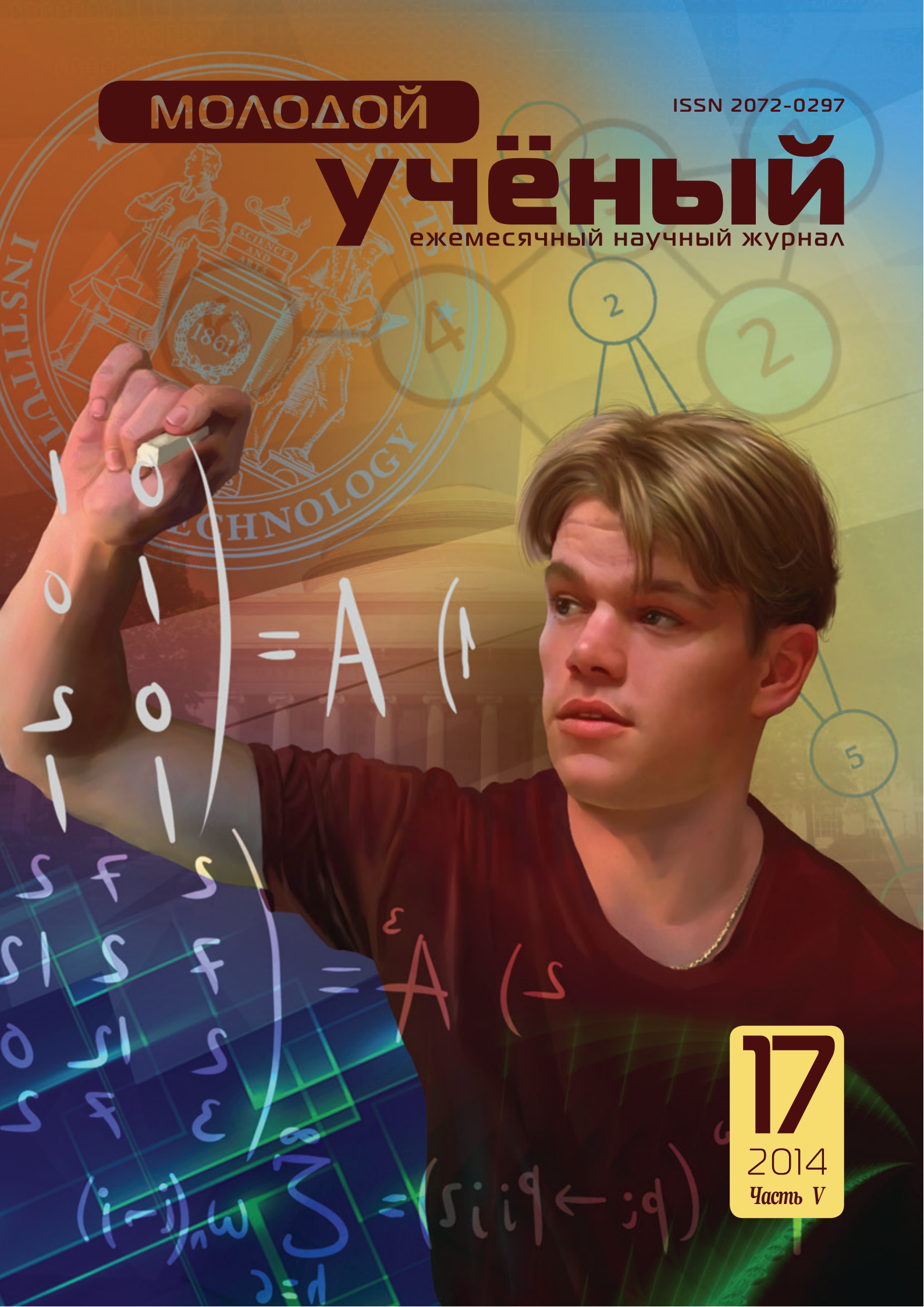


МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал



17

2014

Часть V

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 17 (76) / 2014

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметова Галия Дуфаровна, *доктор филологических наук*

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, *доктор педагогических наук*

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Лактионов Константин Станиславович, *доктор биологических наук*

Сараева Надежда Михайловна, *доктор психологических наук*

Авдеюк Оксана Алексеевна, *кандидат технических наук*

Алиева Тарана Ибрагим кызы, *кандидат химических наук*

Ахметова Валерия Валерьевна, *кандидат медицинских наук*

Брезгин Вячеслав Сергеевич, *кандидат экономических наук*

Данилов Олег Евгеньевич, *кандидат педагогических наук*

Дёмин Александр Викторович, *кандидат биологических наук*

Дядюн Кристина Владимировна, *кандидат юридических наук*

Желнова Кристина Владимировна, *кандидат экономических наук*

Жуйкова Тамара Павловна, *кандидат педагогических наук*

Игнатова Мария Александровна, *кандидат искусствоведения*

Каленский Александр Васильевич, *доктор физико-математических наук*

Коварда Владимир Васильевич, *кандидат физико-математических наук*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Котляров Алексей Васильевич, *кандидат геолого-минералогических наук*

Кузьмина Виолетта Михайловна, *кандидат исторических наук, кандидат психологических наук*

Кучерявенко Светлана Алексеевна, *кандидат экономических наук*

Лескова Екатерина Викторовна, *кандидат физико-математических наук*

Макеева Ирина Александровна, *кандидат педагогических наук*

Мусаева Ума Алиевна, *кандидат технических наук*

Насимов Мурат Орленбаевич, *кандидат политических наук*

Прончев Геннадий Борисович, *кандидат физико-математических наук*

Семахин Андрей Михайлович, *кандидат технических наук*

Сенюшкин Николай Сергеевич, *кандидат технических наук*

Ткаченко Ирина Георгиевна, *кандидат филологических наук*

Яхина Асия Сергеевна, *кандидат технических наук*

На обложке изображен Уилл Хантинг — персонаж фильма «Умница Уилл Хантинг».

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

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231. E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Арбузова, д. 4

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

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

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

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

Ответственные редакторы:

Кайнова Галина Анатольевна

Осянина Екатерина Игоревна

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)

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

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

Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)

Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)

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

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

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

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

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

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

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

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

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)

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

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

Узаков Гулом Норбоевич, кандидат технических наук, доцент (Узбекистан)

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

Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)

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

Художник: Евгений Шишков

Верстка: Максим Голубцов

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Айрапетян А. Г.

Формирование лингвострановедческой компетенции в процессе обучения студентов английскому языку средствами и элективного курса «Past and Present Day of Great Britain» 439

Алиева М. К., Везиров Т. Г.

К вопросу о проектном методе как способе повышения уровня профессиональной подготовки будущих бакалавров вуза 441

Андрющенок Е. В.

Проект как средство оценивания сформированности информационно-коммуникативных компетенций 443

Аслонова О. П.

Психолого-педагогические особенности скорости мышления в процессе обучения 445

Бегоулова С. В.

Краткосрочный проект «Имею право на права» 447

Бекоева М. И.

Основные подходы к изучению проблемы профессиональной мобильности студентов 450

Бобылева Я. В., Борисова С. В., Гриценко Л. А.

Педагогические условия формирования правовой культуры будущих учителей 452

Болохина А. Ю., Шелкунова О. В.

Состояние социального и познавательного развития умственно отсталых дошкольников 454

Борисов В. В., Олейник О. Н., Тимошенко В. В.

Мотивационное обеспечение учебно-воспитательного процесса с использованием технологии спортивно-ориентированного физического воспитания в вузе 459

Борисова Н. Ф., Айрумян Г. С., Колесникова А. Н.

Преемственность в работе детского сада и школы как условие успешной адаптации детей к школьному образованию 462

Бутырина М. В., Цыбулько Г. Я.

Формирование технологической культуры как основа развития творческого потенциала учеников на уроках трудового обучения 465

Глухова А. Е.

Арттерапия в системе коррекционной помощи детям с речевыми нарушениями 467

Григорян К. И., Пистун Ю. В., Ковачева Г. П.

Игра как средство всестороннего воспитания личности младших дошкольников 474

Дукач Е. М.

Работа с информацией в справочной литературе 476

Зиньковская О. М., Шопоняк Е. В.

Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников посредством устного народного творчества 479

Иванова О. Л., Михайлов Е. А., Михайлова Е. А.

Развитие личности ребенка с ОВЗ на уроках технологии в специальной (коррекционной) школе VIII вида 481

Иващенко Н. В., Игнатенко А. В., Осадчий С. В.

Особенности подготовки педагогических работников для учреждений профессионального образования с использованием дистанционной формы обучения 483

Ильинова К. В., Логвинова О. Ю., Мещерякова С. В., Кулько И. Ю. Влияние сюжетно-ролевой игры на формирование личности ребёнка.....	487	Куценко Я. А., Корниенко Ю. А., Куценко Г. А. Сравнительный анализ стратегий поведения в конфликте руководителей и педагогического коллектива ДЮСШ г. Тюмени	508
Каленцова Т. В. Из опыта работы по совершенствованию методики чтения текстов на иностранном языке у студентов неязыковых специальностей.....	489	Лавская Н. С., Ковалёва Т. П. Актуальные вопросы изучения и коррекции стертой дизартрии у детей	512
Коваленко Н. Ю., Швецова А. С. Противоречия гендерных отношений в образовании	491	Мальгин В. Е., Заварин В. П. Роль детского спорта в процессе социализации личности	515
Корнилова Ю. В. Развитие креативности на уроках русского языка в начальной школе	494	Матвеева Г. В. Экспериментальное внедрение модели профессиональной подготовки экскурсоведов	517
Корчагин П. В. Стандартизация качества высшего образования.....	496	Меланич Е. С. Роль музыкально-дидактических игр в жизни дошкольника	522
Крымская Ю. А., Ячинова С. Н. Роль упражнений на готовых чертежах в процессе обучения решению геометрических задач.....	498	Новикова В. Н., Баскова Л. Ю. Баренцев Евро-Арктический регион: традиции женского воспитания и образования	524
Кудрина Л. В., Кислинская Н. П., Панфиленко Г. И., Лагоша Г. Е. Песочная игротерапия как средство развития речевой деятельности дошкольников	501	Петровых И. Н., Попкова Л. П. Организация исследовательской деятельности школьников в условиях префигуративной культуры общества.....	527
Куимова Е. И., Куимова К. А., Титова Е. И. Некоторые факты об успешной подготовке к ЕГЭ	503	Позднякова Ж. С. Системный подход к формированию навыков управленческой культуры у студентов.....	529
Кунцевич С. И. Эстетическое воспитание учащихся при решении физических задач	505	Потапова Е. Н. Современные принципы дополнительного образования и их теоретическое обоснование	532

Педагогика

Формирование лингвострановедческой компетенции в процессе обучения студентов английскому языку средствами элективного курса «Past and Present Day of Great Britain»

Айрапетян Анжелика Георгиевна, соискатель, старший преподаватель
Институт иностранных языков Российского университета дружбы народов (г. Москва)

Обучение иностранному языку в современных условиях высшего образования требует не только специальной подготовки преподавателей, которые могут нестандартно и доступно изложить новый материал, но и специфических форм, методов и средств обучения, позволяющих максимально реализовать профессиональное мастерство и удовлетворить интеллектуальные запросы современного студента.

Отличительной особенностью учебно-познавательной деятельности в процессе изучения иностранного языка в высшей школе является новый тип овладения знаниями, при котором создаются условия для включения студентов не просто в деятельность, а в деятельность активную и творческую, что предполагает переход на новые лингводидактические принципы, в основе которых лежит прежде всего научные достижения в области лингвокультурологии, лингвострановедения и межкультурной коммуникации, связанные с соизучением языка и культуры.

Проблема интеграции компонентов культуры в процесс обучения иностранным языкам стоит давно. Мысль о необходимости соизучения национальной культуры народа и его языка впервые была сформулирована Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым в одной из их первых работ «Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам» (1971). Позже этими же авторами был предложен новый термин «лингвострановедение», который вошел в название книги «Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного» (первое издание 1973 г.) и дал название новой «лингвострановедческой методике» [2, 51].

Лингвострановедение — это «область методики, связанная с исследованием путей и способов ознакомления иностранных учащихся с действительностью страны изучаемого языка в процессе изучения языка и через посредство этого языка» [5, 33]. Г. Д. Томахин называет

лингвострановедение «наукой о фоновых знаниях, основывающейся, прежде всего, на историко-культурной функции языка, но ею не ограничивающейся, поскольку во главу угла лингвострановедение ставит задачу понимания, следовательно, на первый план выдвигается коммуникативная функция» [4, 12].

В настоящее время тезис о неотделимости изучения иностранного языка от одновременного ознакомления с культурой страны изучаемого языка, ее историей, социокультурными традициями, особенностями национального видения мира народом-носителем является общепризнанным в методике преподавания. В связи с этим, на наш взгляд, необходимо создание элективного курса под названием «Past and Present Day of Great Britain», в рамках которого студенты не только будут знакомиться с реалиями страны изучаемого языка, отражающими ее национальную культуру, но и реально овладевать всеми типами речевой деятельности, опираясь на необходимые языковые знания, полученные за время обучения.

Целью данного курса является широкое привлечение разнообразного страноведческого материала, созданного носителями британского варианта английского языка (видео- и аудиоматериалы, мультимедийные компьютерные программы, фотоальбомы, художественная и историческая литература, иллюстрированные издания, туристические путеводители, карты-схемы, планы городов, журналы, буклеты и т. п.).

Формы проведения занятий могут быть различными, адаптированными по тематике и объему материала к психологическим и интеллектуальным особенностям обучаемых, их мотивационным характеристикам. При этом основной упор при проведении занятий делается на групповую и парную работу учащихся, которая чаще всего связана с разработкой проектов.

Так, при проведении занятий по теме «Прогулки по Лондону» кроме использования иллюстрационных и ви-

деоматериалов, широко используется и картографический материал, подготовленный в рамках проекта самими студентами, с помощью которых они иллюстрируют свои рассказы («Посещение Тауэра», «На речном трамвае по Темзе», «Парки Лондона»).

Построение большинства уроков курса начинается с информации по теме, которую студенты узнают либо из уст преподавателя или своих товарищей, заранее получивших задание написать доклад по изучаемому вопросу, либо из учебника. Чаще всего преподаватели придерживаются второго варианта. Это, прежде всего, связано с тем фактом, что, не обладая в должной степени навыками аудирования, многие студенты не в состоянии понять лекцию преподавателя на английском языке. С другой стороны, читая страноведческий материал, студент учится самостоятельно работать с текстом, выделяя важную информацию и отсекая ненужную. Однако, такая работа не придает активности студентам, а урок превращается, как и прежде, в рутину. Мы предлагаем в таком случае альтернативный вариант, заключающийся в следующем.

Класс делится на несколько групп. Преподаватель предлагает каждой группе прочитать аутентичный текст по определенной тематике, например, рассматривающий национально-культурные особенности того или иного региона — Шотландии, Ирландии или Уэльса, но текст для каждой группы подбирается неидентичный. Так, одна группа, читает текст из учебного пособия «Sportlight on Britain» [7], другая группа знакомится с подобной статьей из учебника «Britain for Learners of English» [6], третьей группе предлагается текст из пособия «Страноведение. Великобритания = British Studies» [3]. После прочтения текстов начинается их обсуждение, которое может перерасти в дискуссию, поскольку информация в каждом из них может быть представлена с различных позиций. Выступления студентов и обсуждение текстов могут быть дополнены видео или аудиозаписями. Например, при изучении темы «Британские регионы. Шотландия» преподаватель может предложить студентам посмотреть фрагмент ирландского танцевального шоу «Повелитель танца» («Lord of Dance»), поставленное хореографом Майклом Флэтли в 1996 году. Урок, посвященный Уэльсу, может сопровождаться саундтреками валлийской музыки, которую исполняют народные коллективы (студенты могут послушать звучание волынки).

Это только на первый взгляд кажется, что многие темы скучны и требуют определенной рутинной работы. На наш взгляд, любой информационный материал можно разнообразить с творческих позиций. Так, после чтения текста «Stonehedge and Avebury» из учебника «Добрый день, Британия!» [1] студенты вначале выполняют послетекстовые упражнения, которые помогают преподавателю осуществить контроль по пониманию прочитанного, а потом можно предложить аудитории перенестись назад на несколько тысячелетий и представить себя древними кельтами. Таким образом, начинается работа

над проектом, основой которого может послужить ролевая игра, которую мы условно назвали «Stonehedge and Druids».

Студенты предварительно получают информацию собрать материал о друидах (можно на русском языке). На следующее занятие они готовят себе белые широкие одежды (именно так одевались друиды) и на основе собранного материала инсценируют церемонию посвящения в друиды. При этом интересным моментом урока будет инсценировка «молитв друидов», которые могут звучать как на английском, так и на валлийском языке. Для этой цели можно подготовить одного-двух студентов, которые прочитают эти молитвы. Конечно, смысл текста никому не будет понятен в аудитории, но само звучание древнего красивого языка вызовет неподкупный интерес, а может, и желание побольше узнать о древнейшем народе, потомки которого живут в Ирландии и Уэльсе.

Конечно, данный курс рассчитан не только на работу в аудитории. Большая значимость в нем отводится и самостоятельной работе студентов, нацеленной на развитие лингвистической, страноведческой и межкультурной компетенций.

Для самостоятельной работы студентам рекомендуется:

— на протяжении всего курса вести лингвострановедческий словарь, выписывая в него реалии, страноведческую лексику, названия и т. п. с комментариями;

— готовиться к занятиям на основе предложенного преподавателем плана, используя рекомендуемую литературу, а также самостоятельно найденную информацию (в книгах, на мультимедийных дисках, в сети Интернет). В ходе подготовки к занятиям рекомендуется составлять план-конспект ответа, записывать возникающие вопросы по теме занятия, подбирать наглядный материал по теме (фотографии, проспекты, карты, открытки и т. п.).

При таком подходе к обучению у студентов к концу курса создается достаточно полная система фоновых знаний, включающая мировоззрение и взгляды, господствующие в англоязычном социуме, этические оценки и вкусы, нормы речевого поведения. Кроме того, студенты в процессе работы учатся овладевать приемами анализа национально маркированных языковых единиц языка с целью выявления их лингвокультурной семантики, что им поможет в дальнейшем не только понимать лингвострановедческую информацию из текстов культурологической направленности, но и правильно интерпретировать речь носителей английского языка в процессе реального общения. Таким образом, задачи обучения языку неразрывно связаны с задачами изучения лингвострановедческой специфики страны изучаемого языка и необходимо создать все условия для интеграции культуры в образовательную среду с целью формирования у студентов умений межкультурного общения.

Литература:

1. Барановский, Л. С. Добрый день, Британия. — Мн.: Высшая школа, 2006. 271 с.
2. Верещагин, Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. — М.:Изд-во МГУ, 1973. — 235 с.
3. Козикис, Д. Д., Медведев Г. И. Страноведение. Великобритания = British Studies. — Мн.: Лексис, 2007. — 120 с.
4. Томахин, Г. Д. Теоретические основы лингвострановедения (на материале лексических американизмов английского языка): Автореф. дисс.... докт. филол. наук. — М., 1984. — 32 с.
5. Шукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. — М.: Высшая школа, 2003. — 334 с.
6. O’Driscoll, J. Britain for Learners of English. — Oxford University Press, 2009. — 223 p.
7. Spotlight on Britain / Ed. by Sheerin S., Seatt J., White G. — Oxford University Press, 1990. — 144 p.

К вопросу о проектом методе как способе повышения уровня профессиональной подготовки будущих бакалавров вуза

Алиева Майханум Курбановна, аспирант

Научный руководитель: Везиров Т. Г., доктор педагогических наук, профессор
Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

В настоящее время все сферы общественной жизни используют информационные технологии в своей деятельности. В связи с этим, проблема поиска научно-методологических средств повышения уровня профессиональной подготовки будущих бакалавров вуза в образовательной сфере немислима без информационных технологий современного общества.

Информатизация образовательного пространства набирает высокие обороты, и проектная деятельность в образовании приобретает особую актуальность в связи с переходом обучения от традиционного «ЗУНовского» подхода к компетентностному [1, с. 235–237.]. Актуальность исследования на научно-методическом уровне обусловлена необходимостью обновления содержания подготовки профессионального образования будущих бакалавров вуза на основе внедрения информационных ресурсов, которые выступают основой формирования информационной компетентности и компетенций.

Развитием информационных средств обусловлена необходимость внедрения в образовательный процесс различных методов обучения. Одним из основных способов повышения подготовки профессионального образования будущих бакалавров ДГПУ является проектный метод.

Целью данной статьи является рассмотрение метода проектов как способа повышения подготовки профессионального образования будущих бакалавров вуза.

Под проектами понимается самостоятельная итоговая исследовательская творческая работа будущих бакалавров. Метод ориентирован на самостоятельную деятельность будущих бакалавров. Логика построения проектов основывается на включении обучаемых во все этапы практической деятельности. Проектная деятель-

ность позволяет раскрыть творческие решения и проявлять аналитические проектные способности. Именно поэтому она играет одну из самых важных ролей в подготовке современных специалистов. Проектная деятельность ведет к получению продуктов, носящих субъективно-творческий характер и отражающих личностные достижения будущего бакалавра, способного внедрять полученную информацию в будущую теоретическую и практическую деятельность, самостоятельно принимать решения, генерировать идеи, находить способы их разрешения.

Необходимость подготовки бакалавров педагогики к проектной деятельности подчеркивается в работах Н. В. Кузьминой, В. А. Сластинина, А. И. Щербаква, И. С. Якиманской, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя и др. Особенности обучения проектной деятельности исследовались в работах И.Г Роберт, В. В. Гузеева, Е. А. Крюковой, Е. С. Полат, И. Д. Черчилль и др. Е. Карпов определяет проектную деятельность как «образовательную технологию, нацеленную на приобретение будущих бакалавров новых знаний в тесной связи с реальной жизненной практикой, формирование у них специфических умений и навыков посредством системной организации проблемно-ориентированного учебного поиска». Как отмечает В. В. Колотилов, деятельность по созданию проекта является одним из вариантов интеграции известных видов деятельности: игровой, учебной и трудовой. Проектная деятельность, по его мнению — это вид познавательной активности студентов, направленный на освоение профессионального опыта и овладение специальными (креативными) умственными действиями и операциями в процессе создания продукта [1, с. 105].

Проектная деятельность подразумевает наличие глобальной цели: разработку, описание одной темы, решение одной проблемы, реализацию которой каждый бакалавр или группа бакалавров (2–3 человека) ведет по своему плану, но в соответствии с последовательностью, описанной в методе. Будущий бакалавр не только работает над конкретной темой (проблемой), но и попутно, выполняя проект, затрагивает, изучает, повторяет большой объем теоретического материала.

Для решения проблемы бакалавр должен: определить цель работы (исследования), сформулировать задачи, которые помогут решить проект, подготовить выступление-презентацию проекта (к защите, экзамену) и методические рекомендации к его использованию.

Исходя из этого, следует отметить ряд факторов, влияющих на успешное конструирование знаний и эффективную работу будущего бакалавра над проектом. Это формирование базы знаний, составляющей основу для начала самостоятельной работы над проектом; установка на новые знания, получаемые в процессе исследования; контроль за правильной интерпретацией знаний; выработка умения конструировать знания.

Проектная деятельность состоит в том, что бакалавры самостоятельно ставят перед собой задачи, планируют и решают их, осуществляют контроль своих действий и оценку полученного результата; педагог выполняет только функции управления и коррекции их деятельности.

Будущие бакалавры педагогики должны широко применять на практике активные методы обучения. Для этого учебные программы должны быть построены на комбинации лекций и семинаров с активным участием бакалавров: кейс-методы, ситуационные и деловые игры, подготовка к защите проектов.

Содержание учебных программ должно быть направлено на обучение методике добывания знаний с использованием всех имеющихся средств. Оно должно включать студентов в процессы проектирования, конструирования, моделирования и исследования, проектной деятельности. В основе учебного процесса должно лежать овладение способами приобретения знаний, а не просто их усвоение.

При этом преподаватель не преподносит готовое знание, которое передается студентам, не объясняет и не демонстрирует бакалаврам правильный способ действия, которым они могли бы овладеть путем прямого подражания, не показывает и наивысших достижений, наилучших результатов, эталонных образцов, к которым бакалавры могли бы стремиться, хотя такой ракурс тоже очень важен. Необходимое знание и правильные ответы на поставленные вопросы бакалавру нужно добывать собственными силами — именно этому и надлежит учиться в первую очередь. Студенты должны учиться при подготовке использовать все возможные источники информации: справочники, газеты, журналы, учебную и художественную литературу, информационные ресурсы сети Интернет. Лучший способ такого учения — заняться разработкой и осуществлением того или иного учебного про-

екта, нацеленного на поиск решения заключенной в задании проблемы.

В ходе выполнения проектов у студентов формируется самостоятельность и настойчивость в решении творческих задач, приобретает умение планировать свою деятельность, работать коллективно. Самостоятельные активные действия в свою очередь способствуют развитию инициативности. Задания, предназначенные для самостоятельной работы, должны носить активный и творческий характер, стимулировать поиск самостоятельных решений, побуждать к активной целеустремленной деятельности. Таким образом, обеспечивается развитие навыков собственно самостоятельной деятельности и творческих способностей каждого студента [5, с 227].

Так как проект является большой самостоятельной частью подготовки бакалавра педагогики и имеет своей целью:

— систематизацию, закрепление и углубление теоретических и практических знаний по предметам, применение этих знаний при решении конкретных научных, научно-методических задач;

— совершенствование форм и методов самостоятельной работы, овладение методикой научно-исследовательской деятельности и выработку навыков письменного изложения и оформления получаемых результатов;

— выяснение степени подготовленности выпускника к профессиональной творческой деятельности;

— то в зависимости от педагогической задачи проект может использоваться:

— как метод освоения крупных тем программы, предполагающих интеграцию знаний из разных предметных областей;

— как вариант проведения итоговых занятий по разделам программы или же по всему курсу;

— как большая творческая работа, позволяющая более глубоко освоить предлагаемый программой материал.

Выбор проектной формы проведения итоговых занятий объясняется тем, что данная форма организации обучения, избранная в качестве приоритетной для преподавания, позволяет значительно повысить эффективность обучения.

Участвуя в проектной деятельности, студенты демонстрируют:

— знание и владение основными исследовательскими методами (сбор и обработка данных, научное объяснение полученных результатов, видение и выдвижение новых проблем);

— умение выдвигать гипотезы;

— владение компьютерной грамотностью для введения и редактирования информации (текстовой, графической), умение работать с аудиовизуальной и мультимедиа-техникой (по необходимости);

— владение коммуникативными навыками;

— умение интегрировать ранее полученные знания по разным учебным дисциплинам для решения познавательных задач.

Преподаватель должен проявлять внимание к технологиям сотрудничества и личностной ориентации обучения (брать на вооружение методы психодиагностики, изменять отношение и организацию деятельности студентов, применять разнообразные и мощные средства обучения, перестраивать содержание обучения, ориентироваться на развитие сотрудничества и создание условий для творчества и самоактуализации).

На научно-методическом уровне актуальность исследования определяется необходимостью выявления комплекса педагогических условий формирования ре-

сурсов в процессе подготовки будущих бакалавров вуза, а также разработки учебно-методического обеспечения дисциплины «Прикладная информатика в проектной деятельности», которое включает электронное учебное пособие, учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, другие материалы, обеспечивающие качество подготовки обучающихся, а также программы учебной и производственной практики, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии.

Литература:

1. Фещенко, Е. М.. ВАК статья Проектная деятельность педагога-психолога 2007 с. 10.
2. Сагадеева, А. А. Содержание и пути подготовки бакалавров педагогики к проектной деятельности // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. с. 237.
3. Сауренко, Н. Е. Проектная деятельность как средство формирования творческой активности студентов колледжа: Дис. канд. пед. наук Москва, 2004. 218 с.

Проект как средство оценивания сформированности информационно-коммуникативных компетенций

Андрющенок Елена Владимировна, преподаватель
Брянская государственная сельскохозяйственная академия

В данной статье рассматриваются возможности реализации проектного подхода при обучении иностранному языку в сфере высшего профессионального образования. Перечисляются различные классификации учебных проектов, в основе которых лежат те или иные критерии. Определяются этапы проектного обучения и отношение к ним со стороны студентов с различными уровнями владения иностранным языком.

Ключевые слова: проектный подход, проблемное обучение, познавательная деятельность, уровень владения иностранным языком, информационно-коммуникативные компетенции.

Гуманистическая парадигма современного образования, которая определяет развитие всех уровней образования, в том числе и высшего профессионального, особое внимание уделяет развитию гармоничной личности человека, его становлению как субъекта общения и взаимодействия с другими людьми, формированию необходимых компетенций. На заседании Международной комиссии по образованию для XXI века были сформулированы четыре «столпа образования»: научиться жить вместе, научиться познавать, научиться делать, научиться жить [1].

Учитывая переход к постиндустриальному, информационному обществу, ускорение темпов его развития, расширение межкультурного взаимодействия и возможностей политического, социального и профессионального выбора, особую важность приобретает повышение общего культурного уровня, т. к. он является основой, необходимой для того, чтобы человек хотел и мог учиться на

протяжении всей жизни. Знание иностранного языка при этом играет существенную роль [2].

Согласно требованиям Болонской конвенции, Концепции модернизации российского образования, Национальной доктрине в области образования, Федеральным государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования третьего поколения предпочтение отдаётся тем подходам к образованию, и иноязычному в частности, которые стимулируют интеллектуальное развитие личности, её самостоятельности и способности к самоорганизации, профессиональной и социальной мобильности, толерантности, терпимости к чужому мнению, формированию информационно-коммуникативных компетенций, умению вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы, готовность к сотрудничеству и созидательной деятельности [3].

К таким подходам следует отнести личностно-деятельностный (Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, А. А. Леон-

тьев и др.), проблемный (М. И. Махмутов, И. Л. Лернер, В. В. Сафонова и др.), проектный (С. Т. Шацкий, Е. С. Полат, Н. В. Матяш и др.), контекстный (А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова, Е. В. Андреева и др.) и компетентностный (А. К. Маркова, Н. В. Кузьмина, А. В. Хуторской и др.). Эти подходы ориентируются в первую очередь на активную познавательную деятельность студента как субъекта образовательного процесса, а их главной целью является развитие самостоятельного мышления в процессе овладения новыми знаниями, умениями, навыками и умениями творчески применить их для решения учебных проблемных задач в процессе иноязычной деятельности, имеющей, как правило, реальный речевой или материально осязаемый конечный результат.

На наш взгляд, в сфере высшего профессионального образования использование проектного подхода при обучении иностранному языку позволяет шире и глубже использовать образовательный потенциал учебной дисциплины, сформировать более высокий уровень мотивации студентов, активизировать их учебно-познавательную активность. В процессе работы над учебным проектом, который определяется как совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность обучающихся-партнеров, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы, значимой для участников проекта [4], проблемные задачи решаются средствами иностранного языка, что даёт возможность незаметно для студентов преодолеть языковой барьер, при этом формируются информационно-коммуникативные компетенции, приобретаются умения и навыки работать в команде, обеспечивается максимальный самоконтроль, самоанализ практической деятельности, появляется возможность заявить о себе как о творческой неординарной личности, повысить свою самооценку, получить уважение и признание окружающих и т. п..

