональные качества, ответственность

The article refers to the particularity of such notions as expertise and competence within the framework of contemporary requirements to the process of specialists' training at higher schools. Moreover, some specific aspects devoted to self-guided work of undergraduates are provided for better application of competence-based approach.

Key words: competence, expertise, self-guided work, professional training, professional qualities, responsibility.

В настоящее время в образовании активно используются понятия «компетентность» и «компетенция», которые вошли в обиход как попытка суммировать качества профессионала в единую категорию. Первоначально компетенции «привязывались» к знаниям, умениям и навыкам, что, несомненно, вызывало определенные трудности, так как для этого необходим серьезный анализ структурно-процессуальных особенностей их формирования и преобразования в компетентность. Это обусловлено тем, что, если в профессиональных областях достаточно четко формулируется комплекс требований к образованию специалиста (целевые установки), то в процессуальном контексте в ходе подготовки этого специалиста необходимо «перевести» эти требования в плоскость целей и задач, представленных конкретными знаниями, умениями и навыками, которыми овладевают обучающиеся в вузах.

В законодательной трактовке [4] профессиональное образование рассматривается как вид образования, который направлен на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретной профессии или специальности. Фактически компетенция ставится в один ряд со знаниями, умениями и навыками, что, соответственно, подразумевает равнозначность этих понятий, их тесную взаимосвязь.

Компетентность как научная категория, чаще всего рассматривается как синоним понятия «компетенция». Профессиональную компетентность А. К. Маркова рассматривает, как «определенное психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно», как «обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции». [3, с. 31] Выполнение функций как процесс предполагает совершение конкретных действий, которые должны привести к изменениям объекта деятельности, его качественному преобразованию. Как известно, многие действия требуют не только и не столько определенных знаний, сколько наличия опыта в совершении аналогичных действий в различной среде, опыта решения подобных профессиональных задач с учетом разнообразных факторов быстроменяющихся условий жизнедеятельности. Опыт, несомненно, понятие индивидуальное, он всегда уникален. В соответствии с этим, «наполняемость» компетентности для каждого субъекта деятельности происходит посредством анализа собственных практических действий, многократно произведенных самостоятельно и сознательно, с учетом их целесообразности, практической значимости и последствий. При разнообразной акцентуации трактовки компетентности неизменным остается то, что она рассматривается как свойство личности,

отражающее способность осуществлять какую-либо деятельность самостоятельно, качественно и эффективно.

Значение понятия «компетенция», данное в словаре [2] выявляет двойственный подход к его сущности. Во-первых, компетенция рассматривается как круг вопросов и явлений, в которых человек обладает авторитетностью и самостоятельностью суждений на основе глубоких познаний и опыта. Во-вторых, данное понятие обозначает область присущего права, официальных полномочий на осуществление определенных действий.

В современном понимании понятие «компетенция» имеет еще одну трактовку, согласно которой оно обозначает образовательные цели, их наполняемость, отражающую содержание и структуру будущих должностных обязанностей и полномочий, представленных в виде отдельных ее компонентов.

В ходе исследовательской работы было выявлено, что именно при проведении самостоятельной работы у обучающихся формируются основы профессиональной компетенции. Это обусловлено тем, при организации и осуществлении самостоятельной работы, у обучающегося «запускаются» процессы самоактивации и самоактуализации, так как решение поставленной задачи (проблемы) зависит непосредственно от него самого. В результате многократно возрастает требовательность к себе, ответственность за результат, стремление к достижению уровня притязаний. В этом виде образовательной деятельности значительно усложняются процессы самоанализа, самоконтроля и самооценки личностью не только результатов труда, но и собственно личностных и профессиональных качеств, о также социально-общественной значимости своего труда.

Типовые, стандартные действия, требования к уровню владения ими, характеризующие специфику профессиональной деятельности выражены в виде знаний, умений, навыков и компетенций. В данном контексте компетенция отражает интегральное свойство личности, включающее необходимый набор знаний, умений и навыков, позволяющий личности проявлять способность и быть готовым их применять. В этой связи, не целесообразно говорить об уровне развития компетенции, а можно лишь констатировать наличие или отсутствие данного качества у молодого специалиста — он, или способен и готов к самостоятельной профессиональной деятельности, или нет.

В мае-июне 2016 г. Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) было проведено исследование уровня подготовки молодых специалистов, в котором приняло участие 1,6 тыс. человек. В целом, более половины респондентов из взрослого населения (56%) отметило, что в России средний уровень качества подготовки в вузах, такой же результат (55%) отмечен и в категории работодателей. А вот мнение самих выпускников не столь оптимистично — лишь 36% опрошенных довольны качеством своей подготовки и считают его средним. При

этом, 56% молодых специалистов и 91% работодателей отмечают у российских выпускников вузов недостаток практических навыков, а половина работодателей отмечают у 53% молодых специалистов и низкий уровень их теоретической подготовки.

Исследование уровня безработицы и ее основных причин, проведенное информационным центром Общественной палаты РФ, показало, что четверть выпускников вузов становятся безработными. Это, по мнению экспертов-общественников, служит индикатором недостаточного соответствия системы профессионального образования запросам экономики и государства. В результатах исследования есть вывод и о низком уровне практической подготовки большого количества молодых специалистов. Кроме того, отмечается, что среди одной из существенных причин безработицы среди выпускников является их неумение отразить в резюме или на собеседовании собственные возможности в профессиональной сфере, адекватно оценить и презентовать свою компетентность, проявить творческий подход и креативность мышления в решении профессиональных задач, способность самостоятельно принимать решения.

В трактовке Европейского фонда образования [1., с.69] компетенции определяются с нескольких позиций: во-первых, как личностные качества и опыт, которыми обладает человек, включающие образование, знания, подготовку и другие характеристики, необходимые для эффективного выполнения своей деятельности; во-вторых, как совокупность требований, определяющих способность выполнять конкретные обязанности на определенной должности (решение задач, осуществление производственных действий, устранение проблемных ситуаций и т.д.); в-третьих, как способность регулировать свою деятельность, осуществлять самооценку результатов своего труда.

Если представить в упрощенном виде структуру компетенции, можно сказать, что наличие компетенции у выпускника определяется тремя основными критериями: наличием необходимых профессиональных знаний, умений, навыков и опыта их применения; способностью адекватно представить свою компетенцию работодателю и соответствовать должностным требованиям по профилю специальности; развитием навыков оценки качества и эффективности своего труда и аналогичной деятельности других лиц.

Как показывают многочисленные педагогические исследования, похожие критерии являются основными при оценке эффективности самостоятельной работы обучающегося, а именно: наличие способности решать учебные задачи автономно, без посторонней помощи, обеспечивая полностью организационно-информационную среду самопознавательной деятельности; высокий уровень развития презентативных личностных качеств, умения использовать для этих целей современные технологии и информационные ресурсы; сформированность устойчивых навыков прогнозирования, оценивания, коррекции результатов профессиональной деятельности, основанных на развитии ана-

литических и творческих способностей, необходимых личностных качеств (целеустремленности, ответственности, здоровой амбициозности, внимательности, усердия и др.).

Для конкретизации вышеизложенных положений можно рассмотреть педагогический подход к самостоятельной работе обучающихся в рамках формирования определенной компетенции (ПК-4, ФГОС ВПО по специальности 37.05.02 «Психология служебной деятельности»): выпускник должен обладать: «способностью осуществлять психологический отбор лиц, способных овладевать и осуществлять различные виды профессиональной деятельности».

Реализация процесса формирования данной компетенции обеспечивается квалификационными требованиями, которые разработаны для каждой специальности. Кроме того, в рамках каждой учебной дисциплины необходим предметный педагогический анализ комплекса знаний, умений и навыков, которые будут реально обеспечивать формирование конкретной образовательной компетенции.

В качестве знаний, необходимых для формирования рассматриваемой компетенции выступают теоретические положения о сущностных и структурно-функциональных особенностях явлений и процессов, обозначенных в формулировке компетенции, а именно: сущность процессов психологической диагностики и психологического отбора; различные виды методико-инструментального обеспечения психологической диагностики и способы его применения; методику проведения психологического отбора лиц на замещение конкретных должностей или выполнения определенных видов деятельности; особенности применения приемов и технологий поиска, анализа и отбора психологического инструментария на основе требований надежности, достоверности и валидности результатов исследования личности; общие и специфические требования к лицам, проходящим психологический отбор (либо методы, приемы и средства их поиска, изучения и усвоения в зависимости от квалификационных требований по специальности).

Для эффективного применения теоретических знаний, будущий специалист должен уметь: применять на практике различные методы, приемы и средства психологического отбора лиц для выполнения определенных профессиональных обязанностей (в том числе, специфических или осуществляемых в нетипичных условиях профессиональной деятельности); анализировать и обосновывать результаты проведенного исследования с точки зрения их практического применения для повышения эффективности работы, формулировать выводы и рекомендации их использования должностными лицами; прогнозировать возможные последствия и риски с целью предотвращения негативных последствий принятия управленческих решений.

Для полноценного формирования рассматриваемой компетенции будущий специалист должен владеть навыками: принятия самостоятельных решений об использовании того или иного алгоритма психологического исследования личности на соответствие определенным

требованиям профессиональной деятельности; осуществлять индивидуальную и групповую психолого-диагностическую работу; осуществлять коммуникацию, направленную на эффективное взаимодействие в рамках профессиональной деятельности.

Как видно из приведенного примера, успешное овладение лишь одной рассматриваемой компетенцией требует высокого уровня организации самостоятельной работы обучающегося. Очевидно, что усвоение такого объема теоретической подготовки и навыков практических действий невозможно без систематической планомерной самопознавательной деятельности обучающегося. На аудиторных занятиях целесообразно обозначить основные направления самостоятельной работы, выработать алгоритм стандартных действий, отработать схему профессионально-ориентированного поведения. В качестве самостоятельных заданий использовать такие, которые предусматривают весь спектр умений и навыков — поиск и отбор имеющихся методик, их анализ и возможные области применения, отработка в ходе практического занятия или предусмотренной учебной программой практике на различных категориях работающих (служащих), составление письменных отчетов по результатам, разработка рекомендаций по применению методик или полученных данных и т.д. Наиболее эффективный вид педагогического взаимодействия и контроля — индивидуальный отчет обучающихся в ходе групповых аудиторных занятий, что позволит расширить объем усвоения знаний на основе опыта проделанной работы всеми обучающимися.

Литература:

1. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов, образовательных программ и учебных планов. — Турин: European Training Foundation, 1997. — 160 с.
2. Крысин, Л. П. Современный словарь иностранных слов. — М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2012. — 416 с.
3. Маркова, А. К. Психология профессионализма. М.: «Знание», 1996. — 312 с.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 21.12.2012 г. (в ред. от 02.05.2015 г.) — <http://www.consultant.ru>.

Преподавание дисциплины «история информатики» для бакалавров направления подготовки «педагогическое образование», профиль «информатика»

Редько Екатерина Александровна, старший преподаватель
Тихоокеанский государственный университет (г. Хабаровск)

Ключевые слова: бакалавры, педагогическое образование, информатика, история информатики, рабочая программа, разделы информатики, историческая взаимосвязь разделов, персоналии, влияние личности на развитие науки

Тема данной статьи продиктована необходимостью разработки рабочей (учебной) программы дисциплины

Особенностью компетентного подхода в профессиональном образовании является то, что компетенции не формируются обособленно только в рамках конкретной учебной дисциплины. Например, в рассматриваемой компетенции значительное место занимают специфические, коммуникативные умения. Любое взаимодействие между людьми требует проявления особых личностных качеств, от которых зависит эффективность коммуникации и качество конечного результата (продуктивность). Психологическое исследование личности затрагивает тонкую ткань субъективного мира человека, что обуславливает сложность и многогранность процесса. Поэтому в палитру обеспечивающих формирование рассматриваемой компетенции включается совокупность знаний о приемах и способах коммуникации, влиянии различных факторов и условий на ее эффективность, возможных барьерах и их отражении на качестве результатов и т.д.

Таким образом, компетенция как интегральное свойство личности включает в себя компоненты, которые характеризуют не комплекс знаний, умений и навыков субъекта, а его способность выбирать наиболее актуальные из них, самостоятельно дополнять и выстраивать на этой основе линию эффективного профессионального поведения с учетом требований времени и социальной среды. В этой связи, самостоятельная работа по многим направлениям выходит на передовые позиции и во многом определяет качество подготовки молодых специалистов, являясь одним из ключевых средств формирования их профессиональной компетенции.

плины «История информатики» для бакалавров отделения заочного обучения по направлению подготовки

«Педагогическое образование. Профиль — информатика».

Отсутствие данной дисциплины в учебных планах бакалавриата других направлений подготовки, а также первый и пока единственный набор студентов на вышеуказанное направление подготовки (специфика данного вуза) обуславливают отсутствие учебной программы дисциплины «История информатики» на кафедре, обеспечивающей реализацию учебного плана для бакалавров педагогического образования.

Материалы статьи могут быть полезны не только для преподавания дисциплины «История информатики», но также в качестве методической основы разработки дополнительных глав при изучении таких предметов, как «Основы информатики», «Архитектура ЭВМ», «Языки и методы программирования», «Алгоритмы и алгоритмические языки», «Операционные системы», «Искусственный интеллект», «Компьютерные сети» и др. Однако, перечислением предметов, изучаемых студентами естественных и технических направлений подготовки, ограничиваться не стоит. Я.И. Фет в статье «История информатики: исследования, публикации, преподавание» [7] указывает два способа преподавания истории информатики:

- систематическое соединение исторических сведений с разделами основного курса;
- введение специального курса по истории информатики.

Нам кажется, что оба эти способа могут быть реализованы. Причем первый подход доступен также и для студентов гуманитарных направлений. В частности, о необходимости изучения истории языков программирования, и о тесной связи кибернетики уже в первые годы ее развития с лингвистикой, говорится в статье Токаревой О.В. «Изучение научного наследия А.А. Ляпунова в области машинного перевода и математической лингвистики как элемент формирования информационной культуры студентов — гуманитариев» [6].

В чем же особенность преподавания самостоятельной дисциплины «История информатики» по сравнению с изучением отдельных исторических фактов в рамках указанных выше разделов информатики. Наряду с Брагилевским В.Н. [1] нам, прежде всего, хочется отметить возможность дисциплины «История информатики» находить и излагать взаимосвязи между отдельными главами информатики, а также формировать общее представление о науке информатике. Как замечает Брагилевский В.Н. [1] «... кажутся очень интересными следующие положения и концепции, связывающие математику и информатику:

1) Парадокс Рассела в теории множеств и проблемы оснований математики — лямбда-исчисление Черча (создававшееся как инструмент разрешения парадокса Рассела, но ставшее формальной моделью вычислений и далее теоретической основой функционального программирования).

2) Проблемы Гильберта — машина Тьюринга (инструмент для решения проблемы разрешимости, формальная модель вычислений и теоретическая основа императивного программирования).

3) Теория типов Рассела — типы в языках программирования (функциональные типы, абстрактные и алгебраические типы данных).

4) Математическая логика и интуиционистская математика, конструктивная теория типов Мартина-Лёфа, изоморфизм Карри-Ховарда — полиморфизм в языках программирования».

Кроме этого, нам кажется обоснованным при изучении истории информатики указывать на связь теории и практики. Так, теоретической основой для практической разработки электронных вычислительных машин служат алгебра логики (Джордж Буль) и построенная на ней теория релейно-контактных схем (Клод Шеннон).

Причем, интересен еще и тот факт, что Шеннон говорил о возможности построения своей теории только потому, что сам он специализировался одновременно и в математике, и в электротехнике, будучи студентом Мичиганского Университета. А это, в свою очередь, указывает на еще одно важное направление изучения истории информатики — рассмотрение роли личности в развитии науки. Известна цитата Норберта Винера: «Every tool has a genealogy. (У каждого инструмента есть своя родословная)». Яркое тому историческое подтверждение — работа семинара, организованного самим Винером с привлечением ученых разных, порой далеких друг от друга, специальностей: математиков, инженеров, психологов, философов, медиков, биологов и т.д. «Несмотря на то, что значительное время ушло на формирование общего языка новой науки, семинар оказался весьма результативным... Две очевидные составляющие киберпространства — компьютер как средство коммуникации и интерактивный режим — были выпестованы в колыбели семинара, руководимого Винером». [8]

В связи с вышеизложенным определим основные цели разработки программы курса «История информатики»:

1) курс должен давать общую хронологию достижений в разных разделах информатики, причем особое внимание должно уделяться причинам возникновения этих разделов и взаимосвязям между ними.

2) необходимо осветить жизнь и деятельность «отцов-основателей», параллельно обосновывая тезис о роли личности в истории. Студенты обязаны знать биографии и важнейшие работы выдающихся деятелей информатики.

3) курс должен отражать общую структуру информатики: различные разделы не должны затенять единство всех ее составляющих.

4) В соответствии с названными целями, определим содержание предмета «История информатики»:

Раздел 1. Возникновение науки информатики.

Понятие «информатика». Дефиниции понятия «информатика» как в России, так и за рубежом в историче-

ском аспекте. Предмет информатики. Роль зарубежных и отечественных ученых в становлении информатики как науки в современном ее представлении (Н. Винер, К. К. Колин [4, с.33–38, 5, с.2–16], А. П. Ершов). Место и роль вычислительной техники, средств связи и другой оргтехники в развитии информатики как науки.

«Информация» как базовое понятие информатики. Историческое развитие определений понятия «информация» (Д. И. Дубровский, Н. Н. Моисеев, Л. Бриллюэн, К. Э. Шеннон, Р. Хартли, У. Р. Эшби, Д. Хаффман, А. Д. Урсул). Современное представление об информации.

История становления теоретических основ информатики [2, с.287–293] (К. Э. Шеннон, Р. Фано, Алонзо Черч, А. М. Тьюрин, Э. Л. Пост, С. К. Клини, А. А. Марков, М. С. Пинскер).

Раздел 2. Место информатики как науки в ряду других наук.

Семиотические основания информатики: «знак», «знаковая система», естественные и искусственные знаковые системы; естественный язык и искусственный язык как знаковые системы, синтактика, семантика и прагматика знаковых систем (Ч. Пирс, Ф. де Соссюр, Ю. М. Лотман).

Математические основания информатики [2, с.293–300]: вычислительная математика, дискретная математика, математическая логика, теория вероятности; проблема представления в ЭВМ числовой и символьной информации и процессов ее преобразования (Г. В. Лейбниц, Дж. Буль, А. Н. Колмогоров, А. Я. Хинчин, А. М. Яглом, Р. Л. Добрушин).

Лингвистические основания информатики: современная лингвистическая парадигма, структуризация есте-

ственно-языковых конструкций, модели текстов на естественном языке; проблема представления текстов на естественном языке в ЭВМ (У. Уивер, А. Бут, Р. Риченс, Л. Э. Баум, Т. Бергер, Джим-Ши Лио, И. А. Мельчук, Ю. Д. Апресян, А. А. Ляпунов [6]).

Когнитивно-психологические основания информатики: системность мышления, современные модели организации памяти, модели восприятия информации, модели понимания (Р. Якобсон, Ю. М. Лотман, Г. Хакен).

Искусственный интеллект: искусственные языки, развитие языков программирования; проблема понимания человека и компьютера, проблема решения интеллектуальных задач, проблема понимания и генерация текстов на естественном языке (М. Минский, А. Тьюринг, А. А. Ляпунов, Ю. Д. Апресян, О. С. Кулагина, Дж. Робинсон, У. Мак-Каллок, В. Питтс, Ф. Розенблатт, Л. Хиллер и А. Айзексон, Р. Шенк).

Раздел 3. Информационное общество — история концепции.

Изменение понимания роли информации в обществе. Явление «информационного взрыва». Индустриальное и постиндустриальное общество. Понятие информационного общества (К. Кохияма, М. Маклюэн, П. Дракер, З. Бжезинский). Признаки информационного общества (Олвин Тоффлер, Г. Р. Громов). Основные характеристики информационного общества (К. К. Колин, А. П. Ершов, А. Д. Урсул). Причины и условия возникновения информационного общества. Информационная потребность. Человек в информационном пространстве.

Основные этапы информатизации общества. Влияние информатики на развитие наук и материального производства. Понятие «информатизация общества». Этапы

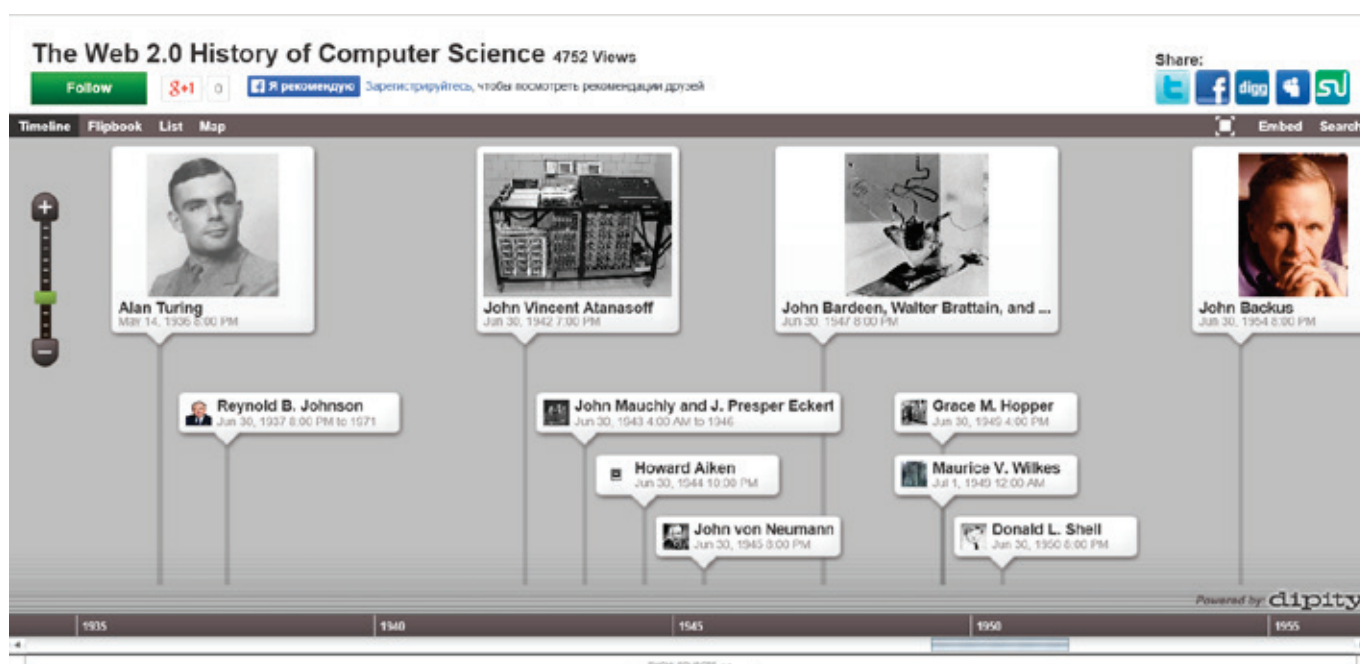


Рис. 1. Пример ленты времени по истории Computer Science (режим доступа: <http://www.dipity.com/ics3u2009/personal/>)

информатизации. Общественный прогресс и новые реалии информационного общества. Понятие: «национальный информационный потенциал».

Раздел 4. Последний раздел может объединять основные направления научно-технической истории информатики. Перечислим эти направления без детализации:

История до-электронной информатики. Механические и электромеханические устройства и машины. Зарождение электронной информатики. Развитие ЭВМ, проблемного и системного программирования. Формирование и развитие индустрии средств переработки информации. История развития языков и парадигм программирования. Развитие технологических основ информатики. Формирование и эволюция информационно-вычислительных сетей.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения в учебном плане бакалавров педагогического образования запланировано в общей сложности 108 часов, из них 12 ч. — аудиторных, 94 — на самостоятельную работу студентов. Аудиторные часы распределяются следующим образом: 4 часа лекционных занятий и 8 часов практических (семинарских) занятий.

Литература:

1. Брагилевский, В. Н. Курс истории информатики в магистратуре по направлению «Информационные технологии»: труды IV междунар. науч. — практ. конф. «Современные информационные технологии и ИТ-образование». [Электронный ресурс] — Москва, 2009.
2. Быховский, М. А. Пионеры информационного века: История развития теории связи. — М.: Техносфера, 2006. — 376 с.
3. Буслова, Н. С., Клименко Е. В. Роль музея истории информатики и вычислительной техники в ИТ-образовании / Н. С. Буслова, Е. В. Клименко: IX междунар. науч. — практ. конф. «Современные информационные технологии и ИТ-образование»: сб. науч. тр. / под общ. ред. проф. В. А. Сухомлина. — Москва, 2014. — с. 159–164.
4. Колин, К. К. Феномен информации и философские основы информатики. / «Alma mater» (Вестник высшей школы), № 11, 2004. — с. 33–38.
5. Колин, К. К. Эволюция информатики / «Информационные технологии». 2005 № 01. С. 2–16.
6. Токарева, О. В. Изучение научного наследия А. А. Ляпунова в области машинного перевода и математической лингвистики как элемент формирования информационной культуры студентов-гуманитариев [Электронный ресурс] / О. В. Токарева. — Режим доступа: <http://www.ict.nsc.ru/ws/Lyap2001/2263/>.
7. Фет, Я. И. История информатики: исследования, публикации, преподавание. [Электронный ресурс] / Я. И. Фет. — Режим доступа: <http://newasp.omskreg.ru/intellect/i28.htm>.
8. Черняк Леонид История вычислительной техники за рубежом. Internet и кибернетика [Электронный ресурс] / Л. Черняк. — Режим доступа: <http://www.computer-museum.ru/frgnhist/intern2.htm>.

Клубная школа «По следам прошлого...»

Романова Татьяна Елизаровна, учитель истории и обществознания
МБОУ Мюрюнская средняя общеобразовательная школа № 2 (Республика Саха (Якутия))

Сегодня для педагогического сообщества особо актуальной является проблема развития российского образования. В 2008 году было издано послание Пре-

В связи с этим нам кажется целесообразным следующее распределение разделов предмета по видам учебных занятий: на лекциях будут рассматриваться вопросы первых двух разделов, вопросы разделов 3 и 4 предлагаются студентам для самостоятельного рассмотрения и подготовки к семинарским занятиям. В качестве компьютерных средств подготовки сообщений рекомендуется использовать ленту времени на одном из социальных сервисов Dipity.com, TimeRime.com, TimeToast.com. Хронологическое расположение событий на ленте времени (см. Рисунок 1), а также возможность иллюстрировать событие изображением, видеорядом, текстом делает подобные сервисы наиболее привлекательным электронным средством сопровождения предмета «История информатики».

