

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



43 2020
ЧАСТЬ II

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 43 (333) / 2020

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук
Жураев Хусниддин Олгинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
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 (Казахстан)
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)
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
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
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 (Узбекистан)
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 (Казахстан)
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук
Рахмонов Азиз Боситович, доктор философии (PhD) по педагогическим наукам (Узбекистан)
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Султанова Дилшода Намозовна, кандидат архитектурных наук (Узбекистан)
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

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)
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)
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, декан (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)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
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)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображен *Михаил Семенович Цвет* (1872–1919), русский ботаник-физиолог и биохимик растений.

Михаил Семенович родился в итальянском городе Асти. Его мать, итальянка Мария де Дороцца, скончалась вскоре после рождения сына. Отец, Семен Николаевич Цвет, был родом из русской купеческой семьи. Крупный чиновник и известный в кругу интеллигенции человек, он писал труды на литературные и экономические темы, был близко знаком с И. Тургеневым, П. Анненковым, А. Герценом.

Детство и юность Михаила прошли в Швейцарии. Он поступил на факультет естествознания Женевского университета, где проявил особый интерес к химии, физике и ботанике. Особенно много времени он проводил в лаборатории общей ботаники. Получив диплом доктора естественных наук, Цвет приехал в Санкт-Петербург.

Здесь молодого ученого подстерегал неприятный сюрприз. Оказалось, что степень доктора Женевского университета в России не только не признается, но даже не приравнивается к магистерской. Решающую же роль в устройении российской судьбы Цвета сыграл врач, анатом и педагог Петр Лесгафт, сильно повлиявший на ученого. Сначала Цвет слушал его лекции, а потом стал работать в построенной специально для Лесгафта биологической лаборатории. Вскоре он сдал все экзамены, а после выступления с докладом «О природе хлороглобина» на заседании ботанического отделения Санкт-Петербургского общества естествоиспытателей был принят в действительные члены этого общества. Магистерскую диссертацию Цвет защитил в Казанском университете. Вскоре вынужденный поиск работы привел его в Варшавский университет, где он был утвержден на должность внештатного лаборанта кафедры анатомии и физиологии растений. Однако до своего отъезда на 11-м съезде естествоиспытателей и врачей в Санкт-Петербурге Цвет успел сделать доклад «Методы и задачи физиологического исследования хлорофилла», в котором ученый впервые сообщил о методе адсорбционной хроматографии.

В Польше Цвет сосредоточился на совершенствовании своего метода и на его применении для разделения пигментов зеленого листа. обстоятельно он изложил свой принцип на заседании ботанического отделения Варшавского общества естествоиспытателей. Ученый много ездил по Европе, и вскоре стал действительным

членом Немецкого ботанического общества. Именно на его заседании Цвет продемонстрировал первый хроматограф и принцип его действия.

В 1911 году в Петербурге Цвет сделал доклад «Современное состояние химии хлорофилла» и был награжден Академией наук Большой премией имени М. Н. Ахматова за книгу «Хромофиллы в растительном и животном мире» (одноименную докторскую диссертацию он защитил в Варшаве). В то же время были опубликованы результаты последней исследовательской работы «Об искусственном антоциане». Параллельно с научной работой Цвет преподавал ботанику и сельское хозяйство в Варшавском ветеринарном институте и ботанику на химическом и горном отделениях Варшавского политехнического института.

Очередной крутой поворот произошел в 1915 году: пока Цвет с семьей отдыхал в Одессе (в 1907 году он женился на Елене Трусевич), Варшава была занята немецкими войсками; возвращение стало невозможным. В очередной раз начались поиски работы. Сначала ученый оказался в Нижнем Новгороде, куда был эвакуирован Варшавский политехнический институт. Оттуда, не проработав и года, он прибыл в Юрьев, был избран ординарным профессором Юрьевского (ныне Тартуского) университета. В августе 1918 года город был занят немецкими войсками. Оккупационное руководство приказало прекратить преподавание на русском языке и перейти на немецкий, а ректору и русским профессорам предлагалось «добровольно покинуть Лифляндию».

Семья Цветов эвакуировалась в Воронеж. Дорога оказалась очень трудной; у Цвета к этому времени уже развилась сердечная недостаточность. Однако он продолжал работать: едва прибыв на новое место, представил докладную записку об организации ботанической кафедры во вновь формирующемся Воронежском университете, начал читать лекции.

Михаил Цвет скончался в Воронеже от истощения. Могила его была найдена случайно лишь в 1980-х годах на территории Алексеево-Акатова женского монастыря в Воронеже; после реставрации на ней установлен памятник с надписью: «Ему дано открыть хроматографию, разделяющую молекулы, объединяющую людей».

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

- Буфетова И. В.**
Нейропсихологические нарушения при синдроме ESES (электрический эпилептический статус медленноволнового сна).....69
- Горская Ю. М.**
Особенности развития личности в подростковом возрасте 71
- Колоненкова О. В., Токарев А. А.**
Проективная методика «Выбор будущей профессии для детей старшего дошкольного возраста».....73
- Кошлякова Е. В.**
Дифференциальная диагностика аутизма в работе педагога-психолога78
- Леонтьева А. А., Проскурякова Л. А.**
Социально-психологический климат коллектива и эффективность деятельности 80
- Маршевская А. П.**
Взаимосвязь эмоционального интеллекта с коммуникативной компетентностью у сотрудников МВД.....82
- Незнамова Н. А.**
Особенности психологической защиты студентов в конфликтной ситуации85
- Петрова О. М.**
Тренинг как фактор развития корпоративной культуры в организации87
- Филиппова А. А., Карпенкова П. М.**
Понятие стресса и стрессоустойчивости личности.....88

ПЕДАГОГИКА

- Айдынбекова З. Т., Магомедбеков Р. Э., Сархатова Э. Д., Халикова Э. Э.**
Методологические аспекты обучения студентов в условиях хирургического кружка92
- Артюх И. П., Хоминич Н. А.**
Формирование нравственных качеств дошкольников94
- Евсюкова Н. О.**
Использование информационных технологий при изучении морфемики и словообразования в 5-м классе96
- Елизарова М. Н.**
Развитие моторно-двигательных (технических) умений и навыков у учащихся младших классов в первые два года обучения игре на фортепиано.....97
- Захарова С. И.**
Проблема готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования..... 100
- Захарова С. И.**
Формирование профессиональной компетентности педагогов в области организации образовательной деятельности детей с нарушениями речи 101
- Мазнева Т. Н.**
Игра как средство развития интереса к предмету 104
- Малинко С. В.**
Методика экологического воспитания детей дошкольного возраста 105
- Малышева О. В., Бакирова И. В., Бобрицких В. И.**
Проектный метод как эффективный способ формирования у детей знаний и навыков по правилам дорожного движения 107

Мельниченко О. В. Артикуляционная гимнастика в работе воспитателя	110
Мочалина А. А. Основные коллегиальные органы в системе государственно-общественного управления образованием в России в XX веке	112
Nabieva M. S., Pulatova R. R. The importance of the principles of collaborative learning in teaching English to middle school students.....	115
Одинцова Е. Е. Особенности мотивации педагогического персонала	119
Saitova V. S. Video film as a main method of teaching a foreign language	121
Sejtova G. Z., Ibraimova Z. S. Integrated foreign language lessons in higher educational institutions.....	123
Смирнова И. Р. Использование английского языка при обучении учащихся аналогичным лексическим и грамматическим аспектам второго иностранного языка на примере французского	124
Сорокина Е. В. Проблемы и специфика дополнительного образования взрослых в России и зарубежных странах.....	128
Станкевич А. В., Горбачева С. М., Евстафьева С. А., Полянская О. Н., Мамонов Е. А., Козловский С. Н., Мищенко А. В., Васильев А. П. Педагогические условия формирования базовой культуры личности в условиях профессиональных образовательных организаций.....	130
Ундер А. Ю. Анализ методов нейропсихологической диагностики и коррекции в формировании предпосылок навыка письма.....	132
Филиппова Е. С. Особенности занятий на батуте для детей с ментальными нарушениями.....	134
Шамрай И. В. Диагностика уровня сформированности ценностного отношения младших школьников к познавательной деятельности	137
Шамрай И. В. Формирование ценностного отношения младших школьников к познавательной деятельности..	139
Шапиева Л. И., Сергеева О. Е. Использование кроссвордов на уроках литературного чтения в начальных классах и литературы в среднем звене	142
Шумская О. А., Придворева И. Г., Татарникова Е. Г. Развитие творческих способностей учащихся на уроках иностранного языка с применением современных педагогических методик	143

ПСИХОЛОГИЯ

Нейропсихологические нарушения при синдроме ESES (электрический эпилептический статус медленноволнового сна)

Буфетова Ирина Валерьевна, психолог

Клиника детской неврологии и эпилептологии ЕpiJay (г. Санкт-Петербург)

В статье описаны нейропсихологические особенности пациентов с ESES. Разобран клинический случай проведения диагностических нейропсихологических проб пациенту с ESES, дана нейропсихологическая оценка состояния когнитивных функций пациента в динамике.

Ключевые слова: нейропсихологическая диагностика, ESES, эпилепсия, когнитивная дезинтеграция, когнитивный регресс, синдром Пенелопы, электрический эпилептический статус сна, детский возраст

В последнее время в современных науках многие феномены рассматриваются с позиции междисциплинарного подхода. Так, эпилепсия становится междисциплинарной проблемой для медицины, психологии, нейропсихологии [2]. Психодиагностический инструментарий позволяет проводить мониторинг состояния когнитивных функций больных эпилепсией. Особенно важна диагностика когнитивных функций в случае с эпилептическими энцефалопатиями в детском возрасте. Нейропсихологическая диагностика в детском возрасте способна увеличить эффективность противоэпилептической терапии, повысить качество жизни ребенка и его семьи [6].

Особенно важной оказывается нейропсихологическая диагностика в том случае, если клинические эпилептические приступы у ребенка отсутствуют, при этом на ЭЭГ наблюдается выраженная эпилептиформная активность, провоцирующая распад (в ряде случаев — стремительный) психических функций. Эту группу состояний следует отличать от энцефалопатий младенческого и раннего возраста, для которых характерны частые приступы. Общий термин для расстройств, сопровождающихся эпилептическим статусом на ЭЭГ и когнитивным распадом, еще окончательно не определен.

В русскоязычной литературе Мухиным предложен термин «когнитивная эпилептиформная дезинтеграция» — приобретенное нарушение когнитивных функций в результате постоянной продолженной эпилептиформной активности на ЭЭГ [4].

Когнитивная эпилептиформная дезинтеграция — общий термин для широкого спектра когнитивных нарушений, таких как синдром Ландау-Клеффнера, приобретенный эпилептический аутистический регресс, синдром

электрического эпилептического статуса медленноволнового сна (ESES).

Синдром электрического эпилептического статуса медленноволнового сна (ESES) представляет собой вид когнитивной дезинтеграции с наличием на ЭЭГ паттерна постоянной диффузной пик-волновой активности в фазу медленного сна [8]. Как правило, ESES принято выделять в отдельный синдром, однако есть мнение о том, что электрический эпилептический статус сна — неспецифический электрографический феномен, который сопровождается рядом других эпилептических синдромов, усугубляя протекание эпилептической энцефалопатии [3, с. 62–70].

Обычно ESES наблюдается у детей в возрасте от 2 до 12 лет. В течение 2–3 лет после дебюта заболевания происходит регресс в развитии. Синдром, как правило, сопровождается эпилептическими приступами (очаговыми или генерализованными). Однако, в некоторых случаях нейрокогнитивный регресс может проявляться как самая ранняя особенность без каких-либо признаков клинических приступов [8].

ESES — редкое заболевание. Нет точных данных о распространенности эпилептической энцефалопатии с ESES. По данным некоторых источников распространенность ESES колеблется от 0,2 до 0,5% среди общего числа пациентов с эпилепсией [1] [8].

Общей особенностью протекания эпилепсий с ESES являются нейропсихологические нарушения. Регресс развития зависит от следующих факторов:

- индекс эпилептиформной активности;
- локализация эпилептиформной активности;
- возраст дебюта и продолжительность ESES [1].

Синдром ESES впервые подробно описан итальянским неврологом Карло Тассинари. Именно он дал этому син-

дрому второе поэтическое название — синдром Пенелопы, в соответствии с мифом о Пенелопе, жене Одиссея [9]. Пенелопа пообещала претендентам на ее руку вступить в новый брак после того, как закончит шить саван для свекра. Однако, будучи верной женой, Пенелопа каждую ночь распускала то, что прядла за день.

Тассинари отмечает, что особенность синдрома в том, что нейропсихологический регресс усиливается за счет эпилептической активности в ночное время, таким образом нарушая и вмешиваясь в те механизмы, которые отвечает за нейропластичность, консолидацию той информации, которую ребенок усваивает за ночь. Эти механизмы еще до конца не изучены ни в неврологии, ни в клинической психологии. Однако известно, что во сне информация, полученная за день, обрабатывается, мобилизуются механизмы памяти, исключается из обработки второстепенная информация. Таким образом, во время сна происходит компенсация возникающих в период бодрствования рассогласований познавательных, местных, эмоциональных и других психических процессов [5, с. 47].

К нейропсихологической симптоматике при ESES относятся:

- различные речевые нарушения афатического характера. Однако языковые нарушения, как правило, возникают не изолированно, а в комплексе с другими дисфункциями. Это отличает синдром Пенелопы от синдрома Ландау-Клеффнера, при котором языковые нарушения будут ведущими. Кроме того, некоторые исследователи подчеркивают, что при ESES, в первую очередь, страдает экспрессивная речь, тогда как при синдроме Ландау-Клеффнера наблюдается ухудшение понимания обращенной речи [1] [9];

- поведенческие нарушения;
- двигательные нарушения: апраксии, диспраксии, произвольные движения;
- нарушения пространственной и временной ориентации;
- снижение памяти.

В зависимости от локализации эпилептиформной активности при ESES на первый план выходят соответствующие нейропсихологические нарушения. Так у пациентов с лобной локализацией снижается внимание, отмечается дефицит конструктивной деятельности, наблюдается поведенческие расстройства [1].

Опишем результаты выполнения нейропсихологических проб пациентом с ESES.

На диагностике — девочка, 9 лет. На момент диагностики на ЭЭГ — высокий индекс эпилептиформной активности. Мама девочки на приеме жалуется на плохое поведение ребенка, при этом особенных ухудшений когнитивного характера не отмечает.

В соответствии с результатами нейропсихологической диагностики наибольший дефицит отмечается в сфере произвольной регуляции действий, речевого и моторного планирования. Нарушение поведения в виде ду-

рашливости, расторможенности. Неполная ориентировка в личной ситуации.

В мышлении — нарушение поисковой стратегии при выполнении заданий. В пробах на исключение понятий в соответствии с категорией — выбор ответа импульсивен, с опорой на ситуативные признаки, объяснения алогичны. При составлении рассказа по серии сюжетных картинок — трудности выдвижения реалистичной гипотезы, привнесения, неполная ориентировка в задании.

Моторные пробы ребенок выполняет с выраженными трудностями. Фоновые движения — неточные, угловатые. На уровне динамического праксиса — программу усваивает с трудом, выполняет с ошибками, персеверациями. В процессе выполнения — кисть напряжена, движения дезавтоматизированы. В кинестетическом праксисе — доступно повторение простых пальцевых поз вслед за экспериментатором, результат продуктивнее с внешним оречевлением (это зайчик, это колечко), в ряде случаев — необходим зрительных контроль и/или помощь другой рукой. В более сложных пальцевых позах — выраженные трудности моторной реализации. В реципрокной координации — трудности усвоения программы, одновременная работа обеих рук, импульсивность.

На уровне речи (слухоречевого восприятия) — общие трудности, связанные с регуляторным компонентом: сужение объема воспринимаемого на слух материала, трудности «включения» в деятельность, снижение мотивации на фоне утомления. Собственная речь девочки фразовая, процессуальность и фразовое программирование — с дефицитом. Часто — аграмматизмы, нарушения на уровне синтаксиса, номинативный поиск и вербальные ошибки. При этом, первичных трудностей понимания обращенной речи не отмечается.

Таким образом, у обследуемой наиболее выражены нарушения, характерные для лобной локализации: дефицит произвольной регуляции, слабость речевого и моторного планирования, нарушение поведения. Слабость речевых функции девочки носит вторичный характер.

По результатам нейропсихологической диагностики и ЭЭГ-мониторинга неврологом поставлен патологический паттерн на ЭЭГ-ESES и начата противоэпилептическая терапия.

Спустя 6 месяцев после начала терапии на фоне снижения патологического индекса на ЭЭГ девочка вновь прошла нейропсихологическую диагностику.

При повторном обследовании отмечается положительная динамика в регуляторной сфере. Девочка способна организовывать свое произвольное внимание, контролировать и регулировать свое поведение. На момент текущего обследования ребенку доступно разворачивание полноценной фразы, запоминание на слух, восприятие на слух многоступенчатых инструкций, рассказов. В двигательной сфере — стало доступно выполнение пробы на кинестетический праксис без речевого опосредования, появилась возможность переноса двигательной про-

граммы на субдоминантную руку в динамическом процессе. В мышлении — более развернутая ориентировка в заданиях, появилась возможность принимать и пользоваться помощью при выполнении заданий (изменяя ошибочный алгоритм действия).

Очевидно, что снижение индекса на ЭЭГ значимо коррелирует с нейропсихологическим статусом ребенка. Таким образом, нейропсихологическая диагностика может не только уточнить неврологический диагноз, но и стать средством оценки эффективности лечения.

Литература:

1. Белоусова, Е. Д. Эпилептическая энцефалопатия с продолженной спайк-волновой активностью во сне / Е. Д. Белоусова. — Текст: электронный // Русский журнал детской неврологии: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/epilepticheskaya-entsefalopatiya-s-prodolzhennoy-spayk-volnovoy-aktivnostyu-vo-sne> (дата обращения: 11.08.2020).
2. Вассерман, Л. И. Психодиагностика при эпилепсии. / Л. И. Вассерман. — Текст: электронный // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн.: [сайт]. — URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 04.08.2020).
3. Евтушенко, С. К. Электрический эпилептический статус сна и эпилептические энцефалопатии у детей (клиника, диагностика, лечение) / С. К. Евтушенко. — Текст: непосредственный // Международный неврологический журнал. — 2006. — № 1 (5).
4. Мухин, К. Ю. Когнитивная эпилептиформная дезинтеграция: дефиниция, диагностика, терапия / К. Ю. Мухин. — Текст: электронный // Русский журнал детской неврологии: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-epileptiformnaya-dezintegratsiya-definitsiya-diagnostika-terapiya> (дата обращения: 21.09.2020).
5. Ковров, Г. В. Сон человека — от хаоса к порядку или представление о сегментарной организации сна и его функциях [Текст] / Г. В. Ковров, С. И. Посохов // Тез. докл. VI Всеросс. конф. с международн. участием «Актуальные проблемы сомнологии». — СПб. — 2008.
6. Eun-Hee, Kim. Cognitive impairment in childhood onset epilepsy: up-to-date information about its causes / Kim Eun-Hee. — Текст: электронный // Korean J Pediatr: [сайт]. — URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4865638/> (дата обращения: 08.07.2020).
7. Kholin, A. A. EPILEPTIC ENCEPHALOPATHIES WITH ELECTRICAL STATUS EPILEPTICUS SLOW SLEEP (ESES) / A. A. Kholin. — Текст: электронный // Epilepsy and paroxysmal conditions: [сайт]. — URL: <https://doi.org/10.17749/2077-8333.2016.8.1.062-065> (дата обращения: 18.05.2020).
8. Samanta, D. Electrical Status Epilepticus In Sleep / D. Samanta. — Текст: электронный // StatPearls: [сайт]. — URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK553167/> (дата обращения: 23.06.2020).
9. Tassinari, C. A. Encephalopathy with status epilepticus during slow sleep: «The Penelope syndrome» / C. A. Tassinari. — Текст: электронный // Epilepsia: [сайт]. — URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19682041/> (дата обращения: 23.05.2020).

Особенности развития личности в подростковом возрасте

Горская Юлия Михайловна, студент

Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского

Подростковый возраст — период онтогенеза, переходный между детством и взрослостью. Этот период можно определить как критический в развитии личности человека. В этом возрасте происходит формирование мировоззрения, познания окружающего мира и себя в том числе. В этом возрасте психика ребенка нестабильна и восприимчива к происходящему вокруг.

Подростковый возраст — это возраст вступления в культуру, один из этапов формирования личности, а для формирования личности решающую роль играет то, какая ценность переживается человеком как наивысшая, определяющая жизнь.

Впервые описал психологические особенности подросткового возраста С. Холл, который указал на противоречивость поведения подростка. Он ввел в психологию представление о подростковом возрасте как кризисном периоде развития. Основания для такого объяснения очевидны. Подростковый возраст характеризуется бурными изменениями в анатомии и физиологии подростка. Он интенсивно растет, увеличивается масса тела, интенсивно растет скелет (быстрее, чем мышцы), развивается сердечно-сосудистая система. Идет половое созревание. Подросток продолжает жить в семье, учиться, он окружен по большей части теми

же сверстниками. Подросток, с одной стороны, стремится сохранить свою индивидуальность, быть собой, а с другой — быть вместе со всеми, принадлежать группе, соответствовать ее ценностям и нормам. У него придирическое отношение к родным сочетается с острым недоверием к себе.

Исследователь психологии подростков М. Кле задачи развития в подростковом возрасте формулирует относительно четырех основных сфер:

1. *Пубертатное развитие.* На протяжении сравнительно короткого периода тело подростка претерпевает существенные изменения. Это влечет две основные задачи развития:

- 1) необходимость реконструкции телесного образа «Я» и построения мужской или женской идентичности;
- 2) постепенный переход к взрослой сексуальности.

2. *Когнитивное развитие.* Формирование интеллектуальной сферы подростка характеризуется качественными и количественными преобразованиями, которые отличают его от детского способа познания мира. Становление когнитивных способностей отмечено двумя основными достижениями:

- 1) развитием способности к абстрактному мышлению;
- 2) расширением временной перспективы.

3. *Преобразование социализации.* Доминирующее воздействие семьи в детстве со временем сменяется влиянием группой ровесников, выступающей основой референтных норм поведения и получения определенного статуса.

Эти изменения протекают в двух направлениях, в соответствии с двумя задачами развития:

- 1) освобождение от родительской опеки;
- 2) постепенное вхождение в группу сверстников.

4. *Становление идентичности.* Образование психосоциальной идентичности, лежащее в основе феномена подросткового самосознания, содержит три основные задачи развития:

- 1) осознание временной протяженности собственного «Я», включающей детское прошлое и определяющей проекцию себя в будущее;
- 2) осознание себя как отличного от интериоризованных родительских образов;
- 3) осуществление системы выборов, которые обеспечивают цельность личности (профессии, половой идентичности и идеологических установок).

В данный промежуток времени совершается коренная перестройка прежде сформировавшихся психологических структур, появляются новообразования, закладываются основы сознательного поведения, возникает единая нацеленность в формировании нравственных представлений и социальных установок.

Обсуждая вопрос о том, всегда ли подростковый возраст является периодом «бури и натиска», Э. Шпрингер описал три типа развития отрочества.

Первый тип характеризуется резким, бурным, кризисным течением, когда отрочество переживается как второе рождение, в итоге которого возникает новое «Я».

Второй тип развития — плавный, медленный, постепенный рост, когда подросток приобщается к взрослой жизни без глубоких и серьезных сдвигов в собственной личности.

Третий тип представляет собой такой процесс развития, когда подросток сам активно и сознательно формирует и воспитывает себя, преодолевая усилием воли внутренние тревоги и кризисы. Он характерен для людей с высоким уровнем самоконтроля и самодисциплины.

Физиологический рост предоставляет подростку ощущение зрелости, однако общественное положение никак не изменяется. И в этом случае появляется соперничество за признание своих прав, самостоятельности, то, что безусловно приводит к конфликту между взрослыми и подростками.

Суть подросткового кризиса составляют свойственные этому возрасту подростковые поведенческие реакции, к ним относятся: реакция эмансипации, реакция группирования со сверстниками, реакция увлечения.

Подросток делает ещё один шаг в развитии своего самосознания, чувство взрослости становится центральным новообразованием.

В подростковом возрасте последовательно появляется особая форма становление нового уровня самосознания «Я-концепция». Я-концепция, в сущности, устанавливает не просто то, что собой представляет индивид, но и то, что он о себе думает, как смотрит на свое деятельное начало и возможности развития в будущем. Существует три психологических составляющих Я-концепции:

1. *Когнитивная составляющая.* Образ Я — представление индивида о самом себе, о своем теле, о своих характерных чертах, отличающих его от других, о своих социальных отношениях.

2. *Оценочная составляющая.* Самооценка — аффективная оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа Я могут вызвать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением.

3. *Поведенческая составляющая.* Потенциальная поведенческая реакция, то есть те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой. Они направлены на подтверждение своих представлений о самом себе, формируя определенный стиль поведения и механизм формирования поведенческих реакций.

На формирование самоуважения и самооценки влияют многие факторы, действующие уже в раннем детстве, — отношение родителей, положение среди сверстников, отношение педагогов.

По мере взросления у подростка изменяются характер и особенности видения себя в обществе, восприятие общества, иерархии общественных связей, изменяются его мотивы и степень их адекватности общественным потребностям. Наряду с самооценкой, важным механизмом самосознания выступает личностная рефлексия, пред-

ставяющая собой форму осознания подростком как своего внутреннего мира, так и понимания внутреннего мира других людей.

Таким образом, на образование подросткового кризиса влияют как внутренние, так и внешние факторы. Внутренние факторы, внутренние запреты, мешающие подростку осуществить задуманное, состоят в индиви-

дуальных чертах характера и личностных особенностях, привычка подчиняться взрослым и др. Факторы, от которых подросток всеми силами стремится освободиться, считая себя достаточно взрослым, чтобы принимать самостоятельно решения, которые характеризуются постоянным контролем со стороны взрослых, являются внешними факторами.

Литература:

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология [Текст]: учебник пособие для студ. вузов — 4-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 672 с.
2. Аверин, В. А. Психология детей и подростков [Текст] — Издательство Михайлова В. А., 1998. — 379 с
3. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности. [Текст]/Избр. психол. труды. / Под ред. Д. И. Фельдштейна; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. — 3-е изд. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. — 349 с. — (Психологи Отечества: избр. психол. тр.: В 70 т.). — Библиогр.: 342–348 с.
4. Кон, И. С. Психология старшеклассника. [Текст] / М.: Просвещение, 1980. — 192 с.
5. Крайг, Г. Психология развития. [Текст] — СПб.: Питер, 2007. — 987 с.
6. Кле, М. Психология подростка: психо-сексуальное развитие. [Текст] /М. Педагогика, 2006. — 172 с.
7. Кондаков, И. М. Диагностика профессиональных установок подростков [Текст] // Вопросы психологии № 2. 1997. 122–130 с.
8. Левченко, А. Психологические особенности подросткового возраста [Текст] // Психолог. 2003. — 319 с.
9. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст [Текст]: Проблемы становления личности. М.: Мир, 2004. — 319 с.

Проективная методика «Выбор будущей профессии для детей старшего дошкольного возраста»

Колоненкова Оксана Валерьевна, педагог-психолог;
Токарев Алексей Алексеевич, педагог-психолог
ГБОУ г. Москвы «Школа № 2072»

Описание

На современном этапе в системе образования большое внимание уделяется профессиональной ориентации подрастающего поколения. Это система мероприятий, направленных на выявление личностных особенностей, интересов и способностей каждого человека для оказания ему помощи в разумном выборе профессии, наиболее соответствующих его индивидуальным возможностям. Профорентация дошкольников создана для облегчения процесса выбора будущей профессии и возможности эффективного саморазвития. [1]

Формирование профессиональных компетенций начинается со ступени дошкольного образования и нашли отражение в социально-коммуникативной области развития. Федеральным государственным образовательным стандартом ДО указаны ориентиры на этапе завершения дошкольного образования, часть которых направлена на раннюю профорентацию дошкольников:

— ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоя-

тельность в разных видах деятельности — игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности;

— ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты. [9]

На ступени дошкольного образования происходит первое знакомство детей с профессиями, которое расширяет общую осведомленность об окружающем мире и кругозор детей и формирует у детей элементарный опыт, способствует ранней профессиональной ориентации. Знакомство дошкольников с профессиями формирует у них определенный элементарный опыт профес-

сиональных действий. В дошкольном возрасте у детей формируются мотивы для освоения той или иной профессии. Это в дальнейшем способствует тому, что и ребенок, и его родители способны осознанно выбрать приоритетное направление для обучения ребенка в школе: естественное или научное, гуманитарное или математическое и т. д.

Нами была подготовлена проективная методика «Выбор будущей профессии», направленная на выявление профессиональных предпочтений детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет). За основу была взята методика Е. А. Климова «Определение типа будущей профессии». Наша методика профориентации дошкольников основана на классификации профессиональных интересов детей и позволяет установить, в какой области ребенку старшего дошкольного возраста (6–7 лет) лучше всего выбрать в будущем специальность, по которой он будет проходить обучение в школе и после окончания школы. Нами были выбраны типы профессий, определенные предметами труда, которыми владеет человек. Выбор профессий обусловлен учетом психофизиологических особенностей детей 6–7 лет, целевых ориентиров программы дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Вераксы Н. Е. в разделе «образовательная деятельность с детьми 6–7 лет»: «...расширять представления о труде взрослых, о значении их труда для общества. Воспитывать уважение к людям труда...». [7] Все профессии разделены на пять типов (выделены Климовым Е. А.), которые отражают индивидуальные способности личности: [2]

1) Человек — природа: фермер, пчеловод, ветеринар, садовод, агроном.

2) Человек — человек: учитель, парикмахер, медсестра, продавец, полицейский.

3) Человек — техника: водитель, плотник, механик, повар, пекарь.

4) Человек — художественный образ: фотограф, актриса, художник, музыкант, швея

5) Человек — знаковая система: бухгалтер, программист, штурман, кассир, радист.

Методика «Выбор будущей профессии» проводит педагог-психолог индивидуально с каждым ребенком.

Подготовка: карты № 1, № 2, № 3, № 4, № 5 (приложение № 1), бланк регистрации ответов ребенка (приложение № 2).

Проведение диагностики.

Психолог (экспериментатор): «Сейчас я тебе покажу картинки с профессиями людей, а ты назови профессии и скажи, какая тебе больше понравилась». Далее педагог показывает ребенку карту № 1, на которой изображены

разные профессии. Ребенок перечисляет увиденные на карте № 1 профессии.

Педагог: «Какая тебе профессия понравилась больше всех?». Экспериментатор вносит ответ ребенка в бланк регистрации (приложение № 2).

Таким же образом обследование продолжается с применением других карт. Когда ребенку будут показаны все пять карт и все ответы будут занесены в бланк регистрации, педагог может начать интерпретировать результаты.

Интерпретация результатов.

Для того чтобы правильно подвести итог, нужно следовать по следующим принципам:

1. К имеющим гуманитарную склонность относятся дети, выбравшие такие типы профессий, как: человек-природа, человек-человек, человек-художественный образ.

2. К имеющим математическую склонность относятся дети, выбравшие такие типы профессий, как: человек-техника, человек-знаковая система.

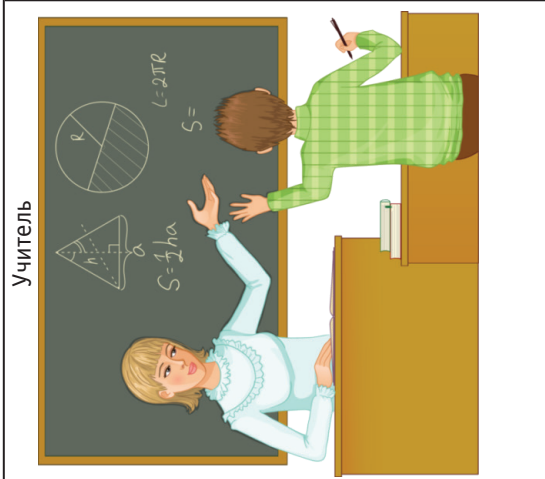
Наибольшая склонность к той или иной профессии определяется подсчетом количества типов профессий по пяти предъявленным картам. В каком типе профессий окажется наибольшее количество ответов/отметок о предпочтении, к такому типу профессии следует отнести склонность дошкольника на данный момент. Если ребенок из пяти карт с профессиями выбирает 3 таких, которые относятся людям к гуманитарной склонности, значит, сам ребенок имеет склонность к гуманитарным профессиям, и наоборот.

Если ребенок выбрал картинки таким образом, что не образуются совпадения по количеству типов профессий, тогда речь идет о классическом обучении, в котором сочетаются гуманитарные и математические наклонности ребенка.

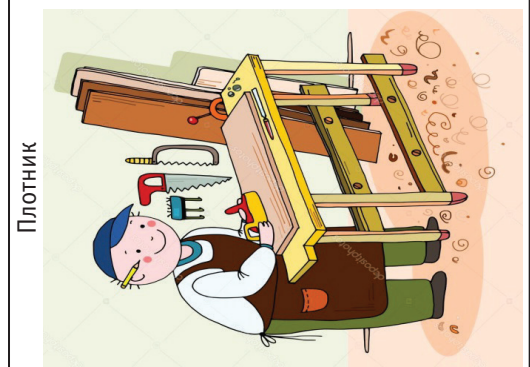
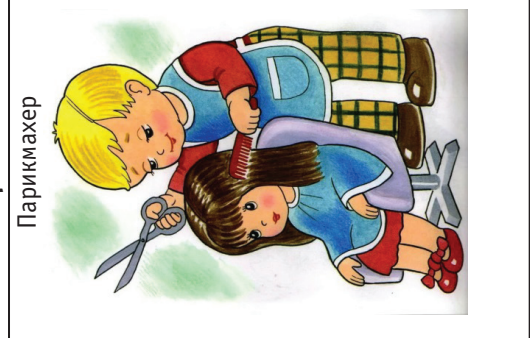
Следует отметить, что данная тестовая методика может помочь родителям выявить склонность у ребенка к определенной профессии и помочь так организовать учебный процесс в школе, чтобы максимально раскрыть его выявленные таланты, сделать уверенным, успешным, счастливым человеком. Именно таким образом родитель будет знать, какую школу для ребенка выбрать, чтобы интересно и радостно было учиться, и к приобретению какой профессии следует стремиться. Однако данная диагностика не гарантирует, что ребенок будет придерживаться определенной профессии. В дальнейшем, при школьном обучении ребенку потребуются дополнительные диагностики, потому что выбор профессии у ребенка может поменяться, однако склонность может остаться прежней. [3,4,8]

Приложение № 1

Карта № 1

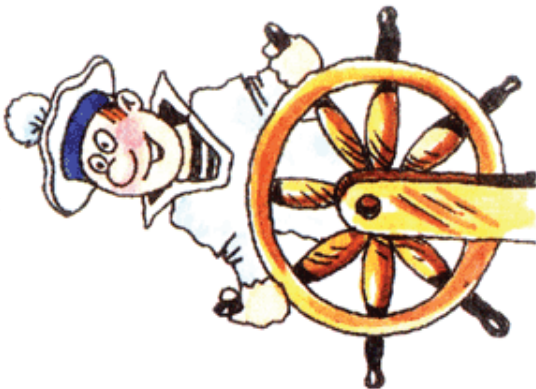


Карта № 2



Карта № 3

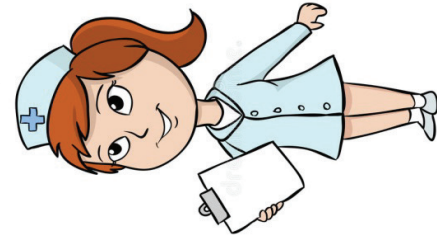
Штурман



Художник



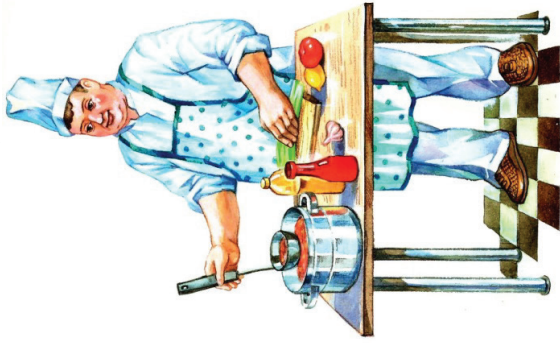
Медсестра



Садовод

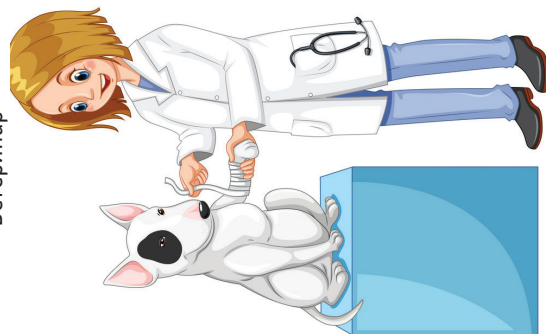


Повар



Карта № 4

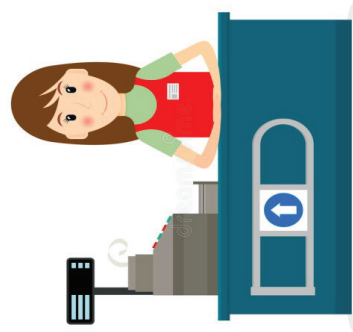
Ветеринар



Пекарь



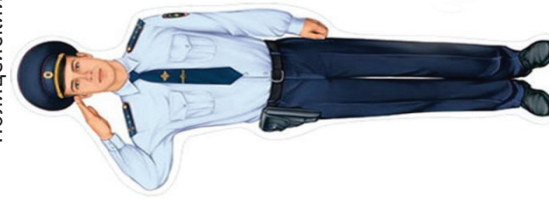
Кассир



Музыкант



Полицейский



Литература:

1. Е. А. Климов. Введение в психологию труда. [электронный ресурс] https://www.koob.ru/klimov_e_a/introduction_psy_work
2. Е. А. Климов. «Определение типа будущей профессии». [электронный ресурс] <http://transport.68edu.ru/wp-content/uploads/2015/03/Профориентация.pdf>
3. [электронный ресурс] https://cposo.ru/rs/cppk/profmaterial/Proforientacija_v_DOO.pdf
4. [электронный ресурс] <https://sch1413sv.mskobr.ru/files/proforientaciya.pdf>
5. [электронный ресурс] <https://ped-kopilka.ru/blogs/lyudmila-yurevna-potehina/-aktualnost-i-neobhodimost-ranei-proforientaci-detei-doshkolnogo-vozrasta.html>
6. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования. / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. [электронный ресурс] https://firo.ranepa.ru/files/docs/do/navigator_obraz_programm/ot_rojdeniya_do_shkoly.pdf
7. [электронный ресурс] <https://prouchebu.com/rannaya-proforiyentatsiya-za-i-protiv/>
8. [электронный ресурс] <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/>

Дифференциальная диагностика аутизма в работе педагога-психолога

Кошлякова Евгения Владимировна, студент магистратуры
Курский государственный университет

Аутизм имеет много общих симптомов с такими патологиями развития как интеллектуальная недостаточность, глухота, ранняя детская шизофрения, психопатия, тяжелые нарушения речи, резидуально-органические поражения центральной нервной системы, невропатия, органическая деменция [1]. Дифференциальная диагностика аутизма от сходных состояний представляет собой углубленное психолого-медико-педагогическое обследование ребенка с целью установления типа нарушения развития и определения дальнейшего образовательного и коррекционного маршрута. Дифференциальный диагноз устанавливается врачом-психиатром в старшем дошкольном возрасте. В дифференциальной диагностике раннего детского аутизма (РДА) участвуют несколько специалистов: психиатр, невролог, педагог-психолог, педагог-дефектолог, логопед.