В настоящее время существует большое количество классификаций учебных проектов, основанием для дифференциации которых служат те или иные критерии:

- сфера направленности проекта (социальные, материальные, экологические, сервисные, комплексные проекты);
- доминирующий метод решения проектной проблемы (исследовательские, творческие, приключенческие, информационные, практико-ориентированные проекты);
- характер контактов субъектов учебной деятельности (внутренние, региональные, локальные, международные проекты);
- характер реализации предметных связей (монопредметные, межпредметные, надпредметные проекты);
- характер координации проекта (проекты с открытой или скрытой координацией);
- включённость проектов в учебные планы (текущие, итоговые проекты);

— объём проекта (краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные проекты);

— количество участников проекта (коллективные, индивидуальные, групповые) [5, с. 55–57].

Российские и зарубежные исследователи (Е. С. Полат, Н. В. Матяш, К. Н. Flechsig, Н. Gudjons и др.) выделяют до десяти характеристик проектного обучения, которое подразделяют на несколько этапов:

— исследовательский: поиск проблемы, выбор и обоснование проекта, анализ предстоящей деятельности, выбор средств, разработка технологии выполнения проекта;

— технологический: выполнение и оформление проекта;

— заключительный: самооценка, защита проекта, анализ полученных знаний, подведение итогов.

Функции преподавателя при выполнении проектов заключаются в наблюдении, консультировании, помощи (скрытой или открытой), уточнении, дополнении, обобщении, участии в оценивании результата проектной работы.

Претворение на практике проектного подхода при обучении иностранному языку в Брянской ГСХА происходит следующим образом. В начале каждого учебного года преподаватели кафедры иностранных языков проводят первичную диагностику студентов — первокурсников (анкетирование, тестирование) с целью определения уровня владения иностранным языком (низкий, ниже среднего, средний, высокий).

Низкий уровень предполагает умение представиться, представить других, задавать, отвечать на вопросы о месте жительства, знакомых.

Студенты с уровнем уровня владения иностранным языком ниже среднего в простых выражениях могут рассказать о себе, своих родных и близких, описать основные аспекты повседневной жизни, могут задавать и отвечать на вопросы о месте жительства, знакомых, увлечениях.

Студенты со средним уровнем понимают основные идеи четких сообщений, сделанных на иностранном языке на разные темы, типично возникающие в процессе обучения, свободном времяпрепровождении, работе и т. д.; умеют общаться в большинстве ситуаций, которые могут возникнуть во время пребывания в стране изучаемого языка; могут составить связное сообщение на известные или особо интересующие темы; могут описать впечатления, события, надежды, стремления, изложить и обосновать свое мнение и планы на будущее.

Высокий уровень владения иностранным языком заключается в понимании общего содержания сложных текстов на абстрактные и конкретные темы, в том числе узкоспециальные тексты; умении делать четкие, подробные сообщения на различные темы и изложить свой взгляд на основную проблему, показать преимущество и недостатки разных мнений.

Как показывает проведенное анкетирование, студенты с уровнем владения иностранным языком ниже среднего

отдают предпочтение творческим краткосрочным проектам с явной координацией работы, когда преподаватель выступает в роли инициатора проектного задания и генератора идей по оформлению результатов работы. Более сильные студенты склоняются к среднесрочным информационным проектам со скрытой координацией. Они получают удовольствие от самостоятельной работы, готовы отстаивать свою точку зрения и хотят получить заслуженное признание результатов не только со стороны преподавателя, но и своих одноклассников. Студенты с высоким уровнем владения иностранным языком в сельскохозяйственном вузе, как правило, встречаются крайне редко, и они стараются не выделяться, но при индивидуальной работе над проектом показывают хорошие результаты.

Анализ полученных результатов позволил выделить основные проблемы, связанные с обучением инженерно-бакалавров: недостаточную мотивацию студентов, слабые когнитивные характеристики обучения в области дисциплины «Иностранный язык», недостаточное развитие творческого мышления.

В результате были намечены следующие задачи, которые необходимо решать в процессе подготовки студентов:

1) развитие устойчивой мотивации к обучению и способам профессионального саморазвития творческих и инновационных способностей студентов;

2) расширение знаний основ иностранного языка, формирование новых знаний профессиональных особенностей использования иностранного языка в сфере коммуникации с зарубежными партнерами;

3) формирование информационно-коммуникативных компетенций в процессе использования современных педагогических средств оценивания.

Необходимо отметить, что сегодняшние задачи образования побуждают выбирать активные и интерактивные методы, которые, несомненно, повышают мотивацию, развивают умение учиться, способствуют активному процессу познания, формированию информационно-коммуникативных компетенций, использованию иностранного языка как средства жизнедеятельности в европейском и мировом пространстве, и, по нашему мнению, проектному подходу к обучению иностранному языку в неязыковом вузе отводится важная роль.

Особо следует подчеркнуть значение владения иностранным языком в каждой составляющей модели профессионального мастерства. Уровень квалификации профессионала в современном постиндустриальном обществе в свете тенденций глобализации не может считаться высоким, если он не решает проблем эффективного международного обмена профессионально значимой информацией, конструктивного профессионально ориентированного общения.

Литература:

1. Делор, Ж. Образование: сокровище скрытое. UNESCO, 1996.
2. Постановление Правительства РФ от 4 октября 2000 г. № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 г»..
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 15 февраля 2005 г. № 40 «О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования РФ».
4. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, — М.: Издательский центр «Академия», 2007.
5. Матяш, Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение. — М.: Изд. центр «Академия», 2011. — 144 с.
6. Flehsig, K. H. Was ist ein Lehrnprojekt? In: Karl-Heinz Flehsig, Dieter Haller (Hg.): Einführung in didaktische Handeln. Stuttgart: Klett, 1975
7. Gudjons, H. Gruppenunterricht. Eine Einführung in Grundfragen. In: Gudjons Herbert (Hg.) Handbuch Gruppenunterricht. Weinheim: Beltz, 2003

Психолого-педагогические особенности скорости мышления в процессе обучения

Аслонова Орзигул Пиримовна, преподаватель
Каршинский государственный университет (Узбекистан)

В настоящее время одна из важнейших задач, стоящих перед педагогами — это воспитание молодого поколения, которое новым взглядом смотрит на этот мир, эрудированного, активного, умеющего самостоятельно решать поставленные задачи. Если это так, значит воспи-

тание молодых и сообразительных, логически мыслящих личностей — одно из условий нашего стабильного развития в будущем. Для этого необходимо повышение у учащихся способностей восприятия, развитие речи и расширение словарного запаса, и на этой основе, развитие

основ находчивости и скорости мышления. В этом вопросе большое значение имеют постоянный новаторский подход учителя, труд и применение нестандартных методов. Говоря о скорости мышления, необходимо рассмотреть индивидуальные особенности каждого ученика. «Скорость мышления есть не степень сознательности, а специфическое направление деятельности сознания» [3, стр.37].

На наш взгляд, суть этого феномена заключается в следующем:

— находчивость — это способность к решению проблем, опираясь на свои знания;

— скорость мышления — это умение быстро отобрать необходимое из изучаемого материала, то есть способность к анализу и синтезу, умение сопоставлять предметы и факты;

— находчивость и скорость мышления — умение подобрать необходимые средства решения поставленной задачи.

В процессе обучения необходимо учитывать индивидуальные особенности, которые были указаны выше. С учетом индивидуальных особенностей, появляется возможность развития скорости мышления и её коррекция, что служит общей задачей развития.

Значит, находчивость — процесс быстрого реагирования личности на задаваемые вопросы, нахождение правильного ответа. Обучение находчивости и скорости мышления играют важную роль для человека, способствуя становлению и развитию устной речи. Ребенок познает окружающий мир и смысловую сущность слов. Это способствует ускорению познавательного процесса, т.е. ускоряет мышление и развивает находчивость и остроумие.

Правильная организация учебного процесса, с использованием современных методов обучения с целью повышения активности учащихся, способствует развитию основ находчивости и скорости мышления учащихся в усвоении учебного материала.

Исходя из цели нашего исследования и результатов наблюдения, мы выносим на обсуждение следующие основные положения понятия находчивости и скорости мышления.

К общему понятию находчивости и скорости мышления ученика можно отнести следующие навыки:

— иметь представление и знания по изучаемому материалу;

— определять основные точки происходящих событий и процессов, сравнивать имеющиеся особенности, выделять отличительные признаки:

— творчество;

— решительность;

— четкая речь;

— применение на практике полученных знаний.

Обучение ученика находчивости способствует развитию познавательных навыков, что способствует активности, скорости мышления, что является важным аспектом процесса. Для привития находчивости в изучении окружающего мира, необходимо содействие в понимании значения слов и их применения по обстоя-

тельствам. Это способствует восприятию и пониманию материального мира и формирует у них навыки находчивости и скорости мышления.

Усвоение основных правил находчивости связано с работой мышления, ее скоростью, и показывает уровень знаний учащихся. Важную роль в этом играет уровень мышления и словарного запаса обучаемого.

Скорость мышления личности непосредственно связана с его речью. Способность личности к анализу, обобщению, сопоставлению и привитие этих качеств ученику, способствуют развитию находчивости у подрастающего поколения, и повышает эффективность обучения. Анализ — разделение изучаемых событий и предметов мысленно на части. Обобщение — рассмотрение отдельных частей событий и предметов в виде целого. В процессе сопоставления предметов и событий, ученики познают различия изучаемых объектов в целом и в частности. Все это проявляется при помощи речи. Речь — форма проявления социальной и учебной деятельности языка в формировании и материализации мысли.

Мышление без речи и речь без мышления невозможны. Мышление человека обогащается в процессе усвоения жизненного опыта и проявляется в форме речи.

Психологические эксперименты свидетельствуют, что речь и мышление, хотя и разные явления, но тесно связаны между собой. Совершенная речь человека — проявление его гибкого мышления. Речь учащихся обогащается в процессе комплексного обучения. В формировании у подрастающего поколения находчивости важную роль играет развитие у них речи и мышления.

Обучение находчивости и развитие скорости мышления у учеников начальных классов, в процессе обучения происходит по двум направлениям:

— при помощи наглядных средств (картинки, наглядные пособия и т. д.);

— изучение обогащающих разговорную речь примеров из устного народного творчества и художественной литературы (считалки, состязания в острологии, смекалке и др.).

Обучение учащихся находчивости и скорости мышления это педагогический процесс, развивающий такие компетенции как умение выражать свое мнение, восприятие различных событий и предметов, которые их окружают, наблюдательность и внимательность.

При формировании у учащихся навыков находчивости и скорости мышления, необходимо учитывать их подростковые особенности.

Если ученики правильно воспринимают предметы и события, которые их окружают и умеют выделить необходимое, то и навыки находчивости и скорость мышления формируются системно. Особое педагогическое значение имеет то, что дидактические упражнения и учебные занятия с целью развития находчивости и скорости мышления непрерывно усложняются. Чтобы научиться находчивости и развить скорость мышления, ученики должны понять значимость этого навыка. Формирование у учеников основ находчивости и скорости мышления свидетельствует об

Таблица 1

Творческий	Репродуктивный
Активный интерес, умение осуществлять выбор, способность выполнять различные задания с использованием различных средств (считалочки, состязание в острологии, смекалка)	Опора на образцы при определении ответа на заданные вопросы, пассивность в самостоятельном выполнении заданий.
Творческий настрой, осознанное результативное выполнение каждого задания, ускоренное мышление и оценка происходящих событий и предметов	Не проявление активности, готовности ответить на вопросы
Быстрые ответы на заданные вопросы; Анализ заданных вопросов, стремление к устранению ошибок.	Медлительность в ответах и анализе на заданные вопросы, опора на помощь одноклассников.
Показатель активности в процессе учебы, анализ заданий; Способность найти правильный ответ в результате анализа ответа, как собственных, так и одноклассников.	Неосознанно выполнение различных действий; Неумение концентрировать свое внимание.

активности и развитости у них таких свойств, как сознание, смекалка, стройность речи. Понимание у учеников значимости смекалки появляется в процессе освоения учебного материала. Склонность и стремление к учебному процессу ученика проявляется в следующем:

Показатели освоения учебного материала, которые служат для формирования основ находчивости и скорости мышления учащихся, рассмотрены в табл. 1.

Литература:

1. Газиев, Э. Развитие мышление учащихся в процессе образования. Ташкент: Укитувчи, 1980. — 88 стр.
2. Газиев, Э. Общая психология. Ташкент.: Университет. 2002. — 240 стр.
3. Шодиев, Р. Д. Методолого-дидактические основы анализа учебных текстов. Ташкент.: ФАН, 2004. — 105 с.

Показатели творческой активности учащихся является свидетельством динамики умственной познавательности в обучении. Репродуктивные показатели свидетельствуют о том, насколько пассивны устремления учащихся в освоении знаний. Наблюдения показывают, что необходимо активизировать процесс участия учащихся в освоении учебного материала, в котором они используют элементы находчивости и скорости мышления.

Краткосрочный проект «Имею право на права»

Бегоулова Светлана Викторовна, старший воспитатель
МБДОУ д/с комбинированного вида №68 (г. Белгород)

Цель проекта: Формирование правовой культуры несовершеннолетних детей в рамках социокультурных отношений «ребенок-родитель-педагог».

Задачи проекта:

1. Познакомить детей с основными правами и свободами, изложенными в Конвенции о правах ребенка, научить применять их в жизни.
2. Помочь детям осознать, что нет прав без обязанностей, нет обязанностей без прав.
3. Развивать умение называть свои права и анализировать поступки других.

4. Способствовать осознанию ответственности за свои права.
5. Формировать положительное отношение к правам других.
6. Воспитывать уважение к другим людям.
7. Отработка умения вести дискуссию, высказывать свое мнение, отстаивать свою точку зрения.
8. Познакомить педагогов и родителей с нормативными документами, закрепляющие права детей.
9. Формирование гуманного отношения к ребёнку.

10. Формирование правовой культуры в рамках детско-родительских отношений.

11. Обеспечение защиты прав ребёнка.

Актуальность проекта:

ФГОС ДО определяет основные принципы дошкольного образования:

1) полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития;

2) построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования (далее — индивидуализация дошкольного образования);

3) содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;

4) поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;

5) сотрудничество Организации с семьей;

6) приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;

7) формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности;

8) возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);

9) учет этнокультурной ситуации развития детей.

С самого раннего детства каждый ребёнок — личность с индивидуальными чертами характера, способностями.

Человеческое достоинство — это источник прав и свобод, признание обществом социальной ценности, неповторимости, уникальности каждого человека. В свою очередь — знание прав — это щит, прикрывающий детей, их достоинство от посягательств со стороны других людей и государства. Только знание своих прав даёт ребёнку возможность самореализоваться, раскрыться как личности. Ребёнок должен сознавать свои права и уметь ими пользоваться, следовательно, задача педагогов — объяснить детям юридические нормы, используя художественную литературу, игры, песни, рисунки, доступные пониманию дошкольников. Нужно помочь детям увидеть ценность прав, показать их социальную роль, научить дошкольников правовыми, мирными способами разрешать споры и конфликты.

Предполагаемый результат:

Со стороны взрослых:

— признание ребенка полноценной и полноправной личностью: свободной и ответственной, знающей свои права и адекватные способы поведения в случаях их нарушения, обладающей чувством собственного достоинства и с уважением относящейся к другим, способной на собственный выбор и с пониманием воспринимающей мнения и предпочтения окружающих.

— Со стороны детей:

— сформировать своё собственное мнение, не бояться его высказывать;

— научиться слушать и слышать другого человека, уважать его мнение;

— научиться разрешать конфликты в повседневной жизни правовыми способами.

Таблица 1. Организация работы с педагогами.

Направление и его задачи	Формы, мероприятия, тематика	Ответственные
Когнитивный блок <i>Создание условий для воспитания будущего гражданина правового государства.</i>	Семинар-практикум «Правовое воспитание дошкольников»	Заведующая ДОУ, Ст.воспитатель
Мотивационный блок. — Выявить профессиональную позицию педагога как воспитателя. —Выявить правовую компетентность педагогов.	1. Анкета «Что мы знаем о правах ребёнка» 2. Опросник «Самооценка профессиональных навыков и умений, необходимых для эффективного общения с родителями».	Педагоги всех возрастных групп, узкие специалисты, ст. воспитатель, заведующая ДОУ
Практический блок Представление педагогического опыта в ракурсе проблемы детско-родительских отношений	1. Тренинг «Общение между нами и детьми». 2. Копилка педагогического опыта «Имею право на права»	Педагог — психолог. Воспитатели всех возрастных групп.

Таблица 2. Организация работы с родителями

Направления и его задачи	Формы, мероприятия, тематика	Ответственные
Когнитивный блок. —Формирование гуманного отношения к ребёнку; —Формирование правовой культуры —Обеспечение защиты прав ребёнка.	<i>Родительское собрание</i> <i>«Имею право на права».</i>	Зав. ДОУ, ст. восп. Воспитатели
Мотивационный блок. <i>Выявление правовой компетентности родителей, особенностей семейного воспитания (слабые и сильные стороны).</i> <i>Определить степень удовлетворенности деятельностью детского сада.</i> <i>Выявить родителей, нарушающих права своих детей (применение физического или психического насилия)</i>	Анкетирование родителей на тему «Вы и Ваш ребенок».	Воспитатели всех возрастных групп.
3. Практический блок. —Упражнять в гуманном отношении к ребёнку; —Совершенствовать знания о правовой культуре. —Учиться защищать права ребёнка. —Формировать уважительное отношение к ребёнку, несмотря на его возраст.	<i>Оформление стенда информации для родителей.</i>	ст. воспитатель, воспитатели всех возрастных групп, педагог-психолог, социальный педагог.

Таблица 3. Организация работы с детьми

Направления и его задачи	Формы, мероприятия, тематика	Ответственные
Когнитивный блок. — <i>формировать представление о Конвенции ООН о правах ребенка, как о документе защищающем их. Основы правового сознания детей</i> —Формирование у ребёнка положительного самоощущения; —Развития у ребёнка положительного отношения к окружающим людям, толерантности. —Развитие у детей коммуникативной компетентности и формирование социальных навыков; — Формирование правового сознания детей, что каждый ребенок имеет права.	Познавательная игра «Путешествие в Простоквашино» (на основе «Конвенции ООН о правах ребенка» и «Декларации прав человека») В гостях у сказки «Сказка, к нам приходи, о правах нам расскажи». Игра-беседа «Ознакомление с социальными сферами близлежащего окружения»	Подгот. гр. Старш. гр. Воспитатели старших и подготовит. групп
2. Мотивационный блок. <i>Выявить проблемы в отношениях детей и родителей.</i>	Тест-рисунок «Моя семья»	Педагог-психолог
3. Практический блок. — <i>дать основу приобретения опыта социальных отношений в сотрудничестве с окружающими людьми.</i> — <i>формировать чувство принадлежности к определенной культуре, уважения к культурам других народов и сопричастности к событиям, происходящим в мире, стране, городе (поселке)</i>	1. Дидактические игры: «Я имею право», «Я не должен», «Угадай кто это», «Поводырь», «Руки знакомятся, руки ссорятся, руки мирятся». 2. Художественно-творческая деятельность на тему «Моя семья».	Воспитатели средних и старших групп.

Основные подходы к изучению проблемы профессиональной мобильности студентов

Бекоева Марина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова (г. Владикавказ)

Рынку труда сегодня нужны компетентные работники, способные творчески использовать полученные в вузе знания и навыки в своей практической профессиональной деятельности, испытывающие потребность в непрерывном повышении профессионально личностных качеств, способные к инновационной деятельности в быстро меняющемся социальном пространстве, отличающиеся высоким уровнем нравственности, сформированностью устойчивых мотивов деятельности.

Ключевые слова: мобильность, профессиональная мобильность, социально-педагогический аспект, высшее профессиональное образование, подготовка кадров.

В условиях модернизации высшего профессионального образования, перехода на многоуровневую систему обучения, особую актуальность приобретает научно-педагогическое обоснование условий формирования и развития *профессиональной мобильности студентов* — будущих специалистов. Новые требования современного рынка труда, незамедлительно реагирующего на многочисленные факторы окружающей действительности, к качеству профессиональной подготовки кадров всех специальностей, в еще большей степени, чем раньше, актуализируют проблему формирования у студентов активной жизненной позиции, профессиональной мобильности. Понимание феномена «*профессиональная мобильность*» в современной социально-педагогической науке рассматривается большинством ученых (М. М. Абдулаева, Н. А. Анисимова, Л. И. Вачков, Э. Ф. Зеер, У. Липпман, А. К. Маркова и др.) как высший уровень проявления профессионального потенциала бакалавра, повышения эффективности и функциональности образовательного процесса вуза, развития адаптивных способностей человека к гибкому изменению его положения в пределах социального пространства.

В настоящее время в качестве основных целей подготовки выпускников образовательных организаций все чаще выступают деятельность, возможность ее вариативности, личностно профессиональные характеристики, определяющие не столько узкопрофессиональные компетенции бакалавра, сколько уровень его нравственности, профессиональной мобильности, интеллектуальное развитие. Всевозрастающие темпы развития современного общества, его изменчивость и динамизм делают необходимым осуществлять подготовку кадров, по справедливому замечанию Н. А. Анисимовой, с «двойным опережением», связанным с интеграционными процессами современного образования и качественно новыми системообразующими факторами, образовательной структуры, обеспечивающей успешное формирование *профессиональной мобильности студентов — будущих специалистов* [2, с. 17].

Философское осмысление исследований по данной проблеме свидетельствует, что мобильность в различных ее проявлениях изучают преимущественно представители общественных и гуманитарных наук, однако, по мнению Н. Ковалиско, существенным недостатком их исследований является одностороннее рассмотрение проблемы — в социальном, психологическом, экономическом плане, отсутствие междисциплинарного интегрированного подхода к этому многогранному феномену.

Научно-теоретический анализ исследований проблемы профессионального самосознания (Г. В. Акопов, Л. И. Вачков, Э. Ф. Зеер) [2, с. 23–26], профессиональных представлений (М. М. Абдулаева, А. К. Маркова, Т. А. Фугелова) [7, с. 83–86], профессиональных стереотипов (У. Липпман, Д. Майерс) показывает, что интерес исследователей к основным детерминантам, обуславливающим процесс формирования профессиональной мобильности студентов в последнее время значительно вырос, особенно к движущим силам и механизмам этого процесса. Эти ученые едины во мнении, что этимологии понятия «профессиональная мобильность» следует рассматривать как социально-педагогический феномен, так как представляет достаточно сложное многогранное явление, не получившее общепринятого определения до сих пор, а также позволяет выделить ряд взаимосвязанных дефиниций, родственных или вытекающих из понятия «мобильность»: «академическая мобильность», «социальная мобильность», «трудова́я мобильность», «учебная мобильность», «социально-профессиональная мобильность», «познавательная мобильность», «профессиональная мобильность». Такое понимание феномена «профессиональная мобильность» свидетельствует о множественности подходов к анализу и интерпретации каждого из приведенных понятий.

В педагогике профессиональную мобильность ученые (С. Г. Вершловский, Л. В. Горюнова, А. К. Маркова, А. П. Тряпицина, Т. А. Фугелова и др.) связывают со способностью человека к принятию самостоятельных и нестандартных решений, направленных на повышение уровня своего профессионализма, быстро осваивать

новую социальную и образовательную среду в соответствии с новыми требованиями, используя наиболее результативные методы и средства для достижения цели. Научно-педагогическое осмысление проблемы социальной мобильности в контексте становления профессионально успешного человека и его дальнейшего профессионального развития мы связываем со способностью к принятию ответственных творческих решений и стремления к самоутверждению и самореализации, готовностью к инновациям в профессиональной деятельности в соответствии с современными тенденциями обновления образовательной парадигмы.

Большинство исследователей профессиональной мобильности подчеркивают ее интегративный характер, объединяющий в единое целое знания, умения, опыт, ценностно-смысловую направленность и личностные качества, обеспечивающие высокий уровень профессиональных достижений. Однако говоря о мобильности личности, ученые подчеркивают, что профессиональная мобильность представляет собой механизм, позволяющий личности адаптироваться в условиях меняющейся социальной среды. Противоречие, обусловленное, с одной стороны, значимостью профессиональной мобильности как свойства и качества студента — будущего бакалавра в решении проблем самореализации каждой личности, успешного построения отношений в социуме, а с другой стороны, недостаточной разработанностью социально-педагогических аспектов формирования профессиональной мобильности студентов, актуализирует социальную задачу целенаправленной подготовки человека к полноценной жизни и функционированию в современном быстро меняющемся мире посредством развития мобильности как особого личностно ценностного качества. Реализация данного направления реформирования системы высшего профессионального образования, как справедливо отмечает Т. И. Мясникова, связана с творческим использованием и развитием положительного международного опыта для повышения качества подготовки специалистов, существенным расширением академической мобильности студентов и научно-педагогических работников, вхождением в международный рынок образовательных услуг и систему международного информационного и коммуникационного пространства, развитием международной кооперации в области фундаментальных и прикладных исследований [3, с. 16].

Профессиональная мобильность, по мнению Н. В. Альбрехт, имеет, прежде всего, междисциплинарную направленность и раскрывается в контексте деятельностно-ориентированного обучения, при котором проявляются такие ее составляющие, как способность будущего бакалавра четко осознавать исходный уровень своего профессионализма, своих реальных возможностей, адекватно оценивать степень произошедших изменений в своей личной жизнедеятельности, готовность к изменениям в обществе и др. Профессиональная мобильность в рамках де-

ятельностно-ориентированного обучения рассматривается ученым как комплекс определенных компетенций, которые актуализируются, формируются и активизируются в деятельности по мере возникновения профессиональных проблем. Данный процесс обеспечивает взаимосвязь и взаимозависимость образования и рынка труда, ориентирует, главным образом, на включение в образование жизненно важных и практико-ориентированных ситуаций [1, с. 18].

Проведенный анализ результатов исследований современных ученых (М. М. Абдулаева, Н. А. Анисимова Т. И. Мясникова, Е. А. Никитина, Т. А. Фугелова и др.) в области теории и практики профессионального образования по проблеме формирования и развития профессиональной мобильности будущих специалистов на этапе профессионального обучения дает возможность сделать вывод не только о многообразии подходов к определению педагогических технологий, средств и методов ее формирования, но и позволяет давать общее представление о профессиональной мобильности и, в частности, применительно к специфике подготовки бакалавра широкого профиля. Следовательно, *профессиональная мобильность бакалавра* — это интегративное качество личности, характеризующее ее социальную активность, требовательность к себе, настойчивость, степень оптимизма, конкурентоспособности, профессиональной компетентности, проявление своих личностных потенциалов, стремление к самореализации, саморазвитию, самообразованию и умение успешно перестраивать собственную деятельность в соответствии с предъявляемыми требованиями.

Так как функционирование различных направлений в профессиональной деятельности постоянно растет, то профессиональная мобильность студентов значительно улучшит уровень их знаний и представлений о рынке наиболее востребованных профессий, а также о профессиональной направленности общества. Владение механизмами профессионализации и развития компетентности является показателем профессионального мастерства бакалавра, которое обеспечивает целостность и единство сферы профессиональной деятельности, способность быстро и качественно осваивать смежные виды профессиональной деятельности и готовность к эффективной адаптации на современном рынке труда. Основная ответственность за решение этой важнейшей задачи, несомненно, ложится на образование.

Таким образом, эффективное формирование профессиональной мобильности студентов — будущих бакалавров становится одной из ведущих целей образовательной организации и требует новых конструктивных подходов к его реализации. В качестве основного условия решения обозначенной проблемы выступает личностно ориентированный профессиональный подход к обучению, обеспечивающий оптимальную результативность формирования личностных качеств, составляющих структуру профессиональной мобильности.

Литература:

1. Альбрехт, Н. В. Деятельностно-ориентированное обучение как средство формирования профессиональной мобильности студентов вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2009. — 21 с.
2. Анисимова, Н. А. Формирование профессиональной мобильности у студентов вуза в процессе изучения обще-профессиональных дисциплин: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 2012. — 20 с.
3. Мясникова, Т. И. Развитие профессиональной мобильности в процессе профилизации подготовки будущих специалистов в вузе: Автореф. дис.... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2010. — 22 с.
4. Самоделкин, Е. Ю. Моделирование педагогических ситуаций формирования профессиональной мобильности студентов в образовательном процессе вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Петрозаводск, 2013. — 20 с.
5. Фугелова, Т. А. Профессиональная мобильность студентов технического вуза как социально-педагогическая проблема // Человек и образование. 2013. — №3(36). — с. 83–86.

Педагогические условия формирования правовой культуры будущих учителей

Бобылева Яна Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко (Украина)

Борисова Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Донбасский государственный педагогический университет (г. Славянск, Украина)

Гриценко Лариса Александровна, кандидат педагогических наук, доцент
Полтавский национальный педагогический университет имени В. Г. Короленко (Украина)

В статье исследуются педагогические условия формирования правовой культуры студентов. Изучаются новые педагогические условия, модели, формы и методы, направленные на формирование правовой культуры будущих учителей. Рассматриваются структурные компоненты правовой культуры. Анализируются различные виды работ по формированию правовой культуры студентов в учебно-воспитательном процессе. Рассмотрены педагогические условия формирования правовой культуры студентов в зависимости от вида деятельности.

Ключевые слова: правовая культура, педагогические условия, правовое самовоспитание.

Одной из актуальных проблем современного общества была и остается проблема формирования правовой культуры молодежи. С каждым годом увеличивается социально-политическая активность молодежи. Все чаще студенты высших учебных заведений принимают непосредственное участие в жизни страны, вносят предложения об улучшении деятельности различных государственных органов, объединяются в молодежные общественные организации, учатся отстаивать свои права и интересы. Эти факты говорят об активном развитии демократического общества. Однако, для того, чтобы участие студентов в жизни общества находилось в рамках законодательства, не затрагивало интересов других граждан и не вредило им самим необходимо сформировать правовую культуру молодежи. В решении этой проблемы информационно-образовательной среде высшего учебного заведения отводится одна из ключевых позиций.

Теоретико-методические основы решения этой проблемы заложены в работах В. Борисова, И. Вильш, Т. Гуцан, с. Рашидова, с. Тугутовой [1; 2; 3; 5; 6].

Исследования, проведенные В. Борисовым и С. Рашидовым, показали, что большая часть молодежи имеет

низкий уровень правового сознания, и в том числе не достаточно глубокие знания законодательной базы. Не смотря на различие во взглядах на взаимоотношение личности и государства, личности и общества В. Борисов и С. Рашидов считают наличие правового сознания у педагога одним из признаков профессионализма.

В исследовании В. Борисова нас заинтересовали подходы к изучению национального сознания самосознания студенческой молодежи [3]. Мы исходим из положения, что правовое сознание, как и национальное сознание необходимо рассматривать как специфическое явление, имеющее определенные, лишь ему свойственные черты и оригинальную внутреннюю структуру. Эти аргументы дают возможность предположить принципиальную возможность диагностики и развития правового сознания студенческой молодежи.

В исследовании с. Рашидова, посвященном гражданскому воспитанию, зафиксировано желание молодежи изучать правовые нормы и участвовать в общественно-полезной деятельности [3]. Поддержать эти стремления и помочь студентам повысить свою правовую культуру важная задача современной высшей школы. Практика

воспитания показывает, что воспитательное воздействие изучения культуры, гражданских прав и свобод неразрывно связано с профессиональной ориентацией студентов.

Технологии педагогической науки, в том числе и в области формирования правовой культуры постоянно развиваются, реагируя на изменения в требованиях современного общества. Актуальной проблемой остается разработка новых педагогических моделей, форм, методов и условий, направленных на формирования правовой культуры студента. Наше исследование посвящено именно педагогическим условиям формирования правовой культуры.