Отдельной статье заслуживает вопрос источниковой базы истории информатики, так как проделанная автором работа поиска печатных и электронных изданий позволила накопить достаточный объем материалов, позволяющих изучать как основное содержание предмета, представленное в данной статье, так и дополнительные главы истории информатики, оформленные в рабочей программе как список тем для рефератов.

зидента Российской Федерации Дмитрия Медведева по пяти направлениям развития образования стратегии «Наша новая школа». В одной из них речь шла о допол-

нительном образовании, что «уже в школе дети должны получить возможность раскрыть свои способности, подготовиться к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире...».

Хочу поделиться с опытом работы в общеобразовательной школе, где помимо уроков и индивидуальных консультаций, проводилось дополнительное занятие под названием Клубная школа «По следам прошлого...».

Клубная школа «По следам прошлого...» ставит целью — достижения высокого уровня осмысления обучающимися об историческом пути человечества в целом и реального восприятия действительности;

— выявление и объединение школьников среднего звена интересующихся историей;

— ознакомление обучающихся с жизнью общества и человечества, как в прошлом, так и в настоящем, способствовать осмыслению ими социального, нравственного опыта предшествующих поколений.

— развитие интереса обучающегося к изучению истории;

— раскрытие на конкретном материале положение о том, что каждый из народов оставил позитивный след в истории, сохранил ценности нации для нового поколения. Это дает возможность формировать у обучающихся гражданский патриотизм, терпимость, широту мировоззрения, гуманность;

Для решения этих целей ставятся задачи:

1. рассмотреть и отметить уровень знаний обучающихся во время первых занятий клуба;

2. показать роль прошлого в контексте современной исторической ситуации;

3. формировать гражданский патриотизм, навыки самостоятельного добывания информации, адаптация обучающихся к требованиям современного образования;

4. подготовить обучающихся к интеллектуальным мероприятиям, олимпиадам и НПК.

Субъектами выступают учитель и школьники (субъект субъектные отношения).

Объект проекта: изучение ключевых моментов в истории, интересных фактов и событий.

Ключевые компетенции образования более быстро усваиваются через:

1. посещение библиотек, музеев, исторических мест, исторических памятников и т.д.

2. организацию игровых занятий с использованием различных исторических материалов;

3. участие на олимпиадах, чтениях и НПК;

4. использование ИКТ и новых технологий;

5. организацию детских туров по историческим местам Якутии (Ленские столбы, музеи, места раскопок и т.д.)

Данный клуб опирается на изучение предмета — история. История — универсальная наука, охватывающая все сферы жизни человека с самого его происхождения и современности.

Изучение прошлого и настоящего влияет на становление всесторонне развитого человека, осознающего всю важность исторических процессов. На уроках обучающихся получает основную информацию, а на клубном занятии он пополняют эрудицию, тем самым, закрепляя интерес к истории, а затем происходит процесс самоопределения.

Несомненно, роль руководителя при подборе материалов играет очень важную роль. Нужно отбирать информацию, которая соответствует возрастным критериям, но в то же время находить что-то уникальное, неизведанное, увлекательное для всех членов клуба. Функция руководителя клуба — пробуждать, помогать и направлять обучающихся. Как говорил великий педагог В.А. Сухомлинский «... настоящая инициативность рождается не сразу. Для этого необходимо вначале увлекающая детей коллективная деятельность, нужен опыт борьбы для достижения общих целей, опыт подчинения личных интересов коллектива».

Таким образом, формирующийся разновозрастной группе дается простор для размышлений, новых общих идей и самое главное происходит сплочение коллектива любителей истории в клубной школе. И они работают в группе с интересом и с творческой активностью.

По итогам работы исторического клуба «По следам прошлого...» есть определенные результаты. Все члены клуба участвовали в школьных олимпиадах и конкурсах не только по истории и обществознанию, но и по другим предметам. Это показывает, что учащиеся, занимаясь в клубе, расширяют свой кругозор, заинтересованы предметом истории.

Литература:

1. Сухомлинский, В. А. Воспитание коллективизма у школьников. М., 1956
2. Сухомлинский, В. А. О воспитании/ Сост. И авт. Вступ. Очерков С. Соловейчик — 5-е издание — М., Политиздат 1985 г.

Система контроля как условие эффективной работы дошкольной образовательной организации (из опыта работы МБДОУ Детский сад № 33 «Дельфин» р.п. Гремячево, Кулебакский район)

Роньжова Наталья Васильевна, магистрант
Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского

Современный этап развития системы образования определяет новые требования к работе дошкольных образовательных организаций. Нововведения коснулись и системы управления в дошкольных образовательных организациях, которые в свою очередь требуют повышения системы контроля для достижения наиболее эффективных результатов управленческой деятельности.

Любая управленческая деятельность включает в себя ряд определенных последовательных, взаимосвязанных между собой функций. Как отмечал В.С. Лазарева, функция управления — это взаимосвязь между управляющей системой и управляемым объектом, где управляющая система обеспечивает выполнение ряда определенных действий для достижения целенаправленности и конкретизации управляемых процессов.

С точки зрения Ю.А. Конаржевского контрольная функция — это определенный вид управленческой деятельности, который направлен на сбор, обработку и систематизацию информации о развитии педагогического процесса.

Управленческие действия различаются по своему содержанию и своими результатами. Отсюда различаются и функции управления. Такие авторы как М.М. Поташник, Т.И. Шамова, И.П. Третьяков, К.Ю. Бабанский выделяют контроль как важнейшую функцию управления, способствующую установлению функционирования и развитию системы образовательного процесса нормативно-данным требованиям и переводу системы в более качественное состояние [8].

По мнению Ю.А. Конаржевского контрольная функция является неотъемлемой частью управленческой деятельности руководителя. Именно контроль позволяет количественно и качественно оценить, насколько эффективно достигнуты цели и результат работы организации и помогает принять меры для корректировки недостатков [3].

Т.И. Шамова, рассматривая контроль как вид управленческой деятельности, отмечает, что контроль позволяет накопить данные о результатах педагогического процесса, зафиксировать наметившиеся отклонения, от запланированных. Контроль является основным источником информации для принятия управленческого решения [8].

Исходя из огромного количества наработанного в данной области материала, возникает потребность в его структурировании. При построении структуры, главное

определимся с тем, что считать основным принципом, на основе этого выделить понятия, отношения (аксиомы, «правила игры»), которые лежат в фундаменте и являются основой (базисом) для построения теории.

Контроль может осуществляться в разных формах. Самая распространенная — это административный контроль, осуществляемый членами административно-управленческого аппарата. Он проводится по плану, утвержденному руководителем в начале учебного года. Очень важно создать единую систему контроля всех направлений работы ДОУ. Эффективность зависит от четкого распределения обязанностей между всеми членами административно-управленческого аппарата единых подходов и полной согласованности действий в руководстве ДОУ. Четко организованная система контроля позволяет планомерно и оперативно управлять дошкольным образовательным учреждением.

Созданная в детском саду контрольно-экспертная группа организует работу таким образом, чтобы оказать эффективную помощь педагогам в получении конкретных сведений об изучаемом объекте или явлении. В состав этой группы входят: заведующий — председатель (анализ информации); старшая медсестра (здоровье и физическое развитие детей, соблюдение нормативных документов по охране и укреплению здоровья детей СанПиН и др.); заместитель заведующего по хозяйственной части (материально-техническое обеспечение); старший воспитатель (здоровье, физическое и психическое развитие детей, организация образовательного процесса); педагог-психолог (психическое развитие детей, микроклимат в коллективе); учитель — логопед (коррекционно-развивающая работа).

Основные причины создания контрольно-экспертной группы:

- многоплановость направлений в работе ДОУ;
- учет специфики работы каждого специалиста;
- сложность и динамичность образовательной среды ДОУ;
- предупреждение возникновения кризисных ситуаций посредством обнаружения ошибочных действий;
- сопоставление фактических результатов и плановых показателей.

Владение технологиями анализа и самоанализа педагогической деятельности позволяет объективно оценивать образовательный процесс, обеспечить каждому ребенку его индивидуальный образовательный маршрут на основе учета его возможностей. На основе анализа

деятельности детского сада за прошедший год работы, составляется годовой план. Определив основные направления развития учреждения, руководитель вместе с членами группы разрабатывает систему контроля, в которой каждому специалисту отводятся определенные задачи.

Т.И. Шамова считает, что система — это целое, состоящее из связанных между собой компонентов и обладающее свойствами, которых нет ни у одного из этих компонентов [2]. Построить систему внутреннего контроля — значит:

- определить цели, конкретизировать задачи, которые должна реализовать эта система;
- отобрать содержание в соответствии с представленными задачами;
- выбрать формы, методы его проведения;
- определить группу инспектирующих участников, которые будут осуществлять контроль, и их взаимодействие;
- распределить полномочия и ответственность каждого.

Качество и эффективность контроля зависит не только от правильной постановки целей, отбора содержания, но и от того, какие эффективные и оптимально сочетаемые методы, средства, процедуры, формы избрал руководитель.

В управленческой деятельности в нашем ДОО активно используются следующие методы контроля: наблюдение с последующим анализом результатов, беседа, анкетирование, соблюдение хронометража, изучение документации и т.д.

Под руководством заведующего контрольно-экспертная группа регулярно, систематически в соответствии с поставленными задачами проводит следующие виды контроля:

- тематический контроль проводится с целью всестороннего изучения уровня работы по определенной узкой теме;
- фронтальный контроль проводится с целью изучения состояния воспитательно-образовательной, оздоровительной работы по всем видам деятельности в одной группе.

– предварительный контроль осуществляется до фактического начала работ с помощью определённых средств, правил и процедур. Применяется по отношению к человеческим (анализ профессиональных знаний и навыков, отбор квалификационного персонала), финансовым (составление бюджета, смет) и материально-техническим ресурсам (выработка стандартов уровней качества, проведение проверок);

– текущий контроль — непосредственный контроль за состоянием и качеством образовательной деятельности ДОО. Данный вид контроля базируется на измерении фактических результатов, полученных после проведения работы;

– заключительный контроль дает информацию, необходимую для анализа и последующего планирования. Данный вид контроля способствует мотивации, так как измеряет достигнутую результативность [2].

Для полноценной и эффективной организации системы контроля в ДОО разработан комплект инструментария оценки работы, как педагогического и обслуживающего персонала, так и условий, созданных для всестороннего развития детей.

Особенностью системы контроля можно считать комплексный подход по всем направлениям работы дошкольной образовательной организации. Продуманная система контроля позволяет достигать высоких результатов и будет условием эффективного управления образовательной организацией.

Литература:

1. Белая, К. Ю. Руководство ДОО: контрольно-диагностическая функция. — М.: ТС Сфера, 2003.
2. Контроль как один из этапов методической работы в дошкольном образовательном учреждении/ Автор составитель О. А. Скоролупова. — М.: «Издательство Скрипторий 2003» 2006 г.
3. Конаржевский, Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление. — М., 2000.
4. Лазарев, В. С. Управление школой: теоретические основы и методы — М.: ЦСиЭИ, 1997.
5. Закон РФ «Об образовании», ст. 28; Приказ Министерства Образования России от 25.10.99 № 473 «Об упорядочении инспекционно-контрольной деятельности в системе образования».
6. Н. С. Голицына Организация и проведение тематического контроля в ДОО. — М.: «Издательство Скрипторий 2003», 2006 г.
7. Управление образовательными системами. Шамова Т. И., Давыденко Т. М., Шибанова Г. Н. 4-е изд., стер. — М.: 2007. — 384 с.
8. Яковлева, Г. В., Лавров Г. Н. Контроль коррекционно-развивающей работы в дошкольном образовательном учреждении. — М.: Национальный книжный центр. 2013 г.

Педагогическое стимулирование

Тиллаева Шахло Максудовна, старший преподаватель;
Курбанова Ширин Хикматовна, старший преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Ознакомление с двумя группами общих методов воспитательной работы — методами организации воспитательного коллектива и методами убеждения — дает основание сделать вывод о том, что любой из этих методов приводит к воспитательным результатам постольку, поскольку он способствует вовлечению учащихся в различные виды общественно полезной деятельности, побуждает внутреннюю активность коллектива и отдельных воспитанников, стимулирует их. Именно поэтому каждый педагог нуждается в овладении разнообразными средствами и методами стимулирования этой деятельности.

А. С. Макаренко неоднократно подчеркивал, что существует два противоречащих друг другу взгляда на сущность воспитательной работы.

Точку зрения сторонников одного из них Макаренко характеризует с иронией: «Воспитательную работу они рисуют себе так: воспитатель помещается в некоторой субъективной точке. На расстоянии трех метров находится точка объективная, в которой укрепляется ребенок. Воспитатель действует голосовыми связками, ребенок воспринимает слуховым аппаратом соответствующие волны. Волны через барабанную перепонку проникают в душу ребенка и в ней укладываются в виде особой педагогической соли.

Иногда эта позиция прямого противостояния субъекта и объекта несколько разнообразится, но расстояние в три метра остается прежним. Ребенок как будто на привязи, кружит вокруг воспитателя и все время подвергается либо действию голосовых связок, либо другим видам непосредственного влияния» [1].

С точки зрения такой методики не важно, чего хочет ребенок, к чему он стремится, каковы внутренние стимулы мотивы его поведения. Для воспитателя он лишь объект педагогического воздействия, своего рода строительный материал, из которого можно «лепить» будущего человека.

Другая точка зрения на сущность воспитательной работы, которой придерживался А. С. Макаренко и которую разделяет современная советская педагогическая наука, заключается в том, что «советский человек не может быть воспитан непосредственным влиянием одной личности, какими бы качествами эта личность ни обладала. Воспитание есть процесс социальный в самом широком смысле... Со всем сложнейшим миром окружающей действительности ребенок входит в бесконечное число отношений, каждое из которых неизменно развивается, переплетается с другими отношениями, усложняется физическим и нравственным ростом самого ребенка.

Весь этот «хаос» не поддается как будто никакому учету, тем не менее он создает в каждый данный момент

определенные изменения в личности ребенка. Направить это развитие и руководить им — задача воспитателя» [1]

При таком подходе ребенок — активно действующий субъект собственного воспитания и развития. Воспитатель не может не интересоваться внутренними резервами формирования личности ребенка, тем «бесконечным числом отношений», в которые он вступает с окружающим миром и которые реально влияют на развитие всех его качеств.

Для того чтобы руководить этим сложным объективным процессом, воспитатель должен организовать всю жизнь и деятельность детей педагогически целесообразно, так, чтобы она способствовала формированию у них нравственных качеств, приобретению нужных знаний, полезных навыков и привычек. Эта задача решается с помощью всей методики учебно-воспитательного процесса, но особую роль здесь играют методы педагогического стимулирования.

Педагогическое стимулирование призвано развить индивидуальность каждого воспитанника, но вместе с тем должно предупредить формирование у отдельных детей, наделенных от природы яркими задатками и способностями, таких качеств, как крайний индивидуализм, излишний эгоизм, чрезмерные честолюбивые стремления, пренебрежение к своим товарищам, окружающим людям. Мы должны пользоваться такими методами, считала Н. К. Крупская, которые воспитывали бы коллективиста, ибо «лишь в коллективе личность ребенка может наиболее полно и всесторонне развиваться»

Каковы же общие особенности методов педагогического стимулирования?

Прежде всего, как уже отмечалось, они служат цели вовлечения детей и подростков в активную общественно полезную и педагогически целесообразную деятельность — учение, труд, различные виды клубной работы и т.п. **Опора на стимулирующие возможности деятельности** — первая характерная черта методики педагогического стимулирования.

Важно отметить, что воздействие педагога и коллектива является не только внешним стимулом поведения детей. Если бы этим ограничивалось, то ребята, находясь вне пределов непосредственного организованного влияния педагогов и своих товарищей, легко могли бы приобретать и отрицательный опыт. Это происходит тогда, когда внешние стимулы принимаются самими учащимися, ученическим коллективом, когда дети убеждаются в целесообразности и справедливости того, чего добиваются от них педагог, а их собственные ин-

тересы и мотивы реализуются через предлагаемые им виды деятельности и отношения в коллективе. Следует иметь в виду, что в реальном процессе воспитания все три схемы как бы накладываются друг на друга, образуют общую модель действия методов педагогического стимулирования.

Один из первых исследователей опыта Макаренко И. Ф. Козлов писал о том, как умелая организация жизни воспитанников в коллективе позволяет превращать «сложные и трудные обязанности детей, которые предъявляются им задачами коммунистического воспитания в интересах их будущего и будущего всего общества, в источник и условие детской радости и в стимул их жизнедеятельности [7]»/

Приведем несколько примеров.

Выслушав на уроке обстоятельный ответ ученика, педагог говорит:

— Молодец. Ты очень глубоко раскрыл тему. Не стоит ли тебе еще поработать над ней? Может получится интересный доклад для предстоящей итоговой конференции. После уроков приходи в кабинет, я кое-что посоветую почитать дополнительно...

Здесь учитель использует различные приемы стимулирования положительного отношения к учебной деятельности. Умело реализованные педагогом, они могут побудить учащегося к серьезной поисковой, исследовательской работе, результатом которой станут его новые знания и умения, а также активное участие в подготовке и проведении ученической конференции.

Еще пример. На общем собрании ученической производственной бригады принимается решение развернуть соревнование среди звеньев бригады по основным производственным показателям. Вносится предложение наградить членов звена — победителей в соревновании — экскурсионной поездкой в Москву за счет заработанных бригадой средств. Предложение единодушно принимается и фиксируется в решении. Этот пример показывает, как стимулирование активности школьников осуществляет коллектив, общественное мнение. Стимулом организации соревнования и трудовой активности членов бригады здесь служит увлекательная перспектива.

Как видим, педагогика не «придумывает» методов стимулирования. Она берет из жизни реальные стимулы поведения и те из них, которые отвечают задачам педагогически целесообразной организации жизни детей, использует в воспитательной практике.

Методика педагогического стимулирования представляет собой систему средств, используемую для педагогически целесообразной организации общественно полезной деятельности детей, отношений между ними в коллективе и направленную на побуждение активности, интересов, нравственных мотивов их поведения. Так достигается превращение сложных и трудных обязанностей в источник радости, их выполнение становится осмысленным и творческим, сопровождается положительными эмоциями.

Основные методы педагогического стимулирования: требование, перспектива, поощрение и наказание, общественное мнение.

Требование обеспечивает стимулирование или торможение тех или иных действий, поступков и в целом поведения учащихся путем проявления личного отношения педагога к воспитаннику.

Необходимо различать требование как метод педагогического стимулирования и единые педагогические требования как метод организации коллектива. Если единые педагогические требования обеспечивают содержание стимулируемой общественно полезной деятельности детей и пути достижения единства действий педагогов и детей в сплочении коллектива, то требование представляет собой опирающийся на личные отношения способ реализации норм поведения и деятельности в поступках и действиях детей. Иными словами, если метод единых педагогических требований позволяет ответить на вопросы «что требовать?» и «кто требует?», то требование как метод педагогического стимулирования дает возможность ответить на вопрос «как требовать?».

Перспектива — исключительно действенный метод педагогического стимулирования — предусматривает влияние на поведение детей путем выдвижения перед ними увлекательных целей, становящихся их личными стремлениями, интересами и желаниями. Этот метод способствует развитию у детей целеустремленности — одного из важнейших качеств личности.

Поощрение и наказание — наиболее традиционные методы воспитания. С их помощью осуществляется коррекция поведения детей, т.е. дополнительное стимулирование нравственно ценных поступков и торможение нежелательных проявлений путем расширения или ограничения прав и обязанностей воспитанников, морального влияния на них. Применение этих методов, особенно наказания, требует особой осторожности, чуткости и такта педагогов, их мастерства.

Общественное мнение — могучий метод воздействия — обеспечивает разностороннее и систематическое стимулирование общественно полезной деятельности детей, наиболее полно реализует воспитательные функции коллектива. Этот метод способствует развитию общественной активности и товарищеской солидарности членов коллектива.

Рассмотрим общие правила применения методов педагогического стимулирования.

Обязательным условием эффективности методики педагогического стимулирования является *подлинный гуманизм отношения педагога к детям*.

Методы педагогического стимулирования — это не набор чисто профессиональных технологических средств, которыми владеют люди, равнодушные к судьбе своих воспитанников. Это — живые отношения живых людей, объединенных одним коллективом, едиными устремлениями, общей ответственностью.

Сущность отношений педагога и воспитанника раскрыта в известной формуле А. С. Макаренко: «... Как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему... У нас к личности предъявляются глубокие, основательные и общие требования, но, с другой стороны, мы оказываем личности необыкновенно большое, принципиально отличное уважение. Это... не две разные вещи, а одно и то же. И наши требования, предъявляемые к личности, выражают и уважение к ее силам и возможностям, и в нашем уважении предъявляются в то же самое время и требования наши к личности» [1].

Правильное применение любого метода стимулирования не только приводит к частным изменениям в деятельности и поведении детей, но и всегда активно работает на развитие отношений между педагогами и воспитанниками.

Второе общее правило эффективного использования методов педагогического стимулирования состоит в том, что применение каждого из них должно быть *разумным, подготовленным*. Педагог обязан взвешивать, предвидеть, насколько возможно использование того или иного метода. Если нет достаточных оснований считать, что метод сработает, лучше его не применять, сосредоточить усилия на подготовке необходимых условий, ибо частые неудачи и связанные с ними конфликты подрывают авторитет учителя.

Педагогическое стимулирование может остаться безрезультатным, если педагог не обеспечил необходимых материальных средств для стимулируемой деятельности детей. Например, не все учащиеся снабжены нужными для работы инструментами, а учитель настаивает на вы-

полнении очередного задания, напоминает воспитанникам об обещанном поощрении.

Учет реальных возможностей детей, их возрастных особенностей, способности выполнить действия, которые стимулирует воспитатель, составляет суть дифференцированного и индивидуального подхода в использовании методов педагогического стимулирования.

Необходимо также *правильно оценивать педагогическую ситуацию*, в которой используются те или иные методы педагогического стимулирования. Без этого невозможны верный выбор методов и успех их применения. Хотя каждая педагогическая ситуация неповторима, можно выделить некоторые общие признаки любой ситуации, анализ которых поможет учителю правильно выбрать метод стимулирования и эффективно его использовать.

Наконец, в любой ситуации необходимо учитывать психическое состояние детей, к которым обращается педагог с тем или иным заданием: они могут быть веселы и спокойны, огорчены чем-либо и взволнованы. И это опять-таки имеет огромное значение для правильного выбора и успешного применения методов стимулирования.

Таким образом, учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, обеспечение необходимых для организуемой деятельности материальных условий и средств, а также и умение учителя анализировать и правильно оценивать конкретную ситуацию — вот важнейшие предпосылки эффективного использования методики педагогического стимулирования, а в значительной мере и всей методики воспитательной работы с учащимися.

Знакомство с отдельными методами педагогического стимулирования начнем с требования.

Литература:

1. Макаренко, А. В. Книга для родителей // Пед. соч. — Т. 5. — с. 14.
2. Крупская, Н. К. Пионердвижение как педагогическая проблема // Пед. соч.: В 6 т. — М., 1979. — Т. 3. — с. 153.
3. Победоносцев, Г. А. Совершенствуем систему воспитания школьников: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1989.
4. Спутник классного руководителя: Пособие для учителей. — Вып. 1–9. — М.: Просвещение, 1981–1989.
5. Учебно-воспитательная работа в группах продленного дня (V–VII классы) / Под ред. М. Е. Кульпединовой. — М.: Просвещение, 1989.
6. Честных, Ю. Н. Путь к сердцу ученика: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1989.
7. Козлов, И. Ф. «Педагогический опыт А. С. Макаренко» М-1987 стр. 111.

Дискуссия как метод идейно-нравственного убеждения учащихся

Тиллаева Шахло Максудовна, старший преподаватель;
Курбанова Ширин Хикматовна, старший преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Ключевые слова: разногласия, истина, отношения, информационный, усвоено, ранее, понимание, научных, моральных, политических, усложнение, расширение, зрителя

Дискуссия — метод убеждения, призванный путем вовлечения воспитанников в обмен мнениями по об-

щественно и лично значимым проблемам, вызывающим в коллективе разногласия, порождающим раз-

личные точки зрения, обеспечить выработку, поддержку и развитие у учащихся верных в научном и моральном отношении представлений. Наряду с этим дискуссия предполагает также критику и преодоление ошибочных и неверных взглядов.

Дискуссионный метод способствует утверждению в сознании учащихся подлинно научных убеждений, нравственных идеалов, формированию у школьников критического подхода к недостаткам, иммунитета к чуждым и враждебным нашему обществу идеологическим, политическим и моральным установкам.

«В спорах рождается истина» — гласит древнее изречение. Добавим, что в спорах рождаются и оттачиваются важные качества человека: стремление познать до истины, умение отстаивать и пропагандировать свои взгляды, аргументировать собственную точку зрения и наконец, мужество признания ошибочности прежних утверждений. Товарищеская атмосфера борьбы мнений в коллективе способствует также формированию уважительного отношения к взглядам оппонентов — выдержки, корректности и тактичности в споре.

Односторонним является понимание дискуссии лишь как противоборства мнений, столкновения противоположных точек зрения. Включая борьбу разных, порой полярных взглядов на ту или иную проблему, она не сводится только к ней. Дискуссия состоит еще и в поддержке тех или иных точек зрения, во взаимном обогащении идей и концепций. Это именно товарищеское обсуждение научных, моральных и иных проблем с целью выработки и уточнения правильной позиции, развития и углубления верных взглядов, доказательства несостоятельности ошибочных представлений.