При первых подозрениях на аутизм проводится проверка слуха ребенка, чтобы исключить глухоту. Аутичный ребенок может не откликаться на зов и не оборачиваться на источник звука. Однако, в аффективно значимой ситуации аутичный ребенок может реагировать даже на тихие интересующие его звуки, пугаться шума, крика. Глухой ребенок смотрит на губы собеседника, у него присутствует зрительный контакт. Хорошо, если родители ребенка заранее обследуют ребенка у сурдолога при помощи тимпаногаммы. Сурдолог может предложить исследование слуха методом вызванных потенциалов (КСВП), который покажет слышит ли ребенок и не реагирует, или же он не реагирует, потому что не слышит. КСВП проводится у полностью мутичных детей.

Значительные трудности представляет дифференциальная диагностика РДА и невропатии. Дети с невро-

патией, так же, как и аутичные дети второй и четвертой групп, обладают пониженным психическим, моторным и физическим тонусом, тормозимостью, излишней боязливостью, гиперчувствительностью к оценке их поведения, повышенной избирательностью в контактах. Для невропатии характерны частые колебания настроения, но в отличие от колебаний настроения при РДА, они всегда обусловлены метеочувствительностью, нарушениями сна, пищеварения, пребывания на жаре, в душном помещении. При невропатии также могут наблюдаться характерные для РДА затруднения глотания и страх твердой пищи, но в данном случае они обусловлены повышенной рефлексорной возбудимостью. У ребенка с невропатией также могут наблюдаться двигательные стереотипы, которые на самом деле являются навязчивыми тиками. При невропатии может наблюдаться чувствительность к смене обстановки, но только в том случае, если изменения в окружающем являются объективно отрицательными. В случае, если смена обстановки несет положительные впечатления (например, поездка к морю), ребенок с невропатией реагирует положительно. Для детей с невропатией характерны страхи, но в отличие от страхов при РДА, страхи ребенка с невропатией всегда адекватны и актуальны для данного момента, хотя и сильно преувеличены. Дети с невропатией активно подражают в игре. Их речи несвойственна скандированность, употребление глаголов в инфинитиве, отставленные эхололии, комментирование, невнятность и аграмматизмы.

Дифференциальная диагностика с резидуальной органической патологией центральной нервной системы (РОП ЦНС) представляет затруднение из-за наличия «общих»

симптомов — психомоторной возбудимости, импульсивности, неустойчивости внимания и настроения, негативизма, агрессивности, патологии влечений. Например, при гидроцефалии может наблюдаться склонность к речевым штампам и многоречивости. Дети с РОП ЦНС, в отличие от детей с РДА, назойливы и навязчивы, их психомоторная расторможенность легко сменяется гиподинамией, жалобами на головную боль. Дети с РОП ЦНС, как правило, не используют в речи неологизмы, манерные интонации, отставленные эхолалии, вычурные сенсорные стереотипии.

Возникают трудности при дифференциальной диагностике РДА с преобладанием симптоматики третьей группы и гебоидной психопатии. Ребенок с психопатией может проявлять жестокость, агрессию, стремление сделать назло. Но он способен к диалогу и достаточно общителен, у него отсутствует специфичная речь, как при РДА. Влечения ребенка с психопатией не подпитываются его же страхами.

Большие трудности представляет дифференциальная диагностика РДА и интеллектуальной недостаточности, так как очень часто эти два нарушения наблюдаются одновременно.

Нередко интеллектуальную недостаточность предполагают у детей первой группы из-за отсутствия речи, игры, навыков самообслуживания, полевого поведения. Но у ребенка с интеллектуальной недостаточностью присутствует глазной контакт, он не настолько сильно оторван от окружающего, не демонстрирует негативной реакции на смену обстановки.

У детей второй группы интеллектуальную недостаточность, как правило, предполагают из-за трудности привлечения их внимания, несформированности навыков самообслуживания, однообразной манипулятивной игры, неразвернутой речи и задержки развития моторики. Но у ребенка с интеллектуальной недостаточностью в речи нет неологизмов, отставленных эхолалий, у них не формируется характерная для детского аутизма симбиотическая связь с матерью, их страхи адекватны действительности.

Аутизм регрессивного характера у детей первой группы при возникновении нарушений после экзогенной, иногда приходится дифференцировать с органической деменцией. При органической деменции не наблюдается нарушений взаимодействия, имеется ряд неврологических симптомов.

Литература:

1. Лебединская, К. С. Вопросы дифференциальной диагностики / К. С. Лебединская. — Текст: электронный // Альманах Института коррекционной педагогики: [сайт]. — URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-9/voprosy-differencialnoj-diagnostiki> (дата обращения: 20.10.2020).
2. Шаповал, И. А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: Учебное пособие / И. А. Шаповал. — Москва: ТЦ Сфера, 2005. — 320 с. — Текст: непосредственный.

Часто приходится проводить дифференциальную диагностику РДА первой и четвертой групп и речевых патологий — сенсорной и моторной алалий, дизартрии из-за того, что аутичный ребенок, на первый взгляд, не понимает обращенную речь, не выполняет вербальные инструкции, не говорит или почти не говорит, невнятно произносит слова. При речевой патологии сохранены невербальные коммуникации — жестовая речь, адекватная ситуации мимика, пристальный взгляд в лицо собеседника, привлекающие внимание взрослого возгласы. Следует отметить, что в аффективно значимой для аутичного ребенка ситуации, он может демонстрировать понимание речи, более четко и громко произносить слова. У ребенка с речевой патологией отсутствуют в речи своеобразные интонации и эхолалии.

Наибольшие сложности представляет дифференциальная диагностика РДА и шизофрении, обычно она проводится в старшем дошкольном возрасте или в младшем школьном возрасте. Следует отметить, что шизофрения в детском возрасте встречается достаточно редко, но в старшем дошкольном возрасте и позже у ребенка может сложиться характерный для заболевания шизофренический тип мышления. Для диагностики мышления, начиная с девятилетнего возраста ребенка, применяются следующие методики: классификация предметов, пиктограмма, опосредованное запоминание по Леонтьеву, сравнение понятий, шестьдесят слов, исключение предметов. Возможен вариант возникновения шизофрении в детском возрасте, затем медленное развитие заболевания, и проявления характерных симптомов и признаков в более старшем возрасте. В старшем дошкольном возрасте возможен анализ детского рисунка.

В настоящее время дифференциальная диагностика РДА и детской шизофрении проводится врачом-психиатром не ранее достижения ребенком пяти-шестилетнего возраста. В более раннем возрасте симптомы детской шизофрении очень схожи с проявлениями РДА у детей третьей группы. Сюда можно отнести взгляд «сквозь» человека, моторную неловкость и неуклюжесть, наличие моторных стереотипий, бедную мимику, использование в речи «вычурных» слов и фраз, увлеченность сверхценной идеей, навязчивые разговоры об интересующих объектах. В некоторых случаях дифференциально-диагностическим признаком детской шизофрении может служить склонность к мудрствованию, дурашливость и относительно адекватное ситуации поведение [2].

Социально-психологический климат коллектива и эффективность деятельности

Леонтьева Анастасия Алексеевна, студент;
Проскурякова Лариса Александровна, доктор биологических наук, профессор
Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета

Данная статья посвящена проблеме взаимосвязи социально-психологического климата и эффективности деятельности. На сегодняшний день интерес к этому вопросу возрастает все больше, организациям важно, чтобы у них был благоприятный СПК, а также успешная эффективность деятельности. В связи с пандемией, данная тема актуальна для изучения.

Ключевые слова: пандемия, эффективность деятельности, психологический климат, совместная деятельность, трудовой коллектив, благоприятная атмосфера, динамичное образование.

В обществе на сегодняшний день все больше возрастает интерес к социально-психологическому климату (СПК) и прежде всего потому, что требования к психологической включенности индивида в его трудовую деятельность, а также его взаимодействие с другими индивидами во время труда возрастают, особенно на сегодняшний день, когда многие организации уходят на простой, а сотрудники работают дистанционно, из-за сложившейся ситуации в мире.

Условия работы влияют на успешность совместной деятельности, на удовлетворенность процессом и результатами труда. К ним относят санитарно-гигиенические условия, в которых работают сотрудники: температурный режим, влажность, освещенность, просторность помещения, наличие удобного рабочего места и т. д.

Для любой компании не менее важна проблема повышения эффективности деятельности сотрудников. Эффективность деятельности проявляется в производительности труда, в качестве выпускаемой продукции и зачастую зависит от настроения сотрудников и коллектива в целом, от социальных, экономических и других факторов. Многие успешные организации нанимают психологов, чтобы создать наиболее благоприятный СПК и повысить эффективность деятельности, ведь от этого зависит рост производительности труда и успешность компании.

Все выше сказанное определило актуальность статьи «Социально-психологический климат коллектива и эффективность деятельности».

Определение социально-психологического климата и его виды

Социально-психологическим климатом (далее по тексту СПК) принято называть динамичное образование, сочетающее в себе установки, мнения и отношения членов одного коллектива. Изучением СПК в разное время занимались выдающиеся психологи, к примеру А. Л. Журавлев, В. В. Бойко и др.

Так Б. Д. Парыгин определяет СПК как «преобладающий и относительно устойчивый психологический настрой коллектива, который находит многообразные формы проявления во всей его жизнедеятельности» [1]. При этом социальная психология рассматривает кол-

лектив как особое качество группы, связанное с общей деятельностью. Это особое качество представляет собой продукт развития групп, существующих внутри определенной системы социальной деятельности.

Наиболее глубоким сегодня считается определение СПК, данное Ю. Л. Неймером. Он считает, что СПК представляет собой некое внутреннее состояние одного коллектива, которое максимально отражает его способность в комплексе достигать определенные цели [2].

Всего принято выделять два базовых вида СПК — благоприятный и неблагоприятный.

Первый вид СПК можно легко охарактеризовать доверием, ощущением спокойствия и уверенности, возможностью свободно творить, расти интеллектуально и т. д.

Второй вид СПК, соответственно, легко узнать по высокому уровню непонимания и враждебности, неприятию, нежеланию вкладывать свой труд для достижения общего итога в сочетании с острой боязнью ошибки.

Таким образом, под социально-психологическим климатом коллектива понимают внутренне состояние коллектива, его психический настрой и отношения между коллегами, а также отношение сотрудников к условиям организации; а в качестве основных видов социально-психологического климата принято рассматривать благоприятный и неблагоприятный климат.

Факторы, которые влияют на СПК и общую эффективность деятельности

СПК — это очень динамичное образование. Его динамика проявляется и в процессе организации группы, во время установки связей и отношений, и при формировании группы, когда должно происходить параллельное формирование единства норм, взглядов и ориентаций.

Одним из факторов, способствующих этой динамике, по мнению Н. Б. Челдышовой является «климатическое возмущение» — естественное колебание эмоционального состояния в коллективе, периодические подъемы и спады настроения у его членов, которые происходят в течение дня или более длительного временного периода под действием внешних и внутренних факторов [3].

Факторы, влияющие на СПК, принято делить на факторы микро- и макросреды. К первой группе относят по-

вседневность людей и все те условия, в которых протекает их деятельность, в то время как ко второй можно смело отнести и особенности экономики государства, и уровень безработицы населения как фактор, влияющий на возможность заказать и/или купить готовый товар, и общий уровень культуры общества в целом.

Понятие эффективности деятельности

Эффективностью деятельности организации принято называть её свойство, которое напрямую связано со способностью этой организации формулировать цели и достигать результата с учетом внешних и внутренних условий работы путём применения социально приемлемых средств при установленном соотношении результата и затрат.

В последнее время кадровому ресурсу придаётся все большее значение. Если заказать и купить товар на рынке можно без проблем, заменяя дорогое на что-то более бюджетное, то ценность человеческого ресурса состоит именно в уникальности и незаменимости профессиональных работников. Сегодня активно разрабатываются и внедряются системы оптимального управления персоналом, что позволяет значительно повышать общую эффективность труда.

Повышению эффективности может способствовать:

- Наличие четкой цели и ясного плана;
- Возможность выбора и сравнения внутри плана;
- Четкие приоритеты;
- Получение опыта и извлечение уроков из ошибок;
- Вера в себя, в эффективность труда;
- Высокий уровень мотивации.

П. Платонов (1992) на основе анализа специальной научной литературы и результатов собственных многолетних исследований в качестве социально-психологических факторов эффективности организации определяет следующие:

1. Целенаправленность. Характеризует готовность организации к достижению целей совместного взаимодействия.

2. Мотивированность. Раскрывает причины трудовой, познавательной, коммуникативной и прочей активности членов группы [4].

В целом само определение эффективности можно коротко дать как — достижение максимальных результатов при минимальных на то затратах. На эффективность деятельности влияет мотивированность и целенаправленность.

Взаимосвязь социально-психологического климата и эффективности деятельности

Само понятие СПК включает в себя итоги совместной работы коллектива людей и их взаимодействия. Он может стать весомым фактором, который будет влиять на эффективность различных процессов в трудовом коллективе. Оптимальная работа группы людей во многом зависит от эффективности их совместной деятельности.

Благоприятный климат не только позитивно отражается на итогах труда, но и формирует развитие новых возможностей. Очень важно для всей работы организации сохранять и развивать благоприятный СПК, когда работники получают удовлетворение не только от итогов труда, но и от самого процесса. Там, где СПК напряжённый, где происходят постоянные конфликты между работниками, эффективность работы резко падает.

Понимать взаимосвязи между СПК и прямой эффективностью организации очень важно для любого руководителя. Зная специфику общения персонала, можно не только прогнозировать, но и направлять поведение работников в необходимое русло. Чтобы избежать снижения производительности труда в связи с формированием негативного СПК, важно применять особые психологические методы, а также развивать социальные процессы [5].

Следовательно, социально-психологический климат и эффективность деятельности тесно между собой связаны. Они влияют друг на друга и эффективность деятельности не может быть высокой без благоприятного СПК. Эффективность совместной деятельности, в свою очередь, во многом зависит от оптимальной реализации личностных и групповых возможностей.

Литература:

1. Парыгин, Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин — Москва: Мысль, 1971. — 351 с. — Текст: непосредственный.
2. Неймер, Ю. Л. Социально — психологический климат коллектива предприятия / Ю. Л. Неймер. — Текст: непосредственный // Социологические исследования. — 1990. — № 11 — с. 81–88.
3. Челдышова, Н. Б. Шпаргалка по социальной психологии: учеб. пособие / Н. Б. Челдышова — М.: Экзамен, 2009. — 48 с. — ISBN 978-5-377-01969-5. — Текст: непосредственный.
4. Платонов, Ю. П. Основы социальной психологии / Ю. П. Платонов. — СПб.: Речь, 2004. — 620 с. — ISBN 5-9268-0244-X. — Текст: непосредственный.
5. Мамай, Л. А. Особенности психологической оценки эффективности работы специалистов: обзор подхода, методов и методик / Л. А. Мамай. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 18 (98). — с. 336–341. — URL: <https://moluch.ru/archive/98/22014/> (дата обращения: 07.05.2020).

Взаимосвязь эмоционального интеллекта с коммуникативной компетентностью у сотрудников МВД

Маршевская Анастасия Павловна, студент

Научный руководитель: Проскурякова Лариса Александровна, доктор биологических наук, профессор
Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета

В процессе профессионального становления сотрудники МВД, проходят период социализации. В этот период происходит тесная связь эмоционального интеллекта и стабильности с коммуникативными компетенциями. Так формируется надежный фундамент дальнейшего развития специалиста, успешное закрытие дел и профессиональный рост.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, коммуникативная компетентность, сотрудники МВД, эмоция, умения, способность, взаимодействие, взаимосвязь, социально-коммуникативная компетентность.

В активно изменяющемся мире, ученые считают, что залог жизненного успеха не в IQ (коэффициент интеллекта), а в EQ «эмоциональной компетентности», другими словами, уровне эмоционального интеллекта.

Эмоциональный интеллект — это умение анализировать и управлять эмоциональными порывами. Охарактеризовать эмоции, является первой степенью и второй ее показать. Подавление эмоций приводит к стрессу. По этой причине нарушается гармония в психологическом состоянии и всех сферах жизнедеятельности.

Успешное выполнение сотрудниками органов внутренних дел стоящих перед ними задач служебной деятельности тесно связано с эффективным взаимодействием с сослуживцами и гражданами, с которыми сотрудникам МВД приходится общаться в силу своих профессиональных обязанностей. Мало понимать себя и собеседника, необходимо для эффективного взаимодействия правильно выстроить и процесс коммуникации, т. е. обладать коммуникативной компетентностью. Именно поэтому, все выше сказанное определяет актуальность статьи «Взаимосвязь эмоционального интеллекта с коммуникативной компетентностью сотрудников МВД».

Понятие и структура эмоционального интеллекта

Идея об эмоциональном интеллекте вытекает из понятия «социальный интеллект», который исследовали такие авторы как Э. Торндайк, Г. Айзенк, Дж. Гилфорд [1; 2]. Г. Гарднер излагающий в своей работе личностные интеллекты, впервые упомянул об эмоциональном интеллекте [3].

Внутриличностный интеллект по мнению Г. Гарднера рассматривается как «доступ к собственной эмоциональной жизни, к своим аффектам и эмоциям: способность мгновенно различать чувства, называть их, переводить в символические коды и использовать в качестве средств для понимания и управления собственным поведением» [3, с. 239].

Первая научная модель эмоционального интеллекта исследована

П. Сэловеем и Дж. Мэйером. Именно они ввели в психологию термин «эмоциональный интеллект». П. Сэловей и Дж. Мэйер считают его как «способность отслеживать

собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий» [2, с. 30]. Формируются два подхода к классификации эмоционального интеллекта: первый подход изучает его как модель способностей; второй подход — как смешанную модель.

Подход П. Сэловей и Дж. Карузо относится к модели способностей: эмоциональный интеллект в данной модели выступает как сочетание эмоций с познанием. Данные авторы выделяют три механизма, которые допускают связь эмоционального интеллекта с умственными способностями:

— эмоции связаны с процессом мышления (продуктивность процесса мышления, а концентрация внимание);

— способности, к примеру, сопереживание и открытость могут сопоставляться с эффективным упорядочением эмоций.

П. Сэловей и Дж. Карузо выделили компоненты эмоционального интеллекта. Компоненты, с позиции авторов, формируются в иерархию и последовательно изучаются человеком в онтогенезе. Такими компонентами эмоционального интеллекта являются:

1. Идентификация эмоций. Этот компонент включает такие способности как: оценка эмоций, отождествление эмоций, адекватное выражение эмоционального состояния.

2. Использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности.

3. Понимание эмоций. В данный компонент входят способности устанавливать связи между комплексами эмоций, понимать переходы одной эмоции в другую, также понимание причин эмоций.

4. Управление эмоциями. В этот блок входит способность контролировать эмоции, снижать интенсивность отрицательных эмоций и продуцировать в себе позитивные эмоции (адекватно ситуации).

Второй подход в классификации эмоционального интеллекта относится к смешанной модели. Здесь эмоциональный интеллект рассматривается «как сочетание умственных и персональных черт, присущих каждому конкретному человеку» [4 с. 87]. Авторы Д. Гоулман и Р.

Бар-Он. Под эмоциональным интеллектом Д. Гоулман понимает «такие способности, как самомотивация и устойчивость к разочарованиям, контроль над эмоциональными вспышками и умение отказываться от удовольствий, регулирование настроения и умение не давать переживаниям заглушать способность думать, сопереживать и надеяться» [4, с. 88].

Р. Бар-Он понимает эмоциональный интеллект «как все некогнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями» [4, с. 88]. Автор выделяет пять общих областей и 15 шкал.

1. Внутриличностная сфера. Понимание своих чувств и управление собой.

— Самоанализ. Понимание своих чувств и того, как твоё поведение влияет на окружающих.

— Ассертивность. Ясное выражение своих чувств и мыслей, принятие желаний окружающих.

— Независимость. Самостоятельное принятие решений и самоконтроль.

— Самооценка. Согласие с собой, гармоничность. Самоуважение и восприятие себя положительно.

— Самореализация. Стремление к максимальному развитию, реализация потенциала.

2. Сфера межличностных отношений. Взаимодействие с людьми.

— Эмпатия. Понимание чувств других людей, а также умение дать понять людям, что их чувства вам известны.

— Социальная ответственность. Взаимовыгодное сотрудничество, включающее в себя совесть, нравственность и заботу о другом человеке.

— Межличностное общение. Конструктивное общение благодаря вербальным и невербальным коммуникациям. Свободное и комфортное самочувствие в социальных контактах.

3. Сфера адаптивности. Гибкость, реалистичность и адекватность.

— Решение проблем. Выявление и формулирование проблемы, выработка, воплощение в жизнь потенциально эффективных путей решения.

— Оценка действительности. Верное определение соотношения между своим опытом и тем, что объективно существует.

— Гибкость. Согласование своих чувств, мыслей и действий с меняющимися обстоятельствами. Адаптация к незнакомым, непредсказуемым и быстро меняющимся обстоятельствам.

4. Сфера управления стрессом. Умение справляться со стрессом.

— Толерантность к стрессу. Умение противостоять стрессовым ситуациям без физического и эмоционального напряжения.

— Контроль импульсивности. Способность не поддаваться нахлынувшим эмоциям.

5. Сфера общего настроения. Позитивное восприятие жизни, удовлетворенность жизнью.

— Удовлетворенность жизнью. Умение быть веселым, умиротворенным, жизнерадостным и воодушевленным.

— Оптимизм. Энтузиазм в любом деле, умение видеть плюсы во всем.

Модель, которой будем придерживаться мы в своем исследовании — модель, предложенная Д. В. Люсиным. По Д. В. Люсину, эмоциональный интеллект — «способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими» [2, с. 33]. Автор выделяет два эмоциональных интеллекта:

— внутриличностный (понимание и управление своими эмоциями);

— межличностный (понимание и управление эмоциями других людей).

Д. В. Люсин говорит о двойственной природе эмоционального интеллекта: с одной стороны он связан с личностными характеристиками, с другой стороны — с когнитивными способностями. Автор выделяет факторы, влияющие на эмоциональный интеллект:

— когнитивные способности (переработки эмоциональной информации);

— представления об эмоциях (как о ценностях);

— особенности эмоциональности (эмоциональная устойчивость).

Модель Д. В. Люсина, по сути, относится к смешанным моделям, но сам автор выделяет отличие: личностные характеристики, коррелирующие со способностями к пониманию и управлению эмоциями, не вводятся в конструкт эмоционального интеллекта. Высокий уровень эмоционального интеллекта позволяет управлять эмоциональной сферой. Поведение в обществе формирует адаптивное поведение. Позволяет добиться целей во взаимодействии с окружающими.

Коммуникативная компетентность, характеристика в работах ученых психологов

Под коммуникативной компетентностью понимается система знаний о себе и о других; умений, навыков в общении, стратегий поведения в социальных ситуациях, позволяющая строить межличностное общение в соответствии с целями и условиями взаимодействия [2]. Довольно часто заменяется термином «коммуникативная компетенция». Впервые термин «коммуникативная компетенция» встречается в работах М. Н. Вятютнева [5], обозначает способность человека взаимодействовать посредством общения в трудовой или учебной деятельности, для удовлетворения своих интеллектуальных запросов. Термин «коммуникативная компетентность» используют в своих трудах Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянкин, Е. И. Мычко, А. Р. Лурия, А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя [3].

К когнитивному компоненту относятся когнитивно-коммуникативные умения, которые понимаются как система коммуникативных действий, основанных на знании об общении и которые позволяют свободно ориентироваться, действовать в когнитивном пространстве [6]. Эмоциональный компонент коммуникативной компе-

тентности связан, прежде всего, с созданием и поддержанием позитивного эмоционального контакта с собеседником, саморегуляцией, умением не только реагировать на изменение состояния партнера, но и предвосхищать его. Коммуникативная компетентность ко всему прочему, определяется не только способностями, знаниями, умениями и навыками, но и возможна в случае развитой способности к пониманию того, что происходит в процессе взаимодействия, в условиях, что познание строится как субъект — субъектное [5]. В настоящее время существует два подхода коммуникативной компетентности: теоретический и практический.

Умение общаться, как первая составляющая коммуникативной компетентности, — это способность устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми. В трудах Л. А. Петровской, говорится о готовности личности к общению «в плане развития и соответствующих ценностей, установок, и адекватных умений» [4].

Резюмируя, под коммуникативной компетентностью мы понимаем способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми. В состав коммуникативной компетентности включаем некую совокупность знаний, умений и навыков. Коммуникативная компетентность выступает как одна из наиболее важных профессионально значимых характеристик сотрудника МВД, а ее формирование — как актуальная задача профессионального развития и становления личности специалиста.

Взаимосвязь эмоционального интеллекта и коммуникативной компетентности у сотрудников МВД

Эмоциональный интеллект — это группа ментальных способностей, которые способствуют осознанию и пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих.

Коммуникативная компетентность — способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми. В состав коммуникативной компетентности включаем некую совокупность знаний, умений и навыков.

Теперь рассмотрим, взаимосвязь эмоционального интеллекта с коммуникативной компетентностью.

Эмоциональный интеллект является важным фактором адаптации, оптимизации межличностного взаимодействия, просоциального и иного позитивного поведения, а коммуникативная компетентность — способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми. Понятия тесно связаны между собой и играют важную роль в работе сотрудников МВД. Сотрудник должен быть в состоянии так взаимодействовать с участниками уголовного процесса, сослуживцами, руководством, чтобы достигать поставленных целей, получать необходимый эффект (раскрыть преступление). Полемика о соотношении аффективной и когнитивной области психики привела к необходимости объединения эмоции и разума в одну теорию, которая демонстрирует, как именно две эти области, взаимодействуют и через коммуникацию влияют на результаты адаптации и социализации.

Продуктивным в этом плане представляется подход Е. А. Хлевой, рассматривающий эмоциональный интеллект специалиста как когнитивную способность воспринимать, анализировать эмоции, повышать эффективность мышления с помощью эмоций, понимать эмоции и эмоциональные проявления и рефлексивно регулировать эмоции. [1].

От коммуникативной компетентности сотрудника полиции, его потребностей и специфики мотивации в профессиональном общении зависит характер его коммуникативной активности и признаваемые им коммуникативные ценности. Таким образом, мы можем предполагать, что существует взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и коммуникативной компетентностью сотрудников МВД. Они способны проявлять гибкость и эмоциональное участие в отношениях с другими людьми, что позволяет им устанавливать и поддерживать конструктивные взаимоотношения.

Литература:

1. Айзенк, Г. Ю. Интеллект: новый взгляд / Г. Ю. Айзенк — Текст: непосредственный // Вопросы психологии. — 1995. — № 1. — с. 111–131.
2. Жуков, Ю. М. Диагностика и развитие коммуникативности в общении. Практическое пособие / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растяжников; МГУ им. М. В. Ломоносова, Фак. психологии. — Киров: ЭНИОМ, 1991. — 94, [1] с.: ил.; 20 см.; ISBN 5–87668–003–6
3. Бочарникова, М. А. Понятие «коммуникативная компетенция» и его становление в научной среде // Молодой ученый. — 2009 — № 8. — с. 130–132. — URL <https://moluch.ru/archive/8/566/>
4. Петровская, Л. А. Общение-компетентность-тренинг [Текст]: избранные труды / Л. А. Петровская; ред.-сост. О. В. Соловьева. — Москва: Смысл, 2007. — 691 с.
5. Муравьева, О. И. Стратегии общения в структуре коммуникативной компетентности: учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / О. И. Муравьева; М-во образования Рос. Федерации, Томск. гос. ун-т. — Томск: Томск. гос. ун-т, 2003 (Участок оперативной ризографии и офсетной печати Ред.-издат. отдела ТГУ). — 116, [1] с.: табл.; 20 см.; ISBN 5–94621–081–5
6. Орме, Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха / Гиту Орме; [Пер. с англ.: Рябкина Диана Алексеевна]. — М.: КСП+, 2003. — 268, [1] с.: ил., табл.; 21 см.; ISBN 5–89692–088–1: 2000

Особенности психологической защиты студентов в конфликтной ситуации

Незнамова Наталья Анатольевна, студент магистратуры
Воронежский государственный университет

В статье рассматриваются особенности психологических защит студентов в конфликтной ситуации. Представлена актуальность исследования формирования системы психологических защит у студентов в период обучения в вузе. Представлены результаты исследования выбора того или иного типа психологических защит студентами в зависимости от способа поведения в конфликтной ситуации. Проведен анализ различий в выборе стратегий поведения в конфликте между студентами с разными защитными механизмами. По итогам исследования сделаны выводы о том, что студенты с разными защитными механизмами выбирают разные способы поведения в конфликте.

Ключевые слова: студенты, конфликт, способы поведения в конфликте, защитные механизмы

Features of psychological protection of students in a conflict situation

Neznamova Natal'ja Anatol'evna, student master's degree programs
Voronezh State University

The article discusses the features of psychological protection of students in a conflict situation. The article presents the relevance of research on the formation of a system of psychological protection for students during their studies at the University. The results of research on the choice of a particular type of psychological protection by students depending on the way of behavior in a conflict situation are presented. The analysis of differences in the choice of strategies of behavior in the conflict between students with different defense mechanisms is carried out. The study concluded that students with different defense mechanisms choose different ways to behave in conflict.

Keywords: students, conflict, ways of behavior in conflict, defense mechanisms

В студенческой среде возможны возникновение конфликтов и не всегда можно быстро сориентироваться в обстоятельствах и выбрать оптимальное ситуации поведение, которое будет наиболее конструктивным. Все возникающие переживания при этом, если они не соответствуют «Я-концепции» человека, воспринимаются как угрожающие, они не пропускаются в сферу сознания для предотвращения раскола личности. В процессе получения жизненного опыта у человека формируется индивидуальная система защит, которая выполняет роль ограждения сознания от разрушающей информации и стабилизации личности в психическом равновесии [2].

Психологическая защита — это система стабилизации личности, направленная на ограждение сознания от неприятных, травмирующих переживаний, связанных с внутренними и внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта [3]. Психика делает все возможное, чтобы достичь комфортного состояния, состояния безопасности. Начиная с работ З.Фрейда, психологические защиты остаются до сих пор предметом изучения многих психологических школ [6]. Многие поддерживают точку зрения о том, что психологические защиты могут и негативно повлиять на развитие личности, препятствуя самореализации [1].

Необходимым условием успешной деятельности студента является освоение новых для него особенностей учебы в вузе, устраняющее ощущение внутреннего дискомфорта и блокирующее возможность конфликта со

средой. Период адаптации, связанный с ломкой прежних стереотипов, может на первых порах обусловить и сравнительно низкую успеваемость, и трудности в общении. Все эти условия способствуют формированию у студентов системы психологических защит, которые будут способствовать выбору определенного способа поведения в конфликтной ситуации.

Исходя из чего, мы предположили, что у студентов выбор поведения в конфликте будет зависеть от выбора защитного механизма.

В качестве гипотезы исследования выступило предположение о существовании различий в выборе стратегий поведения в конфликте между студентами с разными защитными механизмами.

В данном направлении нами было проведено исследование, в котором приняли участие студенты психологического факультета дневной формы обучения в количестве 30 человек. Возраст испытуемых — от 19 до 25 лет.

Способы поведения в конфликте исследовались на основании методики «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации» (К. Томас) [4]. Защитные механизмы изучались с помощью опросника Плутчика Келлермана Конте. Методика Индекс жизненного стиля (Life Style Index, LSI). Тест для диагностики механизмов психологической защиты [5].

Далее перейдем к анализу сопоставления того, как стратегии поведения в конфликте проявляются у студентов с разными защитными механизмами.

В проведенном исследовании было установлено, что студенты, выбирающие такой способ поведения в конфликте как соперничество, чаще всего используют такой защитный механизм как проекция (33,3 %). Несколько меньше выражена у данных студентов регрессия (22,2 %) и отрицание (22,2 %). Незначительно представлены такие защитные механизмы как компенсация (11,1 %) и рационализация (11,1 %). Другие защитные механизмы при соперничестве не установлены.

Итак, можно сказать, что при соперничестве студенты чаще всего используют такие защитные механизмы как проекция, регрессия и отрицание. Можно предположить, что приписывая неосознаваемые чувства и мысли окружающим людям, не принятие происходящей ситуации и переход на более ранние этапы развития приводит к такому поведению в конфликте как соперничество.

Студенты, выбирающие такой способ поведения в конфликте как сотрудничество, чаще всего используют такой защитный механизм как замещение (40,0 %) и компенсация (40,0 %). Несколько меньше у данных студентов выражена компенсация (20,0 %). Другие защитные механизмы при сотрудничестве не установлены.

Итак, при таком поведении в конфликте как сотрудничество у студентов чаще других защитных механизмов проявляются такие, как замещение и компенсация. Вероятно, при сотрудничестве происходит замещение отрицательных эмоций, не приносящих облегчение, на более положительные эмоции, несущие в себе меньшую опасность. То есть, человек не погружается в негативные мысли по поводу сложившейся ситуации, а стремится ее решить, прибегая к сотрудничеству.

Студенты, выбирающие такой способ поведения в конфликте как компромисс, чаще всего используют такой защитный механизм, как компенсация (50,0 %). Несколько меньше выражена у данных студентов регрессия (16,7 %), замещение (16,7 %) и рационализация (16,7 %). Другие защитные механизмы при компромиссе не установлены.

Итак, выбирая такой способ поведения в конфликте как компромисс, студенты, чаще всего используют такой защитный механизм как компенсация. При компенсации

студенты считают, что трудности их только закаляют, что со всем в жизни можно справиться и не стоит унывать, поэтому компромисс выступает для них наиболее подходящим способом поведения в конфликте.

Студенты, выбирающие такой способ поведения в конфликте как избегание, чаще всего используют такой защитный механизм как вытеснение (50,0 %). Несколько меньше выражено у данных студентов отрицание (33,3 %). Незначительно представлен такой защитный механизм как регрессия (16,7 %). Другие защитные механизмы при избегании не установлены.

Итак, выбирая такой способ поведения в конфликте как избегание студенты, чаще всего используют такие защитные механизмы как вытеснение и отрицание. Вероятно, вытесняя в бессознательное неприятные чувства и мысли, связанные с ситуацией, а также отрицая происходящее, студенты избегают конфликтной ситуации.

Студенты, выбирающие такой способ поведения в конфликте как приспособление, чаще всего используют такой защитный механизм как рационализация (50,0 %). Несколько меньше выражена у данных студентов регрессия (25,0 %) и замещение (25,0 %). Другие защитные механизмы при приспособлении не установлены. Можно предположить, что переводя негативные мысли по поводу происходящей ситуации в позитивное русло, студенты, таким образом приспособляются к конфликтной ситуации и снижают значимость происходящего события.

Итак, проведенное исследование позволяет заключить, что студенты с разными защитными механизмами выбирают разные способы поведения в конфликте. При соперничестве студенты чаще всего используют такие защитные механизмы как проекция, регрессия и отрицание. При сотрудничестве у студентов чаще других защитных механизмов проявляются такие, как замещение и компенсация. Выбирая компромисс студенты, чаще всего используют такой защитный механизм как компенсация. При избегании студенты, чаще всего используют такие защитные механизмы как вытеснение и отрицание. Выбирая такой способ поведения в конфликте как приспособление, студенты чаще всего используют такой защитный механизм как рационализация.

Литература:

1. Адлер, А. Понять природу человека / А. Адлер. — М.: Академический проект, 1997. — 256 с.
2. Гошокова, Б. Х. Особенности психологической защиты студентов-психологов / Б. Х. Гошокова // Гуманитарные и социально-экономические науки. — 2007. — № 1(32). — с. 184–187.
3. Грановская, Р. М. Защита личности = Defense of personality: психологические механизмы / Р. М. Грановская, И. М. Никольская. — СПб.: Свет, 2009. — 347 с.
4. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — Санкт-Петербург: Питер, 2011. — 512 с.
5. Кружкова, О. В. Психологические защиты личности: учебное пособие / О. В. Кружкова, О. Н. Шахматова. — Екатеринбург: Издательство Росгоспрофпедуниверситет, 2006. — 153 с.
6. Фрейд, З. Психология масс // Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ: Сб. произведений. — М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. — 527 с.