В современной педагогике под педагогическими условиями понимают структурную оболочку педагогических технологий или педагогических моделей, с помощью которых реализуются компоненты технологии [2]. Приведенное выше определение педагогических условий поможет нам раскрыть цель данного научного исследования.

В свою очередь, изучая проблему формирования правового сознания, Т. Гуцан утверждает, что реализация педагогических условий направлена на: обеспечение организационно-педагогического и психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих учителей; усовершенствование системы профессиональной подготовки педагогических кадров для работы в условиях профильного обучения; определения форм и методов информационной поддержки процесса формирования готовности будущих учителей к профессиональной деятельности в реальных условиях общеобразовательного учебного заведения [2].

Важными для нашего исследования являются структурные компоненты правовой культуры. Большинство исследователей относят к ним: правовые знания, правовые установки, правовое поведение, отношение к праву, нежелание нести юридическую ответственность, правовую уверенность. Педагогические условия формирования правовой культуры должны охватывать каждый названный нами компонент.

Заслуживает внимания модель формирования правового сознания студенческой молодежи, которая была предложена А. Романкевич. Одним из компонентов модели являются педагогические условия формирования правового сознания, к которым были отнесены:

1. Наличие учебных курсов «Правоведение», «Конституционное право», как обязательных дисциплин для изучения студентами высших учебных заведений.

2. Организация общественной деятельности. Предполагает участие студентов в различных видах деятельности, создание условий для гражданской самореализации, гибкую организацию учебно-воспитательного процесса, ориентацию на более высокий уровень общекультурной, гуманитарной и профессиональной подготовки будущих специалистов.

3. Студенческое самоуправление как институт гражданского общества. Реализация самоуправления студен-

тами выражается в том, что они участвуют в разработке и реализации локальных нормативных актов университетов, вносят предложения для улучшения учебно-воспитательного процесса, решении вопросов обучения отдельных студентов и другое.

4. Включение в план работы куратора академической группы лекций, бесед, круглых столов на правовые темы.

5. Создание позитивной мотивации к изучению права у студентов. С этой целью можно использовать: положительный пример, помощь в реализации своих прав, активное участие в жизни педагогического университета, принятие важных решений. [4, с. 142–143].

Выделенные педагогические условия являются недостаточными, потому, что они не предполагают обеспечение элементов самовоспитания. Чтобы выйти на траекторию устойчивого развития личности профессионала, необходимо предусматривать правовое самовоспитание. Педагогический университет закладывает фундамент в профессиональной подготовке учителя. А статья профессионалом учителю предстоит в процессе профессиональной педагогической деятельности. Дальнейшее формирование профессионализма педагога во многом зависит от его стремления к самостоятельному росту и развитию в мире, где особое значение приобретает взаимодействие личности и государства, личности и гражданского общества. Сказанное выше относится и к правовой культуре личности. Программа правовой подготовки студента должна включать самостоятельную работу. Задача преподавателя скоординировать самостоятельную подготовку молодого специалиста в соответствии с профессиональными идеалами, что в дальнейшем станет основой правового самовоспитания.

Изучая проблему формирования правовой культуры будущих учителей в процессе учебно-воспитательной деятельности университета, необходимо отметить использование информационно-коммуникационных технологий. Сегодня не возможно себе представить процесс обучения в современной высшей школе без использования компьютерных технологий. В связи с этим, одним из педагогических условий формирования правовой культуры студента мы можем назвать использование информационных технологий. С целью повышения заинтересованности студентов в изучении права в учебно-воспитательном процессе рекомендуется использовать: мультимедийные презентации, неограниченные возможностей сети Интернет, программное обеспечение для оценивания знаний студентов. Дополнительно, во время внеаудиторной работы можно организовать онлайн-конференций, на сайте факультета вести рубрику на правовые темы, проводить опросы о соблюдении прав студентов и другое.

Наше исследование позволяет сделать вывод о том, что педагогические условия формирования правовой культуры будущих учителей должны иметь системный характер, базироваться на принципе партнерства между студентами и преподавателями и комплексного исполь-

зования различных методов организации учебно-воспитательного процесса.

Важно отметить, что педагогические условия формирования правовой культуры должны обеспечивать по-

лучение студентами правовых знаний и умений, формирование направленности студентов к правовому самовоспитанию, обеспечении правовой поддержки молодёжи.

Литература:

1. Борисов, В. В. Теоретико-методологічні засади формування національної самосвідомості учнівської та студентської молоді: автореф. дис. ... доктора пед наук. — Тернопіль, 2006. — 40 с.
2. Гуцан, Т. Г. Педагогические условия формирования готовности будущих учителей экономики к профильному обучению старшеклассников / Гуцан Татьяна Григорьевна // [Электронный ресурс] — Режим доступа <http://intkonf.org/gutsan-tg-pedagogichni-umovi-formuvannya-gotovnosti-maybutnih-vchiteliv-ekonomiki-doprofilnogo-navchannya-starshoklasnikiv/>
3. Рашидов, С. Ф. Воспитание у студенческой молодёжи ценностей гражданского общества: проблема теоретической концептуализации / Сейфулла Фейзуллаевич Рашидов — Луганск: Ноулидж, 2012. — 271 с.
4. Романкевич, А. В. Модель формирования правового сознания студенческой молодёжи педагогических университетов / Романкевич Анна Вадимовна // *Духовність особистості: методологія, теорія і практика збірник наукових праць.* — Вып. №3 (56). — Луганск: Изд-во ВНУ им. В. Даля, 2013. — с. 137–146.
5. Тугутова, С. А. Педагогические условия формирования правосознания старшеклассников: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук 13.00.01 — общая педагогика / Светлана Александровна Тугутова — Улан-Удэ, 2000. — 20 с.
6. Wilsz, J. Umiejetnosci potrzebne nauczycielowi techniki do skutecznego komunikowania sie z uczniami [w:] *Techika- Informatyka-Edukacja. Teoretyczne I praktyczne problem edukacji informatycznej*, t. IX, red. W. Walat, Rzeszow: 189.-2008.

Состояние социального и познавательного развития умственно отсталых дошкольников

Болохина Анастасия Юрьевна, ассистент;
Шелкунова Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент
Восточно-Сибирская государственная академия образования (г. Иркутск)

Современными исследователями подчеркивается исключительная важность социального и познавательного развития дошкольников с умственной отсталостью. Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева отмечают, что ключевой позицией обновления дошкольного специального образования является создание условий для системного развития возможностей проблемного ребенка в целях обогащения его социального опыта [2].

Таким образом, **целью исследования** являлось изучение состояния социального и познавательного развития умственно отсталых дошкольников, психолого-педагогической компетентности их родителей.

Эксперимент проводился на базе МБДОУ г. Иркутска детского сада комбинированного вида №100 «Берегиня». В эксперименте принимали участие 45 детей в возрасте 4–5 лет (15 воспитанников группы «Ягодки» с диагнозом «Умственная отсталость легкой степени», а также 15 воспитанников группы «Смешарики» и 15 воспитанников группы «Радужки» с аналогичным диагнозом) и 50 родителей.

Исследование осуществлялось в **два этапа**.

На **первом этапе** на основе результатов диагностики социального и познавательного развития мы разделили детей на две группы, которых условно назвали — относительно адаптированные к условиям ДОУ (группа А), и недостаточно адаптированные (группа Б). Для оценки достоверности различия между 2 независимыми выборками (выделенной группой дошкольников в количестве 10 чел. и остальными детьми 35 чел.) по уровню признака (уровню достигнутого социального и познавательного развития) нами был использован t-критерий Стьюдента. Все расчеты проводились в программе BIostat. Согласно полученным данным, различия в уровнях социального и познавательного развития дошкольников, недостаточно адаптированных к условиям ДОУ и относительно адаптированных, достоверно значительны ($p \leq 0,05$), следовательно, группа была выявлена верно.

На **втором этапе** анализировались особенности социального и познавательного развития дошкольников с умственной отсталостью, оценивалась психолого-педагогическая компетентность родителей.

Состояние **познавательного и социального развития** умственно отсталых дошкольников мы выявляли на основе психолого-педагогического обследования, предложенного Е. А. Стребелевой.

Изучение **уровня социального развития** осуществлялось по основным показателям (по Е. А. Стребелевой) [1]: установление характера взаимодействия и общения ребенка со взрослыми (невербальные и вербальные средства общения, контактность); основные способы усвоения общественного опыта (умение действовать совместно со взрослым, по показу, образцу, по речевой инструкции); уровень сформированности навыков самообслуживания (навык опрятности, еды, одевания, раздевания, умывания); особенности поведения и эмоционально-волевые реакции.

На основе выделенных показателей нами был разработан мониторинг социального развития дошкольников с умственной отсталостью, который включал следующие диагностируемые параметры:

- представление о себе и о своих родителях, средства общения,
- характер взаимодействия и общения со взрослыми,
- особенности поведения и эмоционально-волевой сферы,
- навыки самообслуживания,
- способы усвоения общественного опыта.

Социальное развитие ребенка определялось в ходе беседы с педагогами группы, с помощью наблюдения за деятельностью детей в условиях ДОУ, а также в процессе специальных вопросов и заданий, направленных на выявление элементарных представлений о себе и о своих родителях.

Анализируя **представления о себе и о своих родителях** умственно отсталых дошкольников, нами было выделено 4 уровня сформированности данных представлений.

Дошкольники, отнесенные к **четвертому уровню**, знали свою фамилию, имя, возраст, адрес проживания, называли имена родителей; с легкостью находили свою фотографию, мамы, папы. К этому уровню были отнесены только 14 % детей из группы А. У дошкольников группы Б данного уровня не достиг никто.

Для **третьего уровня** было характерно знание своей фамилии, имени, возраста, адреса, имен родителей; нахождение с легкостью своей фотографии, после небольшого замешательства и фотографии родителей. Затруднения с воспроизведением только имен родителей возникли у 57 % дошкольников группы А. На просьбу педагога сказать имя родителей, большинство детей отвечали: «Не знаю». Ответов детей, которые можно было бы отнести к данному уровню, из группы Б зафиксировано не было.

На **втором уровне** сформированности диагностируемых представлений оказалось 29 % и 10 % детей соответственно из групп, относительно адаптированных к условиям ДОУ и недостаточно адаптированных. Дошкольники правильно называли свою фамилию, имя,

возраст, имена родителей; находили свою фотографию и одного из родителей. У детей возникали трудности со знанием своего адреса, они либо говорили его не полностью или не совсем верно, пытаясь пояснить своими словами, например, ответ Пети К.: «остановка Школа, магазин, конфеты покупаю, вкусные». Нужные фактические знания (название улицы, номер дома, квартиры) заменялись личностно значимыми, близкими.

Большинство ответов детей группы Б оказалось возможным отнести к **первому уровню** — 90 %. Для них было характерно знание только своего имени, возраста и узнавание себя на фотографии; они не могли выбрать фото ни с мамой, ни с папой. Например, Валя В. на вопрос «Как зовут твою маму?», ответила коротко «Мама». На уточняющий вопрос педагога: «А как другие люди зовут твою маму?» девочка растерялась и только пожалала плечами. Представления о себе и своих родителях практически не сформированы. В группе А таких дошкольников выявлено не было.

Итак, представления о себе и своих родителях дошкольников, недостаточно адаптированных к условиям ДОУ, отличались неоднородностью, особые затруднения вызывали собственные фамилия, адрес проживания, имена и отчества родителей.

При анализе следующего показателя социального развития — **средств общения**, результаты распределились по следующим уровням:

К **третьему уровню** были отнесены 29 % испытуемых группы А. Они использовали все средства общения: экспрессивно-мимические (улыбка, взгляд «глаза в глаза», жесты и т. д.), предметно-действенные (протягивание взрослому различных предметов, выражение протеста и т. д.), речевые (высказывания, вопросы). Необходимо отметить, что у них присутствовали лишь элементы речевых средств общения, а ведущими являлись предметно-действенные. Можно выделить такие нарушения в сфере применения вербальных средств общения как бедность активного словаря, нарушения грамматического строя речи, наличие аграмматизмов при преимущественном недоразвитии смысловой стороны речи.

Большинство дошкольников, относительно адаптированных к условиям ДОУ (71 %) использовали экспрессивно-мимические средствами общения в сочетании с предметно-действенными. Дети, недостаточно адаптированные к условиям ДОУ (10 %), достигли данного **второго уровня**. Например, средства общения Вани К. несколько отличались от остальных детей данной группы, они были разнообразнее. Мальчик пользовал предметно-действенными средствами: вручал предметы, протягивал взрослому различные вещи, притягивал к себе взрослого; принимал позы, выражающие протест. Они помогли ребенку добиться от взрослого желательного взаимодействия быстрее и точнее, чем экспрессивно-мимические.

Дети, отнесенные к **первому уровню**, пользовались преимущественно экспрессивно-мимическими средствами общения. На этом уровне находились дошкольники группы

Б — 90 %. Кивок головы — самое распространенное средство общения со взрослым у детей данной группы, он выражал согласие, подкрепление действий. Проблемы в подборе адекватного мимического сопровождения проявлялись у некоторых из них в виде гримасничанья.

Рассмотрим **характер общения** умственно отсталых дошкольников **со взрослыми**.

Дети группы А (11 %) **устанавливали контакт легко и быстро**, после установления контакта, они вели себя по-разному: совместно со взрослым выполняли предметные и предметно-игровые действия, либо отказывались от дальнейшего сотрудничества или вели себя неадекватно. Дошкольники, недостаточно адаптированные к условиям ДОУ, по результатам мониторинга устанавливать контакт легко и быстро не умеют.

У детей, относительно адаптированных к условиям ДОУ (89 %), был характерен **избирательный контакт со взрослым**. Избирательность зависела от вида деятельности: так отмечалось, что дети быстрее вступали в контакт со взрослым если он предлагал им игру, а не какую-либо совместную работу. Например, Катя К. с удовольствием включилась в деятельность и общение на призыв взрослого построить дом для куклы; а просьба воспитателя сложить игрушки не побуждала девочку к контактированию. Также на избирательность влияло наличие симпатий-антипатий к контактирующему человеку. Никто из дошкольников группы Б не был отнесен к этому уровню по рассматриваемому показателю.

Для большинства детей, недостаточно адаптированных к условиям ДОУ (70 %) наблюдался **контакт формальный**. Дошкольники не проявляли заинтересованности в общении, деятельности, ограничивались преимущественно молчаливыми жестами.

Дети группы Б (30 %) **не вступали в контакт**. Одни из них не делали того по причине молчаливости, застенчивости, другие по причине выраженной агрессивности и неадекватного поведения.

Распределение дошкольников с умственной отсталостью по уровням на основе **особенностей поведения и эмоционально-волевой сферы** осуществлялось следующим образом:

К **четвертому уровню** были отнесены лишь 14 % детей группы А. Они вели себя в соответствии с возрастной нормой реагирования и самоконтроля, признаки нарушений поведения не выявлялись. В группе Б детей с четвертым уровнем не было.

Большинство испытуемых по результатам диагностики, не отнесенные к группе, недостаточно адаптированных к условиям ДОУ, продемонстрировали **третий уровень**. Их поведение соответствовало таковому для ребенка несколько более младшего возраста, присутствовали проблемы волевого контроля и слабость волевых усилий в ситуации необходимости.

Ко **второму уровню** было отнесено 50 % испытуемых группы Б. У дошкольников регуляция поведения самостоятельно осуществлялась слабо, в знакомых и эмоцио-

нально нейтральных ситуациях контроль взрослого осуществлялся эпизодически, в эмоциональных ситуациях. Например, Вася Н. при приеме пищи часто сидел неправильно, закидывал ноги на перегородку внизу стола или просто вытягивал их под столом; эпизодически он реагировал на замечания педагогов сесть правильно.

У большинство детей из выделенной группы дошкольников, недостаточно адаптированных к условиям ДОУ, эмоциональное поведение характеризовалось возбудимостью и полным отсутствием управления своими эмоциями и поведением (**первый уровень**). Некоторые дети не осуществляли регуляцию поведения; вспышек агрессии не наблюдалось; преимущественное настроение подавленное; замкнутость; молчаливое игнорирование требований педагога. Дети того же уровня не регулировали поведение; но у них агрессивность выступала способом эмоционального реагирования как по отношению к сверстникам, так и педагогам; характерны резкие колебания настроения. Так, Тамир Б. на какое-либо требование воспитателя мог разозлиться и показать кулак.

Проанализируем **сформированность навыков самообслуживания**.

К **четвертому уровню** были отнесены лишь 11 % детей группы А. Им были доступны все основные виды деятельности: одевание, обувание, умывание и приведение себя в порядок, прием пищи, навыки опрятности без помощи взрослого или с минимальным ее количеством. **Навыки самообслуживания сформированы**. Дошкольники с умственной отсталостью, недостаточно адаптированные к условиям ДОУ, к данному уровню отнесены не были.

Для большинства детей группы А (89 %) и половины детей группы Б (50 %) был характерен **третий уровень сформированности навыков самообслуживания**. У дошкольников возникали затруднения в наиболее сложных видах. Особую сложность представляли для детей застегивание и расстегивание пуговиц. Некоторые затруднения вызывали причесывание и умывание, воспитанникам была необходима помощь взрослого. Они не приучены были складывать свою одежду.

Дошкольники группы Б — 50 % продемонстрировали **второй уровень сформированности навыков самообслуживания**. Они держали ложку и надевали некоторые предметы одежды, как правило, это головной убор, носки. Детей, которые себя фактически не обслуживают (**первый уровень**) в рассматриваемых группах обнаружено не было.

Необходимо отметить, что по данному критерию различия в результатах между двумя рассматриваемыми группами не так значительны как по уровням представлений о себе и о своих родителях, средств общения, характеру контактов со взрослыми, особенностей поведения и эмоционально-волевой сферы. Мы можем предположить связь данного факта с тем, что навыки самообслуживания у дошкольников с умственной отсталостью начинают формироваться под влиянием требований окружающих. Этот процесс требует значительных усилий со стороны родителей и воспитателей. Поэтому в семье, как правило, идут

по линии наименьшего сопротивления: родители сами раздевают, одевают, кормят ребенка. Однако существуют семьи, в которых родители пытаются ставить перед ребенком определенные задачи по обучению детей навыкам самообслуживания и добиваются некоторых успехов. Поэтому дошкольники с умственной отсталостью имеют разный уровень овладения навыками самообслуживания.

При анализе способов усвоения общественного опыта дошкольников с умственной отсталостью результаты распределены по следующим уровням:

К **четвертому уровню** были отнесены 17 % детей, относительно адаптированных к условиям ДООУ, им были доступны все способы усвоения общественного опыта: действовали по речевой инструкции, по образцу, по показу, совместно со взрослым. Дошкольники группы Б не продемонстрировали данный уровень.

Также не доступен оказался им и **третий уровень**. К нему было отнесено большинство детей, относительно адаптированных к условиям ДООУ (83 %). Им были доступны все способы усвоения общественного опыта кроме умения действовать по речевой инструкции.

Дошкольники, недостаточно адаптированные к условиям ДООУ, оказались на **втором и первом уровнях**, 40 % детей действовали только по показу и совместно со взрослым (второй уровень), 60 % детей данной группы — только совместно со взрослым (первый уровень).

Таким образом, у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью особенности социального развития являлись разноуровневыми в основных показателях и свидетельствовали о социальной неприспособленности ребенка.

Для выявления **уровня познавательного развития** нами был взят за основу психолого-педагогический комплекс Е. А. Стребелевой для детей 4–5 лет, состоящий из 10 заданий. Задания были направлены на выявление развития игры, предметного рисунка, связной речи, восприятия цвета, ориентировки на форму, величину, сформированности количественных представлений, развития целостного восприятия предметного изображения на картинке, умение действовать целенаправленно, ориентируясь на образец, понимания, восприятия сюжетного изображения.

Оценка уровня познавательного развития детей дошкольного возраста осуществлялась по следующим параметрам: принятие задания; способы выполнения задания; обучаемость в процессе обследования; отношение к результату своей деятельности.

По результатам 10 методик мы выявили общий **уровень познавательного развития** дошкольников с умственной отсталостью.

На **высоком уровне** познавательного развития находятся дети, у которых отмечается интерес к действиям с игрушками, они самостоятельно организуют сюжетную игру. При выполнении практических задач эти дети пользуются практической ориентировкой (методом проб). У них имеется интерес к продуктивным видам деятельности, дошкольники самостоятельно справляются с пред-

ложенными заданиями. Речь у этих детей, как правило, фразовая, понятная для окружающих. Данного уровня не достиг ни один дошкольник двух групп.

На **среднем уровне** познавательного развития оказались дети, которые были заинтересованы в действиях с игрушками, включающиеся в совместную игру со взрослым и способные выполнить самостоятельно предметно-игровые действия. В процессе выполнения практических задач они пользовались в основном методом перебора вариантов, но после обучения переходили к практической ориентировке (методу проб). У этих детей отмечался интерес к продуктивным видам деятельности (конструированию, рисованию), но они не могли самостоятельно выполнить задание, после обучения с заданием справлялись. У дошкольников имеется собственная речь: в основном это лепет либо отдельные слова, иногда встречается малопонятная для окружающих фраза. Сюда вошли 100 % детей группы А. На данном уровне ни оказалось ни одного ребенка из группы Б.

Дети, отнесенные к **низкому уровню** познавательного развития, эмоционально реагировали на игрушки, но неспособны были организовать самостоятельную игру, но охотно включались в организованную взрослым; отмечались некоторые процессуальные действия с игрушками.

При самостоятельном выполнении практических задач у детей этой группы преобладали в основном хаотичные действия; в условиях обучения действовали адекватно, но после обучения не переходили к практической ориентировке (методу проб). У них не сформированы предпосылки к продуктивным видам деятельности (интерес, орудийные действия, зрительно-двигательная координация). Активная речь этих детей характеризуется отдельными словами или звуками. Фразовая речь аграмматичная, малопонятная для окружающих. Следовательно, показатели обследования этой группы детей говорят о значительном недоразвитии общих интеллектуальных умений. На данном уровне оказалось 90 % детей группы Б, детей из группы А не оказалось.

Дети, отнесенные к **нулевому уровню** познавательного развития, не проявляли интереса к игрушкам, не включались в совместную игру с педагогом, не решали познавательных задач, а в условиях обучения действовали неадекватно. У данных детей не сформированы понятия величины, формы, они не знают основные цвета спектра. У них не сформированы предпосылки к продуктивным видам деятельности: дети не могут конструировать по образцу, нет предметного рисунка. Собственная речь этих детей характеризовалась наличием отдельных звуков. В данную группу вошли 10 % детей из группы Б и ни одного ребенка из группы А.

Таким образом, проанализировав познавательное развитие дошкольников с умственной отсталостью, мы можем сделать вывод, что дети, недостаточно адаптированные к условиям ДООУ, находятся на нулевом и низком уровне познавательного развития, а дети, относительно адаптированные, — на среднем уровне познавательного развития.

Психолого-педагогическая компетентность родителей определялась в ходе индивидуальной беседы, которая была направлена на выявление готовности родителей к положительным формам общения и взаимодействия со своим ребенком на занятиях и в быту, а также умений родителей организовывать совместную игровую ситуацию.

В беседе приняли участие 38 родителей дошкольников, относительно адаптированных к условиям ДОУ, и 12 родителей детей, недостаточно адаптированных.

На первый вопрос «Как Вы воздействуете на ребенка?» 42 % родителей дошкольников, относительно адаптированных к условиям ДОУ, и 75 % родителей детей, недостаточно адаптированных, отвечали, что используют практически все известные им методы кроме физических — угрозу, чтение морали, беседу. Необходимо отметить, что они не говорили напрямую или не осознавали, что они применяют угрозу. Например, мама Лены Ф. ответила: «Могу сказать, что если не перестанет капризничать, то останется без сладкого». Мы можем предложить, что родителям группы Б труднее выбрать единые и последовательные методы воздействия, так как не каждый из них срабатывает и родители ощущают свою беспомощность. Родители групп А и Б (58 % и 25 % соответственно) отвечали — «разговариваю с ребенком», то есть метод беседы.

На второй вопрос анкеты «Вы сторонник преимущественно мягкой или строгой дисциплины в отношении вашего ребенка?» результаты двух групп испытуемых не были настолько различны. Большинство родителей дошкольников с умственной отсталостью выступали за строгую дисциплину — 79 % и 92 % соответственно родителей групп А и Б.

Существенные различия между результатами двух рассматриваемых групп наблюдались при ответе на следующий вопрос анкеты — «Любит ли ваш ребенок прогулки?». Так 82 % детей, относительно адаптированных к условиям ДОУ, по словам их родителей, прогулки доставляют искреннее удовольствие. Большинство детей группы Б, по словам их родителей, — 83 % ни с кем не общаются во время прогулки, а 17 % гуляют за ручку с кем-либо из близких. Лишь часть дошкольников, относительно адаптированных к условиям ДОУ, 26 % — общаются с другими детьми. Дошкольники более адаптированные к условиям ДОУ оказались более социализированы и вне стен образовательного учреждения.

Большинство родителей обеих рассматриваемых групп (63 % и 83 % соответственно родителей группы А и Б) не общаются во время прогулки с другими родителями и не стараются вступать в контакт с другими детьми и их родителями во время совместных прогулок со своим ребенком.

Родители групп А и Б (79 % и 92 %) отмечали, что самая частая реакция окружающих на желание включиться в общественные игры (например, в песочнице или на игровой площадке) — это жалость.

Круг занятий дома дошкольников рассматриваемых групп в целом однообразен — они либо ведут себя неа-

декватно (вмешиваются в дела взрослых и требуют внимания, разбрасывают игрушки и вещи, рвут бумагу, открывают или закрывают ящики шкафчиков) либо смотрят телевизор, то есть родители не могут спланировать и организовать режим дня своих детей. Только у 29 % дошкольников группы А и 17 % группы Б есть отдельная комната. У большинства же (71 % и 83 %) — это угол с игрушками.

Большинство родителей детей, относительно адаптированных к условиям ДОУ (71 %), и половина родителей дошкольников, недостаточно адаптированных (50 %), отметили, что ребенок радуется, когда они с ним играют, хватает предложенную игрушку. Но лишь у 32 % родителей детей группы А получается организовать игру со своим ребенком. Родителям группы Б этого сделать не удастся. Именно поэтому большинство опрошенных (68 % родителей детей, относительно адаптированных, и 100 % родителей недостаточно адаптированных) затруднились назвать совместную с ребенком любимую игру.

Следовательно, мы можем выделить проблемы, с которыми сталкиваются и как родители детей, относительно адаптированных, так и недостаточно адаптированных к условиям ДОУ:

родителям сложно организовать совместную со своим ребенком игру;

они затрудняются в адекватном выборе средств воздействия на ребенка;

родители, опасаясь неадекватного поведения своих детей, изолируют их во время прогулок;

родители не могут правильно организовать режим дня своих детей.

Мы можем отметить, что в результатах диагностики групп родителей дошкольников, относительно и недостаточно адаптированных к условиям ДОУ, существовали некоторые различия: родители дошкольников, относительно адаптированных к условиям ДОУ, более адекватны в выборе средств воздействия, большинство их детей общаются на прогулке со сверстниками.

Таким образом, экспериментальное изучение состояния социального и познавательного развития умственно отсталых дошкольников, психолого-педагогической компетентности родителей — позволило нам сделать следующие **выводы**:

Дошкольники, относительно адаптированные к условиям ДОУ, более социализированы, находятся на среднем уровне познавательного развития, следовательно, им необходимо системное психолого-педагогическое сопровождение (рекомендации).

Дети, недостаточно адаптированные к условиям ДОУ, находятся на нулевом и низком уровне социального и познавательного развития, в тоже время эта группа неоднородна. Следовательно, эти дети нуждаются в индивидуальном психолого-педагогическом сопровождении (индивидуальные программы).

Родителям обеих групп дошкольников необходима психолого-педагогическая поддержка в воспитании и обучении своих детей.

Литература:

1. Екжанова, Е. А. Методика педагогического обследования ребенка младшего дошкольного возраста с умственной недостаточностью [Текст] / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева // Дефектология. — 2007. — №6. — с. 49–59.
2. Екжанова, Е. А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушением интеллекта [Текст] / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева // Дефектология. — 1999. — №6. — с. 25–35.
3. Закрепина, А.В., Браткова, М. В. Разработка индивидуальной программы коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии [Текст] / А. В. Закрепина, М. В. Браткова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2008. — №2. — с. 9–19.

Мотивационное обеспечение учебно-воспитательного процесса с использованием технологии спортивно-ориентированного физического воспитания в вузе

Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко (Украина)

Олейник Олег Николаевич, заведующий кафедрой;

Тимошенко Владимир Валериевич, кандидат педагогических наук, преподаватель
Донбасская государственная машиностроительная академия (г. Краматорск, Украина)

Украина является социально ориентированным государством, а потому одним из стратегических заданий является содействие духовному, интеллектуальному, физическому развитию молодого поколения и создание условий для творческой самореализации личности. «Осуществление самовыражения и профессиональной самореализации ставит задачи соотношения своего места в мире, своей профессиональной педагогической деятельности с предшествующим опытом и вновь возникающими задачами жизнестворчества. Решение жизненных задач без конфликта интересов возможно на основе мировоззренческого осмысления стратегии деятельности и результата» [1, с. 734]. Гармоничное и всестороннее развитие личности, основанное на нормах, ценностях, смысле жизни меняет адаптивные возможности организма человека и реализуется через формирование здорового образа жизни.

Демократизация и гуманизация в настоящее время являются основными принципами развития образовательной системы. Эти принципы предусматривают становление человека как высшей социальной ценности, развитие способностей студентов и удовлетворение их потребностей, обеспечение общечеловеческих ценностей, перераспределение функций управления.

Демократизация физической культуры проявляется в переходе авторитарно-дисциплинарной модели физического воспитания к личностно-ориентированной, в преодолении однообразия форм организации физического воспитания, в создании педагогических условий, способствующих полноценному развитию личности студента. При этом именно физическая культура обладает боль-

шими возможностями гуманистического воздействия на студентов.

Физическое воспитание как учебная дисциплина имеет, в сравнении с другими, самое широкое поле для оптимизации, которая диктует соответствующую и наибольшую ее потребность. Наличие широкого и очень важного для жизнедеятельности студентов спектра целей и задач (оздоровительных, образовательных, воспитательных), а также многих форм проведения занятий и значительного количества их средств и привлекательных сторон, доказывает, что достижение результата невозможно без оптимизации общего учебного процесса в согласовании с вышеупомянутыми компонентами.

В данных условиях физическое воспитание решает следующие задачи: формирует у студентов навыки здорового образа жизни, знакомит студентов с основами организации рациональной двигательной активности, предоставляет знания основ оздоровления при помощи традиционных и нетрадиционных методов физической культуры. Информирование студентов о главных ценностях физической культуры и спорта так же входит в задачи валеологически ориентированного физического воспитания в гуманистическом обществе.

Особенности гуманистического подхода в педагогической практике отражены в работах В. Кряжа, А. Капской, И. Беха, М. Бахтина, Е. Краваевой, Е. Бондаревской, Б. Шияна.

Решая вопрос гуманизации процесса физического воспитания, необходимо внедрять такие формы и методы работы, которые реализуют процесс гармоничного развития студенческой молодежи [2; 4]. Эффективность выража-

ется в развитии личности, формировании физической культуры личности студента, интеллектуальной зрелости студентов, инициативности, ответственности и тому подобных качеств.