Вспомним, что информационный и поисковый методы обеспечивают достаточно прочное усвоение тех или иных понятий, идей. Вместе с тем эти знания усваиваются не всеми детьми в одинаковом объеме и, кроме того, могут нередко вступать в противоречие с тем, что было усвоено ими ранее. Уровень научных, моральных, политических и иных знаний у членов одного коллектива тоже не одинаков. У одних они более глубокие и прочные. Другими они еще не усвоены в достаточной мере. У третьих наряду с пробелами в знаниях по тому или иному вопросу могут укорениться ошибочные, неверные представления. Это все и является объективным основанием для успешного использования дискуссии в качестве метода убеждения. **«Я часто стремился к тому, чтобы держать класс в состоянии спора,»** — писал В. А. Сухомлинский. — Это очень сложная и тонкая сфера педагогического мастерства. Состояние спора создается благодаря тому, что подростки, мысленно озирая, анализируя факты, словно бы отдаляются от фактов и видят проблему. В этой ситуации есть «за» и «против». Подросток с интересом исследует противоречия и определяет свою точку зрения. Он не беспристрастный «усваивающий знания», а борец» [6].

Важно иметь в виду, что каждый метод убеждения ставит ученика в определенную позицию. Если информационный метод предусматривает позицию учащегося как активного слушателя, читателя, зрителя, а поисковый метод предполагает позицию человека, своим собственным трудом добывающего и обрабатывающего информацию, то дискуссия как метод побуждает воспитанника отстаивать свою точку зрения и обогащать ее в процессе общения с товарищами.

Использование дискуссионного метода в школе полезно и необходимо, если значительная часть учащихся уже овладела прочными знаниями по обсуждаемому вопросу, если в коллективе учащихся возникли разные точки зрения по дискуссионной проблеме и назрела потребность в критическом преодолении отдельных ошибочных представлений. Исключительно важное условие — это общественная и научная значимость предмета дискуссии, без чего спор превращается в пустые словопрения.

Рассмотрим некоторые особенности содержания дискуссий в школе в зависимости от возраста учащихся.

Для учащихся младшего и среднего школьного возраста особенно актуальны споры, связанные с выяснением моральной оценки поступка. Дискуссии на тему «Что такое хорошо и что такое плохо», обсуждение различных мнений по поводу популярных художественных произведений занимают важное место в их жизни.

Для старших классов характерно усложнение, расширение тематики дискуссий: они посвящаются уже не отдельным поступкам, а значительным, наиболее острым научным, моральным и эстетическим проблемам, оценке личности того или иного деятеля, героя, художественного произведения в целом.

В деятельности различных объединений подростков и старшеклассников по интересам дискуссии нередко предшествуют выработке коллективных решений. Такой механизм принятия решений вообще характерен для коллективов школьников с развитым самоуправлением, где становится традицией обсуждение единых требований, условий и результатов соревнования и т.п.

В воспитательной работе со школьниками используются различные формы проведения дискуссий.

В работе органов ученического самоуправления, в деятельности комсомольских, пионерских организаций школьников обсуждение моральных проблем, актуальных задач и планов выносятся на *собрание (сбор)*.

Вместе с тем есть несколько специфических организационных форм деятельности ученического коллектива, основой которых является дискуссия: это ученические конференции и диспуты.

Ученические конференции проводятся как итог длительной исследовательской работы школьников. Развитие шефских связей школ с научными учреждениями и создание в школах научных обществ учащихся, несомненно, будут способствовать их более широкому утверждению в практике.

Диспут — одна из традиционных и широко практикуемых форм, где метод дискуссии находит наиболее полное свое выражение.

Основой для подготовки и проведения диспута могут служить следующие рекомендации:

1. Тема диспута должна быть актуальной, проблемной, стимулировать обмен мнениями.

2. Тема конкретизируется вопросами для обсуждения. Их может быть немного — 4–5, но их формулировка должна быть четкой, а по содержанию вызывать интерес участников диспута.

3. Необходимо своевременно оповестить всех, кого желательно привлечь к обсуждению (подготовка объявлений, пригласительных билетов, выступлений в стенной печати и по школьному радио). До сведения участников доводятся тема, вопросы и рекомендуемая литература.

4. Желательно специальное оформление помещения, где будет проходить диспут. В этих целях используются плакаты, стенды с соответствующими материалами и т. п.

5. Необходим подбор опытного и умеющего зажать аудиторию ведущего. Коротким вступительным словом (10–15 мин) он откроет диспут, а затем будет выполнять обязанности председательствующего.

6. Важно установить регламент, четкий и предупреждающий всякую возможность пустых словопрений (например, 7 мин для первого выступления, по 3 — для последующих, 1 — для справки).

7. Если диспут в данном коллективе не стал еще традиционным, целесообразно заранее подготовить нескольких выступающих из числа заинтересованных участников.

8. От мастерства ведущего во многом зависит весь ход диспута. Большое значение имеет его заключительное слово, в котором подводятся итоги обсуждения, даются

оценки выступлений, выражается благодарность участникам.

Эти советы в основном сохраняют свое значение и для других организационных форм дискуссионного метода.

Содержание и форма проведения дискуссий всегда должны строго продумываться с точки зрения их идейной направленности и педагогической целесообразности. Вообще дискуссионный метод требует от педагогов политического чутья и хорошей психолого-педагогической подготовки.

Нельзя не сказать о важности специальной работы по развитию мышления и речи учащихся. Не секрет, что многие школьники не владеют свободно связной устной речью, не умеют публично выступать. Отвечая на уроках, учащиеся чаще всего ограничиваются кратким пересказом того, что услышали от учителя или прочли в учебнике, не рассуждают, не размышляют вслух. К этому их часто вынуждает и сама постановка вопросов учителем: «Расскажите, что вам известно о...», «Кто нам скажет, когда происходило...», «Какие черты характера воплощены в образе...»... Такого рода вопросы-задания не активизируют мышления учащихся, не вызывают потребности что-то доказать, высказать свое личное отношение к затронутому вопросу, поспорить о чем-либо.

Вот что писал по этому поводу В. А. Сухомлинский: «Мы старались так соединять учебу с воспитанием, чтобы каждый подросток отстаивал, доказывал правоту научно-материалистических истин. Воплощение научной истины в живые страсти, тревоги, волнения, споры — это и есть основа становления мировоззрения, самоутверждения личности. Педагогическую мудрость воспитания мы видели в том, чтобы каждый подросток был борцом за торжество научной истины, а это и есть возвеличивание человека» [6].

Литература:

1. Макаренко, А. С. Методика организации воспитательного процесса // Пед. соч.: В 8 т. — М.; Педагогика, 1983. — Т. 1.
2. Сухомлинский, В. А. Мудрая власть коллектива (Методика воспитания коллектива) // Избр. пед. соч.: В 3 т. — М.: Педагогика, 1981. — Т. 3.
3. Богданова, О. С., Черенкова С. В. Нравственное воспитание старшеклассников: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1988.
4. Введение в научное исследование по педагогике/Под ред. В. И. Журавлева. — М.: Просвещение, 1988.
5. Макаренко, А. С. Проблемы школьного советского воспитания (Тезисы) // Пед. соч. — Т. 4. — с. 143.
6. Сухомлинский, В. А. Рождение гражданина//Избр. пед. соч. Т. 1, — с. 366.

Развитие познавательного интереса учащихся на уроках химии через индивидуальные и коллективные формы работы

Уварова Марина Леонидовна, учитель химии
МБОУ СОШ № 44 г. Владимира

Ключевые слова: познавательный интерес, синквейн, кластер, тестовые задания, дидактическая игра

Развитие познавательного интереса учащихся при изучении химии одна из основных задач, которые приходится решать учителю в современной школе. Ещё Д. И. Менделеев отмечал, что без эмоций нет учения.

Развитие — это процесс достижения ранее не достигаемого результата. Развитие как необратимое, направленное и закономерное изменение материальных и идеальных объектов, в результате чего возникает их новое качественное состояние.

В педагогической практике сложились различные подходы к пониманию познавательного интереса. Одни видят в нем лишь проявление такой черты педагогического процесса, как занимательность. Занимательность предполагает внесение элементов оживления в содержание, методы обучения и формы работы учащихся. Тем самым вызывается так называемый непосредственный интерес, не изменяющий внутреннего плана деятельности школьников, их отношения к учению.

Познавательный интерес выражается в познавательной активности, ясной избирательной направленности на учебные предметы, ценной мотивации, в которой главное место занимают познавательные мотивы. Характеризуется поступательным движением познавательной деятельности, связанной с активным поиском интересующей школьника информации.

Познавательные интересы подростков обеспечивают им достаточно высокую активность в учебном процессе и в поиске дополнительной информации по значимым для них вопросам. Своими познаниями подросток нередко опережает прохождение программного материала и может использовать в учебном процессе информацию, полученную им самостоятельно. Это вызывает у него чувство самоуважения и укрепляет его познавательный интерес.

Интересы старшеклассников во многом обусловлены их стремлением найти ответы на вопросы, связанные с проблемой человека, его местом в мире, отношениями между людьми. На этом фоне у них развивается интерес к этическим нормам, моральным оценкам людей, происходит переоценка многих ранее усвоенных ценностей. Активизируются процессы самопознания, размышления о жизненных перспективах. [1]

Формирование и развитие познавательного интереса у учащихся происходит путём использования разнообразных форм и методов обучения. Для этого могут быть использованы задания, активизирующие познавательную

деятельность учащихся, использование индивидуальных, групповых, фронтальных заданий, дидактических игр, решение задач, и, конечно же, химический эксперимент.

В качестве индивидуальных заданий, формирующих познавательный интерес учащихся к предмету, можно предложить составление синквейна, кластера.

Учащиеся с большим удовольствием работают на уроке и дома над составлением тематических синквейнов, текст которых состоит из пяти строк и 11 слов.

Это нерифмованное стихотворение из пяти строк, которые строятся по правилам. Правила составления синквейна:

Первая строка — тема синквейна, включает в себе одно слово (обычно существительное или местоимение), которое обозначает объект или предмет, о котором пойдет речь.

Вторая строка — два слова (чаще всего прилагательные или причастия), они дают описание признаков и свойств выбранного в синквейне предмета или объекта.

Третья строка — образована тремя глаголами или деепричастиями, описывающими характерные действия объекта.

Четвертая строка — фраза из четырёх слов, выражающая личное отношение автора синквейна к описываемому предмету или объекту.

Пятая строка — одно слово-резюме, характеризующее суть предмета или объекта.

Кажущаяся простота формы этого приёма скрывает сильнейший, многосторонний инструмент для рефлексии. Ведь оценивать информацию, излагать мысли, чувства и представления в нескольких словах, на самом деле, не так-то просто даже ученику старшего возраста.

Слово синквейн происходит от французского слова, которое означает пять. Таким образом, синквейн — это стихотворение, состоящее из пяти строк. Данное стихотворение пишется по определённым правилам. Составление синквейна требует от ученика умения находить в учебном материале наиболее важные элементы, делать выводы и выражать всё это в кратких заключениях. Это означает, что автор синквейна должен обладать глубоким знанием темы, иметь по ней собственное мнение и высказать его по определённым правилам. [2]

«Кластер» в переводе с английского — ячейка, с латинского — гроздь, пучок, созвездие.

В образовании кластер — это графически оформленная в определенном порядке в виде грозди совокуп-

ность смысловых единиц текста. В центре — название темы, проблемы, вокруг нее суждения — крупные смысловые единицы, соединяющиеся с разнообразными аргументами, фактами, примерами.

Таким образом, кластер — это графическая организация материала, показывающая смысловые поля того или иного понятия. Составление кластера на уроках химии позволяет учащимся свободно и открыто думать по поводу какой-либо темы. Ученик записывает в центре листа ключевое понятие, а от него рисует в разные стороны стрелки-лучи, которые соединяют это слово с другими, от которых лучи расходятся далее и далее.

Кластер можно использовать на самых разных этапах урока, при изучении различных тем курса химии. [3]

Использование компьютерных презентаций на уроках позволяет сделать преподавание химии содержательнее, интереснее, эмоциональнее, нагляднее, эффективнее. Презентация органично вписывается в структуру урока, сопровождая объяснение учителя. Кроме того, отыскав на просторах Интернета необходимый видео эксперимент, легко вставить его в презентацию урока и продемонстрировать его при соблюдении правил техники безопасности. Презентации целесообразно использовать на любом этапе изучения темы и на любом этапе урока: при объяснении нового материала, закреплении, повторении, контроле. При этом презентация выполняет различные функции: учителя, рабочего инструмента, объекта обучения, сотрудничающего коллектива.

Нельзя обойти вниманием такую форму работы как тест.

Тестирование — это одна из форм обучения, позволяющая сократить время контроля знаний, активизировать детей при закреплении изученного материала и решить еще одну проблему, это подготовка учащихся к ЕГЭ. Задания с выбором ответа вполне естественны и педагогически эффективны. Причем этот способ применим не только для проверки знаний, но и при изучении нового материала и его закреплении, так как он позволяет лучше запомнить новое понятие и определить их место в ранее полученных знаниях. Считаю, что такие работы дают учащимся ощущение самостоятельности и творческого участия в процессе изучения предмета. Тестовые задания по химии отличаются по форме, содержанию и степени сложности. Среди большого разнообразия можно предложить следующие виды тестов.

1. Задания с выбором одного правильного ответа.
2. Задания на установление соответствия (логические пары).
3. Задания на установление правильной последовательности.
4. Задания открытой формы с кратким ответом.

Если задание составлено грамотно, то в поисках правильного ответа учащимся приходится думать, сопоставлять один правдоподобный ответ с другим. Таким образом, создается проблемная ситуация, которая активизирует мышление учащихся.

Выполняя традиционные упражнения, ученик идет по пути, предложенному учителем, а при выполнении тестовых заданий он сам выбирает путь решения.

Современная групповая работа, как правило, начинается с фронтальной работы всего класса, в ходе которой учитель ставит проблемы и дает задания группам.

Рассмотрим групповую работу в паре или в четверке. При этом каждый ученик индивидуально решает небольшую задачу, затем на основании результатов индивидуальной работы этими двумя учащимися выполняется общая совместная работа; а потом по результатам совместной работы в паре — общая работа четырех учащихся. На каждом этапе работы осуществляются само — и взаимоконтроль и оценка. Эта форма организации учебной деятельности используется при осознании частных вопросов и выполнении практикумов.

Кроме этого, на уроках химии целесообразно использовать коллективную работу больших групп учащихся. При этом разные группы получают разные задания в рамках общей темы. Фронтальная постановка проблемы и последующее расчленение темы, и разделение между группами задач создают в классе новую ситуацию: весь класс узнает о роли каждой группы, таким образом, устанавливаются твердые взаимные ожидания, а у групп и отдельных учащихся возникает чувство долга и ответственности перед классом. Группы назначаются на этапе закрепления знаний и носят временный характер. По итогам работы группы учащиеся получают одинаковые отметки.

Во время групповой работы на уроке учитель выполняет функции консультанта.

В настоящий момент не потеряли своей актуальности дидактические игры. Они делают процесс усвоения и закрепления изучаемого материала более интересным и эмоциональным.

Дидактическая игра — это специальный методический приём или метод обучения в виде игровой ситуации, направленный на достижение определённых дидактических целей в процессе обучения.

Кроме интереса к предмету у школьников вырабатываются умения сосредоточиться, преодолевать трудности, самостоятельно и быстро принимать решения, а так же развиваются фантазия, внимание, речь и память, легче усваиваются и запоминаются сложные химические понятия.

В качестве примера дидактической игры предлагаю использовать «Химический конвейер». Эту форму работы можно использовать на обобщающих уроках, например, после изучения тем «Генетическая связь между классами неорганических соединений» в 8 классе и «Химические свойства металлов» в 9 классе.

Класс делится на 3 группы, по рядам.

Каждой группе предлагается задание, например, составить уравнения реакций, в которых участвуют кальций (1 группа учащихся), магний (2 группа) и барий (для 3 группы учеников) и их соединения.

Внутри каждой группы ребята выбирают консультанта, как правило, из числа хорошо успевающих по пред-

мету, который в течение 1–2 минут после окончания работы своих товарищей проверяет ошибки.

На «Химический конвейер» отводится 10–12 минут.

За отведённое время учащиеся по очереди записывают уравнения реакций на доске. Затем подводятся итоги работы.

Победившая команда получает оценки по доле участия каждого.

Следует отметить, что коллективное выполнение задания вовлекает в работу и слабоуспевающих учащихся. Такие учащиеся приводят несложные уравнения реакций, (реакции горения простых веществ, разложения сложных веществ) как правило, без ошибок.

При обсуждении результатов работы ученики очень критичны и следят за работой не только товарищей внутри своей группы, но и соседних.

Решение задач при обучении химии всегда считалось важным, с помощью задач учащиеся осваивают основные понятия и законы химии, знакомятся с системой обозначений, постигают количественные соотношения между реагирующими веществами, приобретают опыт и вырабатывают навыки практической деятельности. У обучаемых

формируется химическое мышление, способность самостоятельно добиваться результата при разрешении возникающих проблем, формируется активная жизненная позиция. Наряду с традиционными средствами обучения решению задач, такими как задачки, практикумы, рабочие тетради, в настоящее время существует значительное число электронных пособий, предназначенных для обучения химии. Информационные технологии играют все более заметную роль в организации обучения химии. Применение информационных технологий для обучения решению химических задач предоставляет новые возможности передачи информации, более широкого применения средств наглядности, позволяет сочетать индивидуализацию обучения с активностью учащихся.

По моему мнению, если учитель ставит своей целью развивать познавательный интерес учащихся, он и сам должен работать творчески, постоянно повышая свой научно-методический уровень, совершенствуя формы и методы работы. Дети от природы любознательны и полны желания учиться. Задача педагога разглядеть способности и таланты каждого ребенка, раскрыть их и развивать.

Литература:

1. http://studopedia.ru/4_11805_poznavatelnie-interesi-uchashchih-sya-po-g-i-shchukinoy.html
2. Бакирова, Т. И. Синквейн на уроках химии. <http://festival.1september.ru/articles/608942/>
3. Коровин, Д. Что такое кластер? // Компьютерра. — 2002. — № 5.

Социально-педагогические аспекты профессионализации личности будущего педагога как составляющего элемента процесса социализации

Харина Лилия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Железноводске (Ставропольский край)

Иваненко Надежда Николаевна, учитель
МБОУ СОШ № 5 г. Пятигорска (Ставропольский край)

Социальная педагогика как наука имеет свой категориальный аппарат: социализация, социальная адаптация, социальное воспитание, социальная работа, социально-педагогическая деятельность, профессионализация и др. К основным категориям относят следующие: социализация, профессионализация, социальное воспитание и социально-педагогическая деятельность.

Профессионализация — это не только длительный, непрерывный, но и «многоканальный» процесс, он идет сразу по нескольким направлениям, Процесс профессионализации — это приближение состояния профессиональной деятельности к профиограмме, к эталону модели специалиста. Если принять, что профиограмма отражает пространство профессии, то процесс профессионализации есть освоение этого пространства по вер-

тикали и по горизонтали. Иными словами, процесс профессионализации имеет, по крайней мере, два вектора. Первый вектор — по вертикали профиограммы — состоит в том, что происходит овладение все новыми задачами профессиональной деятельности, а значит и новыми модулями профессии.

Социализация — процесс становления личности человека. Этот процесс предполагает: усвоение человеком общественно выработанного опыта, отношений к миру, социальных норм, ролей, функций; активную переработку этого общественного опыта самим человеком под углом зрения своих внутренних позиций; становление у человека образа Я и выработку у себя как личности, члена общества собственного мировоззрения, реализацию своего мировоззрения в собственном опыте взаимодействия

с другими людьми; участие и вклад человека в дальнейшее развитие духовных ценностей; в литературе отмечается также воспроизводство человеком социальных связей в своей активной деятельности, преобразование самим человеком социального опыта, продвижение его на новую ступень.

При исследовании проблемы соотношения социализации и профессионализации на примере личностного и профессионального самоопределения и саморазвития можно определить следующее:

— личностное самоопределение формируется раньше профессионального, на основе личностного самоопределения складываются требования к профессии. Личностное самоопределение — это определение человеком того, кем он хочет стать, что он хочет, что может, что от него хочет общество. Без такого личностного самоосознания, если оно не сложилось, профессиональное самоопределение затруднено. Здесь процесс социализации оказывает влияние на профессионализацию;

— дальнейшее профессиональное самоопределение человека уточняется в зависимости от индивидуально-психологических, в том числе природных особенностей, от возраста;

— укрепившись, профессиональное самоопределение начинает влиять на личностное. Овладевая профессией, человек более зрело начинает представлять и оценивать себя. Критерии профессионализма влияют на критерии оценки личности;

— по мере достижения высоких уровней профессиональной деятельности и успеха в ней у человека возрастает его общая мотивация, актуализируются потенциальные способности, возрастает уровень притязаний. Профессия начинает оказывать влияние на все сферы психики, личности человека;

— характер межличностных отношений, в которые вступает человек в трудовой деятельности, влияет на личностное развитие и на шлифовку человека как профессионала;

— профессиональная деятельность, в зависимости от того, как она протекает, оказывает влияние на отдельные черты личности. По мере дифференциации профессиональных мотивов и ориентации развиваются те или иные личностные качества;

— вид профессии может определять личность человека. Общие профессиональные цели, похожие условия труда и быта, близкие условия жизни, одинаковые пути повышения материального благосостояния, профессионального и социального роста — все это определяет сходство профессионалов в манерах деятельности, общения, поведения, формирует общие по содержанию интересы, установки, традиции, что оказывает влияние на становление социально-профессионального типа личности;

— средствами профессии происходит самовыражение личности человека, труд является, безусловно, главным путем самореализации личности, но в отдельных случаях личность самореализует себя во внепрофессиональных

увлечениях (семья, хобби), здесь профессиональное и социальное существует как бы параллельно;

— неудачи, неуспех в профессиональной деятельности могут приводить к ее деформации при условии, что личность стремится реализовать себя в труде. Такого человека огорчают, расстраивают его неуспехи в профессии. Если же человек не стремится реализовать себя в профессиональной деятельности и только отбывает в ней, то неуспехи в профессии его меньше трогают. Не мало людей, которые работают и даже трудятся успешно, но не для самореализации своей личности, а только для материального заработка и поддержания своего существования;

— в течение всей жизни человека личность корректирует профессиональную деятельность под углом зрения своих ценностных ориентации. Если же меняются установки, мотивы личности, это влияет и на профессиональное развитие человека;

— в отдельных случаях корректировка человеком своей личности или появление у личности новых потребностей может приводить к тому, что человек меняет профессиональное направление (профессию);

— то, как человек строит сценарий своей профессиональной жизни, как он достигает профессиональных вершин, как протекает его профессиональное старение, как он уходит из профессиональной деятельности — все это тоже зависит от личности.

Процесс профессионализации, как составляющей части процесса социализации специалиста, начинается со становления и формирования личности педагога в системе среднего и высшего профессионального образования. Ему присуща функция пространственно-временных ресурсов, где культура и система полисубъектных отношений, ролей, связей и моделей поведения, самоопределения, самореализации и самосовершенствования выступают матрицей социализации и самореализации личности, включенной в систему социально и личностно значимой деятельности и общения, возможность коих отражается в таких направлениях, как спорт, наука, искусство и религия [6, С. 287].

С целью изучения уровня профессионализации, как составляющего элемента процесса социализации, будущего педагога нами было проведено исследование студентов 1 и 4 курса психолого — педагогического факультета Филиала Ставропольского государственного педагогического института в г. Железноводске. Количество респондентов составило по 15 человек.

Опросник «Самооценка профессиональной деятельности будущего учителя» (К. М. Левитан) позволяет нам оценить успешность деятельности будущих учителей по четырех-балльной систем:

4 — качество ярко выражено (оптимальный уровень);

3 — достаточно сформировано (достаточный уровень);

2 — имеет место (критический уровень);

1 — сформировано в минимальной степени или не сформировано (недопустимый уровень).

Анализ результатов проведенного опроса среди студентов 1 курса показал, что:

1. По показателю «Гностические умения» оптимальный уровень выявлен у 10 человек, что составляет 67% от общего числа респондентов. Они умеют добывать новые, пополнять знания; умеют методически анализировать и оценивать учебный материал; изучать достоинства и недостатки собственной личности и деятельности. У 5 респондентов (33%) данный критерий сформирован на критическом уровне — низкие показатели практического применения полученных знаний, умений и навыков и получения и обработки информации.

2. По показателю «Проектировочные умения» достаточный уровень наблюдается у 8 выпускников (53%), что говорит об умении планировать процесс обучения; определять эффективные методы и приемы обучения; проектировать и создавать элементарные презентации; планировать творческие работы. У 7 респондента (47%) выявлен критический уровень — имеют место такие показатели, как: умение планировать работу; методически верно использовать средства наглядности.

3. Анализ показателя «Конструктивные умения» говорит о высоком (оптимальном) уровне сформированности у 10 респондентов (67%). Они владеют способностью к выбору оптимальных приемов и способов обучения; методически верно расположению материала при обучении; сочетании различных форм работы; определении характера руководства. У 5 первокурсников (33%), от общего числа опрошенных выявлен критический уровень сформированности данных умений.

4. По показателю «Организаторские умения» оптимальный уровень выявлен у 11 респондентов (73%), что говорит об умении организовать собственную деятельность и классный коллектив; использовать передовые приемы обучения; рационально сочетать различные виды деятельности. У 4 выпускников (27%) выявлен достаточный уровень — организаторские умения сформированы не в полном объеме.

5. По показателю «Коммуникативные умения» у 13 (87%) респондентов выявлен достаточный уровень — умеют устанавливать педагогические контакты; находить сильные стороны в оппонентах; устанавливать и развивать педагогически целесообразные взаимоотношения; предотвращать и разрешать конфликты. У 1 первокурсника (6,5%) коммуникативные способности сформированы на критическом уровне, у 1 — на недопустимом уровне (6,5%).

6. Показатель «Результаты деятельности учителя» говорит о том, что у 10 респондентов (67%) — оптимальный уровень развития данного критерия. Они обладают прочными знаниями; устойчивым интересом к предмету; готовностью к самостоятельной деятельности. У 5 респондента (33%) выявлен критический уровень.

7. Показатель «Направленность» характеризуется у респондентов оптимальным уровнем по таким показателям, как: любовь к профессии, ответственность, любовь

к детям, любовь к своему предмету, добросовестность; и достаточным уровнем — общественно-политическая активность, увлеченность делом, трудолюбие.

8. Показатель «Характер» показывает оптимальный уровень таких критериев, как: инициативность, справедливость, терпеливость, общительность, требовательность, жизнерадостность, оптимизм; и достаточным уровнем — уравновешенность, чувство юмора, чувство такта.