Тренинг как фактор развития корпоративной культуры в организации

Петрова Ольга Михайловна, студент магистратуры
Российский новый университет (г. Москва)

В данной статье рассматривается тренинг, который в наше время является важной составной частью корпоративного развития любой организации или фирмы. Сделана попытка проанализировать проведение тренингов по формированию корпоративной культуры у сотрудников организаций. Также определено, как именно тренинг способствует развитию корпоративной культуры фирмы или предприятия.

Ключевые слова: тренинг, корпоративная культура, личностный рост, взаимодействие в команде.

Training as a factor in the development of corporate culture in the organization

This article discusses training, which in our time is an important part of the corporate development of any organization or firm. An attempt is made to analyze the conduct of trainings on the formation of corporate culture among employees of organizations. It also defines how the training contributes to the development of the corporate culture of a firm or enterprise.

Keywords: training, corporate culture, personal growth, teamwork.

На сегодняшний день корпоративная культура существует практически в любой организации. При этом она является довольно сложным комплексом предположений, которые бездоказательно принимают все члены коллектива и задает для всех общие рамки поведения. Что же она собой представляет?

Корпоративная культура — это совокупность моделей поведения, которые организация приобрела в процессе адаптации к внешней среде и внутренней интеграции, и какие показали собственную эффективность и их разделяет большинство ее членов.

Следует отметить, что современными руководителями и менеджерами она рассматривается в виде мощного стратегического инструмента, позволяющего ориентировать все подразделения организации и отдельных лиц на общие цели, а также существенно мобилизовать инициативу сотрудников и облегчать продуктивное общение между ними. То есть руководство стремится создать свою корпоративную культуру для фирмы таким образом, чтобы все служащие понимали, принимали и поддерживали её. И если ее создать в соответствии со стратегией и миссией компании, она становится универсальным средством развития и достижения поставленной цели. [2, с. 108].

Однако важно сказать о том, что, если корпоративную культуру не формировать сознательно и целенаправленно, она будет «произрастать» стихийно, как сорняк. И такое новообразование может стать помехой на пути достижения поставленных стратегических целей фирмы. Даже можно сказать, что если руководство не управляет корпоративной культурой, то тогда она будет управлять им.

Как следствие, сегодня одним из основных факторов развития корпоративной культуры является тренинг. В целом, тренинг — это интенсивная форма обучения, где в относительно сжатые сроки передаются полезные прак-

тические навыки от спикера (ведущего) к целевой аудитории (слушателям).

При этом следует отметить, что для получения максимального эффекта, проводить его должны руководители компаний и подразделений, руководители кадровых служб, а также специалисты по развитию корпоративной культуры, т. е. те люди, которые влияют на формирование жизнедеятельности организации.

С помощью тренинга можно правильно построить систему внутренней коммуникации и качественно наладить организационную структуру, что самым позитивным образом будет влиять на осуществляемые социально-психологические отношения в организации (здесь формируется положительный социально-психологический климат). Поэтому создание сильной культуры, которая будет провозглашать общие ценности, возможно только в результате последовательного формирования и внедрения цельной системы взглядов, что наиболее лучше можно сформировать посредством проведения специализированных тренингов. [3, с. 30].

Тренинг является универсальным средством донесения необходимой информации, так как он может длиться от одного до нескольких дней (данный формат можно называть расширенной версией мастер-класса). При этом спикер имеет больше возможностей, чтобы раскрыть сути излагаемой темы, а слушатели имеют больше времени на то, чтобы больше взаимодействовать друг с другом, обмениваться опытом, закреплять больше информации и т. д.

Тренинг помогает эффективнее развивать корпоративную культуру организации, так как сотрудники могут видеть (и почувствовать) совместную работу над ней первых лиц компаний. И именно при таком тандеме провозглашаемые ценности и базовые представления работников про корпоративную культуру максимально приблизятся друг к другу. То есть участники тренинга смогут

воочию убедиться в том, что для достижения поставленной цели нужно действовать сообща, т. к. достижение такой цели будет выгодным для всех без исключения.

Проведение тренингов, направленных на формирование корпоративной культуры сотрудников организации, будет особенно эффективным тогда, когда их будут проводить те лица, которые непосредственно знакомы сотрудникам организации или имеют на них значительное влияние. То есть не будет успешным в этом плане тот тренинг, когда информацию будут подавать кто-то из вне, не имеющий отношения к организации или фирме (приглашенный тренинг-коуч).

Поэтому руководителям современной организации не стоит пренебрегать тем, что корпоративная культура формируется и воссоздается из различно направленных факторов, что делает её универсальным способом управления. Поэтому управленческие и социокультурные отношения между руководителями и сотрудниками фирмы должны направляться на то, чтобы сохранить целостность и повысить эффективность функционирования корпоративной культуры. А ей, в свою очередь, будут эф-

фективнее выполняться организующие, мотивирующие, координирующие и другие функции, результативность которых является необходимым и очень важным условием для создания преимущества организации против конкурентов.

Как следствие, сильную корпоративную культуру принимает большее число сотрудников, т. к. она доминирует в сознании людей и в ней очень четко определены приоритеты. Поэтому сильная культура оказывает более глубокое влияние на поведение сотрудников организации [1, с. 59].

Можно подытожить, что тренинг как важная составная часть по формированию корпоративной культуры сегодня довольно широко используется. Корпоративная культура компании должна базироваться на достижении поставленных целей и получение результата результативности и заботе. Поэтому она должна быть достаточно гибкой, с элементами обучения и осмысленности. И в этом плане за тренингом как важной составной части формирования корпоративной культуры любой современной организации или фирмы будущее.

Литература:

1. Ермишина, Е. Б. Корпоративная культура как основополагающий фактор успешного развития организации. / Е. Б. Ермишина. // Научный вестник Южного института менеджмента, 2017. — № 1. — с. 56–62.
2. Крылов, А. Н. Коммуникационный менеджмент. Теория и практика взаимодействия бизнеса и общества. / А. Н. Крылов. — М.: Издательство ИКАР, 2015. — 352 с.
3. Чижикова, Е. С. Корпоративная культура и командообразование. / Е. С. Чижикова. — Тюмень: ТИУ, 2016. — 120 с.

Понятие стресса и стрессоустойчивости личности

Филиппова Алена Александровна, кандидат психологических наук, старший преподаватель;

Карпенкова Полина Максимовна, студент

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

В данной статье авторы пытаются выявить взаимосвязь между понятием стресса и формированием стрессоустойчивости у личности.

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, формирование стрессоустойчивости, индивид.

Первым понятие стресса ввел Уолтер Кеннон, описав его как универсальную психологическую реакцию организма человека — «бей или беги». Позже Ганс Селье, основоположник биологической концепции стресса, начал использовать данный термин для определения общего адаптационного периода. Он определяет стресс, как «неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование» [1, с. 27]. Под неспецифической реакцией понимается потребность организма приспособиться к новым обстоятельствам, т. е. восстановить прежнее состояние. Негативные или положительные факторы окружают человека, они одинаково влияют на возникновение стресса.

В современном мире, многие люди заблуждаются, давая определение стресса, зачастую данный термин связывают с чем-то негативным, что заставляет человека чувствовать себя плохо и испытывать нервное напряжение. Но в психологии выделяют две его формы: эустресс и дистресс. В свою очередь Селье Г. выделяет три стадии развития стресса (рис. 1) [1]:

- 1) стадия тревоги;
- 2) стадия адаптации;
- 3) стадия истощения.

Эустресс возникает на стадии адаптации, при этом стрессе адаптационные возможности организма возрас-

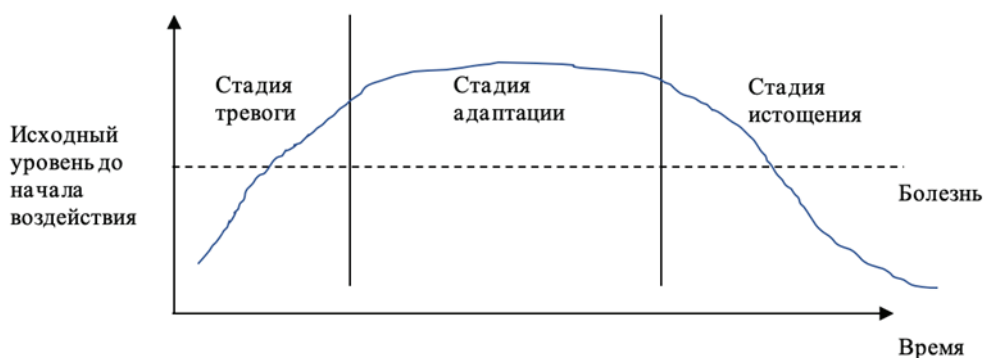


Рис. 1: Стадии стресса по Селье Г

тают, происходит его адаптация к стрессору, в результате он ликвидируется. В случаях, когда адаптационные возможности организма значительно снижаются, т. е. он не может привыкнуть к новым условиям жизни, стресс переходит на стадию истощения — возникает дистресс, что приводит к развитию болезней адаптации.

Дистресс является самым опасным видом стресса. Он может длиться постоянно и вызывать повреждение и гибель нейронов головного мозга. Организм, находящийся под постоянным напряжением теряет способность адекватно и рационально реагировать на происходящее вокруг.

Активность внешних раздражителей на человека стимулирует его жизнедеятельность. Нет раздражителей, нет и проявления жизни. При умеренной интенсивности раздражителей стресс может вызывать эффект призыва к выполнению какой-либо активности, в свою очередь, при повышенном уровне внешних раздражителей стимулируется развитие психологических отклонений, что наоборот тормозит различные процессы.

По данным Национального комитета по психическому здоровью США, к 2020 году депрессия будет наиболее распространенным заболеванием, являющимся причиной нетрудоспособности [2]. Более того, по различным данным, каждый десятый человек страдает от регулярных

панических атак, и не менее 30 % людей, обращающихся за помощью к терапевтам, неврологам и другим специалистам, страдают от соматоформных расстройств, т. е. физических симптомов, вызываемых психическим расстройством. Такие больные чаще всего страдают от повышенной тревожности и депрессии. Так специалистами из канадского Центра зависимости и ментального здоровья было доказано, что у людей, страдающих от долговременной депрессии, возникают изменения в физиологии мозга. По мнению руководителя исследования Джефа Майера, продолжительная депрессия воспаляет мозг, а затем приводит к болезни Альцгеймера [3].

В зависимости от характера стресса и его влияния на организм выделяют психологический и физиологический стрессы. Психологический стресс делится на информационный и эмоциональный стрессы. Информационный стресс связан с информационной перегрузкой, с отсутствием достаточного времени для решений поставленных задач и с повышенной ответственностью. Эмоциональный стресс возникает в ситуациях угрозы, опасности, обиды и др. Оба эти подвиды стресса имеют значительное влияние на психическое состояние человека, достаточное их воздействие приводит к эмоциональным, двигательным и речевым нарушениям (рис. 2).



Рис. 2: Виды психологического стресса и причины их возникновения

Физиологический стресс вызывается влиянием физических факторов на организм, например, обжигая палец мы испытываем физиологический стресс.

В дополнение к выше сказанному следует добавить, что специалисты еще выделяют социальное и культурное влияние на развитие стресса у человека. Процветающее общество пропагандирует благополучие и культ успеха. Этот культ настолько глубоко вошел в сознание современных людей, что его негативное влияние перестало осознаваться. Сейчас популярно быть лишенным эмоций человеком, скрывать все в себе, что впоследствии и вызывает соматоформные расстройства. Зачастую можно встретить заголовки газет по типу «Отбросим эмоции».., «Давайте без эмоций!» и т. д. Современная культура призывает человека отказаться от эмоций, чтобы казаться успешнее. Но это приводит к дальнейшей невозможности психики адаптироваться под новые требования и развитию физических недугов [4].

Во многих случаях индивид не может справиться со стрессом. Шэрон Мельник, психолог, специализирующийся на теме стрессоустойчивости, утверждает, что «стресс начинается тогда, когда в определённых обстоятельствах требования, которые к вам предъявляют, превышают способность их контролировать» [5]. Обладая достаточным контролем над ситуацией, подразумевается психическая стабильность, тем меньше человек психологически и физически себя мучает.

Сейчас, когда проблематика стресса хорошо изучена, его влияние на организм и развитие, большое внимание уделяется развитию стрессоустойчивости.

Стрессоустойчивость определяется как «набор личностных черт, определяющих устойчивость к различным видам стрессов». Она состоит из трех компонентов, которые взаимодействуют между собой:

- 1) ощущение значимости своего существования;
- 2) чувство независимости и способности влиять на собственную жизнь;
- 3) открытость и интерес к изменениям, отношение к ним не как к угрозе, а как к возможности развития.

Так же под стрессоустойчивостью подразумевают эмоциональную устойчивость и хорошую способность контролировать свои эмоции [6].

Н. И. Бережная распознает стрессоустойчивость как качество личности, которое состоит из совокупности некоторых элементов [7]:

- 1) Психофизиологического (свойства центральной нервной системы);
- 2) Мотивационного (подразумевается, что сила мотивации во многом может определить эмоциональную стабильность);
- 3) Эмоционального опыта личности (опыт, оставшийся после влияния отрицательных и экстремальных ситуаций);
- 4) Волевого (саморегулирование, которое приводит действия в соответствие с требованиями ситуации);
- 5) Профессиональной подготовленности;

6) Интеллектуального, который отвечает за оценивание требований ситуации.

Также важным фактором, который определяет степень стрессоустойчивости, являются ресурсы личности. Развитие стрессоустойчивости подразумевает процесс их накопления, например, знания феномена стресса и осведомленность о путях его преодоления, наличие способности саморегуляции психофизического состояния человека, способность мыслить позитивно, умение действовать рационально, осознание модели конструктивного поведения в стрессовых ситуациях, успешное преодоление стрессовых ситуаций. Данные ресурсы личности помогают существенно снизить значимость стрессоров для человека и соответственно возникновения стрессовых реакций.

С. Хобфолл выдвинул теорию сохранения ресурсов и определил психологические условия для развития стрессоустойчивости [8]:

- 1) Достаточное обладание знанием о самом феномене стресса и путях его преодоления;
- 2) Развитие способности саморегуляции психофизиологического состояния;
- 3) Применение опыта в успешном преодолении стрессовых ситуаций;
- 4) Создание модели конструктивного поведения в стрессовых условиях;
- 5) Развитие позитивного и рационального мышления личности;
- 6) Формирование осознанности собственного поведения.

Появляется все больше методов профилактики и способов борьбы со стрессом:

- 1) Релаксационная гимнастика;
- 2) Упражнения для релаксации;
- 3) Регуляция дыхания;
- 4) Физические упражнения;
- 5) Специально-разработанные упражнения.

Следуя вышеперечисленному, можно сказать, что стрессоустойчивость есть свойство личности, которое включает в себя различные структурные компоненты, а также определенные условия для ее формирования.

На сегодняшний день существует достаточно научных исследований, посвященных влиянию индивидуальных психологических особенностей на реакцию стресса. По результатам данных исследований можно сказать, что реакция личности на стрессор зависит не только от врожденных качеств, но и от комплекса свойств и черт индивида, которые развиваются в процессе его социализации.

От индивидуальных качеств, присущих разным личностям, зависит скорость и интенсивность реакции на тот или иной фактор. На один и тот же стрессор разные люди реагируют по-разному.

По результатам исследования [9], больше всего подвержены стрессу люди в чьем характере преобладают такие черты, как мягкость, сердечность, общительность, доброта,

мягкосердечность и чуткое отношению к людям, а также личности с высоким уровнем интеллекта. В первом случае человек наделен ярким эмоциональным проявлением, что позволяет ему оказывать социальную поддержку, проявлять доверие, в то же время он подвержен влиянию ситу-

аций с повышенным фактором стресса. Во другом случае люди способны логически оценивать ситуацию, они могут абстрагироваться от деталей, но при этом они становятся заложниками стрессогенных ситуаций. Меньше всего подвержены стрессу люди с высокой степенью самоконтроля.

Литература:

1. Ганс, С. Стресс без Дистресса. — М: Прогресс, 1982.
2. Murray, C., Lopez A. The global burden of disease: A comprehensive assessment of mortality and disability from diseases, injurues and risk factors in 1990 and projected to 2020. — Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.
3. Голованов, Г. Долговременная депрессия меняет физиологию мозга. — Хайтек, просмотрено 06.03.2019, <https://hightech.fm/2018/02/28/depression-changes-brain>
4. Холмогорова, А., Гаранян Н. Эмоциональные расстройства и современна культура. — М: Московский психотерапевтический журнал, 1999, № 2, 61–90 с.
5. Мельник, Ш. Стрессоустойчивость. Как сохранять спокойствие и высокую эффективность в любых ситуациях — М: Манн, Иван и Фербер, 2014.
6. Милерян, Е. А. Психология труда и профессионального образования: Избранные труды — К: НПП «Интерсервис», 2013
7. Бережная, Н. И. Стрессоустойчивость оперативных сотрудников таможенных органов. — Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов, 25–28 июня 2003, № 1, 453–457 с.
8. Иванова, Т. Ю. Теория сохранения ресурсов как объяснительная модель возникновения стресса — Психология. Журнал Высшая школа экономики, 2013, № 10, 119–135 с.
9. Кленова, М. А., Захарова Ю. С. Индивидуально-психологические особенности склонности к стрессу — Психология, социология и педагогика, № 4, просмотрено 08.02.2019, <http://psychology.snauka.ru/2015/04/4873>

ПЕДАГОГИКА

Методологические аспекты обучения студентов в условиях хирургического кружка

Айдынбекова Зейнаб Темиркаяевна, заместитель директора по учебной работе;

Магомедбеков Рамазан Эмирбекович, кандидат медицинских наук, старший преподаватель, врач-хирург, председатель ЦМК «Хирургия», руководитель СНК «Эскулап»;

Сархатова Эсмירה Демирбековна, заместитель директора по научно-методической работе;

Халикова Эльвира Эльмановна, студент

Дербентский медицинский колледж имени Г. А. Илизарова (Республика Дагестан)

В статье раскрыты особенности функционирования студенческого научного хирургического кружка. Определены основные направления: сотрудничество студентов, врачей-интернов, руководителя и коллектива клиники. Основная роль кружковой работы — помощь в выборе и подготовке студентов-медиков, с акцентом на научно-исследовательскую работу, навыки экстренной медицины.

Ключевые слова: хирургический кружок, медицинский колледж, медицинские навыки.

В условиях реформирования здравоохранения Российской Федерации усилия медиков, руководителей всех уровней направлены на улучшение качества оказания медицинской помощи и повышение ее доступности. Формирование творческого, компетентного специалиста с креативным мышлением, основанный на совокупности знаний, умений, навыков в своей профессиональной деятельности, является одной из задач медицинских учреждений. Современный уровень развития медицинской науки и практики диктует повышенные требования к врачам-выпускникам по степени усвоения практических навыков и манипуляций, способности быстро ориентироваться в сложных клинических ситуациях. Именно оптимальная программа обучения должна помочь студенту [1, 3]. Поскольку традиционное обучение не всегда соответствует современным требованиям, существует объективная необходимость использования дополнительных методов. Значительная роль в отработке клинических и научно-исследовательских навыков принадлежит студенческому научному кружку, который способствует повышению качества образования и профессиональному становлению студентов, накоплению опыта, творческому росту, максимальному использованию потенциала [5].

Привлечение студентов к научно-исследовательской работе в студенческом научном кружке (СНК) является одним из факторов интенсификации и интеграционного обучения, поскольку способствует формированию у них творческих способностей, получению новой информации,

мотивирует постоянно обновлять знания [3, 5, 6]. Научно-исследовательская работа студентов-кружковцев заключается в поисковой деятельности, выражается прежде всего в самостоятельном творческом исследовании. Такая деятельность направлена на объяснение явлений и процессов, установления их связей и отношений, теоретическое и экспериментальное обоснование фактов, выявление закономерностей с помощью научных методов познания. Вследствие поисковой деятельности субъективный характер «открытий» студентов может приобретать определенной объективной значимости и новизны. Задача научно-исследовательской работы студентов заключается в развитии умений поисковой, исследовательской деятельности, творческого решения научных задач, а также в формировании умений применения методов научных исследований на практике. Благодаря участию в научной работе студент развивает навыки работы с различными информационными источниками [3, 5, 6].

Основная часть. На базе ГБПОУ РД «Дербентский медицинский колледж им. Г. А. Илизарова» с 2016 года организован студенческий научный хирургический кружок (СНК «Эскулап») под руководством кандидата медицинских наук Р. Э. Магомедбекова. Сейчас он насчитывает 15 студентов 3–4 курсов, которые учатся во внеаудиторное время.

Организацию работы в СНК проводят с учетом, дифференцированного подхода к студентам-кружковцам с мотивацией ответственности и психологической культуры будущих специалистов [1].

Инновационная методика в преподавании в настоящее время направлены преимущественно на интенсификацию дистанционного этапа обучения, как преобладающей в самоподготовки [2] в процессе обучения, что отдаляет образовательный процесс от классических принципов отечественной системы подготовки специалистов медицинского звена [3]. Основная цель деятельности кружка — повышение качества усвоения студентами практических хирургических навыков, умение поиска научной информации, ее обоснования и реализации в подготовке научных статей, а также публикация научных исследований, участие в конференциях, получения возможности более тесного общения с больными, правильное оценивание результатов исследования, дифференциальной диагностики заболеваний и самое главное — четкое определение выбора профессии хирургического профиля. Нашей задачей в этом процессе не только принимать непосредственное участие, в роли наставников, что является очень важным аспектом, но и создавать благоприятную среду в коллективе для правильного восприятия и участия в учебно-воспитательной работе студентов-кружковцев.

Работу СНК осуществляют по следующим основным формам: — реферирование и аннотирование отечественной и зарубежной литературы, непосредственно осуществление исследовательской работы (анализ историй болезни хирургических больных) — участие в конкурсах научных студенческих работ, представление материалов исследований в виде докладов, тезисов, статей — участие в научных конференциях — практическая деятельность (участие в операциях, перевязках, кураторство больных, ночные дежурства в хирургическом отделении).

Одной из важных особенностей в колледже является тесное сотрудничество с клиникой, которая предусматривает обучение студентов элементам экстренной медицинской помощи, технологически правильное усвоение приемов сердечно-легочной реанимации с использованием манекенов-тренажеров и возможность контроля выполненных элементов [6, 7].

Также в СНК отработывают основные навыки тактической медицины:

1. Алгоритм оказания помощи раненым по системам: C-A-B-C (Critical bleeding, Airways, Breathing, Circulation), MARCH (Massive Hemorrhage, Airways, Respiration, Circulation, Hypothermia).

2. Остановка кровотечения: — турникет при применении в тактических условиях (The Combat Application Tourniquet® (CAT)) — индивидуальный перевязочный пакет (Combat Gauze), также называется гемостатическим биндом. Он останавливает кровотечение с помощью давления и химиката. Он входит в состав улучшенного комплекта для оказания первой помощи (IFAK — Individual First Aid Kit) — индивидуальный компрессионный бинд с аппликатором — техника тампонирование раны.

3. Открытие дыхательных путей применения назо- и орофарингеальной трубок.

4. Помощь при пневмотораксе с применением: — игольной декомпрессии — торакоцентеза с использованием одномоментного дренажа — герметичной окклюзионной наклейки HALO.

5. Помощь при ожогах и переломах.

6. Противошоковые мероприятия и т. д.

Широко практикуется проведение углубленных коротких презентаций, которые бы раскрывали актуальные проблемы, вынесенные на обсуждение. Наиболее удачные работы решением заседания кружка рекомендуются к презентации на конференциях студентов и молодых ученых. В последнее время наблюдается тенденция к активации издательской деятельности студентов как самостоятельной работы, так и в соавторстве с сотрудниками колледжа и клиники: за два года студентами-кружковцами опубликовано 6 статей в профессиональных отечественных изданиях.

Наш кружок предназначен для активных и деятельных студентов, готовых узнать и увидеть столь же много, сколько и сделать своими руками. Безусловно, для адекватной и максимально эффективной работы кружка помимо стремления в хирургию необходимы очень хорошие знания анатомии и клинической хирургии. На наш взгляд, необходимо привлекать студентов к научно-исследовательской работе с младших курсов, что поможет им выбрать научное направление дальнейшей исследовательской работы. В то же время, несомненно, важным является постепенный переход от наиболее простых форм научно-исследовательской работы в самых сложных. Этот процесс позволяет студенту гармонично развиваться и совершенствовать свои умения и навыки во время обучения.

Если вы уверены в своих знаниях и желаете получить новые, наш кружок ждет вас, и надеемся, окажется полезным вам в получении самого ценного для любого врача — опыта, знаний и практических умений.

Выводы

1. Участие студентов в работе СНК и выполнение ими научно-исследовательской работы, изложение результатов в докладах на научных конференциях способствует как расширению общего мировоззрения, так и углублению теоретической подготовки профессионала.

2. Привлечение кружковцев к применению клиничко-мануальных, лабораторно-инструментальных методов обследования тематических больных с проведением статистически обработанного анализа полученных результатов, не только оптимизирует процесс обучения, но и добавляет творческий компонент и мотивацию к обучению и проведению исследовательской работы.

3. Многообразие форм работы СНК и возможность сотрудничества с другими учебными медицинскими учреждениями позволяют поддерживать интерес студентов к работе в кружке.

Литература:

1. Иващенко, В. В. «Подводные камни» кредитно-модульной системы в преподавании общей хирургии / В. В. Иващенко, А. В. Иващенко // Университетская клиника. — 2011. — Т.7, № 2. — с. 128–130.
2. Шапкин, Ю. Г. Инновационные методики в преподавании общей хирургии в медицинском вузе / Ю. Г. Шапкин, С. В. Капралов, Р. Х. Хильгияев [и др.] // Саратовский научно-медицинский журнал. — 2011. — т. 7, № 4. — с. 992–993.
3. Из опыта внедрения кредитно-модульной системы организации учебного процесса в Ивановском национальном медицинском университете / Н. М. Рожко, Г. М. Ерстеньюк, В. В. Капечук, М. А. Иванцев // Медицинское образование. — 2012. — № 2. — с. 69–71.
4. Кузьминский, А. И. Педагогика высшей школы: учебное пособие / А. И. Кузьминский. — К.: знание, 2005. — 486 с.
5. Иващенко, В. В. Болонский процесс и пироговская система преподавания хирургии. Существуют ли противоречия? / В. В. Иващенко, А. В. Иващенко // Материалы научного форума «IV международные вопросы», посвященного 200-летию со дня рождения. И. Пирогова. Пироговские лекции. — Винница, 2010. — с. 42–44.
6. Значение научно-исследовательской работы студентов для подготовки высококвалифицированных врачей / А. В. Хмель, Л. Ф. Каськова, А. А. Карпенко [и др.] // Современные технологии управления учебным процессом в высших медицинских учебных заведениях: учеб-научная конф. из междунар. 2014. — Полтава, 2014. — с. 230–231.
7. Applying educational gaming to public health workforce emergency preparedness / D. J. Barnett, G. S. Jr Everly, C. L. Parker, J. M. Links // Am J Prev Med. — 2012. — Vol. 28. — P. 390–395. DOI: 10.1016/j.amepre.2005.01.001.
8. Healthcare worker competencies for disaster training / E. B. Hsu, T. L. Thomas, E. B. Bass, [et al.] // BMC Med Educ. — 2010. — Vol. 6. — P. 1–9. DOI: 10.1186/1472–6920–6–19.

Формирование нравственных качеств дошкольников

Артюх Ирина Петровна, воспитатель;
Хоминич Наталия Анатольевна, старший воспитатель
МБДОУ Детский сад № 9 «Щелкунчик» г. Белгорода

В. А. Сухомлинский говорил: «Добрые чувства должны уходить своими корнями в детство. Если добрые чувства не воспитаны в детстве, их никогда не воспитаешь, потому что подлинно человеческое утверждается в душе одновременно с познанием первых и важнейших истин» [5].

Во все времена каждый человек пытается сохранить мир и покой в своем доме, оградить детей от зла, жестокости и агрессии окружающего мира. Но, ведь этот окружающий мир — это мы и наши подростки дети. Откуда же берется зло? Мы не редко слышим выражение: «Дети жестоки», и иногда даже наблюдаем примеры детской жестокости, агрессивности по отношению к близким людям, сверстникам или животным.

Но ведь ребенок не рождается жестоким.... Получается, что он приобретает это качество характера. Но как так? Ведь рядом с маленьким ребенком любящие его родители, а позднее добрые и компетентные педагоги. Что мы делаем не так?

Чтобы малыши получали свои первые представления о добре и зле, дружбе и предательстве, мы используем в своей работе разные приемы и методы (беседы нравственного содержания, чтение и обсуждение сказок, со-

здание проблемных ситуаций, описание ситуации по картине и т. д.)

Эти методы давно проверены и дают хороший результат, но все же, главным и основополагающим является собственный пример! В первую очередь, конечно, пример родителей и близкого окружения малыша, а потом и пример педагога. Воспитание добрых чувств, положительных взаимоотношений, простейших нравственных проявлений у детей — основная задача взрослых.

Важно, не только объяснить ребенку, что такое «хорошо» и что такое «плохо». Гораздо важнее, научить его проявлять и использовать в своей повседневной жизни такие качества как: «внимание», «забота», «сочувствие», «помощь», «уважение» и т. п.

Не менее важна и мотивация, а также самоанализ ребенком своих поступков и поведения. С этой целью у нас появилась идея использовать «Домики добрых дел». Нашли подходящую картинку многоэтажного дома с большим количеством окон, распечатали и ламинировали такой именной домик на каждого ребенка.

Первым этапом — было знакомство ребят с домиками и их значением. Педагоги рассказали, почему эти домики называются «добрými». Ребята наперебой называли по-

ступки и дела, которые можно считать «добрыми». Рассмотрев домики, дети заметили, что в них очень много окошек, но в них темно, там не горит свет. А, зажечь свет в окошке, вы сможете сами, если будете делать добрые дела и совершать хорошие поступки.

Заранее, мы приклеили по периметру домиков двухсторонний скотч, поэтому каждый ребенок с легкостью и большим удовольствием приклеил домик на дверцу своего шкафчика. В качестве огоньков в окнах используем самоклеящуюся этикет-ленту разных цветов. Ребята самостоятельно наклеивают огоньки, выбрав, любой понравившийся им цвет.

И начал зажигаться свет в окнах наших домиков. Задача воспитателя, наблюдать за поведением ребят в игровой и самостоятельной деятельности, режимных моментах.

Очень важно, чтобы ребенок не только стремился получить очередной огонек, гораздо важнее для меня, как педагога, чтобы он знал и понимал, за какой поступок, этот огонек зажегся и мог оценить его. Необходимо спрашивать, что ты почувствовал, когда сделал что-то хорошее? Мы должны научить ребенка говорить о своих чувствах и ощущениях в разных ситуациях. Чтобы правила хорошего поведения стали нормой для малыша, он должен испытывать от этого положительные эмоции: похвалу воспитателя, благодарность и улыбку сверстника, восхищение родителей, увидев очередной «добрый» свет в домике своего сына или дочери. Таким образом, наряду с мотивом, заслужить свет в окошке, мы постепенно формируем нравственные мотивы — желание быть нужным другим (сверстникам, взрослым).

мируем нравственные мотивы — желание быть нужным другим (сверстникам, взрослым).

Ребята младшей группы учатся устанавливать контакт с товарищами в игре, при выполнении поручений, оказывать помощь, тому кто в ней нуждается, создавать обстановку для общей деятельности, считаться с интересами и желаниями других детей.

Смысл деятельности педагога — создание каждому воспитаннику ситуации успеха. Поэтому, никогда не говорите ребенку: «Ты не получишь огонек», «Ты не заработал свет в окошке» и т. п. Такие выражения формируют чувство неуверенности в себе, беспомощности. Напротив, важно подбодрить малыша, дать понять, что у него обязательно, все получится, и вы ему в этом поможете.

Домики добрых дел, помогают мне налаживать взаимоотношения с родителями, заинтересовать, мотивировать их на сотрудничество.

Родители, радуются, как дети, появлению новых огоньков в окошках детских домиков. Таким образом, обсуждая поведение и поступки ребенка, его настроение в течение дня, стараемся установить партнерские отношения, найти индивидуальный подход к каждой семье. В случае необходимости оказать помощь и поддержку в сложных педагогических ситуациях.

Наши «добрые» домики стимулируют родителей на повышение своей компетентности в вопросах воспитания своего ребенка, а также вызывают желание принимать активное участие в образовательном процессе.



Литература:

1. Артемова, Е. И. Духовно-нравственное воспитание дошкольников // Дошкольная педагогика.-2012.-№ 7
2. Буре, Р. С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. — Мозаика-Синтез, М., 2012.
3. Комарова, О. А. Развитие духовно-нравственной сферы личности ребенка в условиях введения ФГОС ДО// Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. — 2015.-№ 3
4. Педагогическая библиотека <http://pedib.ru>
5. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям. — Киев: Радянська школа, 1974 г. — 288 с.

Использование информационных технологий при изучении морфемике и словообразования в 5-м классе

Евсюкова Наталья Олеговна, студент магистратуры
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В статье затрагивается вопрос об использовании информационных технологий при изучении морфемике и словообразования в 5 классе. Рассматриваются теоретические аспекты изучения морфемике и словообразования в 5 классе, а также виды информационных технологий. Предлагаются методические рекомендации при изучении раздела «Морфемика и словообразование» в 5 классе с использованием информационных технологий.

Ключевые слова: морфемика, морфема, словообразование, информационные технологии.

На современном этапе развития техники можно при- менять многофункциональные учебные комплексы и обучающие системы на базе компьютера.

Использование информационных технологий и различных Интернет-ресурсов позволяют повысить эффективность процесса обучения русскому языку. Применение мультимедийных программ при обучении морфемике и словообразованию особенно актуально.

Изучение морфемике и словообразования является основой формирования представлений о языке как развивающейся системе, которая активно пополняется новыми словами.

Словообразованием является наука о значимых частях в структуре слова и их взаимодействии друг с другом, а также о способах образования слов.

Обеспечивая процесс номинации и его результаты, словообразование играет важнейшую роль в познавательной деятельности обучающегося и выступает одним из основных средств пополнения словарного состава языка [5].

Морфемой называется наименьшая значимая часть слова, которая выделяется в его структуре в результате сопоставления его с другими словами, содержащими аналогичные значимые части. В отличие от слова морфема как наименьшая значимая единица языка не имеет самостоятельного существования. Морфемы содержатся и осознаются только в структуре самого слова.

Разные морфемы в составе слова обладают разным значением. По характеру выражаемого значения морфемы образуют две группы, противопоставленные друг другу: 1) корневые морфемы, которые заключают в себе «основной элемент лексического значения»; 2) аффиксальные, или служебные, морфемы, которые выражают в слове дополнительное значение — словообразовательное или формообразовательное.

Говоря об использовании информационных технологий в образовании, И. Г. Захарова понимает под ними совокупность знаний о способах и средствах работы с информационными ресурсами, способ сбора, обработки и передачи информации для получения новых сведений об изучаемом объекте [2].

Под информационными технологиями И. В. Роберт понимает программно-аппаратные средства и устройства,

которые функционируют на базе вычислительной и микропроцессорной техники, а также современных средств и систем информационного обмена, обеспечивающего операции по сбору, накоплению, хранению, обработке и передаче информации [4].

Информационные технологии — это педагогические технологии, использующие специальные способы, программные и технические средства (кино-, аудио- и видеосредства, компьютеры) для работы с информацией [1].

В области изучения разделов «Морфемика и словообразование» рекомендуется применять интерактивную доску на уроках русского языка. Использование интерактивной доски позволяет разнообразить работу на уроке, применять научную организацию труда учащихся. Так, например, на уроке дети пишут на доске различными цветами, используют библиотеку ресурсов и рисунков.

Также, можно создать интерактивную игру по изучаемой теме и включать её на компьютере, выводя на экран. Разнообразные упражнения можно выполнять как индивидуально каждому ребёнку, так и несколькими учащимися одновременно. При использовании данных упражнений на интерактивной доске, в несколько раз повысится эффективность урока, исчезнет монотонность в преподавании. То, что учащиеся увидят на большом экране, надолго останется у них в памяти. Ученики перестанут отвлекаться от темы урока, будут концентрировать своё внимание на отработываемом материале [3].

Широкое использование электронных пособий виртуальной школы «Кирилл и Мефодий» для промежуточного, итогового тестирования, работы над ошибками используют репетитор. Учебный материал на CD-дисках представлен в виде конспектов с разноцветными иллюстрациями. Есть возможность подключения или отключения голоса диктора.

Ещё к одним эффективным информационным технологиям в обучении можно отнести использование видеовыдержек из словаря, демонстрируемые на экране компьютера или через мультимедийный проектор. Они раскрывают лексическое значение слова, даётся анимированное изображение объекта, о котором идет речь. При изучении темы «Словообразование» учащимся можно на-

глядно продемонстрировать в увеличенном виде гнезда слов из школьного словообразовательного словаря.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что на уроках русского языка, в процессе изучения морфемики и словообразования в 5 классе, использовать инфор-

мационные технологии можно на всех этапах процесса обучения. Это позволяет рационально организовать учебный процесс; активизировать познавательную деятельность учащихся; усовершенствовать контроль знаний.

Литература:

1. Загвязинский, В. И. Теория обучения: Современная интерпретация. — М.: Академия, 2001. — 21 с.
2. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. — М.: Академия, 2003. — 192 с.
3. Мазниченко, А. С. Формирование познавательного интереса на уроках русского языка в процессе изучения словообразования / А. С. Мазниченко // Начальная школа, 2011. — № 7. — с. 44–49.
4. Роберт, И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. — М.: ИИО РАО, 2010. — 140 с.
5. Ярцева, В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь / В. Н. Ярцева. — М.: Сов. энциклопедия, 1990. — с. 467–469 с.

Развитие моторно-двигательных (технических) умений и навыков у учащихся младших классов в первые два года обучения игре на фортепиано

Елизарова Марина Николаевна, преподаватель
МБУ ДО Детская школа искусств № 2 г. Волгограда

В данной статье автор представляет методику работы по развитию двигательно-моторных (технических) умений и навыков у учащихся младших классов, которая может стать полезной не только начинающим педагогам, но и преподавателям со стажем, желающим дополнить свою педагогическую копилку.