Реализуя свои педагогические функции, система физического воспитания решает задачи морального, эстетического и интеллектуального развития студенческой молодежи. И современная система физического воспитания основывается на большом комплексе научно-теоретических данных, которые способствуют организации личностно-ориентированного обучения. Именно личностно-ориентированное обучение изменяет отношение студентов и преподавателей к педагогическому процессу, трансформирует систему ценностных ориентаций, способствует активизации учебно-познавательной деятельности студенческой молодежи.

Реализация личностного подхода в учебно-воспитательном процессе осуществляется многопланово: в учете индивидуальных особенностей студентов, в том числе состояния здоровья, психологического развития, взаимоотношений; путем гуманизации учебного взаимодействия. Это предусматривает диалогичность и сотрудничество в учебно-воспитательном процессе на принципах взаимного уважения, взаимной зависимости и ответственности, которая побуждает студентов к активности, свободному выбору заданий, обмена мнениями, впечатлениями, признает их право на самооценку.

При использовании личностно-ориентированного подхода в физическом воспитании происходит изменение функции обучения. Основой становится направленность на развитие и самосовершенствование личности студента. Следовательно, требуется и корректировка содержания образования — с одной стороны высшее учебное заведение должно предоставить необходимые условия для развития личности, с другой стороны должны присутствовать все условия для формирования необходимой профессиональной компетенции.

В целом инновационные процессы, происходящие в сфере образования, приобретают всё большее значение в организации занятий в вузе и реализации принципов гуманизма. Интеграция Болонской системы в образовательный процесс вуза требует обновления и углубления содержания физического воспитания. Студенческий спорт, являясь основным компонентом в системе физического воспитания, должен занять основное место в структуре учебной дисциплины. К физической культуре и спорту выдвигаются совсем иные требования, как в организации занятий, соревнований, так и в контроле результатов деятельности [3; 5].

Спортивное направление физического воспитания должно формировать у студентов стремление к регулярным занятиям физкультурой и спортом. Сущность спортивно-ориентированного физического воспитания состоит в свободном выборе студентами вида спорта, которым он хочет заниматься или совершенствоваться. На учебных занятиях студент осваивают навыки выбранного

вида спорта, изучают комплексы упражнений, направленных на развитие физических качеств, изучают и совершенствуют технику и тактику, овладевают принципами судейства. В ходе самостоятельной работы студенты совершенствуют определенные элементы выбранного вида спорта.

Мотивационное обеспечение учебно-воспитательного процесса с использованием технологии спортивно-ориентированного физического воспитания во многом зависят от методики организации занятий и контроля.

Умение и навыки в выбранном виде спорта должны применяться студентами и во внеаудиторной (самостоятельной) работе. Самостоятельная работа студентов признается более эффективной в развитии двигательных качеств, так как студенты занимаются без непосредственного контроля, не придают большого внимания достижению определенного результата, занимаются «для себя». Это формирует более устойчивую мотивацию, способствует стремлению к дальнейшим занятиям, формирует физическую культуру личности, способствует непрерывности физкультурного образования.

Что касается педагогического контроля, то полностью исключать его нельзя. Это может привести к снижению качества и уровня знаний. Порядок проведения контроля регламентируется приказами, инструкциями, методическими указаниями. Важной формой контроля является самоконтроль, который реализует на практике принципы активности и сознательности студентов.

Главными педагогическими условиями эффективности спортивно-ориентированного физического воспитания являются: переход от учебных занятий к учебно-тренировочным; последовательное сопоставление формирования физических качеств и совершенствования спортивных навыков; привлечение студентов к соревновательной деятельности.

Соревновательная деятельность оказывает особое влияние на формирование личности студента в процессе физического воспитания. Так как личностно-ориентированное обучение предусматривает учет интересов студентов, то в соревнованиях студенты могут проявлять как в качестве участников, так и в качестве организаторов соревнований. Это формирует у студентов навыки творческой работы, коммуникативные, дидактические, организаторские, экспрессивные способности.

Спортивно-ориентированное физическое воспитание на основе конверсии современных научно методических достижений и накопленного опыта спортивной подготовки обеспечивает реализацию индивидуальных способностей студентов, способствует становлению личных интересов, формирует гармонично развитую личность.

Внедрение системы спортивно-ориентированного физического воспитания в образовательное пространство вуза должно носить диалогичный характер. То есть преподаватели должны не только доносить информацию до студентов, но и получать информацию от них. Для этого существует метод анкетирования, который позволяет по-

лучить всю необходимую информацию. Это должны быть данные и о состоянии здоровья студента, о его интересах к определенному виду спорта, потребности, ценности, мотивы к занятиям, способы проведения внеаудиторного времени и т. п. Все это позволяет преподавателю соответствующим образом корректировать учебные программы.

В процессе воспитания студенческой молодежи, способной адаптироваться в условиях современной реальности, существенно возрастает роль педагога. Преподаватель вуза должен взаимодействовать и сотрудничать со студентами. И в процессе такого сотрудничества повышается именно творческая активность преподавателя, т. к. при внедрении инновационных технологий в образовательный процесс вуза постоянно требуется оптимизация учебных программ.

Результатом сотрудничества студентов и преподавателей в ходе внедрения технологий спортивно-ориентированного физического воспитания в вузе являются изменения психологического настроения студентов, их отношения к урокам физической культуры, повышения уровня самооценки студента, а в то же время повышение уровня учебных достижений по другим предметам. Кроме того одним из заданий физического воспитания студентов становится усовершенствование в избранном виде спорта. Необходимо готовить студентов в первую очередь к активной двигательной деятельности, формировать основу, которая позволит в будущем вести здоровый и спортивный образ жизни.

Литература:

1. Борисов, В. В. Культура профессионального мировоззрения как характеристика личностной культуры учителя технологий [Текст] / В. В. Борисов, С. В. Борисова // Молодой ученый. — 2014. — №2. — с. 732–735.
2. Лисяк, В. М. Оцінка впливу фізичної культури та спорту на формування особистих якостей студентів / В. М. Лисяк // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. науковий журнал — Харків: ХОВНОКУ, ХДАДМ, 2010. — №8. — 132 с.
3. Пилипей, Л. П. Ефективність проектування ППФП на основі сформованості мотиваційної сфери у студентів / Л. П. Пилипей // Збірник наукових праць з галузі фізичної культури та спорту «Молода спортивна наука України» — Львів: 2009, Вип. 13, Т. 2. — с. 133–138.
4. Тимошенко, В. В. Оптимизация процесса физического воспитания в высшем учебном заведении (ВУЗ) с использованием спортивно-ориентированных технологий [Текст] / В. В. Тимошенко, Я. В. Бобылева // Молодой ученый. — 2013. — №12. — с. 531–533.
5. Чуйко, Г. В. Гуманізація освіти і проблеми фізичного виховання і спорту / Г. В. Чуйко, М. І. Комісарик // Молода спортивна наука України: Зб. наук. праць з галузі фізичної культури і спорту. Вип. 9: У 4-х т. — Львів: НВФ «Українські технології», 2005. — Т. 3. — с. 216–220.

Таким образом, внедрение в процесс организации физического воспитания новейших технологий мотивирует студентов к занятиям физическими упражнениями, оптимизирует собственную двигательную активность не только во время учебных занятий, но и в позааудиторное время, способствует формированию здорового стиля жизни.

Использование ценностных, общекультурных, познавательных, информационных, личностно-ориентированных компетенций расширяет круг познаний студенческой молодежи. Инновации в физическом воспитании дают возможность студентам не только физически развиваться, но и формируют мировоззрение, способность сформировать собственную образовательную стратегию. При этом реализуются такие аспекты самореализации личности, как свобода выбора, ответственность за собственный выбор, стремление к развитию, непрерывность физического развития.

Таким образом, целью спортивно-ориентированного физического воспитания является реализация возможности оптимального физического развития студентов, всестороннего совершенствования свойственных каждому студенту физических качеств и связанных с ними способностей в сочетании с воспитанием духовных и нравственных качеств, характеризующих общественно активную личность.

Использование одного или нескольких видов спорта в образовательном пространстве учебных заведений должно сформировать у студента спортивное хобби на всю последующую жизнь.

Преимственность в работе детского сада и школы как условие успешной адаптации детей к школьному образованию

Борисова Надежда Федоровна, заместитель директора по УВР, учитель начальных классов;

Айрумян Гаянэ Сергеевна, магистр, учитель начальных классов;

Колесникова Алла Николаевна, магистр, учитель начальных классов

МБОУ «СОШ №9» (г. Астрахань)

Преимственности дошкольного образования и начальной ступени школьного образования много говорят в последнее время. Преимственность предусматривает, с одной стороны, передачу детей в школу, с таким уровнем общего развития и воспитанности, которая отвечает требованиям школьного обучения, с другой — опору школы на знания, умения, навыки, которые уже приобретены дошкольниками, активное использование их для дальнейшего всестороннего развития учащихся.

Завершение дошкольного периода и поступление в школу — это сложный и ответственный этап в жизни ребенка. «Школа не должна вносить резкого перелома в жизнь. Став учеником, ребенок продолжает делать сегодня то, что делал вчера. Пусть новое появляется в его жизни постепенно и не ошеломляет лавиной впечатлений».

(В. А. Сухомлинский).

Проблема непрерывности и преимущественности всегда была одной из самых насущных и важных в образовании. Часто готовность к школе рассматривается как определенный объем полученных знаний и умений. На вопрос «Каким бы Вы хотели видеть выпускника детского сада на пороге школы»? Учителя часто отвечают так: «хорошо читающего», «знающего состав числа», «умеющего решать логические задачи», «умеющего составлять рассказ, пересказывать», «умеющего списать печатными буквами текст без ошибок». Тем самым, уже на входе в школьную жизнь предъявляют к детям завышенные требования и, не смотря на все запреты, пропускают их через входные испытания.

Родители, боясь не соответствовать входным школьным испытаниям, стараются научить своих детей бегло читать, писать, решать сложные задачи. Они считают, что это и будет залогом их успешной учебы. В 2009 году утверждены федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программе дошкольного образования, а 1 сентября 2013 года вступил в силу ФГОС дошкольного образования. Обязательная часть программы содержит раздел «Планируемые результаты освоения детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образования».

«Портрет выпускника начальной школы» в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования включает такие характеристики личности, как

- уважение и принятие ценностей семьи и общества;
- готовность самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом;

— доброжелательность, милосердие.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России сформулирована высшая цель воспитательного процесса в образовательных учреждениях нашего государства *«высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации»*

Дошкольное воспитание — это первое звено единой системы образования. Период дошкольного детства является очень важным в формировании личности ребенка, ведь после детского сада дети пойдут учиться в школу, поэтому необходимо дать детям не багаж знаний, а научить их добывать знания.

Работа в этом направлении начинается еще в детском саду. Воспитатели организуют совместную образовательную деятельность в игровой форме. Это путешествия, сказки, загадки, эксперименты и т. д.

Именно во время такой деятельности дети учатся наблюдать, сопоставлять, рассуждать, устанавливать причинно-следственные связи. Такая исследовательская деятельность значительно повышает у ребят уровень развития мышления, памяти, речи, внимания, воображения, мотивации к учебной деятельности, что очень важно для будущих первоклассников. На занятиях по подготовке к обучению грамоте и математики педагоги используют современные информационно-компьютерные технологии и наиболее эффективные методы работы.

Подготовка руки к письму осуществляется на занятиях по изобразительному искусству и ручному труду. Для нас будущий первоклассник — это здоровый ребёнок. Поэтому большое внимание уделяем физическому воспитанию детей. Для этого с детьми проводятся физкультурные занятия, занятия плаванием, закаливание, массаж, физиопроцедуры и т. д. Нельзя не сказать и о психолого-педагогическом сопровождении каждого ребёнка. Задача психолога на основе диагностики совместно с родителями вывести каждого выпускника до нормы личностного развития и психологической зрелости. Начало обучения в школе — один из наиболее сложных и ответственных моментов в жизни детей. Необходимо обеспечить ребенку поддержку на этапе этого перехода.

Главная цель совместной деятельности — это создание условий для личностно ориентированного обучения.

Можно определить три основных направления: методическая работа, работа с детьми, работа с родителями.

В работе используются разные формы методической работы: совместные педсоветы, круглые столы, посещение открытых занятий. На них обсуждается выбор программ и технологий, а также, как проходит школьная адаптация выпускников, отслеживаем их успеваемость. Воспитатели рассказывают учителям об их будущих учениках, достижениях и проблемах. Это помогает учителям осуществлять индивидуальный подход к каждому нашему воспитаннику.

Работа с родителями ведётся на протяжении всего учебного выпускного года. Воспитатели совместно с учителями проводят родительские собрания, семинары-практикумы, консультируют родителей по подготовке детей к школе, дают рекомендации.

Проведение открытых мероприятий способствует определению единых подходов обучения и воспитания, выбору оптимальных средств развития детей.

Дошкольный и младший школьный возраст — это одна эпоха человеческого развития, именуемая «детством» (по периодизации Д. Б. Эльконина). Период дошкольного детства подготавливает переход ребенка в младший школьный возраст. Психология дошкольников и младших школьников имеет очень много общего:

- доверчивое подчинение авторитету взрослого;
- повышенная восприимчивость ко всему новому, наивно-игровое отношение ко всему с чем сталкивается;
- преобладание образных форм познания окружающего мира (образная память, образное мышление).

При поступлении выпускников ДООУ в начальную школу происходит их приспособление к новым условиям, которое осуществляется на основе формирования их готовности к обучению в начальной школе. Процесс адаптации выпускников в начальной школе многообразен и включает приспособление к режиму работы школы; школьному и ученическому коллективу; организационным формам обучения и воспитания; традициям и ценностям начальной школы.

Практика преемственности между семьей, дошкольным учреждением и школой еще не достигла уровня, когда ребенок незаметно для себя, педагогов и родителей пересаживается из-за столика детского сада за школьную парту. Зачастую такой процесс чувствителен и болезнен для участников, в первую очередь для самого ребенка. Об этом свидетельствует ежегодное ухудшение физического и психологического здоровья первоклассников.

В настоящее время одной из наиболее актуальных проблем современного образования становится достижение современного качества. В свою очередь достижение современного качества образования невозможно без обеспечения преемственных связей между всеми ступенями обучения. Задачи каждой образовательной ступени в ФГОС четко определены на дошкольной ступени:

- обеспечение эмоционального благополучия каждого ребенка, развитие его положительного самоощущения;

- развитие инициативности, любознательности, произвольности, способности к творческому самовыражению;

- формирование различных знаний об окружающем мире, стимулирование коммуникативной, познавательной, игровой и другой активности детей в различных видах деятельности;

- развитие компетентности в сфере отношений к миру, к людям, к себе; включение детей в различные формы сотрудничества (с взрослыми и детьми разного возраста);

- приобщение детей к ценностям здорового образа жизни; на ступени начальной и средней школы:

- готовность к активному взаимодействию с окружающим миром (эмоциональная, интеллектуальная, коммуникативная, деловая и др);

- желание и умение учиться, готовность к образованию в основном звене школы и самообразованию;

- инициативность, самостоятельность, навыки сотрудничества в разных видах деятельности:

- совершенствование достижений дошкольного развития (на протяжении всего начального образования, специальная помощь по развитию сформированных в дошкольном детстве качеств, индивидуализации процесса обучения, особенно в случаях опережающего развития или отставания;

- осознанное принятие ценностей здорового образа жизни и регуляция своего поведения в соответствии с ними.

Обеспечение полноценных преемственных связей между всеми системами образования будет способствовать полноценному развитию личности ребенка, формированию системы непрерывного образования в течение всей жизни. В случае, если такие связи будут формальными, результата достигнуть не удастся.

Исследуя особенности психического развития детей, Л. С. Выготский выделяет стабильные и критические периоды, сопровождаемые возрастным кризисом. Особое внимание он уделял переходу к школьному обучению, считая, что ребёнок должен быть подготовлен к нему всем ходом предшествующего развития. При этом переходе происходит изменение всей системы его отношений с окружающим миром.

Таким образом, преемственность заложена в самой природе обучения, воспитания детей, является их атрибутом.

Очень многие первоклассники испытывают трудности на уроках письма. У детей в дошкольном возрасте медленно развиваются мелкие мышцы кисти. Только к 6—7 годам ребёнок начинает овладевать более сложными и точными движениями кисти и пальцев. Известный российский психофизиолог Марьяна Михайловна Безруких считает, что достаточно частой причиной возникновения трудностей обучения письму стала ситуация, связанная с очень ранним обучением ребёнка (до 5 лет). Причём обучение письму ведётся практически по программе 1-го класса. Детей в детских садах, в группах подготовки

к школе учат курсивному письму, используя прописи для первоклассников.

Неадекватность требований при сверххранном обучении письму создаёт условия для постоянного ожидания неудачи, ощущения тревоги, страха очередной ошибки.

Это эмоциональное напряжение и «нелюбовь» к письму сохраняются на долгие годы; исправить графическую нестабильность и неправильность письма при обучении в школе практически не удаётся.

Однако надо отметить, что в 5-6! летнем возрасте у детей возникает потребность в письме. Ребёнок пытается написать своё имя, фамилию, подписать свои рисунки, писать записки и даже сочинять собственные истории, сказки и т. п. Именно такое письмо является началом формирования письменной речи, развитие которой искусственно прерывается при обучении курсивному письму. Поэтому в 5–6 лет ребёнка желательно учить писать печатными буквами.

При подготовке детей к письму рисование является превосходной тренировкой графических умений. Рисование совершенствует координацию движений, развивает контроль мелких движений руки (кисти, пальцев). Можно порекомендовать рисовать как можно больше и хорошими карандашами. Для успешного осуществления преемственности предлагаю следующие формы работы:

— взаимопосещение занятий учителями и воспитателями, анализ дидактических мероприятий;

— индивидуальные беседы учителей и педагогов ДОУ с родителями и их детьми;

— изучение личных дел, карт развития, диагностических материалов развития ребёнка;

— совместный анализ деятельности по осуществлению преемственности в ДОУ и начальной школе.

Сложный блок работы учителя — родительские ожидания. Сколько родителей мечтают, чтобы ребёнок и английским владел, и на каком-либо инструменте играл, и пел, и изящно двигался. Действительно, всё это очень

хорошо. Только период обучения в первом классе — не самое удачное время делать из ребёнка гармонично развитую личность.

Ребёнку нужно здоровье. Следует также отметить, что у многих первоклассников есть проблемы с устной речью. Хочется посоветовать родителям: больше разговаривайте с ребёнком дома, помогайте к словам-предметам подбирать слова-признаки, это делает речь более выразительной. Итак, родителям нужно учитывать индивидуальные особенности развития своего ребёнка. И только тогда подбирать соответствующую программу; учителя, который бы реализовал эту программу; школу. Очень часто от позиции родителей зависит «школьная» и даже жизненная успешность их ребёнка.

Введение Федеральных Государственных Требований (ФГТ) к структуре дошкольной программы и принятие новых Федеральных Государственных Образовательных Стандартов (ФГОС) начального школьного образования — важный этап преемственности детского сада и школы.

Программы детского сада и начальной школы отличаются по цели. У программы детского сада — это воспитание и всестороннее развитие личности ребёнка, его психических процессов. На этой основе формируются навыки учебной деятельности в разных формах (игре, экспериментировании, наблюдении, воображении). Программа же начальной школы главной целью ставит обучение детей конкретным навыкам (письму, чтению). Преемственность в работе школы и детского сада предусматривает использование комплексных программ, обмен опытом, поиск оптимальных путей совершенствования педагогической работы, формирования у детей интереса к знаниям, учебной деятельности. Программы, как детского сада, так и начальной школы должны комплексно решать познавательные, воспитательные и развивающие задачи, поэтому необходимо предусматривать преемственность в содержании по всем темам обучения.

Литература:

1. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — М.: Мозаика-Синтез, 2010. — 304 с.
2. Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. — 4-е изд., испр. и доп. — М.: Мозаика-Синтез, 2010. — 232 с.
3. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования // <http://do.isiorao.ru>.
4. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям. Избр. пед. соч.: В 3-х т. — М.: Педагогика, 1979. — 267 с.

Формирование технологической культуры как основа развития творческого потенциала учеников на уроках трудового обучения

Бутырина Марина Владимировна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель;
Цыбулько Григорий Яковлевич, кандидат педагогических наук, доцент
Донбасский государственный педагогический университет (г. Славянск, Украина)

В статье рассмотрены основные задания технологического образования в основной и старшей школе Украины, изучены доказано необходимость развития творческого потенциала учеников на уроках трудового обучения с помощью метода проектов и проектно-технологической деятельности, исследовано влияние проектно-технологического метода на мотивацию творческой деятельности учащихся.

Ключевые слова: технологическое образование, технологическая культура, творческий потенциал, метод проектов, проектно-технологическая деятельность.

Возможности устойчивого развития общества, успешного преодоления, а в будущем, и предотвращение глобальных кризисов и локальных конфликтов в обществе, тесно связаны с приобретенным уровнем образованности человечества. В условиях мощного роста информации и производственных технологий самой первой возникла проблема поиска формы отбора и синтеза знаний, адекватных современному этапу развития науки, техники и общества. Сегодня общество формируется технологическими изменениями, поэтому государственные и финансовые границы теряют свое значение в условиях развития техноглобализма — расширения международной передачи (трансферта) технологий XXI века, что диктует динамику изменений, которые логично вмешиваются в систему образования [6, с. 41]. Введение в производство новой техники и технологий, становление и развитие рыночных отношений и новых форм ведения хозяйства, рост объема знаний о превращении материалов, энергии и информации в интересах человека, об общих принципах этих превращений требуют повышения уровня технологической культуры подрастающего поколения. Формирование в школе основ технологической культуры ученика стало сегодня социальным запросом и стратегически оправданным заданием средней общеобразовательной школы.

Технологическая культура развивается посредством технологического образования, главной целью которого является формирование технически, технологически и компьютерно грамотной личности, подготовленной к жизни и активной природосоответственной предметно-превращающей деятельности, необходимых знаний, умений и навыков для успешного ведения домашнего хозяйства и семейной экономики в условиях современного высокотехнологичного информационного общества; основных компонентов информационной культуры учеников; обеспечение условий для их профессионального самоопределения, выработке у них навыков творческой деятельности; воспитание культуры труда; осуществление допрофессиональной и профессиональной подготовки по их желанию и с учетом индивидуальных возможностей [3].

В последнее десятилетие перед системой образования возникло множество проблем. Особое место занимает проблема формирования технологической культуры как основы развития творческого потенциала личности.

Проблема структуры и содержания технологической культуры личности фрагментарно рассматривалась в работах В. В. Борисова, А. Н. Коберника, В. К. Сидоренко. Исторический аспект проблемы достаточно полно представлен в диссертации М. В. Бутыриной [1].

Исследовательница Ю. В. Лесникова считает, что технологическая культура — это уровень развития превращающей деятельности человека, которая является результатом совокупности достигнутых технологий материального и духовного производства и дает возможность человеку эффективно приобщаться к современным технологическим процессам на принципах гармоничного взаимодействия с природой, обществом и технологической средой [4].

Мы считаем, что технологическая культура ученика основной школы — это уровень овладения им формами, способами превращающей деятельности и сознательного подчинения ценностным социокультурным приоритетам, а именно: уровень овладения общими формами реализации процессов планирования собственной превращающей деятельности, прогнозирования результатов и сознательный выбор рациональных путей выполнения, оформления продукта деятельности в материальные и нематериальные блага. Особенностью технологической культуры ученика является уровень осознания им приоритета способа над результатом деятельности, принимая во внимание ее социальные, экологические, экономические, психологические последствия [1, с. 8–12].

Продуктивным является подход, разрабатываемый В. В. Борисовым, который основывается на использовании конструкторско-технологических задач на уроках трудового обучения [2]. Успешное решение учащимися технологических, конструкторских и технических задач в значительной степени зависит от уровня их конструкторских, технологических знаний и достигнутого уровня технологической культуры.

Согласно Государственному стандарту базового и полного общего среднего образования Украины от 23.11.2011 целью образовательной отрасли «Технологии» является реализация творческого потенциала учеников. При этом основным условием реализации технологического компонента является технологическая и информационная деятельность, которая осуществляется от появления творческого замысла к реализации его в готовом продукте. Заданиями обучения технологий являются [6]:

— формирование целостного представления о развитии материального производства, роль техники, проектирования и технологий в развитии общества;

— ознакомление учеников с производственной средой, традиционными, современными и перспективными технологиями обработки материалов, декоративно-прикладным искусством;

— формирование способности развивать приобретение родной культуры с использованием средств декоративно-прикладного искусства;

— приобретение учениками опыта осуществления технологической деятельности, партнерского взаимодействия и ценностных отношений к трудовым традициям;

— развитие технологических умений и навыков учеников;

— осознание учениками значимости роли технологий как практического воплощения научных знаний;

— реализация способностей и интересов учеников в сфере технологической деятельности;

— создание условий для самореализации, развития предприимчивости и профессионального самоопределения каждого ученика;

— овладение умением оценивать собственные результаты предметно-превращающей деятельности и уровня сформированности ключевых и предметных компетентностей.

— Коберник А. Н. утверждает, что цель технологического образования достигается путем решения следующих образовательно-воспитательных заданий [3]:

— политехническое развитие ученической молодежи, знакомство ее с современными перспективными технологиями, с основами техники, превращения материалов, энергии и информации с учетом социальных последствий использования технологий, опираясь на экономические, экологические и предпринимательские знания;

— эстетическое и творческое развитие учеников, в процессе выполнения проектов и художественной обработки материалов;

— овладение учениками общетрудовыми умениями и навыками, в том числе человеческих отношений, бесконфликтного общения и культурой труда, что является необходимым фактором для успешной жизни в коллективе и семье;

— обеспечение возможности самопознания ученикам посредством изучения профессий, приобретения опыта практической деятельности определенной профессии с целью обоснованного сознательного профессионального самоопределения подрастающего поколения;

— воспитание ценностного отношения к труду, человечности и милосердия, честности и обязательности, ответственности и порядочности, культуры поведения и бесконфликтного общения, бережного отношения к природе и природным ресурсам;

— овладение основными понятиями менеджмента и маркетинга, рыночной экономики и умениями применять их на практике во время реализации личной продукции и услуг.

Творческий потенциал, как динамическая структура личности, включает комплекс творческих задатков, которые проявляются и развиваются в творческой деятельности. По мнению украинского психолога Л. Овсянецкой показателями уровня развития творческого потенциала являются [4]: позитивные результаты деятельности; оригинальность выполнения разных видов работ; степень преодоления неблагоприятных условий деятельности и встречных трудностей; скорость овладения новыми знаниями и навыками.

Творческий потенциал, как и творческая активность, имеют тенденцию к самовыражению и получению достижений в соответствии с возможностями учеников. Мотивация же творческой личности оказывается в тенденции к поиску и риску, основанном на желании достичь и проверить свои творческие возможности. Наше мнение заключается в том, что развитие творческого потенциала невозможно без опоры на мотивационную сферу, которая является источником движущих сил любой активности личности. Проанализировав психологическую литературу, мы пришли к заключению, что критериями повышения мотивации ученика к развитию собственного творческого потенциала являются: наличие цели деятельности, которая имеет общественную значимость и может быть трансформирована в перспективу (далекую, среднюю, ближнюю); принятие ученика другими членами группы (коллектива, класса, кружка); наличие в группе взаимной поддержки, симпатии и доверия, комфортных взаимоотношений между членами проекта.

Критерии, рассмотренные выше, полностью отвечают структуре и целям уроков трудового обучения, организованным с помощью метода творческих проектов. В программе трудового обучения, в частности, отмечается, что метод проектов (проектно-технологический метод) является основным методом обучения, который используется в образовательной отрасли «Технология». Преимущество проектно-технологического метода трудового обучения, в сравнении с другими, в первую очередь заключается в более активном привлечении учеников во время творческой деятельности к практической самостоятельной, плановой и систематической работе. Благодаря проведению уроков трудового обучения с помощью метода проектов, в учащихся формируется стремление к созданию нового изделия или более качественного продукта или совершенствование существующего материального объекта труда, формируется представление о его будущем использо-

вани; развиваются моральные и трудовые качества личности, мотивы выбора профессии.

На сегодняшний день, в соответствии с Государственным стандартом Украины, основная школа призвана обеспечить ученикам базовый уровень технологического образования, которое помогает им овладеть основами технологической культуры, что подразумевает знакомство с проектно-технологической и информационной деятельностью, опираясь на знания по основам наук на уровне предметно-практической деятельности, привлечение к проектно-технологической, информационной, художественно-трудовой и исследовательской деятельности, а также развитие творческого потенциала личности [5]. Углубленный уровень технологического образования обеспечивается в старшей школе, который за-

ключается в овладении учениками знаниями о закономерностях проектной, технико-технологической и бытовой деятельности; формировании у учеников способности мобилизовать свои потенциальные творческие возможности в разных видах деятельности.

Следовательно, можно утверждать, что результатом технологического образования является технологически культурная личность, которая имеет высокий творческий потенциал, развитый благодаря овладению научными знаниями, трудовыми навыками и умениями превращающей деятельности, которая поэтапно контролируется учителем, имеет внутреннюю мотивацию через поставленные цели и направлена на достижение определенного результата проектно-технологической деятельности.

Литература:

1. Бутирина, М. В. Розвиток технологічної культури учнів основної школи у процесі трудового навчання (друга половина ХХ століття): автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / М. В. Бутирина; Крим. гуманіт. ун-т. — Ялта, 2010. — 20 с.
2. Борисов, В. В. Методичні аспекти використання конструкторсько-технологічних задач на уроках трудового навчання [Текст] / В. В. Борисов // Наукова скарбниця Донеччини №2 (15) — Донецьк, 2013.-С. 40–43.
3. Леснікова, Ю. В. Технологічний компонент державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти як основа формування технологічної культури школярів [електронний ресурс] — Режим доступу:<http://www.osvita.smila.com/metodychni-rekomendacii/987-tehnologichnyj-komponent-derzhavnogo-standartu-bazovoji-i-povnoji-zagalnoji-serednoji-osvity-jak-osnova-formuvannja-tehnologichnoji-kultury-shkoljariv>
4. Овсянецка, Л. Творчий потенціал людини: соціально-психологічна парадигма // Лариса Овсянецка <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=25&c=331>
5. Постанова № 1392 КМУ від 23 листопада 2011 р «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» (Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 538 від 07.08.2013) — Офіційний вісник України від 17.02.2012 № 11.
6. Шестакин, Н. С. Европейская научно-технологическая интеграция Украины: возможности и риски. / Н. С. Шестакин, С. Ф. Попов // Проблемы науки. Міжнародний науково-практичний журнал. — 2006. — №6. — с. 41–42.

Арттерапия в системе коррекционной помощи детям с речевыми нарушениями

Глухова Анна Евгеньевна, музыкальный руководитель
МБДОУ «ДС №3 КВ» города Пикалево Ленинградской области

Проблема использования арттерапии в коррекционной работе с детьми с проблемами в развитии одна из древних. Так как ещё на заре человеческой цивилизации жрецы, а затем врачи, философы, педагоги, задумываясь над тайнами влияния живописи, театра, движений, музыки, пытались определить их роль в восстановлении функций организма использовали различные виды искусства для лечения души и тела. В современных условиях проблема актуальна, так как в настоящее время значительно возрастает количество детей с проблемами в речевом развитии и коррекционная работа с ними требует поиска в применении новых эффективных способов ре-

шения этой проблемы, поэтому современные учёные всё больше ориентируются на использование коррекционных возможностей искусства в процессе обучения и воспитания детей с проблемами в развитии, что определяет актуальность выбранной темы.