9. По показателю «Способности» было выявлено, что у 10 респондентов (67%) развиты способности ясности и критичности ума, целенаправленной памятью и наблюдательностью; у 5 выпускников хорошо развито воображение, выразительность речи и артистические способности.

Таким образом, мы видим, что на первом курсе самооценка профессиональной деятельности будущих учителей развита на достаточном уровне. Первокурсники сознательно выбрали профессию, целенаправленно движутся к поставленным целям. Однако, показатели гностических, конструктивных умений и результаты деятельности развиты слабо и требуют доработки в процессе обучения в педагогическом вузе.

Анализ результатов проведенного опроса среди студентов 4 курса показал, что:

1. По показателю «Гностические умения» оптимальный уровень выявлен у 12 человек, что составляет 80% от общего числа респондентов. Они умеют пополнять свои знания, добывать новые; изучать достоинства и недостатки собственной личности и деятельности; умеют методически анализировать и оценивать учебный материал. У 3 респондентов (20%) данный критерий сформирован на критическом уровне — низкие показатели получения и обработки информации; практического применения полученных знаний, умений и навыков.

2. По показателю «Проектировочные умения» достаточный уровень наблюдается у 14 выпускников (93%), что говорит об умении планировать процесс обучения; определять эффективные методы и приемы обучения; проектировать и создавать элементарные презентации; планировать творческие работы. У 1 респондента (7%) выявлен критический уровень — имеют место такие показатели, как: умение методически верно использовать средства наглядности; планировать работу в соответствии с требованиями ФГОС НОО.

3. Анализ показателя «Конструктивные умения» говорит о высоком (достаточном) уровне сформированности у 15 респондентов (100%). Они владеют способностью к выбору оптимальных приемов и способов обучения; методически верно расположению материала при обучении; сочетании различных форм работы; определении характера руководства.

4. По показателю «Организаторские умения» оптимальный уровень выявлен у 13 респондентов (87%), что говорит об умении организовать классный коллектив, собственную деятельность; рационально сочетать различные виды деятельности; использовать передовые приемы обу-

чения. У 2 выпускников (13%) выявлен достаточный уровень — организаторские умения сформированы, но не в полном объеме.

5. По показателю «Коммуникативные умения» у всех респондентов (100%) выявлен достаточный уровень — умеют устанавливать педагогические контакты; находить сильные стороны в оппонентах; устанавливать и развивать педагогически целесообразные взаимоотношения; предотвращать и разрешать конфликты.

6. Показатель «Результаты деятельности учителя» говорит о том, что у 14 респондентов (93%) — оптимальный уровень развития данного критерия. Они обладают прочными знаниями; устойчивым интересом к предмету; готовностью к самостоятельной деятельности. У 1 респондента (7%) выявлен достаточный уровень.

7. Показатель «Направленность» характеризуется у респондентов оптимальным уровнем по таким показателям, как: любовь к профессии, любовь к детям, ответственность, добросовестность, любовь к своему предмету; и достаточным уровнем — общественно-политическая активность, увлеченность делом, трудолюбие, творчество в учебно-воспитательном процессе.

8. Показатель «Характер» показывает оптимальный уровень таких критериев, как: инициативность, требовательность, справедливость, терпеливость, общительность, жизнерадостность, оптимизм; и достаточным уровнем — уравновешенность, чувство такта, чувство юмора, искренность.

9. По показателю «Способности» было выявлено, что у 13 респондентов (87%) развиты способности ясности и критичности ума, целенаправленной памятью и наблюдательностью; у 2 выпускников хорошо развито воображение, выразительность речи и артистические способности.

Проанализировав результаты проведенного исследования, мы можем говорить об оптимальном уровне развития самооценки профессиональной деятельности будущих учителей. Очевидно, что социализация протекает во взаимодействии подростков, юношей с огромным количеством разнообразных условий, более или менее активно влияющих на их развитие.

Таким образом, внутривузовская профессиональная социализация будущих учителей, являясь важнейшим фактором их профессиональной успешности, требует активизации всех субъектов процесса профессиональной подготовки. Она проходит в своем развитии две основные стадии (профессиональная адаптация и профессиональная идентификация) и реализуется через взаимодействие по формированию у студентов профессиональной направленности, осознанного стремления трудоустроиться по профилю подготовки и успешно продвигаться к вершинам профессионального мастерства.

Итак, социализация определяет содержание и ход профессионализации человека. Вместе с тем профессионализация в течение всей жизни человека оказывает влияние на личность, может ее стимулировать и наоборот разрушать, деформировать.

Литература:

1. Борисова, Л. Г., Солодова Г. С. Социология личности. Новосибирск, 2011—158 с.
2. Радугин, А. А., Радугин К. А. Социология: курс лекций. — М.: Аспект-Пресс, 2010—160 с.
3. Тощенко, Ж. Т. Социология. Общий курс. — М.: 2011—311 с.
4. Фролов, С. С. Социология: Учебник для высших учебных заведений. — М.: 2010—256 с.
5. Хьюстон, М. Введение в социальную психологию. Европейский подход. Гриф УМО: учебник для студентов вузов / М. Хьюстон, В. Штребе. — М.: Юнити-ДАНА, 2012—622 с.
6. Шихирев, П. Н. Современная социальная психология. М., Изд-во Института психологии РАН, 2010. — 448 с.

Особенности аддиктивного поведения у детей младшего школьного возраста

Шишкина Ксения Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент;
Акульшина Ирина Алексеевна, магистрант
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

Многие наши поступки и особенности поведения со временем становятся привычками, то есть автоматически работающими действиями, автоматизмами. Автоматизируя наши действия, привычка делает движения более верными и свободными. Она уменьшает степень сознательного внимания, с которым совершаются воздействия [1, с. 21].

С. Л. Рубинштейн выделял, что становление привычки означает появление не столько нового умения, сколько последнего по новизне мотива или тенденции к автоматическим действиям. Другими словами, привычка — это воздействие, выполнение которого становится потребностью. Учитывая важное свойство нервной системы просто сформировать и закреплять привычки, даже если

они являются ненужными или вредными (табакокурение, азартные игры и т.п.), можно смело ратифицировать, что процесс рассудочного управления привычками есть, по существу, управление поведением. Так же вредные привычки, явно наносящие ущерб здоровью организма, со временем начинают восприниматься как нормальное явление, как нечто необходимое и приятное. И тогда смысл управления поведением заключается в том, чтобы вовремя заметить предпосылки к образованию ненужной или вредной привычки и устранить её, чтобы не оказаться в плену аддиктивного поведения [2, с. 45].

Проблема аддиктивного поведения младших школьников в настоящее время является довольно актуальной, т.к. происходящие публичные конфигурации, рост влияния СМИ на сознание подрастающего поколения, укладывание личных норм и ценностей, приводит к искажённому формированию поведенческих и высоконравственных паттернов, следствием чего является стремление детей обрести иную реальность и нежелание справляться со сложившимися трудностями, что в конечном счёте приводит к появлению различного вида зависимостей.

Аддиктивное поведение — одна из форм деструктивного поведения, которая выражается во влечении к уходу от действительности методом конфигурации собственного состояния посредством приема неких веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или активностях (видах деятельности), что сопровождается развитием интенсивных эмоций. Этот процесс настолько захватывает человека, что начинает управлять его жизнью. Человек становится беспомощным перед своим пристрастием. Волевые усилия ослабевают и не дают возможности конфронтировать аддикции [3, с. 32].

Отсутствие зависимости подразумевает, что индивид соответствует понятиям поведенческой нормы. Норма же (по мнению К.К. Платонова) — это явление группового сознания в виде разделяемых группой представлений и более личных суждений членов группы о требованиях к поведению с учетом их социальных ролей, формирующих рациональные бытия, с которыми эти нормы взаимодействуют и, отражая, формируют его.

Поведенческая патология (по П.Б. Ганнушкину) предполагает присутствие в поведении человека таких признаков как предрасположенность к дезадаптации, тотальность, стабильность. Под склонностью к дезадаптации понимается существование шаблонов поведения, не способствующих полноценной адаптации человека в обществе, в виде конфликтности, неудовлетворенности; взаимодействиями с окружающими людьми, противостояния или противоборства действительности, социально-психологической изоляции. Признак тотальности указывает на то, что патологические поведенческие стереотипы способствуют дезадаптации в большинстве ситуаций, в которых оказывается человек, т.е. они проявляются «везде». Стабильность отражает длительность проявления дезадаптивных качеств. Поведенческая патология может быть обусловлена психопатологическими причинами, а также

базироваться на патологии характера, сформированной в процессе социализации.

Девиантным поведением человека можно обозначить систему поступков либо отдельные поступки, противоречащих принятым в обществе нормам и проявляющихся в виде несбалансированности психических процессов, неадаптивности, нарушении процесса самоактуализации или в виде уклонения от нравственного и эстетического контроля над собственным поведением [3, с. 21].

Аддиктивное поведение — одна из форм деструктивного, девиантного, поведения, которая выражается в стремлении к уходу от реальности по средствам изменения своего психического состояния [2, с. 77].

Наличие аддиктивного поведения указывает на нарушенную адаптацию к изменившимся условиям микро- и макросреды. Аддиктивное поведение, по определению Короленько и Сигала, характеризуется стремлением к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния.

Определение аддиктивного поведения относится ко всем его многочисленным формам. Уход от действительности методом конфигурации психического состояния протекает при применении различных методик. В жизни всякого человека бывают моменты, связанные с конфигурацией собственного психического состояния, не устраивающего его в этот момент. Для реализации данной цели человек «вырабатывает» индивидуальные подходы, становящиеся привычками, стереотипами. Проблема аддикций начинается тогда, когда стремление ухода от реальности, связанное с изменением психического состояния, начинает доминировать в сознании, становясь центральной идеей, вторгающейся в жизнь, приводя к отрыву от реальности. Протекает процесс, во время которого человек не только не решает важных для себя проблем, но и останавливается в собственном духовном развитии [3, с. 9].

Механизм ухода от действительности смотрится следующим образом. Выбранный человеком метод подействовал, понравился и зафиксировался в сознании как наконец-то найденное действующее средство, обеспечивающее хорошее состояние. В дальнейшем встреча с трудностями, требующими принятия решения, автоматически заменяется приятным уходом от проблемы с переносом ее решения «на завтра». Постепенно волевые усилия снижаются, так как аддиктивные реализации «бьют» по волевым функциям, способствуя выбору стратегии меньшего противодействия. Снижение переносимости проблем, уход от их преодоления приводит к накоплению нерешенных проблем.

Выбор аддиктивной стратегии поведения объяснен трудностями в адаптации к проблемным жизненным ситуациям: трудные социально-экономические условия, многочисленные разочарования, крушение эталонов, конфликты в семье и на производстве, утрата близких, резкая смена привычных стереотипов. Действительность такова, что стремление к психологическому и физическому комфорту не всегда возможно реализовать. Для нашего вре-

мени типично и то, что происходит очень стремительное нарастание изменений во всех сферах публичной жизни. Современному человеку приходится воспринимать все возрастающее количество решений в единицу времени. Нагрузка на системы адаптации очень велика. Основоположник теории стресса Г. Селье, говоря об адаптации, пишет: «Большая способность к приспособлению, или адаптации, — вот что делает возможным жизнь на всех уровнях сложности. Это основа поддержания постоянства внутренней среды и сопротивления стрессу». «Приспособляемость — это, вероятно, главная отличительная черта жизни». «Есть два способа выживания: борьба и адаптация» [1, с. 87].

Аддиктивная личность в собственных попытках ищет свой универсальный и очень предвзятый метод выживания — уход от проблем. Естественные адаптационные способности аддикта нарушены на психофизиологическом уровне. Главным признаком данных нарушений является чувство психологического дискомфорта. Психологический комфорт может быть нарушен по различными факторами, как внутренним, так и внешним. В качестве способа восстановления психологического комфорта они выбирают аддикцию, стремясь к искусственному изменению психического состояния, получению субъективно приятных эмоций. Таким образом, создается иллюзия решения проблемы. Схожий метод “борьбы” с реальностью закрепляется в поведении человека и становится устойчивой стратегией взаимодействия с действительностью. Притягательность аддикции в том, что она представляет собой путь наименьшего сопротивления [2, с. 43].

Традиционное образование само несет на себе аддиктивные черты — черты, направленные на разотождествление с действительностью. Прежде всего, это проявляется в подаче учебного материала вне интеграции с реальным миром, ориентированности на приоритетность знания учебных предметов, в акцентировании полезности знаний в контрасте с непредсказуемостью межличностных отношений. Обезличивание значимости межличностных отношений может происходить и из-за того, что школьников нацеливают на всепоглощающий учебный труд, который активно подкрепляется и поощряется [4, с. 23].

Занятость учебной деятельностью и, порой, бескрайнее рвение преподавателей и родителей занять детей настолько, чтобы у них не оставалось времени на «всякие глупости» приводят к тому, что у детей не остается времени, чтобы принадлежать самим себе, играть, общаться со сверстниками. Вместо того, чтобы происходило разумное знакомство с реальностью, происходит отрыв от реальности. Дети, таким образом, отвлечены от личных ощущений, осмысленных и неосознанных потребностей, от самопознания в самом широком значении этого слова. Не приобретая необходимого опыта столкновения с реальностью, при случайных и закономерных встречах с проблемами реального мира, ребенок оказывается беспомощным. Трудности становятся не ступенями развития,

а явлениями, сопряженными со страхом, неуверенностью и дискомфортом, чего хочется избежать любыми средствами [5, с.12].

Наступает состояние фрустрации. Фрустрация — состояние напряжения, расстройств, беспокойства, вызываемое неудовлетворенностью потребностей, объективно непреодолимыми (или субъективно так понимаемыми) трудностями, препятствиями на пути к важной цели. Данное состояние возникает не только потому, что возникла проблема, но и потому, что появляется необходимость принять решение, сделать выбор, взять на себя ответственность за случившееся и за последствия. Такие дети обладают низкой переносимостью фрустраций. В качестве способа восстановления психологического комфорта они выбирают аддикцию, стремясь к искусственному изменению психического состояния, получению субъективно приятных эмоций. Таким образом, создается иллюзия решения проблемы. Подобный способ “борьбы” с реальностью закрепляется в поведении и становится устойчивой стратегией взаимодействия с действительностью. Привлекательность аддикции в том, что она представляет собой путь наименьшего сопротивления. «Создается субъективное впечатление, что, таким образом, обращаясь к фиксации на каких-то предметах или действиях, можно не думать о своих проблемах, забыть о тревогах, уйти от трудных ситуаций, используя разные варианты аддиктивной реализации» [6, с.56].

Школа содействует односторонней фиксации на учебной деятельности или отдельных её видах, подкрепляет эту фиксацию как желаемую и одобряемую активность. На данной почве у ребёнка может развиваться состояние повышенной тревожности. Тревожность — это эмоциональное состояние, которое появляется в ситуации неопределённой опасности и проявляется в ожидании неблагоприятного развития событий. Тревожность, которую испытывает ребёнок по отношению к определённой ситуации, зависит от его личного отрицательного опыта. В настоящее время экспериментальное определение тревожности является достаточно актуальным, т.к. помогает раскрыть внутреннее отношение ребенка к определенной жизненной ситуации, дает косвенную информацию о характере взаимоотношений ребенка со сверстниками, взрослыми в семье и в школе, что в свою очередь необходимо для построения грамотного и правильно организованного учебного процесса образовательного учреждения, коррекции ненужных личностных проявлений и профилактике разного рода аддиктивных направленностей в поведении [7, с. 122].

Однако причинами отклоняющегося поведения в младшем школьном возрасте также могут быть:

1. Безнадзорность учащихся.

Традиционно ученик добровольно подчиняется правилам и нормам поведения, какие предписывают ему авторитарные взрослые. Если же ребёнку дать полную свободу действий, он чувствует бесконтрольность и попустительство, то он усматривает в этом равнодушие взрос-

лого, отсутствие любви и интереса к себе. Особенно тяжело переживает ребёнок, когда родители в силу своей занятости надолго оставляют его без присмотра, не интересуются его поведением, успехами, желаниями.

Яркой формой безнадзорности являются побеги из дома, прогулы уроков, бесцельное времяпровождение за пределами дома.

Предпосылки побегов из дома:

- поиски приключений;
- неблагополучие и конфликты в семье. Дети, в особенности младшего школьного возраста, остро переживают напряжённую атмосферу неблагополучия. Деспотическое отношение к детям (жестокое наказание) ведёт к уходу из дома. В таких семьях дети бывают послушными, однако вырастают пассивными, слабохарактерными, либо поддаются влиянию людей с сильной волей. А школьники, особенно из неблагополучных семей, стремятся к общению с людьми с сильной волей.

2. Азартные игры. Это реакция на неуспех в учебной и общественно полезной деятельности, это способ самоутвердиться.

3. Сквернословие.

4. Курение, алкогольная зависимость.

5. Отклонения в сексуальном развитии ребенка.

6. Ложь.

7. Неврозы [5, с. 12].

И. А. Горьковая считает, что наиболее значимыми социально-психологическими предпосылками отклоняющегося поведения младших школьников являются:

- выраженность «предметного» начала в отношении ребенка, которое характеризуется требовательностью и контролем, наличием конкретных (независящих от желаний ребенка) ожиданий и оценочной позиции к ребенку;
- низкий уровень материнской эмпатии по отношению к ребенку;
- материнское отвержение;
- неосознаваемые родительские установки на «разрешение» детям применять силовые методы разрешения конфликтов со сверстниками;
- неосознаваемые родительские установки на использование силовых методов воспитания [8, с.34].

Исходя из вышеперечисленных причин в младшем школьном возрасте могут наблюдаться различные виды аддиктивного поведения: гэмблинг (страсть к азартным играм), интернет-аддикция, страсть к компьютерным играм, наркомания, токсикомания, приём препаратов бытовой химии, аддиктивное переедание, аддиктивное голодание и т.д.

Литература:

1. Бодалёв, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалёв. — М.: Просвещение, 2007.
2. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М.: Дрофа, 2006.
3. Буторина, Е. Н. Зырянова, А. Т. Дети родителей, страдающих алкоголизмом / Е. Н. Буторина, А. Т. Зырянова. — М.: Педагогика, 2005.
4. Обухова, Л. Ф. Детская (возрастная) психология: учебное пособие / Л. Ф. Обухова. — М.: Российское педагогическое агентство, 2006.
5. Булотайте, Л. Й. Социально-психологические особенности семей больных алкоголизмом / Л. Й. Булотайте. — СПб: Питер, 2006.
6. Шевандрин, Н. И. Социальная психология в образовании / Н. И. Шевандрин. — М.: Владос, 2005.
7. Морозова, О. В. Аддиктивное поведение / О. В. Морозова. — Омск.: Профиздат, 2007.

Характеристика профилактических мер аддиктивного поведения младших школьников при работе с родителями

Шишкина Ксения Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент;
Акульшина Ирина Алексеевна, магистрант
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

Проблема профилактики аддиктивного поведения у детей является одним из самых актуальных направлений современной практической психологии. С целью предупреждения отклонений в поведении детей необходимо осуществлять комплекс мер социально-психологического, медицинского и педагогического характера, направленных на нейтрализацию воздействия отрица-

тельных факторов социальной среды на личность, получивший название «профилактика».

Профилактика — научно обоснованные и своевременно предпринимаемые действия, направленные на предотвращение возможных физических, психологических или социокультурных коллизий у отдельных индивидов групп риска, сохранение, поддержание и защита нормаль-

ного уровня жизни и здоровья людей, содействие им в достижении поставленных целей и раскрытие их внутренних потенциалов [3, с. 87].

Профилактика аддиктивного поведения — устранение, сглаживание, снятие причин, условий и факторов, которые вызывают аддиктивные направленности в поведении личности [1, с. 120].

Семья выполняет роль базиса для реализации задатков и способностей человека, важнейшим социальным институтом, располагающим широким диапазоном уникальных средств влияния на формирование и саморазвитие личности. Поэтому особое место в системе развития семейного воспитания должно уделяться:

- пропаганде семейных ценностей, формирование основ педагогической культуры (на родительских собраниях, конференциях);

- помощь обучающимся в определении своего поведения в семье (ролевые игры).

Целью школы в работе с семьей является налаживание эффективного взаимодействия школы и семьи по социализации школьника.

Она осуществляется по следующим направлениям:

- индивидуализация учебного процесса с учетом образовательных потребностей семьи;

- включение в образовательные программы по различным предметам тем, затрагивающих семейные отношения;

- предоставление дополнительных образовательных услуг по вопросам семьи; психологическая поддержка ребенка в сложных семейных отношениях;

- профилактика тревожных состояний ребенка, стрессов и кризисов возрастного развития;

- просвещение родителей по вопросам физического и психологического развития школьника;

- обмен опытом по использованию эффективных методов воспитания ребенка в школе;

- защита прав ребенка;

- профилактика аддиктивного поведения детей;

- проведение различных совместных школьно-семейных мероприятий, посвященных профилактике аддиктивного поведения младших школьников [4, с. 51].

Также в профилактических технологиях работы с родителем, чьи дети имеют аддиктивные направленности в поведении, может быть предложен перечень рекомендаций, основанных на традиционном и психосоциальном подходах.

Традиционные подходы:

- информационный подход. Его суть состоит в предоставлении детям фактических данных о природе, фармакологических свойствах и вредных последствиях курения, употребления алкоголя и других психоактивных веществ, последствиях аддиктивно направленной деятельности и т.д.

Информационный подход основан на убеждении, что дети, узнавшие о вреде и последствиях аддиктивных форм поведения, выработают к ним отрицательное отношение

и примут рациональное решение никогда их не реализовывать.

- запугивание. В противоположность точной фактической информации, на которой строится информирование, при запугивании используют преувеличенные эмоционально насыщенные призывы не уподобляться данным формам поведения. Классическим примером является демонстрация фотографий автомобильных аварий с целью предупредить вождение в нетрезвом виде.

- морализирование. Профилактика, облеченная в форму моральных и этических суждений, является следующим традиционным подходом. Хотя подход довольно популярен, вследствие своей простоты, он, к сожалению, неэффективен. Дети из религиозных семей обычно не уподобляются аддиктивному поведению, а для нерелигиозных детей, имеющих иные ценностные ориентации, моральные и этические нормы, данные призывы мало привлекательны и актуальны.

- организация досуга. Подход основан на идее предоставления детям возможности испытать и проявить себя в различных формах активного отдыха, дополнительного образования, общественной работы, которые выступают как привлекательная альтернатива аддиктивному поведению [6, с. 98].

Психосоциальные подходы:

- программа формирования навыков сопротивления давлению. Основана на признании важности социальных влияний на младших школьников. Идущие от семьи, сверстников, СМИ социальные влияния способствуют усвоению социально приемлемого или асоциального поведения. В рамках профилактических программ с помощью ролевых игр младших школьников учат отказываться реализовывать аддиктивные формы поведения под давлением группы. «Нет», сказанное в игровой ситуации, становится своеобразной психологической прививкой: вероятность того, что ребёнок повторит его в реальной ситуации, возрастает.

- программа развития личности ребёнка. Программа направлена на закладывание основ развития полноценной, комплексно развитой личности, самостоятельной, ответственной за принимаемые решения, социабельной и коммуникабельной.

В рамках данной программы у младших школьников должен быть сформирован широкий спектр личностных и социальных навыков: умение адресовать проблемы себе, конструктивно вести себя в конфликте, эффективно общаться, «выставлять» свои личностные границы и не нарушать чужие, критично относиться к содержанию воспринимаемой информации, к предлагаемым образцам поведения [2, с. 43].

Работа с родителями осуществляется по следующим основным направлениям:

- информирование и консультирование родителей по проблеме аддиктивного поведения детей младшего школьного возраста;

— работа с конфликтными семьями (семьями “группы риска”);
 — психолого-педагогическая поддержка семей, в которых ребенок начал проявлять различные формы аддиктивного поведения.

Формы работы:

- лекция;
- беседа;
- семинар;
- конференция;
- психотерапевтические занятия;
- тренинг;
- ролевая и деловая игра;
- мозговой штурм;
- круглый стол;
- дискуссия;
- социологический опрос.

Основными проблемами и сложностями организации профилактической работы с семьями является организация работы с так называемыми семьями «группы риска», т.к. именно здесь можно встретить мощное сопротивление и нежелание принимать какие-либо меры по устранению имеющихся аддиктивных проявлений. Также трудности вызывает ситуация сложившегося устойчивого негативного общественного мнения о ребенке, которое только усугубляет и без

того неблагоприятную ситуацию и способствует развитию аддиктивного поведения. Окружающие связывают негативные поступки ребенка с его общей порочностью. Столь генерализованное осуждение не столько проступка, сколько самого ребенка, проявление обобщенного отрицательного отношения к нему вызывают у него ответную реакцию. Так формируется конфронтация, которая способствует укреплению данных негативных черт в структуре личности ребенка. Важна переориентация взглядов взрослого окружения на ребенка и в объединении усилий по его поддержке, что, безусловно, может способствовать созданию благоприятных условий для его самореализации и положительного психологического самочувствия в социуме. Изменение отношения окружающих, в том числе семейного окружения способствует развитию позитивных тенденций в позиции самого ребенка, что позволяет строить с ним работу по осознанию собственных проблем, формированию заинтересованности быть принятым, а не отвергаемым ближайшим окружением.

Таким образом, психопрофилактические мероприятия по предупреждению и коррекции аддиктивного поведения младших школьников должны носить системный и структурный характер, иметь комплексную и целостную организацию взаимодействия семейного воспитания и школьного обучения.

Литература:

1. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М.: Дрофа, 2006. — 156 с.
2. Буторина, Е. Н. Зырянова, А. Т. Дети родителей, страдающих алкоголизмом / Е. Н. Буторина, А. Т. Зырянова. — М.: Педагогика, 2005. — 266 с.
3. Горьковая, И. А. Нарушения поведения у детей из семей алкоголиков / И. А. Горьковая. — СПб: Питер, 2006. — 177 с.
4. Фурманов, И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И. А. Фурманов. — Минск: Литература, 2006. — 166 с.
5. Фурманов, И. А. Психология детей с нарушениями поведения: Пособие для психологов и педагогов / И. А. Фурманов. — М.: Просвещение, 2006. — 188 с.
6. Хозиев, В. Б. Практикум по психологии формирования продуктивной деятельности дошкольников и младших школьников / В. Б. Хозиев. — М.: Педагогика, 2006. — 205 с.