Ключевые слова: аккорд, звуковой результат, музыкальная воля, нон легато, технические умения и навыки.

The development of motor (technical) abilities and skills in primary school students in the first two years of piano training

In the present article the author presents the method of work on the development of motor (technical) skills of primary school students, which can be useful not only for beginners, but also for teachers with experience who want to Supplement their pedagogical Treasury.

Keywords: chord, sound result, musical will, non Legato, technical skills.

Овладение техническими приёмами игры в начальном периоде обучения на фортепиано является особенно актуальным в современной музыкальной педагогике.

Работая с учащимися младших классов, педагог должен оказывать воздействие не только на все стороны личности учеников, развивая в гармоничном единстве музыкально-эмоциональные качества, но и особое внимание уделять двигательно-моторным (техническим) умениям и навыкам. Первостепенная задача такого развития — обеспечивать условия, способствующие лучшему выполнению необходимых музыкальных задач, сопровождающих учеников в течение всего периода обучения. В последующем такие условия могут привести к тому, что

ученики будут беспрепятственно подчинены системе музыкальной воли во всех её тонкостях и проявлениях [3].

Первые два года обучения особенно важны в овладении основами технических умений и навыков. Поэтому педагог должен тщательно анализировать свою работу над развитием технических умений и навыков учеников, должен вовремя видеть упущенное и не отягощать учащихся младших классов абстрактными техническими заданиями.

Осваивать первоначальные двигательно-моторные (технические) умения и навыки игры на фортепиано следует с простого. Немалое значение будет иметь правильная посадка, приёмы звукоизвлечения, хороший контакт кончиков пальцев с клавишами. Принимая во

внимание, что все учащиеся имеют разный уровень приспособляемости рук к пианистическим трудностям и степень природной беглости пальцев, говорить о едином пути развития двигательно-моторных (технических) умений и навыков неправильно. В тоже время не следует пренебрегать методическими рекомендациями, разработанными выдающимися деятелями и практическими работниками музыкальных школ.

Благоприятные технические умения и навыки немислимы без соблюдения следующих принципов:

- связь и взаимодействие всех участков при ведущих живых и активных пальцах;
- целесообразность и экономия движений;
- управляемость техническим процессом;
- звуковой результат (как необходимый итог).

Добиваясь с первых шагов обучения неразрывной связи музыкально-звукового представления с игровым приемом, следует в той или иной степени развивать перечисленные принципы. Без них контакт музыкального и технического развития будет чрезвычайно труден, а частую может оставаться лишь «на словах».

Итак, начинать первые уроки развития двигательно-моторных (технических) умений и навыков у учащихся младших классов следует с такой техники, как контакт с клавиатурой. Техника начинается со взятия одной ноты. Известно, что одинокий звук ещё не есть музыка. Музыка есть, по меньшей мере, последовательное взятие двух звуков. Но на фортепиано можно один единственный звук взять столькими разными способами, что это уже является интересной технической задачей. Например, брать ноту разными пальцами, брать ноту с педалью и без; брать её как очень «длинную ноту» и выдержать до полного исчезновения звука и др. Таким образом, технических задач ровно столько, сколько фортепианной музыки, но в них есть общие элементы техники. Их всего восемь:

- 1 — взятие одной ноты;
- 2 — взятие двух, трёх, четырёх и пяти нот;
- 3 — всевозможные гаммы;
- 4 — двойные ноты (включая октавы);
- 5 — арпеджио;
- 6 — аккордовая техника;
- 7 — перенос руки на большие расстояния (скачки);
- 8 — полифония

Эффективно развивает технические умения и навыки такой прием как *нон легато*. Упражнения *нон легато* посвящены ощущению опоры на клавиатуру. Начинать работу следует с 3-его пальца, самого крепкого. Затем к нему добавляются 2-ой и 4-ый. Дети должны понимать, что кончикам пальцев отводится важная роль — они всегда «живые» и активные. При этом есть опасность того, что ученик толкнёт, ударит клавишу. В такой ситуации нужно объяснять, что брать клавишу следует мягко, но глубоко. Кончик пальца как бы «погружается» до самого «дна» клавиши (можно проводить сравнение с тестом, пластилином). Подушечка пальца как бы «налита свинцом», вся сила (зажатость) сосредоточилась в кончике. Погружение

в клавишу должно быть плавным, чуть замедленным как спуск парашютиста. Одновременно следует акцентировать внимание учащегося на звуке, ведь умение слушать свою игру является первоочередной задачей.

Известно, что в первоначальный период развития основных двигательно-моторных умений и навыков ведущая роль принадлежит медленной игре, так как происходит освоение клавиатурной топографии и тем самым налаживаются целесообразные игровые движения. Медленная игра предполагает использование веса кисти и предплечья.

Важный шаг по лестнице технического развития должен начинаться с изучения короткого штриха и закрепления ощущения веса руки, свободы и гибкости запястья. В своём простейшем виде короткий штрих — это взятие — снятие.

В первом (иногда в подготовительном) классе рекомендуется давать ученикам ряд упражнений для укрепления кончиков и цепкости пальцев:

1. мнём газету с помощью одних только пальцев;
2. учимся держать газету цепкими кончиками пальцев, одновременно свободно вращаем кистью;
3. играем на столе или на крышке инструмента, кисть повисает на двух пальцах, все суставы согнуты. Это упражнение называется «вешалка», так как кисть висит на кончиках (кончике) пальцев. При этом, кончики цепко держатся за клавиши;
4. перенос руки с «Первой» октавы по всему инструменту. Так называемая «Радуга».

Пример:

- играем в терцию 1–3 пальцами;
- в кварту 1–4 пальцами;
- в квинту 1–5 пальцами.

Представленные упражнения полезны для растяжения межпальцевых связок [1, с. 21].

После того как ученики овладеют коротким штрихом, рекомендуем начинать играть *легато* на трёх, затем четырёх и более звуках. Таким образом, наступает время для решения специфических технических проблем — проблем 4-го, 5-го и 1-го пальцев.

Первый палец — предмет особой заботы в процессе обучения. Пианистам известна его непригодность к фортепианной игре. По своей физической природе он является «противовесом» остальным пальцам. Отсюда два основных недостатка первого пальца:

- не приспособлен к самостоятельному удару вниз;
- тяжеловесен.

Эти два недостатка взаимосвязаны (второй вытекает из первого).

Обычно работу первого пальца заменяют вращательным движением предплечья. Работа должна вестись на любом материале. Приведем пример первого упражнения:

на крышке инструмента или на столе:

1. ставим руку на четыре пальца (2,3,4,5);
2. медленно опускаем и поднимаем первый палец. Затем проделываем это упражнение на клавиатуре.

Палец поднимается и тихо, но самостоятельно берёт клавишу (левая рука поддерживает кисть правой руки).

Через пару уроков:

1. снимается поддержка второй руки;
2. постепенно увеличивается сила пальцевого удара;
3. постепенно прибавляется темп.

Пример второго упражнения:

«Скольжение первого пальца». Большой палец «скользит» по клавиатуре (гладит клавиши) и как можно скорее подводится к ноте, которую он должен взять.

Педагогам приходится работать с разными детьми, у каждого из них свои трудности на пути развития. Часто встречается недостаточное растяжение межпальцевых связок. Стянутые межпальцевые связки с годами, под влиянием специальных упражнений, можно немного растянуть. Эти упражнения лучше начинать с семи — восьми лет. В данном случае можно использовать следующее упражнение: пальцы постепенно играют интервалы от секунды до максимального натяжения межпальцевых связок и обратно. Потом задание меняется. Целью следующего упражнения становится резкий переход от тесного расположения к широкому и возврат опять к тесному, то есть имеет место скачок.

Для развития двигательно-моторных (технических) умений и навыков очень полезна игра «двойными» нотами. Такие упражнения полезны тем, что подготавливают к полифонии, позволяют руке выполнять две роли. К примеру, на фоне звучания длинной ноты (половинной), прослушиваем пение коротких восьмых. Далее усложняем это упражнение. Разделяем голоса. Даём силу среднему голосу (половинная нота). Берём его концентрированным открытым звуком. Второй голос, (восьмые ноты) — субтильным, прозрачным, тонким звуком. Можно ещё немного разнообразить упражнение за счёт введения приёма *staccato*.

Получим интересное сочетание глубокого *legato* с лёгким *staccato*.

В конце первого, начале второго года обучения следует начинать работать над аккордами и арпеджио. Игра аккордами очень полезна для приобретения ощущения контакта с клавиатурой. Работа с аккордами может проводиться в два этапа.

Первый этап — осязательный:

- 1-й шаг. Пальцы при низкой кисти касаются клавиш;
- 2-й шаг. Аккорд берётся активным, энергичным движением всей руки, кисть при этом идёт вверх, а пальцы как бы «хватывают» клавиши;

3-й шаг. Рука отрывается от клавиатуры.

Затем готовится следующее взятие, пальцы опять касаются клавиш следующего аккорда и процесс повторяется. Темп игры медленный.

Второй этап более сложный. Переходить к нему рекомендуется лишь после того, как ученик сможет в полной мере овладеть первым приёмом. Аккорды берутся сверху, без предварительного касания клавиш. Начинать игру нужно с медленного темпа, со временем темп ускоряется. Сила звука в этом варианте находится в зависимости от включённой в игру массы (нажима) и скорости падения руки на клавиши.

После того, как аккорды освоены нужно начинать работу над коротким арпеджио. Такая работа требует совершенно нового движения, ощущения свободы от плеча. Движение это можно именовать «колесо». Кисть делает движение, сочетающее в себе направление «снизу — вверх» «слева — направо». Все входящие в арпеджио ноты должны звучать равномерно, полнозвучно, без провалов. При смене позиций кисть передвигается на все ноты следующей позиции. Движение кисти гибкое, плавное. Оно было бы невозможно без участия в игре предплечья.

Не будем забывать, что только комплексный подход к организации игровых движений на начальном этапе обучения даёт возможность более качественного и быстрого формирования двигательно-моторных навыков [2, с. 12].

В практической деятельности имеют место немало примеров, когда недостаточно яркое ощущение характера музыки, недостаточное переживание становится не только причиной бледности звукового образа, но и двигательно-моторной (технической) ограниченности, «корявости». Техническая тяжеловесность, слабая подвижность, статичность зачастую происходит от того, что двигательно-моторные (технические) умения и навыки у ученика механические, в то время как они должны быть музыкально-осмысленными, основанными на отношении к звуку.

Представленное в статье приводит к единому выводу, что развитие двигательно-моторных (технических) умений и навыков у учащихся младших классов происходит в первые два года обучения. И немалая роль в данном контексте принадлежит упражнениям и игровым приемам, способствующим освобождению двигательного аппарата. Залогом успешного развития техники, безусловно, является труд, регулярная, динамичная работа в сочетании с терпеливой работой в классе.

Литература:

1. Гнесина, Е. Ф. Подготовительные упражнения к различным видам техники /Е. Ф. Гнесина. — СПб: Композитор, 2009. — 220 с.
2. Карцева, Г. А. Анализ техник-методик формирования двигательно-моторных навыков на начальном этапе обучения игре на фортепиано /Г. А. Карцева, Е. Ю. Игнатова // Аналитика культурологии. 2016. — № 1 (34). — с. 12.
3. Козлова, А. И. Развитие двигательно-технических навыков у учащихся-пианистов детской музыкальной школы /А. И. Козлова, И. В. Жданов [Электронный ресурс] Адрес доступа: <https://www.scienceforum.ru/2014/pdf/3791.pdf> (дата обращения: 02.08.2018).

Проблема готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Захарова Светлана Ивановна, студент магистратуры
Научный руководитель: Сибиркина Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент
Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина

В статье рассмотрено инклюзивное образование, как инновация, входящая в систему современного образования; проблема готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, основные подходы ученых к интерпретации готовности, а также компоненты готовности педагогов, обеспечивающие эффективную реализацию инклюзивного образования в образовательных организациях.

Ключевые слова: инклюзивное образование, готовность педагогов, психологическая готовность, профессиональная готовность, мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты готовности.

В настоящее время система образования претерпевает серьезные изменения. Одним из нововведений прочно входящих в систему образования является инклюзивное образование.

Базовый принцип инклюзивного образования заключается в том, что любой человек должен иметь возможность учиться вместе, в независимости от каких-либо барьеров или отличий в получении образования.

С точки зрения идеального канона, как считает С. В. Алехина — кандидат психологических наук, директор Института проблем интегрированного (инклюзивного) образования, инклюзивное образование является процессом развития общего образования, подразумевающего доступность образования и воспитания для любого ребенка, в том числе и ребенка с особыми потребностями [1, с. 84].

По мнению Н. М. Назаровой, «лица с особыми образовательными потребностями» — это люди, имеющие отклонения в развитии, вследствие которых происходит ограничение возможностей их участия в традиционном образовательном процессе, что обуславливает особые потребности в специализированной педагогической помощи, позволяющей преодолеть эти ограничения, затруднения [5, с. 83].

На основании этого к педагогам предъявляются принципиально новые требования, расширенные трудовые функции в отношении ребенка с особыми образовательными потребностями, внутренние личностно-профессиональные изменения.

Основным нормативно-правовым документом, в структуре которого прописаны компетенции педагога, является профессиональный стандарт.

Наряду с традиционными требованиями к учебно-воспитательному процессу в образовательных организациях, педагог должен быть готов принимать, обучать и воспитывать всех детей, независимо от психолого-педагогических, физических особенностей, должен уметь определять особые образовательные особенности детей с ОВЗ, строить с учетом этих особенностей предметно-пространственную среду, образовательный процесс, уметь выстраивать индивидуальный образовательный маршрут

ребенка с особенностями, сотрудничать с субъектами психолого-педагогического сопровождения, владеть технологиями и методиками по организации коррекционно-развивающего процесса и так далее [5, с. 3].

Проблеме готовности педагогов к инклюзивному образованию посвящены многочисленные научные исследования как зарубежных, так и отечественных ученых, таких как В. В. Хитрюк, С. В. Алехина, О. В. Бонин, О. С. Кузьмина, Е. Г. Самарцева и многие другие.

Ряд научных трудов определяют готовность педагога к инклюзии с позиции компетентного подхода (Т. Г. Зубарева, И. Н. Хафизуллина, В. В. Хитрюк и др.). В частности, в научной статье В. В. Хитрюк определяет инклюзивную готовность как «сложное интегральное субъектное качество личности» [6, с. 103].

И. Н. Хафизуллина в своих трудах вводит понятие «инклюзивная компетентность». «Инклюзивная компетентность» рассматривается автором как «интегративное личностное образование, позволяющее осуществлять в процессе инклюзивного обучения профессиональные педагогические функции с учетом разных образовательных потребностей детей» [4, с. 23].

Таким образом, «готовность педагогов, как одно из условий для организации инклюзивного образовательного процесса, представляет собой определенный уровень развития качеств личности, которые обеспечивают ее оптимальное функционирование» [2, с. 153].

В научной литературе определяют два вида готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования:

- психологическая;
- профессиональная.

Психологическая готовность включает: эмоциональное принятие детей с особыми потребностями, готовность вовлекать их в учебно-воспитательный процесс, удовлетворенность собственной педагогической деятельностью.

Профессиональная готовность включает:

— мотивационно-ценностный компонент, который интерпретируется через ценностное отношение к инклюзивному образованию, принятие детей с особыми образовательными потребностями, направленность на открытое взаимодействие участников инклюзивного процесса, мо-

тивы на разработку коррекционно-развивающей среды, стремление к самообразованию;

— операционально-деятельностный, который интерпретируется через умения выявлять особые образовательные потребности и возможности детей с особыми возможностями здоровья, владение построения процесса совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием, владеть организацией различных способов взаимодействия между всеми субъектами инклюзивного образования;

— рефлексивно-оценочный компонент интерпретируется через умения анализировать проблемы и достижения детей и образовательного инклюзивного процесса в целом, умения выявлять эффективные и не эффективные способы организации взаимодействия, оценивать свою профессиональную деятельность и результаты инклюзивной образовательной среды [2, с. 56].

Литература:

1. Алёхина, С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 1. — с. 83–92.
2. Кузьмина, О. С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О. С. Кузьмина. — Омск, 2015. — 319 с.
3. Матвеева, С. В., Букина И. А. К вопросу инклюзивного образования детей дошкольного возраста: материалы Всерос. науч.-практ. конф.: в 3 ч. Ч. 2: Педагогика, психология, методика преподавания / отв. ред. Н. П. Павлова. — Череповец: ЧГУ. — 2015. — с. 152–154.
4. Рябова, Н. В., Карпунина О. И. Подготовка педагогов для инклюзивного образования // Высшее образование в России. — 2016. — № 10 (205). — с. 119–124.
5. Хафизуллина, И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И. Н. Хафизуллина — Астрахань, 2008. — 23 с.
6. Хафизуллина, И. Н. Формирование профессиональной компетентности педагога общеобразовательной школы в работе с детьми с ООП // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова: серия гуманитарные науки «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика» — Кострома, 2007. — с. 83–88.
7. Хитрюк, В. В. Готовность педагогов к инклюзивному образованию: Ценностный аспект // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Педагогика и психология. — 2013. — № 4 (26). — с. 102–111.

Формирование профессиональной компетентности педагогов в области организации образовательной деятельности детей с нарушениями речи

Захарова Светлана Ивановна, студент магистратуры

Научный руководитель: Сибиркина Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент

Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина

Важнейшее условие модернизации образования — это повышение профессионального уровня педагогов: творческих, инициативных, самодостаточных. Основоплагающим фактором, определяющим эффективность процессов профессиональной самореализации и саморазвития педагогов, является непрерывное профессиональное образование.

На основании изложенного делаем вывод о том, что готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования является одной из важнейших проблем в организации и реализации инклюзивного образования. К педагогам, реализующим инклюзивное образование, предъявляются сугубо иные требования, включающие в себя ряд интегральных качеств личности, знаний и умений по организации инклюзивного образования.

Анализ научной, психолого-педагогической литературы позволяет нам выделить компоненты готовности педагогов к инклюзивному образованию, которые в совокупности представляют собой целостное личностное качество, содержащее в себе ценностную ориентацию на человека как главную ценность для педагога, формирование на этой основе ценностного отношения к инклюзивному образованию и детям с особыми возможностями здоровья.

Непрерывное профессиональное образование — это активное, качественное преобразование педагогом своего внутреннего мира, внутренняя детерминация активности педагога, приводящая к принципиально новому способу профессиональной деятельности [6, с. 3].

Сегодня появилась настоятельная потребность в изменении системы повышения квалификации, в расширении

способов мотивации педагогов, в поиске новых путей и средств повышения квалификации и переподготовки педагогов [6, с. 28].

Такие новые пути повышения профессиональной компетентности представлены через следующие формы: педагогическая аттестация, ресурсные центры, профессиональные конкурсы, дистанционное обучение.

Неоспоримо, что уровень подготовки учителя должен постоянно расти, и в этом случае эффективность различных курсов повышения квалификации, семинаров и конференций невелика без процесса самообразования учителя.

Самообразование — есть потребность творческого и ответственного человека любой профессии, тем более для профессий с повышенной моральной и социальной ответственностью, каковой является профессия педагога [4, с. 88].

Формирование профессиональной компетентности — процесс циклический, т. к. в процессе педагогической деятельности необходимо постоянное повышение профессионализма, и каждый раз перечисленные этапы повторяются, но уже в новом качестве [1, с. 85].

Важное значение по повышению компетентности педагогов имеет методическая работа ДОО.

Методическая работа в ДОО — это целостная, основанная на достижениях науки, передового опыта и конкретном анализе затруднений воспитателей, система взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, направленных на всестороннее повышение профессионального мастерства каждого воспитателя, на обобщение и развитие творческого потенциала педагогического коллектива в целом, а в конечном счете — на достижение оптимальных результатов образования, воспитания и развития.

В дошкольном образовательном учреждении методическую работу осуществляет старший воспитатель.

В настоящее время потребность в методической службе усилилась. Педагогам стали необходимы специальная дополнительная подготовка и постоянная методическая поддержка для грамотного и осознанного строения учебно-воспитательного процесса, учитывая многообразие интересов и возможностей детей [3, с. 7].

В методической работе ДОО можно выделить следующую структуру: мотивы — цель — содержание — формы — методы — результаты.

В первую очередь методисту необходимо создать такие условия, в которых педагог самостоятельно будет осознавать необходимость повышения уровня собственных профессиональных качеств.

Повышение мотивации педагога является главной движущей силой для толчка к повышению профессиональной компетентности.

Мотивация — это совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, задают границы и формы деятельности и придают

этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей [4, с. 63].

Отсутствие у педагога мотивации свидетельствует об отсутствии образовательной деятельности. В этом случае педагог реализует не образовательную деятельность, а деятельность по присмотру и уходу за детьми, которая имеет другие мотивы, цели, содержание и результат. Поэтому главной задачей методической работы ДОО является стимулирование мотивации педагогов.

Цель методической работы в ДОО — создание эффективных условий для непрерывного повышения уровня общей и педагогической культуры участников образовательного процесса.

Методическое сопровождение формирования профессиональной компетентности педагогов ДОО предполагает:

- диагностику уровня профессиональной компетентности педагогов;
- помощь методиста в решении проблем, возникающих в процессе профессионального совершенствования педагогов;
- составление индивидуального маршрута развития профессиональной компетентности педагогов;
- тренинги и занятия по совершенствованию профессионализма педагогов;
- гуманистическая позиция методиста в консультировании педагогов по вопросам профессионального роста;
- педагогические советы по вопросам самосовершенствования профессиональной компетентности воспитателей [2, с. 24].

Педагогический совет — это высший орган руководства всей учебно-воспитательной деятельности.

Важнейшими принципами организации методической работы являются системный и ситуационный подходы к её построению. Планируя содержание методической работы, старший воспитатель должен изучить мотивационно-ценностную составляющую каждого педагога, уровень его профессиональной компетентности.

Диагностика уровня профессиональной компетентности основывается на анализе профессионального уровня педагогов через: анкетирование, собеседование с педагогами, ознакомление с уровнем заполнения диагностических карт детей, обследование отдельных детей по стандартам, задаваемых программой, анализ проведения занятий педагогами, анализа наблюдений за деятельностью и общением детей на занятиях, анализ наблюдений самостоятельной деятельности детей и продуктов их творчества, анализ наблюдений за игрой детей, результатами естественного эксперимента, анализ предметно-развивающей среды в группе.

На основании диагностики методист дифференцирует педагогов по уровню мастерства и подбирает соответствующие формы методической работы с педагогом. Работа с педагогами должна строиться с учетом их запросов. Именно это позволит развить творчество и инициативу

каждого педагога путем их включения в исследовательскую деятельность.

Для роста и совершенствования профессионального мастерства педагогов используются разнообразные формы работы. Формы методической работы отбираются с учетом категории педагогов, уровня их подготовленности, стажа и образования.

Важно отметить, что традиционные формы, в которых место по-прежнему отводится докладам и прямой передаче знаний, утрачивают свое значение из-за низкой эффективности и недостаточной обратной связи.

Сегодня необходимо вовлекать педагогов в активную учебно-познавательную деятельность с применением приемов и методов, получивших обобщенное название «активные методы обучения». Они строятся в основном на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях решения той или иной проблемы, на самостоятельное овладение знаниями в процессе активной познавательной деятельности [4, с. 234].

К возможным формам методической работы с педагогами ДОО относятся групповые, подгрупповые, индивидуальные формы.

Групповые формы: педагогические советы (традиционные, нетрадиционные), презентации по проблеме и их дальнейшее совместное обсуждение, методы обучения активному мышлению — мозговой штурм, семинары, «круглые столы», консультации, коллективные просмотры педагогической деятельности, портфолио, дискуссии, деловые игры, смотры-конкурсы, тренинги.

Литература:

1. Бездухов, В. П., Мишина С. Е., Правдина О. В. Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя. — Самара: Изд-во СамГПУ, 2001. — 132 с.
2. Белкин, А. С., Жаворонков В. Д., Силина С. Н. Педагогический мониторинг образовательного процесса. — Шадринск: Изд-во Шадринского пед. ин-та, 1998. Вып. 3. — 47 с.
3. Климентьева, З. А. Методическая работа в дошкольной образовательной организации: Краткий конспект лекций / З. А. Климентьева; Каз. федер. ун-т. — Казань, 2013–87 с.
4. Мадеева, И. Э., Кузнецова И. Ю., Волкова И. М. Мотивация профессионального развития и методическое сопровождение педагогов в условиях ДОО // Педагогическое мастерство: материалы VII Междунар. науч. конф., ноябрь 2015 г. — М.: Буки-Веди, 2015. — с. 88–91 URL: <http://moluch.ru/conf/ped/archive/184/8984/> (дата обращения 26.04.2018 г.).
5. Маркова, А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. — 1980. — № 8. — с. 82–89
6. Соляник, Е. Н. Развитие профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации в системе непрерывного профессионального образования // Вестник. — 2015. — № 2. — с. 5–13.

Подгрупповые формы включают в себя: творческие группы, методические секции.

Индивидуальные формы: наблюдения, беседы, наблюдение за образовательно-воспитательным процессом, консультации, тесты и тестовые задания.

Результатом методической работы в ДОО должна явиться высокоэффективная, высокоорганизованная система педагогической деятельности, где каждый педагог будет владеть умением осуществлять проблемный анализ и на основе его данных моделировать, планировать свою деятельность, получать намеченные результаты [3, с. 7].

Таким образом, формирование педагогической компетентности главным образом должно осуществляться через методическую службу ДОО. Для формирования профессиональной компетенции методисту необходимо учитывать уровень мотивации, уровень сформированных знаний, умений и опыта работы педагога. На основании этих данных выстраивается индивидуальный образовательный маршрут педагога с учетом его когнитивных потребностей.

Следует отметить, что, не смотря на многогранность различных подходов к повышению педагогической компетентности педагогов, практика показывает, что педагоги испытывают сложности в работе с отдельными категориями детей. Мы предполагаем, что данное противоречие разрешить возможно, если в условиях дошкольной образовательной системы создать оптимальные условия для развития профессиональной компетентности воспитателя.

Игра как средство развития интереса к предмету

Мазнева Татьяна Николаевна, студент магистратуры
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В данной статье раскрывается содержание понятия «игра». Основное внимание автора обращено на сущность игры, как средства развития интереса к предмету. В работе приведен пример использования игры на уроке, как средство развития интереса. Автор статьи показывает, как игра может повлиять на учебный процесс.

Ключевые слова: игра, дидактическая игра, познавательная деятельность, творческая активность.

Снижение интереса учащихся к предметам школьной программы, неумение правильно, логично выражать мысль является проблемой сегодняшней школы. Что необходимо сделать, чтобы заинтересовать учащихся изучением русского языка? С помощью каких средств заинтересовать учащихся?

Познавательный интерес, как мотив учения, призывает учащихся к самостоятельной деятельности, при наличии интереса процесс овладения знаниями становится более активным, творческим, что в свою очередь влияет на укрепление интереса.

Самостоятельное проникновение в новые области знания, преодоление трудностей вызывает чувство удовлетворения гордости, успеха, т. е. создает тот эмоциональный фон, который характерен для интереса.

Ученые доказали, что знания, которые усваиваются без интереса не становятся полезными. Даже трудный материал запоминается без особого труда, если при его объяснении на уроке использовать принцип занимательности и создавать разнообразные игровые моменты, которые будут вызывать у учеников положительную мотивацию к изучению предметов школьной программы. Давно известный факт, что проще запомнить то, что интересно [1].

На сегодняшний момент школа требует активизации форм и методов учебного процесса. Учебная игра выступает средством активизации познавательной деятельности учащихся и воспитания умственной активности. Благодаря ей у учащихся активизируются психические процессы. Игра способна вызвать живой интерес к процессу познания. В процессе игры учащиеся тренируют свои силы, развивают способности и умения, проверяют свои возможности. Она помогает упростить процесс усвоения знаний.

В. А. Сухомлинский писал: «Без игры нет и не может быть полноценного умственного развития. Игра — это большое светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается животворный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра — это искра, которая зажигает огонек пытливости и любовь к знаниям» [4].

Игровые задания способствуют развитию у школьников внимания, памяти, логического мышления. Игры требуют от учащихся организованности, умения придерживаться правил игры, подчиняют свои интересы интересам коллектива. Игры помогают привлечь и сконцентрировать внимание даже у самых инертных детей. Изначально ученики проявляют интерес только к игре, а

потом уже и к учебному материалу, без которого игра невозможна.

Игра способствует формированию творческой активности учащихся, развитию и совершенствованию личностных качеств, углубляет и развивает интерес учащихся к предмету, способствует выявлению одаренных детей, а у слабоуспевающих учащихся увеличивает веру в свои силы. Также при подборе и использовании игры необходимо учитывать возрастные особенности ребёнка.

Ученые всех времен утверждали, что в игре ребенок может накопить знания, развить способности, сформировать познавательные интересы. Именно на этом основано создание игр, которые подразделяются на: интеллектуальные, развивающие, познавательные, учебные, обучающие, дидактические. Обучающий характер дидактических игр основан на важнейшей закономерности игровой деятельности детей и подростков — стремлении действовать по мотивам воображаемой ситуации. Воображаемые условия, присутствующие в играх учащихся, служат лишь оболочкой для игр с дидактическими правилами. Побуждает детей проявить к ним догадку, ловкость, смекалку в умственной деятельности. В основе любой дидактической игры лежит какая — то «тайна», неизвестность результата. Процесс игры — ведущее к разрядке приключение. Её мотив с процесса деятельности перемещается на результат — выигрыш в соревновании, завоевание первенства своей командой или личного первенства в умственном состязании.

Результативность применения дидактической игры зависит от систематического ее применения, а также от целенаправленности программы игр в сочетании с обычными дидактическими упражнениями [3].

Так, уроки русского языка в 5 классе можно провести с использованием следующих игр: «Кто назовет больше?», «Зоопарк», «Старинные вещи», «Архив», «В гостях у лингвистической сказки», «Объедини предметов одним словом», «Перевёртыши». Педагог здесь выступает в качестве затейника. Задача игры «Кто назовет больше?» — подобрать как можно больше фразеологизмов с представленными словами (например, со словом «глаза» можно подобрать следующие фразеологизмы: мозолить глаза, хлопать глазами, хоть глаз выколи, смотреть чужими глазами, как бельмо в глазу).

Сущность «Зоопарка» — подобрать фразеологизмы, в составе которых должны быть название зверей и птиц, ко-

торые изображены на карточках (заячья душа, ехать зайцем, медвежья услуга, медведь на ухо наступил, не в коня корм, работать как лошадь, собака на сене, собачий холод, гадкий утенок).

В «Старинных вещах» представлены названия вещей: перчатка, рубашка, свеча, шляпа. Задача учащихся — подобрать фразеологизмы к заданным словам, а также дать им характеристику. Пример правильно выполненного задания: свеча (игра не стоит свеч); о не оправдавшем себя деле, занятии. Изначально: выигрыш так мал, что не окупает стоимости свечей, сгоревших во время игры в карты.

В игре «Архив» предлагаются 2000 фразеологизмов и разнообразие формы их употребления. Задача учащихся — подобрать синонимы к словосочетаниям:

- а) кот наплакал — с гулькин нос;
- б) во всю прыть — сломя голову;
- в) заруби на носу — намотай на ус.

В конце урока учащимся предлагается оценить свою работу с помощью фразеологизмов, в составе которых должны быть имена числительные. Учащиеся должны переделать предложения, употребив фразеологизмы.

— Работа выполнена очень быстро (в один миг).

— Вы устали, так как работали прилежно (до седьмого пота).

В игре «В гостях у лингвистической сказки» необходимо придумать продолжение сказки о похождениях двух братьев Лаг и Лож: «За тридевять земель, в Царстве русского языка, жила-была гордая и красивая царица Грамматика. Прислуживали ей два брата -лаг- и -лож-. И она никак не могла их отличить: уж очень они были похожи

друг на друга, особенно в окружении других слуг: гласных и согласных. Много ли, мало ли прошло времени, скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается, но не выдержала Царица, кликнула клич по всему Царству русского языка: «Кто научит меня различать моих верных слуг — братьев -лаг- и -лож-, того награжу по-царски».

Цель игры «Объедини предметов одним словом» — научить определять многозначность слова. Учащимся предлагаются слова, которые имеют несколько значений, например: лист, крыло, кабина, голова, автомат, герой, журавль, земля, картина, каша, класс, ключ, кожа, колено, конь, лес, линия, мир, молоко, нос, окно, стол. Ученики должны описательно или словосочетаниями объяснить, какие предметы названы.

Суть игры «Перевертыши» — заменить в словосочетаниях главное слово так, чтобы зависимое слово стало употребляться в переносном значении. (Например: железный ключ (железные нервы), глухая кошка (глухая ночь), спящая царевна (спящий город)).

Таким образом, подобные упражнения, представленные в виде игр, позволяют нам сделать следующие выводы. Во-первых, дидактическая игра выступает как один из приемов обучения русскому языку, который помогает создать на уроке речевую ситуацию, следовательно, игра — средство активизации деятельности. Во-вторых, при правильной организации с учетом специфики материала игра тренирует память, помогает выработать речевые умения и навыки. В-третьих, игра выступает средством преодоления пассивности учеников, а также стимулирует умственную деятельность учащихся, развивает внимание и познавательный интерес;

Литература:

1. Бархаев, Б. П. Педагогическая психология: моногр. / Б. П. Бархаев. — М.: Питер, 2009. — 448 с.
2. Гин, Анатолий Приемы педагогической техники. Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность. Пособие для учителя / Анатолий Гин. — М.: Вита-Пресс, 2013. — 112 с.
3. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов: учеб. пособие для студентов вузов / И. П. Подласый. — М.: Изд-во ВЛАДОС ПРЕСС, 2006. — 365 с.
4. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. — Изд. 2-ое. — Киев: Радянська школа, 1972. — 244 с.

Методика экологического воспитания детей дошкольного возраста

Малинко Светлана Владимировна, воспитатель
МБДОУ Детский сад № 12 станции Новошербиновской Краснодарского края

Воспитание детей — очень сложный и ответственный процесс. Известный русский педагог-психолог С. Л. Соловейчик о данном процессе говорил так: «Воспитание детей — старейшее из человеческих дел, оно ни на один день не моложе человечества; оттого оно кажется несложной работой: все справляются, и мы справимся.

В действительности взгляд этот обманчив... и это сложнейшее из дел».

За последние годы произошло много различных изменений в сфере образования работы с дошкольниками.

Особо острое внимание ФГОС отводит экологическому воспитанию, так как его основа закладывается с раннего

возраста. В связи с этим необходимо с детства прививать детям любовь к природе и экологии в целом. По мнению многих российских ученых, детская память, как губка, способна впитывать любой материал, заложенный взрослыми. В раннем возрасте ребенок более эмоционален и впечатлителен. Получая какой-либо материал, у них складывается определенного рода мировоззрение, закладывается основная база культуры поведения в природе, а также происходит момент накопления представлений о разных формах жизни.

В процессе экологического воспитания закладываются основы взаимодействия с природой. При помощи взрослых дети учатся осознавать ее красоты как общую ценность всех людей. Известные педагоги-психологи на протяжении многих десятилетий признают живую природу, как жизненно важный фактор в педагогическом процессе обучения и воспитания дошкольников.

Дети данной возрастной категории, знакомятся с окружающей средой посредством общения с растительным и животным миром. Углубляясь в многообразие красот и разновидностей природных явлений, постепенно приходят к осознанию ее ценности для человека, что пробуждает у дошкольников чувство ответственности за состояние окружающей среды.

Задавая нравственно-эстетические чувства, мы направляем ребенка на мысли о сохранении, рациональном использовании природных ресурсов и их приумножении. Планируя годовую работу по данной области, воспитатель ставит конкретную цель, которая отражает в себе формирование у детей представления о животном и растительном мире, экологически грамотного поведения в природе. Для ее реализации также разрабатывается ряд образовательных задач:

— Посредством игровой деятельности привить дошкольникам начальные экологические знания.

— В ходе использования нетрадиционных методов работы по теме экологического воспитания дошкольников развивать творческую, общественную, познавательную активность;

Работая по разделу экологического воспитания дошкольников, воспитатель осуществляет образовательную деятельность в двух направлениях: в повседневной жизни — тематические прогулки, наблюдения, беседы, рассматривания и т. д. и на занятиях. Полученные знания дети активно используют в различных ситуациях.

Но не стоит забывать о том, что для большего эффекта проводить работу по экологическому воспитанию необходимо проводиться не только в стенах детского сада, но и дома.

С двух лет детям показывают отдельные яркие моменты и события, которые связаны с разными временами года и природными явлениями.

Данный материал изучается детьми сбалансированно и постепенно. Посредством различных видов деятельности: забав, загадок, разнообразных игр, и, конечно же, занятий и иллюстрационного материала: дидактических

картин, фотографий, диапозитивов, схем-моделей, мультфильмов и обучающих презентаций и т. д.

Все мы знаем, что основным видом деятельности дошкольников является игра, но не стоит забывать о том, что немаловажная роль образовательного процесса отводится занятиям.

Во время ступени дошкольного образования немаловажная доля первичных экологических знаний о различных сторонах жизни природы и деятельности человека в ней передается детям именно на занятиях.

Для проведения какого-либо занятия отведено конкретное время.

Занятия по ознакомлению детей с природным миром проводятся во всех возрастных категориях дошкольного учреждения.

Помимо стандартных типов занятий можно отметить ряд нетрадиционных, которые непосредственно отличаются друг от друга дидактическими задачами, логикой построения, ходом организации и проведения — это квест-игры, театрализация, инсценировка, экскурсия и т. д. Данного рода работа, проводимая по разделу экологического воспитания дошкольников, позволяет педагогу формировать знания о природе в определенной системе и последовательности с учетом возрастных и физиологических особенностей детей и природного окружения.

При планировании проведения занятия-экскурсии воспитателю необходимо проработать определенный рода сценарий, также можно взять кормушки и корм для птиц, еще следует подготовить экскурсионное снаряжение и оборудование для размещения собранного материала в уголке природы. Хорошо привлекать к такому роду занятий родителей, так как данный вид деятельности сближает взрослого и ребенка.