В данный момент эффективность использования разных видов арттерапии в коррекции и лечении достаточно исследовано и подтверждается широким спектром работ по музыкотерапии (Л. С. Брусиловский, В. И. Петрушин, И. М. Гринева и др.), вокалотерапии (С. В. Шущарджан), изотерапии (А. И. Захаров, А. М. Миллер, Е. Ю. Рау. Ю. Б. Некрасова и др.), имаготерапии

(И. Е. Вольперт, Н. С. Говоров). Однако недостаточно разработок, соединяющих в себе различные виды терапии, направленных на коррекцию одного из различных видов нарушения в развитии ребёнка, что обуславливает необходимость изучения использования арттерапевтических методик при коррекции речевых нарушений в практике дошкольных учреждений.

Таким образом возникает необходимость создания программы арттерапии, направленной на коррекцию речевых нарушений дошкольников.

Предполагаемый конечный результат работы — гармонизация личности ребёнка с речевыми нарушениями через развитие способностей самовыражения и самопознания посредством соприкосновения с искусством.

На современном этапе общества эпидемиологические исследования показывают, что наиболее частыми проявлениями нарушениями развития в дошкольном возрасте являются речевые нарушения. Поэтому дети с нарушениями речевого развития — это особая категория детей с отклонениями в развитии, у которых сохранен слух и интеллект, но есть значительные нарушения речи, влияющие на формирование других сторон психики.

Психолого-педагогическая характеристика детей с недостатками речи подробно представлена в трудах Р. Е. Левиной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, О. Е. Грибовой и др.

В специальной литературе **речевые нарушения** характеризуются следующими особенностями:

- не соответствуют возрасту говорящего;
- не являются диалектизмами (безграмотностью речи с выражением незнания языка);
- связаны с отклонениями в функционировании психофизиологических механизмов речи:
 - носят неустойчивый характер, самостоятельно не исчезают, а закрепляются;
 - требуют определённого логопедического воздействия в зависимости от характера;
 - часто оказывают отрицательное воздействие на дальнейшее психическое развитие ребёнка.

Такая характеристика позволяет дифференцировать речевые нарушения от возрастных особенностей речи, от её временных нарушений, от особенностей речи, обусловленных территориально-идеологическими и социокультурными факторами.

Раскрывая основное понятие, следует отметить, что **нарушение речи** представляет собой расстройство, отклонение от нормы в процессе функционирования механизмов речевой деятельности.

Термин «**коррекция нарушения речи**» предполагает исправление или ослабление симптоматики нарушений речи.

Краткий обзор основных понятий показывает, что речевые нарушения могут затрагивать различные компоненты речи. Одни из них касаются только произносительных процессов и обнаруживаются в снижении внятности речи без сопутствующих проявлений. Другие затрагивают фонематическую сторону языка и выража-

ются не только в дефектах произношения, но и в недостаточном овладении звуковым составом слова, влекущим за собой нарушения чтения и письма. Третьи представляют собой коммуникативные нарушения, которые могут препятствовать обучению ребенка в школе общего назначения.

Наиболее сложные речевые нарушения охватывают как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую стороны языка, приводят к общему недоразвитию речи. Исследователем Р. Е. Левиной были выделены три уровня общего недоразвития речи (ОНР), т. е. систематического нарушения всех сторон речи при сохранном физическом слухе.

При **первом уровне** наблюдается полное или почти полное отсутствие словесных средств общения в возрасте, когда у детей без речевой патологии речь в основном сформирована (5–6 лет). Словарный запас состоит из звуковых и звукоподражательных комплексов, в большинстве случаев непонятных окружающим и сопровождающихся жестами. Дети с такими особенностями относятся к так называемым «безречевым».

На **втором уровне** появляются, хотя и искаженные, общепотребительные слова. Намечается различие некоторых грамматических форм. Вместе с тем произносительные возможности детей значительно отстают от возрастной нормы.

Третий уровень характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Дети вступают в контакты с окружающими, но лишь в присутствии взрослого и с его помощью. Свободное общение крайне затруднено.

В современных работах выделяют еще и **четвертый уровень** (Т. Б. Филичева), характеризующийся легкими лексико-грамматическими нарушениями, которые затрудняют овладение детьми письменной речью при начале школьного обучения.

Особую группу детей с нарушениями речи составляют дети с заиканием, ринолалией, дисфонией (наличие судорожности в процессе речевого акта при заикании, грубые нарушения звукопроизношения и несформированность фонематического восприятия при ринолалии и т. д.).

Дети с общим недоразвитием и нарушениями речи имеют ряд психолого-педагогических особенностей, затрудняющих их социальную адаптацию и требующих целенаправленной коррекции.

Неполноценная речевая деятельность отражается на формировании у таких детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительной сохранности смысловой памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. У наиболее слабых детей низкая мнемическая активность может сочетаться с задержкой в формировании других психических процессов. Связь между речевыми

нарушениями и другими сторонами психического развития проявляется также в специфических особенностях мышления. Обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

У части детей отмечается соматическая ослабленность и замедленное развитие локомоторных функций; им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы плохая координация движений, снижение скорости и ловкости их выполнения.

Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции. Часто встречается недостаточная координация пальцев кисти руки, недоразвитие мелкой моторики.

У детей с тяжелыми речевыми расстройствами отмечаются отклонения в эмоционально-волевой сфере. Им присущи нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, сниженная мотивация, негативизм, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, агрессивность, обидчивость, трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со своими сверстниками.

У детей с нарушениями речи существует ряд психолого-педагогических особенностей, характеризующий их. Это прежде всего личностные нарушения — фиксированность на дефекте, трудности в вербальной коммуникации, речевой и поведенческий негативизм, что усложняет структуру нарушений и ведёт к нарушению социальной адаптации.

Таким образом, **дети с нарушениями речи** — это особая категория детей с проблемами в развитии, имеющих следующие особенности:

- невротическая симптоматика;
- есть сопутствующие диагнозы;
- поведенческие проблемы;
- речевой негативизм;
- не использует речь для коммуникации;
- нарушение способности к приёму и переработке информации, вследствие чего отстаёт в развитии.

Все эти особенности, характеризующие нарушения развития детей данной группы, требуют целенаправленной коррекционной работы, средствами искусства, то есть возможное применение арттерапевтических методик.

Итак, понятие «**арттерапии**» (терапии искусством) возникло в контексте идей З. Фрейда и К. Юнга и рассматривалось в психотерапевтической практике как один из методов терапевтического воздействия, который посредством художественного творчества помогал психически больным выразить в картинках свои скрытые переживания и тем самым освободиться от них. В дальнейшем это понятие приобрело концептуальную базу, включая гармонические модели развития личности (К. Роджерс, А. Маслоу).

В настоящее время «**арттерапия**» имеет несколько значений:

- рассматривается как совокупность видов искусства, используемых в лечении и коррекции;
- как комплекс арттерапевтических методик;
- как направление психотерапевтической и психокоррекционной практики;
- как метод.

В последнее время арттерапия всё больше включается в коррекционно-развивающий процесс в образовательных учреждениях для детей с разными вариантами нарушения развития и даёт положительные результаты.

Сущность арттерапии состоит в терапевтическом и коррекционном воздействии искусства на субъект и проявляется в реконструировании психотравмирующей ситуации с помощью художественно-творческой деятельности, выведении переживаний, связанных с ней, во внешнюю форму через продукт художественной деятельности, а также создании новых позитивных переживаний, в рождении креативных способностей и способов их удовлетворения.

В настоящее время **арттерапия** в широком понимании включает в себя:

- изотерапию (воздействие средствами изобразительного искусства: рисованием, лепкой, декоративно-прикладным искусством и т. д.);
- библиотерапию (воздействие чтением);
- имаготерапию (воздействие через образ, театрализацию);
- музыкотерапию (воздействие через восприятие музыки);
- вокалотерапию (воздействие пением);
- кинезитерапию (воздействие движениями — танцетерапию, хореотерапию, коррекционную ритмику).

Детально изучив все вышеизложенные виды арттерапии, мною были выбраны три её направления, которые, на мой взгляд, являются более эффективными в коррекционной работе.

Кинезитерапия. Следует немного подробнее остановиться на раскрытии её основных форм;

— танцетерапия — основана на выражении пластикой тела определённых чувств и переживаний, в основе ее применения лежит снятие через танец мышечно-физиологического напряжения, появившегося в результате стресса;

— коррекционная ритмика — вид активной музыкотерапии, в основе которой лежит синтез музыкально-ритмического воздействия;

— психогимнастика — включает в себя некоторые игровые варианты психотерапии, активизирующие психомоторику, этюды, упражнения, направленные на развитие различных сторон психики человека.

Изотерапия — один из самых распространённых видов арттерапии. Различают два направления этого метода:

- использование же существующих произведений изобразительного искусства путем их анализа и интерпретации человеком;
- побуждение к самостоятельным творческим проявлениям в изобразительной деятельности.

Особое место среди видов арттерапии занимает **имаготерапия**, основой, которой является театрализация психотерапевтического процесса. Имаготерапия опирается на теоретические представления об образе, а также единстве личности и образа. В соответствии с этим её задачами являются:

- укрепление и обогащение эмоциональных ресурсов и коммуникативных возможностей;
- воспитание способности адекватно реагировать на возникновение неблагоприятных ситуаций, а также способность выполнять роль, соответствующую течению событий;
- тренировка способности мобилизации жизненного опыта в нужный момент, воспитание волевых качеств, способностей к саморегуляции;
- создание определённого творческого интереса.

По своей организации имаготерапия может проводиться в двух формах: индивидуальной (использование пересказа прозаического произведения, переход рассказа в заранее запланированный взрослым диалог) и групповой (драматизация народной, авторской сказки).

Таким образом, **сущность арттерапии** заключается в следующих положениях:

- терапевтическое и коррекционное воздействие искусства на человека;
- создание новых позитивных переживаний;
- рождение креативных потребностей и способов их удовлетворения.

В данной аналитической части был проведен анализ проблемы использования арттерапии в коррекционной помощи детям с речевыми нарушениями, в ходе которого были определены характерные особенности детей с проблемами в речевом развитии, а также раскрыта сущность арттерапевтических методик, представляющих собой особую ценность для работы с такими детьми, то есть получена информация, необходимая для составления модели арттерапии.

Итак, цель использования арттерапии в дошкольной практике — гармонизация личности ребёнка с речевыми нарушениями через развитие способностей самовыражения и самопознания посредством соприкосновения с искусством.

Принципы:

- принцип единства коррекции и развития;
- принцип учёта возрастных психологических и индивидуальных особенностей развития;
- принцип комплексности психолого-педагогического воздействия;
- принцип личностно-ориентированного и деятельностного подхода;
- принцип оптимистического подхода;
- принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к работе с ребенком (семья, детский сад).

Модель арттерапии состоит из трёх основных блоков: изотерапия, имаготерапия, кинезитерапия.

1. Блок «Изотерапия» (Художественно-изобразительная деятельность).

Цель — предоставление ребёнку неограниченных возможностей для самовыражения в самореализации в продуктах творчества (рисунке, аппликации, лепке).

Применение данного вида деятельности в коррекционной работе с детьми с нарушениями речи позволяет получить положительные результаты:

- создаются благоприятные условия для развития общения замкнутых детей;
- оказывается влияние на осознание ребёнком своих переживаний, на развитие произвольности и способности саморегуляции, уверенности в себе за счёт социального признания ценности продукта, созданного ребёнком.

2. Блок «Имаготерапия» (Театрально-исполнительская деятельность).

Цель: развитие речи детей средствами театрализованных игр.

Театрально-исполнительская деятельность вызывает у детей желание взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, включаться в исполнение по ролям песенок, коротких потешек, закрепляет умение передавать различные движения, стимулирует образно-игровые проявления при использовании костюмов персонажей. В ходе подготовки к инсценировке того или иного спектакля у детей закрепляются умения ориентироваться на свойства и качества предметов, развивать память, воображение, проявить свои способности.

Участвуя в театрализованной деятельности, дети знакомятся с окружающим миром во всём его многообразии через образы, краски, звуки, а умело поставленные вопросы заставляют их думать, анализировать, делать выводы, обобщения. С умственным развитием тесно связано и совершенствование речи. В процессе работы над выразительностью реплик персонажей, собственных высказываний незаметно активизируется словарь ребенка, совершенствуется звуковая культура речи, ее интонационный строй. Исполняемая роль. Произносительные реплики ставят ребенка перед необходимостью ясно, четко, понятно изъясняться. У него улучшается диалогическая речь, ее грамматический строй.

Занятия по имаготерапии предполагают тесное взаимодействие детей, родителей, педагогов детского сада, поэтому задачи поставлены по двум направлениям.

В семье:

- поддерживать интерес ребенка к театрализованной деятельности, по мере возможности присутствовать на детских спектаклях.
- обсуждать с ребенком перед спектаклем особенности той роли, которую ему предстоит сыграть, а после спектакля — полученный результат, отмечать достижения и определять пути дальнейшего совершенствования;
- предлагать исполнить понравившуюся роль в домашних условиях, помогать разыгрывать сказки, стихи, рассказывать знакомым в присутствии ребенка о его достижениях;

— рассказывать ребенку о собственных впечатлениях, полученных в результате просмотра спектаклей, кинофильмов и т. д.;

— постепенно вырабатывать у ребенка понимание театрального искусства, специфическое «театральное восприятие», основанное на общении «живого артиста» и «живого зрителя»;

— по мере возможности организовывать посещение театров или просмотр театральных постановок.

В ДОУ:

— вызывать интерес ребенка к театрализованной деятельности и желание выступать вместе с коллективом сверстников;

— побуждать к импровизации с использованием доступных каждому ребенку средств выразительности (мика, жесты, пантомимика и др.), помогать в создании выразительных средств;

— способствовать тому, чтобы знания ребенка о жизни, его желания и интересы естественно вплетались в содержание театрализованной деятельности;

— учить согласовывать свои действия с действиями партнера (слушать, не перебивая, говорить, обращаясь к партнеру);

— выполнять движения и действия соответственно логике действий персонажей и с учетом места действия;

— вызвать желание произносить небольшие монологи и развернутые диалоги (в соответствии с текстом инсценировки);

— познакомить детей с различными видами театра, научить управлению простейшими куклами — с применением разнообразных движений, согласовывать свои действия с действиями партнеров.

Каждый педагог, планируя занятия по данному виду деятельности, может создать репертуар по своему усмотрению.

В материалах используются театрализованные игры двух видов:

1. Игры-драматизации.

Цель — обучать детей показывать «спектакли» посредством различных видов театрализованной деятельности (пальчиковый театр, настольный театр, кукольный театр, теневой театр, театр на фланелеграфе), результатом чего будет являться: развитие речи детей, формирование коммуникативных способностей, реализация у детей скрытых возможностей и индивидуальных способностей, формирование позитивной самооценки и положительных личностных качеств.

2. Игры — инсценировки.

Цель — обучить детей самостоятельно разыгрывать спектакли, распределять роли, изготавливать атрибуты и фантазировать о костюме героя. Это сложная задача для дошкольников и в ее решении им помогают взрослые (родители, воспитатель, музыкальный руководитель).

Для реализации инсценировки детям предлагаются различные русские народные сказки (в том числе те, которые драматизировали), потешки, прибаутки, басни и т. д.

Работа над играми — инсценировками может проводиться в двух формах:

— специально организованная работа педагога с детьми;

— игра в процессе самостоятельной деятельности детей.

Если в драматизации в основном важным были лишь интонации голоса, то в инсценировках важно еще и умение передавать чувства, эмоции играемого персонажа с помощью мимики, пантомимики и при этом голосовые интонации тоже важны.

Работа над инсценированием осуществляется следующим образом:

— педагог заинтересовывает детей содержанием произведения, которое будет использоваться для инсценировки и выразительно его читает;

— интересуется, понравилось оно детям или нет, получив утвердительный ответ, предлагает разыграть его в ролях перед родителями и повторно его выразительно читает;

— затем кратко, но достаточно убедительно дает художественное описание того места, где будет проходить действие инсценировки, выразительно читает произведение, привлекая детей к проговариванию строк, которые им запомнились;

— анализирует события, которые описаны в произведении, формируя интерес и желание участвовать в их сценическом исполнении, приняв на себя определённую роль;

— после распределения ролей педагог побуждает детей представить внешний вид действующих лиц, их поведение, отношение к другим персонажам и т. п. Обсуждение заканчивается выразительным чтением инсценируемого произведения вместе с детьми;

— изготавливаются атрибуты к спектаклю, костюмы, маски;

— проводятся репетиции спектакля, где педагог побуждает детей к дальнейшим творческим поискам (работа над выразительностью речи проводится по подгруппам);

— показ спектакля.

По окончании спектакля реквизит и декорации сохраняются и используются детьми в процессе свободной самостоятельной деятельности.

Работа над ролью проводится по следующей схеме:

— знакомство с инсценировкой;

— знакомство с героями инсценировки;

— составление словесного портрета героя;

— фантазирование по поводу его дома, взаимоотношений с другими людьми, придумывание его любимых занятий, игр;

— сочинение различных случаев из жизни героя, непредусмотренных инсценировкой;

— анализ придуманных поступков;

— работа над сценической выразительностью: определение целесообразных действий, движений, жестов персонажа, мечта на сценической площадке, интонации;

- подготовка театрального костюма;
- использование грима при создании образа.

3. Блок «Кинезитерапия» (Музыкально-двигательная деятельность).

Цель — коррекция речевых нарушений с помощью использования различных видов музыкально-двигательной деятельности.

Включает в себя 4 основных раздела: пальчиковая гимнастика, коррекционная (логопедическая) ритмика, танец, психогимнастика.

Пальчиковая гимнастика

Цель — развитие мелкой моторики рук у дошкольников с нарушениями речи обусловлена тесным взаимодействием в развитии ручной и речевой моторики. По данным Кольцовой М. М., речевые области мозга формируются под влиянием импульсов, поступающих от пальцев рук. Совершенствование ручной моторики способствует активизации моторных речевых зон головного мозга и, вследствие этого — развитие моторной функции речи.

Пальчиковая гимнастика включает в себя различные виды упражнений на развитие ловкости, точности, координации, синхронности движений пальцев рук.

Проводится по схеме: педагог читает стихотворение и выполняет движения; при повторении упражнения дети полностью выполняют движения и частично воспроизводят запомнившийся текст, заканчивая фразу, начатую педагогом. В дальнейшем дети заучивают стихотворение наизусть и сопровождают движениями пальцев соответствующий текст произведения. Упражнения проводятся систематически в течение 4–5 минут в процессе каждого занятия, проводимого воспитателем, логопедом, психологом, музыкальным руководителем, а также дома с родителями.

Пальчиковая гимнастика помогает детям отдохнуть, расслабиться, укрепляет мышцы пальцев и ладоней, что в свою очередь помогает в рисовании, в дальнейшем — в письме, активно развивает детскую память и речь.

Логопедическая ритмика

Цель — преодоление нарушений в развитии посредством ритма.

Материал логоритмики составляют: малые фольклорные формы, пляски, игры — сценки, музыкально-речевые игры со специальными логопедическими упражнениями. С их помощью у ребенка успешно развиваются речевая и коммуникативная функции речи, обогащается словарный запас.

Наилучшего результата при использовании логоритмики можно достичь при совместных усилиях воспитателя, музыканта-ритмиста и логопеда. Ритмист начинает проводить занятия с детьми, сочетая музыку и речь с движениями, а логопед и воспитатель продолжают эту работу на своих речевых занятиях. Такая комплексная форма не

только обеспечивает предупреждение и коррекцию речевых нарушений у детей, но и благоприятно влияет на весь организм ребенка, способствуя развитию его личности в целом.

Танец

Цель — учить детей передавать средства музыкальной выразительности (метроритм, темп, форму, динамику) через движение.

Танец — форма кинезитерапии, в процессе которой формируются ориентировка в пространстве, произвольная двигательная активность, необходимая для функционирования всех психических процессов, обеспечивает регуляцию мышечного тонуса, снятие локальных зажимов, напряжения; развивает «чувствование» своего тела, осознание возможностей адекватной передачи своих чувств и переживаний через выразительные движения под музыку.

Процесс обучения детей танцам начинается с того, что педагог называет движение, кратко указывает на основные особенности его техники, затем дети выполняют движения под музыку.

Перед танцами, в которых дети должны самостоятельно найти движения, выражающие музыкальные образы, педагог либо ограничивается кратким изложением содержания, либо проводит небольшую беседу, направляющую воображение детей, оживляющую их эмоциональную память, но, ни в коем случае не подсказывает движения.

Показ двигательных-музыкальных упражнений в целом необходим во всем процессе работы над ним. Дети должны увидеть художественное воплощение образа — это будит воображение. Рекомендуется показывать движения всей группе в исполнении 1–2 успевающих детей, ребенок легче понимает движения, когда его выполняет ровесник.

Психогимнастика

Цель — обучить детей элементам техники выражения эмоций посредством мимики, жестов, движений.

Психогимнастика включает в себя комплекс упражнений, игр, этюдов, с помощью которых осуществляется коррекция психоэмоциональных и моторных нарушений у детей.

Психогимнастические упражнения предлагаются для выполнения детьми в конце занятия по кинезитерапии, выбор того или иного упражнения зависит от эмоционального состояния детей: после подвижных упражнений используются этюды, направленные на релаксацию, и наоборот, умеренный темп предыдущих заданий требует яркого окончания.

Поиск новых подходов к решению вопроса речевого развития детей вызывает необходимость разработки программы с использованием различных видов искусства.

Арттерапия нацелена на формирование полноценной личности с устойчивым поведением, способной адекватно реагировать на собственные эмоции и эмоции других людей, а также на преодоление тех негативных эмоциональных характеристик (повышенной тревожности, заниженной самооценки, агрессивности, внутренней конфликтности, трудностей в общении, свойственные детям с нарушениями в развитии).

Всем педагогам дошкольного образования, занимающимся проблемой речевого развития детей дошкольного возраста, можно дать следующие **методические рекомендации**:

— активно использовать возможности различных видов искусства и арттерапии для речевого развития дошкольников;

— повышать специальные знания педагогов дошкольного образования и родителей по речевому развитию детей дошкольного возраста, формировать их практические умения в этой области через систему семинаров-практикумов, тренингов, тематических родительских собраний, бесед, «круглых столов» и др.;

— корректировать педагогическую деятельность по речевому развитию дошкольников в соответствии с результатами диагностических исследований.

Литература:

1. Альбуханова — Славская К. А. Деятельность и психология личности. — М.: Просвещение, 1999.
2. Аверьянова, А. П. Изобразительная деятельность в детском саду. — М.: Мозаика-Синтез, 2001.
3. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. — М.: Изд. центр «Академия», 2001. -248 с.
4. Белкин, А. С. Ситуация успеха. Как ее создать. — М.: Педагогика, 1991.
5. Бердяев, Н. А. Философия творчества, культуры и искусства. В 2 т. — М.: 1994.
6. Блохина, Л. Н. Горбина Е. В. Начинаем наш концерт. — Ярославль: А. Холдинг, 2001.
7. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М.: 1968.
8. Боров, Ю. Б. Эстетика. 4-е изд., доп. — М: Политиздат, 1989.
9. Ветлугина, Н. А. и др. Музыкальные занятия в детском саду / Н. А. Ветлугина, И. Л. Держинская, Л. Н. Комиссарова.. — М.,1984.
10. Воропаева, И. П. Коррекция эмоциональной сферы младших школьников: Метод. пособие. — М.: Сфера,1993.
11. Выготский, Л. С. Лекции по психологии. — СПб.: Питер, 1997.
12. Выготский, Л. С. Собр. соч. в 6 т. — М., 1983. Т.5.
13. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — СПб., 1997.
14. Дерманова, И. Б. Диагностика эмоционально — нравственного развития. — СПб.: Речь, 2002.
15. Изард, К. Эмоции человека. — М.: Изд-во Московского университета, 1980.
16. Карманенко, Ю. Г., Карманенко Т. Н. Кукольный театр — дошкольникам.-М.: Просвещение, 1982.
17. Каган, М. С. Музыка в мире искусств // Советская музыка.-1987. — №3.
18. Комарова, Т. С., Зацепина М. Б. Художественная культура. Интегрированные занятия с детьми 5–7 лет. — М.: АРКТИ. 1997.
19. Колодницкий, Г. А. Музыкальные игры, ритмические упражнения и танцы для детей. — М.: Гном-Пресс, 2000.
20. Комиссарова, Л. Н. Воспитание эстетического отношения к природе средствами музыки // Нравственно-эстетическое воспитание ребенка в детском саду / Под ред. Н. М. Ветлугиной. — М., 1989.
21. Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М.: Академия, 1985.
22. Леонтьев, А. И. Потребности, мотивы и эмоции. — М.: Изд-во МГУ, 1971.
23. Мудрик, А. В. Актуальные вопросы современного воспитания. — М.: Академия, 2001.
24. Немов, Р. С. Психология: В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. — М.: Владос, 1995.
25. Пеня, Т. Г. Театральное искусство и дети // Искусство в жизни детей.-М.,1991.
26. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей// Избр. тр. в 2 т.-М., 1985.-Т. 1.
27. Хризман, Т. П., Еремеева В. Д., Лоскутова Т. Д. Эмоции, речь и активность мозга ребенка. — М.: Просвещение, 1991.
28. Царенко, Л. От потешек к пушкинскому балу. — М.: Линка-пресс, 1999—160 с.
29. Чистякова, М. И. Психогимнастика / Под ред. М. И. Буянова. — М., 1995.
30. Юдина, С. Е. Мы друзей зовем на праздник. — Ярославль: Академия Холдинг, 2002.
31. Якобсон, С. Г. Психологические проблемы эстетического развития детей. — М.: Педагогика, 1984.

Игра как средство всестороннего воспитания личности младших дошкольников

Григорян Кристина Игоревна, педагог-психолог;

Пистун Юлия Валериевна, воспитатель;

Ковачева Галина Петровна, воспитатель

МБДОУ ЦРР детский сад №31 «Журавлик» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

Игра является ведущей деятельностью дошкольников, имеет чрезвычайно важное значение для развития и формирования личности ребенка вообще, и для подготовки к школе в частности. Это главный метод педагогической коррекции. [5. с. 8]

Она занимает огромное место в системе физического, нравственного, трудового и эстетического воспитания дошкольников.

Для младших дошкольников игра составляет основное содержание жизни, выступает как ведущая деятельность.

Игра — это очень серьезно. Дети с ее помощью познают мир, учатся проявлять самостоятельность, развивают фантазию, обзаводятся опытом побед и поражений. От того, во что они играли в детстве, часто зависит выбор его жизненного сценария.

В младшем дошкольном возрасте усвоение новых знаний в игре происходит значительно успешнее, чем на учебных занятиях. В игре дети выполняют собственную задачу.

Цель игры имеет 2 аспекта:

— Познавательный — то чему должны научить детей, какие способы действия с предметами хотим им передать;

— Воспитательный — способы сотрудничества, формы общения и отношения к другим людям, которые следует привить детям.

Игра у младших дошкольников занимает значительное место в жизни, является естественным состоянием, потребностью детского организма, средством общения и совместной деятельностью детей. Она выявляет индивидуальные способности детей, позволяет определить уровень его знаний и представлений. [5. с. 11]

В играх проявляются и такие черты характера, которые могут служить примером для других: отзывчивость, скромность, дружба, товарищество. Так, наблюдая за играми детей, их поведением в процессе игр, педагоги могут выявить индивидуальные особенности и обозначить наиболее действенные пути воздействия на личность дошкольника.

Игра не только выявляет индивидуальные способности, личностные качества дошкольников, но и формирует определенные свойства личности. Игровой метод дает наибольший эффект при умелом сочетании игры и учения. [4. с. 115]

Важно не только правильно выбрать игру, но и хорошо ее провести. Предварительно педагог должен подготовить необходимый игровой материал, понять психологические особенности игры и ее воспитательное значение. Мысленно представить весь ход игры, как заинтересовать, как

объяснить правила и действия, кого выбрать на первые роли, как предотвратить возможные затруднения.

В игре воспитывается интерес и уважение к труду взрослых: дети изображают людей разных профессий и при этом подражают не только их действиям, но и отношению к труду, к людям. Часто игра служит побудителем к работе: изготовлению необходимых атрибутов, конструированию. Игра — один из видов человеческой деятельности. Как сложное и интересное явление, она привлекает внимание людей разных профессий.

Игры, в которые обычно играют дети дошкольного возраста, можно разделить на три основные группы:

1. Подвижные игры: всевозможные забавы с мячом, со скакалкой, прятки, салки и т. д. Подвижные игры — не только прекрасное средство физического воспитания детей, постепенно они прививают навыки поведения в коллективе: дети учатся подчиняться правилам (а правила, порой довольно сложные, есть почти в любой такой игре).

2. Игры в лото, в разноцветные пирамидки и т. д. У каждой такой игры своя образовательная задача, они дают возможность познакомиться с различными предметами и явлениями действительности, развивают наблюдательность, восприятие, память, мышление. Имея большое значение, прежде всего, для умственного развития дошкольников, такие игры уже сами по себе готовят ребенка к школе, способствуют формированию мотивации к обучению, познавательного интереса.

Детям младшего дошкольного возраста нравится строить, и они часто затевают увлекательную игру с постройкой. Но вначале у них следует формировать необходимые умения, воспитывать устойчивый интерес к конструированию.

3. Сюжетно-ролевые игры. В этих играх дети изображают жизнь и труд людей взрослых, причем, играя, они относятся к своему воображаемому труду, игрушкам, товарищам по игре так, как в действительной жизни относятся к своему труду и друг к другу окружающие их взрослые. [3. с. 79]

Значимое место для младших дошкольников занимают подвижные, хороводные, пальчиковые, игры с правилами дорожного движения и т. д. Во время игр происходит непроизвольное познание окружающего мира, развивается речь, мелкая моторика пальцев, формируются физические навыки, укрепляется здоровье, дети приобретают навыки общения.

К трем годам у детей складывается условное предметное действие, посредством которого дошкольники

развертывают самостоятельную игру. Действие с пред-
метами «понарошку» подготавливает возможность по-
нимания ребенком того, что он и сам в игре может быть
кем-то иным — «понарошку» продавцом, врачом, мамой.
В 3 года дети становятся способными овладеть ролью —
более сложным смысловым и структурным «узлом»
игры. [3. с. 81]

Главное внимание в игре уделяется содержанию ролей.
Чем сложнее роль по своему социальному содержанию,
чем больше должны знать о ней дети, и тем более раз-
вита игра. Младшие дошкольники должны отображать
в игре содержание ролей «мамы», «папы», «продавца»,
«врача».

Детям нужно уметь принять на себя игровую роль
и обозначить ее для партнера чтобы полноценно овла-
деть игровой ролью, им необходимо не только уметь осу-
ществлять специфичные для роли условные предметные
действия, но и уметь говорить с партнером как носителем
другой игровой роли, т. е. уметь развертывать специфиче-
ское ролевое взаимодействие — ролевой диалог.