Влияние оценки учителя на формирование самооценки младших школьников

Юденкова Ирина Викторовна, кандидат психологических наук, доцент;
 Бежаева Дарья Николаевна, студент
 Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

В статье рассмотрены проблемы влияния оценки учителя на формирование самооценки младших школьников. Проанализированы формы оценки учителя, оказывающие как положительное, так и отрицательное влияние на личность ребенка.

Ключевые слова: младший школьник, самооценка, учитель, педагогическая оценка, личность, учебная деятельность

Impact assessment of the teacher on the formation of self-esteem of younger schoolboys

Yudenkova Irina Viktorovna, Ph.D., Associate Professor;
Bezhaeva Darya Nikolaevna, student
Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod (Arzamas branch)

The article deals with the problem of assessing the impact of teachers on the formation of self-esteem of younger students. The forms of teacher assessment, providing both positive and negative effects on the child's personality.

Key words: junior high school student, self-esteem, teacher, educational evaluation, personality, educational activity

Младший школьный возраст характеризуется интенсивным формированием самооценки. Это обусловлено тем фактором, что ребенок начинает активно включаться в общественно значимую и оцениваемую деятельность.

В настоящее время существует большое множество определений к понятию самооценка. В трудах таких ученых, как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин самооценка рассматривается как самосознание личности, продукт ее развития.

По мнению А. И. Липкиной, самооценка — это оценивание личностью самого себя, своих возможностей, а также своего места среди других людей [2]. Данные авторы сходятся во мнении, что самооценка влияет на развитие личности в целом.

Формирование самооценки происходит под влиянием оценок со стороны окружающих людей и от того, как ребенок осознает результаты собственной деятельности. Важно понимать, что это осознание не произойдет само собой: взрослые должны приложить немало усилий для того, чтобы научить ребенка понимать себя, координировать свои действия с действиями окружающих, согласовывать свои желания с желаниями и потребностями других.

Семья также оказывает влияние на изучаемый нами показатель. Выбранный родителями стиль семейного воспитания, принятые в семье ценности — все это может сказаться на формировании той или иной самооценки.

Дети с адекватной самооценкой отличаются активностью, общительностью. Они всегда с интересом находят ошибки в своих работах, решают задачи, соответствующие уровню их возможностей. Ребенок, у которого наблюдается высокая адекватная самооценка, отличается повышенным стремлением к достижению успеха в разных видах деятельности и максимальной самостоятельностью [1].

Неадекватная заниженная самооценка в значительной мере влияет на поведение младших школьников. Если таким детям предложить найти ошибки в своей работе, то они будут делать это без особого энтузиазма или вовсе откажутся от этой затеи. Как правило, дети с такой самооценкой выбирают для себя более легкие задачи и не прикладывают никаких усилий для их решения.

Заниженная самооценка проявляется в неуверенности и застенчивости детей. При выполнении тех или иных заданий они заведомо настраивают себя на отрицательный результат. Такие дети довольно ранимы, стеснительны, сосредоточены только на себе и испытывают трудности в общении с окружающими. Поэтому их нужно как можно больше поощрять и подбадривать.

Есть и такие дети, которые переоценивают свои возможности, личностные качества и как итог имеют завышенную самооценку. Они всегда выбирают те задачи, которые действительно являются сложными, после неуспеха продолжают настаивать на своей правоте — все это делается для того, чтобы заслужить заветную похвалу. Детям с такой самооценкой присущи высокомерие, бестактность, чрезмерная самоуверенность. Продолжительное сохранение завышенной самооценки может привести к необратимым последствиям, поэтому педагог должен уделять особое внимание детям с такой самооценкой.

Очень важно, чтобы и родители, и педагог учитывали самооценку ребенка, так как в этом возрасте она еще только формируется и в большей мере, чем у взрослого поддается воздействию и изменениям.

Дети младшего школьного возраста большую часть времени проводят в школе, следовательно, ведущим видом деятельности является учеба. В этой связи, считается, что мощным фактором воздействия на самооценку ребенка выступает оценка учителя. В ходе оценивания знаний и умений, педагог оценивает личность, ее возможности и место среди других. Оценочную деятельность учитель осуществляет в форме отметок в журнале и в вербальной форме. Данные формы оценивания существенно отличаются друг от друга. Оценка в журнале является официальным документом. При ее выставлении учитель опирается на специально разработанные критерии и требования. Вербальные же суждения не контролируются никакими строгими показателями — они должны отвечать тенденциям народного образования и способствовать развитию учащихся. Вербальная оценка позволяет учителю выделить тех учеников, у которых есть трудности в учебе. При выставлении баллов, важно не только то, какую оценку поставил учитель, но еще и то, что он при этом сказал. Этот

момент очень важен для ребенка, так как он должен знать, что от него будут ждать в следующий раз. Задача педагога — не захваливать тех учеников, кто достигает высоких успехов в учебе без особого труда и наоборот поощрять малейшие продвижения в учении хоть и слабого, но очень трудолюбивого ребенка. Оценка учителя в этом возрасте как никогда важна для детей!

Формирование самооценки связано с самоконтролем и самонаблюдением. Различного рода игры, занятия предлагают ребенку такие ситуации, где он должен как-то отнестись к себе и оценить свои умения что-либо делать. Работа педагога по формированию самооценки является довольно сложной и длительной и требует большой изобретательности и гибкости. Для формирования у младшего школьника адекватной самооценки учитель может задействовать самые разные источники и механизмы. В первую очередь, это мнения и оценки со стороны других людей в адрес ребенка. Это могут быть как похвала и одобрительные жесты, так и отрицательные высказывания в адрес ребенка. Другими словами все, что направлено к ребенку, а это слова, взгляды, жесты является обратной связью, и помогают ребенку строить свою самооценку.

В ряде средств педагогического воздействия, оказывающих влияние на формирование самооценки детей младшего школьного возраста, является оценка. Если оценки (положительные и отрицательные) повторяются в течение долгого времени, то повторяются и вызываемые ими чувства у ребенка. Так положительные оценки создают благоприятную атмосферу и являются главным стимулом для новых условий, особенно на первых порах учения. Отрицательные же оценки вызывают у ребенка чувства неудовлетворенности, неуспеха, он перестает верить в себя, а также в успех своего дела.

Можно также отметить, что педагогическая оценка в начальной школе является одним из главных регуляторов внутриколлективных отношений детей, и должна соответствовать основным требованиям, предъявляемым

к ней, а именно: учитывать вложенный учеником труд и оценка должна соответствовать требованиям учителя, которые он предъявляет в соответствии с учебной программой.

Педагоги постоянно ощущают противоречие требований, невольно нарушая то одно, то другое из них. Непоследовательность в оценках может крайне негативно сказаться на эмоциональном состоянии ребенка, он постоянно будет чувствовать себя обиженным и несправедливо оцененным. Поэтому основная задача педагога заключается в том, чтобы справедливо оценить ответ ребенка, не нарушив не одно из предъявляемых требований.

Оценивая работу ученика, педагог должен выделять такие моменты как: получение задания (какова была реакция ребенка на момент получения задания, задавались ли вопросы), начальный момент работы (наблюдалось ли проявление инициативы), способность работать (готов ли ребенок решать поставленные перед ним задачи, осознает ли поставленную цель), отношение к работе (с каким настроением ребенок приступает к работе — серьезное, спокойное), отношение к результатам (выполняет ли ребенок проверку по выполнению задания, стремится ли к достижению более высокого результата). Данные характеристики должны всегда быть предметом внимания педагога.

Всегда нужно помнить, что самооценка ребенка в данном возрасте еще не самостоятельна, она подвергается изменениям, подвластна оценкам окружающих и роль учителя в этом значительна. На наш взгляд, учитель, должен быть внимательным к каждому сказанному в адрес ребенка слову.

Для определения адекватности самооценки учащихся 2 и 3 классов сельской школы мы использовали методику «Лесенка». В исследовании приняли участие 8 детей 2 класса и 6 детей 3 класса. Обследование проводилось в индивидуальной форме. Суть методики заключалась в том, что дети должны были разместить себя на лесенке из 10 ступенек. Полученные результаты отражены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1. Показатели самооценки учащихся 2 класса

Самооценка	Абсолютное кол-во	Процент
адекватная	3 чел.	37,5
завышенная	0 чел.	0
заниженная	5 чел.	62,5

Из таблицы 1 следует, что во 2 классе большинство детей имеют заниженную самооценку (62,5%), что может указывать на то, что педагог дает чаще негативную оценку детям при выполнении тех или иных заданий. Такая система оценивания оказывает отрицательное влияние на развитие личности и тем самым ведет к замкнутости и неуверенности детей.

Данные таблицы 2 свидетельствуют о том, что большая часть учащихся имеют адекватную самоо-

ценку (66,7%). Эти дети более комфортно чувствуют себя среди сверстников, они уверены в себе и не испытывают проблем в учебе. Это говорит о том, что педагог в классе, применяет иную систему оценивания, нежели учитель другого класса. Как правило, адекватная самооценка формируется в результате положительного влияния учителя на личность ребенка, а также в результате использования такой системы оценивания знаний, которая оказывает положительное влияние на ребенка

Таблица 2. Показатели самооценки учащихся 3 класса

Самооценка	Абсолютное кол-во	Процент
адекватная	4 чел.	66,7
завышенная	1 чел.	16,7
заниженная	1 чел.	16,7

и тем самым способствует формированию у него такого качества как уверенность в себе. Из результатов проведенного нами исследования, можно сделать вывод, что

формирование той или иной самооценки напрямую зависит от того, какой метод оценивания знаний выберет для себя каждый педагог.

Литература:

1. Коротенко, И. В. Особенности самооценки у первоклассников с задержкой психического развития // Академический журнал Западной Сибири. — 2010. — № 5–6. — с. 43–44.
2. Липкина, А. И. Самооценка школьника. — М.: Знание. — 1976. — 64 с.

Организация и планирование боевой подготовки

Яцук Константин Васильевич, доцент;

Тухватуллин Динар Даянович, курсант;

Чудинов Евгений Валентинович, курсант

Филиал военного учебно-научного центра «Военно-воздушных сил» «ВВА» в г. Челябинске

Боевая подготовка — это один из важнейших видов подготовки Вооруженных Сил Российской Федерации, который представляет собой целенаправленный, организованный процесс воинского обучения и воспитания личного состава, а также регулирования межличностных отношений подразделений, воинских частей, соединений и их органов управления для выполнения боевых и других задач в соответствии с их предназначением. [5]

Боевая подготовка, как вид деятельности, является основным содержанием повседневной деятельности командующих (командиров), органов управления (штабов) и войск. Она проводится как в мирное, так и в военное время и обусловлена потребностями министерства обороны в качественной подготовке военнослужащих, подразделений, частей и соединений, способных успешно выполнять возложенные на них задачи в соответствии с уставом вооруженных сил. [1]

Непосредственным и основным организатором боевой подготовки в подразделении является командир подразделения, который согласно Устава внутренней службы обязан:

- в ходе выполнения повседневных задач организовывать в роте боевую подготовку, составлять расписание занятий на неделю, проводить занятия с офицерами, прапорщиками и сержантами, а также с личным составом подразделения;
- проверять знания и практические навыки солдат, сержантов и офицеров роты;
- еженедельно подводить итоги состояния боевой подготовки и проводить анализ;

— проверять подготовку и состояние вооружения и военной техники подразделения перед каждым выходом на учения или занятия, а также их наличие по возвращении с учений или занятий;

— принимать меры по предупреждению катастроф, аварий и поломок вооружения и военной техники, обеспечивать выполнение личным составом требований безопасности при проведении занятий, стрельб, учений и работ.

В каждой части устанавливается время, в которое командиры подразделений и взводов проверяют готовность подчиненных к занятиям, проводят инструктажи с сержантами и старшинами, проводят инструкторско — методические занятия по методике и порядку проведения предстоящих занятий, использованию тренировочных средств, учебных пособий, книг, рекомендации по организации состязания, устанавливают требования безопасности и утверждают планы проведения занятий.

Затем указанные командиры докладывают старшим начальникам о готовности руководителей и подразделений к занятиям на очередной день.

Воспитанием и обучением личного состава подразделения занимается непосредственно командир взвода. Он обязан:

- проводить занятия с личным составом взвода по боевой подготовке и следить за правильным обучением солдат командирами отделений;
- проверять подготовку вооружения и военной техники к выходу на каждое учение или занятие, а также их

наличие и состояние по возвращении с учения или занятия;

- обеспечивать выполнение требований безопасности на занятиях, стрельбах, учениях и при работе с вооружением и военной техникой;

- вести учет и анализ боевой подготовки взвода.

В соответствии с уставом вооруженных сил ему предоставляется право устанавливать продолжительность отработки учебных вопросов при проведении занятий.

Планирование боевой подготовки является творческим процессом, то есть его содержание зависит непосредственного от командира подразделения. Это делается для обеспечения своевременного и качественного выполнения поставленных задач по обучению и воспитанию личного состава.

Основой для планирования является решение командира полка на организацию боевой подготовки части. Для полноты и качества этого планирования должны выполняться следующие принципы:

- органическое единство обучения и воспитания солдат, пошаговое обучение;

- обеспечение постоянной боевой и мобилизационной готовности, полевой выучки и подчиненности всех предметов обучения тактической (тактико-специальной) подготовке;

- максимальное приближение боевой подготовки к реальной обстановке; согласованность и понимание при подготовке личного состава по задачам, предметам, срокам обучения с мероприятиями, определяющими повседневную деятельность подразделений; реальность и оперативность планирования; умелое и эффективное использование учебной материально-технической базы и учебного времени, а также стремление военнослужащих к обучению.

Соблюдение этих принципов и правил позволяет разработать согласованные по месту и времени продуманные планы, которые способствуют качественной подготовке и решению всех вопросов боевой подготовки в подразделении.

При планировании боевой подготовки разрабатываются и утверждаются план боевой подготовки на период обучения с тематическим расчетом часов и дней, также расписание занятий на месяц в подразделениях.

План боевой подготовки батальона на период обучения состоит из разделов и подразделов. В него входят отдельно: подготовка офицеров, прапорщиков и сержантов; подготовка подразделений; мероприятия по руководству обучением, воспитанием, укреплением и поддержанием воинской дисциплины и сплоченности. Конкретное содержание каждого раздела плана боевой подготовки зависит от условий, в которых будет организовываться и проводиться боевая подготовка.

Кроме того, в батальоне на период обучения, на основании плана боевой подготовки части на год, разрабатывается план-календарь основных мероприятий на месяц, в котором определяются виды и формы проведения

учебных занятий, разрабатывается общий расчет часов учебного времени на месяц и понедельный расчет часов по предметам обучения, определяются темы занятий, количество часов на каждое из них, отрабатываемые упражнения стрельб, вождения и нормативы по боевой подготовке для всех специальностей.

Основным планирующим документом в роте является расписание проводимых занятий на неделю. Как правило, в четверг текущей недели под руководством командира батальона, командиры рот лично составляют это расписание.

Командир подразделения в установленное время дает указания по планированию боевой подготовки на очередную неделю. Для получения задачи, командиры рот и отдельных взводов прибывают с программами боевой подготовки, рабочими тетрадами и чистыми бланками расписаний занятий. Командир подводит итоги боевой подготовки, указывает положительные стороны и недостатки, отмечает отличившихся и отстающих за прошедшую неделю. Затем он ставит задачи по основным предметам обучения на очередную неделю, указывая с какими категориями офицеров, прапорщиков и сержантов и в какие дни и часы будут проводиться командирские занятия и прием зачетных стрельб.

Командиры подразделений на основе указаний командира батальона и расчета часов по предметам обучения на неделю, составляют расписание занятий.

Исходные данные для составления расписания занятий берутся:

- из выписки плана боевой подготовки батальона на предстоящую неделю, в которую входят темы занятий, сроки их отработки и время;

- из графика несения службы в гарнизонном и внутреннем наряде;

- из графика вариантов проведения физической зарядки;

- из выписки графика выделения подразделениям объектов учебно-материальной базы.

Дополнительно командир подразделения учитывает тематику, сроки и порядок проведения занятий старшими начальниками с личным составом.

При подготовке к составлению расписания занятий командир роты обязан:

- изучить выписку из плана боевой подготовки подразделения на текущую неделю;

- изучить содержание отрабатываемых тем по программе боевой подготовки подразделений;

- провести рефлексию степени усвоения личным составом пройденного материала по каждому предмету обучения, а также качество отработки нормативов по боевой подготовке;

- предусмотреть комплексирование предметов обучения, особенно тактической и огневой подготовки, вождения, а также попутное использование учебных объектов.

Выписать тематику командирских занятий и определить содержание инструкторско-методических за-

нятий с сержантами роты. Совместно с заместителем командира роты по воспитательной работе (если он имеется по штату) определить мероприятия по воспитательной, культурно-досуговой и спортивно-массовой работ с учетом задач, проводимых старшими командирами. [3]

В последующем командир роты заполняет в бланке графы ротного расписания где указывает: конкретное время проведения занятий, должность руководителя, средства материального обеспечения, выделяемые на занятия, руководства и пособия с указанием статей или страниц.

В соответствии с распорядком дня планируется уход за военной техникой и вооружением, где указываются конкретные мероприятия, проводимые личным составом подразделения.

Занятия раздела «командирские, инструкторско-методические занятия с сержантами» должны предшествовать соответствующим занятиям с подразделениями. Важно учитывать, чтобы подготовка сержантов планировалась в то время, когда они свободны от занятий в составе отделений или не выступают в роли руководителей занятий, т.е. тогда, когда с личным составом занятия могут проводить другие должностные лица.

Самостоятельная подготовка в расписании определяется только по времени, так как содержание ее определяют командиры взводов. Содержание работ (занятий) в парково-хозяйственные дни также должно отображаться в расписании с обязательным указанием руководителя или ответственного лица за их организацию и проведение.

При планировании командир роты должен проявлять творчество с учетом требований предъявляемых полевой выучке, уровня подготовки личного состава и местных условий, в которых проводится обучение. Шаблона в деятельности командира роты при составлении расписания быть не может. Последовательность его работы в этом вопросе может быть различной. Это зависит от его опыта работы, знания им подчиненных и других факторов. Личностных качеств, степени образованности и морально — волевых особенностей.

В пятницу ротные расписания вывешиваются на видном месте с тем, чтобы с ними ознакомился весь личный состав. Отработанные расписания хранятся в течение всего учебного года, как отчетный документ выполнения программы боевой подготовки. Расписание занятий утверждается командиром батальона не позднее пятницы каждой недели. Перед его утверждением командир роты представляет его начальнику штаба, который проверяет правильность планирования всех занятий и других мероприятий. Он определяет полноту включения в расписание всех тем, количество часов на их отработку, руководителей и учебные места.

Каждый командир подразделения обязан вести учет результатов боевой подготовки, во взводе индивидуальный и за отделения; в роте за отделения — экипажи, взводы и сержантов роты; в штабе батальона за роты, отдельные

подразделения и офицеров. Учет должен быть, качественным, своевременным, объективным и регулярным.

Главным документом по учету боевой подготовки в подразделении является журнал учета боевой подготовки роты на учебный год. Он ведется лично командиром роты и хранится в канцелярии роты в течение года, потом сдается в архив.

Журнал учета боевой подготовки роты состоит из десяти разделов в него входят:

1. Порядок и правила ведения журнала.
2. Строгий учет отработанных тем по предметам обучения. На каждый предмет выделяется определенное количество страниц, учет ведется по неделям за каждое подразделение в целом.

3. Выписка результатов учебных стрельб. Учет ведется за каждый взвод по категориям, по виду оружия, номеру выполняемого упражнения и за подразделение в целом.

4. Оценка результатов вождения боевых машин. Учет аналогичный.

5. Стаж каждого военнослужащего по практическому вождению машин (танков). Учет ведется в индивидуальном порядке за каждого военнослужащего и за все занятия по вождению нарастающим итогом. В этом разделе также учитываются различные перегоны техники, а также вождение во время учений и на других занятиях.

6. Учет отличников боевой подготовки. В этом разделе записываются военнослужащие — отличники боевой подготовки, отданные приказом по части.

7. Отбор классных специалистов и перспектива их подготовки на период обучения. Учет ведется за каждого военнослужащего, имеющего классность или планирующего ее иметь к концу учебного года.

8. Сдача нормативов Военно-спортивного комплекса. Учет ведется за каждого военнослужащего, в числителе показанный результат, в знаменателе дата сдачи, а перед дробью форма одежды: «С» спортивная, «В» военная.

9. Командирские и инструкторско-методические занятия с сержантами. На каждый предмет выделяется определенное количество страниц, учет ведется в индивидуальном порядке за каждого сержанта.

10. Полученные замечания и указания старших начальников. После проверки занятий в роте проверяющий в этом разделе записывает замечания и рекомендации по проверенным занятиям.

Журнал учета боевой подготовки взвода на период обучения ведется на всех занятиях лично командиром взвода, а в его отсутствие заместителем командира взвода и хранится в канцелярии роты.

Журнал учета боевой подготовки взвода состоит из шести разделов:

Правила ведения журнала.

Именной список личного состава. Он составляется согласно штатно-должностному расчету взвода и включает анкетные данные на каждого военнослужащего, необходимые командиру для проведения индивидуальной воспитательной работы.

Учет посещаемости занятий, успеваемости и отработанных тем (нормативов) по предметам обучения. На каждый предмет обучения отводится количество листов, необходимое для занесения в него всех занятий (учений, стрельб, тренировок) по данному предмету. В этом же разделе учитываются выполнение нормативов и время работы каждого военнослужащего на технике. Слева подклеивается список взвода, где указывается должность, воинское звание, фамилия и инициалы. По каждому занятию руководитель выставляет индивидуальные оценки всем опрошенным (проверенным) военнослужащим, а по окончании отработки темы каждому солдату (сержанту) выводит итоговую оценку по пройденной теме. Итоговые оценки заносятся в очередную свободную графу и по ним определяется оценка каждого отделения (экипажа) и за весь взвод.

Учет результатов выполнения упражнений стрельб. В этом разделе учитываются оценки как за все стрельбы, так и за работу на учебных местах при выполнении упражнений и на огневых тренировках.

Учет результатов выполнения упражнений по вождению машин. В этом разделе учитываются оценки за все выполняемые упражнения в целом и отдельно по скорости и за технику вождения и другие данные, необходимые для анализа качества подготовки обучаемого по данному упражнению.

Замечания старших начальников. После проверки занятий во взводе проверяющий в этом разделе записывает недостатки и рекомендации по проверенным занятиям.

Журналы учета боевой подготовки систематически проверяются старшими начальниками и обязательно при проверке и инспектировании подразделения.

Методические рекомендации по подготовке и проведению занятий: Результативность каждого занятия зависит, прежде всего, от военно — профессиональных знаний командира и его методического мастерства. Однако какими бы знаниями и опытом ни обладал командир, он должен всегда тщательно готовиться к каждому занятию и знать углубленно материал. Всегда необходимо помнить, что военное обучение и воспитание — это творческий процесс, нуждающийся в постоянном совершенствовании и требующий чуткого психологического понимания подчиненных, это достигается при частых занятиях с личным составом и при работе с ним. Полноценность занятия достигается всесторонней подготовкой не только командира, но и подчиненных. Занятие должно быть понятным по цели, конкретным по содержанию, наглядным и четко организованным по возможности использование мультимедийных систем и обучающих фильмов.

При подготовке к занятию необходимо ознакомиться с расписанием занятий и программой боевой подготовки, тему и содержание занятия, выделив в нем главное, определить и четко сформулировать цель занятия, т.е. то, чему необходимо обучить солдат и сержантов. После этого определить метод проведения занятия, наметить

приемы и действия по изучению отдельных вопросов, а также продумать вопрос о том, как увязать данную тему с предыдущей, а также произвести расчет времени. Затем изучить соответствующие статьи уставов, наставлений, приказы Министра обороны РФ, а также другие руководящие указания и документы, учебные пособия, освещающие методику обучения солдат и сержантов по вопросам темы;

- подобрать поучительные примеры из жизни своего подразделения или других подразделений части;
- отработать приемы и действия, необходимые для показа солдатам и сержантам;
- определить место проведения занятия и подготовить его;
- подготовить необходимое материальное обеспечение: учебные пособия, схемы, плакаты, чертежи, таблицы, учебные приборы, макеты, учебное оружие, диафильмы, кинофильмы и т.д.;
- продумать организацию и порядок проведения занятия и составить план-конспект;
- подготовить себе помощников, провести (если требуется) инструктаж сержантов и помощников к предстоящим занятиям;
- проверить, как солдаты и сержанты готовятся к занятию.

Готовясь к занятию, руководитель кроме того должен учесть степень подготовки обучаемых, опыт проведения предыдущих занятий, степень их подготовки, состояние и наличие материальной и технической базы. Методические советы и рекомендации по проведению инструктажа сержантов. Инструктаж сержантов следует проводить перед каждым занятием. (как правило, он проводится во время самоподготовки), продолжительность его не должна превышать 25—30 мин. Инструктаж необходимо проводить практически и желательно на том месте, где будет проводиться занятие с личным составом. Порядок проведения инструктажа:

- проверка теоретических знаний и практических навыков сержантов по вопросам предстоящих занятий с солдатами;
- в роли командира взвода наглядно показать, как надо организовать, материально обеспечить занятие и методически правильно обучать солдат;
- пройтись по каждому учебному вопросу приказать отдельным сержантам повторить в роли руководителя все, что было сказано;
- заставить других сделать разбор, чтобы они указали на недостатки и показали, как они сами обучали в данном случае.

В конце инструктажа инструктирующий делает разбор, указывает, какие статьи уставов и наставлений изучить к предстоящим занятиям, как эти же занятия материально обеспечить, распределяет ответственных за выполнение поручений, разглашает порядок составления плана-конспекта и время его утверждения в соответствии с УВС РФ.