В результате экскурсионной деятельности дети учатся обобщать результаты полученных знаний, размышлять, проверять и строить гипотезы, отстаивать и формулировать свое мнение. Посредством разновидности образовательной деятельности дошкольники начинают понимать природные закономерности, основы экологически безопасного и грамотного поведения в окружающей среде.

Исходя из этого, можно утверждать, что в ходе данного вида деятельности у детей происходит формирование системы элементарных знаний, осуществляется развитие основных познавательных процессов и способностей, что является немаловажным условием в овладении детьми элементарных способностей познавательной деятельности и развития их умственной активности и самостоятельности.

Занятия дают возможность уточнить и систематизировать личный опыт детей, который накапливается у них во время наблюдений, игр и трудовой деятельности в повседневной жизни.

Данного рода материал способствует активному изучению, закреплению и уточнению представления детей, полученных в ходе непосредственного восприятия природных явлений. С его помощью можно формиро-

вать знания об объектах и явлениях природы, которые в данный момент или в данной местности наблюдать невозможно (диких или домашних зверей других климатических зон).

Начинается работа по формированию экологического воспитания в дошкольном учреждении с ясельной группы и продолжается до самого выпуска. Поручая детям уход за растениями в группе, воспитатель закрепляет навыки заботы и бережного отношения к живой природе.

В результате работы в этой области у ребят начинает формироваться личный опыт воздействия на экологическую среду, природные богатства, формируются практические знания, вырабатывается потребность деятельности среди природы. Но чтобы воспитать экологически грамотного гражданина работы в рамках ДООУ недостаточно.

Необходимо правильно организовать работу взаимодействия детского сада с семьей, для того чтобы процесс по формированию экологического воспитания продолжалась и дома. Распланированная педагогом работа с родителями должна быть непрерывным, но постепенным процессом, а материал, касающийся тем экологии, который мы — воспитатели пытаемся донести до детей через ра-

боту с семьей должен быть подобран с учетом требований ФГОС и возрастными особенностями дошкольников. Грамотно распланированные виды деятельности ребенка и взрослого приведут к их сотрудничеству, психологическому и эмоциональному сближению.

Совместно с традиционными формами работы в семье и в дошкольном учреждении, активно используются инновационные методы и формы работы:

1. Различные тематические выставки, например, выставка рисунков «Не поджигай сухостой!», «Мы природу бережем», фотовыставка «Домашние питомцы», «Красоты природы», «Мы в зоопарке»;

2. Совместные мероприятия экологической направленности воспитателей, родителей и детей, например, акция «Дерево добра», «Экологическая тропа на участке детского сада»;

3. Проведение конкурса лучший скворечник «Птичья столовая».

Таким образом, на основе всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что при организации работы с детьми дошкольного возраста необходимо ориентироваться на дифференцированные, индивидуальные возрастные особенности детей.

Литература:

1. Куликовская, И. Э. Детское экспериментирование / И. Э. Куликовская, Н. Н. Совгир. М.: Изд-во педагогического общества России, 2011. с. 79.
2. Маханева, М. Д. Экология в детском саду и начальной школе.
3. Методическое пособие [Текст] / М. Д. Маханева. М.: ТЦ Сфера, 2010. с. 171. Николаева С. Н. Методика экологического воспитания дошкольников / С. Н. Николаева. М., 2009. с. 57.
4. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой.

Проектный метод как эффективный способ формирования у детей знаний и навыков по правилам дорожного движения

Малышева Оксана Викторовна, воспитатель;

Бакирова Ирина Владимировна, воспитатель;

Бобрицких Вера Ивановна, воспитатель

МБДОУ детский сад № 10 «Светлячок» Старооскольского городского округа (Белгородская обл.)

Безопасность детей на дорогах с каждым годом становится всё более актуальной. Поток автомобилей увеличивается, они становятся мощнее, вместе с тем многие ученики автошкол сами не готовы к реалиям на дороге, а наши дети благодаря компьютерной реальности всё меньше опасаются настоящих автомобилей. Почему же наши дети все чаще становятся жертвами ДТП? Рассмотрим основные причины ДТП, происходящие по вине детей. Резкое и слабо прогнозируемое появление ребенка на проезжей части перед движущимся транспортом, причем в местах, не предусмотренных для пере-

хода дороги; Выход на дорогу из-за крупного препятствия, обычно в неустановленном месте. Часто это переход ребенком дороги сразу после высадки пассажиров из общественного транспорта. Взрослые сами провоцируют такое поведение, поскольку вместо того, чтобы пройти десяток метров до пешеходного перехода идут вразрез правилам дорожного движения. Причем всё еще усугубляется тем, что автобус и троллейбус дети могут обходить спереди, а трамвай сзади, что противоречит всем базовым принципам дорожной безопасности; Игнорирование сигналов светофора или переход дороги в непредназначенном для

этого месте, часто в десятке метров от наземного или подземного перехода; Игра на проезжей части или около неё. Особенно эта проблема актуальна в небольших населенных пунктах или на окраинах крупных городов, где движением транспорта происходит довольно редко; Езда на велосипеде по дорогам, а также перемещение пешим ходом не по тротуару, а по проезжей части.

«Самое дорогое у человека — это жизнь». — писал Н.А. Островский. Детская жизнь дороже всего, так как ребенок только начинает свой путь. Наша задача, как первых его педагогов донести до ребенка элементарные правила, в том числе и правила поведения на дороге.

Основные причины дорожно-транспортных происшествий с участием детей:

1. Часто дети, следуя примеру взрослых выходят а проезжую часть в неустановленном месте.
2. Выход на дорогу часть из-за автобуса, трамвая или троллейбуса.
3. Игры возле дороги.
4. Ходьба по проезжей части, а не по тротуару.

Немалое значение, в поведении детей на дороге имеют их возрастные особенности.

1. Ребенок до 8 лет плохо распознает источник звуков и слышит только те звуки, которые ему интересны.

2. Поле зрения ребенка гораздо уже, чем у взрослого. В 5-летнем возрасте ребенок ориентируется на расстоянии до 5 метров. В 6-летнем возрасте — на расстоянии 10 метров. Он видит только то, что находится напротив. Машины слева и справа остаются незамеченными.

3. Реакция у ребенка по сравнению со взрослыми значительно замедленная. Времени, чтобы отреагировать на опасность, нужно значительно больше.

4. Надежная ориентация: посмотреть налево — направо приобретается не ранее, чем в 7 лет.

Что можно предпринять для безопасности детей на дорогах? Проводить профилактическую работу по знакомству детей с ПДД, рассказать им о правилах дорожного движения, дорожных знаках, проводя мероприятия в различных формах.

Наша основная задача, как педагогов не только познакомить детей с правилами, но и уметь анализировать ситуацию на дороге, применять свои знания на практике.

Задачи образовательной деятельности:

1. Первоочередно показать детям, что они участник дорожных отношений
2. Познакомить и закрепить знания детей о дороге, ее частях, о транспорте, о элементарных знаках, о работе светофора.
3. Знакомство с названиями ближайших микрорайонов к детскому саду и микрорайонов, где живут дети.
4. Знакомство с правилами для велосипедистов и пешеходов.

С развитием техники в нашей стране увеличивается количество дорожно-транспортных происшествий. По статистике каждой десятой жертвой становится ребенок. В условиях роста интенсивности движения автомобиль-

ного транспорта особое значение приобретает проблема обеспечения безопасности детей на дороге.

Вот почему, с дошкольного возраста необходимо приучать детей, в доступной форме, безопасному поведению на улицах, дорогах, в транспорте Правилам дорожного движения.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования нацеливает на поиск новых форм им методов взаимодействия с детьми и с родителями при подготовке ребенка к безопасному поведению к дорожной среде.

Именно использование проектной деятельности помогает эффективно реализовать главные направления по формированию основ безопасного поведения на дороге.

Проектная деятельность носит характер сотрудничества, в которой принимают участие дети и педагоги, вовлекаются родители и другие члены семьи. Совместная проектная деятельность позволяет открывать новый практический опыт, добывать его экспериментальным, поисковым путём, анализировать его и преобразовывать.

В ходе работы над проектами дети имеют возможность проследить изменения в жизни улиц и дорог, транспорта в разные сезоны и упорядочить свои знания.

В средней группе важно заинтересовать детей, актуализировать и систематизировать их знания о Правилах дорожного движения. Совместная деятельность детей и педагогов над проектом «Правила движения — достойны уважения» решает различные задачи с целью формирования информационной компетентности у детей, включающей умение получать информацию, используя различные источники, делать выводы, задавать вопросы. Вместе с детьми можно войти в проблему («Давайте поможем Автоше»), вжиться в игровую ситуацию, решая задачу: «Чтобы помочь нужно узнать» и решить проблему разными способами (наблюдение, беседа, чтение, рисование, загадки).

Вместе с родителями совершать прогулки к проезжей части дороги, рассматривать фото, иллюстрации на дорожную тематику, познакомиться с дорожными знаками. Совместный просмотр сборника мультфильмов («ПДД для детей») помогает развивать наблюдательность, любознательность, умение составлять небольшие рассказы о дорожных ситуациях.

В совместной деятельности над проектом дошкольники выдвигают гипотезы о способах решения проблемы безопасности, выбирают разные методы для получения ответов на свои предположения (чтобы не было беды, нужно не нарушать правила). Все это проверяется, анализируется и систематизируется детьми, а в конце подводятся итоги.

Вместе с детьми целесообразно проводить тематические беседы («Зачем нужен транспорт?», «Зачем нужны дорожные знаки?», «Если на дороге нет светофора» и др.), которые развивают поисковую деятельность.

Рассматривая картины и плакаты, дети закрепляют знания о дорожных знаках. Каждая образовательная де-

ательность проходит интересно и продуктивно, если в гости к детям приходят разные персонажи, которые рассказывают о ситуациях на дорогах и вместе ищут правильный и верный выход из сложившихся ситуаций.

Теоретические знания подкрепляются в изобразительной деятельности, а затем реализуются в самостоятельной деятельности детей. Играя в алгоритмические игры на макете, дети могут размышлять, рассуждать, помогают друг другу преодолевать трудности.

Важность дошкольного приобретения навыков аргументируется тем, чтобы именно при переходе из детского сада в школу, ребенок мог легко ориентироваться в ближайшем окружении, уметь наблюдать и правильно оценивать дорожные ситуации, владеть навыками безопасного поведения в этих ситуациях.

Работу над проектом можно осуществлять на основе «модели трёх вопросов»: «что мы знаем», «что мы хотим узнать», «что сделать, чтобы узнать».

В творческом союзе совместно с воспитателями, детьми и родителями эффективно проводить интересные мероприятия:

- работа с занимательным материалом: разгадывание ребусов, кроссвордов, загадок, проблемных ситуаций;
- разные виды игр: «Перекрёсток» с использованием макета дороги;
- сюжетно-ролевые игры: «Диспетчер», «Служба спасения», «Инспектор ГИБДД»;
- дидактические игры: «Лучший пешеход», «Автоматгистраль», «Механики», «Волшебный жезл»;
- настольно-печатные игры: «Прогулки по городу», «Угадай транспорт», «Кто на чём едет», «Умные автомобили»;
- подвижные игры: «Красный, жёлтый, зелёный», «Светофор», «Водители»;
- творческие игры: «Гараж», «Мой город», «Придумай свой дорожный знак», «Транспорт специального назначения»;

Литература:

1. Авдеева, Н. Н. и др. Безопасность [Текст] / Н. Н. Авдеева и др. — СПб.: Детство-пресс, 2007. — 144 с.
2. Голицина, Н. С. и др. ОБЖ для старших дошкольников. [Текст] / Н. С. Голицына и др. // Система работы. — М.: Скрипторий, 2010. — 112 с.
3. Хабибулина, Е. Я. Дорожная азбука в детском саду. [Текст] / Е. Я. Хабибулина // Конспекты занятий. — СПб.: Детство-пресс, 2010. — 64 с.
4. Шарыгина, Т. А. Беседы о правилах дорожного движения с детьми 5–8 лет. [Текст] / Т. А. Шарыгина — М.: ТЦ «Сфера», 2009. — 80 с.
5. Ключанов, Н. Н. Дорога, ребёнок, безопасность: методическое пособие по правилам дорожного движения для воспитателей. [Текст] / Н. Н. Ключанов — Ростов н/Д.: Феникс, 2004. — 35 с.
6. Грёзина, О. Ю., Пятаева С. А. Работа с детьми в дошкольных учреждениях по обучению их правилам дорожного движения: методические разработки. [Текст] / сост. О. Ю. Грёзина, С. А. Пятаева. — Волгоград: Перемена, 1998. — 23 с.
7. Извекова, Н. А., Медведева А. Ф. Занятия по правилам дорожного движения. [Текст] / Сост. Н. А. Извекова, А. Ф. Медведева и др.; под ред. Е. А. Романовой, А. Б. Малюшкина. — М.: ТЦ Сфера, 2008. — 59 с.
8. Козловская, Е. Дорожно-транспортные происшествия с участием детей дошкольного возраста. Причины и условия, способствующие их возникновению. [Текст] / Е. Козловская // Дошкольное воспитание. — 2011. — № 10. — с. 46–49.

— викторины: «Познавательный турнир», «Аукцион знаний»;

— развлечения: «Как вести себя на дороге», «Школа пешеходных наук»;

— тематические спектакли «В гостях у Светофорчика», «Правила дорожные — правила надёжные»;

— участие в акциях совместно с сотрудниками ГИБДД;

— проведение выставок совместных творческих работ на темы «Безопасность на дороге», «Мой любимый транспорт», «Папа, мама, и я соблюдаем Правила дорожного движения».

Таким образом, в ходе проекта у детей накапливается определенный опыт и формируется устойчивый интерес к Правилам дорожного движения, обогащается словарный запас, повышается познавательная активность.

Благодаря проекту обогащается развивающая предметно-пространственная среда игровым и дидактическим материалам, к процессу обеспечения безопасности жизнедеятельности вовлекаются родители, определяются дальнейшие цели и пути работы по данному направлению.

Использование и реализация проектной деятельности в детском саду формирует у родителей представления о методе проектов как эффективном условии развития творчества детей. Родителям полнее открывается жизнь ребенка в детском саду, а вовлечение их в образовательный процесс делает участниками всех проводимых мероприятий проекта.

Реализованные проекты помогают детям связать обучение с жизнью, сформировать навыки исследовательской деятельности, развивают познавательную активность, самостоятельность, творчество, умение планировать, работать в коллективе.

Проектная деятельность на практике показывает свое преимущество и эффективность. Усилиями участников образовательной деятельности (педагог-дети-родители) успешно решается жизненно важная для всех проблема — своевременная и качественная подготовка ребенка к условиям безопасного дорожного движения.

9. Майер, А. А. Проекты во взаимодействии ДООУ и семьи. [Текст] / А. А. Майер // Управление Дошкольным образовательным учреждением. — 2008. — №3. — 89 с.
10. Поддубная, Л. Б. Правила дорожного движения. Младшая и средняя группы. [Текст] / Сост. Л. Б. Поддубная — Волгоград: ИТД «Корифей». — 21 с.
11. Поддубная, Л. Б. Правила дорожного движения. Старшая и подготовительная группы. [Текст] / Сост. Поддубная Л. Б. — Волгоград: ИТД «Корифей». — 69 с.

Артикуляционная гимнастика в работе воспитателя

Мельниченко Ольга Викторовна, учитель-логопед

ГБОУ г. Москвы «Школа № 1222 имени Маршала Советского Союза И. Х. Баграмяна», дошкольное отделение № 2

В статье представлена авторская форма работы с артикуляционной гимнастикой.

Ключевые слова: артикуляционная гимнастика, сказки, игры; развитие внимания, памяти, артикуляции, слухового и зрительного восприятия.

Все педагоги знают об артикуляционной гимнастике, но не все ее используют в своей работе. Хотелось бы напомнить о данной гимнастике, о ее важности и предложить новые формы использования.

Артикуляционная гимнастика — это неотъемлемый компонент коррекционной работы логопеда. И никто как логопеды знают о важности специальных упражнений для речевой моторики.

Артикуляционная гимнастика подготавливает органы речи к правильному произношению звуков. Происходит укрепление и активизация мышц, дифференциация и уточнение позиции органов артикуляции при произнесении различных звуков. Так же гимнастика способствует увеличению объема движений, умению объединять простые движения в сложные.

Артикуляционная гимнастика полезна всем детям, она не только способствует коррекции звукопроизношения, но и улучшению дикции.

Так как логопедические занятия посещает только часть детей, хотелось бы, чтобы воспитатели в группе использовали данную гимнастику. Я, как логопед, в помощь воспитателям нашего ДООУ, разработала гимнастику в картинках. Считаю, что использовать ее удобно и эффективно.

На каждую группу был сделан набор карточек — картинок формата А5 (Приложение 1), а также инструкция (Приложение 2).

Гимнастика выполняется со всей группой, подгруппой детей или индивидуально. Сначала идет показ карточки-картинки с демонстрацией данного упражнения. Дети повторяют вслед за взрослым. После нескольких выполнений дети запоминают упражнения и уже через некоторое время способны сами проводить гимнастику. Им это очень нравится, каждый хочет быть ведущим.

Желательно проводить гимнастику каждый день, до еды в утренние часы около 5 минут. Каждое упражнение выполняется 5–10 раз. За один раз все упражнения не берутся. Советую начинать с дыхательных упражнений,

после чего переходить к артикуляционным упражнениям. Постепенно количество и темп выполнения увеличивается. Дыхательные упражнения выполняются стоя или сидя, артикуляционные сидя.

С помощью карточек-картинок можно составлять сказки, играть в разные игры.

Артикуляционные сказки.

Задачи:

— развитие логического мышления, памяти, фантазии;

— развитие связной речи;

— развитие полноценных движений и определенных положений органов артикуляции.

Вначале необходимо показать детям, что с помощью отбора и последовательного выкладывания картинок можно придумать интересную историю или сказку.

Примеры сказок.

Чаепитие.

Как-то раз лошадка Лиза решила навестить свою подружку кошку Мурку. Замесила Лиза тесто, напекла блинов и пошла в гости. Мурка обрадовалась своему гостю, достала яблочное варенье, и они стали пить ароматный чай из красивых чашек. (Картинки: лошадка, кошка, тесто, блины, варенье, чашка.)

Мышонок Пип.

Жил-был мышонок Пип. Он не любил чистить зубы. Зато он любил кататься на лошадке, на качелях, играть на барабане и в футбол. Однажды Пип пил чай со сладким яблочным вареньем, и у него заболел зуб. Мышонок сразу же вспомнил о зубной щетке и побежал чистить зубки. Он тщательно почистил верхние зубы, потом нижние. Зуб перестал болеть. С тех пор мышонок Пип каждое утро и каждый вечер чистит свои зубки. (Картинки: мышка, чистим верхние зубки, чистим нижние зубки, лошадка, качели, барабан, футбол, варенье.)

Сказки должны быть небольшие, чтобы не перегружать органы артикуляции.

Такая форма работы не только укрепляет речевой аппарат, но и развивает связную речь, фантазию, мышление, память, восприятие.

Игры.

Задачи:

— развитие внимания, памяти, артикуляции, слухового и зрительного восприятия.

«Запомни и сделай»

Ведущий последовательно называет 3–5 упражнений (забор, лошадка, барабан). Один из игроков выкладывает картинки к этим упражнениям. И вся группа детей выполняет данные упражнения.

«Отгадай упражнение»

Ведущий показывает упражнение. Игроки дают название и подбирают соответствующую картинку.








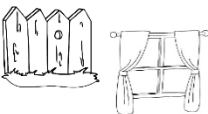
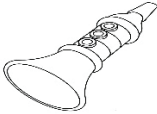

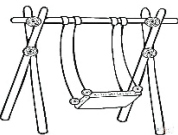
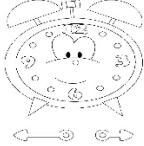


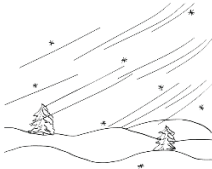






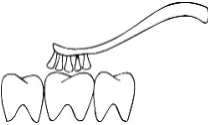

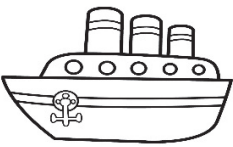


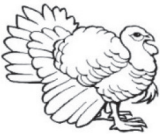




«Будь внимателен»

Ведущий называет имя ребенка и упражнение, которое он должен сделать. Усложняя игру, можно назвать несколько детей и несколько упражнений. Воспитатель. Катя сделай «Лошадку», Маша «Вкусное варенье, Артем «Футбол».

«Отгадай загадку»

Ведущий рассказывает про название упражнения (Качели, колобок, часы...) Игроки отгадывают, находят картинку и выполняют упражнение. **Воспитатель.** Это предмет. У него есть стрелки, циферблат. **Дети.** Часы. И т. д.

Приложение 1.

Приложение 2.

Артикуляционная и дыхательная гимнастика:**1. Упражнение для развития речевого дыхания.**

1. Вдох быстрый ртом, руки развести в стороны, живот надуть. На выдохе медленно «отпускаем» звук АААААААА (УУУ, ООУ, ИИИ, ЫЫЫ), руки медленно к животу, живот сдуваем.

2. Чередуем на выдохе: А-И-А-И... А-У-А-У... И-О-И-О.... Ма—ПА.... БА-ПА...

Здесь используем карточки с символами звуков (Приложение 1).

2. Упражнения для развития подвижности губ, челюсти.

1. Заборчик (улыбнуться, показать зубы с расстоянием)
2. Окно (широко открыть рот)
3. Забор — Окно (чередуем)
4. Трубочка (губы сомкнуты, вытянуты вперед)
5. Забор — Трубочка (Чередуем)

3. Упражнения для развития подвижности и укрепления мышц языка.

1. Качели (открыть рот, язык вверх — вниз)
2. Часы (открыть рот, язык влево-вправо)
3. Чистим нижние зубки (рот открыт, язык скользит влево-вправо по внутренней стороне нижних зубов)
4. Кошка выгнула спинку (зацепиться за нижние зубки кончиком и выгибать спинку)
5. Холодный ветер (губы в улыбке, язык за нижними зубками, звук С)

6. Футбол (губы сомкнуты, упираемся языком в левую-правую щеку)

7. Колобок (губы сомкнуты, рисуем языком круг внутри)

8. Месим тесто (язык мнем губами)

9. Накажем непослушный язычок (ПЯ-ПЯ-ПЯ губами шлепаем по языку)

10. Лопаточка (язык спокойно лежит на нижней губе)

11. Блинчик (язык спокойно лежит на нижней губе)

12. Чистим верхние зубки (рот открыт, язык скользит влево-вправо по внутренней стороне верхних зубов)

13. Лошадка (цокаем)

14. Пароход (широкий кончик языка между зубами и произносим ЫЫЫ)

15. Чашечка (рот открыт, язык в форме чашечки)

16. Мышка (АЛ — Сказать А и прикусить кончик языка)

17. Индюк (БЛ-БЛ-БЛ языком по верхней губе)

18. Вкусное варенье (языком облизываем верхнюю губу)

19. Теплый ветер (губы округлены, язык в форме чашечки за верхними зубами, звук Ш)

20. Барабан (Вдох и на сильном выдохе ДДД по бугоркам за верхними зубами)

21. Заводим мотор (делаем БАРАБАН: ДДД кто не умеет произносить звук Р, РРР кто умеет, и помогаем руками заводить мотор)

Литература:

1. Ткаченко, Т. А. Фонематическое восприятие: Формирование и развитие. Логопедическая тетрадь. М.: Изд-во Книголюб, 2007
2. Филичева, Т. Б. и др. Основы логопедии: Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» М.: Изд-во Просвещение, 1989
3. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей: учеб. пособие для студентов вузов. — М.: АСТ: Астрель: ХРАНИТЕЛЬ, 2006

Основные коллегиальные органы в системе государственно-общественного управления образованием в России в XX веке

Мочалина Анна Александровна, студент магистратуры
Московский городской педагогический университет

К началу XX века Россия входит в новый этап исторического развития, переживает переосмысление ценностей и своего рода переворот в мышлении. Реформы, связанные с отменой крепостного права, приводят к резкому росту промышленности, становится на ноги промышленный капитализм, техническая революция коренным образом меняет жизнь большинства людей — пока, правда, в основном, в городах. Творчество властителей дум — пи-

сателей, поэтов и художников меняет умонастроения мыслящей и читающей части общества, которая постепенно осознает, что основная ценность и опора страны — это ее народ, простые люди, заслуживающие достойной жизни, в том числе — заслуживающие нормального, полноценного образования для своих детей. Правящие слои, в число которых все больше проникают разбогатевшие промышленники и купцы, также начинают понимать важ-

ность народного образования — им нужны грамотные и квалифицированные рабочие. Современным мыслящим русские генералы, предчувствуя надвигающиеся военные грозы, тоже понимают, что без определенного уровня знаний солдат русская армия будет проигрывать своим европейским и азиатским противникам на полях сражений. И в начале XX века российская система образования, преодолевая косность сложившегося к этому времени социального уклада, основанного на абсолютном самодержавии, продолжает свое решительное реформирование, начатое при императоре Александре II, царе-«освободителе», давшем русским крестьянам долгожданную свободу в конце XIX века. Важным элементом этих реформ стал приход в управление образованием представителей «земств», новых, демократических структур, представляющих широкие круги русского общества. Если еще в середине XIX века в «попечительские советы» при образовательных учреждениях входили, в основном, представители дворянства и духовенства, то в конце XIX века в «попечительских» советах уже активно работают «земцы» — купцы, врачи, инженеры, государственные служащие. И процесс демократизации получает свое развитие в XX веке. Реформы образования начала XX века базируются на программе, созданной выдающимся деятелем народного образования В. И. Чарнолуцким. Именно он, вместе с еще одним видным российским ученым и педагогом Г. А. Фальборком, сформулировал и предложил основные идеи реформ, которые предвосхитили мысли западных реформаторов конца XX века и даже сейчас актуальны и современны. Это — монополизация и децентрализация образования, широкое привлечение общественности и родителей к педагогической деятельности школы и управлению образованием, предоставление местному самоуправлению полномочий в школьном деле, а самой школе автономии; отделение школы от церкви, создание школьных советов и т. д., т. е. то, что сегодня мы называем демократизацией образования и государственно-общественным управлением.

Наиболее полно эти реформы были разработаны под руководством министра народного просвещения П. Н. Игнатьева в 1915–16 годах. В проекте реформы средней школы устанавливалась Единая средняя общеобразовательная школа (гимназия) с 7-летним сроком обучения с приоритетом предметов естественного и математического циклов («реальных знаний»). Предполагалась определенная дифференциация обучения — 4–7-е классы делились на три ветви: новогуманитарную, гуманитарно-классическую и реальную. Подобный подход, как мы видим, сегодня, был, в целом правильным, и сегодня мы можем констатировать, что выдающиеся русские ученые-педагоги начала XX века предвосхитили нашу современную действительность.

Русская педагогическая общественность, в том числе — и авторы описанных выше реформ, с энтузиазмом встретили Февральскую революцию, свергнувшую самодержавие. Как и многие представители русской ин-

теллигенции, русские педагоги, в большинстве своем понимали необходимость демократических перемен, и в общественной жизни вообще, и в образовании — в частности. В. И. Чарнолуцкий, например, был одним из организаторов первого в России марксистского издания «Знание», очень активно критиковал правительственную политику образования, и даже был за это сослан в ссылку. После Февральской революции 1917 года, В. И. Чарнолуцкий входит в Комитет по народному образованию при Министерстве народного просвещения Временного правительства и ведет активную работу по развитию народного образования, являясь председателем бюро и руководителем двух комиссий. Именно под его руководством были разработаны основные принципы реформы образования, воплотившиеся в Декларации и Временном положении «О единой общественной общеобразовательной школе» (октябрь 1917). Этот интересный документ, положения которого не были реализованы в силу резкого изменения политической ситуации, связанной с приходом к власти большевиков, интересен сегодня для нас тем, что, среди прочих демократических реформ, мы находим описание состава и функций так называемого «педагогического совета». Этот коллегиальный орган управления образовательным учреждением должен был сменить уже уходящие в силу объективных политических и экономических причин «попечительские советы», активно работавшие в большинстве российских образовательных учреждений со времен «земской» реформы. Состав нового коллегиального органа значительно расширяется, он получает новые широкие полномочия.

В частности, по идее авторов, в состав «педагогического совета» входят не только педагоги, но и представители родителей, и ученики, участвующие в заседаниях «педагогического совета» и имеющие право голоса. Это очень напоминает нам сегодняшний состав школьных управляющих советов, есть сходства и в функциях этих советов. Так, в формулировке 1917 года «педагогический совет... пользуется полной самостоятельностью в разрешении вопросов внутренней школьной организации» [1], но при этом в его полномочия не входит полноценное решение хозяйственных вопросов, здесь он лишь «играет роль активного помощника местного общества в области народного образования».

И это тоже очень напоминает сегодняшнее положение с ролью современного школьного управляющего совета в России. Вообще, следует отметить, что короткий исторический период нахождения у власти в России временного правительства был чрезвычайно плодотворен для прогрессивных русских педагогов-теоретиков, но, увы, в основном в плане развития теоретических походов к новой, демократической школе. На практике удалось реализовать лишь реформу русского языка и отменить обязательные уроки «закона божьего».

Грянувшая в октябре 1917 года социалистическая революция, приход к власти «большевиков», исповедовавших, в основном, идеологический, и, вследствие

этого, достаточно догматический, и, в то же время очень идеалистический подход, во многом перечеркнула начавшиеся было демократические реформы образования. Однако, на первом этапе (конец 1917–1918 года), взгляды «большевиков» на народное образование, которые нашли свое отражение в первой программной декларации советского правительства по вопросам образования — «Основные принципы Единой трудовой школы» (1918) (главный составитель — А. В. Луначарский), хотя и были проникнуты духом революционной романтики, все же сочетали в себе не только идеи «трудовой школы» и «свободного воспитания», но и предполагали широкое участие учащихся, педагогов и родителей в управлении школой, причем на демократической, выборной основе. Думается, что во многом именно поэтому родоначальники и идеологи демократических реформ начала XX века В. И. Чарнолусский и Г. А. Фальборк приняли октябрьскую революцию и затем долго и плодотворно трудились в советском образовании. Итак, становление советской школы началось на довольно прогрессивной для своего времени теоретической основе, предполагающей участие общественности в управлении образованием, которому советская власть уделяла огромное внимание, несмотря на чудовищные трудности, связанные с гражданской войной и последовавшей за ней разрухой.

Уже в феврале 1918 года, в разгар гражданской войны, было опубликовано Постановление Государственной Комиссии по просвещению о выборности всех педагогических и административно-педагогических должностей, в соответствии с которым выборы должны были состояться не позже июля 1918 года. В этот период складывается новая система руководства народным образованием — Отделы и Советы народного образования, партийные организации, профессиональные союзы. И, обратим внимание, вводится коллегиальное управление советской школой, которое на начальном этапе происходило в форме Педагогического Совета школы (и здесь мы видим прямую отсылку к документу Временного правительства 1917 года!). В состав педагогического совета входят с правом решающего голоса по одному представителю от хозяйственного комитета, от родительского комитета и от учащихся старших классов, а также три представителя от местного Совета Рабочих, Солдатских и Крестьянских депутатов [2].

Таким образом, очевидна прямая преемственность в некоторых аспектах развития народного образования с предыдущим историческим отрезком, что неудивительно, так как пути развития образования во многом пока еще определяли педагоги-новаторы начала XX века, искренне принявшие социалистическую революцию

и разделяющие пока еще гуманистические взгляды большевиков.

Но жизнь не стоит на месте. Исторический процесс начала XX века был полон драматическими событиями и стремительными изменениями во всех сферах общественной жизни. К концу 20-х годов победившая и укрепившаяся советская власть начинает приводить в соответствие с властной вертикалью и экономику, и идеологию, и образование. Государство берет на себя практически все рычаги управления — и экономикой, и идеологией, и образованием оставляя общественной составляющей строго вспомогательные функции. Уходят в науку или в почетную, но, увы, не связанную с принятием решений деятельность великие педагоги-реформаторы (В. И. Чарнолусский после революции работает главным библиотекарем Ленинской библиотеки, Г. А. Фальборк работает председателем научного общества в Абхазии). Сворачивается новая экономическая политика, коммунистическая идеология приобретает тотально-руководящий характер, воздействуя на ребенка с младшей школы до старшей школы и института (октябрятя, пионеры, комсомольцы), а участие общества в управлении образованием приобретает четко установленные и регламентированные формы, которые останутся незыблемыми долгие 80 лет. Они покажут свою эффективность в трудные годы индустриализации, Великой Отечественной Войны и восстановления народного хозяйства, а затем переживут этап стагнации и потери эффективности в конце XX века.

И мы, и наши родители, и наши дедушки и бабушки твердо знали, что такое педагогический совет школы (это место, где собираются учителя и решают педагогические вопросы), родительский комитет (который представляет родителей и помогает школе в решении разных вопросов), иногда мы что-то слышали про ученическое самоуправление (но совсем мало, зато много-много времени занимали у нас октябрятские, пионерские и комсомольские дела), часто ощущали на себе шефство тех или иных организаций (но здесь как повезет). И так же мы твердо знали, что за все и всегда единолично отвечает директор школы. Эта система работала долго, но всему приходит свой конец...

И на переломе веков, вместе с решительной сменой общественно-политической формации, управление образованием в России начнет возвращение к истокам, к современному демократическим идеям начала XX века. Сегодня главный коллегиальный орган государственно-общественного управления — школьный управляющий совет. Это неотъемлемая часть общественной жизни, важнейший орган управления школой, у которого впереди еще долгий, и, хочется верить, успешный, путь развития.

Литература:

1. Электронный ресурс: <https://cyberleninka.ru/article/n/demokraticeskij-manifest-s-dramatichnoy-sudboy-zakon-odiny-obschestvennoy-obrazovatelnoy-shkole-oktyabr-1917-g/viewer>

2. Электронный ресурс: Федорова Н. М. «Становление государственно-общественного управления школьным образованием в России <https://pandia.ru/text/77/429/12047.php>
3. М. А. Гончаров «Государственно-общественное управление педагогическим образованием в России в XVIII-начале XX века, Москва, изд. «Пробел-2000», 2015 г.

The importance of the principles of collaborative learning in teaching English to middle school students

Nabieva Marzhona Sadridin kizi, student master's degree programs;

Pulatova Rahno Ravshanovna, teacher

Uzbek State University of World Languages (Tashkent, Uzbekistan)

Learning happens for the duration of the lives of people. It is a consistent cycle and everybody needs to learn to gain new information or alter the current one. Regardless of whether it is a course, a subject, and aptitude (expert or fundamental abilities), or a language, learning occurs in all the fields and constantly. While learning dialects likewise, individuals put a ton of training and self-control. In language homerooms, educators actualize a few methodologies, approaches, and procedures though students gain proficiency with these with appropriate regard for make them learn a productive one. In this learning cycle, the students will in general receive different strategies like pair work, bunch work, helpful learning, collaborative learning, etc. Presently a-days, a large portion of the students follow the strategy of synergistic realizing where they learn new information and new things. The students additionally follow similar procedures while learning new dialects, particularly, in learning the English language and they become familiar with the English language in bunches by sharing their insight among the gathering individuals inside a brief timeframe. So communitarian learning is a valuable procedure for the students to become familiar with the English language efficiently in the cutting-edge English homerooms. This paper reveals an insight into the significance communitarian learning approach where the students learn through exercises dependent on bunch work or collaboration. Above all else, this paper examines the significance of learning, particularly, in the ELL condition. At that point, this paper gives a prologue to synergistic learning and it additionally clarifies the prescribed procedures for collective inclining. From that point forward, it additionally delineates the striking highlights of collaborative learning. Afterward, it epitomizes extensively how collaborative learning is valuable in ELL conditions. At long last, valuable tips are given for the two educators and students for building up their instructing and learning aptitudes.

Keywords: collaborative learning, ELL environment, team work, productive learning, collective learning, communication, self-sufficiency.

Важность принципов совместного обучения в преподавании английского языка учащимся средней школы

Набиева Маржона Садриддин кизи, студент магистратуры;

Пулатова Раъно Равшановна, преподаватель

Узбекский государственный университет мировых языков (г. Ташкент)

Обучение происходит на протяжении всей жизни людей. Это последовательный цикл, и каждый должен научиться получать новую информацию или изменять существующую. Независимо от того, является ли это курсом, предметом и способностями (экспертные или фундаментальные способности) или языком, обучение происходит во всех областях и постоянно. Подобным образом, изучая диалекты, люди прикладывают массу усилий для обучения и самоконтроля. В языковых классах преподаватели актуализируют несколько методологий, подходов и процедур, хотя учащиеся овладевают ими с должным учетом, чтобы сделать их изучение продуктивным. В этом учебном цикле студенты, как правило, получают различные стратегии, такие как парная работа, групповая работа, полезное обучение, совместное обучение и т. д. В настоящее время большая часть студентов придерживается стратегии синергизма, понимая, где они изучают новую информацию. и новые вещи. Студенты дополнительно следуют аналогичным процедурам при изучении новых диалектов, в частности, при изучении английского языка, и они знакомятся с английским языком группами, делая своими мыслями с собравшимися людьми в короткие сроки. Таким образом, общинное обучение — это ценная процедура для учащихся, позволяющая эффективно освоить английский язык в передовых классах английского языка. Эта

статья раскрывает понимание важности общинного подхода к обучению, когда студенты учатся с помощью упражнений, зависящих от совместной работы или сотрудничества. Прежде всего, в этой статье исследуется важность обучения, в частности, при условии ELL. На этом этапе эта статья дает пролог к синергетическому обучению и дополнительно разъясняет предписанные процедуры для коллективной склонности. С этого момента он дополнительно выделяет яркие моменты совместного обучения. После этого он широко демонстрирует ценность совместного обучения в условиях ELL. Наконец, двум преподавателям и студентам даются ценные советы по развитию их способностей к обучению и обучению.

Ключевой язык: совместное обучение, среда ELL, командная работа, продуктивное обучение, коллективное обучение, общение, самодостаточность.