Значимым является научить детей принимать на себя
роль в игре. С этой целью многократно с детьми органи-
зовывается игровая среда, создается такая игровая ситу-
ация, в процессе которой учат реагировать на действия
и речь носителей разных ролей, связанных по смыслу
с его ролью уметь изменять в ходе игры ролевое пове-
дение в зависимости от того, каковы роли партнеров. Это
очень важно, поскольку сюжет игры всегда динамичен,
развивается в ее процессе, и у детей возникает необходи-
мость включать в него новые роли. [1. с. 42]

К четырем годам детям достаточно уметь принимать
и обозначать игровую роль, реализовывать специфиче-
ские ролевые действия, направленные на партнера-
игрушку, развертывать парное ролевое взаимодействие,
элементарный ролевой диалог с партнером-сверстником.

Если ребенок играет самостоятельно, то обычно берет
на себя более привлекательную основную роль, а дей-
ствия его пока направлены на партнера-игрушку.

Игра для детей младшего дошкольного возраста яв-
ляется важной составляющей развития. Каков ребенок
в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет.
Поэтому воспитание будущего деятеля происходит прежде
всего в игре. Воспитателям следует не только акценти-
ровать внимание на организацию и проведение игр в дет-
ском саду, но и проводить разъяснительную работу среди
родителей о необходимости их участия в детских играх.

Колоссальную роль педагоги уделяют играм на се-
мейные темы: разыгрывают разные сюжеты из жизни
семьи с использованием наборов игрушек — мебели,
транспорта, городских построек (семья празднует день
рождения, семья отправляется в путешествие, семья в зо-
опарке).

Игры с родителями являются неотъемлемой частью
развития дошкольников. Это и укрепление здоровья,
и хорошее настроение. Совместные игры сближают роди-
телей и детей.

В играх должны создаваться такие условия, при ко-
торых семья имеет возможность:

- рассказывать, читать о культуре общения, правилах
поведения (на улице, дома, в гостях и т. д.);

- Обыгрывать знакомые детям ситуации, создавать
новые игровые сюжеты и принимать в них участие;

- Совместно сочинять словесные игры, придумы-
вать истории со знакомыми и незнакомыми героями;

- Способствовать тому, чтобы дети поддерживали
и развивали игровую идею других детей и сами предлагали
сюжет;

- Использовать праздники, дни рождения детей для
проведения игр;

- Бережно относиться к игровым замыслам детей,
созданным в процессе игры;

- Поощрять стремление находить и привлекать пар-
тнеров для игр;

- Не критикуя, понимать и принимать игровое пове-
дение детей;

- Сочинять сказки, волшебные истории про самих
себя.

Для дошкольника «игра — единственный способ ос-
вободиться от роли ребенка, оставаясь ребенком». Для
взрослого — «единственный способ стать снова ре-
бенком, оставаясь взрослым». [2. с. 18]

Родители знают, что дети любят играть, поощряют их
самостоятельные игры, покупают игрушки. Но не все при
этом задумываются, каково воспитательное значение дет-
ских игр. Они считают, что игра служит для забавы, для
развлечения ребёнка. Другие видят в ней одно из средств
отвлечения ребенка от шалостей, капризов, заполнение
его свободного времени, чтобы был при деле. Родители,
которые постоянно играют с детьми, наблюдают за игрой,
они ценят её, как одно из значимых средств воспитания.

Для младших дошкольников игра является ведущей
деятельностью, в которой проходит его психическое раз-
витие, формируется личность в целом.

Дети в возрасте 2—4 лет не только не умеют играть
вместе, они не умеют играть самостоятельно. Как пра-
вило бесцельно возят взад-вперёд машину, не находя
ей большего применения, быстро ее бросают, требуют
новую игрушку. Самостоятельность в игре формируется
постепенно, в процессе игрового общения со взрослыми,
со старшими детьми, с ровесниками. Развитие самосто-
ятельности во многом зависит от того, как организована
жизнь детей в игре. Ждать, пока они сами начнут играть
самостоятельно — значит заведомо тормозить развитие
детской личности.

Одним из важных педагогических условий, спо-
собствующих развитию игры детей, является подбор
игрушек по возрасту. Игрушка — центр игры, матери-
альная опора. Она наталкивает на тему игры, рождает
новые связи, вызывает желание действовать с ней, обо-
гащает чувственный опыт. Но игрушки, которые нравятся
взрослым, не всегда оказывают воспитательное значение
для детей. [2. с. 21]

Они очень рады минутам, подаренным им родителями в игре. Общение в игре не бывает бесплодно для детей. Чем больше выпадает дорогих минут в обществе близких им людей, тем больше взаимоотношения, общих интересов, любви между ними в дальнейшем.

В заключении можно сделать вывод о том, что в младшем дошкольном возрасте игра является важнейшей самостоятельной деятельностью детей и имеет большое значение для их физического и психического развития, становления индивидуальности и формирования детского коллектива.

Литература:

1. Антонова, Т. В. Особенности социального поведения детей в игре // Руководство играми в дошкольных учреждениях / Под ред. М. А. Васильевой. — М.: Педагогика, 2006. — 250 с.
2. Губанова, Н. Ф. Игровая деятельность в детском саду. — М.: Мозаика-Синтез, 2009. — 128 с.
3. Губанова, Н. Ф. Развитие игровой деятельности. Система работы во второй младшей группе детского сада. — М.: Мозаика-Синтез, 2009. — 128 с.
4. Игра дошкольника / Л. А. Абрамян, Т. В. Антонова, Л. В. Артемова и др.; Под ред. С. Л. Новоселовой. — М.: Просвещение, 1989. — 286 с.
5. Игра дошкольника / Сост. е. В. Зворыгина. — М.: Просвещение 1999. — 286 с.

Работа с информацией в справочной литературе

Дукач Елена Михайловна, учитель начальных классов
МБОУ СОШ №6 (г. Ноябрьск, Ямало-Ненецкий автономный округ)

Школа есть тот общественный институт, который призван привить подрастающему поколению любовь и уважение к книге, его желание и умение читать. Справляется ли сегодня школа с этой задачей? Увы, уже в начальных классах констатируется факт, что дети стали читать меньше.

Не будем обвинять кого-либо в этой тенденции. Лучше задумаемся над тем, почему ученикам сегодня объективно труднее учиться. Трудности эти отчасти запрограммированы самой школой:

1. В последнее время увеличилась удельная масса творческих заданий взамен репродуктивных, что, с одной стороны, даёт возможность развитию интеллекта, с другой — объективно усложняет умственную работу, увеличивает затраты времени и сил ученика.

2. Усложнилось содержание образования за счёт усиление теоретического его компонента.

3. И, наконец, резкое увеличение объёма информации, вызванное к жизни колоссальными достижениями научно-технического прогресса, коснулось всех сфер образования, в том числе и начального школьного звена, выдвинув на первый план задачу ликвидации перегрузок учащихся.

В условиях развивающего обучения мы видим противоречие между желательным и необходимым ростом познавательной активности и самостоятельности младших школьников и реальным явлением информационной перегрузки учащихся, которая не способствует этому росту.

Мы не можем оградить ребёнка от воды и, беспокоясь о его жизни и здоровье, учим его самостоятельно «держаться на плаву». Мы не можем оградить ребёнка

от растущего информационного потока. Должны ли мы позаботиться о том, чтобы он мог самостоятельно ориентироваться в нём, не рискуя захлебнуться? Роль гида для ребёнка в море информации, на наш взгляд, обязан взять на себя педагог. Информационные вкусы, интересы, потребности, приёмы рациональной работы с информацией — суть универсальных учебных действий, которые призвана формировать школа. И, прежде всего это связано с формированием и развитием читательских умений.

Предлагаем вашему вниманию систему основ библиотечно-библиографической грамотности учащихся, которыми они должны владеть по классам:

Предлагаем наиболее актуальные и незаслуженно забытые приёмы работы со словарём, каталогом, текстом в начальном звене:

— Создание опыта адекватного поведения в читальном зале библиотеки (выбор детьми и длительное чтение книг по собственному вкусу);

— Знакомство с библиотечными читательскими ориентирами: стеллажами, справочными стендами, указателями, каталогами;

— Обучение правильному формулированию информационного запроса;

— Опыт экономии сил и времени школьника в процессе информационного поиска на основе рациональных приёмов работы с книгой;

— Стратегия поведения ученика при встрече с новым понятием в тексте.

— Правила заполнения каталожной карточки.

— Демонстрация опыта поиска информации по определённой проблеме.

Таблица 1

1 КЛАСС	2 КЛАСС	3 КЛАСС	4 КЛАСС
Знать основные элементы книги (обложка, корешок, титульный лист, оглавление, предисловие, иллюстрация).	Характеризовать книгу, опираясь на основные её элементы. Понимать содержание каталожной карточки. Уметь найти нужную книгу по каталожной карточке, карте, рекомендательному списку. Уметь составить простейшую каталожную карточку.	Навык определения примерного содержания книги по её основным элементам (титульный лист, оглавление, предисловие, послесловие, иллюстрация). Знакомство с рекомендательной библиографией и сериями книг для детского чтения. Умение пользоваться доступной справочной литературой. Умение целенаправленно выбирать и читать художественную, научно-популярную, справочную и детскую периодику. Умение вести читательский дневник, журнал для чтения.	Систематически вести дневник прочитанного. Знать разные типы словарей. «Детскую энциклопедию». Уметь подбирать книги на тему, пользуясь выставкой, указателем, каталогом, открытым доступом к книжным полкам. Умение привлекать материалы детской периодики на уроках и во внеклассной работе. Умение пользоваться справочным аппаратом прочитанных книг. Систематически работать с рекомендательным списком учебной литературы.

- Составление аннотации по прочитанной книге.
- Приём использования системы закладок.
- Приём поиска информации в книге, тексте.
- Приём «встреча с новым понятием».

Можно также провести игру «Учёный совет». Дети делятся на группы, им раздаются нужные словари и энциклопедии, бумага, карандаши, по 3 слова для толкования из конверта «Непонятное слово» и игра начинается. Оценивается грамотность, понятность толкований, лаконичная подача. Поощряется увлекательная подача информации. Говорить кратко, т. е. лаконично считается большим достоинством человека.

- Приёмы скорочтения.

Приемов скорочтения много, мы остановимся на самых интересных, на наш взгляд.

Приём «Губы»: ученики читают вслух, но раздаётся команда «Губы!» — и все прикладывают палец к губам, читают одними глазами, молча. Команда «Вслух!» — опять читаем вслух. И так далее. (1–2 мин)

Приём «Буксир». Читает самый быстрочитающий ученик. Остальные следят за его чтением. Учитель говорит «Стоп!» на любом произнесенном слове. Другой ученик должен продолжить до конца недочитанное предложение. Упражнение учит следить глазами за чтением товарища, не отставать от его темпа. (2–3 раза)

Приём «Черепашка-ракета» — чередование чтения в комфортном режиме и скоростного чтения в соответствии с двумя командами: «Черепашка!», «Ракета!». Оба приёма выполняются негромко — вполголоса — всеми детьми одновременно.

Есть ещё приёмы более скоростного чтения. Когда надо быстро просмотреть большие тексты, найти среди нескольких книг нужную, среди многих текстов — один, самый важный. Делается это так, детям предлагается следующая памятка по которой и работают дети.

Памятка

Способы скоростной работы с объёмным текстом.

1. Читаю все (главный и промежуточные) заголовки и определяю, о чём может быть этот текст.
2. Не читая текст, просматриваю его, проводя взглядом по каждому абзацу наискосок, пытаюсь определить, о чём этот абзац.
3. Читаю опорные слова, выделенные в тексте (жирным шрифтом, курсивом), рядом с ними пытаюсь найти объяснение. После их прочтения уточняю, о чём может быть этот текст, что в нём содержится нового и важного для меня.
4. Из опорных слов и замеченных мною важных фрагментов текста пытаюсь определить, что для меня в этом тексте может быть главным, а что — второстепенным.

- Приём ориентировки в тексте.

Предлагаю вашему вниманию несколько секретов, которые помогут детям лучше ориентироваться в тексте.

Секрет 1

Самые главные слова в тексте автор обычно старается выделить либо шрифтом (жирным, косым, цветным), либо подчёркиванием.

Задание 1. Ученикам предлагается пролистать учебник по окружающему миру и найти такие главные слова в тексте.

- 1) на какой странице нашли главные слова;
- 2) к какому тексту они относятся;
- 3) каким способом выделены.

Но важно не только их найти, но и понять. Это значит, что рядом со словом где-то в этом же месте текста есть и толкование этого слова.

Задание 2. Необходимо не только найти какое-либо важное для текста слово, но и обнаружить в тексте объяснение, что это слово значит.

Секрет 2

В любом тексте есть не только главные слова, но и главные мысли. Мысли увидеть труднее, чем слова, ведь их не выделишь жирным шрифтом. Но выход тоже есть. Чтобы мы поняли главные мысли статьи или рассказа, автор приготовил для нас вопросы после текста.

Главное — научиться находить в тексте место, где содержится ответ на этот вопрос.

Задание 3

Откройте учебник по чтению. Рассказ... (автор, название). Дети ищут по оглавлению указанный учителем незнакомый текст, лучше небольшой. Учитель даёт время прочитать текст молча. Кто прочитал раньше — выбирают вопросы после текста, на которые они хотели бы поискать ответы.

Найденные в тексте места, помогающие ответить на вопрос, дети отмечают закладками, вложенными в книгу, а рядом с текстом на полях примерно такими записями:

- вопр.1 — стр.16, 2 абзац.
- вопр.4 — стр.17,3 абзац.

Литература:

1. Криволапова, Н. А. Формирование учебно-информационных умений учащихся / Н. А. Криволапова. — Курган, 2005.
2. Соколова, Т. Е. Информационно-поисковые умения: От наблюдения и описания к сравнению / Т. Е. Соколова. — Самара: Изд. Дом «Фёдоров», 2008.

Затем учащиеся доказывают классу, что они нашли именно тот отрывок, в котором содержится ответ на вопрос.

Этот приём должен использоваться учителем как можно чаще на уроках гуманитарных дисциплин и должен стать обязательным элементом работы с текстом.

— Приём «Шпаргалка».

Шпаргалка придумана как средство для запоминания самого главного по интересующему вопросу, помогает уменьшить объём информации.

Для коллективного написания шпаргалки учитель выбирает уже знакомую ученикам статью из учебника по окружающему миру.

Работа выполняется в следующем порядке:

- 1) Ученики читают название статьи, максимально сокращают форму записи этого названия в шпаргалке.
- 2) Важно научить учеников пользоваться сокращениями грамотно и разумно, не усложняя восприятие записанного.
- 3) Ученики ищут в тексте важные слова и записывают их толкования в сокращенном варианте.
- 4) Прочитайте вопросы к тексту, выберите из них самые важные и запишите коротко ответы на них.
- 5) Ученики ещё раз просматривают статью и добавляют то, что они считают необходимым учесть при изложении темы статьи.

Учитель обращает внимание на то, что очень удобно в шпаргалке использовать рисунки, схемы, стрелки и прочие способы сокращения и кодирования информации.

Шпаргалка не должна содержать последовательных предложений: лишь опорные слова, их толкования, логические связи, переходы, основные мысли.

Суть предложенных приёмов, выполняемых в рамках урока одна: учить работать с конкретными информационными источниками в максимально скоростном режиме.

Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников посредством устного народного творчества

Зиньковская Ольга Михайловна, воспитатель;
Шопоняк Елена Владимировна, воспитатель
МБДОУ комбинированного вида детский сад №41 «Семицветик»
(г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

«Русский народ не должен терять своего нравственного авторитета среди других народов, достойно завоеванного русским искусством, литературой. Мы не должны забывать о культурном прошлом, о наших памятниках, литературе, языке, живописи. Национальные отличия сохраняются и в 21 веке, если мы будем озабочены воспитанием душ, а не только передачей знаний» (Д. С. Лихачёв). Воспитание любви к своей Родине — задача не только важная, но и сложная. Особенно, когда она применительно к детям раннего возраста. Эта сложность заключается в том, что делается попытка переносить на детей «взрослые» показатели проявления патриотизма. Под патриотическим воспитанием мы понимаем взаимодействие взрослого и детей в совместной деятельности и общении, которое направлено на раскрытие и формирование в ребёнке нравственных качеств личности, приобщение к источникам национальной культуры, природе родного края, воспитание эмоционально-действенного отношения, чувства привязанности к окружающим. В основе этого лежит умение понимать другого, переносить переживания другого на себя. Воспитание начал патриотизма — одна из составляющих нравственного воспитания. Вот поэтому сегодня, когда покачнулись очередной раз житейские устои, критерии нравственности, мы вновь обращаемся к мудрости народной культуры, к её устному творчеству, народно-прикладному искусству.

На каждом возрастном этапе проявление патриотизма и патриотическое воспитание имеют свои особенности. В младшем возрасте формирование любви к Родине идёт через любовь к природе и через эмоциональную отзывчивость к эстетической стороне окружающего мира. Воспитание начинается с рождения и здесь самое главное не упустить время, найти достойные методы и приёмы, создать благоприятные условия для воспитания, именно, личности.

В период раннего детства формируются те чувства, черты характера, которые незримой ниточкой могут связать ребёнка со своим народом, своей страной и в значительной мере определить жизненный путь. Корни этого влияния — в языке своего народа, в его песнях, музыке, играх, игрушках, впечатлениях от быта, нравов, обычаев, труда людей, среди которых живёт ребёнок.

Через родную песню, сказку, овладение языком своего народа, его обычаями маленький ребёнок получает первые представления о культуре русского народа. Любовь к своей Родине зарождается в период раннего детства, когда ребёнок особенно восприимчив.

Первый этап работы с младшими дошкольниками — это приобщение их к устному народному творчеству. С раннего возраста дети откликаются на потешки, приговорки, попевки, народные песни. Мы постоянно используем их в своей работе, обращая внимание детей на то, что русский народ отображает в них свою жизнь.

С первой младшей группы ещё, когда дети только пришли в детский сад, с первого умывания, они слышат речь взрослых, слышат добрую потешку «Водичка-водичка» И сразу же воспитываем аккуратность, опрятность, приучаем к чистоте. Читая потешку «Пошёл котик на торжок» воспитываем у детей желание делиться друг с другом. Потешка «Сорока-сорока» воспитывает трудолюбие, желание помогать ближнему.

А чего только нет в народных песнях, и солнышко светит, и гуленки — голуби воркуют и серенький коток ведёт киску за лапочки. Вместе с прослушиванием песенки показываем картинки из книжки, поём вместе с детьми для кукол и детям во время дневного сна. Произведения устного народного творчества не только забавляют, развлекают, успокаивают, но и формируют любовь к традициям своего народа, способствует развитию личности в духе патриотизма.

Вторым этапом работы с младшими дошкольниками являются сказки. Рассказывая сказку «Курочка Ряба» в доступной форме стараемся донести детям то, что учим сопереживать близким. Народная сказка «Волк и семеро козлят» воспитывает у детей первые навыки послушания, а рассказывая сказку «Теремок» воспитываем у детей дружеские отношения. Сказки отображают своеобразие нашей Родины, условия труда, быт народа, рассказывают о природе, животном мире.

Так как игра — ведущая деятельность детей, то среди множества игр, которые мы предлагаем малышам есть и русские народные игры. Эти игры помогают знакомить детей с русскими народными обычаями, с особенностями проведения народных игр, развивают нравственные и патриотические чувства: любовь русского народа удалству, веселью, знакомство с лучшими национальными традициями. В игре ребёнок отображает труд взрослых, окружающую жизнь, в игре развивается первое чувство дома.

Огромно достояние нашей народной культуры, необъятны границы интереса к творчеству народа России, неисчерпаемы кладовые земли русской и нет предела гордости за людей, которые дарят нам, своему народу, прекрасные произведения народной культуры, создавая их своими руками.

Ещё одним ярким и интересным средством народной культуры, является народно-прикладное искусство. Нельзя оставаться равнодушными, увидев работы народных мастеров знаменитых промыслов: Хохломы, Дымково, Городца, Гжели, Каргополя. Не забыты и наши близкие игрушки и предметы быта наших Борисовских мастеров керамики. Пусть они не такие яркие, но по-своему интересные. Опираясь на то, что у ребёнка младшего дошкольного возраста наглядно-образное мышление и желание потрогать увиденное яркое и красивое преобладает над другими процессами. Для оформления группы мы выбираем яркие эмоциональные игрушки, сделанные по мотивам народных промыслов. Это игрушки, которые мы лепим сами и вместе с детьми старших групп. Чтобы к игрушкам интерес не пропал, мы их меняем, мы говорим с ними, указывая на рисунок, но, не называя промысла, уже знакомим детей с первыми источниками народно-прикладного искусства.

Но что касается народного творчества, связано с русским народным костюмом. Поём ли песни, водим хоровод, проводим ознакомление детей с народными промыслами, играем ли в народные игры, мы всегда используем русский народный костюм: кушаки, сарафаны, рубахи, головные уборы. Переодевание в русский костюм уже вносит свою частицу в образ, ребёнок гордится им, становится, более ответственным, собран. Тем самым расширяем представление детей о народной одежде, развиваем интерес к культуре нашей Родины.

Не маловажную роль играют в воспитании нравственно-патриотических качеств и такие формы малого устного фольклора как пословицы, поговорки, загадки. Через загадки воспитываем у детей любовь к родному краю, учим видеть красоту окружающей природы, гуманному отношению к ней, ответственность за поступки негативное отношение к природе.

Глубокого смысла полны пословицы и поговорки русского народа «Поговорка — цветочек, пословица —

ягодка». Пословицы и поговорки своими краткими изречениями заключают в себе выводы из наблюдений об окружающем. Они учат правилам поведения, моральным нормам. Великий А. С. Пушкин говорил о поговорках: «А что за роскошь, что за смысл, какой толк в каждой поговорке нашей! Что за золото!». Предлагая детям пословицы и поговорки, выбираем те, которые близки по смыслу и пониманию детей, есть целые книжечки с ними, где ярко в самобытном стиле русского народа раскрыта суть, главная мысль.

Как пройти мимо работ знаменитых народных промыслов: Хохломы, Дымково, Городца, Гжели, Каргополя? Как оставаться спокойным, рассказывая маленькому ребёнку сказку «Курочка Ряба», «Колобок», «Теремок»; быть безучастным при первых попытках ребёнка повторить движения к потешке «Ладушки, ладушки» не подыграть ему, добавив радости и веселья. Отсюда следует, что наши русские народные песни, сказки, игры, народные игрушки являются неотъемлемой частью в воспитании нравственно-патриотических качеств у детей. Каждый ребёнок неповторим, обладает только ему свойственными индивидуальными чертами и особенностями, интересами и способностями. Чтобы добиться результатов в воспитании детей важно не забывать об этом. Необходимо постоянно изучать детей, их внутренний мир, их запросы, замечать происходящие изменения в их развитии. Следует сказать, что возможности патриотического воспитания не реализуются сами по себе, необходима систематическая работа педагогов и родителей. Используемые источники русской народной культуры являются наглядно-действенными, яркими и доступными для детского восприятия. Они в своей сущности отражают жизнь людей в прошлом с их обычаями и традициями, показывают нам, как нужно жить и каким быть человеку, учат в доступной форме воспринимать идею и смысл, воспитывают у детей нравственно-патриотические качества.

Литература:

1. Гаврилова, И. Г. Истоки русской народной культуры в детском саду-СПб: Детство — Пресс, 2008 г.
2. Князева, О. Л., Маханева М. Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры — М.: Детство-Пресс, 2008 г.
3. Новицкая, М. Ю. Наследие. Патриотическое воспитание в детском саду. — М.: Линка — Пресс, 2003 г.

Развитие личности ребенка с ОВЗ на уроках технологии в специальной (коррекционной) школе VIII вида

Иванова Ольга Леонидовна, учитель;

Михайлов Евгений Андреевич, учитель;

Михайлова Екатерина Александровна, учитель

ГБС(К)ОУ для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальная (коррекционная) общеобразовательная школа (VIII вида) №565 (г. Санкт-Петербург)

Трудовое обучение в коррекционной школе VIII вида не просто один из предметов школьного курса. Его значение гораздо шире, а влияние на дальнейшую судьбу обучающихся трудно переоценить.

Целью трудового обучения в специальной (коррекционной) школе является создание условий для получения и развития учащимися с интеллектуальным недоразвитием знаний и умений в области трудовой подготовки, повышение уровня познавательной активности, развитие способности учащихся к осознанной регуляции трудовой деятельности, выявление и развитие индивидуальных особенностей, предрасположенностей каждого учащегося к тому или иному виду деятельности (профорientация).

К основным задачам относится воспитание любви к труду и уважения к людям труда; формирование у обучающихся в процессе учебы и общественно полезной работы трудовых навыков; побуждение к сознательному выбору профессии и получение первоначальной профессиональной подготовки. Работа в этом направлении является залогом того, что ребята в будущем смогут получить хорошую профессию, адаптироваться к взрослой самостоятельной жизни в обществе.

Коррекционная направленность и четкая организация трудового обучения позволяет подготовить большинство выпускников специальной (коррекционной) школы к работе по профессиям квалифицированного труда, предъявляющего определенные (более высокие, чем при неквалифицированном труде) требования к интеллектуальным возможностям работающего. Это накладывает особую ответственность на учителей трудового обучения.

Можно учить по-разному. Можно учить ребенка часами делать одну и ту же операцию, тренировать один и тот же навык выполнения стандартного изделия. Это будет обучение ремеслу. А возможно обучение поставить совсем по-иному. Можно организовать так, чтобы оно было связано с изучением материала и инструмента, чтобы ребенку стало ясно: для использования разного материала нужен разный инструмент, а также зачем необходимо то или иное изделие, где и как его можно применять.

Сегодняшние первоклассники через 9–11 лет войдут в ряды работников производства. Поэтому школа, начиная с первого года обучения, должна дать учащимся всестороннюю подготовку, включающую формирование общетрудовых компетенций, психологическую подготовку к труду, развитие посредством труда всех сфер личности ребенка: сенсорно-перцептивную, психомоторную,

когнитивную, эмоционально-волевою, коммуникативную, духовно-нравственную, креативную.

В связи с этим все задачи по трудовому обучению и воспитанию подрастающего поколения можно объединить в четыре блока:

1. Политехническая подготовка учащихся к труду.
2. Психологическая подготовка учащихся к труду.
3. Всестороннее развитие учащихся в труде.
4. Практическая подготовка учащихся к производственному труду.

Политехнический принцип в обучении предполагает ознакомление учащихся с

- предметом труда (обрабатываемыми материалами),
- орудиями труда (инструментами),
- деятельностью человека в труде (оперированием орудиями труда),
- продуктом труда (законченным изделием).

Важной задачей учителя следует считать систематическое ознакомление детей с орудиями труда (ножницами, ножом, иглой, отверткой, лобзиком и т. д.), приемами работы с ними и безопасными условиями их использования. Изучение приемов работы с ручными инструментами следует рассматривать как базу для изучения машинных орудий труда.

Не менее важная задача — знакомство учащихся с технологической последовательностью выполнения любого изделия. Оно включает в себя несколько этапов:

- чертеж будущего изделия;
- последовательность изготовления;
- необходимые материалы и инструменты.

Рассказывая о технологическом процессе, учитель указывает на то, что в производственном труде все: и предмет труда и орудия труда, и деятельность человека в труде — соединяются в продукте труда, в законченном изделии, несущем в себе пользу для окружающих людей, для общества.

Психологическая подготовка учащихся к производственному труду предполагает формирование положительного отношения к трудовому обучению, интереса к производственным профессиям, развитие навыков трудовых процессов, создание условий для успешного овладения трудовыми умениями.

Психологическая подготовка к труду предусматривает развитие и совершенствование таких психических процессов, как чувственное познание, психомоторика, внимание, мышление, эмоции, воля.

Наиболее важное значение в труде имеет зрительная ориентировка. Прекрасным средством развития зрительного внимания является выполнение аппликаций из цветной бумаги и ткани, работа с природными материалами.

Важное значение в трудовой деятельности имеет восприятие пространственных отношений, формы и величины предметов, расстояний между ними, соотношений частей и деталей предметов. Активным средством воспитания правильных пространственных представлений у детей младшего школьного возраста могут быть работы по изготовлению объемных предметов из картона, природных материалов и пластилина.

Существенную роль в труде играет кинестетическая ориентировка, осуществляемая с помощью кожных и суставно-мышечных рецепторов. Кинестетическая ориентировка у младших школьников формируется при работе с бумагой и картоном, тканью, глиной и пластилином, природными материалами, имеющим различные структуры поверхности. Кинестетические ощущения развиваются у детей в процессе определения характера поверхности материалов, их пластичности, твердости, вязкости и др.

Любая производственная операция выполняется с помощью движений различных групп мышц, контролируемых сознанием. Мускульная работа в процессе целенаправленной трудовой деятельности влечет за собой качественные функциональные изменения клеток, повышая их работоспособность. Систематическая трудовая деятельность вместе с мышцами укрепляет скелетную систему. В процессе трудовой деятельности усиливается кровообращение и учащается дыхание. Во время сильного физического труда ребенок глубже дышит, его сердце и легкие работают на полную мощность, происходит интенсивное обогащение всего организма кислородом, устраняются застойные явления во всем организме, в том числе и в головном мозге. Известный факт: развитие мелкой моторики пальцев рук влияет на общее интеллектуальное развитие.

Труд является активным средством умственного развития личности и за счет наполненности богатым политехническим содержанием. Сравнительно высокие возможности развития мыслительных процессов на уроках труда объясняются также, тем, что в решении трудовой задачи обучающиеся действуют в соответствии со своими желаниями, а не только выполняют волю педагога.

Трудовые задания необходимо давать таким образом, чтобы ученик сначала мог больше поработать головой, чем руками. Ученик должен ясно представлять конечный результат работы, спроектировать продукт труда, спланировать трудовой процесс, продумать организацию рабочего места, осмыслить последовательность технологических операций, провести самоконтроль и контроль за выполнением изделия.

Умения быстро воспринимать информацию формируются у детей при демонстрации наглядных пособий,

технических рисунков. Умения принимать правильные решения — при решении проблемных ситуаций, самостоятельном выполнении заданий. Умения осуществлять нужные действия — при разметке, сгибании, резании, отделке, монтаже.

Известно, что мыслей без языковой формы не существует. Вместе с мышлением в труде развивается и речь ребенка. На уроках технологии дети учатся давать полные ответы, проговаривать свои действия, давать анализ и оценку качества выполненной работы, расширяется и активизируется словарь за счет изучения новой терминологии: материалов, инструментов, технологических операций.

Всестороннее развитие учащихся в труде предполагает эстетическое воспитание в труде. Выполняя работу по росписи барельефов, деревянных досок, ребенок выбирает нужную цветовую гамму; выполняя аппликации, составляет красивые композиции. Первостепенную роль в воспитании эстетических вкусов детей, чувства меры играют образцовые изделия, представленные учителем. Эстетические вкусы и чувства формируют и рабочее помещение, и материалы, и инструмент. На уроках труда осуществляется развитие дизайнерских навыков креативного начала и творческих способностей личности ребенка.

Воспитательное значение труда и его положительное влияние на эмоциональное состояние детей при коллективной организации оказывает влияние также на развитие нравственных качеств учащихся.

Первостепенное значение в нравственном воспитании детей имеет профориентационная работа, цель которой состоит в том, чтобы сформировать у детей положительное отношение к труду, уважение к званию рабочего, адекватное восприятие своих способностей и возможностей при овладении навыками той или иной профессии.

Практическая подготовка учащихся к производственному труду начинается с подготовки материально-кадровых и организационно-педагогических условий:

- обеспечение школы материально-технической базой (оснащение кабинетов, приобретение расходных материалов),
- тесная взаимосвязь школы, базовых предприятий, профтехучилищ,
- выбор и применение форм и методов трудового и профессионального обучения,
- обеспечение современными программами, пособиями, методической литературой,
- высокий профессиональный уровень мастерства педагогов.