Литература:

1. Приказ Министерства обороны Российской Федерации № 166 от 07.04.1998 г. «Об основных направлениях поддержания правопорядка, воинской дисциплины, организации службы войск в Вооруженных Силах Российской Федерации».
2. Михалков, В. В. Управление подразделениями в мирное время: учебно-методическое пособие М, 1998. № 14. — С.46–55.
3. Безуглов, А. А. Президент Российской Федерации А. А. Безуглов//Безуглов А. А. Конституционное право России: учебник для юридических вузов (полный курс): в 3-х т. /А. А. Безуглов., С. А. Солдатов. — М., 2001. — Т. 1. — С.137–370.
4. Усов, А. К. Управление подразделениями в мирное время: учебно-методическое пособие для курсантов / А. К. Усов; под ред. Н. М. Селивончик. — Минск: БНТУ, 2011. — 370 с
5. Общевоинские уставы Вооруженных сил Российской Федерации — Москва: Эксмо, 2016. — 560 с.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Методика повышения работоспособности баскетболистов высокой квалификации на основе психорегулирующих средств восстановления

Амплеева Вероника Владиславовна, магистрант
Тольяттинский государственный университет

Данная работа посвящена актуальной проблеме современного спорта, связанной с психологической подготовкой квалифицированных баскетболистов. Первостепенное значение в этом направлении имеет разработка вопросов, поиска психорегулирующих средств и методов, способствующих повышению эффективности тренировочного процесса.

Ключевые слова: баскетболисты высокой квалификации, психорегулирующие средства, работоспособность, йога

Keywords: basketball players of high qualification, psihoreguliruyuschie means, operability, yoga

Нарращивание нагрузок в тренировочной деятельности — основной путь повышения специальной работоспособности и функциональных возможностей баскетболистов [3]. Однако увеличение объема и интенсивности тренировочных нагрузок имеют пределы. Одним из важнейших условий интенсификации тренировочного процесса и дальнейшего повышения спортивной работоспособности является широкое и систематическое использование восстановительных средств [6].

К традиционным психологическим средствам относятся: аутогенная тренировка, психорегулирующая тренировка (саморегуляция, самовнушение), мышечная релаксация, внушенный сон — отдых, гипнотическое внушение, музыка и цветомузыка [4]. Но существуют также и нетрадиционные средства восстановления, которые не так широко используются в спортивной практике. К нетрадиционным средствам восстановления относятся: гимнастика «Цигун», йога, медитация и самогипноз. При этом йогу можно рассматривать как специфическую разновидность психотерапии [1].

Исходя из всего вышесказанного поиск новых средств и методов, способствующих повышению эффективности тренировочного процесса, приобретает исключительную актуальность.

Все вышеизложенное определило проблему нашего исследования — необходимость изучить применение психорегулирующих средств восстановления, при подготовке баскетболистов высокой квалификации.

Исходя из данной проблемы, гипотеза исследования заключалась в том, что применение комплекса психорегу-

лирующих средств восстановления позволит за счёт стимуляции восстановительных процессов оптимизировать тренировочный процесс баскетболистов и повысить уровень спортивной работоспособности.

Для решения данной проблемы нами была разработана методика повышения работоспособности баскетболистов высокой квалификации на основе психорегулирующих средств, которая включала в себя следующие блоки:

1 блок — комплекс упражнений для каждой тренировки, выполняемый в начале своей разминки — комплекс йоги «Сурья намаскар» (Приветствие солнцу).

Данный комплекс предназначен для разминки перед каждой тренировкой, направленный на подготовку организма к занятиям; это разминка головы, стоп, пальцев рук и ног, упражнения для шеи, лица и упражнение на повышение работоспособности.

Комплекс выполняется 5–6 раз, с обязательным соблюдением ритма дыхания.

2 блок — комплекс упражнений йоги для повышения работоспособности, выполняется на тренировке по ОФП.

Содержание комплекса:

1. Приседание, руки за голову — 50 раз.
2. Лежа, руки за голову, поднимание туловища (упражнение для мышц брюшного пресса) — 50 раз.
3. Сгибание и разгибание рук, руки в стороны — 50 раз.
4. Наклон вперед, руки за голову, до прямого угла — 50 раз.

5. Махи ногами, вперед — по 25 раз каждой ногой.
6. Лежа, опора на предплечье и стопы, другая рука за спину, скручивание туловища — 50 раз.
7. Широкая стойка ноги врозь, выпады вправо и влево — 50 раз.
8. Лежа на спине, руки вдоль туловища, поднятие прямых ног — 50 раз.
9. Сгибание и разгибание рук, локти прижаты к туловищу — 50 раз.
10. Наклоны к правой и левой ноге, с разворотом, руки за голову — 50 раз.
11. Махи ногой в стороны, руки на пояс — по 25 раз каждой ногой.
12. Сгибание и разгибание рук из упора сзади — 50 раз.

3 блок — аутогенная тренировка, выполняемая после каждой тренировки или после 2 тренировки в день.

Содержание аутогенной тренировки:

«Лицо расслабляется. Лоб... глаза... щеки... зубы разжаты... мягкие, расслабленные губы. Лицо — маска. Руки расслабляются. Пальцы рук... кисти... предплечья... плечи. Мои руки полностью расслаблены. Ноги расслабляются. Пальцы ног... стопы... голени... бедра. Мои ноги полностью расслаблены. Шея, затылок расслаблены. Включены плечи, спина. Совершенно спокойно, легко-легко лежит голова. Расслаблены грудь и живот. Все мое тело полностью расслаблено. Полное расслабление вызывает ощущение тяжести. Правая рука тяжелеет, еще тяжелее. Это максимально расслабляются мышцы руки. Моя правая рука, словно чулок, набитый дробью. Приятной, расслабленной тяжестью правая рука вдавливаются в опору. Чувствую, как тяжелеет моя левая рука. Еще тяжелее. Мои руки тяжелые-тяжелые. От плеча до

кончиков пальцев приятная тяжесть расслабленных рук. Это успокаивает меня. Я отдыхаю, я отдыхаю глубоко и спокойно» [1].

4 блок — медитация, выполняемая перед сном или в конце микроцикла (тренировочной недели).

Содержание медитации:

Часть первая. Примите удобное положение тела: лежа или сидя. Начните упражнение с устранения посторонних мыслей. Постарайтесь ни о чем не думать, а мыслям, которые невольно приходят в голову, можно сказать, что вернетесь к ним после занятия, а сейчас вы заняты. Помочь телу расслабиться можно вниманием. Подержите несколько секунд внимание на переносице, плечах. Затем — на кистях, средних пальцах и стопах, на центре низа живота (примерно пять сантиметров ниже пупка), на копчике.

Часть вторая. Когда вы расслабитесь и успокоитесь, будет полезным послушать свое естественное дыхание, или звуки природы (шум ветра, моря, дождя, пение птиц, шелест листьев). Слушание себя или природы поможет ни о чем не думать, подольше сохранить состояние расслабления или покоя.

Часть третья. Закончите упражнение растиранием головы подушечками пальцев, а также стоп — одна о другую. Когда вы расслабитесь и успокоитесь, то можно побывать в этих состояниях от 5 до 20 минут [2].

Данный комплекс предназначен для снятия напряжения, усталости, чувства неудовлетворенности, концентрации внимания на различных частях своего тела, способность слушать свое дыхание и просто быть всегда в хорошем расположении духа.

Для изучения динамики процессов утомления и восстановления баскетболистов применялись следующие

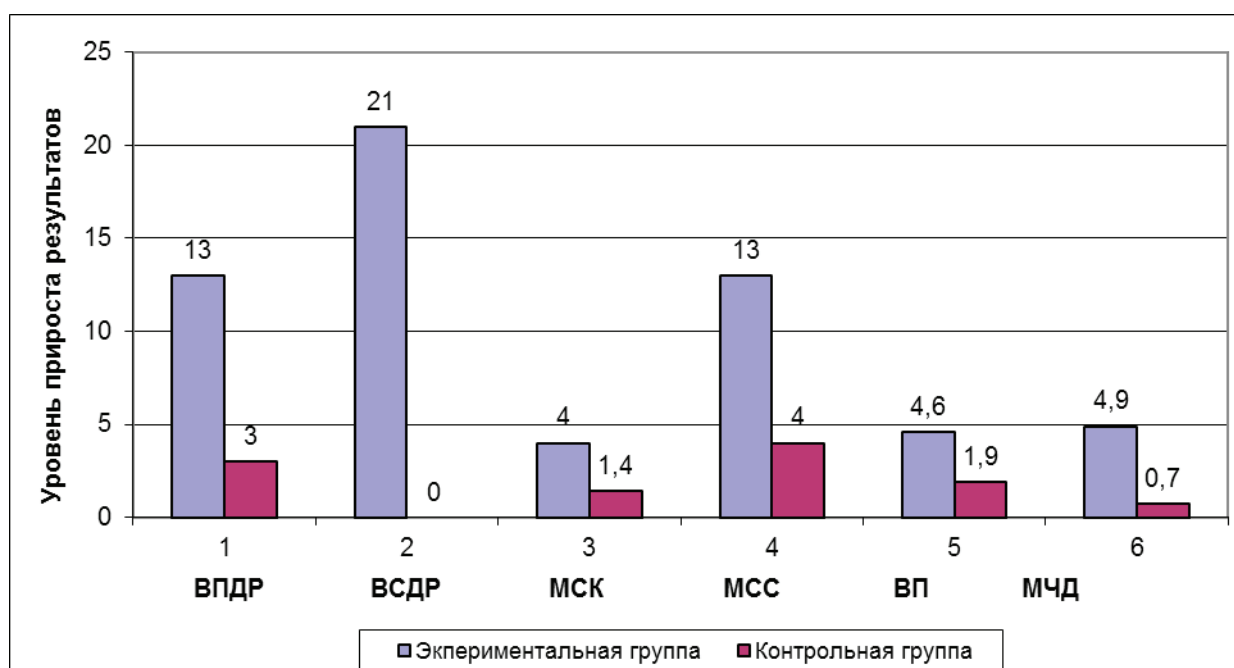


Рис. 1. Динамика прироста результатов после эксперимента в ударном микроцикле

методики: время простой двигательной реакции (ВПДР); время сложной двигательной реакции (ВСДР); высота прыжка вверх (ВП); максимальная сила мышц кисти (МСК); максимальная сила мышц спины (МСС); максимальная частота движений (МЧД) [5]. Прирост ре-

зультатов по данным методикам оценки состояния спортсменов отражен на рисунке 1.

При этом показатели в КГ были достоверно ниже и находились в пределах 5–9%. Все результаты статистически достоверны ($P > 0,05$).

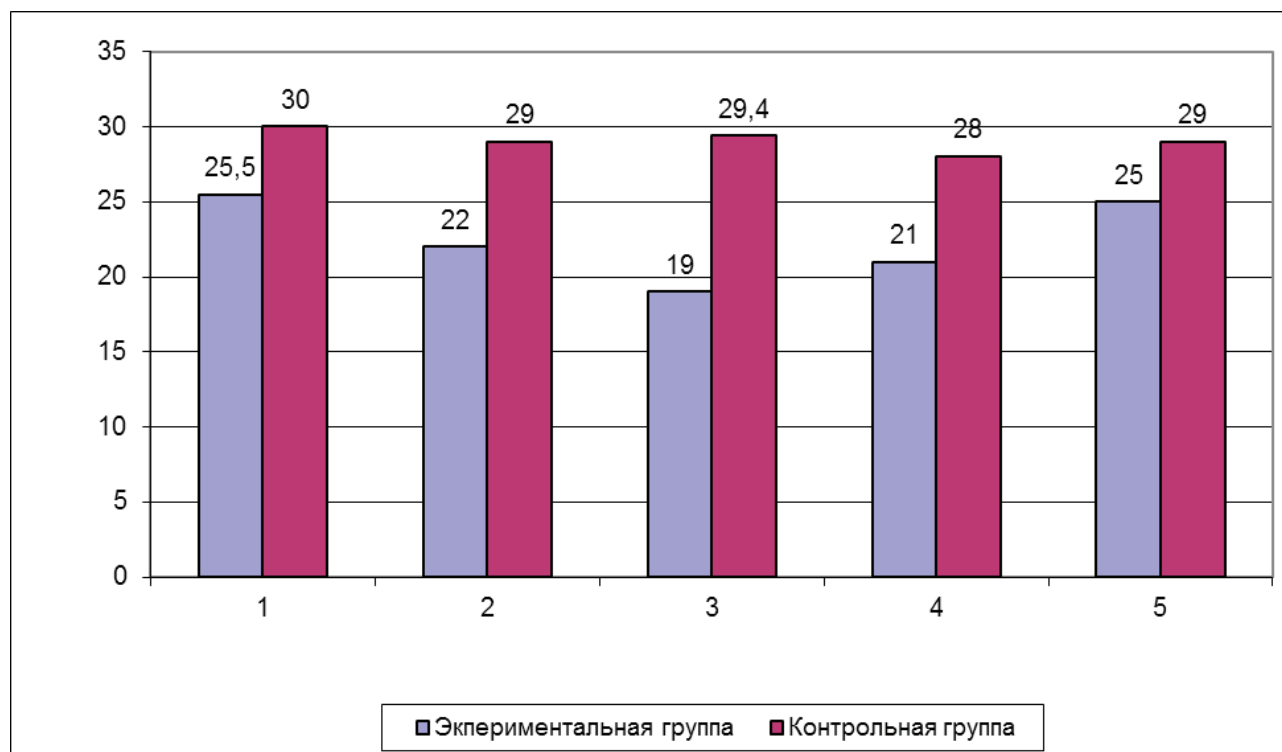


Рис. 2. Процент брака баскетболистов обеих групп в ходе выполнения технико-тактических действий

Процент брака в ЭГ составлял в конце эксперимента от 19–25%, то в КГ этот показатель составлял 28–30%, то есть эффективность ТТД баскетболистов ЭГ была достоверно выше (см.рис.2).

Таким образом, сравнительный анализ между контрольной и экспериментальной группой и уровень изменения значений по параметрам исследования за период эксперимента (итоговые данные — исходные данные), позволил определить эффективность методики на основе психорегулирующих средств восстановления для баскетболистов высокой квалификации, как эффективный

способ повышения работоспособности спортсменов, что подтверждает гипотезу исследования.

На основании полученных результатов была доказана эффективность специальных комплексов, которые включали следующие психорегулирующие средства: комплекс упражнений йоги для разминки, комплекс упражнений йоги для тренировки по ОФП, упражнения для медитации и упражнения для аутогенной тренировки. Полученные результаты позволяют использовать данные средства в подготовке спортсменов игровых видов спорта в различных клубах, ДЮСШ и СДЮШОР.

Литература:

1. Александров, А. А. Аутотренинг: Справочник/ А. А. Александров. — СПб.: Питер, 2008. — 256 с.
2. Ансари, М. Йога для начинающих/ М. Ансари, Л. Ларк / Пер. с англ. — СПб.: Издательство «ДИЛЯ», 2007. — 96 с.
3. Вальтин, А. И. Проблемы современного баскетбола/ А. И. Вальтин. — Киев: Здоровье, 2003. — с.
4. Журавлёв, Д. В. Психологическая регуляция и оптимизация функциональных состояний спортсмена/ Д. В. Журавлёв. — М., 2009. — 120 с.
5. Саблин, А. Б. Особенности специальной подготовленности высококвалифицированных баскетболистов // Теория и практика физической культуры/ А. Б. Саблин. — 2002. — № 2. — С.36–37.
6. Сопов, В. Ф. Теория и методика психологической подготовки в современном спорте/ В. Ф. Сопов. — М., 2010. — 120 с.

Образовательные терренкуры на территории дошкольной образовательной организации как одно из условий физического развития детей

Березовская Людмила Владимировна, воспитатель;

Шкарупова Ольга Владимировна, воспитатель

МАДОУ «Центр развития ребёнка — детский сад № 33 «Радуга» г. Губкина (Белгородская обл.)

Процесс стандартизации социальных, в том числе образовательных систем — общемировая тенденция. В Российской Федерации происходит модернизация системы образования с целью повышения качества образования, его доступности, с целью поддержки и развития таланта каждого ребенка, сохранения его здоровья. В настоящее время для большинства уровней и ступеней образования, включая дошкольное, установлены федеральные государственные образовательные стандарты.

ФГОС регулирует отношения в сфере образования между их участниками: родитель, ребенок, педагог и сейчас появился учредитель. Семья рассматривается как соучастник образовательного процесса, как полноправный участник образовательного процесса. ФГОС впервые детоцентрирован, т.е. направлен на ребенка. Поэтому образовательную работу по «Физическому развитию» строим с учетом потребности детей и заказов родителей.

Образовательная область «Физическое развитие» включает приобретение опыта в следующих видах поведения детей: двигательной, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость, способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию координации движений, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящим ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки). Формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами. Становление целенаправленности и само регуляции в двигательной сфере, становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек).

ФГОС дошкольного образования выделяет ряд принципов, которым должна соответствовать программа ДОУ. Одним из важнейших является принцип интеграции образовательных областей в соответствии с их спецификой и возможностями.

Процесс интеграции представляет собой объединение в единое целое ранее разрозненных компонентов и элементов системы на основах взаимозависимости и взаимодополняемости.

Принцип интеграции образовательных областей выступает как основополагающий принцип работы ДОУ.

В педагогической науке понятие «интеграция в сфере образования» определяется как средство и условие достижения целостности мышления. Так, к примеру, в об-

разовательных областях «Здоровье» и «Физическая культура», выделяется задача, направленная на достижение целей гармоничного развития у детей физического и психического здоровья через формирование интереса к работе по здоровьесбережению и ценностного отношения к своему здоровью. Содержание образовательной области «Физическая культура» интегрируется с содержанием образовательной области «Здоровье» в части решения общей задачи по охране жизни и укреплению физического и психического здоровья.

Одно из направлений есть так называемое ТЕРРЕНКУР и ПАРКУР.

Терренкур — лечебная ходьба. В ее основе лежат пешие прогулки, подъемы и спуски в холмистой местности по специальным маршрутам. Ходьба терренкур проводится на свежем воздухе, что закаливает организм, повышает физическую выносливость и нормализует психоэмоциональную деятельность. При этом человеческий организм получает дозированную физическую нагрузку, что способствует развитию выносливости, улучшению работы сердечнососудистой системы и других органов.

Паркур — новое искусство передвижения и преодоления препятствий в городских джунглях. Но паркур — это не просто модная тусовка или урбанистический вид спорта, это образ жизни со своей философией.

Паркур — современная разносторонняя дисциплина, сочетающая в себе навыки рационального перемещения, а также работу над своим сознанием для оценки жизненных ситуаций и принятия в них максимально верных решений. Смысл паркура — преодолевать препятствия.

— Образовательные терренкуры — это специально организованные маршруты для детей по территории дошкольного образовательного учреждения с посещением зоны игр на асфальте, Центров познавательно-исследовательской деятельности, экологических и оздоровительных троп.

Прогулки по терренкуру проводятся в естественных природных условиях, на свежем воздухе, по принципу постепенного наращивания темпа и двигательной активности, что способствует закаливанию, повышению физической выносливости, нормализации психоэмоциональной деятельности детей.

— По территории детского сада должно быть разработано несколько специальных образовательных маршрутов разной категории сложности в зависимости от группы здоровья детей, возраста, интересов.

Маршрут должен включать в себя не только специально созданные Центры, но и спортивную площадку, зону игр на асфальте, тропу здоровья, экологическую

тропу, цветники, огород, теплицу и другие возможные объекты на территории ДОУ.

Структура пеших прогулок:

- сбор и движение до следующей остановки терренкура;
- остановка, привал, познавательная-исследовательская деятельность детей и взрослых;
- комплекс оздоровительных игр и физических упражнений;
- самостоятельная деятельность детей;
- сбор дошкольников и возвращение в группу.

Маршрут разбивается на несколько «станций» или домов:

Каждая «станция» может иметь свое название например: «В стране сказок», «Поляна богатырей», «Птичья столовая».

Переходя в процессе передвижения по маршруту терренкура от одного Центра (или Дома) дети выполняют разные упражнения, проводят опыты, исследования, занимаются математикой, составляют устные рассказы, изучают свойства растений и следы птиц и животных, занимаются физическими упражнениями, играют в подвижные и асфальтовые игры.

В таком игровом пространстве ребенок многому учится — общаться с окружающим миром, у него развивается крупная и мелкая моторика, речь, интонации, глазомер, соотносящие движения.

Содержание пеших прогулок зависит от выбранной тематики, времени года и погоды.

В содержание прогулки терренкура педагоги могут включить:

- познавательные беседы;
- наблюдения за насекомыми, птицами, растениями;
- сбор природного материала;
- знакомые детям подвижные и дидактические игры;
- игры на внимание;
- спортивные игры;
- комплекс оздоровительных физических упражнений в зависимости от времени года и погодных условий, возрастных особенностей детей.

«Дом Самоделкина»:

– Столы, лавки, навес, контейнеры для хранения и сортирования.

– Это своеобразная Мастерская, где можно заниматься созданием инсталляций из бросового материала, картона, пластиковых бутылок, старых сломанных деталей от различных машинок, механизмов и т.д.

«Музыкальные стены»:

– Осенью лабиринт из сухих листьев, зимой снежный лабиринт;

– Для создания новых Домов удобнее всего использовать переносные плоские макеты;

– Контуром обозначена какая-то фигура, например сказочного персонажа «Лягушка-царевна», «Баба-яга», «Дюймовочка», «Пятачок», «Кот в сапогах», «теремок», «домик Бабы-яги».

Зимой, — это могут быть снежные скульптуры и арт-объекты

– Комплексы игровых площадок для групп разного возраста должны чередоваться с лужайками, озелененными участками ландшафта свободного пользования, на которых живописно разбросаны валуны, пни, стволы деревьев и т.д.

Развлекательно-познавательные маршруты на территории ДОО

– Площадка для игр на асфальте, помимо традиционных классиков, зигзагов, дорожек, может включать в себя «звуковую дорожку» для малышей.

– При прохождении звуковой дорожки, наступая в кружок, в котором нарисованы разные животные, ребенок должен издавать определенные звуки «Му-у», «Кря-кря», «Ква-ква» и т.д.

Повторяем счет, зона игр на асфальте, трафареты (рисование мукой).

Организация и проведение паркуров:

Паркур — это молодёжный уличный вид спорта, основным элементом которого является эффектное и быстрое преодоление препятствий в городской среде, без каких-либо вспомогательных приспособлений.

Человеческой природе свойственна жажда исследования и потребность поиска новых путей, это стремление проявляется уже у маленьких детей. В детстве каждый из нас сам того не подозревая, занимался паркуром (лазание по деревьям, пожарным лестницам и прочее).

Цель паркура — быстро и красиво без вспомогательных средств перемещаться на местности кратчайшим путём. В экипировку трейсера (бегуна, так называется последователь паркура) входит только пара хорошей спортивной обуви. Как и любой другой вид спорта паркур требует хорошей физической подготовки. Важными моментами в тренировках также являются дисциплина, концентрация, способность реально оценить свои силы и самоконтроль.

Полоса препятствий — одна из самых любимых детских забав. Преодоление полосы препятствий развивает ребенка физически (тренирует мышцы, ловкость, координацию движений), позволяет ему изучить возможности своего тела, учит его сообразительности и самостоятельности. Думая над тем, как преодолеть незнакомое ему препятствие, ребенок учится решать задачи, искать выход в трудных ситуациях.

Для создания полосы препятствий дома или на улице нам понадобится:

- свободное место;
- предметы, которые можно тем или иным способом преодолеть физически (пройти по ним, перешагнуть, перепрыгнуть, обойти);
- и, конечно, фантазия.

Варианты полос препятствий:

– Упражнения в равновесии — ходьба по широкой (узкой) опоре (гимнастическая скамейка), с различным положением рук.

– Лазание вверх–вниз по гимнастической стенке разноименным и одноименным способами.

– Пере ползание по горизонтальной гимнастической скамейке в упоре стоя на коленях и в упоре присев.

«Паутина»:

1. Изготавливается из:

1. шляпной резинки (круглой) — 5 метров.

2. 2 деревянные стойки.

2. Развиваем навыки: лазанья, координации движений рук, ног, корпуса, ловкости.

«Пеньки»:

1. Изготавливается из спилов дерева одного или нескольких диаметров и высоты пеньков.

2. Развивает равновесие — необходимый компонент любых движений. Точность движений, координацию, тонус мышц ног. Использование требует от детей сосредоточенности, внимание, волевые усилия.

Полоса препятствий для детей может быть оборудована препятствиями (элементами) в различных их сочетаниях на дистанции и состоять из 6–10 элементов (препятствий). В зависимости от размеров спортивного зала или площадки на открытом воздухе (на гимнастическо-спор-

тивных городках), оборудуется стационарная или, как правило, трансформируемая полоса препятствий.

Характеристика развивающей предметно-игровой среды на участке ДОУ с учетом требований ФГОС:

– проблемная насыщенность;

– открытость к активному достраиванию ребенком, диалогический способ функционирования;

– необыденность;

– четкая оформленность предметных источников развития;

– многофункциональность;

– приспособленность к нуждам совместной деятельности детей и взрослых.

Из выше рассмотренного вытекает вывод: образовательная область «Физическое развитие» нацелена не только на развитие крупной и мелкой моторики, она интегрируется с другими областями Стандарта.

Эти целевые ориентиры по «Физическому развитию», обозначенные в ФГОС ДО, являются общими для всего образовательного пространства РФ, однако каждая из примерных программ имеет свои отличительные особенности, и могут углублять и дополнять эти требования.

Литература:

1. Горбатенко, О. Ф., Кардаильская Т. А., Попова Г. П. Физкультурно-оздоровительная работа в ДОУ: планирование, занятия, упражнения, спортивно-досуговые мероприятия. — Волгоград: Учитель, 2008 г.
2. Литвинова, О. М. Система физического воспитания в ДОУ. — Волгоград: Учитель, 2007 г.

Влияние занятий аквааэробикой на женщин разных возрастов

Казакова Наталия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент
Сочинский институт (филиал) Российского университета дружбы народов

Среди средств оздоровления различных возрастов с глубокой древности одно из первых мест занимают упражнения в воде. В настоящее время водная аэробика в различных её проявлениях широко применяется для оздоровления и физического развития людей различного пола и возраста. В России большой популярностью пользуется аквааэробика, в основном, для женщин среднего и старшего возраста. [4, с. 42; 6, с. 110; 7, с. 150] В зарубежных исследованиях по этой теме наибольшее внимание также уделено представителям старших возрастных групп. [8, с. 55; 9, с. 549]

Одновременно с этим необходимо отметить недостаток научно-обоснованных данных влияния занятий водной аэробикой на физическое состояние и здоровье девушек в возрасте 17–20 лет.

Наиболее привлекательны упражнения в воде для девушек и женщин, их применение позволяет в относительно короткие сроки получить красивые формы тела и достичь нового, более высокого статуса в обществе.