In the twenty-first century, people's information has been expanded significantly and it is conceivable simply because of their mentality towards learning. Consistent learning is the way into the correct accomplishment of individuals' turn of events and they make incredible progress in practically all the fields that they work in. Persistent adapting additionally keeps people to fit well both truly and mentally. Through learning just people update their insight occasionally and apply similar information to get productive outcomes in their genuine endeavors. People are profited a great deal through consistent learning, for example, learning new abilities, getting groundbreaking thoughts, sharing information, time the executives, better association, keeping up great connections, keeping admirably with the most recent turns of events and drifts, and picking up understanding from the viable information. In addition, people likewise recognize the potential issues rapidly and attempt to produce arrangements imaginatively by invigorating their psyches and keep themselves motivated and energetic about what they perform. To create and refine people's information and aptitudes that they need for a mind-blowing duration, it is conceivable just through consistent learning. Since learning has that much significance, we need to flourish for it so as to get increasingly more information which leads individuals to get accomplishment for the duration of their lives. In study halls, instructors utilize different instructing procedures to inspire the students towards their learning [1]. The instructors receive novel procedures, techniques, and approaches so as to make their education learning more viable. At that point, the students' focus increments regarding the matter instructed and adapting likewise happens in a more lovely climate. At the point when educators comprehend different foundations, learning levels, and needs of their students, the instructing learning measure turns out to be more productive and important. The educators should attempt to utilize the accessible advances in their homerooms to include their students more regarding their matters. The students likewise should attempt to receive new procedures of learning their subjects with the goal that the learning cycle turns out to be very simpler and quicker.

In the English language learning (ELL) condition, powerful learning happens when the learning cycle is done in a student-focused way. It is conceivable when the English language educators apply different methodologies and procedures that are reasonable for their English language students (ELLs). The ELT instructors need to bid farewell to the good old techniques and

ought to receive the most recent strategies and approaches of their education in the ELL condition. The fundamental worry of the instructors must be on the necessities and premiums of their understudies and they need to include their students in accomplishing work two by two or gatherings as it improves their insight just as their learning aptitudes. At the point when the students perform different exercises in their study halls as assignments or undertakings, every student of the gathering contributes something to the given errand and productive outcomes will be the result of the errand. Since the idea of collective learning is to achieve victories by carrying out the responsibilities in gatherings or groups, the ELT educators ought to receive this methodology in their customary homerooms. At the point when the students have the ability to master something, it is actually their blessing and in the event that they can pick up something, it is their expertise. Yet, when the students have the readiness to learn, it is their decision. Synergistic learning includes gatherings of students who work for finishing an assignment or finding an answer for the issue or making an item and it is an instructive way to deal with educating and learning. At the point when the students learn in gatherings, they are more agreeable and offer their insight with one another and take in numerous new things from the gathering individuals. Indeed, even the students who are in reverse in their examinations can perform well when they carry out the responsibilities in gatherings. While cooperating in bunches in collaborative learning, they normally partake in the work as per their decisions and it inspires them to carry out the responsibility with more eagerness. Consequently, there are a lot of opportunities to get generally excellent consequences of the offered errands to them and these victories lead them to have more productive shared learning. In addition, students in collective learning do things simpler and faster by sparing their time, stress, and vitality while they play out these assignments in gatherings. At the point when the students partake in bunches in synergistic learning, the inspiration of the students will be elevated and the students feel better and autonomous while carrying out the responsibilities. The students likewise get vanity as they carry out the responsibilities by examining with the other gathering individuals. Besides, the students' certainty levels are expanded and the advancement towards student self-sufficiency [4].

In synergistic learning, a gathering or group of students cooperate to accomplish a typical target that is for the most part to help each other so as to become familiar with their in-

structuring material. Shared learning groups have a more significant level of intuition as well as store data for longer occasions than those of the students who work independently. The facts demonstrate that bunches normally learn through 'conversations, explanation of thoughts, and assessment of other's thoughts'. The data that they chat in their conversations holds in their memory for quite a while. Vygotsky, the father of social learning, is supportive of evaluating the capacity of the students in tackling issues instead of simply gaining information. Thus, the idea of collaborative learning is somehow or another worried about Vygotsky's thought of «zone of the proximal turn of events». It examines what a student can do on the off chance that he/she is helped by friends or grown-ups. By thinking about this model for learning, we may think about a coordinated effort to expand students' consciousness of different ideas. Presently, we will examine the approaches to remember the prescribed procedures for shared learning for the study halls.

Method. Generally, powerful collaborative learning involves the development of objectives for the gathering and furthermore responsibility for people. This dispatches an obvious or distinct reason and furthermore holds the gathering on task. Prior to giving any task, the instructors ought to characterize clear objectives and goals to spare their valuable study hall time. While gathering the understudies additionally, the instructors should consider the ideal and moderate size. The gathering ought to be neither little which doesn't permit different reasoning nor enormous where all the individuals may not include in the errand given for the gathering. Thus, the ideal gathering size ought to be with at least 4 to 5 students to make the learning condition a fruitful one. At that point, the gathering guidelines ought to be more adaptable. Exchange and intelligence assume an imperative part in bunch learning. A few discoveries in research additionally recommend that the nature of associations impact collective learning. Jacob and Campbell, in their examinations during the 1960s, recommend, «Standards are unavoidable, even freak standards are passed on and not addressed». That is the explanation that the gathering standards ought not to be extremely unbending, they ought to be adaptable. As indicated by circumstances, there ought to be changed in the standards. Thus, the gatherings become neither bigoted nor unbending and don't build up any sub-gatherings.

The educators should make the students create fruitful relational correspondence and manufacture trust among the gathering individuals. Normally, tasks give some sort of consolation to the students of the gathering which brings about disclosing the ideas completely to one another. Indeed, even it is additionally settled from considers that students who convey and get intricate clarifications profited a great deal from synergistic learning. Subsequently, open correspondence is the way into the genuine accomplishment of collaborative learning. At the point when the errands are bigger, the educators should make certain functions to the gathering by making the difficult assignments into littler parts so as to spare time and vitality. When it is isolated into parts, at that point various jobs are rel-

egated. The students get an opportunity to choose the jobs that they like and change their functions by the division of the errand or meetings. The instructors need to direct a pre-test and post-test to ensure whether the learning happens all together or not. Actually, this strategy is utilized by numerous sorts of exploration to check whether the gatherings are learning. As an aspect of their obligation, educators should consider the students' learning cycle. Besides, students create social connections in learning as well as help assorted variety. The joint effort of this sort licenses students to become «specialists» in the subject appointed to them. The University of Iowa talks about some different procedures, for example, learning cells, buzz gatherings, utilizing bunches, fish bowl discusses or cooperative effort [8].

Discussion. While learning an unfamiliar or second language, above all else, students need to get familiar with the structure of the language and its utilization in unseemly circumstances. A Spanish local who learns English will be acclimated to put modifiers after things and when he learns English, he ought to do in the switching request. Since the students originate from differing foundations, the most important step that the educators need to take is to make an amicable learning climate so the students feel cheerful, welcome, prepared, and engaged to gain proficiency with the subject that is instructed in their homerooms. The little things that the instructors do in their homerooms to arrive at their English language students (ELLs) make a significant difference when they attempt to become familiar with another dialect and frequently exploring a completely unique culture too. Along these lines, an empowering domain is required in the English homerooms for ELLs since the students are spurred a great deal with the best possible support of the educators. So as to improve their English, the ELLs need to complete two things — commit time to learn and practice what they have realized. ELLs utilize English to disclose ideas and add to their work when exercises are organized to help student-to-student or gathering association. This gives the English language educators to check what the students have realized and it likewise shows the students' advancement in English language improvement. The development of the number of inhabitants in ELLs has been expanding step by step. For example, in the US, the development of ELLs in the course of the most recent decade has been gigantically expanded. As per the National Clearinghouse for English Language Acquisition (2011), «More than one-portion of states have encountered a development pace of over 100 % in their ELLs numbers». It unmistakably shows how much increment is there in the absolute number of ELLs in the US as well as wherever on the planet. Collaborative learning happens in English language learning study halls when educators do some ecological changes. These alterations may incorporate changing the guest plans, utilizing the most recent innovation, including the understudies more in getting the hang of, applying different strategies and techniques for showing English, permitting cell phones while learning, etc. Besides, successful learning in an ELL domain is conceivable where the English educators actualize various procedures and methods to spur

their students in their normal homerooms. At the point when the instructors present data utilizing different exercises in the study halls, the students effectively become familiar with the subject and get fruitful progress towards the cycle of English language improvement.

Subsequently, the English language educators need to introduce the subjects in a simpler manner for their ELLs to see with the goal that the language advancement measure becomes smoother. At the point when students feel more fruitful in their special difficulties, they will turn out to be more certain about their learning. At the point when the students feel that the assignments are more troublesome, at that point the instructors need to piece these undertakings to make the students more versatile. The quantity of ELLs has expanded definitely in US government-funded schools. As per the Center for American Progress, the number of ELLs expanded by 51 % in US government-funded schools between 1997–1998 and 2008–2009. TESOL International Association expresses that 6,000,000 ELLs right now selected which is the quickest developing understudy populace in the US state-funded schools. In this manner, evenhanded practices are to be actualized both all through the study hall condition to guarantee ELLs get a reasonable possibility of both learning and dominating in learning [13].

Conclusion. This paper has given an accentuation on synergistic learning dependent on bunch exercises that are more fitting for the advanced ELL condition. Above all else, the significance of learning, particularly, in the ELL condition has been talked about. Afterward, a prologue to cooperative learning and its accepted procedures have been altogether inspected. Besides, the notable highlights of collective learning have been

clarified in detail. Besides, the value of collective learning in the ELL condition has been significantly exemplified. At long last, some significant proposals have been given for ELT and ELL educators, analysts, educational plan engineers, and students for improving their instructing learning aptitudes in the ELL condition. Communitarian learning hoists ELLs' language learning aptitudes as it offers them a chance to impart their plans to the individuals from their gathering and makes ready to master anything inside and out that reestablishes in their psyche for an extensive stretch of time. Since the students have been acclimated to work in bunches since their tutoring days, they will unquestionably actualize similar techniques while they need to become familiar with any troublesome undertaking even in their higher examinations in any ELL condition. It is the obligation of the educators to actualize different techniques and approaches of ELT and ELL so as to include the ELLs in learning the language abilities completely. At the point when educators find that there is no advancement in their learners, at that point they need to comprehend the gathering elements of the ELLs and coordinate them with collective ways to deal with structure students' groups so they will give to the ensuing degree of learning through the collaborative learning approach. It is certain that genuine coordinated effort happens when the ELLs take an interest in their work with a ton of assurance, commitment, and dedication towards the work that they do in gatherings. Besides, every individual from the gathering needs to contribute his part to achieve the given assignment for the gathering and help out one another in a student inviting condition with the goal that the principle part of collaborative learning in an ELL domain will be an extraordinary achievement.

References:

1. Bayer, A. S. (1990). Collaborative-apprenticeship learning: Language and thinking across the curriculum, K-12. Mountain View, Calif: Mayfield Pub. Co.
2. Beebe, S. A. & Masterson, J. T. (2003). Communicating in small groups. Pearson Education Inc. Boston: Massachusetts.
3. Bonwell, C. C. and Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. Washington, DC: School of Education and Human Development, George Washington University.
4. Bransford, J., National Research Council (U.S.). and National Research Council (U.S.). (2000). How people learn: Brain, mind, experience, and school. Washington, D.C: National Academy Press.
5. Creswell, J. W. (2003). Research design qualitative quantitative and mixed methods (4th Edition). Washington, DC, SAGE Publications.
6. Delpit, L. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. Harvard Educational Review, 58(3), 280–298.
7. Dewey, J. (1959). Dewey on education: Selections. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
8. Gafney, L. and Varma-Nelson, P. (March 01, 2007). Evaluating Peer-Led Team Learning: A Study of Long-Term Effects on Former Workshop Peer Leaders. Journal of Chemical Education, 84, 3, 535–539.
9. Johnson, D. W., Johnson, R. T. and Holubec, E. J. (1990). Circles of learning: Cooperation in the classroom. Edina, Minn: Interaction Book Co.
10. Kelly, J. (2002). «Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge by Kenneth Bruffe: A Critical Study». Journal of the National Collegiate Honors Council — Online Archive. 82. <http://www.digitalcommons.unl.edu/nhcjournal/82>
11. Klar, E., Klar-Trim, C., Mammen, L. and Martinez, V. (2003). Parrot in the oven, mivida: By Victor Martinez: student packet. San Antonio, TX: Novel Units.

12. Klemm, W.R. (1994). Using a Formal Collaborative Learning Paradigm for Veterinary Medical Education. *Journal of Veterinary Medical Education*, 21(1), pp.:2–6.
13. Newmann, F. M. (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College Press.
14. Oakes, J. and Lipton, M. (2003). *Teaching to change the world*. Boston: McGraw-Hill.
15. O'Rourke, R. (2003). Academic Literacy: raising the profile, researching the Practice. In *Learning and Teaching Bulletin*, Issue (2), University of Leeds.
16. Pinitz, T. (1996). A Definition of Collaborative Vs. Cooperative Learning. *Deliberations*, London Metropolitan University, UK. Retrieved 5 Nov. 2011 from: <http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/collaborative-learning/panitz-paper.cfm>.

Особенности мотивации педагогического персонала

Одинцова Екатерина Евгеньевна, студент магистратуры

Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова (г. Архангельск)

В статье представлен теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме мотивации педагогов, где рассмотрены основные теории мотивации и их применимость в практической деятельности, а так же представлена модель мотивационной схемы педагогического персонала.

Ключевые слова: мотивация, теория мотивации, мотивирование, педагог.

На сегодняшний день проблема мотивации, в том числе и педагогов образовательных организаций, достаточно актуальна и востребована. Так как грамотное руководство, достижение образовательных целей и задач, а так же поддержание имиджа и конкурентоспособности образовательной организации невозможно достичь без грамотно выстроенной модели мотивации педагогического персонала.

Прежде чем говорить о существующих в теории подходах к мотивации сотрудников необходимо иметь четкое представление о том, что такое мотивация. Проанализировав мнение различных авторов по данной теме, мы пришли к выводу, что мотивация — это определенная система действий, направленная на побуждение к продуктивной, интенсивной деятельности или активности конкретной личности, группы людей или коллектива, для достижения изначально поставленных цели и задач.

Так же, неотъемлемой частью процесса мотивации педагогов является процесс мотивирования, который является основой в управлении педагогическим персоналом. А. А. Кочетова в своих работах отмечает, что мотивирование — это процесс воздействия на специалиста, в нашем случае на педагога, с целью побуждения его к определенным действиям [2].

На сегодняшний день в науке существует достаточно большое количество различных теорий или подходов к мотивации персонала. Целесообразно их разделить на две группы: содержательные и процессуальные теории мотивации.

К первой группе относятся иерархическая модель потребностей А. Х. Маслоу, теория мотивации Д. Макгрегора, двухфакторная теория Ф. Герцберга и теория Д. Макклелланда и Д. Аткинсона [3]. Представленные теории объединяет то, что мотивировать персонал к той

или иной деятельности возможно лишь тогда, когда у специалиста удовлетворены все его базовые потребности. Отчетливо это прослеживается в теории мотивации предложенной А. Х. Маслоу, который в своей модели потребностей на первый, базовый уровень выдвигает физиологические потребности и потребности в безопасности. Отметим, что руководитель, мотивируя своего сотрудника, в первую очередь должен дать ему, возможность удовлетворить его важнейшие потребности, только в этом случае мотивирование сотрудника будет иметь положительные результаты, а в следствии это поспособствует продуктивной деятельности организации.

Процессуальные теории мотивации включают в себя теорию ожидания В. Врума, модель Полтера-Лоулера, теория организационного роста Литвона-Стрингера, а также к данной группе относится теория мотивации, предложенная Л. С. Выготским [3]. Сущность процессуальных теорий мотивации не оспаривает существование тех или иных потребностей у людей, но все же склоняется к тому, что индивид способен распределять свои усилия и сам выбирать тот или иной вид деятельности, поведения для достижения цели.

Также помимо представленных выше теорий мотивации существуют и другие исследования, например, А. П. Егоршин в своих трудах обращался к трудовой мотивации как важному элементу управления персоналом, но в большей степени делал акцент на том, что мотивировать сотрудников необходимо методами оплаты труда и изложил теорию оплаты труда персонала, где охарактеризовал тарифную систему и представил зарубежный опыт оплаты труда педагогов [1].

Исходя из выше сказанного, возникает вопрос, какие же из существующих теорий мы можем применить в про-

цессе мотивации педагогов. На наш взгляд, теория сбалансированных показателей Рамперсада, представляющая собой систему показателей деятельности, в основе которой находится баланс индивидуальных потребностей и целей с ценностями и целями образовательной организации, может быть взята за основу мотивационной модели педагогов. Так же стоит отметить, что в данной теории мотивации, в большей степени, акцентируется внимание на внутреннюю мотивацию сотрудника, нежели на внешнюю. Данную позицию можно объяснить тем, что именно данная мотивация способна обеспечить большую степень активности личности. По мнению Рамперсада мотивирование сотрудников должно базироваться на следующих основных элементах:

- здоровье и душевное состояние сотрудника;
- отношения личности с другими людьми, коллегами;
- наличие у сотрудника знаний, навыков, способностей, компетенций, а также способностей, и желания к обучению;
- финансовый аспект вопроса и возможности его удовлетворения [4].

В представленной теории мы можем наблюдать комплексный подход к мотивации сотрудников со следующих

позиций — это удовлетворение, как личностных потребностей специалиста, так и потребностей организации; использование как материальных, так и нематериальных форм мотивирования сотрудников.

На основе представленного анализа теорий мотивации персонала нами был сделан вывод о том, что одной из схем мотивации педагогов может быть следующая модель:

— руководителю необходимо обеспечить фундамент, то есть создать благоприятную эмоциональную обстановку в коллективе, обеспечить отсутствие конфликтов, разногласий, которые отрицательно могли бы сказаться на состоянии педагога;

— необходимо к каждому сотруднику подойти с учётом индивидуальных, личностных и профессиональных особенностей и интересов (например, мотивирование молодых специалистов может отличаться от системы мотивирования педагогов со стажем);

— применение различных методов материальной (премий, стимулирующие выплаты, бонусы, проценты и т. д.) и нематериальной мотивации (похвала, поощрение и т. д.) согласно выше представленному пункту.

Схема данной мотивационной модели представлена на рисунке 10



Рис. 1. Мотивационная модель педагога

В итоге мы видим мотивированного педагога, у которого удовлетворены личностные интересы, он готов к профессиональному росту. Мотивированный педагог оказывает положительное влияние на образовательную организацию в целом, и а так же готов к качественной работе по достижению цели и задач.

Как мы выяснили, в теории разработан ряд концепций, которые касаются мотивации персонала, в том числе и педагогов, многие из них основаны на удовлетворении базовых

потребностей, другие акцентируются на материальных аспектах мотивирования. На наш взгляд в современной педагогической практике прослеживается необходимость подхода к мотивации педагогов с позиции индивидуального подхода, учёта личностных и профессиональных особенностей каждого сотрудника, тем самым мотивация будет выступать как фактор повышения профессиональной компетенции педагога, а самое главное позволит более эффективно управлять образовательной организацией.

Литература:

1. Егоршин, А. П. Управление персоналом Учебник для вузов. — 4-е изд., испр. — Новгород: НИМБ, 2015. — 720 с.
2. Кочетова, А. А. Мотивация профессионального развития педагогов образовательного учреждения: теоретический аспект вопроса [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <https://docviewer.yandex.ru/> (дата обращения: 01.04.2019). — Загл. с экрана.
3. Сапожников, А. С. Мотивация в управлении персоналом. Учебное пособие. — Санкт-Петербург, издание Центра подготовки кадров РАО «ЕЭС России» (СЗФ АО «ГВЦ Энергетики»), 2008 г.
4. Чекмарев, О. П. Мотивация и стимулирование труда: учебно-методическое пособие. — СПб., 2016. — 343 с.

Video film as a main method of teaching a foreign language

Saitova Viktorija Sergeevna, student master's degree programs
St. Petersburg Polytechnic University of Peter the Great

At the present stage of foreign language learning in terms of vocational education, we often face such problem as lack of active language environment in the educational process. The article considers three stages of working with text. At each stage a number of tasks using video clips. According to many methodologists, when using video in the classroom, the principle of immersion in the language environment of the foreign language being studied is implemented. In addition, there are exercises for working with video materials and a summary of the lesson, which offers interesting work with videos. It also offers a number of requirements that were developed by teachers for the successful use of video materials in a foreign language lesson.

Key words: after-viewing stage, exercises, language, pre-viewing stage, teaching, video, while viewing stage.

When studying a foreign language in our country, we face such a problem as the lack of a living language environment, the inability to communicate with native speakers which affects the level of training of students. According to the requirements of the Federal state educational standard, when learning a foreign language, a student must be able to «...converse in standard communication situations, observing the norms of speech etiquette; talk about yourself, about environment, interests and plans for the future, justifying intentions/ actions, expressing opinion; describe the features of life and culture of his/her country and English-speaking countries» [2, c. 78].

In order to achieve these results, the teacher needs to think through the lesson in such a way that it uses different methods, tools and forms of learning. The use of videos in foreign language classes is one of the types of teaching activities that helps to create the necessary conditions for communication [5, c. 332]. According to Russian and foreign methodologists, video films «... have a greater linguistic and methodological potential compared to printed and sounding texts, clearly demonstrating the process of foreign and intercultural communication.» When using video in practice, «... the principle of immersion in the socio-cultural and linguistic environment of the foreign language being studied in the classroom is implemented, creating the illusion of familiarizing students with the natural language environment, modeling the communicative situation» [3, c. 5].

In the methodology of teaching foreign languages when working with text, methodologists distinguish three main stages: pre-viewing, while viewing and after-viewing [1, c. 88].

Consider each stage separately. Methodologists have identified two main goals of the pre-viewing stage:

- motivate students by setting them up for the task, making them active participants in the learning process;
- remove possible difficulties in reading the text and prepare students for successful completion of the task.

Tasks that teacher can use at this stage: generalization of previously obtained knowledge on the topic; cursory viewing of a part of the film without sound; work with a list of new words, with translations or definitions that are presented before the text [4, c. 66].

The next stage is while-viewing. The main goal of this stage is to ensure the further development of language, speech or socio-cultural competence of students, taking into account their real possibilities of foreign language generalization.

Types of tasks:

1) Find/ select/read/ connect/insert:

- answers to the suggested questions;
- confirmation of the correctness/ falsity of the claims;
- a suitable title to each paragraph.

2) Guess:

- the meaning of a word or words in context;
- a translation/ what is the definition of the word most accurately reflects its value in this context;
- how events will develop in the second chapter/ next part of the text [1, c. 89].

After-viewing is the third stage. The goal of this stage is to use the source text as a basis and support for the development of productive skills in oral or written speech. At this stage, you can use: project work related to the preparation of similar

videos yourself (conducting video tours around the city/college, etc., telling about your family, etc.); role-playing games based on the plot or situation of the video.

After studying a number of sources and articles on the topic of our research, we decided to focus on the already developed exercises for working with video materials of a foreign language teacher M. I. Aleynikova, whose professional interests are learning and applying interactive methods in English lessons and are close to ours.

1. Working on video directories (5–15 minutes)

The teacher selects an excerpt from the film that is 1–2 minutes long and consists of clearly spoken lines that are simple in form and content. Writes out each replica on a separate card. Splits the audience into several groups and gives each group a complete set of cards containing the dialog. The group should look at the passage without looking at the cards, and then put the replicas in the order they met in the recording. After that, you should watch the passage again, checking the correct order of replicas.

2. Five W's and H (10–15 minutes)

From a television news program, the teacher selects an excerpt that is read by the announcer and that contains enough material to ask all kinds of special questions. He then explains to students that they will now see real news that contains information to answer some questions: Who is about? What is about? When did it happen? Where did it happen? Why did it happen? How did it happen? [1, c. 88–89].

On the blackboard, the teacher writes down these six questions, alerting students to exactly how much news there will be in a given passage. The task before the first viewing is to listen and try to understand. The task before the second viewing is to listen and make notes next to each question. After the second review, students answer these six questions.

3. Debate

The teacher selects an excerpt that contains an idea that may cause controversy. This statement is written on the board. Next, students watch the excerpt that contains this idea. After watching the video, students are divided into two groups «pros»

and «cons». Each team selects a captain. The captain at the beginning expresses the general opinion of the team and at the end sums it up [1, c. 90].

We also have learnt with an interesting lesson summary for the second year of the main module on the topic «Great Britain». Goals and objectives of this lesson:

- improving speaking skills;
- developing speaking and listening skills;
- instilling interest in learning English and the country of the language being studied.

At the stage of testing knowledge, skills, students were offered a task: correlate words in columns (according to the previously studied text); fill in the gaps in the offers; make sentences from these words.

At the stage of studying the new material it was suggested to view videos about before stopnotes of Great Britain for primary perception («Buckingham Palace»; «Tower Bridge»; «St. Paul's Cathedral»; «Westminster Abbey»; «Trafalgar Square»; «Greenwich Katarinch's Dock».

At the stage of consolidation of the studied material, work was carried out to assimilate the viewed stories. Each of the stories was viewed a second time, and tasks were also offered to test the perception of the material. For each video: «Buckingham Palace»; «Tower Bridge»; «St. Paul's Cathedral»; «Westminster Abbey»; «Trafalgar Square» a group conversation was held [1, c. 90].

Thus, at these stages of the lesson you can see how the use of video clips helps to better assimilate the material, arouses interest in learning, and contributes to the development of listening and speaking skills. With the help of videos, students have the opportunity to learn new material but also check the level of assimilation of the studied material, develop oral speech, study to understand foreign speech by ear. The effectiveness of using a video depends not only on the precise definition of its place in the training system but also on how well the structure of the lesson is organized and how the training opportunities of the video are coordinated with the training tasks.

References:

1. Aleinikova M. I. The video as a means of learning a foreign language // International Scientific Electronic Journal. — 2016. — № 6(18). — P. 87–90.
2. Buribaeva A. I. Using interactive methods of teaching English in video lessons // Научный журнал. — 2018. — № 4. — P. 77–78.
3. Petrenko L. A., Philippov M. N. Using video materials in teaching foreign language // Вестник науки и образования Северо-Запада России — 2017. — № 3. — P. 1–7.
4. Sadikova G. Selecting video materials for classroom use // Достижения науки и образования. — 2018. — № 5. — P. 66–67.
5. Saitova V. S. Videos in Teachnig Foreign Languages. Язык, перевод, коммуникация в условиях полилога культур: труды Международного студенческого лингвистического форума 2020, 19–21 марта 2020 г. — СПб.: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2020. — 379 с.

Integrated foreign language lessons in higher educational institutions

Sejtova Gulhan Zhumabaevna, seniorlecturer;
Ibraimova Zaurekhan Sadykovna, seniorlecturer
Nukus State Pedagogical Institute named after Azhiniyaz (Uzbekistan)

This article focuses on the main features of teaching a foreign language to students of the specialty «preschool pedagogy» using an integrated approach, its distinctive characteristics and the importance of its application in teaching a foreign language to students of higher educational institutions.

Key words: integrated approach, students, foreign language, culture, higher education, interdisciplinary connections, integration, differentiation.

Learning a foreign language is a transfer of culture that was accumulated earlier to the younger generation. At different times, teaching a foreign language had different content and relied on different philosophical approaches. However, the first place has always been the development of the personality, the formation of important qualities necessary for life in specific conditions. These conditions could change depending on the periods of the life of a given person. The culture of foreign-speaking countries is a part of world culture, in this way, when teaching a foreign language, students become familiar with the world culture and make a significant contribution to the education of future specialists and their development as a comprehensively developed and harmonious personality. The importance of knowing a foreign language as a means of communication and integration into the world community increases, thereby assuming a distinctively new approach to teaching a foreign language (FL), as well as a rethinking of the essence and content of learning objectives, since the purposefulness of the educational process is of paramount importance. importance in the formation of the content of education. This is due to the fact that the pedagogical interpretation of general goals leads to the allocation of specific goals, which, merging with the content, form its «upper levels» [1, p. 144].

The most important priority of educational reforms can be considered a qualitative increase in the level of foreign language proficiency of university graduates. The knowledge of a foreign language acquired by students at the functional level contributes to solving a large number of tasks in the modernization of society, which seeks to take a significant place in the world community. Integration is a process and result of the formation of an inextricably linked whole. In the study of a foreign language, it can manifest itself through the combination of academic subjects in a synthesized course, the summation of the foundations of the sciences, the disclosure of complex educational topics and problems. Modern education is faced with the primary task of forming an idea of a holistic picture of the world, including its unity and diversity, the idea of integration is laid in the foundation of this understanding. This idea appeared on the basis of the universality and unity of the laws of nature and culture, since they themselves provide for the unification, subordination, interconnection of individual components of an integral system. Modern society requires from the individual independent critical thinking, the ability to see,

and creatively solve the problems that have arisen. In this regard, the transition from the executive, reproductive activity of students to the creative, search one at each stage of the educational process is so necessary. Integrated lessons suggest the possibility of involving students in an active cognitive process, which consists in active cognitive independent activity, since everyone has the opportunity to express themselves in the area that is closer to him and use the knowledge gained as a result of practice. Lessons of this type make it possible to clearly understand the area of application of their knowledge. Integrated lessons enable teachers to work together, which contributes to close cooperation with each other and also with students in solving various educational problems, making it possible to create conditions for the implementation of specific communication skills, which are basic in the modern world.

Integration should be classified as a didactic principle that allows academic subjects to function as an autonomous educational system, and also contributes to meeting the requirements of modern society, the introduction of integration into the study of a foreign language allows solving the problems that modern education puts forward for higher educational institutions and society as a whole. The development of the pedagogical idea of the integration of the educational process influenced the progress of scientific knowledge, since integration is closely intertwined with differentiation. Interdisciplinary connections are an effective teaching tool and are used as an addition, confirmation, replenishment of knowledge in related subjects, which contributes to didactic tasks. Interdisciplinary connections are not a permanent, integral system, are used at the request of the teacher to study individual topics of the educational material, and also serve as an excellent confirmation, which enhances their importance in the integration process. Integration is a system that presupposes the unification, connection, convergence of the educational material of separate related subjects into a single whole, this unification is also possible subject to the logical proximity of the topics being studied. The base of the integrated learning system is based on the intensive use of interdisciplinary connections, this can be seen both in terms of the final goals and the content, methods and techniques of work. It should be noted that the process of teaching a foreign language using an integrated approach reveals the similarity of ideas and principles that can be traced in teaching various disciplines, since it becomes possible to apply

the acquired knowledge simultaneously in different areas. Most students are concrete thinkers and learning should be based on identifiable objects rather than abstract ideas.

It is worth highlighting the following types of integrated lessons: Coordinated, knowledge of one subject is based on knowledge of another subject. For example, a history lesson and English. At such lessons, there is a fragmentary appeal to the general problems in various fields of knowledge. The combined one is built on the basis of one organizing object, several objects merge into one, which makes it possible to study the same problem from different positions. For example, a lesson in geography and English. They should shape through learning from life experiences or common social problems. Integrated single lessons can be built on a thematic or problem basis, highlighting the discipline as the core or intertwining the teaching

material at each stage of the lesson. Integrated lessons refer to non-standard forms of teaching and require the preparation and creative initiative of a group of teachers from different subjects. A foreign language is a special subject, therefore an integrated foreign language lesson with history, mathematics, art, music helps to increase motivation in teaching foreign languages. The integrative approach allows teaching mixed in the real world communicative functions within the framework of the speech act, indicating how speech is used in everyday situations, giving a multidimensional understanding of reality and the role of language as an element of culture. In such lessons, mastering a foreign language is not only a goal, but also a means in understanding the relationship with other spheres of knowledge and life, thereby increasing the motivation for learning a foreign language.

References:

1. Galskova N.D, Gez N.I Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology: textbook. manual for stud. lingual. high fur boots and fak. 74 in. lang. higher. ped. study. institutions — M.: Publishing Center «Academy», 2016. — 336 p.
2. Kolker Ya. M. Practical methods of teaching a foreign language: Textbook. manual / I. M. Kolker, E. S. Ustinova, T. M. Enalieva. — M.: Publishing Center «Academy», 2015. — 264 p.
3. Krivolopova E.V Integrated lesson as one of the forms of a non-standard lesson. — Kazan: Buk, 2015. — Issue. II: Innovative pedagogical technologies. — P. 113–115.
4. Miroljubov A.A History of the domestic method of teaching foreign languages: Textbook. manual for university students studying in the direction of «Linguistics and interculturalism. communication «/ A. A. Miroljubov. — M.: STU-PENI: INFRA-M, 2016— 446 p.

Использование английского языка при обучении учащихся аналогичным лексическим и грамматическим аспектам второго иностранного языка на примере французского

Смирнова Ирина Рафаиловна, учитель английского языка

МБОУ «Школа № 173 с углубленным изучением отдельных предметов имени героя Советского Союза Д. А. Аристархова» г. Нижний Новгород

Данная статья посвящена рассмотрению особенностей использования основного иностранного языка в процессе обучения второму иностранному языку при сокращении доли родного во время объяснения учителем на уроке, в частности, некоторых грамматических тем.

Недовольство родителей российских пятиклассников, а также некоторых педагогов введением в школьную программу с прошлого учебного года второго языка сегодня можно трактовать как недостаточно объективное. Родители и некоторые учителя, не практикующие преподавание 2-х иностранных языков (ИЯ), выявили и отмечают некоторые недостатки данного нововведения, такие как дополнительная нагрузка на детей с введением нового курса, неспособность овладеть учащимися вторым ИЯ при условии недостаточных знаний первого и некоторые другие. Однако российские учителя, работающие с двумя иностранными языками в одних и тех же классах, а это

5-е в 2019–2020 учебном году, увидели и выявили в своей практике достаточно большое количество плюсов данного новшества и намерены продолжать их использовать в текущем учебном году.

Введение в программу среднего общего образования второго ИЯ с 2019 учебного года по ФГОС сформировало благодатную почву такого обучения, при котором основной иностранный язык становится средством обучения, а родной язык для объяснения материала используется все реже, что всегда приветствовалось различными отечественными теоретиками и авторами методик преподавания ИЯ в школе. По мнению О. А. Шумской, «из-

учение иностранного языка, ориентированное исключительно на сопоставление его с родным, несколько нарушает естественный процесс постижения иноязычной культуры» [11]. В то же время речь не идет о триязычии, хотя предпосылки такого обучения зарождаются [2]. Значение слова *триязычие* в словаре определяется как владение и попеременное пользование одним и тем же лицом или коллективом тремя различными языками (syn. трилингвизм). Такое обучение включает в себя методы билингвального обучения, билингвизма, или двуязычия, при котором имеет место быть функциональное свободное владение и использование двух языков, один из которых родной, а другой — иностранный. При билингвальном обучении учитель использует два языка обучения, при этом иностранный язык становится не только объектом изучения учебного предмета, но и средством обучения, и часть учебных предметов преподается на иностранном языке. Речь пойдет только о некоторых приемах такого обучения.

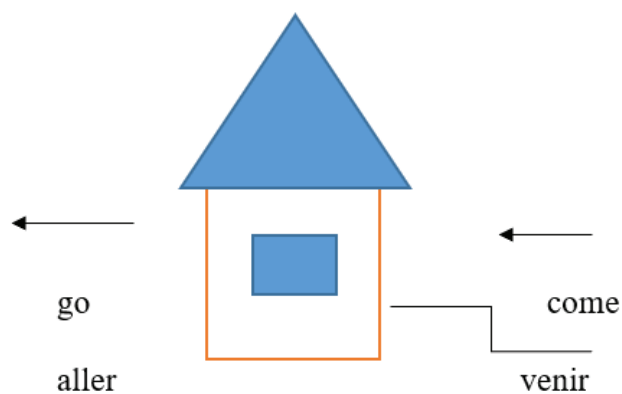
Всегда в сознании говорящего процесс обучения иноязычной речи неразрывно был и остается связан с проблемой взаимодействия как минимум двух языковых систем, одна из которых — это система родного языка с его фонетическим, грамматическим и лексическим строем. Это объясняется тем, что с родным языком связаны не только все мыслительные процессы учащихся, но и их психическая деятельность. Педагоги на уроках иностранного языка широко используют родной язык для перевода непонятных учащимся структур и явлений, предположим, в грамматическом строе ИЯ. Это, как правило, понятно и удобно как учителю, так и обучающимся. По мнению Шумской, «в процессе обучения иностранному языку мы можем провести определённые параллели с родным языком и тогда процесс обучения будет представлять меньше сложностей. Положительное влияние родного языка на формирование аналогичных языковых и речевых навыков называется переносом. В тоже время мы часто сталкиваемся с такими языковыми явлениями, которые либо не имеют аналогов в родном языке, либо используются по-разному. В данном случае возникает отрицательное явление интерференции [11]. Шумская так это интерпретирует: «русский и английский языки не являются близкородственными языками, между системами этих языков много значительных расхождений. Следовательно, возникает вопрос о правильности использования родного языка при изучении иностранного, недопустимости чрезмерного ... употребления родного языка» [11]. Вспомним тот факт, что русский язык, входя в группу славянских языков, принадлежащих к индоевропейской семье языков, очень отличается по своему строю от романо-германских языков, к каким принадлежат популярные сегодня для изучения в российских школах английский, французский, испанский, итальянский и немецкий языки. Следовательно, для языковых явлений в перечисленных языках из группы романо-германских подчас сложно или невозможно найти объяснения из родного (к примеру,

русского) языка, и наоборот, эти явления будут аналогичны тем же из языка той же группы. Выходит, несмотря на то, что родной язык и иностранный в процессе обучения всегда вступают в тесный контакт, языковые особенности, скажем, французского языка логично будет российскому ученику разъяснять аналогичными им в испанском или английском, в зависимости от того, какой язык он изучает как основной ИЯ.