Процесс трудового обучения в коррекционной школе организуется в различных формах (учебные занятия, производственная практика, общественно-полезный производительный труд, кружковая работа) и отражает определенную специфику:

- более низкий уровень сложности учебного материала;
- замедленный темп обучения;
- использование наглядных методов обучения;
- коррекция присущих учащимся недостатков.

К учебному занятию по технологии предъявляются следующие требования:

1. Целенаправленность занятий.

Каждое занятие должно иметь конкретную учебную, реально выполнимую на данном занятии цель.

2. Научность содержания и оптимальность объема учебного материала.

Для каждого занятия необходимо планировать содержание и объем учебного материала таким образом, чтобы он мог быть усвоен с преодолением определенных трудностей, учитывающих зону ближайшего развития учащихся.

3. Соблюдение дидактических этапов занятия.

Каждое занятие должно иметь четко выраженную структуру или дидактические этапы (повторение пройденного материала, изучение нового, закрепление, обобщение и систематизация знаний, комплексное их применение, контроль, оценка и коррекция знаний, подведение итогов, рефлексия).

4. Соответствие методов обучения дидактическим целям и содержанию учебного материала.

Необходимо подбирать такие методы обучения, которые в данных условиях дадут наибольший эффект в усвоении знания и овладении умениями и навыками.

5. Рациональное использование учебного времени.

Каждая минута урока должна быть насыщена учебной работой. Темп практической части занятия должен постепенно возрастать.

6. Индивидуальный подход в обучении.

Это требование означает создание оптимальных условий для обучения каждого ребенка с учетом его индивидуальных психофизических особенностей.

Соблюдение всех вышеперечисленных принципов ведет к исправлению недостатков, присущих детям с интеллектуальным недоразвитием, что позволяет ослабить или преодолеть дефекты ребенка, воспитать новые положительные качества и тем самым продвинуть его в развитии. Показателем в развитии обобщенных учебных и общетрудовых умений служит уровень самостоятельности учащихся в учебной деятельности.

Литература:

1. <http://ext.spb.ru>
2. Копылова, Т. Г. Система профессиональной работы в коррекционной школе VIII вида / Т. Г. Копылова, О. Л. Лашина // Дефектология. — 2006. — № 5
3. Олигофренопедагогика: учеб. пособие для вузов / Т. В. Алышева, Г. В. Васенков, В. В. Воронкова и др. — М.: Дрофа, 2009. — с. 288–301.
4. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: Подготовительный, 1–4 классы / Под ред. В. В. Воронковой; 4-е издание. — М.: Просвещение, 2006. — с. 157–160.
5. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: 5–9 классы. В 2 сб. / Под ред. В. В. Воронковой. — М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2011. — с. 3–6.

Особенности подготовки педагогических работников для учреждений профессионального образования с использованием дистанционной формы обучения

Ивашенко Николай Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент;
Игнатенко Александр Владимирович, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко (Украина)

Осадчий Сергей Васильевич, кандидат педагогических наук, доцент
Конотопский институт Сумского государственного университета (Украина)

Статья посвящена обоснованию целесообразности и эффективности использования дистанционной формы обучения в процессе подготовки педагогических кадров для работы в учреждениях профессионального образования.

Ключевые слова: дистанционное обучение, профессиональное образование, педагогическая деятельность, информационно-коммуникационные технологии, высокотехнологическое производство, непрерывное образование.

О общеизвестно, что современное общество характеризуется развитием не только энергосберегающих технологий, созданием высокотехнологичного производ-

ства, нанотехнологий и кибернетики, но и информатизацией общества, развитием науки, повышением уровня образования, медицины и качества жизни людей. Новый

мир технологий и коммуникаций требует высокого уровня подготовки человеческого капитала для обеспечения устойчивого развития, стабильности и даже выживания.

В этих условиях неизбежно происходит переосмысление роли и места высшего образования в обществе. Подобного рода образование призвано обеспечивать активное привлечение студентов к познавательной деятельности, которой присущи качества личностной ориентации и творческого начала процесса обучения, развития инновационного мышления и креативных способностей на этапе личностно-профессионального становления. В то же время значительно расширяются функции профтехобразования, происходит его трансформация в профессиональное образование, которое соответствует мировым тенденциям непрерывного профессионального образования — роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни.

В связи с этим приобретают особое значение такие направления развития указанной сферы образования: интеллектуализация профессионального образования, учет научно-технических достижений, внедрение новейших технологий; формирование рынка образовательных услуг; модернизация информационного, научно-методического и материально-технического обеспечения; личностно ориентированный подход в профессиональном обучении и воспитании; развитие социального партнерства; международное сотрудничество [1]. Иными словами, профессиональное образование должно быть средством достижения определенной значимой для личности цели, предусматривая возможность использовать образование как гибкий инструмент расширения и реализации жизненного потенциала.

Таким образом, особое значение приобретает проблема подготовки педагогических работников для учреждений профессионального образования, поскольку именно они призваны формировать у современной молодежи способность к активной трудовой деятельности и стремление к самореализации.

В то же время информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) составляют весомую долю мирового производства. Они ведут к глобальному перераспределению как рынка труда, так и рынка образовательных услуг. Одним из главных направлений использования информационных технологий в образовании является внедрение дистанционного обучения (ДО) в учебный процесс. А, следовательно, есть необходимость рассмотрения целесообразности и возможностей подготовки педагогов для учреждений профессионального образования с использованием дистанционных технологий обучения.

Вопросы теории и практики дистанционного обучения являются предметом исследования А. Андреева, В. Быкова, Л. Брескиной, Х. Венга, Н. Жевакиной, с. Калашниковой, В. Кухаренко, В. Лугового, Н. Моисеевой, А. Петерса, Э. Полат, М. Симонсона, А. Хуторского, с. Щенникова, с. Яшанова и других.

Возможности и перспективы внедрения дистанционного обучения в учебных заведениях профессионального образования рассматривали В. Быков, И. Вильш, М. Кадемия, И. Кириллович, Н. Ничкало, Т. Смозженко, М. Тютюнник и другие.

Проблемам подготовки специалистов для работы в учреждениях профессионального образования посвящены научные труды А. Никулиной, Е. Беловой, В. Бельченко, И. Васильева, Р. Венгреневича, А. Джантимирова, В. Дрыги, Н. Ничкало, А. Щербака и других. Особого внимания заслуживают публикации В. Борисова, И. Вильш, посвященные формированию информационной культуры учителя [2, 3]. Сегодня есть все основания говорить о том, что профессиональная деятельность педагога системы профессионального образования в будущем все больше и больше будет связана с оперированием информации на различных уровнях. Однако, следует отметить, что проблема подготовки педагогических работников для учреждений профессионального образования с использованием дистанционной формы обучения недостаточно акцентирована.

Учитывая актуальность проблемы и недостаточное изучение потенциала внедрения технологии дистанционного обучения в процесс подготовки педагогов для учреждений профессионального образования, нами определены цели исследования: обосновать необходимость подготовки педагогических работников для учреждений профессионального образования с использованием дистанционной формы обучения.

Для любой страны степень экономического и технологического развития, благосостояния общества пропорциональны среднему уровню знаний, умений, навыков и квалификаций ее активного населения [4]. Развитие высоких технологий значительно повышает спрос на интеллектуальность в образовании широких масс населения. Это кардинально меняет состояние системы образования в обществе, его институциональный статус. Образование становится не только инструментом взаимопроникновения знаний и технологий в глобальном масштабе, но и капитала, средством борьбы за рынок, решения геополитических задач.

Современную систему профессионального образования составляют учреждения профессионально-технического и высшего образования в сочетании с научными, научно-методическими и методическими организациями, включая управление. То есть, профессиональное образование может быть реализовано путем поэтапного обучения будущих специалистов в профессионально-технических, высших учебных заведениях, учебных заведениях последипломного образования, аспирантуре, магистратуре. По выбору учащегося обучение может быть завершено, или временно приостановлено, с целью осуществления профессиональной деятельности, после завершения любого из перечисленных уровней образования. Однако, в условиях, сложившихся на современном рынке труда, особую актуальность приобретает сочетание профессиональной трудовой деятельности с одновре-

менным обучением. Поэтому появление дистанционного образования не случайно. Это закономерный этап развития и адаптации образования к современным условиям.

Первые попытки использования элементов дистанционного обучения в Украине были осуществлены сотрудниками Проблемной лаборатории дистанционного обучения ХПИ. Учитывая западный опыт и результаты собственных экспериментальных исследований с 1999 года ими были выявлены преимущества дистанционного обучения перед традиционным [5, с. 3]. Особенно четко выражены указанные преимущества в учебном процессе вуза.

Внедрение дистанционного обучения в отечественную систему образования на государственном уровне началось с декабря 2000 года, когда было принято «Концепцию развития дистанционного образования в Украине». Дальнейшее развитие дистанционного образования в Украине регламентировано рядом нормативных документов: Закон Украины «О высшем образовании», Программа развития системы дистанционного обучения на 2004–2006 годы, утвержденная Кабинетом Министров Украины, Решение Коллегии Министерства образования и науки Украины «О состоянии и перспективах развития дистанционного обучения в Украине» от 23 июня 2005 года, Государственная программа «Электронная Украина» на 2005–2012 годы, Положение об электронных образовательных ресурсах от 01.10.2012 № 1060, «Положение о дистанционном обучении», утвержденное Приказом Министерства образования и науки Украины от 25 апреля 2013 № 466, впервые было утверждено Приказом министерством образования и науки Украины от 21.01.2004 № 40, Закон Украины «Об авторском праве и смежных правах» от 23.12.1993 № 3792-ХІІ.

На сегодняшний день под дистанционным обучением подразумевается индивидуализированный процесс приобретения знаний, умений, навыков и способов познавательной деятельности человека, которая осуществляется в основном через непосредственное взаимодействие удаленных друг от друга участников учебного процесса в специализированной среде, которая функционирует на базе современных психолого-педагогических и информационно-коммуникационных технологий. Дистанционное обучение реализуется путем: применения дистанционной формы как отдельной формы обучения; использования технологий дистанционного обучения для обеспечения обучения в различных формах. Для внедрения обучения с использованием дистанционной формы учебные заведения могут создавать центры дистанционного обучения как отдельные, входящие в их состав, структурные подразделения [6].

Дистанционное обучение, основываясь на новых информационных и коммуникационных технологиях (электронная почта, видео-конференция, вебинар и др.), совмещает теорию и практику и становится «средой знаний» (knowledge-media). Оно основывается на принципах открытого образования:

— креативный характер познавательной деятельности;

— соответствие фундаментальности образования познавательным потребностям слушателей;

— свободный выбор полученной информации путем определенной деятельности;

— индивидуальная образовательная деятельность слушателей;

— учет индивидуальных особенностей слушателей;

— виртуализация образования и системное структурирование информации;

— приоритет деятельностных критериев оценки результатов обучения;

— создание слушателями личного образовательного продукта;

— интерактивность в общении с информацией [7].

Система дистанционного образования имеет ряд преимуществ и значительно расширяет круг потенциальных студентов. Получить образование дистанционно имеет возможность молодежь, которая не может совмещать учебу с работой или проживает в удаленных от областных центров населенных пунктах; военнослужащие; домохозяйки; руководители; бизнесмены или студенты, желающие параллельно получить второе образование. Дистанционная форма обучения подходит почти всем, потому что дает возможность гармонично совмещать учебу и повседневную жизнь.

С другой стороны, учитывая специфику профессионального образования, необходимо отметить, что педагогическая деятельность в соответствующего рода заведениях имеет свои особенности. В частности, педагог профессиональной школы должен быть профессионалом в области подготовки будущих специалистов. Уровень профессиональной компетентности такого педагога, в большинстве случаев, определяет уровень владения им рабочей специальностью. Так, например, способность преподавать спецпредметы по основам швейного производства в процессе подготовки будущих мастеров производственного обучения соответствующего профиля (Технология изделий легкой промышленности) будет намного выше при условии, если педагог сначала получил высокий разряд по профессии портной или закройщик, а затем освоил основы педагогического мастерства и методики преподавания основ швейного производства путем дальнейшего обучения в профессионально-педагогическом колледже или высшем педагогическом учебном заведении.

С другой стороны, современное производство быстро меняется. Совершенствуются технологии и производство в направлении автоматизации и информатизации. В этих условиях, за время обучения в колледже или вузе (2–5 лет) образуется определенный разрыв между системой знаний личности и практикой производства. Этот разрыв может быть компенсирован путем внедрения следующей схемы подготовки педагогов для работы в учреждениях профессионального образования.

На первом этапе, после завершения школы, необходимо получить профессию по выбранной специальности.

На втором этапе, после завершения профессионально-технического заведения, рекомендуется устроиться на работу по специальности и поступить в высшее педагогическое учебное заведение, выбрав дистанционную форму обучения.

Эффективность использования дистанционной формы обучения усиливается возможностью сочетания общих педагогических принципов (научности, систематичности и последовательности, связи теории с практикой, наглядности, сознательности и активности, доступности и продолжительности знаний) и специфических принципов дистанционного обучения (открытости, приоритета стандартизации, интерактивности, идентификации, педагогической целесообразности использования средств новых информационных технологий, открытости и гибкости обучения).

По такой схеме будущий педагог имеет возможность получить высшее образование и, в то же время, усовер-

шенствовать свои практические навыки в условиях современного производства.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, количество образовательных услуг в системе высшего образования, путем внедрения дистанционного обучения не только увеличивается, но и принципиально меняются их качественные характеристики, что в свою очередь позволяет повышать рейтинги педагогических вузов на образовательном рынке Украины и мира за счет повышения профессионализма, а значит и конкурентоспособности будущих педагогов профессионального образования.

В этих условиях, перспективным направлением дальнейших исследований можно определить направление формирования готовности учащихся профессионально-технических учебных заведений к получению образования с использованием дистанционной формы обучения для повышения их квалификации и обеспечения стремления к обучению в течение жизни.

Литература:

1. Професійна освіта України за роки незалежності (1991–2003 рр.) Науково-допоміжний бібліографічний покажчик / Упорядники: Л. О. Пономаренко, І.П. Моїсєєва, Л.І. Ніколюк, Л. Н. Штома, Є.К. Бабич. — Київ, 2004. — 198 с.
2. Борисов, В. В., Вільш І., Батурін с. Зміст інформаційної культури вчителя / В. В. Борисов, І. Вільш, с. Батурін // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. пр. — 2011. — №LIV. — с. 20–27.
3. Wilsz, J. Umiejetnosci potrzebne nauczycielowi techniki do skutecznego komunikowania sie z uczniami [w:] Techika- Informatyka-Edukacja. Teoretyczne I praktyczne problem edukacji informatycznej, t. IX, red. W. Walat, Rzeszow: 189.-2008.
4. Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання [Андрєєв О. О., Бугайчук К. Л., Калінінко Н. О., Колгатін О. Г., Кухаренко В. М., Люлькун Н. А., Ляхоцька Л. Л., Сиротенко Н. Г., Твердохлебова Н.Є.] За ред. Андрєєва О. О., Кухаренка В. М. — Харків: ХНАДУ, 2013. — 212 с.
5. Технологія розробки дистанційного курсу / [Биков В. Ю., Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г., Рибалко О. В., Богачков Ю. М.]; За ред. Бикова В. Ю. та Кухаренка В. М. — Київ: Міленіум, 2008. — 324 с.
6. Татарчук, Г. М. Институционализация дистанционного обучения: социологический аспект / Г. М. Татарчук // Образование. — 2000. — № 1. — с. 63–72
7. «Положення про дистанційне навчання», затверджене Наказом Міністерства освіти і науки України від 25 квітня 2013 року № 466 [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>.

Влияние сюжетно-ролевой игры на формирование личности ребёнка

Ильинова Кристина Васильевна, воспитатель;
 Логвинова Олеся Юрьевна, инструктор по физической культуре;
 Мещерякова Снежана Викторовна, инструктор по физической культуре;
 Кулько Ирина Юрьевна, воспитатель
 МБДОУ центр развития ребёнка — д/с №31 «Журавлик»
 (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

Без игры нет, и не может быть полноценного развития. Игра — это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений и понятий. Игра — это искра, зажигающая огонёк пытливости и любознательности.

В. А. Сухомлинский

Современная система дошкольного образования в настоящее время находится в состоянии обновления и развития. Основной задачей дошкольных образовательных учреждений становится совершенствование педагогического процесса и повышение качества образовательной работы с детьми посредством организации развивающей среды, обеспечивающей творческую деятельность каждого ребёнка, позволяющей ему проявить собственную активность и наиболее полно реализовать себя. Проявить личностные качества и свою активность ребёнку дошкольного возраста помогает игра.

Игра — основной вид деятельности ребёнка дошкольного возраста. Она является потребностью растущего организма, ведь в нее вовлечены все стороны личности: ребёнок двигается, думает, говорит.

Стоит отметить, что игра выступает как важное средство воспитания. Малыш всегда играет, он есть существо играющее, но его игра имеет огромный смысл. Она точно соответствует возрасту и интересам и включает в себя такие элементы, которые ведут к выработке нужных навыков и умений.

Дошкольное детство — это короткий, но значимо важный период становления личности. В это время ребенок получает первоначальные знания об окружающем мире, у него происходит формирование определенного отношения к людям, к животным, к природе, к труду, вырабатываются навыки, привычки правильного поведения, складывается характер. Благодаря игре, дошкольник открывает себя миру и мир для себя. Основным источником, питающим сюжетно-ролевую игру ребёнка, — это окружающий его мир, жизнь и деятельность взрослых и сверстников. Главной чертой такой игры является наличие в ней воображаемой ситуации, которая складывается из сюжета и ролей. Каждый сюжет игры — это ряд определённых событий, которые объединяются жизненно мотивированными связями. С помощью сюжета дети раскрывают главный смысл игры.

Именно в этом возрастном периоде у детей начинают закладываться такие качества, как: нравственное поведение, нравственное сознание и нравственное пережи-

вание, которые могут повлиять на характер человека и на его дальнейшую жизнь.

Благодаря игре дошкольники объединяются, самостоятельно действуют, осуществляют свои замыслы, придумывают сюжеты и познают мир.

Ученые в области дошкольной педагогики считают, что игра как важнейшая специфическая деятельность ребенка должна выполнять общевоспитательные социальные функции: эмоциональность, активность, яркое проявление особенностей мышления и воображения, развитие потребностей в общении и формировании нравственных качеств личности ребенка, существенное изменение в его психике. Для детей раннего возраста ведущей является предметная деятельность, для детей младшего и старшего дошкольного возраста ведущей деятельностью становится игра. Именно через игру ребёнок познает мир, готовится к взрослой жизни. В современном обществе она является эффективным средством формирования личности дошкольника, его морально — волевых качеств. А. С. Макаренко в своих трудах характеризовал роль детских игр так; « Игра имеет особое значение в жизни ребенка, имеет тоже значение, какое у взрослого имеет деятельность: работа, служба. Каков ребенок в игре, таким во многом он будет в работе. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит, прежде всего, в игре... ».

Известный русский ученый и психолог К. Д. Ушинский определил игру как посильный для ребенка способ вхождения во всю сложность окружающего мира взрослых. Путем подражания ребенок воспроизводит в игре привлекательные, но пока реально недоступные ему формы поведения и деятельности взрослых. Создавая игровую ситуацию, дошкольники усваивают основные стороны человеческих отношений, которые будут реализованы впоследствии. В процессе развития игры ребенок переходит от простых, элементарных, готовых сюжетов, к сложным, самостоятельно придуманным, охватывающим практически все сферы действительности. Он учится играть не рядом с другими детьми, а вместе с ними, обходиться без многочисленных игровых атрибутов, овладевает прави-

лами игры и начинает следовать им, какими бы сложными и неудобными для ребёнка они ни были.

Выдающийся исследователь в области советской психологии Л. С. Выготский подчеркивал неповторимую специфику дошкольной игры. Она заключается в том, что свобода и самостоятельность играющих сочетаний со строгим, безоговорочным подчинением правилам игры. Особую роль в формировании нравственной личности ребёнка играет сюжетно — ролевая игра.

Сюжетно-ролевая игра ребёнка в своем развитии проходит несколько стадий, последовательно сменяющих друг друга: ознакомительная игра, отобразительная игра, сюжетно-отобразительная игра, сюжетно-ролевая игра, игра-драматизация.

На втором году жизни у детей складываются элементы сюжетно-ролевой игры, однако ее можно назвать лишь отобразительной.

Различные действия с сюжетными игрушками дети воспроизводят на протяжении всего периода дошкольного детства. Но при этом дети 3—5 лет и старше устраивают из каждого действия «многозвеньевой ритуал». Перед едой кукле вымоют руки, завяжут салфетку, проверят, не горяча ли каша, кормить будут ложкой, а пить дадут из чашки. Всего этого на втором году нет. Ребенок просто подносит миску ко рту куклы. Аналогично он поступает и в других ситуациях. Этими особенностями объясняется простота подбора сюжетных игрушек и атрибутов к ним.

На третьем году жизни ребёнка игра носит процессуальный характер, главное в ней — действия. Они совершенствуются с игровыми предметами, приближенными к реальности. Постепенно появляются действия с предметами-заместителями, формируются предпосылки сюжетно-ролевой игры, развивается умение играть рядом, а затем и вместе со сверстниками.

В возрасте 3—4 лет ребенок постепенно выходит за пределы семейного круга. Его общение становится внеситуативным. Взрослый становится для ребёнка не только членом семьи, но и носителем определенной общественной функции. Желание ребёнка выполнять такую же функцию приводит к противоречию с его реальными возможностями. Это противоречие разрешается через развитие игры, которая становится ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте.

Главной особенностью игры является ее условность: выполнение одних действий с одними предметами предполагает их отнесенность к другим действиям с другими предметами. Основным содержанием игры младших дошкольников являются действия с игрушками и предметами-заместителями. Продолжительность игры небольшая. Младшие дошкольники ограничиваются игрой с одной-двумя ролями и простыми, неразвернутыми сюжетами. Игры с правилами в этом возрасте только начинают формироваться.

В игровой деятельности детей среднего дошкольного возраста появляются ролевые взаимодействия. Они указывают на то, что дошкольники начинают отделять

себя от принятой роли. В процессе игры роли могут меняться. Игровые действия начинают выполняться не ради них самих, а ради смысла игры. Происходит разделение игровых и реальных взаимодействий детей.

На шестом году жизни дети уже могут распределять роли до начала игры и строят свое поведение, придерживаясь роли. Игровое взаимодействие сопровождается речью, соответствующей и по содержанию, и интонационно взятой роли. Речь, сопровождающая реальные отношения детей, отличается от ролевой речи. Дети начинают осваивать социальные отношения и понимать подчиненность позиций в различных видах деятельности взрослых, одни роли становятся для них более привлекательными, чем другие. При распределении ролей могут возникать конфликты, связанные с субординацией ролевого поведения. Наблюдается организация игрового пространства, в котором выделяются смысловой «центр» и «периферия». (В игре «Больница» таким центром оказывается кабинет врача, в игре «Парикмахерская» — зал стрижки, а зал ожидания выступает в качестве периферии игрового пространства.) Действия детей в играх становятся разнообразными.

В сюжетно-ролевых играх дети подготовительной к школе группы начинают осваивать сложные взаимодействия людей, отражающие характерные значимые жизненные ситуации, например, фермерство, рождение ребёнка, болезнь, приход гостей и т. д.

Игровые действия становятся более сложными, обретают особый смысл, который не всегда открывается взрослому. В нем может быть несколько центров, каждый из которых поддерживает свою сюжетную линию. При этом дети способны отслеживать поведение партнеров по всему игровому пространству и менять свое поведение в зависимости от места в нем. Так, ребенок уже обращается к продавцу не просто как покупатель, а как покупатель-мама или покупатель-шофер и т. п. Если логика игры требует появления новой роли, то ребенок может по ходу игры взять на себя новую роль, сохранив при этом роль, взятую ранее. Дети могут комментировать исполнение роли тем или иным участником игры. Воспитательное значение игры во многом зависит от профессионального мастерства воспитателя, от знания им психологии ребёнка, учёта его возрастных и индивидуальных особенностей, от правильного методического руководства взаимоотношениями детей, от четкой организации и проведения всевозможных игр.

Следует отметить, насколько важна игра для детей дошкольного возраста, так как развитие детей в дошкольном учреждении неэффективно без игры. Именно в ней дети учатся сознательно принимать игровую задачу, выполнять игровые действия по правилам, добиваться желаемого результата. Через игровую деятельность формируется личность дошкольника, так как ребёнок проявляет настойчивость в поиске решения, учится соблюдать правила, находить компромиссы, рассуждать, анализировать, обдумывать свои ходы и действия. Учится пояснять и комментировать свои поступки в процессе игры, осва-

ивает умение объяснять воспитателю и друзьям содержание и правила игры.

Таким образом, сюжетно — ролевая игра, как неотъемлемый вид деятельности дошкольника, имеет важнейшее значение в формировании нравственной личности ребёнка. Каждый вид игры (дидактическая, строительная, сюжетно-ролевая, подвижная, драматизация) оказывает огромное влияние на психологическое, физическое и умственное развитие ребенка дошкольника. Именно в ходе игровой деятельности закладывается фундамент базовых, положительных качества ребёнка, интерес и готовность к предстоящему учению, развиваются его познавательные способности. Следовательно, игре принадлежит большая

роль в жизни и развитии детей. Игра важна и для подготовки ребёнка к будущему, и для того, чтобы сделать его настоящей жизнью полной и счастливой. Ведь игровая деятельность является формой активного, творческого отражения ребенком окружающей жизни. Не стоит забывать, что игра в своей развитой форме носит коллективный характер.

Подводя итог выше сказанного, хочется отметить, что игра дошкольника развивается под влиянием воспитания и обучения и зависит от приобретения знаний, умений и воспитания интереса. Именно в игровой деятельности проявляются индивидуальные особенности и формируются нравственные качества ребёнка.

Литература:

1. Детство. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе и др. — СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО — ПРЕСС», 2011. — 528 с.
2. Сюжетно-ролевые игры для дошкольников: практическое пособие / Н. А. Виноградова, Н. А. Позднякова. — 3 — е изд. — М.: Айрис — пресс, 2011. — 128 с. — (Дошкольное воспитание и развитие).
3. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста / Н. В. Краснощёкова. — Ростов н/Д.: Феникс, 2009. — 251 с. — (Школа развития).

Из опыта работы по совершенствованию методики чтения текстов на иностранном языке у студентов неязыковых специальностей

Каленцова Татьяна Владимировна, ассистент
Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина (Липецкая обл.)

В связи с происходящими в современном мире социально-экономическими преобразованиями выдвигаются новые требования к уровню российского образования, в том числе к уровню владения иностранными языками.

В соответствии с требованиями ФГОС ВПО к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата по направлениям «педагогическое образование», «психолого-педагогическое образование», «специальное дефектологическое образование», в результате обучения дисциплине «иностранный язык» выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями: быть «готовым использовать знания иностранного языка для общения и понимания специальных текстов» (ОК — 6) — психолого-педагогическое образование; «владеть одним из иностранных языков в рамках профессионального общения» (ОК — 5) — специальное дефектологическое образование; «владеть одним из иностранных языков на уровне, позволяющем получать и оценивать информацию в области профессиональной деятельности» (ОК — 10) — педагогическое образование [2]. В связи с этим существенно возрастает роль иностранного языка как средства подготовки обучающихся к будущей профессиональной деятельности.

Анализ учебных планов по выше перечисленным направлениям подготовки факультета педагогики и психологии дошкольного воспитания Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина демонстрирует небольшое количество аудиторных часов, отводимых на освоение дисциплины «иностранный язык» (54 ч.; 90 ч.; 118 ч.). В этой связи одной из главных задач преподавателя является обеспечение максимальной активности студента не только на всех этапах занятия, но и в самостоятельной деятельности. Особое значение в данных условиях приобретает чтение.

Чтение — это мотивированный, рецептивный, опосредованный вид речевой деятельности, протекающий во внутреннем плане, нацеленный на извлечение информации из письменно фиксированного текста, протекающий на основе процессов зрительного восприятия произвольной кратковременной памяти и перекодировки информации [3; с. 5]. Особенности данного вида речевой деятельности заключаются в следующем:

— чтение выступает как самостоятельный вид речевой деятельности с целью извлечения необходимой информации из текста, при этом в зависимости от ситуации полнота и точность извлечения информации могут быть различными;

— чтение может выступать как средство формирования и контроля речевых умений и языковых навыков, поскольку позволяет оптимизировать процесс усвоения языкового и речевого материала, поскольку коммуникативно — ориентированные задания на контроль лексики и грамматики, аудирования, письма и устной речи разрабатываются на основе содержания письменных текстов и инструкций; упражнения на формирование и отработку всех языковых и речевых навыков и умений строятся с опорой на информацию учебного текста [1; с. 141].

Использование разнообразных возможностей данного вида речевой деятельности вызывает необходимость учета следующих требований к содержанию профессионально — ориентированных текстов:

- 1) научность (соответствие уровню достижений современной науки, точность и достоверность приведенных сведений);
- 2) систематичность и преемственность, логичность и последовательность излагаемого материала;
- 3) структурированность и порционность излагаемого материала;
- 4) доступность для восприятия за счет обеспечения четкости и ясности изложения;
- 5) соответствие языка изложения материала нормам литературной речи [1; с. 149].

Обучение чтению осуществляется на основе следующих принципов (С. К. Фоломкина):

- обучение коммуникации (не способу озвучивания текста);
- извлечение информации;
- включение репродуктивной деятельности обучающихся;
- овладение структурой языка [4].

В отечественной методике выделяют следующие виды чтения: просмотровое, ознакомительное, изучающее, поисковое.

Просмотровое чтение предполагает получение общего представления о читаемом материале. Цель — получение общего представления о теме и круге вопросов, рассматриваемых в тексте. Данный вид чтения имеет место при первичном ознакомлении с содержанием текста с целью определения наличия интересующей читателя информации. Скорость просмотрового чтения не должна быть ниже 500 слов в минуту, а задания должны быть направлены на формирование навыков и умений ориентироваться в логико-смысловой структуре текста, умений извлекать и использовать материал текста источника в соответствии с конкретным коммуникативным заданием [3; с. 107]. Использование данного вида чтения требует от преподавателя предварительной подготовки. Нами предлагаются задания следующего содержания:

- Определите тематику текста по заголовку;
- Определите, освещаются ли в тексте следующие вопросы;
- Найдите в тексте термины, соответствующие изучаемой специальности и определите их значение;

— Составьте краткую рецензию (аннотацию) к прочитанному тексту;

— Придумайте новое название к тексту.

Ознакомительное чтение представляет собой познающее чтение, при котором предметом внимания читающего становится все речевое произведение без установки на получение определенной информации. Основная цель — извлечь содержащуюся в тексте информацию. Темп ознакомительного чтения — 180 слов в минуту. Для практики в данном виде чтения используются сравнительно объемные тексты, не сложные в языковом отношении, содержащие не менее 20–30 % второстепенной информации [3; с. 108]. Для проверки понимания основной линии содержания предлагаются упражнения следующего типа:

- Ответьте на вопросы;
- Отметьте предложения, соответствующие содержанию текста;
- Докажите, что факты, приводимые преподавателем, верны;
- Разделите текст на логические части и найдите предложение, наиболее точно отражающее смысловое содержание выделенной части;
- Составьте план прочитанного текста.