Занятия в воде улучшают физическую форму, помогают сбросить лишний вес, приносят терапевтический и расслабляющий эффект, стимулируют ведение здорового образа жизни, снимают стресс, улучшают общее самочувствие, укрепляют здоровье.

Имеется экспериментальный материал, характеризующий положительное влияние данного вида двигательной активности в воде на морфофункциональные показатели, физическую работоспособность и психоэмоциональное состояние женщин зрелого возраста (И. А. Васильева).

Проведенные исследования с участием девушек в возрасте 17–20 лет позволили выдвинуть нам гипотезу о возможности установления определенных закономерностей влияния указанных средств на уровень и динамику показателей состояния женщин.

На основании анализа научных исследований представилась возможность сопоставить особенности оздоровительных и развивающих эффектов при использовании средств аквааэробики для женщин и девушек разных воз-

растов. Такая попытка нами была сделана на основе сравнительного анализа результатов, представленных в работах Васильевой (Лысовой) И.А. и Полухиной Т.Г. для женщин возрастных групп в диапазоне 21–55 [2, с. 16; 5, с. 160] лет и наших собственных исследований с девушками в возрасте 17–20 лет. [1, с. 42]

В группе женщин в возрасте 21–35 лет (по И.А. Васильевой) ведущим мотивом к началу занятий водной аэробикой было желание «улучшить фигуру», в группе 36–55 лет — «улучшить состояние здоровья». Занятия водной аэробикой проводились три раза в неделю по 45 минут. Основным из критериев влияния занятий водной аэробикой являлось изменение морфологических особенностей конституции женщин зрелого возраста.

Для девушек в возрасте 17–20 лет главными задачами занятий были: оптимизация двигательного режима, улучшение морфофункционального состояния, повышение работоспособности и эмоционально-психологического состояния, совершенствование физической подготовленности и физического здоровья. Задачи решались посредством организации регулярных занятий в бассейне также три раза в неделю, продолжительность 45–60 минут.

Показано, что применение программы занятий водной аэробики оказало благоприятное воздействие на конституционные характеристики женщин зрелого возраста. В результате эксперимента отмечено улучшение следующих морфо-функциональных показателей: уменьшение массы тела на 3,6% (21–35 лет) и 2,9% (36–55 лет); снижение жирового компонента на 18,6% (женщины 21–35 лет) и 15,6% (женщины 36–54 года).

В группе девушек кроме снижения массы тела (2,3%) отмечено уменьшение объемов талии (2,1%), бедра (2,1%) и живота (3,5%).

Жизненная емкость легких у испытуемых достоверно увеличилась в группе женщин 21–35-летнего возраста на 6,4%, у девушек изменения показателя ЖЕЛ составили 5,1%. Соответственно динамика показателя в виде способности противостоять кислородному долгу (задержка дыхания на вдохе) возросла на 27,1% у 21–35-летних и на 22,7% у 36–55-летних женщин. Для девушек соответствующие сдвиги составили в среднем 27,6%.

Достоверное увеличение подвижности плечевых суставов зарегистрировано у женщин двух возрастных групп на 7,6% и 6,4%, у девушек подобные изменения составили 4,9%. Изменения показателя гибкости позвоночного столба — на 48,4 и 134,9%, у девушек — 10,1%.

Литература:

1. Казакова, Н.А. Исследование эффективности использования средств аквааэробики в процессе физического воспитания девушек 17–19 лет / Н.А. Казакова // Научно-методическое обеспечение физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры: сб. науч. трудов. — Челябинск.: Урал-ГАФК, ЧГНОЦ Уро РАО, 2005. — № .8. Ч.1. — С.41–46.
2. Булгакова, Н.Ж. Обоснование методики занятий аэробикой / Н.Ж. Булгакова, И.А. Лысова // Здоровье и физическое состояние населения России на рубеже XXI века. — М., 1994. — с. 15–17.

Представляет также интерес сравнение динамики показателей состояния участников экспериментальной и контрольной групп в обоих исследованиях. В контрольных группах женщины и девушки участвовали в занятиях по программам общего физического развития с учетом возрастных особенностей.

Характерным является достоверное снижение массы тела, уменьшение практически всех охватных размеров тела у женщин экспериментальных групп. У девушек показатели веса и окружности талии, живота, бедер в экспериментальной группе оказались достоверно лучше.

В процессе занятий водной аэробикой у женщин установлено достоверное уменьшение толщины всех кожно-жировых складок. В группе женщин, занимавшихся аэробикой в зале, за некоторым исключением, этого не наблюдалось. У девушек экспериментальной группы в результате занятий в воде подобные изменения составили 4,7%, в контрольной группе ОФП — только 3,4%. [3, с. 25]

Во всех изученных возрастных диапазонах исследователи отметили улучшение психоэмоционального состояния испытуемых.

У женщин и девушек после занятия водной аэробикой зарегистрированы достоверные положительные изменения таких характеристик, как «физическое самочувствие», «настроение», «удовлетворенность прошедшим днем». У испытуемых всех возрастных групп сохранялась достаточно высокая самооценка показателя «желание тренироваться» к концу занятия.

Выводы:

1. Сравнительный анализ результатов наблюдений за группами женщин и девушек разных возрастов в процессе занятий водной аэробикой показал положительное влияние организованных упражнений в воде на физическое и функциональное состояние испытуемых, что, несомненно, способствовало улучшению их здоровья.

2. У занимающихся под влиянием средств водной аэробики при уменьшении объемных показателей талии, живота, бедер, снижении жировой массы тела формируется положительный психологический эффект, который проявляется для них в виде повышения субъективной оценки собственного социального статуса.

3. В наших исследованиях подтвержден факт повышения эмоционального состояния у девушек в процессе занятий аэробикой в водной среде, отмеченный ранее в других исследованиях для женщин зрелого возраста.

3. Булгакова, Н.Ж. Акваэробика: учебно-методическое пособие / Н.Ж. Булгакова, И.А. Васильева. — М.: РГАФК, 1996. — 30 с.
4. Кохан, Т.А. Повышение мотивации студенток к активным занятиям физической культурой посредством применения акваэробики / Т.А. Кохан // Спорт и здоровье: первый междунар. науч. конгресса (9–11 сент. 2003 г., Россия, СПб.) / Т.А. Кохан; С. — Петерб. гос. акад. физ. культуры им. П.Ф. Лесгафта. — СПб., 2003. — Т. 2. — с. 42–43.
5. Полухина, Т.Г. Классификация и типология упражнений в акваэробике как основа для разработки технологии обучения: дисс. ... канд. пед. наук / Т.Г. Полухина. — М., 2003. — 160 с.
6. Хозяйнова, Д.А. Методика оценки и совершенствования координационных способностей у девочек 14–15 лет средствами оздоровительной аэробики с учетом типа телосложения / Д.А. Хозяйнова, И.Ю. Горская. — Омск: СибГУФК, 2004. — 116 с.
7. Цыба, И.А. Методика применения средств оздоровительной аэробики в физическом воспитании студентов с использованием современных информационных технологий: дисс. ... канд. пед. наук / И.А. Цыба. — М., 2000. — 161 с.
8. Lanza, M., Raffaelli C. Water based activities: classification and abilities involved, Sport Kinetics, 9th Intern / M. Lanza, C. Raffaelli. — Scientific Conf, 2005. — 52–57 p.
9. Takeshima, N., Rogers Me., Watanade E., Brechue W.F., Okada A.; Water-based exercise improves health-related aspects of fitness in older women, Medicine/ Science in Sport/ Exercise, 33 (3), 544–551 (2002).

Формирование оптимальных педагогических моделей совершенствования спортивно-технической подготовленности на занятиях по футболу в вузе

Калинин Денис Иванович, ассистент

Московский государственный университет путей сообщения Императора Николая II

Дальнейшее развитие отечественного футбола требует поиска оптимальных педагогических моделей совершенствования физической и технической подготовленности на всех этапах обучения и совершенствования игры в футбол, в том числе и на студенческом уровне. Наличие большого количества легионеров в составах, играющих в Российской премьер-лиге, футбольных команд позволяет говорить о существовании противоречия между возрастающими требованиями к уровню спортивного мастерства и недостаточной эффективностью технической и физической подготовки на этапе начального обучения. Необходимость разрешения данных противоречий определило цель и задачи нашего исследования.

Биомеханический анализ выполнения технико-тактических приемов в футболе позволяет выделить в них кинематическую (пространственную, временную и пространственно-временную), динамическую (силовую) и общую координационную структуры движения. Эти грани структуры движения не существуют изолированно друг от друга, они взаимосвязаны и взаимообусловлены [6]. Как показывает практика и многочисленные экспериментальные исследования, выявлена тесная взаимосвязь двигательных способностей с критериями технического мастерства. Когда критериями технического мастерства являются такие количественные и качественные показатели выполнения технических приемов, как разносторонность, эффективность и надёжность [5, 8].

Достижение высокого уровня спортивных результатов невозможно без учебно-тренировочного процесса, основанного на последних достижениях теории и практики физической культуры и спорта, к которым по праву относится регулярное и систематическое использование контрольных (тестовых) упражнений. Что позволяет не только получать срочную и необходимую информацию о состоянии подготовленности (физической, технической и др.) исследуемых, но и выявить насколько эффективно и целесообразно применение тех или иных средств и методов тренировки в учебно-тренировочном процессе.

Сложившаяся на протяжении длительного времени практика приема контрольных нормативов (тестов), начиная с групп начальной подготовки по футболу и заканчивая группами спортивного совершенствования, основана на приеме тестовых заданий, которые, по нашему мнению, оценивают отдельно ту или иную сторону игровой деятельности футболиста. Как правило, берутся отдельные, наиболее выраженные моменты игровых действий футболистов — удар по мячу, бег, которые, если рассматривать игровую деятельность футболистов в целом, не могут служить объективными критериями физической или технической подготовленности.

Одним из объективных показателей спортивно-технической подготовленности, на наш взгляд, может явиться метод экспертных оценок. В процессе педагогических исследований выявлено, что по мере длительности времени

наблюдения экспертные оценки все более сближаются с объективными показателями, полученными на основе батареи (а не отдельных) спортивно-двигательных тестов, определяющих уровень развития специфических двигательно-координационных способностей [1, 2, 5].

Хотелось бы подробнее остановиться на значении специфических двигательно-координационных способностей в определении объективных показателей спортивно-технической подготовленности футболистов. Специфические (ведущие) координационные способности позволяют определять координационную характеристику двигательных действий и обеспечивают выполнение самых разнообразных действий. Что характерно, вклад каждой координационной способности в формировании двигательного действия меняется в зависимости от специфики деятельности. В связи с этим большой интерес представляет проблема определения структуры координационных способностей игровой (соревновательной) деятельности футболистов и выделение в этой структуре ведущих игровых двигательно-координационных способностей и в соответствии с этим решение вопросов технико-тактического совершенствования. К таким ведущим способностям в футболе относятся способности к перестроению и приспособлению, ориентации в пространстве, быстроте реагирования и дифференцированию параметров движений, способности к согласованию, равновесию статическому и динамическому, ритму [2].

При оценке различных сторон спортивной подготовленности футболистов необходимо учитывать и существующие в природе человека взаимосвязи между отдельными физическими качествами, а также причинно-следственные связи технической и физической подготовленности. Так уровень спортивного мастерства, качество исполнения основных технико-тактических действий в футболе имеют положительные связи с уровнем развития специальной гибкости. Анализ данных экспериментальных исследований показывает высокий коэффициент корреляции количественных и качественных показателей выполнения большинства технико-тактических действий в футболе со специальной гибкостью в тазобедренных и голеностопных суставах футболистов [8].

В настоящее время нет универсальных тестов, позволяющих дать исчерпывающий ответ на все вопросы оценки функционального состояния и тренированности футболистов [3, 4]. Опираясь на результаты педагогических исследований, мы можем предположить, что изучение и анализ биомеханики выполнения технико-тактических приёмов в футболе, а также структуры двигательно-коор-

динационных способностей игровой (соревновательной) деятельности, взаимосвязи и взаимообусловленности физической и технической подготовленности позволяют разработать тесты способные оценивать уровень техники владения мячом, уровень развития двигательных качеств и функциональных возможностей футболистов. Применяемые при этом контрольные упражнения должны удовлетворять следующим метрологическим требованиям:

9. должна быть определена цель применения того или иного теста;

10. в каждом тесте должны использоваться стандартные процедуры выполнения заданий и измерений результатов. Внешние условия проведения тестов должны быть стандартными;

11. можно использовать только тесты с высокими показателями надёжности информативности;

12. для каждого из тестов должна быть разработана система оценки его результатов. Это позволит дать обобщённую оценку подготовленности по комплексу тестов;

13. есть три состояния спортсмена: устойчивое, текущее и оперативное. Для оценки каждого из этих типов состояний должны быть тесты [3, 4]. К таковым можно отнести предложенные ниже тесты, которые, по нашему мнению, в совокупности с контрольными упражнениями, применяемыми в тренировочном процессе отделений футбола в высших учебных заведениях, могут составить батарею тестовых заданий спортивно-технической подготовленности футболистов.

Для оценки координационных способностей футболистов мы предлагаем тесты на определение способности к: ритму, равновесию, дифференцированию параметров движений, приспособлению и перестроению, согласованию движений, реагированию, пространственной ориентации.

Для оценки кондиционных способностей: тесты ятя определения скоростных, скоростно-силовых способностей, выносливости, гибкости.

Для оценки технической подготовленности — жонглирование мяча; тест на технику владения мячом в относительно разряженном пространстве на высокой скорости перемещения; тест на технику владения мячом в условиях дефицита пространства; тест реализационной эффективности техники: ведение мяча по прямоугольнику; слалом с ударами мяча внутренней частью стопы в цель; оценка индивидуальной длительности работы с максимальной мощностью, после выполнения которой резко снижаются быстрота и точность.

Литература:

1. Аверьянов, И. В. Методика совершенствования кинестетических координационных способностей футболистов 10–11 лет: автореф. дис... канд. пед. наук / И. В. Аверьянов, — Тюмень, 2008. — 26 с.
2. Витковски, З. Координационные способности юных футболистов: диагностика, структура, онтогенез: дис... канд. пед. наук / З. Витковски. — М., 2003. — 232 с.
3. Годик, М. А. Физическая подготовка футболистов / М. А. Годик. — М.: Терра-Спорт, Олимпия Пресс, 2006. — 272 с.

4. Голомазов, С.В Футбол. / С. В. Голомазов, Б.Г. Чирва. — М.: ТВТ Дивизион, 2006. — 80 с.
5. Лях, В.И. Спортивно-двигательные тесты для оценки специфических координационных способностей футболистов / В.И. Лях, З. Витковски, В. Жмуда Теория и практика физической культуры. — 2002. — № 8. — с. 51—54.
6. Матвеев, Л.П. Теория и методика физической культуры / Л.П. Матвеев. — М.: Физкультура и спорт, 1991. — 543 с.
7. Спортивные игры: / Под ред. Ю.Д. Железняк, Ю.М. Портнова. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 400 с.
8. Футбол. / Под ред. М. С. Полишкиса, В. А. Выжгина. — М.: Физкультура, образование, наука, 1999. — 254 с.

Развитие основных физических качеств футболистов

Калинин Денис Иванович, ассистент

Московский государственный университет путей сообщения Императора Николая II

Современный футбол предъявляет особые требования к силовой и скоростно-силовой подготовленности футболистов. Высокий уровень маневренности игроков, увеличение силы ударов, экономизация энергии при выполнении различных игровых приемов способствуют повышению работоспособности и мастерства футболистов.

В силовой подготовке футболистов основными являются следующие положения:

1. Использование таких форм и методов построения тренировочных занятий, режимов сокращения мышечного волокна футболиста, при которых происходит наиболее эффективное развитие всех компонентов силовых способностей.

2. Одновременное развитие сократительных свойств и окислительных способностей мышечного аппарата спортсмена.

3. Параллельное развитие скорости и скоростной выносливости, силы и выносливости и различных параметров их составляющих, координационных и силовых способностей футболистов.

В практике подготовки футболистов используются следующие методы развития силы:

Метод повторных усилий. Наилучший эффект дает вес отягощения 60—80% от максимального. Количество повторений, как правило, не может быть более 10—12 раз подряд. Всего 3—4 серии, интервал отдыха между сериями — 3—4 мин. Тренировочный эффект при этом методе достигается в последних повторениях упражнения. Основной недостаток метода — неэкономичность тренировочных заданий и не всегда достаточное соответствие соревновательным упражнениям. Особенно часто применяется на общеподготовительном этапе.

Метод максимальных усилий эффективен для повышения абсолютной (максимальной) силы. Он предполагает работу с предельными и около предельными внешними отягощениями, вес отягощений 80—90% от максимального, при необходимости 100%. Эффективность его обусловлена максимальным напряжением мышц с незначительным энергозатратами. Коли-

чество повторений в подходе 1—3, количество подходов (серий) — 1—3, интервал отдыха между сериями — 3—5 мин. Этот метод используется во второй половине подготовительного периода 1—2 раза в недельном цикле.

Метод прогрессирующих отягощений предполагает постепенное увеличение веса отягощений от 50%, затем 75% и наконец, 100% предельного веса. За тренировку делать не более трех подходов, между подходами интервал отдыха 3—4 мин. Причем движение следует выполнять с максимальной скоростью, ориентировочного по 10 раз в подходе (за исключением 100% веса отягощения). Этот метод дает возможность избежать приспособительных реакций организма, причем наибольший эффект достигается в последствии движения.

Ударный метод основан на стимуляции тренируемых мышц кинетической энергией падающего тела или снаряда обеспечивает быстрый переход от уступающей работы к преодолевающей. Наибольший эффект дает использование веса тела без дополнительных отягощений при прыжках в глубину, например, с тумбы, высотой 60—80 см с приземлением на слегка согнутые в коленях ноги с последующим быстрым и мощным выпрыгиванием вверх, влево-вправо. Этот метод целесообразно использовать в конце общеподготовительного и на специально-подготовительном этапах подготовки, когда мышцы футболиста окрепли, приобрели «рабочее состояние». Прыжки в глубину выполняются серией — 2—3 серии, в каждой по 8—10 прыжков, с интервалом отдыха между сериями 3—5 мин.

Сопряженный метод предполагает выполнение упражнения с оптимальным отягощением в структуре двигательного навыка, непосредственно в футбольных движениях, происходит одновременное и параллельное развитие специальной силы и совершенствование техники футбола. Его следует использовать на специально-подготовительном этапе и в соревновательном периоде. При этом вес отягощения должен подбираться индивидуально. Чрезмерно большой вес отягощения может иска-

зять структуру двигательного навыка, что отрицательно повлияет на технику движения и в итоге на конечный результат.

Метод изометрических усилий служит повышению максимальной (абсолютной) силы, но применяется и в общесиловой тренировке поддерживающего характера. Поэтому в тренировку их силовых способностей необходимо включать различные изометрические упражнения, продолжительность которых зависит от степени мышечного напряжения (максимальное мышечное напряжение длиться 2–3 секунды).

Однако современное состояние и динамика развития футбола требуют от спортсмена высокого уровня силовой и скоростносиловой подготовленности, достичь который только игровой деятельностью невозможно, т.к. организм быстро адаптируется к стандартным силовым проявлениям. И для успешного развития специальных силовых качеств футболиста необходимы более эффективные средства и методы.

В зависимости от вида физической подготовленности упражнения рассматриваются как: общеподготовительные, специально-подготовительные и основные (соревновательные). Общеподготовительные упражнения применяются как средства восстановления и развития аэробных возможностей после игры. Эти упражнения являются неспецифическими и выполняются вне площадки. Специально-подготовительные и соревновательные упражнения применяются непосредственно в подготовительном и соревновательном периоде. Качество их выполнения напрямую связано с результативностью игровой деятельности футболистов.

Совершенствование выносливости и скоростных качеств футболистов.

В тренировочном процессе футболистов могут использоваться самые разнообразные средства и методы, с помощью которых совершенствуются основные физические качества спортсменов. Охарактеризуем те из них, которые имеют преимущественную направленность на развитие отдельных качеств.

Быстрота — физическое качество, которое заставляет сильные мышцы после этапа скорости реакции сохранять высокий отклик. Упражнения для развития быстроты выполняются сразу после общей разминки. Основной метод — многократные повторения на пределе чувства усталости. Все упражнения нужно стараться выполнять с максимальной амплитудой (махи, подъем колена и так далее) и скоростью.

Одним из вариантов развития быстроты футболистов является использование метода сопряженного воздействия, суть которого заключается в целенаправленном воздействии на проявления быстроты и точности одновременно. В связи с этим необходимо, чтобы пробегание коротких отрезков чередовалось с выполнением на максимальных или около максимальных скоростях отдельных элементов игры, требующих проявления точностных характеристик:

Во время работы над развитием скоростных качеств, длительность интервалов отдыха должна определяться частотой сердечных сокращений — при ЧСС, равной 110–125 уд/мин, необходимо начинать выполнение следующего упражнения (повторения). Во время выполнения упражнений скоростной направленности (интенсивность 96–100%) ЧСС у спортсменов может достигать значительных величин — 170–180 уд/мин, а во время выполнения упражнений скоростно-силового характера (интенсивностью 95–100%) — до 160 уд/мин.

Выносливость (человека) — способность организма к продолжительному выполнению какой-либо работы без заметного снижения работоспособности. Футбол — это весьма активный спорт, который требует от участников игры, как общей выносливости организма, так и специальной беговой и координационной подготовки. Не секрет, что хороший футболист должен быть способным выдерживать долгую физическую нагрузку, ведь игра длится свыше 90 минут, и все полтора часа футболисты проводят в движении.

Методика тренировок выносливости в футболе построена, конечно же, преимущественно на аэробных нагрузках. Ежедневные долговременные занятия бегом развивают как общую, сердечно-сосудистую выносливость, так и специальную — беговую и прыжковую.

С целью развития общей выносливости используются:

1. Быстрая ходьба, чередуемая с медленным бегом 30–50 мин, частота сердечных сокращений не превышает 165 уд/мин.
2. Медленный бег 30–50 мин. при ЧСС 150–165 уд/мин.
3. Плавание 20–30 мин. при ЧСС 150–165 уд/мин.
4. Фартлек, состоящий из: медленного бега 3–4 мин; бега на 2 км с ЧСС на уровне 160–170 уд/мин; медленного бега 5 мин; 4–5 ускорений на 150–200 м с ЧСС на уровне 160–165 уд/мин; медленного бега 5 мин.
5. Медленное ведение 1–2 мячей с одной стороны поля на другую с выполнением ударов по воротам. Проводится в течение 10–20 мин.
6. Двусторонняя продолжительная игра с установкой не выполнять ускорений.

Для развития специальной выносливости рекомендуется применять:

1. Переменный бег на отрезках 50–300 м с ЧСС от 170 уд/мин и выше (выполняется с ведением мяча или без него).
2. Повторный бег на отрезках 100–500 м с ЧСС от 170 уд/мин и выше.
3. Интервальный бег на отрезках 40–500 м, при котором интервалы отдыха не должны приводить к снижению ЧСС меньше, чем 135–140 уд/мин.
4. Челночный бег 7х50 м — с интенсивностью 95–100%.
5. Ведение, передачи мяча и удары по воротам и выполняющиеся с ЧСС на уровне 170–190 уд/мин.

Литература:

1. Аверьянов, И. В. Методика совершенствования кинестетических координационных способностей футболистов 10–11 лет: автореф. дис... канд. пед. наук / И. В. Аверьянов, — Тюмень, 2008.
2. Витковски, З. Координационные способности юных футболистов: диагностика, структура, онтогенез: дис... канд. пед. наук / З. Витковски. — М., 2003.
3. Годик, М. А. Физическая подготовка футболистов / М. А. Годик. — М.: Terra-Спорт, Олимпия Пресс, 2006. — 272 с.
4. Голомазов, С. В. Футбол. / С. В. Голомазов, Б. Г. Чирва. — М.: ТВТ Дивизион, 2006.
5. Лях, В. И. Спортивно-двигательные тесты для оценки специфических координационных способностей футболистов / В. И. Лях, З. Витковски, В. Жмуда Теория и практика физической культуры. — 2002. — № 8.
6. Матвеев, Л. П. Теория и методика физической культуры / Л. П. Матвеев. — М.: Физкультура и спорт, 1991.
7. Спортивные игры: / Под ред. Ю. Д. Железняк, Ю. М. Портнова. — М.: Издательский центр «Академия», 2004.
8. Футбол. / Под ред. М. С. Полишкиса, В. А. Выжгина. — М.: Физкультура, образование, наука, 1999.

Факторный анализ показателей тренировочной нагрузки на предсоревновательном этапе подготовки юных гимнасток 12–13 лет

Умаров Марс Нарзыевич, кандидат педагогических наук, доцент;
Хасанова Галина Мамутовна, кандидат педагогических наук
Узбекский государственный институт физической культуры (г. Ташкент)

Важной частью представленной статьи являются результаты факторного анализа показателей специально-физической и технической подготовленности в наибольшей степени, влияющие на эффективность управления учебно-тренировочным процессом.

Ключевые слова: *специально-физическая и специально-техническая подготовленности, факторный анализ, корреляционный анализ, тренировочная нагрузка*

Актуальность. Стремление повысить результат в каком-либо виде деятельности предполагает, прежде всего, знание факторов от которых зависит его уровень. Так, например Л. Я. Аркаев, Н. Г. Сучилин [1], Ю. К. Гаввердовский в соавт. [2], В. М. Смоленский в соавт. [3], М. Н. Умаров, А. К. Эштаев [4,5], Г. М. Хасанова [7] излагая свое мнение о физиологических и педагогических основах методики подготовки в спорте высших достижений, выделяет три главных вопроса, от успешного решения которых зависит результативность учебно-тренировочного процесса у юных и взрослых гимнастов:

1. Определение факторов в наибольшей мере обеспечивающих успех в данном виде мышечной деятельности.

2. Разработка методики оценки качеств и способностей спортсменов, формирующихся в той или иной форме.

3. Осуществление рационального планирования эффективных средств и методов в учебно-тренировочном процессе.

Второй и третий вопросы детально рассмотрены в работах М. Н. Умарова, А. К. Эштаева [4,5]; М. Н. Умарова, Г. М. Хасановой [6,7] и сделаны определенные заключения по итогам исследований. Осталось только выявить наиболее информативные факторы, их взаимосвязь и вза-

имовлияние на успешность освоения элементов классификационной программы [(2)] в целях последующего, эффективного формирования двигательного навыка, развития специально-физической (СФП) и специально-технической подготовленности (СТП) у юных гимнасток исследуемого возраста [6,7].