Рассмотрим некоторые приемы обучения французскому языку с использованием знаний учащимися английского как основного. Так, при знакомстве с некоторыми лексическими и грамматическими аспектам на уроках французского языка в 5 классе для обучающихся, чей опыт изучения английского языка составляет уже 3 года (при обучении со 2-го класса по ФГОС) учитель широко может использовать аналогичные явления английского языка. Объяснение случаев использования форм глагола-связки -быть- *etre* (фр) педагогу стоит организовать также, как при объяснении аналогичного ему в английском языке глагола-связки -to be (англ.): используем, когда описываем чью-то внешность, характер, говорим из какой человек/люди страны, кто он/они по профессии или хотим подчеркнуть его/их физическое или эмоциональное состояние.

Систему французских глаголов представляем учащимся аналогично системе английского глагола: во французском также есть «неправильные» глаголы (глаголы II и III группы), их спряжение также нужно запоминать, как и формы неправильных английских глаголов. Многие глаголы учащимся проще запомнить, если объяснить им некоторые аналогии и закономерности. Так, глаголы *aller* и *venir* (фр.) — это то же, что и глаголы *go* и *come* (англ.).

Рисуем на доске схему в виде домика, где видно направление движения и суть глаголов становится очевидной: *come* (англ.) и *venir* (фр.) — приходить, приезжать (по направлению к...), в то время как *go* (англ.) и *aller* (фр.) — идти (по направлению от...), ехать, поехать (куда-либо).



Французское — *sortir*-(выходить) и *partir pour* (уходить, уезжать) — это то же, что и английское *leave*, причем чтобы по-английски уехать куда-то, нужно к глаголу до-

бавить for перед пунктом назначения, как и к его французскому «товарищу» предлог — pour перед тем, как сообщить место прибытия.

Глаголы *avoir* (иметь) и *être* (быть) кроме своих значений во французском языке являются вспомогательными и участвуют в образовании большинства сложных времен. Аналогично в английском языке их эквиваленты глаголы *to be* (быть) и *to have* (иметь) — без них не построить высказываний в большинстве времен системы Perfect и Continuous. При объяснении времен приводим примеры образования из английского, например, время *Passé Composé*: Il a lu le text (фр.) — Он прочитал текст. Объясняем учащимся, что это время имеет свой эквивалент в английском языке — это время Present Perfect (настоящее завершённое, отвечает на вопрос Что сделал? — He has read the text. Целесообразно будет сказать учащимся, что в русском языке это время соответствует Прошедшему времени, глаголу совершенного вида. Знание грамматического строя русского языка поможет при таком объяснении лучше понять оба эти грамматические явления французского и английского языков. Структура *Il y a* (есть, имеется, существует), — говорим своим ученикам, — это то же самое, что английская структура *there is/there are*, и с нее рекомендуется начинать строить предложение в обоих языках. Если хочется указать сначала местонахождение, то пожалуйста, в обоих языках это возможно.

Сравним два предложения: 1) *Il y a beaucoup de photos dans ton album!* (фр.) 2) *There are a lot of photos in your photo album!* (англ.)

Предъявляя сначала английское предложение (2), а затем равное ему по значению французское (1), учителю уже не приходится прибегать к помощи русского языка для объяснения нового материала учащимся. При помощи такого приема можно избежать полностью или частично использование родного языка при объяснении ряда тем французской грамматики.

Среди достоинств описываемого приема в обучении его возможность способствовать расширению вокабуляра (*vocabulary*) учащихся. Реализовать этот аспект при изучении французской лексики с меньшими временными затратами становится возможным благодаря тому факту, что, согласно различным источникам, примерно 30 % всех английских слов восходят к французскому языку. Будучи уже знакомыми учащимся по урокам английского языка, эти лексические единицы уверенно переходят в активный словарный запас французского арсенала учащихся, учорясь там и обосновываясь. Некоторые французские слова графически похожи на своих английских «тезок». Приведем лишь некоторые примеры таких слов-интернационализмов и не только: *un éléphant, une table, une chaise, biologie, musique, des parents, un cinéma, un directeur, une famille, une image*. Этот лексический аспект языка требует отдельного и более подробного изложения.

В процессе обучения 2-му ИЯ посредством уже достаточно изученного основного ИЯ решается и задача раз-

вития у учащихся одной из важнейших в ФГОС компенсаторной компетенции. Напомним, что компенсаторная компетенция — готовность и способность учащихся выходить из затруднительного положения в процессе межкультурного общения, связанного с дефицитом языковых средств, страноведческих знаний, социокультурных норм поведения в обществе, различных сферах жизнедеятельности. [9], [10]. Компенсаторная компетенция является одним из самых важных элементов коммуникативной компетенции. По мнению многих методистов (Т. М. Фоменко, И. Л. Бим, А. Л. Тихонова и др.), уровень развития компенсаторных умений считается качественным показателем иноязычной коммуникативной компетенции. В России большую известность и признание в педагогическом сообществе получила модель иноязычной коммуникативной компетенции И. Л. Бим (в модель входит 5 компонентов или ключевых компетенций, одна из которых — компенсаторная. Модель коммуникативной компетенции, разработанная И. Л. Бим, была положена в основу ФГОС среднего образования, а также Примерных программ по иностранным языкам для средней общеобразовательной школы. При описании компонентов иноязычной коммуникативной компетенции И. Л. Бим определяет компенсаторную компетенцию как способность «выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации» [1], в том числе за счет знаний 2-го ИЯ — сегодня расширим мы цитату Бим. Следовательно, на уроках второго ИЯ мы формируем у наших учащихся компенсаторную компетенцию, обучая их привлекать в условиях недостаточного знания нового языка (в нашем случае французского) имеющиеся у него знания, умения и навыки пользования родным (или уже изученным, в нашем случае английским) языком. Другие специалисты в области иноязычной коммуникативной компетенции, в частности Коренева М.Р и Языкова Н. В., определили компенсаторную компетенцию как готовность и способность индивида выходить из затруднительных коммуникативных ситуаций в процессе межкультурного общения, связанных с дефицитом языковых или речевых средств и/или социокультурных знаний и норм вербального и невербального поведения. М. Каналь и М. Суэйн рассматривают компенсаторную компетенцию как «способность компенсировать свои при общении» [6]. С. Савиньён определяет компенсаторную компетенцию как «способность компенсировать несовершенные знания языковых, социолингвистических или дискурсивных правил; эффективное использование ряда стратегий для продолжения коммуникации и повышения ее эффективности» [7], [8]. Учитывая все перечисленные интерпретации компенсаторной компетенции, обобщим, что знание учащимся первого ИЯ при изучении второго позволит ему значительно сократить трудности коммуникативных ситуаций, а именно трудности, связанные с дефицитом языковых средств второго ИЯ.

Итак, на примере французского языка как второго иностранного мы рассмотрели один из приемов наи-

более эффективного обучения его лексическому и грамматическому строю. Отдельные явления из его лексического и грамматического строя целесообразно изучать, учитывая и используя аналогичные явления уже несколько лет изучаемого учащимися английского языка. Такие приемы обучения, возможно, будут способствовать тому, что изучение второго иностранного языка в современной российской школе внесет свой вклад не только в билингвальное обучение, но и в трилингвизм как новое явление в российском лингвистическом образовании. В российских школах этот процесс уже запустили педагоги, которые преподают в учреждении два ИЯ. Процесс этот, по мнению большинства из них, не только полезный, но и захватывающий, как для самих педагогов, так и для их учеников. Мастерство, профессионализм и желание пе-

дагога превратить изучение основного и второго ИЯ учащимися в увлекательный, захватывающий и как следствие эффективный процесс — вопрос качества преподавания иностранных языков в современной российской школе. Об этом мечтают и ученики, и их родители. Современная школа входит в стадию такого преподавания и таких методов обучения, которые помогут не только качественно обучить, но и развить потенциал личности каждого ребенка, личности мобильной, толерантной, раскрепощенной, а значит и более свободной, самостоятельной, адаптированной к трудностям в сложном многогранном мире.

Ирина Смирнова, учитель английского и французского языков, МБОУ «школа № 173 им. Д. А. Аристархова с углубленным изучением отдельных предметов, г. Н.Новгород

Литература:

1. Бим, И. Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования (ИЯ) http://www.flsmozaika.ru/Archive/INO_08-05v.pdf, 2005
2. Викисловарь. Материалы сайта <https://ru.wiktionary.org/wiki/>
3. Колкова, М. К. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам — СПб.: КАРО, 2007. — с.
4. Материалы сайта <http://naukarus.com/metodika-formirovaniya-kompensatornyh-umeniy-govoreniya-v-obscheobrazovatelnoy-shkole>
5. Научная электронная библиотека E-LIBRARY.RU <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26159963>
6. Развитие современного образования: теория, методика и практика. // Научный журнал Института филологии и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет. Публикация «Компенсаторная компетенция школьников в аспекте обучения иноязычному говорению на старшей ступени» Сиразиева Л. М., Фахрутдинова Р. А. Институт филологии и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс». — 2016 — № 1 (7).
7. Сайт <https://moluch.ru/archive/10/689/>
8. Салихова, О. К. Три грани концепта «компетенция» / О. К. Салихова. — Публикация // Молодой ученый. — 2009. — № 10 (10).
9. Сафонова, В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях-; Еврошкола — 2004, с. 36.
10. Теплова, О. А. Из опыта формирования компенсаторной компетенции на уроках английского языка ж-л «Иностранные языки в школе» 2014 г № 3, 28 с.
11. Шумская, О. А. Влияние родного языка на изучение иностранного языка / О. А. Шумская, И. Г. Придворева. — // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы V Международной научной конференции (г. Краснодар, ноябрь 2018 г.). — Краснодар: Новация, 2018.
12. Стандарты второго поколения. Оценка достижений планируемых результатов. — Москва: Просвещение, 2009 г.
13. Стандарты второго поколения. Примерные программы основного общего образования. — Москва: Просвещение, 2009 г.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М.: Просвещение, 2010 г.

Проблемы и специфика дополнительного образования взрослых в России и зарубежных странах

Сорокина Екатерина Витальевна, студент магистратуры
Донской государственной технической университет (г. Ростов-на-Дону)

В данной статье рассматривается вопрос проблем и специфики дополнительного образования взрослых и его место в системе образования. Также автор проводит сравнение систем дополнительного образования в России и зарубежных странах.

Ключевые слова: дополнительное образование взрослых, образовательные системы, переподготовка кадров.

Сфера образования на протяжении достаточно долгого промежутка времени была и остается одной из самых сложных и проблемных. Тенденции в этой среде постоянно изменяются вслед за трансформацией потребностей общества и экономическими колебаниями, в том числе и рынком труда.

Рассмотрение вопроса о дополнительном образовании взрослых, на наш взгляд, представляется целесообразным начать с изучения специфики самого дополнительного образования. Дополнительное образование представляет собой возможность получения образования на протяжении всей жизни [5, с. 65]. Ключевым здесь является именно слово «дополнительное», которое следует понимать как «получение знаний к же имеющемуся опыту», то есть как некое дополнение того, что человек уже знает. Однако, следует отметить, что дополнительное образование способствует расширению знаний не только в определенной сфере.

Согласно материалам ЮНЕСКО, основной задачей образования взрослых является обеспечение человека таким комплексом знаний и умений, которые необходимы для активной творческой и приносящей удовлетворение жизни в современном динамично развивающемся обществе.

В настоящее время активно развивается идея непрерывного образования, которая практикуется некоторыми учебными заведениями. Сегодня тема дополнительного образования взрослых является весьма актуальной и набирает все большую популярность, а также выступает одной из неотъемлемых форм обучения [1, с. 106].

Ученые, государственные и общественные деятели неоднократно поднимали вопрос о необходимости в постоянном развитии человека как на личностном уровне, так и в интересах общества и государства. Это связано, в первую очередь, с динамичностью развития всех сфер жизни, которые заставляют кадры двигаться «в ногу со временем». Иными словами, если человек не будет развиваться в своей профессиональной области в том направлении, как этого требует современное развитие общества, то он потеряет свою ценность как сотрудник.

Следовательно, возникает необходимость в построении системы образования таким образом, чтобы человек получал развитие в области своей деятельности на протя-

жении всего профессионального пути. Однако здесь возникает достаточно большое количество сложностей [4, с. 538].

В первую очередь, получаемые в учебных заведениях знания зачастую не соответствуют требованиям практической деятельности в данной области, то есть, закончив высшее учебное заведение, человек переучивается уже на практике. Это создает дополнительные трудности при осуществлении трудовой деятельности, поскольку адаптация к условиям труда и выполняемым обязанностям проходит дольше и сложнее ввиду неподготовленности сотрудника. Данный факт говорит о том, что систему подготовки специалистов необходимо модернизировать и адаптировать в большей степени на практическую сторону, нежели теоретическую.

Во-вторых, человека с достаточно большим опытом работы очень сложно научить чему-то новому, поскольку он проработал определенное количество времени в данной сфере и в некоторых аспектах знает больше, чем преподаватели курсов повышения квалификации. Безусловно, всего знать невозможно, но настоящий профессионал в своей области зачастую объективно не нуждается в дополнительном обучении.

В-третьих, система российского образования не адаптирована под непрерывную подготовку и переподготовку на протяжении длительного промежутка времени. В настоящее время дополнительное образование взрослых представляет собой краткосрочные курсы повышения квалификации.

Отсюда вытекает, что все новшества современного общества зачастую связаны с внедрением в ту или иную сферу новых технологий. При этом модернизация различных сфер труда в последнее время достигает того уровня, что большинство функций, которые ранее выполнял человек, выполняют вычислительные машины или роботы. В свою очередь, человек в этом случае выполняет лишь контрольно-надзорную функцию.

Рассматривая вопрос о переквалификации работника или получении еще одного высшего образования иного направления, следует выделить, что зачастую оба процесса происходят заочно, что не может дать полноту знаний в выбранной области. Иными словами, окончив курсы профессиональной переподготовки, длительность

которых составляет, как правило, не более полугода, человек не может быть профессионалом в этой области.

Указанный аспект также является проблемным, поскольку такие специалисты являются некомпетентными.

Безусловно, в современных реалиях получение взрослыми дополнительного образования зачастую становится вопросом индивидуального желания, нежели обязательным требованием. То есть человек может начать свою трудовую деятельность и активно развиваться, имея степень бакалавра. Однако в некоторых сферах начали возникать ограничения при карьерном росте. Например, судьей не может стать гражданин, имеющий только бакалаврскую степень. В данном случае это требование установлено законодательно. Что касается иных сфер, руководители организаций зачастую не назначают на руководящие должности людей, чей уровень образования так называемый «неполный высший», то есть степень бакалавра. Более того, для того, чтобы занимать руководящие должности, человеку необходимо периодически подтверждать свою квалификацию, проходя переаттестацию или курсы повышения квалификации.

Рассматривая зарубежный опыт дополнительного образования взрослых, отметим, что в основе западноевропейской теории лежит несколько концепций, декларирующих необходимости образования на протяжении всей жизни: «lifelong learning» («обучение в течение всей жизни»), «adult education» («образование взрослых»), «continuing education» («продолженное образование») и «recurrent education» («возобновляемое образование»). С практической позиции западноевропейское образование представляет собой смесь различных форм и видов, что диктуется требованием рынка труда.

Следует отметить, что, согласно международным стандартам образования, существует классификация образования взрослых на формальное, которое подтверждается выпускными документами, неформальное, которое таквыми не подтверждается, и неофициальное, представляющее собой ежедневную деятельность без конкретной образовательной цели.

Анализируя образовательный опыт Великобритании, необходимо отметить, что в этой стране ежегодно увеличивается количество взрослых, желающих повысить свой уровень знаний. В свою очередь, правительство данного государства поставило задачу в повышении международной конкурентоспособности Великобритании посредством повышения уровня знаний в области образования

и профессиональной подготовки до мирового уровня [3, с. 101]. Также отличительной чертой британской образовательной системы выступает то, что особое место выделяется образованию пожилых людей. Это объясняется ежегодным ростом численности граждан данной категории.

Интересна образовательная система Франции, где целью непрерывного образования является борьба с безработицей и помощь в адаптации к изменяющимся условиям рынка и социума. Граждане имеют доступ к определенным образовательным программам в рамках плана корпоративного обучения или во время учебных отпусков. Законодательство этого государства обязывает работодателей вносить свой вклад в образовательную деятельность сотрудников, а также обеспечивать им оплачиваемые учебные отпуска [2, с. 82].

Наиболее высоко европейские эксперты оценили уровень дополнительного образования взрослых в Германии, где оно подразделяется на общее, профессиональное, научное, культурное и политическое. При этом, в отличие от других государств, в Германии достаточно высокий показатель самообразования граждан, а также образования с активным использованием функций компьютеров, телевидения и иных средств телекоммуникации.

Таким образом, сравнивая системы дополнительного образования взрослых в России и зарубежных странах, отметим, что отечественная система образования стремится к достижению европейского образовательного уровня. Однако специфика российской образовательной системы не всегда позволяет выйти за рамки имеющихся стандартов. В первую очередь, это связано с дороговизной обучения, что может позволить себе не каждый взрослый человек. При этом менталитет российского населения также не позволяет расширять границы знаний. Многим людям, к сожалению, либо неинтересно заниматься хотя бы самообразованием, либо не видят в этом объективной необходимости. Представляется целесообразным изменением системы образования таким образом, чтобы возникала потребность в постоянном непрерывном образовании. Это может быть ужесточение определенных требований к уровню образования на конкретной занимаемой должности, оплата обучения сотрудников за счет работодателей, организация самим работодателями обучающих курсов, семинаров, вебинаров с получением соответствующих сертификатов или дипломов.

Литература:

1. Горшков, М. К. Непрерывное образование в современном контексте: монография, 2-е издание. — Юрайт, 2020.
2. Динер, А. А., Стурова И. В. Обзор зарубежного опыта в сфере дополнительного профессионального образования взрослых и пожилых людей // Экономика. Профессия. Бизнес. 2016.
3. Кравченко, В. В. Основные тенденции развития дополнительного профессионального образования за рубежом // Мир науки, культуры, образования. 2010.
4. Кравченко, Ю. В. Дополнительное образование взрослых: особенности и некоторые проблемы // Эпоха науки, 2019, № 20.

5. Тимофеева, Ю. С., Ситранова С. Б. Дополнительное образование взрослых в системе современного образования // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 10.

Педагогические условия формирования базовой культуры личности в условиях профессиональных образовательных организаций

Станкевич Алевтина Владимировна, преподаватель;

Горбачева Светлана Михайловна, преподаватель

МБУ ДО «Центр технического творчества и профессионального обучения» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

Евстафьева Светлана Алексеевна, учитель

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 17» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Полянская Ольга Николаевна, преподаватель;

Мамонов Евгений Алексеевич, мастер производственного обучения;

Козловский Сергей Николаевич, мастер производственного обучения;

Мищенко Андрей Васильевич, мастер производственного обучения;

Васильев Алексей Павлович, мастер производственного обучения

МБУ ДО «Центр технического творчества и профессионального обучения» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

В теоретической и практической педагогике имеется множество трактовок и определений понятий «условие» и «педагогическое условие». В философском словаре под условием понимается «отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых, он не может существовать». Кроме того, условия составляют необходимую среду и обстановку, в которых, нравственные явления возникают и существуют и развиваются. Словарь русского языка Ожегова С. И. трактует «условие» как обстоятельство, от которого, что-нибудь зависит. Анализ научно-педагогической литературы позволил утвердить, что в настоящее время единого подхода к понятию «педагогические условия» не существует. Известно, что термин «педагогические условия» развивался и изменялся в течение времени, приобретая и теряя определенные черты. Изучение многочисленных научно-педагогических исследований и их результатов показывает, что в теории и практике науки педагогике занимают место различные типы педагогических условий:

- дидактические;
- психолого-педагогические;
- организационно-педагогические.

Вышеперечисленные типы условий логичным образом расширяют и дополняют понятие термина «педагогические условия», а также делают педагогический процесс более комфортным и продуктивным.

Под организационно-педагогическими условиями понимается совокупность факторов, которые позволяют решить образовательные задачи.

Психолого-педагогические условия — это условия, которые обеспечивают педагогические меры воздействия педагога на обучающегося, призванные повысить эффективность образовательного процесса.

Дидактические условия — это целенаправленный отбор содержания, методов и организационных форм обучения для достижения образовательных задач.

Каждый из типов педагогических условий характеризуется определенным набором функций: к примеру, главная функция психолого-педагогических условий является организация конкретных педагогических условий и заключается в управлении процессуальным аспектом педагогического процесса. Функцией психолого-педагогических мер, направленных на воспитание, обучение и развитие личности. И функция дидактических условий заключается в отборе содержания, приемов и форм работы для достижения образовательных целей.

Первым педагогическим условием является наличие методических материалов. Это могут быть методические разработки по выполнению определённых видов работ.

Вторым педагогическим условием можно назвать систему тьюторства, то есть если педагога можно назвать посредником между установленным содержанием образования и обучающимися, то тьютор является педагогом, осуществляющим особую форму педагогического сопровождения, а именно проводит дополнительные занятия с учеником или с несколькими учениками ежедневно, еженедельно или ежемесячно с целью передать им знания или навыки по предмету

Еще одним важным педагогическим условием является система консультаций преподавателя с обучающимися.

Четвертым немаловажным педагогическим условием является возможность самостоятельного выбора и формулирования темы проектного исследования. Тема не только должна находиться в рамках объекта изучаемого направления и соответствовать ее задачам, но и быть интересной и понятной автору работы.

Следующим педагогическим условием является вовлечение обучающихся в научно-исследовательскую деятельность. В процессе научно-исследовательской деятельности обучающиеся учатся самостоятельно работать

с информацией, реализовывать свои исследовательские способности и умения.

Следует отметить, что в научной литературе педагогические условия рассматриваются как результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, способов, организационных форм образования для достижения педагогических целей. Исходя из этого, представляется, что развитию базовой культуры студентов будут способствовать педагогические условия, связанные с:

— формированием образовательной среды в профессиональных образовательных организациях согласно требованиям компетентного подхода как приоритетного, находящегося в гармоничном сочетании с аксиологическим, культурологическим, синергетическим и интегративным подходами;

— акцентированным развитием базовой культуры студентов на основе выявления в содержании преподаваемых дисциплин общего проблемного «поля», каковым является человек и его культура (базовая культура), и включения в учебный план курсов по выбору с соответствующей тематикой;

— применением интерактивных, гуманитарных технологий, вводящих студентов в ситуацию сотрудничества, взаимодействия, ценностно-смыслового диалога; создающих ситуации — события, актуализирующих личностные переживания, формирующие готовность действовать в ситуациях неопределенности, способствующие осознанию базовой культуры профессионально значимой.

Наряду с интеграцией грамотного подхода и знаний, их интеграция с культурологическим подходом приобретает особое значение. Ученые считают, что избрание культурологической позиции во взглядах на личностное развитие означает возможность:

— анализа его структурных компонентов через призму существующих культурных норм жизни и высших ценностей, открытых культурой;

— формирования человека, способного жить в мировой культуре, принимая его общечеловеческие ценности в сочетании с национальными.

Следует отметить, что культурный подход к развитию базовой культуры студентов профессиональных образовательных организаций — имеет ряд особенностей:

— во-первых, педагогическая деятельность является неотъемлемой частью, явлением культуры, поэтому ее развитие может быть обеспечено только в социально-культурной и исторической рамках;

— во-вторых, педагог — это не только субъект культурного учебного центра, но и переводчик культурных образцов, что возможно только при условии хорошего определения его отношения творческой личности к окружающему миру, что позволяет воспроизводить выученные образцы культуры и создавать новые формы.

Анализ сущности компетентного подхода показал, что он соотносится с «открытым» обществом. В этой связи возрастает значимость синергетического подхода, поскольку он задает «открытую» образовательную систему, на необходимость построения которой указывают Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, выделяя следующие характерные признаки: нелинейность образования, его незавершенность и открытость, неустойчивость и нестабильность; относительная предсказуемость результатов образования (зависимость от случайностей, стихийных и хаотических, неуправляемых и слабоуправляемых процессов развития личности). Согласно синергетическому подходу образование не дает готовые знания, оно предлагает многообразие их вариантов, обращаясь к природной потребности человека делать свой выбор. При этом, педагог и учащиеся — субъекты педагогического взаимодействия, открыты для постоянного обновления новыми смыслами — знаний, отношений, пониманий.

Как видим, синергетический подход выводит образование не только на смысловой, но и на деятельностный уровень, являющийся ведущей характеристикой компетентного подхода.

Литература:

1. Акимов, М. К., Козлова В. Т. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. М., 1992.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология. М., 1991.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология. — М.: Логос, 2002.
4. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. — М.: Высш. шк., 2004. — с. 36.
5. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. — М.: 2002
6. Франкл, В. Человек в поисках смысла. М., 1990 [Электронный ресурс] — https://imwerden.de/pdf/frankl_chelovek_v_poiskakh_smysla_1990.pdf
7. Брыкалова, О. Г. Педагогические условия развития базовой культуры студентов в педагогическом вузе / О. Г. Брыкалова. — Текст: электронный // Cyberleninka: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-bazovoy-kultury-studentov-v-pedagogicheskom-vuze???history=9&pfid=1&sample=24&ref=0> (дата обращения: 20.10.2020).

Анализ методов нейропсихологической диагностики и коррекции в формировании предпосылок навыка письма

Ундер Алиса Юрьевна, студент магистратуры
Самарский государственный социально-педагогический университет

Нейропсихологический синдромный анализ развития психической сферы ребенка дает возможность изучить психику на разных уровнях ее функционирования, позволяет устанавливать адекватные связи между особенностями формирования психических функций и развитием мозга.

Систематическое изучение нарушений ВПФ, наступающих в результате мозговых повреждений у детей, было начато в начале 60-х годов. Создателем первой нейропсихологической батареи тестов для детей является R. Reitan, который и считается одним из родоначальников детской нейропсихологии за рубежом. В то же время отечественными нейропсихологами А. Р. Лурия [2; 3; 4; 5] и Л. С. Цветковой [8; 9; 10] был поставлен вопрос о важности введения и использования нейропсихологического знания в психологических службах общеобразовательных школ. Они впервые заострили внимание на значимости роли нейропсихологии в установлении причин неуспеваемости детей в общеобразовательной школе, на необходимости разработки специальных методов профилактического лечения этих детей и ряде других задач, которые только сейчас находят свое решение.

В медико-психологической практике нейропсихологическое исследование решает одну из двух категорий задач:

- а) диагностика острых повреждений мозга и связанных с этим выпадений ранее сформированных ВПФ;
- б) выяснение характера дизонтогенеза ВПФ, обусловленного ранним очаговым повреждением мозга и хронической церебральной недостаточностью.

По сути дела, это два разных направления в нейропсихологии детского возраста, различающиеся не только по объекту исследования, но и по методологии. В первом случае все обнаруженные нейропсихологические синдромы и симптомы правомерно интерпретировать как результат очагового повреждения определенных мозговых структур («эффект очага»), так как предполагается, что до повреждения ребенок был здоров. Во втором случае приходится проводить дифференциацию «эффектов очага» от «эффектов фона», то есть проявлений общей задержки психического развития, нередко возникающих при раннем органическом поражении головного мозга (В.В. Лебединский с соавт., 1982, И.Ф. Марковская [6]).

Таким образом, нейропсихологические методы занимают значимое место в ряду научных дисциплин, обращенных к проблеме онтогенеза в норме и патологии. Они позволяют оценить и описать те системно-дина-

мические перестройки, которые сопровождают психическое развитие ребенка с точки зрения его мозгового обеспечения.

В настоящее время детская нейропсихология и ее внедрение в общеобразовательную школу, намеченная А.Р. Лурия и Л.С. Цветковой, получила широкое развитие. Диагностическая ценность и прогностическая сила нейропсихологических методов при исследовании детей, имеющих некоторые проблемы в развитии психики, убедительно показана в работах ряда нейропсихологов, в основном луриевской школы.

Э.Г. Симерницкой [7] была разработана методика нейропсихологической экспресс-диагностики «Лурия-90». Она включает 4 задания на исследование кратковременной и долговременной памяти при запоминании вербального и невербального материала, на основе которых созданы 10 серии заданий. Количественная оценка результатов проводится по разработанной системе балльных оценок. Топико-диагностической интерпретации полученных результатов не дается. Вместо нее делаются выводы о состоянии определенных психических процессов: слухоречевой памяти, тормозимости и прочности слуховых следов, объема зрительной памяти и т. п. Возрастные нормативы приведены для детей 6–7 лет. Перечисленные особенности указанных нейропсихологических заданий в определенной мере затрудняют его практическое применение.

И.Ф. Марковская [6] предложила другую версию нейропсихологической методики А.Р. Лурия, адаптированную к детскому возрасту. Она включает 21 задание, выполнение которых оценивается по качественно-количественному методу. По 5-балльной шкале подвергаются оценке: нейродинамические нарушения, нарушения высших форм регуляции и нарушения отдельных корковых функций. Инструкция к проведению исследования предполагает оказание разных видов помощи и даже включение элементов обучающего эксперимента. Попытка получить максимум информации о состоянии когнитивных процессов ребенка в этом случае затрудняет дифференциацию общемозговых и фокальных эффектов. Возрастных нормативов для интерпретации полученных оценок автор не приводит.

Ю.В. Микадзе и Н.К. Корсакова [1] разработали и опубликовали нейропсихологическую методику «ДИАКОР», предназначенную для анализа причин школьной неуспеваемости. Методика включает 4 блока заданий, каждый из которых состоит из нескольких субтестов:

- I. Исследование слухоречевой памяти.

- II. Исследование зрительной памяти.
- III. Исследование двигательной памяти.
- IV. Исследование латеральных признаков.

Результаты оцениваются качественно и количественно. Приводятся возрастные нормативы — 7–10 лет. Нельзя не отметить, что несмотря на то, что методика названа авторами нейропсихологической, в ней не содержится каких-либо материалов для топико-диагностических заключений. По содержанию ее можно квалифицировать как патопсихологическую.

Выше мы указывали, что отставание в развитии ВПФ на каком-либо возрастном этапе равно, как и трудности обучения детей в школе, является следствием не одной какой-либо причины, а целого их комплекса. Поэтому и обследование ребенка должно проводиться с применением целого комплекса психологических, педагогических, неврологических и др. методов, но все они должны быть объективными, взаимосвязанными и направленными на одну цель — установление соответствия между развитием его психики, личности, осознанной произвольной деятельности, эмоций, контроля за своими действиями и его возрастом; установление степени (высокой, средней, низкой) развития психики; установление трудностей в протекании психической деятельности.

Нейропсихологические методы обследования должны входить в этот комплекс и должны быть направлены на ту же цель, но в отличие от других методов они решают задачи выявления причин и механизма отставания в развитии ребенка, изучают несформированность или задержку развития ВПФ и их структурную неполноценность, выявляет недостаточность работы определенных зон мозга функционального или органического генеза.

Специфика нейропсихологической диагностики в детском возрасте заключается в том, что оценка результатов выполнения какого-либо задания требует знания возрастных нормативов его выполнения, а набор методик, включенных в батарею, должен соответствовать «умственному возрасту» ребенка. Кроме того, должна учитываться возрастная доступность самой процедуры тестирования. Целесообразно использовать те задания, которые доступны для выполнения не менее чем 75% детей предыдущей (по отношению к «умственному возрасту» обследуемого) возрастной группы.

По своей структуре традиционное нейропсихологическое обследование обычно включает:

- сбор анамнестических данных, оценку моторных и сенсорных латеральных предпочтений;
- исследование двигательных (кинестетических, кинетических, пространственных), тактильных и соматогностических функций;
- исследование зрительного, слухового гнозиса и пространственных представлений;
- исследование рисунка, копирования;

— исследование зрительной и слухоречевой памяти, речевых функций, письма, чтения, интеллектуальных и эмоционально-личностных процессов;

— оценку уровня сформированности произвольной и непроизвольных программ саморегуляции и их взаимодействия.

Таким образом, нейропсихология, с одной стороны, позволяет узнать, какие зоны мозга и какие функциональные системы оказались нарушенными или в свое время несформированными, и тем самым подойти к причине трудностей, испытываемых ребенком на любом возрастном этапе его развития или учеником в обучении, а с другой — она обладает специальными методами обучения, которые могут оказать помощь в преодолении этих трудностей.

Таким образом, анализ литературы по проблеме исследования позволил сделать следующие выводы.

1. Процесс письма является чрезвычайно сложным, составляет как бы «надфункциональную» систему, в состав которой входят и операциональные (речевые, гностические, двигательные и т. д.) и регуляторные факторы. Трудности овладения письмом обусловлены сложностью его структурной организацией, а также высокими требованиями к уровню сформированности различных мыслительных операций, сенсомоторного развития, речевых функций. Сложность и многообразие структуры дефекта у детей с ОНР ограничивает спонтанное формирование предпосылок письменной речи.

2. Трудности, с которыми сталкиваются старшие дошкольники при овладении навыком письма, обусловлены не только речевым недоразвитием, но и недостаточным уровнем развития неречевых предпосылок, психических функций и операций, участвующих в формировании письменно-речевой деятельности. Особое значение имеют нейропсихологические предпосылки: зрительное и слуховое восприятие, зрительная и слухоречевая память, самоконтроль.

3. Нейропсихологическая коррекция и абилитация именно этих, ядерных, факторов является залогом адекватного формирования у ребенка письма.

4. В настоящее время актуальным является внедрение нейропсихологического подхода к диагностике и профилактике трудностей письма у детей с нормальным и нарушенным формированием устной речи. Важность нейропсихологических методов определяется их теоретической базой. В нейропсихологии высшие психические функции человека рассматриваются как системные образования, состоящие из набора компонентов, каждый из которых опирается на работу определенного участка мозга и вносит в работу системы свой специфический вклад. Отставание в развитии одного из компонентов влечет за собой системные изменения и компенсаторные перестройки (удачные и ложные) в работе всей системы.

5. Нейропсихологический анализ состояния высших психических функций ребенка позволяет прогнозировать

вать возможные варианты будущих трудностей на письме у младших школьников и своевременно их предупредить.

6. Ранняя диагностика сформированности основных предпосылок, лежащих в основе овладения навыком

письма, позволяет дифференцированно подходить к коррекционно-развивающей работе, эффективно предотвращать трудности обучения письму.

Литература:

1. Корсакова, Н.К. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. Издание второе, дополненное. [Текст] / Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе, Е.Ю. Балашова. — М.: Педагогическое общество России, 2001. — 160 с.
2. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. Изд. 3-е. [Текст] / А.Р. Лурия — М.: Академический проект, 2000. — 512 с.
3. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии. 6-е изд. [Текст] / А.Р. Лурия. — М.: Академия, 2008. — 384 с. То же [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=225405> (27.02.20)
4. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма. [Текст] / А.Р. Лурия. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1950. — 84 с.
5. Лурия, А.Р. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. [Текст] / А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова. — М.: Институт практической психологии, 1996. — 64 с.
6. Марковская, И.Ф. Задержка психического развития (клинико-нейропсихологическая диагностика). [Текст] / И.Ф. Марковская. — М., 1993. ч. II. — с. 149–176
7. Симерницкая, Э.Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. [Текст] / Э.Г. Симерницкая — М., 1985. — 188 с.
8. Цветкова, Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. [Текст] / Л.С. Цветкова. — Воронеж: НПО «МОДЕК», 2010. — 320 с.
9. Цветкова, Л.С. Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение. [Текст] / Л.С. Цветкова. — Воронеж: НПО «МОДЕК», 2005. — 184 с.
10. Цветкова, Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. Изд. 4-е исправленное и дополненное. [Текст] / Л.С. Цветкова. — М.: Педагогическое общество России, 2002. — 96 с.

Особенности занятий на батуте для детей с ментальными нарушениями

Филиппова Елена Степановна, инструктор по физической культуре
 Центр содействия семейному воспитанию детей с ОВЗ «Вера. Надежда. Любовь» (г. Москва)

Введение

Из всех нарушений здоровья человека умственная отсталость является самой распространенной. Специалисты, занимающиеся изучением данной категории детей, определяют умственную отсталость не как болезнь, а как состояние психического недоразвития, характеризующееся многообразными признаками как в клинической картине, так и в комплексном проявлении физических, психических, интеллектуальных, эмоциональных качеств. При разнице психофизических характеристик, свойственных детям с разной степенью умственной отсталости, имеются и общие черты. Наиболее характерной из них является сниженная самооценка. Зависимость от родителей затрудняет формирование себя как личности, ответственной за свое поведение. Этому способствует низкий уровень навыков общения, задержка вербального развития, пассивность, отсутствие инициативы, агрессивность, деструктивное поведение.

Одной из причин, затрудняющих формирование двигательных умений и навыков у детей с нарушениями интеллекта, является нарушения моторики. А это в свою очередь отрицательно влияет на физическое развитие, на развитие познавательной и трудовой деятельности, социально-трудовой и правовой адаптации

Адаптивная физическая культура для детей с тяжёлой умственной отсталостью это одно из средств устранения недостатков в двигательной сфере, укрепления здоровья, адаптации в социуме.

Многообразие физических упражнений, варьирование методов, методических приемов, условий организации занятий направлены на максимальное всестороннее развитие ребенка, его потенциальных возможностей. Целесообразный подбор физических упражнений позволяет избирательно решать как общие, так и специфические задачи. Такие естественные виды упражнений как ходьба, бег, прыжки, метания, упраж-

нения с мячом и др. обладают огромными возможностями для коррекции и развития координационных способностей, равновесия, ориентировки в пространстве, физической подготовленности, профилактики вторичных нарушений, коррекции сенсорных и психических нарушений.

Актуальность

Актуальность темы состоит в том, что дети, с ограниченными возможностями здоровья, нуждаются в создании специальных условий обучения и воспитания. Для повышения мотивации к развитию двигательной активности детей с ментальными нарушениями необходимо, помимо классических занятий по адаптивной физической культуре, подбирать эффективные методы и технологии для поддержания здоровья детей. Так же необходимо использовать в своем опыте инновационные технологии.

Одним из путей для решения этих задач является внедрение и реализация технологий детского фитнеса в специальных коррекционных учреждениях. Одной из составляющих разделов детского фитнеса является **батут**.

Прыжки на батуте

У большинства детей с тяжёлой умственной отсталостью снижена или отсутствует прыжковая деятельность. Для более успешного решения этой проблемы целесообразно включать в программу физического воспитания занятия на батуте. Батут (*итал. battuta — удар*) — это спортивный снаряд, представляющий из себя конструкцию из металлической рамы и упругой сетки, натянутой с помощью пружин. Занятия на батуте позволяют разнообразить физкультурное занятие. Прыжки на батуте — это весело и интересно. Батут — уникальный снаряд, потому что он дарит неподдельную радость всем, кто на нем занимается. Прыжки на батуте вызывают повышенный интерес у детей с ментальными нарушениями. Занятие на этом снаряде развивает координацию и дыхательную систему, позволяет укрепить мышечный корсет и улучшает работу вестибулярного аппарата. Уникальность тренировки на батуте в том, что она воздействует не только на физическое развитие. Участие в занятиях на этом тренажёре, улучшает познавательную деятельность ребенка с умственной отсталостью, развивает речь, оказывает положительное влияние на его социальную жизнь, эмоциональное состояние и, как следствие, психологическое развитие и становление характера. Цель использования данного тренажера для детей с ментальными нарушениями, заключается в развитии вестибулярного аппарата и чувства равновесия. Любое достижение делает его более уверенным в себе, поднимает настроение, бодрит, мотивирует быть активным и добиваться новых успехов.

Организация занятий

Подготовка в прыжках на батуте — это система, основными принципами действия которой являются:

— принцип комплексности, предусматривающий тесную взаимосвязь всех сторон образовательного про-

цесса (физической, психологической, воспитательной работы и восстановительных мероприятий, педагогического и медицинского контроля);

— принцип последовательности, определяющий метод изучения программного материала по этапам обучения (*от простого к сложному, положительного переноса навыка и т. д.*)

— принцип вариативности, предусматривающий максимальный учет индивидуальных ребёнка, вариативность программного материала для практических занятий, характеризующихся разнообразием тренировочных средств и нагрузок.

Учитывая особенности психомоторного недоразвития, трудностей восприятия учебного материала, при подборе средств для занятий на батуте, необходимо руководствоваться следующими дидактическими правилами:

— создавать максимальный запас простых движений с их постепенным усложнением;

— стимулировать словесную регуляцию и наглядно-образное мышление при выполнении заданий на батуте;

— максимально активизировать познавательную деятельность;

— при всем многообразии методов отдавать предпочтение игровому;

Тренировка на батуте для детей с ограниченными возможностями здоровья проводится при соблюдении определённых правил:

— соблюдение техники безопасности;

— каждая тренировка начинается с разминки;

— упражнения подбираются с учётом развития и возможностей каждого ребёнка;

— при необходимости на занятии используется страховка и совместное выполнения задания с инструктором.

Овладение навыками прыжков на батуте проходит в несколько этапов:

I этап — первоначальное разучивание прыжков (*овладение движением*).

II этап — углубленное разучивание-совершенствовании прыжков (*автоматизация*).

III этап — закрепление навыка.

Развитие прыжковой деятельности у детей проходит по трём этапам.

На первом этапе проходит знакомство детей с батутом, создание целостного представления о прыжках на нём (показ и объяснение) и разучивание движения (выполнение прыжков со страховкой и самостоятельно).

Благодаря последовательности у детей формируется связь между зрительным образом, словами и мышечными ощущениями.

На втором этапе — углублённого разучивания прыжков из различных исходных положений, задачи заключаются в том, чтобы уточнить правильность выполнения действий,

исправить имеющиеся ошибки и добиться правильного выполнения упражнений в целом. В ходе обучения следует обращать внимание на правильность выполнения заданий, и поощрять детей.

На третьем этапе обучения главной задачей является закрепление и совершенствование техники упражнений на батуте, стимулирование детей к самостоятельному выполнению движений и создание возможностей применение их в реальной среде.

Структура построения работы с использованием тренажеров традиционная и включает вводную, основную и заключительные части.

I этап. Вводная часть (5 мин).

Подготовка организма к физическим нагрузкам. Вначале проводится небольшая разминка: ходьба, бег, прыжки в разном темпе, общеразвивающие упражнения с предметами и без, и подводящие упражнения.

II этап. Основная часть (20–25 минут).

В основную часть включены упражнения на батуте длительностью — от 5 до 10 минут. После каждого подхода выполняется отдых в течение 2–3 минут. Дети выполняют упражнения на расслабление, восстановление дыхания. На каждом занятии используются как знакомые детям, так и новые движения. В процессе выполнения упражнений необходимо следить за состоянием самочувствия детей, не допускать утомления. Нагрузка определяется индивидуально с учётом возможностей и способностей ребёнка.

III этап. Заключительная часть (3–4 мин)

В заключительной части с детьми проводятся мало-подвижные игры, комплекс упражнений релаксации, во время которого выполняются разнообразные движения на расслабление.

Тренировки с использованием батута проводятся до двух раз неделю

В результате проводимой работы на батуте, у детей развивается не только прыжковая деятельность, но значительно расширяется диапазон движений занимающихся, повышается мотивация к занятиям по адаптивной физической культуре.

Преимущества батутного спорта для детей

Батутный спорт, в отличие от хоккея или тенниса, подойдет практически каждому ребенку. Занятия не зависят от сезонности и не требуют никакой специальной подготовки или дорогостоящей экипировки. Для того чтобы поддерживать хороший уровень физической активности, ребенку достаточно посещать тренировки 1 — раза в неделю. Даже при таких нагрузках прогресс будет ощутим уже после пары месяцев занятий.

В детских коррекционных учреждениях целесообразно проводить занятия не только в физкультурном зале ЦССВ, но и в спортивных батутных центрах. Современные батутные центры насыщены снарядами высокого класса, разной модификации и ярких расцветок. Это повышает познавательный уровень ребёнка, его мотивацию, диапазон движений и социальный опыт.

В батутном спорте, как и в любом другом, есть строгие правила, которые необходимо знать прежде, чем начинать занятия. Каждая тренировка начинается с разминки и отработки знакомых элементов, и только после этого можно идти на батут. После прыжков обязательно следует растяжка мышц и суставов.

Следует взять на заметку, что существуют возрастные нормативы пребывания детей на батуте. Для детей до 3-х лет время нахождения на батуте не должно превышать 10 минут, детям от 3 до 7 лет можно прыгать до 15 минут. Такое ограничение объясняется тем, что до 7 лет у детей идет активное формирование позвоночника, и прыжковая нагрузка должна быть ограничена. Детям до 10 лет рекомендуют проводить на батуте не более 20 минут. Подростки уже могут смело прыгать в течение получаса.

Особенности обучения упражнений на батуте детей с ментальными нарушениями

В ЦССВ «Вера. Надежда. Любовь», физкультурная работа ведётся с учётом индивидуального развития и возможностей каждого ребёнка — 65% детей учреждения способны только к совместным действиям, 20% — осуществляют действий по подражанию, 10% воспитанникам, достаточно действий по образцу и лишь 5% детей поднимаются на уровень самостоятельных действий. У ребят, долго и с большим трудом формируются серии движений, что необходимо для образования двигательных навыков. Даже незначительные показатели положительной динамики в двигательном развитии для такого ребёнка — считаются хорошим результатом. Для повышения заинтересованности воспитанников развивать двигательную активность, мной, инструктором по физкультуре, помимо классических занятий, в программу включены занятия на батуте. В начале 2019 учебного года знакомство с этим снарядами проходило по-разному: 20% воспитанников заинтересовались новым тренажёром, у 40% детей новый снаряд вызвал страх, у остальных 40% батут интереса не вызвал. Ежедневные тренировки постепенно развивали интерес и желание ребят заниматься на этом снаряде. Занятия проводились с учётом развития и возможностей каждого ребёнка:

- ходьба по сетке с помощью и без;
- и. п. стоя руки на пояс — подъём на носки (покачивание) с помощью и без;
- выполнение прыжков совместно с инструктором;
- выполнение прыжков с опорой;
- выполнение прыжков из облегчённых исходных положений;
- выполнение прыжков самостоятельно;
- игровые упражнения с мячом на батуте.

Интерес ребят к прыжкам на батуте значительно увеличился, когда тренировки стали проводиться не только в зале, но в батутном центре «Атмосфера». Огромный зал, разнообразие батутов разной формы и цвета, поролоновая яма и настоящие спортсмены в красивой форме,

привели в восторг. Их результаты значительно улучшились, постепенно упражнения отрабатывались и усложнялись. Занятия в батутном центре оказывают положительное влияние не только на развитие двигательных качеств, они способствуют позитивному росту коммуникативных качеств, а также расширению социальной адаптации и интеграции в социум. Анализируя результаты развития прыжковой деятельности посредством батута с

началом 219 учебного года и концом 2020 года, можно отметить положительную динамику. На начало года прыжки на батуте самостоятельно выполняли 17% детей, в конце учебного года их количество увеличилось на 66% и составило 83% от занимающихся воспитанников. Такой высокий рост прыжковой деятельности у детей с ментальными нарушениями обусловлен использованием батута на занятиях по физкультуре.

2019–2020	Начало года	Конец года
Не умеют прыгать	67%	7%
Прыгают с помощью	16%	10%
Прыгают самостоятельно	17%	83%

Подводя итоги, можно с уверенностью сказать, что хорошая физическая подготовка необходима всем детям с ОВЗ, для достижения максимально возможных результатов. Одним из универсальных средств такой подготовки

являются прыжки на батуте, которые способствуют развитию таких основных спортивных способностей, как координация, сила и выносливость.

Литература:

1. Кузьмина, С. В., Сайкина Е. Г., «Танцы на мячах», Издательство РГПУ им. Герцена, СПб, 2013 г.
2. Фирилева, Ж. Е., «Прикладная и оздоровительная гимнастика», «Детство-пресс», СПб, 2012г
3. Сулим, Е. В. Детский фитнес. Физкультурные занятия для детей 3–5 лет. — М.: ТЦ Сфера, 2014.–160 с.
4. Частные методики адаптивной физической культуры: Учебное пособие /Под ред. Л. В. Шапковой. — М.: Советский спорт, 2009. — 464 с, ил.

Диагностика уровня сформированности ценностного отношения младших школьников к познавательной деятельности

Шамрай Инна Валерьевна, студент магистратуры
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

В статье представлен отбор диагностического инструментария по выявлению уровня сформированности ценностного отношения младших школьников к познавательной деятельности. Описана экспериментальная работа, в которой реализованы мероприятия, позволяющие формировать у младших школьников ценностное отношение. Проведенная в процессе исследования повторная диагностика подтвердила позитивную динамику показателей, свидетельствующих о закреплении ценностного отношения к познавательной деятельности у учащихся начальной школы.

Ключевые слова: *ценностное отношение, познавательная деятельность, формирование ценностного отношения к познавательной деятельности.*

Diagnostic tools for identifying the level of formation of the value attitude of primary schoolchildren to cognitive activity

Shamray Inna Valeryevna, student master's degree programs
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev

The article presents the selection of diagnostic tools to identify the level of formation of the value attitude of younger students to cognitive activity. An experimental work is described, in which measures are implemented that allow forming a value attitude in younger students. Repeated diagnostics carried out in the course of the study confirmed the positive dynamics of indicators indicating the consolidation of a value attitude to cognitive activity in primary school students.

Keywords: value attitude, cognitive activity, formation of value attitude to cognitive activity.

Проблемой формирования у младших школьников ценностного отношения к познавательной деятельности занимались такие выдающиеся ученые как С. С. Акимова [1], А. Н. Антюшко [2], Л. И. Божович [3], М. Н. Иванова [4], Л. Ю. Савинова [5] и др.

С опорой на общую методологическую базу в психолого-педагогической науке, позволяющую рассматривать отношение к познавательной деятельности, нами было уточнено содержание компонентов, дающих основание для определения сформированности ценностного отношения к познавательной деятельности: мотивационный, когнитивный, эмоциональный, деятельностный, рефлексивный. На основе выделенных показателей отношения к познавательной деятельности, были выделены уровни отношения к познавательной деятельности: высокий, средний, низкий.

В соответствии с представленными позициями был предложен пакет диагностического инструментария: методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (мотивационный и эмоциональный компонент); «метод наблюдения за проявлениями познавательного интереса» Г. И. Шукиной (деятельностный компонент); методика «Три оценки» А. И. Липкиной (рефлексивный компонент); модифицированная методика «Неоконченные предложения» (когнитивный компонент) [5, с. 107].

На первоначальном этапе экспериментальной работы, было выявлено, что компоненты ценностного отношения находятся на низком уровне развития. Дети проявили себя как пассивных, с отсутствием интереса к осуществлению познавательной деятельности.

Результаты, полученные в процессе диагностического обследования, послужили основой для разработки программы по формированию ценностного отношения обучающихся 2-го класса к познавательной деятельности. Разработанная программа включала три этапа формирования ценностного отношения младших школьников к познавательной деятельности: первый — аналитический; второй — преобразующий; третий — конструктивный.

Каждый этап включал в себя определенные блоки, направленные на формирование ценностного отношения. Первый блок заданий был основан на формировании у детей младшего школьного возраста представления о ценностях. Второй блок материала формировался на основе постановки вопросов, на которые дети должны были дать ответ. Третий блок материала основывался на формировании умения детей оценивать те знания, которые они приобрели в процессе деятельности.

Основным методом на первом этапе реализации программы, был метод проектов. Основным методом на первом этапе реализации программы, был метод проектов.

На втором этапе реализации программы, создавались определенные условия, при которых детям необходимо было проявлять самостоятельность, которая способствовала формированию определенных знаний и представлений у детей. На данном этапе на занятиях детей разделяли на подгруппы, для выполнения самостоятельных учебных действий. Группы формировали по желанию детей, в зависимости от того какие формы предпочитают дети при решении учебных задач: дети организовывали проверку знаний друг у друга, для этого они задавали вопросы по теме исследования, затем анализировали полученные результаты и давали оценку полученным ответам, затем менялись ролями; дети в группе писали письменную работу на определенную тему исследования, затем работы передавались напарнику по заданию для проверки. Проверка осуществляется также письменно, без устного обсуждения; детям в группе предлагаются разрезные картинки, в которых недостает одной из детали. Задание для детей заключается в том, что детям необходимо определить у кого из группы находится деталь от картинки. Для этого им необходимо выстроить соответствующий диалог с народниками, для получения необходимой детали.

Для формирования ценностного отношения к познавательной деятельности разрабатывались специальные упражнения для завершающего этапа программы: схемы, использующиеся на занятиях, имели разнообразный характер, в соответствии с возрастными особенностями детей, а также носили разный уровень сложности. Дети выбирали те, которые соответствовали их интеллектуальному развитию; оценка знаний, навыков, умений детей осуществлялась на основе требований ФГОС; были разработаны карточки с вопросами, на различные учебные темы. Все задания направлены на развитие самостоятельности детей при выполнении познавательной деятельности; разработан наглядный дидактический материал, с разнообразной тематикой; создание определенных познавательных задач, на разнообразные темы.

Данные мероприятия создавали условия для актуализации и акцентирования качеств учащихся, напрямую связанных с компонентами ценностного отношения к познавательной деятельности.

Для выявления эффективности используемой программы, было проведено повторное диагностическое обследование. В диагностике контрольного эксперимента был использован тот же диагностический материал, что и при диагностике констатирующего эксперимента.

Полученные данные в процессе контрольного диагностического обследования (табл. 1) свидетельствуют об эффективности разработанной программы по формированию ценностного отношения младших школьников. Выявлена положительная динамика в контрольной группе: количество детей с низким уровнем ценностного

отношения к познавательной деятельности сократилось, тогда как количество младших школьников с высоким уровнем ценностного отношения к познавательной деятельности увеличилось. Средние значения компонентов целостного отношения тоже претерпели некоторые изменения.

Таблица 1. Уровни сформированности ценностного отношения к познавательной деятельности

Критерии	Уровни					
	высокий		средний		низкий	
	Начало эксперимента	Окончание эксперимента	Начало эксперимента	Окончание эксперимента	Начало эксперимента	Окончание эксперимента
Мотивационный	1 (9,09%)	3 (27,27%)	4 (36,36%)	6 (54,55%)	6 (54,55%)	2 (18,18%)
Когнитивный	3 (27,27%)	4 (36,36%)	5 (45,45%)	5 (45,45%)	3 (27,27%)	2 (18,18%)
Эмоциональный	1 (9,09%)	3 (27,27%)	4 (36,36%)	6 (54,55%)	6 (54,55%)	2 (18,18%)
Деятельностный	3 (27,27%)	3 (27,27%)	3 (27,27%)	5 (45,45%)	5 (45,45%)	3 (27,27%)
Рефлексивный	1 (9,09%)	6 (54,55%)	3 (27,27%)	3 (27,27%)	7 (63,64%)	2 (18,18%)

Эти данные свидетельствуют о том, что деятельность по формированию у младших школьников ценностного отношения к познавательной деятельности ведется в верном направлении, так как эксперимент позволяет сде-

лать вывод об эффективности разработанной программы. Разработанную программу можно рекомендовать к реализации учителям начальных классов.

Литература:

1. Акимова, С.С. Формирование ценностно-смыслового отношения младших школьников к учебной деятельности // Студенческий: электрон. научн. журн. — 2018. — № 4. — с. 58–63.
2. Антюшко, А.Н., Савинова Л.Ю. Психолого-педагогические условия воспитания у младших школьников ценностного отношения к учению // Герценовские чтения. Начальное образование. — 2017. — № 1. — с. 19–23.
3. Божович, Л.И. Отношение школьников к учению как психологическая проблема // Известия АПН РСФСР. 2010. Вып. 36. — с. 3–104.
4. Иванова, Е.В., Попова Т.А. Динамика учебной мотивации, самооценки и стилей адаптации первоклассников// Начальная школа. — 2018. — № 9. — с. 18–28.
5. Савинова, Л.Ю., Иванова М.Н. Диагностика проявлений ценностного отношения младших школьников к учению // Герценовские чтения. Начальное образование. — 2014. — № 1. — с. 107–113.

Формирование ценностного отношения младших школьников к познавательной деятельности

Шамрай Инна Валерьевна, студент магистратуры
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

Статья посвящена одной из сложных проблем современного начального образования — проблеме формирования ценностного отношения младших школьников к познавательной деятельности. Дано определение ценностного отношения, определена структура ценностного отношения. Проведен анализ существующих подходов к пониманию содержания и технологиям работы по наполнению ценностных отношений младших школьников к познавательной деятельности.

Ключевые слова: *ценностное отношение, познавательная деятельность, формирование ценностного отношения к познавательной деятельности.*

Formation of the value attitude of younger students to cognitive activity

Shamray Inna Valeryevna, student master»s degree programs
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev

The article is devoted to one of the complex problems of modern primary education — the problem of forming the value attitude of younger students to cognitive activity. The definition of the value relation is given, the structure of the value relation is defined.

The analysis of existing approaches to understanding the content and technologies of work on filling the value relations of younger schoolchildren to cognitive activity is carried out.

Keywords: value attitude, cognitive activity, formation of value attitude to cognitive activity.

На современном этапе развития образования, происходит пересмотр направлений в развитии личности детей. Обучения направлено в первую очередь на развитие самостоятельной личности, которая может приспособляться к изменчивым условиям окружающего мира.

Важным этапом формирования основ развития самостоятельной личности является начальное школьное образование. Именно на данном возрастном периоде происходит зарождение самостоятельности, которая необходима для осуществления познавательной деятельности. На основе возникновения интереса к обучению, происходит потребность в самообразовании [2, с. 24].

Участие в познавательной деятельности способствует формированию самооценки детей младшего школьного возраста, которая зависит от того, какую социальную роль занял в познавательной деятельности ребенок. В результате сформированного ценностного отношения к познавательной деятельности у ребенка, зависит то, на-

сколько хорошо будет осуществляться учебный процесс [3, с. 40].

В педагогической науке существует направление, которое было целенаправленно сформировано для изучения системы ценностных отношений. Данное направление называется аксиология. Однако, несмотря на то что было сформировано отдельное направление, проблема формирования ценностного отношения у детей младшего школьного возраста к познавательной деятельности остается неизученной.

Проблема формирования ценностного отношения к познавательной деятельности у детей в отечественной психолого-педагогической науке рассматривается в работах С.С. Акимова [1], А.Н. Антюшко [2], М.А. Куприянова [5], В.Н. Мясичев [6], В.Е. Пешкова [7], З.Д. Поморцева [8] и др.

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования, позволяет выделить основные подходы к изучению ценностного отношения: личностный, деятельностный, аксиологический (рис 1).



Рис. 1 Основные подходы к изучению ценностного отношения

Согласно данным подходам под ценностным отношением детей младшего школьного возраста к познавательной деятельности понимается процесс, который основывается на личностном развитии и усвоение определенных навыков и умений у ребенка. Для осуществления данного вида деятельности ребенок должен понимать и осознавать цель выполняемой работы, стремление саморазвиваться, используя для этого различные способы и приемы [1, с. 5].

Ценностное отношение обучающихся младшего школьного возраста имеет определенную структуру, которая включает в себя следующие компоненты: мотивационно-аксиологический, когнитивный, процессуально-творческий, эмоционально-волевой. Каждый компонент имеет определенное значение в формировании ценностного отношения, однако наиболее существенным для детей млад-

шего школьного возраста является мотивационно-аксиологический.

Ценностное отношение к познавательной деятельности оказывает позитивное влияние на формирование развития личности младшего школьника, усвоение ценностной системы в младшем школьном возрасте, сказывается на процессе освоения им познавательной деятельности, на способах самоактуализации личности, а также личностном поведении ребенка [8, с. 35].

Нами было проведено экспериментальное исследование, направленное на выявление особенностей и уровней сформированности ценностного отношения к познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста. В эксперименте приняли участие 22 респондента в возрасте 8–9 лет, среди них 15 девочек и 7

мальчиков. Группа респондентов была сформирована из двух классов, из разных школ.

Для определения уровня развития сформированности ценностного отношения младших школьников к познавательной деятельности выделили критерии оценки уровня развития: мотивационный; когнитивный; эмоциональный; деятельностный; рефлексивный.

Для определения проявления у младших школьников каждого из компонентов ценностного отношения к познавательной деятельности были использованы следующие методики: методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (мотивационный и эмоциональный компонент); «метод наблюдения за проявлениями познавательного интереса» Г.И. Шукиной (деятельностный компонент); методика «Три оценки» А.И. Липкиной (рефлексивный компонент); модифицированная методика «Неоконченные предложения» (когнитивный компонент) [9, с. 107].

В ходе экспериментального исследования нам удалось установить, что ценностное отношение к познавательной деятельности у младших школьников развито негармонично. В контрольной группе у детей младшего школьного возраста уровень сформированности ценностного отношения ниже, чем в экспериментальной группе. У детей данной группы мотивационный, когнитивный,

эмоциональный, рефлексивный компонент находятся на низком уровне сформированности. Деятельностный компонент находится на среднем уровне развития. Это характеризует детей как пассивных, с отсутствием интереса к осуществлению познавательной деятельности, знания о значимости познавательной деятельности отсутствуют. Стремление к осуществлению познавательной деятельности проявляет только при наличии контроля со стороны взрослых. В процессе осуществления познавательной деятельности предпочитает обращаться за помощью к взрослым. Не стремится осуществлять рефлексивную осуществленной познавательной деятельности эмоционального состояния в процессе познавательной деятельности.

Таким образом, проблема формирования ценностного отношения у детей младшего школьного возраста к познавательной деятельности считается актуальной в современном мире, а овладение методами формирования данного процесса — основной формирования самостоятельной личности. В связи с тем, что формирование ценностного отношения к познавательной деятельности является одной из главных задач и проблемных точек образования, необходимо продолжение исследования в направлении разработки психолого-педагогических условий, обеспечивающих результативность этого процесса.

Литература:

1. Авилкина, С.В. Формирование ценностных отношений младших школьников к физической культуре в учреждении дополнительного образования: автореф. дисс...канд. пед. наук / Авилкина Светлана Викторовна. — Рязань, 2006. — 20 с.
2. Антюшко, А.Н., Савинова Л.Ю. Психолого-педагогические условия воспитания у младших школьников ценностного отношения к учению // Герценовские чтения. Начальное образование. — 2017. — № 1. — с. 19–23.
3. Баркова, Н.Н. Формирование потребности в обучении и саморазвитии у младших школьников // Начальная школа. — 2018. — № 3. — с. 24–26.
4. Битуева, А.В. Особенности структурного строения ценностных ориентаций // CREDO, Теоретический журнал. — 2015. — № 21. — с. 40–51.
5. Куприянова, М.А. Формирование познавательной самостоятельности учащихся как педагогическая проблема // Наука и школа. — 2009. — № 5. — с. 35–36.
6. Мясищев, В.Н. Психология отношений. — М., 2005. — 352 с.
7. Пешкова, В.Е. Моделирование учебно-познавательной деятельности младших школьников // Новые технологии. — 2011. — № 4. — с. 85–96.
8. Поморцева, З.Д. Познавательные способности и особенности их формирования в младшем школьном возрасте Психология: учебник / Под. ред. А.А. Крылова. — М.: ПБОЮЛ, 2015. — 584 с.
9. Савинова, Л.Ю., Иванова М.Н. Диагностика проявлений ценностного отношения младших школьников к учению // Герценовские чтения. Начальное образование. — 2014. — № 1. — с. 107–113.

Использование кроссвордов на уроках литературного чтения в начальных классах и литературы в среднем звене

Шапиева Любовь Ивановна, учитель начальных классов;

Сергеева Ольга Евгеньевна, учитель русского языка и литературы, регионоведения

МБОУ СОШ № 24 имени кавалера ордена Мужества Евгения Лазарева с. Александровка Ейского района (Краснодарский край)

В статье авторы дают описание активного применения кроссвордов как элемента технологии имитационно-игрового обучения в учебной и внеурочной деятельности.

Ключевые слова: литература, кроссворды, дети.

Современные квалификационные требования к учителю начальной и средней школы включают, прежде всего, владение разнообразными образовательными технологиями и умение творчески применять их в учебно-воспитательном процессе в соответствии с целями, задачами, содержанием обучения, требованиями Государственных стандартов, программ, спецификой учебной среды и личностными интересами обучающегося.

Данная разработка представляет собой методическое обоснование и описание активного применения кроссвордов как элемента технологии имитационно-игрового обучения в учебной и внеурочной деятельности.

Основной замысел — представление педагогическому сообществу опыта работы по данной теме, который способствует оптимизации учебно-воспитательного процесса, развитию речевой компетенции обучающихся, их умственных способностей, тренировки памяти, мышления, а также формированию универсальных учебных действий.

Цели использования: повысить мотивацию обучения; повысить эффективность процесса обучения; способствовать активизации познавательной сферы обучающихся; совершенствовать методики проведения уроков.

Функции представленных в разработке кроссвордов:

— кроссворд как средство обучения, способствующее приобретению и формированию компетенций в рамках одной или нескольких учебных тем;

— кроссворд как мотивационно-побудительный метод, стимулирующий учебно-воспитательную деятельность посредством положительного воздействия на личность обучающегося — расширения кругозора, развития мышления;

— кроссворд как компенсаторный вид деятельности, приближающий учебную деятельность к условиям использования знаний в реальной жизни.

Литературное чтение и литература — один из важнейших предметов в школе, который наряду с русским языком формирует функциональную грамотность, способствует общему развитию и воспитанию ребенка.

В настоящий век информационных технологий интенсивность и качество чтения у детей понижается. прослеживается постепенное снижение роли книги в системе

духовных ценностей школьников. Ребенок предпочитает компьютерную игру книге. На сегодняшний день перед педагогами стоит важнейшая задача — решение проблемы повышения читательской компетентности: учителю необходимо не просто передать детям определённую сумму знаний, а познакомить их с различными методами познания.

Предлагаемые в сборнике кроссворды удобно применять как творческое домашнее задание, как материал для актуализации опорных знаний. Они хороши на любом этапе урока: в начале урока можно использовать как материал для целеполагания, на этапе закрепления и первичного применения новых знаний, на этапе творческого переосмысления материала и на этапе рефлексии.

Отгадывание кроссвордов на уроках литературного чтения вызывает у детей познавательную активность, создает положительный эмоциональный настрой, развивает не только интерес к предмету, но и мышление, внимание, память, способствует формированию орфографической зоркости и обогащению словарного запаса школьников.

Разгадывая кроссворды, учащиеся научатся:

- пользоваться элементарными приёмами анализа текста по вопросам;
- осуществлять переход с уровня событий восприятия произведения к пониманию главной мысли;
- соотносить главную мысль произведения с пословицей или поговоркой;
- задавать вопросы по прочитанному произведению, находить на них ответы в тексте;
- находить эпизод из прочитанного произведения для ответа на вопрос или подтверждения собственного мнения;
- находить в тексте доказательства различия и сходства;
- сравнивать, сопоставлять;
- читать со скоростью, позволяющей понимать смысл прочитанного;
- использовать различные виды чтения: изучающее, выборочное ознакомительное, выборочное поисковое, выборочное просмотровое;
- ориентироваться в содержании художественного, учебного и научно-популярного текста, понимать его смысл;

— соблюдать правила речевого этикета и правила работы в группе.

Использование кроссвордов как элемента технологии имитационно-игрового обучения, решение занимательных заданий позволило мне добиться следующих результатов:

- доброжелательный психологический микроклимат на уроках;
- повышение уровня самостоятельности и самодеятельности учащихся на уроке;

— 100% уровень обученности учащихся по литературе;

— положительная динамика качества знаний учащихся;

- расширение познавательного кругозора учащихся.
- рост количества школьников, участвующих в олимпиадах и конкурсах по литературе;
- высокие результаты участия в предметных олимпиадах, творческих конкурсах, в т. ч. дистанционных

Литература:

1. Анисеева, Н. П. Воспитание игрой: Кн. для учителя — М.: Просвещение, 1987.
2. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии — М.: Педагогика, 1989 г.
3. Зубрилин, А. А. Решение кроссвордов как способ проверки знаний // Информатика и образование. 2002. № 8.
4. Маркова, А. К. и др. Формирование мотивации учения — М.: Просвещение, 1990.

Развитие творческих способностей учащихся на уроках иностранного языка с применением современных педагогических методик

Шумская Оксана Александровна, учитель английского языка;
Придворева Ирина Геннадьевна, учитель английского языка;
Татарникова Елена Геннадьевна, учитель немецкого языка
МОУ «СОШ № 1» г. Валуйки Белгородской обл.

Анализ перспектив развития современного образования показывает, что решение проблемы формирования творческой личности, активизации ее интеллектуального, духовного и профессионального потенциала базируется на создании творческого поля, в котором личность будет иметь возможность для самореализации и самоутверждения. Поэтому сегодня на передний план выходят вопросы разработки и применения на практике эффективных условий для творческого потенциала учащихся [2, с. 31].

Иностранный язык, с точки зрения развития интеллектуального потенциала учащихся, имеет много собственных ему преимуществ как в содержательном, так и в практическом плане.

Опыт показывает, что для повышения эффективности усвоения материала занятия иностранным языком целесообразно разделить на несколько этапов.

На начальном этапе работы целесообразно создание лингвистической ситуативной атмосферы, направленной на преодоление лингвистических и стилистических трудностей при изучении иностранного языка.

На этом этапе оправдывает себя практика подачи нового материала с помощью метода «мозгового штурма», проблемных ситуаций, метода вопросов и ответов, творческих заданий, то есть методов, которые дают возможность учащимся разобраться в материале самостоятельно, опираясь, при необходимости, на помощь учителя.

На втором этапе помощь учителя играет уже ключевую роль в процессе, таким образом очевидным становится применение методики обучения в сотрудничестве.

Основной целью этого этапа является закрепление и углубление пройденного материала. На этом этапе оправдывают себя такие виды работ, как парные, групповые и командные. Методические приемы, используемые на таком уроке, это постановка проблемных заданий (целью которых является найти наиболее приемлемое решение, дебаты, ролевые игры и дискуссия.

На третьем этапе широко используется методика проектных уроков. Проектные уроки могут проходить в виде уроков-семинаров, конференций, в рамках которых задача учащихся — представить и защитить свои творческие проекты. Проект, в ходе презентации которого задействованы все виды речевой деятельности, является неоспоримо важной формой контроля.

Методику урока-семинара может применять и на уроках в процессе работы с информацией. Обучение с помощью компьютера включает в себя проведение тестирования грамматического и лексического материала, компьютерные презентации проектных работ, использование Интернета для нахождения нужной информации.

Кроме того, применение возможностей всемирной Сети при обучении иностранным языкам трудно переоценить. Формы работы с применением компьютерных технологий могут включать в себя знакомство с новой лек-

сикой, отработку произношения, обучение диалогической и монологической речи, обучение письму и отработку грамматического материала [3, с. 18].

Возвращаясь к вопросу применения проектной методики, стоит упомянуть, что именно она позволяет заложить основы обучения навыкам исследовательской работы. Проектная методика целесообразно применять с целью мотивировать учащихся, а в дальнейшем поддерживать интерес к изучаемому предмету; с целью создать условия для развития всех видов речевой деятельности в комплексе: навыков говорения, в частности, развития спонтанной речи, письменных навыков. Данная методика мотивирует учащихся самостоятельно применять компьютерные технологии, позволяет осуществить диагностику их речевых умений. Помимо проектных работ, действенными формами контроля в процессе применения данной методики, являются проведение викторин, конференций и т. д.

Творческие проекты и исследования, которые выполняют учащиеся, подразумевают разделение на несколько групп.

Прежде всего, это проектные работы, над которыми работают учащиеся в ходе учебного процесса и по завершении изучения темы. Будучи частью учебной программы, такие проекты являются обязательными для всех учащихся.

В целом, типология проектов разнообразна. По М.Е. Брейгиной, проекты могут подразделяться на «монопредметные, коллективные, устно-речевые, видовые, письменные и Интернет-проекты. Хотя в реальной практике зачастую приходится иметь дело со смешанными проектами, в которых имеются признаки исследовательских, творческих, практико-ориентированных и информационных».

Работа над проектом, со всей очевидностью, охватывает все четыре вида деятельности при изучении иностранного языка: чтение, аудирование, говорение и грамматику. Метод проектов способствует развитию активного самостоятельного мышления учащихся и ориентирует их на совместную исследовательскую работу. Этот метод, на наш взгляд, прежде всего вовлекает учащихся в совместную деятельность, учит их сотрудничеству, а обучение сотрудничеству воспитывает такие нравственные ценности, как взаимопомощь и умение сопереживать, формирует творческие способности и активизирует обучаемых. Таким образом, применяя методику проектной деятельности, мы не только развиваем творческие способности учащихся, но и активно участвуем в процессе их воспитания.

Проектный метод формирует у учащихся коммуникативные навыки, культуру общения, умения кратко и доступно формулировать мысли, терпимо относиться к мнению партнёров по общению, развивать умение добывать информацию из разных источников, обрабатывать её с помощью современных компьютерных технологий а, кроме того, создает языковую среду, способствующую

возникновению естественной потребности в общении на иностранном языке.

Являясь одной из актуальных технологий, данная форма работы позволяет учащимся не только применить приобретенные знания по изучаемому предмету, но, вместе с тем, расширить кругозор, научиться слушать и понимать речь — на иностранном языке, улучшить навык работы со справочной литературой, словарями и компьютером.

Следующий вид творческих работ, это, безусловно, авторские работы, которые могут представлять из себя конкурс литературных переводов стихов авторов-носителей языка, написание собственных работ на изучаемом языке (стихи, эссе), разнообразные виды театральных постановок, разработка викторин по выбранном самими учащимися тематике.

Что касается написания эссе, то это не просто творческая форма работы по иностранному языку с элементами исследования, но еще и форма экзаменационного тестирования в рамках подготовки к итоговым экзаменам.

Еще одним видом творческой работы в процессе обучения иностранным языкам могут стать так называемые творческие экзамены, проводимые в 5,6, 7 и 8-е классы.

Являясь одновременно как творческой работой, так и работой с элементами исследования, подобная авторская работа может стать итоговой формой контроля. В конце года на последнем занятии каждый ученик в группе представляет свою творческую работу. Учащимся предоставляется возможность самому определить формат, содержание и функциональное назначение своей работы. Роль учителя в данной ситуации состоит в том, чтобы «сопровождать и направлять их работы от замысла к конечному продукту», от идеи до презентации. Содержанием творческого экзамена могут быть самостоятельно разработанные кроссворды, викторины, рефераты с элементами исследования, различные музыкальные проекты, связанные с тематикой изучаемого языка, художественные проекты, электронные учебники (грамматические и лексические задания, выполненные с применением компьютера).

Таким образом, в процессе формирования полноценной активной творческой личности педагог современной школы имеет как право, так и возможность самостоятельно выбирать не только основные методики, но и учебные пособия и другие обучающие средства. Современный учитель не обязан быть жестко привязанным к конкретной методической системе, он может позволить себе сделать выбор в пользу эффективного использования новых технологий в учебном процессе. Основная наша цель — создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, остановив свой выбор на тех методах обучения, которые позволят каждому ученику проявить свою активность, своё творчество. Задача учителя состоит в том, чтобы активизировать познавательную деятельность самих учащихся. И такие современные педагогические технологии как обучение в сотрудничестве,

проектная методика, практика творческих экзаменов, использование новых информационных технологий, Интернет — ресурсы и призваны помочь реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, позволяют обеспечить индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей детей, их уровня обученности, склонностей и, вне всякого сомнения, заложенных в каждом из них огромного творческого потенциала. [1, с. 8]

Литература:

1. Брейгина, М. Е. О самоконтроле в обучении иностранному языку // Иностраный язык в школе — 2000. — № 2. — с. 10–15
2. Joey, J. Lee Gamification in education: What, How, Why Bother? // Academia. edu. 2015. URL: http://www.academia.edu/570970/Gamification_in_Education_What_How_Why_Bother
3. Мужланова, Е. С., Кисунько Е. И. Использование компьютерных презентаций на уроках английского языка / Е. С. Мужланова, Е. И. Кисунько // ENGLISH.—2006.—№ 12.

Молодой ученый

Международный научный журнал
№ 43 (333) / 2020

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

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.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ №ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г. выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Номер подписан в печать 04.11.2020. Дата выхода в свет: 11.11.2020.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

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; <https://moluch.ru/>

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