Исследованием установлено, что важнейшее место в системе подготовки перспективных юных гимнасток занимает физическая и техническая подготовка, связанная, прежде всего, с освоением большого круга систематически усложняющихся и совершенствующихся упражнений многоборной программы [1,2]. Упражнения, составляющие программный материал СТП, осваиваются на основе методики, имеющей определенную специфику. Она сводится к необходимости применения ряда методов, позволяющих осуществлять обучение и подготовку наиболее рационально и эффективно.

Факторный анализ как статистический метод используется достаточно широко в исследованиях многих видов спорта. В спортивной гимнастике высокая эффективность этого метода для юных гимнастов была показана в работах М. Н. Умарова, А. К. Эштаева [4,5], М. Н. Умарова, Г. М. Хасановой [6], Г. М. Хасановой [7] для выявления факторов по показателям технического мастер-

тельное значение. Они характеризуют отдельные стороны подготовки гимнасток к соревнованиям и взаимосвязаны с основными группами.

Полученная на первом этапе корреляционная матрица была преобразована в матрицу факторных весов (та-

блица). В результате факторизации 22 показателей тренировочных нагрузок, несущих самую существенную информацию об исследуемом явлении, были выявлены 5 факторов, имеющих различный вклад в суммарную дисперсию (рис. 2).

Таблица. Матрица факторных весов показателей тренировочных нагрузок на этапе предсоревновательной подготовки перспективных юных гимнасток 12–13 лет

№	Показатели тренировочных нагрузок	Факторы				
		1	2	4	3	5
1	Количество тренировочных дней	107	257	260	839	-089
2	Количество тренировок	326	128	283	877	066
3	Чистое тренировочное время	239	150	201	845	189
4	Общее количество элементов	372	568	596	381	125
5	Общее количество комбинаций	957	330	074	158	078
6	Общее количество подходов	206	748	406	329	167
7	Количество элементов высшей группы трудности	310	778	294	020	233
8	Количество упражнений СФП	057	028	892	324	198
9	Количество подходов СФП	046	-033	925	211	-025
10	Интенсивность по элементам в минуту (эл. в мин.)	248	709	497	374	-155
11	Интенсивность по комбинациям	876	397	076	139	-095
12	Количество стабильных комбинаций	917	328	121	175	-038
13	Количество элементов технической подготовки	450	778	200	292	-007
14	Количество подходов технической подготовки	215	877	-072	262	149
15	Количество элементов в упражнениях на батуте	215	149	-072	262	862
16	Количество подходов в упражнениях на батуте	060	183	016	075	961
17	Хореографическая подготовка	461	417	117	175	897
18	Интенсивность по элементам в подход (эл. в под.)	939	541	-072	362	149
19	Количество комбинаций в упражнениях на бревне	843	100	260	190	254
20	Количество опорных прыжков	202	677	-169	-019	110
21	Количество комбинаций в упражнениях на брусьях р/в	926	116	110	219	045
22	Количество комбинаций в вольных упражнениях	619	653	-120	016	096

Примечание: Результаты корреляционного анализа представлены без «0» и запятой.

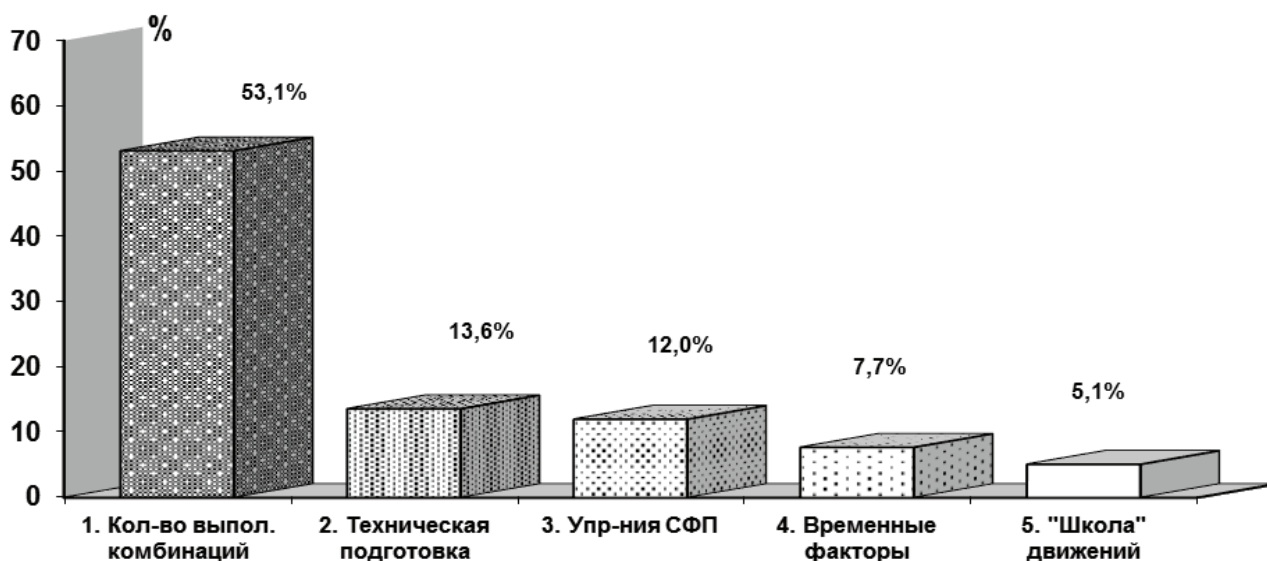


Рис. 2. Факторная градация показателей тренировочной нагрузки на предсоревновательном этапе подготовки перспективных юных гимнасток 12–13 лет

Полученные показатели 5 и 12 в первом факторе с высокими коэффициентами веса главные на предсоревновательном этапе подготовки. Это важно для планирования и контроля тренировочных нагрузок на данном этапе подготовки. На соревнованиях по спортивной гимнастике бригады судей в комплексе оценивают только комбинации. Значит, спортсменки реализуют накопленный потенциал, выполняя комбинации в отдельных видах и набирая при этом определенную сумму баллов в многоборье за каждый день соревнований. На основе целостных комбинаций моделируются определенные черты предстоящей соревновательной деятельности, тем самым сближаются режимы тренировки и соревнований.

Из всех показателей тренировочных нагрузок, вошедших в первый фактор, для контроля готовности гимнастки к соревнованиям наиболее информативен показатель количества стабильно выполненных комбинаций ($r=0,917$), который определяется в процентах от общего количества выполненных комбинаций ($r=0,957$), как в каждом отдельном виде, так и в многоборье. Все вышеперечисленные показатели комбинаций связаны наиболее высокими значениями коэффициента веса с данным фактором. В связи с этим первый фактор интерпретируется нами как фактор «количества выполненных комбинаций».

Остановимся на втором факторе. Его вклад в общую дисперсию составляет 13,6%. Наиболее высокий коэффициент веса из связывающей группы показателей тренировочных нагрузок соответствует количеству выполненных элементов высшей группы трудности (техническая подготовка, $r=0,778$). Этот фактор характеризует системное использование специально-подготовительных и общеподготовительных упражнений для избирательного совершенствования элементов соревновательных действий, повышения общего уровня функциональных возможностей организма, развития специфической и поддержание общей работоспособности на достаточно высоком уровне.

Исходя из предназначения показателей тренировочных нагрузок, вошедших во второй фактор, мы назвали его фактором «количества выполненных элементов и опорных прыжков».

Третий фактор — фактор «Специальной физической подготовленности», поскольку показатели количества выполненных упражнений ($r=0,892$) и подходов СФП ($r=0,925$) весьма высоки. Высокий процент значимости данного фактора (12,0%) указывает на необходимость целенаправленного развития базовых физических качеств

на этапе спортивного совершенствования, в целях повышения работоспособности и специальной выносливости гимнасток исследуемого возраста и уровня подготовленности.

Четвертый фактор определяется тесно взаимосвязанными показателями количества тренировочных дней, тренировок, чистого тренировочного времени. Поэтому считаем, что фактор показателей, характеризующий временные особенности на предсоревновательном этапе, можно назвать фактором «временных показателей».

Пятый фактор, на долю которого приходится 5,1% общей дисперсии выборки, обнаруживает существенные веса по показателям количества упражнений ($r=0,862$) и подходов на батуте ($r=0,961$), количество выполненных хореографических упражнений и их «утилизации» в соревновательных комбинациях на бревне и вольных упражнениях ($r=0,897$). Все это дает основание интерпретировать его как фактор «батутной и хореографической подготовки», т.е. «школы движений».

Результаты факторного анализа были использованы в процессе разработки структуры и распределения компонентов нагрузки при планировании средств подготовки в учебно-тренировочных занятиях, микро- и соревновательном мезоцикле гимнасток экспериментальной группы.

Таким образом, выявлена структура показателей тренировочных нагрузок предсоревновательного этапа подготовки юных гимнасток, включающая пять факторов с различным вкладом каждого из них в суммарную дисперсию: факторы количества выполненных комбинаций и интенсивности работы по комбинациям (вклад — 53,1%), количества выполненных элементов высшей группы трудности и опорных прыжков (техническая подготовка — 13,6%), СФП (12,0%), временных показателей 7,7%), батутной и хореографической подготовленности («школа» движений — 5,1%).

Результаты факторного анализа были использованы в процессе разработки структуры и распределении компонентов нагрузки при планировании средств подготовки в учебно-тренировочных занятиях, микро- и соревновательном мезоцикле гимнасток экспериментальной группы. Для более полной реализации подготовленности гимнасток в соревнованиях на предсоревновательном этапе подготовки необходим постоянный контроль за стабильным выполнением комбинаций в отдельных видах и многоборье, элементов технической и специальной физической подготовки.

Литература:

1. Аркаев, Л. Я., Сучилин Н. Г. Как готовить чемпионов. /Теория и технология подготовки гимнастов высшей квалификации. М.: ФИС 2004. — 326 с.
2. Спортивная гимнастика (мужчины и женщины): Примерная программа спортивной подготовки для ДЮСШ, СДЮШОР и ШВСМ. — М.: Советский спорт, 2005. — 420 с.
3. Смолевский, В. М., Гавердовский Ю. К. Спортивная гимнастика: Учеб. для ин-тов физ.культ. — Киев: — 1999. — 462 с.

4. Умаров М.Н., Эштаев А.К. Разработка модельных характеристик гимнастов высокой квалификации. // «Фан спорта». 2004. № 1. — с.35–38.
5. Умаров, М. Н., Эштаев А.К. Характерные особенности соревновательной деятельности гимнастов. // «Фан спорта». 2005. № 1. — с. 34–35.
6. Умаров, М.Н. Хасанова Г.М. Технология формирования соревновательного мезоцикла у юных гимнасток на этапе спортивного совершенствования. Учебно-методическое пособие. Издательско-полиграфический отдел УзГИФК, Т.: 2010. — 154 с.
7. Хасанова, Г.М. Построение соревновательного мезоцикла у юных гимнасток на этапе спортивного совершенствования. Дисс. ... канд. пед. наук. — Ташкент: УзГИФК, 2011. — с. 173.

Структура и содержание тренировочной нагрузки «сверхударного» микроцикла у перспективных юных гимнастов

Хасанова Галина Мамутовна, кандидат педагогических наук;
Умаров Марс Нарзыевич, кандидат педагогических наук, доцент
Узбекский государственный институт физической культуры (г. Ташкент)

В представленной статье рассматривается возможность проведения в период предсоревновательных сборов «сверхударных» микроциклов. В процессе основного тренировочного занятия гимнасты 12–15 лет выполняют 25–35 целых комбинаций на видах гимнастического многоборья. Предложенный объем и интенсивность тренировочного занятия существенно превышает рекомендуемый в теории и практики подготовки перспективных юных гимнастов.

Ключевые слова: «сверхударный» микроцикл, тренировочная нагрузка, соревновательные комбинации, функциональная проба, педагогические и физиологические показатели, частота сердечных сокращений, артериальное давление, результаты соревнований

Актуальность. В практике тренировки сильнейших гимнастов мира используются высокоинтенсивные «сверх-ударные» нагрузки как в пределах одного тренировочного занятия, так и микроцикла в целом. Однако научного обоснования данный метод интенсификации тренировочного процесса до настоящего времени не получил. Такого типа «сверх-ударный» микроцикл был запланирован для группы гимнастов СДЮСШОР по спортивной гимнастике (I.2014 г., табл. 4)). В этой группе тренировались 21 гимнаст 12–15 лет, осваивающих программы первого разряда, кандидатов в мастера спорта (КМС), и мастеров спорта (МС).

Программа микроцикла предусматривала выполнение 180–200 комбинаций или 25–35 комбинаций за каждое основное тренировочное занятие, продолжительностью 180 мин., что существенно превышало используемую в практике по интенсивности нагрузку. По завершению «сверх-ударного» микроцикла предусматривалось проведение восстановительной недели, отличающейся низкой по интенсивности нагрузкой. Форма проведения — «контрастная» тренировка. До минимума сводилось выполнение элементов высшей группы трудности и упражнений, требующих высокой концентрации мышечных усилий.

Для контроля за ЧСС использовался радиотелеметрический метод. Состояние сердечно-сосудистой системы

(ССС) оценивалось по частоте пульса, величине артериального давления (АД) и данными объёмной скорости кровотока в работающих и неработающих мышцах предплечья в покое и при статической нагрузке. Состояние нервно-мышечного аппарата (НМА) оценивалось по показателям треметрии и динамометрии.

Учитывая тяжесть выполняемой нагрузки, ежедневно перед тренировкой, между двумя видами многоборья и по их завершению в процессе «ударного» микроцикла применялись восстановительные средства локального и общего воздействия.

Согласно данным таблицы 1 наибольшее количество целых комбинаций у гимнастов 1-го разряда зафиксировано во 2-й, а у МС — в 1-й день, с постепенным снижением к концу недели. В видах многоборья — максимальной объём зафиксирован на коне ($1128,0 \pm 27,4$), а минимальный на перекладине — ($543,0 \pm 18,4$). Анализ индивидуальных показателей нагрузки показал, что количество комбинаций не зависит от возраста и квалификации, а связано с уровнем тренированности и подготовленности гимнаста.

Представленные в табл. 1 частота пульса и АД измеряемые ежедневно за 15 мин. до начала тренировки в течение «сверх-ударной» и восстановительной недели незначительно повышались. К концу восстановительной недели ЧСС и АД у КМС и МС возвратилась к норме,

Таблица 1. Динамика тренировочной нагрузки и показателей сердечно сосудистой системы в различные дни «сверх-ударной» и восстановительной недели у гимнастов 12–15 лет

Разряд, возраст	показатели	«Сверх-ударная» неделя						Восстановительная неделя					
		1-й день	2-й день	3-й день	4-й день	5-й день	6-й день	1-й день	2-й день	3-й день	4-й день	5-й день	6-й день
1-й (12–13 лет)	Комб. ^x	30,4	35,0	29,4	30,4	28,1	27,0	-	-	-	-	-	-
	Эл. ^x	515,0	480,2	509,8	519,3	488,7	484,0	197,3	268,4	235,4	0ФП	345,3	197,4
	ЧСС ^x	74,3	77,2	76,6	76,2	75,6	81,8	76,9	82,0	83,6	83,6	77,6	74,2
	АД ^x	107/69	105/64	103/69	105/67	102/64	100/68	102/69	105/69	-	101/73	-	105/67
КМС (14 лет)	Комб.	31,5	29,4	32,0	24,0	30,0	30,0	-	-	-	-	-	-
	Эл.	574,5	527,5	647,6	604,4	598,3	526,7	195,7	247,5	216,3	0ФП	347,8	207,4
	ЧСС	79,5	81,0	76,5	74,5	72,0	75,6	73,0	76,5	81,0	76,5	72,5	71,5
	АД	115/70	108/66	112/65	109/71	107/65	109/68	108/71	110/73	-	109/71	-	109/65
МС (15–16 лет)	Комб.	34,0	31,0	30,0	29,0	29,0	29,0	-	-	-	-	-	-
	Эл.	668,0	571,8	609,5	616,5	592,5	566,0	207,0	276,7	242,8	0ФП	334,5	242,3
	ЧСС	75,0	78,0	75,6	76,4	76,0	74,0	68,0	72,4	78,8	78,8	76,4	76,8
	АД	125/75	119/68	118/74	118/71	121/68	124/71	121/74	122/76	-	127/85	-	123/71

Примечание: Комб. — количество целых комбинаций; Эл. — количество элементов; ЧСС-частота сердечных сокращений за мин. (уд/мин.); АД — артериальное давление (диастолическое\систолическое мм рт.ст.)

а у 14-летних гимнастов частота пульса стал достоверно реже относительно исходной.

Наиболее высокие показатели ЧСС зафиксированы сразу после “сверх-ударной” недели при выполнении вольных упражнений (206 уд/мин) и упражнений на перекладине (198 уд/мин), а минимальное — на коне (172 уд/мин.) и кольцах (160 уд/мин).

По продолжительности времени восстановления ЧСС до исходного уровня (96–120 уд/мин), по завершению комбинаций у всех гимнастов, отмечено на брусьях, кольцах и перекладине, как в начале, так и в конце “сверх-ударной” недели (3,59±0,54 мин.). Значительно короче (кроме опорного прыжка) — на коне и в вольных упражнениях (2,4±0,25 мин.).

Значительно большие изменения наблюдались при анализе сдвигов АД, особенно диаст.АД. После “сверх-у-

дарной” недели диаст. АД в ответ на пробу “степ-тест” снижалось в среднем на 6,7мм, тогда как до “ударного” микроцикла это снижение составляло 26 мм (P < 0,01). В результате небольшого снижения диаст. АД пульсовое давление увеличилось также незначительно (±22,7 мм после интенсивной тренировки по сравнению с 51 мм до “ударной” недели), что является неблагоприятным и свидетельствует о состоянии утомления.

Как видно из табл. 2 после завершения “сверх-ударной” недели наблюдались тенденции к увеличению кровотока в покое, а также возрастанию максимального (пикового) кровотока в работающей руке в ответ на статическую нагрузку.

Однако наибольшая разница между величинами до и после “сверх-ударной” недели выявлена по показателям дополнительного кровотока, т.е. того количества крови,

Таблица 2. Изменение физиологических показателей на функциональную пробу до и после проведения “ударной” недели (M±m)

Функциональная проба	Показатели		Обследования		
			I (I.2014)	II (VII.2014)	P I — II
Степ-тест	Пульсовая сумма		521,1±14,0	540,2±14,1	P > 0.05
	Сдвиги систол.АД		+25,1±5,4	+16,0±4,5	> 0.05
	Сдвиги диаст. АД		- 26,2±2,7	-6,7±3,6	< 0,01
	Сдвиги АД пульсовое		±51,3±7,5	22,7±6,4	< 0.01
Статическая нагрузка мышц предплечья	ОСК предплечья:	правого	7,2±2,2	9,2±3,4	> 0.05
		левого	7,9±2,3	9,6±3,4	> 0.05
	Дополнительный кровоток:	правого	66,7±7,5	113,8±8,7	< 0.001
		левого	49,1±2,0	54,4±11,0	> 0.05
	Пиковый кровоток:	правого	21,1±1,9	27,4±5,2	< 0.05
		левого	10,1±4,3	10,3±3,3	> 0,05

Таблица 3. Сопоставление ряда педагогических и физиологических показателей в «сверх-ударных» микроциклах подготовительного (1–2014 г.) и соревновательного периода (У11–2014 г.) у гимнастов различной квалификации (М±)

Показатели	Состояние	1-й разряд		КМС		МС		
		I-2014 г.	VII-2014 г.	I-2014 г.	VII-2014 г.	I-2014 г.	VII-2014 г.	
Элементов (кол.)	За тренировку	563,5±50,1	572,2±47,2	580,0±59,1	645,4±63,2	604,0±54,3	638,0±43,7	
Комбинаций (кол.)	За тренировку	30,0±3,25	35,2±3,7	29,8±2,9	35,8±3,6	30,3±3,0	35,0±3,8	
Средний балл за комбинацию	В начале эксперимента	7,85±0,22	8,45±0,31	11,75±0,15	12,35±0,25	12,05±0,35	12,80±0,20	
	В конце эксперимента	7,15±0,35	7,75±0,45	11,15±0,55	11,75±0,35	11,85±0,40	12,55±0,45	
	Через две недели	8,25±0,45	9,10±0,25	12,55±0,10	12,80±0,10	12,35±0,30	12,95±0,25	
ССС	ЧСС (мин.)	До тренировки в процессе «ударной» недели	91,3±5,6	76,8±4,3	88,0±5,2	76,0±5,0	84,0±4,9	75,0±5,2
	АД- систол.		108,1±7,8	103,6±7,4	115,0±8,4	111,6±7,7	127,0±8,9	124,0±6,9
	АД- диаст.		73,1±4,2	66,8±3,9	73,2±4,1	67,0±3,4	78,0±2,9	71,1±2,7
Разница ЧСС между горизонтальным и ортоположением	Средняя за неделю	33,0±5,0	34,0±4,7	32,5±4,5	29,5±3,9	37,5±4,3	37,0±4,0	
	Через неделю после	23,0±2,4	23,1±3,1	22,0±2,7	20,1±2,9	24,2±2,6	24,3±2,0	
Треморометрия	Частота касаний (кол.)	Средняя за неделю	31,4±2,1	29,1±1,6	29,9±1,9	26,5±2,1	33,0±1,5	25,2±1,7
		Через неделю после	23,1±1,3	20,1±1,5	21,5±1,4	17,0±1,2	25,4±1,6	22,5±1,3
	Время касаний (сек.)	Средняя за неделю	2,05±0,3	1,80±0,27	1,9±0,22	1,28±1,07	2,68±0,24	1,50±0,27
		Через неделю после	1,4±0,19	1,05±0,21	1,1±0,18	0,55±0,19	1,55±0,21	0,87±0,24
МЧД	2-х кратное постукивание	Средняя за неделю	42,0±5,2	43,1±4,2	51,5±4,4	51,7±4,0	57,0±4,1	56,5±3,90
		Через неделю после	43,0±4,2	45,1±3,9	47,2±3,7	53,2±3,9	59,1±3,5	61,2±3,2
Потеря веса (кг)	За тренировку	-0,79±0,07	-0,57±0,04	-0,90±0,08	-0,830±0,09	-0,940±0,08	-0,785±0,1	
Прирост силы* (кг)	За тренировку	1,1±0,32	1,25±0,45	1,0±0,25	1,4±0,32	0,94±0,27	2,0±0,55	

*Кистевая динамометрия — использовались показатели правой руки.

которое мышцы недополучили за время работы (удержание статической нагрузки в течении 2-х мин.). Это связано с замедлением обменных восстановительных процессов под воздействием интенсивных нагрузок «сверх-ударной» недели. Анализ индивидуальных данных показал, что, как правило, спустя 7–10 дней при соблюдении соответствующего «щадящего» тренировочного режима показатели периферического кровообращения в мышцах предплечья возвращаются к исходному уровню.

Одним из объективных критериев, позволяющих судить об уровне тренированности и состоянии спортивной формы спортсмена, является результат соревнований. Проведенные по завершению первой «сверх-ударной» недели (январь, 2014) контрольные испытания по гимнастическому многоборью, показали, что уровень технической подготовленности гимнастов существенно ниже исходного (табл. 3).

Для определения длительности восстановительного периода и влияния повышенной нагрузки на уровень спортивной формы, по завершению двухнедельного микроцикла были проведены повторные контрольные соревнования, показавшие, что средний балл у перворазрядников и КМС достоверно превысил исходный ($P < 0,05$), а у МС

так же возрос, но незначительно ($P > 0,05$) и колеблется в пределах $12,60 \pm 0,15$ баллов.

Учитывая отсутствие неблагоприятных физиологических сдвигов, а также положительные педагогические результаты в конце соревновательного микроцикла был повторно проведён, второй «сверх-ударный» микроцикл (июль, 2014 г., табл. 3).

Сопоставление физиологических сдвигов работоспособности во время 1 и 2-го «сверх-ударных» микроциклов приведено в табл. 3, где представлены средние показатели, рассчитанные из тренировочных дней и определяемые ежедневно до тренировки и после её окончания, а также через неделю после завершения «ударного» микроцикла.

Юные гимнасты, выполнявшие во время второй «сверх-ударной» тренировки большую, чем в первую «сверх-ударную» неделю нагрузку, имели более высокую экспертную оценку (средний балл, при $P < 0,05$), а также менее высокую физиологическую стоимость работы по данным ЧСС, АД, ортопробы и большинству показателей нервно-мышечного аппарата ($P < 0,05$). С лучшей переносимости повторной «сверх-ударной» нагрузки свидетельствует также меньшая потеря в весе за тренировку и достоверная прибавка статической силы кисти.

В заключение следует добавить, что все испытуемые прошли комплексное медицинское обследование, показавшее, что состояние здоровья подростков удовлетворительное.

Литература:

1. Аркаев, Л. Я., Сучилин Н. Г. Как готовить чемпионов // Теория и технология подготовки гимнастов высшей квалификации. — М.: Физкультура и спорт, 2004. 326с.
2. Булгакова, Н. Ж. Нормирование тренировочных нагрузок с использованием показателей пульсовой энергетической стоимости упражнения // Теория и практика физической культуры. — 2003. — № 5. — с. 23–28.
3. Волков, Л. П. Теория и методика детского и юношеского спорта. Киев. Олимпийская литература. 2002. — 294с.
4. Волков, Н. И., Попов О. И., Самборский А. Г. Пульсовые критерии энергетической стоимости упражнения // Физиология человека. — 2003. — Т, 29, № 3. — с. 98–103.
5. Земсков, Е. А. Особенности взаимосвязи «пульсовых режимов» и качества выполнения сложнокоординационных упражнений в художественной гимнастике/ Е. А. Земсков, И. В. Каделина // Теория и практика физической культуры. 1999. — № 5. с. 14–17.
6. Платонов, В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и её практические приложения. — К.: Олимпийская литература, 2004. — 808с.
7. Умаров, М. Н., Хасанова Г. М., Система интегральной подготовки гимнасток высокой квалификации // Учебное пособие. — Т.: Издательско-полиграфический отдел УзГИФК, 2011. — 104 с.

Молодой ученый

Международный научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 19 (123) / 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)
Игиснинов 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 27.10.2016. Тираж 500 экз.

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