Изучающее чтение предусматривает максимально полное и точное понимание всей содержащейся в тексте информации и критическое ее осмысление. Объектом изучения выступает информация, содержащаяся в тексте. Темп изучающего чтения составляет 50–60 слов в минуту [3; с. 108]. Подбираются тексты, представляющие наибольшую трудность для данного этапа обучения как в содержательном, так и в языковом отношении. Наиболее распространенным способом проверки является перевод текста на родной язык. Предлагаются задания следующего содержания:

- Проанализируйте содержание текста и выполните тестовое задание на определение правильности содержащейся в тексте информации;
- Составьте таблицу, отражающую конкретную информацию текста;
- Обозначьте проблему и укажите способы решения данной проблемы;
- Сократите текст, выделив наиболее значимую информацию.

Поисковое чтение — выборочное понимание интересующей информации из текста. Цель — быстрое нахождение определенных данных (фактов, характеристик, цифровых показателей). От читающего не требуется составить представление о содержании текста в целом. Поисковое чтение обычно является сопутствующим компонентом при развитии других видов чтения. Могут предлагаться следующие виды заданий:

- Найдите в тексте значение следующих терминов;
- Найдите следующие статистические данные.

Итак, чтение как самостоятельный вид речевой деятельности и как средство формирования и контроля речевых умений и навыков приобретает наибольшее зна-

чение в условиях небольшого количества аудиторных часов. Просмотровое и поисковое виды чтения целесоо-

бразно использовать при работе над текстами узкопрофессиональной тематики.

Литература:

1. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. — 4-е изд. — М. Просвещение. — 2006. — 339 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт ВПО 3 поколения. [http //fgosvo.ru](http://fgosvo.ru)
3. Фокина, Т. В. Методика преподавания иностранного языка: конспект лекций / К. В. Фокина, Л. Н. Тернова, Н. В. Костычева. — М.: Издательство Юрайт, Высшее образование, 2009. — 158 с.
4. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. — М.: Высшая школа, 2005. — 255 с.

Противоречия гендерных отношений в образовании

Коваленко Наталья Юрьевна, учитель русского языка и литературы;
 Швецова Анжелика Степановна, учитель истории
 МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №93» (г. Новокузнецк, Кемеровская обл.)

Не секрет, что современное российское общество стремится соответствовать европейским стандартам, начиная с системы модернизации образования и заканчивая внешнеэкономической политикой. И раз уж так часто говорят о том, что одной из важнейших целей современной системы воспитания и образования является формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося, то, видимо, и приходит понимание того, насколько важны для подрастающего поколения знания о взаимоотношениях женщин и мужчин. Именно с этим, на наш взгляд, всплеск интереса двух последних десятилетий к понятию «гендер», «гендерные отношения», «гендер в образовании». Следовательно, гендерная педагогика должна стать одним из компонентов модернизации образования, так как именно она создает другой взгляд на мир, на отношения между людьми, с представителями другого пола, а это, в конечном счёте, должно привести к изменению общественного сознания. Ни в коем случае не претендуя на нивелирование биологических отличий между полами (занятие бесперспективное и ненужное), нас, тем не менее, интересует социальный аспект этого явления.

Одно из социальных противоречий российского общества последних лет — это открытие больших возможностей для самореализации личности, с одной стороны, и высокий коэффициент невостребованности творческого потенциала большого количества людей, с другой. Особенно ярко это противоречие проявляется в женском социуме, а ведь женщин в России почти 54 %, судя по последней переписи населения.

Из двух глобальных жизненных стратегий поведения, возможных в эпохи социальных трансформаций, — выживания и развития, женщины, как правило, выбирают наименее перспективную — выживания. В среде россий-

ских ученых (Г. Силласте, с. Айвазова) сложился даже тезис о недостаточной эффективности или невостребованности потенциала 53 % населения страны.

В том, что современные российские женщины практически вытеснены из сферы управления политикой, экономикой, бизнесом, наукой, лишены доступа к финансовым ресурсам, высокооплачиваемым рабочим местам, немаловажную роль сыграли системы мотиваций и ценностей общества, господствующие в массовом сознании стереотипы мужественности и женственности, статусные роли полов в обществе.

Очевидно, что педагогика в целом и воспитание, как педагогическое явление, нуждаются в осмыслении обозначенных противоречивых изменений и корректировке своих позиций в вопросах полоролевой социализации обучающихся.

Также очевидно, что воспроизводимые школой через образование жесткие стандарты традиционной культуры в отношении женственности и мужественности являются анахронизмом и становятся объективным препятствием для эффективной социализации подростков в мире меняющихся социальных феноменов. [1, с. 56]

Традиционная полоролевая социализация девочек и мальчиков, в которой несомненно активно участвует школа, продолжает воспроизводить патриархальные стереотипы взаимодействия полов в общественной и личной сферах, где мужчинам отводится роль «добытчика», занимающегося политической, экономической или научной деятельностью, роль женщины — семья, уход за детьми, обеспечение комфорта домочадцев. Наглядной демонстрацией данной точки зрения служат слова французского социолога, философа, общественного деятеля I половины 20 века П. Бурдьё «Быть мужчиной — означает быть заведомо обреченным властвовать... иллюзия мужествен-

ности оправдывает право на обладание». Эти стереотипы все чаще вступают в противоречие с реальными трансформациями гендерных отношений в современном обществе и зачастую становятся препятствием для раскрытия индивидуальностей, равноправия полов, устойчивого развития демократических отношений.

Школа должна давать ученикам возможность развивать индивидуальные способности и интересы, независимо от принадлежности к тому или иному полу, противостоять традиционным стандартам в отношении полов. А для этого современный учитель должен владеть методикой гендерного подхода к процессу социализации девочек и мальчиков.

В свою очередь, осуществлять гендерный подход в образовании детей — это значит действовать с пониманием социального происхождения категорий «мужского» и «женского» в обществе, ставить личность и индивидуальность ребенка в развитии и воспитании выше традиционных рамок пола.

Таким образом, образование, несомненно, вносит огромный вклад в формирование гендерной идеологии. Начиная с детского сада и до аспирантуры, все отношения внутри образовательных учреждений воспроизводят заложенные в культуре представления о женщинах как подчиненных, зависимых и не стремящихся к достижениям, а о мужчинах как доминирующих и независимых. Этот процесс не является явной или намеренной целью образования, и лишь немногие преподаватели осознают, что он происходит. Тем не менее, образовательные учреждения преподносят очень влиятельные уроки тендерных отношений.

С подобной проблемой, видимо, сталкивались и ранее, например, в работах по половому воспитанию школьников в 60–80-е годы (Э. Г. Костяшкин, А. Г. Хрипова, Д. В. Колесов, Д. Н. Исаев, В. Е. Каган и др.) указывалось на взаимодействие природного и социального в становлении женственности и мужественности, на необходимость учета факторов социального окружения, влияния родителей, сверстников, специально организованного просвещения для девочек и мальчиков. Но, как правило, все их дальнейшие сентенции сводились к «природному, естественному предназначению» полов. Рекомендованное в методических пособиях содержание деятельности по «подготовке к половой роли» чаще всего сводится к морализаторству о «современном мужчине и современной женщине», утверждению сложившейся половой сегрегации в сферах домашнего и общественного труда и информированию о половой гигиене. [2, с. 53–55]

Время идёт, однако стереотипное изображение мужчин как нормы, активных и успешных, а женщин как пассивных и зависимых продолжает воспроизводиться в учебных материалах. Особенно ярко этот момент наблюдается в цикле гуманитарных дисциплин, например, изложение истории по большей части построено на описании сражений и полководцев, историю

вершат мужчины — это преподносится как факт. Если проанализировать содержание курса истории с 5 по 9 класс, то можно обнаружить, что упоминание женщин как исторических деятелей встречается крайне редко. В курсе Всеобщей истории: История Древнего Египта (5 класс) — царица Нефертити и только в связи с ее всемирно известным изображением; История Средних веков, Византия (6 класс) — императрица Феодора, упоминается как супруга императора Юстиниана, Жанна д'Арк (спасительница, национальная героиня Франции и роковая роль мужчин в ее судьбе); История Нового Времени (7 класс) — из пяти королей Англии и Франции (Марии Кровавой, Марии Стюарт, Елизаветы 1, Анны Австрийской, Марии-Антуанетты) подробно и положительно характеризовано лишь правление Елизаветы 1; в 8 классе учащиеся узнают о тяжелом положении женщин низких сословий, об отсутствии гражданских прав у женщин и вводятся термины «феминизм», «суфражизм», «эмансипация»; История Новейшего времени — Индира Ганди, Эва Пэррон, Маргарет Тэтчер.

Немногим лучше обстоят дела в Истории России: княгиня Ольга (акцент делается на ее разумном правлении, не забывая упомянуть легенду про ее месть за смерть мужа); с гордостью упоминается французская королева Анна Ярославна и ее образованность в отличие от супруга; имя племянницы византийского императора Софьи Палеолог встречается в учебнике только в связи с ее браком с Московским князем Иваном III и зарождением теории «Москва — третий Рим»; великая княгиня Елена Глинская (мать Иоанна IV Грозного) заслужила в учебнике 6 класса не более 10 строк; боярыня Федосья Морозова, ярая противница церковной реформы патриарха Никона, не упоминается вовсе (ее имя становится известным учащимся в 8 классе во время знакомства с картиной В. Сурикова «Боярыня Морозова» при изучении темы «Критический реализм. Творчество художников-передвижников»). Негативный отклик у учащихся вызывает описание правления царевны Софьи, которое ненавязчиво подкрепляется картиной И. Репина «Царевна Софья в Новодевичьем монастыре». Век XVIII — век дворцовых переворотов, поэтому никак нельзя обойти вниманием правление русских императриц, но и здесь можно заметить негативный подтекст — век фаворитов А. Меншикова при Екатерине I, Э. Бирона при Анне Иоанновне, А. Разумовского и И. Шувалова при Елизавете Петровне, Г. Орлова и Г. Потемкина при Екатерине II (список далеко не полный). В содержании курса истории России 19 века яркие, успешные женщины почти не упоминаются, исключением стали только жены декабристов и С. Ковалевская. Хотя список можно дополнить именами Надежды Дуровой, Юлии Самойловой, Марии Ермоловой, Евдокии Панавой и многими другими. Русскую же историю 20 века, похоже, творили только мужчины. Из женщин встре-

чаются императрица Александра Федоровна с завуалированной негативной характеристикой, Надежда Крупская (почти без упоминания ее деятельности после 1924 года), знаменитая стахановка Паша Ангелина, Екатерина Фурцева как министр культуры и Раиса Горбачева. Как мы видим, список короткий.

Интересен факт, что при вводе в поисковую систему «Женщины — художницы» интернет выдает страницу из «Википедии», где перечислено всего 88 имен, что неизмеримо мало по сравнению с количеством художников-мужчин. Большая часть имен мало известна широкому кругу зрителей. Более или менее на слуху следующие имена: Вера Мухина, Зинаида Серебрякова, Анна Остроумова-Лебедева, Берта Моризо, Мери Кассат, Тамара Лемпицка, Ангелика Кауфман, Фрида Кало, Анна Голубкина. Похожая ситуация складывается и при изучении русской литературы: за курс 5–9 классов, мельком упоминается Теффи и один ее юмористический рассказ, а также А. А. Ахматова и М. И. Цветаева, в 11 классе обзорно упоминается творчество З.Гиппиус в начале XX века и Т.Толстой в начале XXI, однако в памяти обучающихся по факту фиксируются всего две фамилии — уже упомянутые нами Ахматова и Цветаева.

Таким образом, гендерные стереотипы, существующие в нашей системе образования, требуют основа-

тельной корректировки. Даже поверхностный анализ действующих школьных учебников гуманитарного цикла показывает, что они в принципе не ориентированы на обучение и воспитание девочек и мальчиков (гендерные особенности в прямом смысле нивелируются авторами, которые и не ставили перед собой такую задачу вообще). Гендерные исследования все больше и больше проникают во все сферы науки и жизни человека. И несмотря на то, что не все исследователи согласны с правомерностью использования термина «гендер» в отечественной науке, нельзя отрицать тот факт, что калькирование терминологии, заимствованной у западных исследователей уже произошло. Гендерное образование — это феномен, способный трансформировать существующую политику тоталитарного образования в направлении его большей толерантности. Необходимо использовать деконструкцию стереотипов для формирования новой личности, комфортно и адекватно вписывающейся в концепцию демократического общества. Эта концепция предполагает отказ от «застывшей» идентичности, непрерывную переинтерпретацию социальных знаков, постоянное производство новых практик, ценностей и альтернативных форм культурной жизни как отражение тезиса о толерантности и мультикультуризме в современном демократическом обществе. [6,7]

Литература:

1. Каган, В. Е. Семейные и полоролевые установки у подростков// *Вопр. психол.* — 1987. — №2. — с. 54–61.
2. Каган, В. Е. Стереотипы мужественности-женственности и образ Я у подростков// *Вопр. психол.* — 1989. — №3. — с. 53–62.
3. *Гендерная стратегия РФ (Проект).* — М., 2004. — 25 с.
4. Костикова, И., Митрофанова, А., Пулина, Н., Градскова, Ю. Перспективы гендерного образования в России /И. Костикова, А. Митрофанова и др. // *Высшее образование в России.* — 2001. — №2. — с. 68–75.
5. Штылева, Л. В. Почему учителю необходимо знать про «гендер» и обладать тендерным измерением в работе с детьми? // *Внедрение тендерных курсов в систему среднего образования: Метод.пособие.* -Иваново, 2000. — с. 10–18.
6. Воронина, О. А. Права женщин в сфере образования// *Права женщин в России: исследование реальной практики их соблюдения и массового сознания.* — М.: Московский центр гендерных исследований, 1998. — с. 301–302.
7. Репина, Т. А. Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии// *Вопр. психол.*-1987. — №2. — с. 159–165

Развитие креативности на уроках русского языка в начальной школе

Корнилова Юлия Викторовна, учитель начальных классов высшей категории
МБОУ Новогеоргиевская СОШ (Астраханская обл.)

В статье описаны особенности развития креативности на уроках русского языка в начальной школе.

Ключевые слова: творчество, задания.

В педагогике под креативностью чаще всего понимают такие различные способности, как изобретательность, оригинальность, фантазия, интуиция, способность решения проблем и т. д. Подчеркивается многогранность данной способности. «Креативность — потенциальная склонность к разностороннему мышлению, чувствованию и действию».

Необходимым условием организации творчества является ассертивность (от лат. *assertorius* — утвердительный) — способность делать все по-своему. Ассертивность означает своеобразие самовыражения личности в противоположность манипулированию ею. Таким образом, эвристическое обучение опирается, по крайней мере, на три интегративных способности учащегося: креативную, когнитивную и оргдеятельностную. В совокупности они обеспечивают создание учеником такой образовательной продукции, которая носит характер комплексного общеобразовательного результата, а не отдельных его элементов. Под эвристическими способностями с данной точки зрения мы будем понимать комплексные возможности учащегося в совершении деятельности и действий, направленных на создание им новых образовательных продуктов [2, с.58].

В то же время эффективная творческая самореализация ученика обусловлена степенью развития отдельных его эвристических качеств, которые обеспечивают творчество необходимым «инструментарием». В работах психологов достаточно подробно исследованы такие эвристические качества, как воображение, фантазия, интуиция.

Становления прочных орфографических умений и навыков учащихся невозможно достигнуть путем выполнения только чисто орфографических (правилоориентированных) упражнений. Орфографический навык складывается в процессе творческого письма (М. М. Разумовская). Именно через творческие упражнения идет закрепление умений и навыков и дальнейшее их совершенствование на основе различных видов речевой деятельности: чтения, аудирования, говорения, письма.

С помощью творческих упражнений развиваются умения создавать собственные высказывания, правильно строить свою речь в соответствии с нормами и стилями литературного языка. В ходе их выполнения школьники учатся самостоятельно пользоваться изученным языковым материалом при создании свободного письменного высказывания.

Диктанты творческого характера: зрительный, предупредительный, диктат — по памяти, творческий, сво-

бодный, восстановленный диктант, диктант по аналогии, диктант с одновременным языковым и информационно-смысловым анализом текста.

Перед проведением традиционного зрительного диктанта ученики в течение ограниченного учителем времени (примерно 7–10 минут) знакомятся с текстом диктанта, читают его про себя, анализируют трудные для них написания или пытаются запомнить графический облик слова. Затем учитель диктует текст, а по окончании работы ученики сами сверяют запись текста с оригиналом. Важно, чтобы учащиеся умели видеть собственные ошибки и реально оценивали уровень своей фактической грамотности. Оценки за традиционный зрительный диктант, как правило, в журнал не выставляются.

Задания творческого характера — это задания, прежде всего предполагающие вариативность решения и рассчитанные на реализацию творческих возможностей учащихся. Такие задания направлены на развитие операциональной стороны интеллекта, психических функций, приемов и операций умственной деятельности [3, с.87].

Характерной чертой творческих заданий является наличие в них не какого-либо познавательного содержания, а скрытых путей решения игровой задачи, что требует от младшего школьника смекалки, сообразительности, т. е. нестандартного творческого мышления.

Очень часто наши коллеги — учителя начальных классов — сетуют на то, что развивать индивидуальные способности учащихся, создавать благоприятные условия для их всестороннего развития, для воспитания творческой личности в рамках урока трудно, поэтому педагоги стремятся ввести у себя в школе специальные занятия (как правило, за счет факультативных занятий и часов по выбору) по развитию творческих способностей, которые способствовали бы решению этих задач.

Я глубоко убеждена в том, что формировать и активно развивать творческие задатки детей учителю вполне по силам в рамках урока.

Предлагаемые авторами учебники и учебные пособия способствуют, на наш взгляд, развитию у детей абстрактного мышления, пространственного воображения, произвольного внимания, речи. Они побуждают детей к активности, самостоятельности, воспитывают у них взаимовыручку, уважительное отношение друг к другу. Выполнение заданий, которые подбирает учитель в сотрудничестве с авторами учебников, требует от учеников не только и не столько хорошего знания программного материала, сколько умения делать выводы на основе срав-

нений, обобщений, выявлять законы и закономерности, уметь фантазировать [1, с.36].

Очень важен для учителя и тот факт, что на уроке каждый ученик работает в меру своих сил, поднимаясь на свою, посильную ему ступеньку: главное, чтобы ученики думали, творили, мыслили, искали пути решения и чтобы у них появился интерес к учебной деятельности.

Оживить опрос и активизировать работу учащихся на уроках русского языка нам помогают творческие формы проверки усвоения фактического материала — например, кроссворды.

По мнению Л. И. Полесской и С. А. Тихомировой, кроссворды не оставляют равнодушными школьников любого возраста. Важно отметить, пишут авторы, что педагогически оправданным является использование таких кроссвордов, которые составлены на базе основного программного материала с зашифрованными понятиями и терминами. В рамках рассматриваемой проблемы в кроссвордах могут быть зашифрованы слова на какое-либо правило, изученное детьми и отрабатываемое на уроке повторения.

Работа с кроссвордами не потребует от учителя каких-то особых усилий. Объяснив однажды учащимся, как их нужно решать, вы будете постепенно предоставлять ребятам все большую самостоятельность, и результаты не заставят себя долго ждать: дети очень быстро увлекаются этим занятием, появляется элемент соревновательности, и, как следствие, ребята сами начинают составлять свои собственные кроссворды и предлагают их для решения на уроке.

Отличительной особенностью кроссвордов является и то, что они могут быть использованы на любом этапе урока и способны привлечь внимание к учебной деятельности даже не самых трудолюбивых учеников.

Относительную трудность при использовании кроссвордов, по мнению учителей, представляет его вычерчивание. Здесь может быть несколько вариантов решения проблемы:

— Можно предварительно начертить кроссворд на доске, а текстовое пояснение учитель читает устно.

— Возможен показ проекции кроссворда через эпидиаскоп или кодоскоп.

— При индивидуальном применении эффективным будет использование многоцветного трафарета с прорезями вместо букв, который накладывается на лист бумаги. Изготовление трафарета можно поручить родителям или шефам — учащимся старших классов.

Среди основных приемов развития творческих способностей я выделила следующие:

- написание сочинений, изложений;
- игры на уроках «Лингвистические угадайки», «Третий лишний», «Расшифруй аббревиатуру» и др.;
- творческие словари, копилки интересных текстов, ребусы, кроссворды;
- творческие задания на дом;
- написание сказок, басен, стихов по первой строчке и по заглавным буквам;

— задания по каждой теме: составить кластер, схему, алгоритм, таблицу, запоминку по теме (на уроке, если позволяет время, или на дом).

Учащиеся должны по возможности трудиться самостоятельно, а учитель — руководить этим самостоятельным трудом и давать для него материал.

При этом важно, чтобы практические задания выполнялись школьниками не механически, а сознательно, нужно добиваться, чтобы в практическую работу дети вносили элементы творчества.

Основная цель самостоятельной работы учащихся состоит в том, чтобы научить детей мыслить, анализировать и обобщать языковые факты, что в свою очередь положительно сказывается на усвоении учебного материала. В этих целях практикую задания «Объясни», «Докажи».

Большое место в преподавании русского языка и литературы занимают творческие самостоятельные работы. Работа творческого характера повышает интерес детей к учению, развивает их наблюдательность.

Важно и то, что в творческих письменных работах проявляются индивидуальные качества учащихся и особенности их языка.

После изучения по литературе темы «Стихотворные рифмы» использую работу с опорными словами, предлагаю детям игру «Буриме». По последним словам в строке попробовать восстановить стихотворение. Эта работа очень увлекает детей.

Например, пишу на доске следующие слова:

Океану, матрос, обезьяну, привез, тоскую, напролет, такую, поет, юге, кустах, подруги, хвостах, бананы, моей, обезьяне, друзей.

Игра «Я начну, а ты продолжи». Даю начальные строки стихотворения, а дети продолжают. Например, «Ты ее увидишь, и забьется сердце».. или «Окно выходит в белые деревья».. (Е.Евтушенко).

После изучения темы «Пословицы и поговорки» даю задание детям написать сочинение—миниатюру «Объясни смысл пословицы».

Необычна и богата детская фантазия, воображение, потребность выдумывать и сочинять. Изучив сказки и басни, предлагаю учащимся написать свои сказки и басни. Больше всего детям нравится сочинять волшебные сказки. А после того, как ребята усвоят, что такое басня, что такое мораль басни, предлагаю сочинить басни (говорю, что можно в прозе, как у Эзопа), а можно стихами как у Жана де Лафонтена или И.Крылова.

Мне близки слова Сухомлинского, который сказал: «Через сказку, басню, фантазию, игру из неповторимого детского творчества верная дорога к сердцу ребенка».

Убедилась, что составление сказок, басен благотворно влияет на развитие творческих возможностей детей, развивает их наблюдательность и любознательность.

Задание. Угадайте слово по его значению: Оптический прибор — игрушка в виде трубки; состоит внутри из трех продольных, сложенных под углом зеркал; при поворачивании трубки разноцветные стеклышки или камешки,

находящиеся между зеркалами, образуют в них путем отражения красивые симметричные узоры, быстро меняющиеся по мере поворачивания трубки.

Калейдоскоп — восходит к греческим словам, означающим «красивый» + «вид» + «смотрю». Учащиеся рассматривают узоры и калейдоскопе.

Задание. Расскажите своему соседу по парте, что вы видите, какой цвет преобладает в вашем узоре, нравится

ли вам увиденный узор, какое настроение он создает и почему. Как при изменении формы узора меняется его цвет?

Затем некоторое время отводится неречевой творческой деятельности:

— Составьте свой узор при помощи цветных геометрических фигур. Завершает урок письменная творческая работа: учащиеся должны описать увиденный узор.

Литература:

1. Пранцова, Г. В. Обучение школьников драматическому типу словесного художественного творчества на основе фантастического вымысла. // Русский язык в школе. 2001 №5. — с. 15
2. Астахов, А. И. Воспитание творчеством. М., 1996. — 305 с.
3. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 2002. — 290 с.
4. Ильясов, И. И. Структура процесса учения. М., 2004. — 269 с.
5. Симановский, А. Э. Развитие творческого мышления детей. М., 2001. — 290 с.

Стандартизация качества высшего образования

Корчагин Павел Викторович, кандидат технических наук, преподаватель
Военно-космическая академия имени А. Ф. Можайского (г. Санкт-Петербург)

В статье рассмотрены системные подходы к определению качества высшего образования, сформулированы основные характеристики понятия «качество образования».

Ключевые слова: высшее образование, качество образования, образовательная система, подготовка специалистов, образовательный процесс.

Анализ публикаций по проблеме качества образования позволяет заключить, что в отечественной науке наиболее системные подходы к определению качества высшего образования разработаны Исследовательским центром проблем качества подготовки специалистов.

Не вызывает сомнения утверждение о том, что качество образования не может рассматриваться вне контекста потребностей его субъектов, прежде всего, его потребителей, тех, кому оно должно служить. Действительно, качество образования — это качество удовлетворения потребностей людей, общества, производства в определенном, соответствующем сегодняшним и завтрашним требованиям функционирования и развития личности и общества.

Иначе говоря, качественным может быть только то образование, которое позволит нынешним учащимся и студентам успешно, продуктивно жить и работать на протяжении нескольких десятилетий, адекватно и эффективно справляться с теми вызовами, которые неизбежно возникнут в первой половине XXI века.

Качество образования — категория многоаспектная и системная. Именно системные принципы позволяют сформулировать следующие основные характеристики понятия «качество образования»:

совокупность, система свойств, процессов и результатов образования;

единство элементов и структуры объектов и процессов; система качеств элементов и подсистем объектов и процессов;

единство внутреннего и внешнего, потенциального и реального моментов системы свойств объектов и процессов;

основа цельности образования;

иерархическая система свойств или качеств частей объектов или процессов;

динамическая система свойств или качеств частей объектов или процессов (качество объекта или системы в динамике отражает в себе качество их жизненного цикла);

полезность, ценность объектов и процессов, их пригодность или приспособленность к удовлетворению определенных потребностей или к реализации определенных целей, норм, доктрин, идеалов, т. е. соответствие или адекватность требованиям, потребностям и нормам.

При этом для повседневной работы вузов принципиальное значение имеет производственно-прагматическая трактовка, когда ключевым становится понятие «качество образования» как совокупность его существенных потребительских свойств, значимых для потребителя.

При таком подходе особенности характеристик качества образования состоят в следующем:

многоаспектность или многогранность качеств (качество конечного результата образования и качество потенциала образовательных систем, обеспечивающих достижение этого качества);

многоаспектность качества конечных результатов (качество образования, включая качество обучения и качество воспитания);

многосубъектность качества образования (оценка качества образования осуществляется множеством субъектов, основные из которых: сами учащиеся и студенты, выпускники образовательных учреждений, их родители, работодатели, государственные органы, общество в целом, сама система образования и преподаватели различных ее уровней и ступеней, исследователи системы образования);

текущие, тактические и стратегические аспекты качества образования, неоднозначность их оценки различными субъектами в различных условиях и в различные периоды [1].

Именно при производственно-прагматической трактовке качества образования его можно рассматривать, оценивать (измерять) через призму качества образовательных услуг, оказываемых учебным заведением, и сравнивать с определенными стандартами. В международных стандартах качество трактуется именно так. При таком подходе высшее образование как специфическая социально-культурная услуга подлежит стандартизации качества.

Качество образования — это взаимосвязанная совокупность характеристик вуза, относящихся к его способности удовлетворять устоявшиеся и формируемые потребности (запросы) потребителей образовательных услуг.

Можно говорить о качестве образовательной системы в широком смысле этого слова, когда в нее включается и процесс, и результат образования.

Образовательный процесс выступает в этом случае как единство целей и содержания образовательной деятельности.

При таком подходе качество образовательного процесса синтезируется из следующих качеств:

качества образовательной (учебной) программы;

Литература:

1. Плаксий, С. И. Качество высшего образования. — М.: Национальный институт бизнеса, 2003. — 654 с.

качества кадрового и научного потенциалов, задействованных в учебном процессе;

качества учащихся (в начале учебного процесса как качество подготовленности абитуриентов, в конце учебного процесса как качество подготовки или компетентности выпускников);

качества средств образовательного процесса (качества материально-технической, экспериментальной базы, учебно-методического обеспечения, учебных аудиторий);

качества образовательной технологии;

качество управления в образовательном заведении.

В соответствии с вышеизложенным категория «качество образования» выступает как степень соответствия (адекватности) образования (образовательной системы) базовой системе описывающих его свойств.

Таким образом, качество высшего образования — это соответствие сущностных свойств и основных характеристик реальных культурно-ценностных ориентиров, систем, процесса и результатов обучения, воспитания, развития студентов и выпускников высшей школы сложившимся в обществе нормам, потребностям личностей, общества и производства с позиции сегодняшнего и завтрашнего дня.

Чтобы подойти к измерению качества высшего образования, предстоит определить:

с одной стороны, эти сущностные свойства и характеристики разных культурно-ценностных ориентиров, системы, процесса и результатов общения, воспитания и развития студентов и выпускников;

с другой стороны, раскрыть потребности личностей, общества и производства как с позиции сегодняшнего, так и завтрашнего дня, также найти механизмы и процедуры их соотнесения.

В конечном счете, следует определить, что такое качество высшего образования в норме. В настоящее время на все эти вопросы вразумительных ответов никто не может дать. И такая картина не только в России. Во всем мире роль науки в ответе на актуальные вопросы качества высшего образования, увы, четко и однозначно не определена. Именно это на наш взгляд и является причиной того, что единой общепризнанной концепции качества высшего образования до сих пор не разработано.

Роль упражнений на готовых чертежах в процессе обучения решению геометрических задач

Крымская Юлия Александровна, студент;
 Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент
 Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

В данной статье рассматривается роль упражнений на готовых чертежах в обучении решению геометрических задач. Приводится система упражнений, по теме «Признаки равенства треугольников», направленная на формирование действий, адекватных изучению понятий и теорем и способствующая обучению учащихся приемам работы с геометрическим чертежом.

Ключевые слова: упражнения на готовых чертежах, работа с чертежом, решение геометрической задачи.

Известно, что при обучении геометрии огромное значение имеет умение решать задачи, требующее установление соотношений между данными и искомыми. Часто связь между данными и искомыми задачи раскрывается не непосредственно, а в результате использования других данных, с помощью применения основных понятий и теорем.

При решении подобного рода задач проявляется уровень математического развития учащихся. Так как для того, чтобы ее решить необходимо умение работать с геометрическим чертежом, умение рассматривать и выделять на чертеже фигуры, нужные для решения. Анализируя условие задачи, учащиеся могут выделить нужные связи и отношения на чертеже. Для этого требуются хорошие знания основных понятий и теорем, умение анализировать, преобразовывать, переформулировать задачу,

вести рассуждения, вычленять проблему, то есть достаточно высокая логическая подготовка.

Обучению учащихся приемам работы с чертежом способствуют упражнения на готовых чертежах, повышающиеся эффективность урока и положительно воздействующие на активизацию мыслительной деятельности учащихся.

Рассмотрим систему упражнений на готовых чертежах по теме «Признаки равенства треугольников», которые предлагаются учащимся, после изучения всех признаков равенства треугольников.

1. Найдите равные треугольники, пользуясь первым признаком равенства треугольников (рис. 1).
2. Пользуясь вторым признаком равенства треугольников, выберите равные треугольники (рис. 2, а-г).
3. Пользуясь третьим признаком равенства треугольников, выберите равные треугольники (рис. 3, а-г).

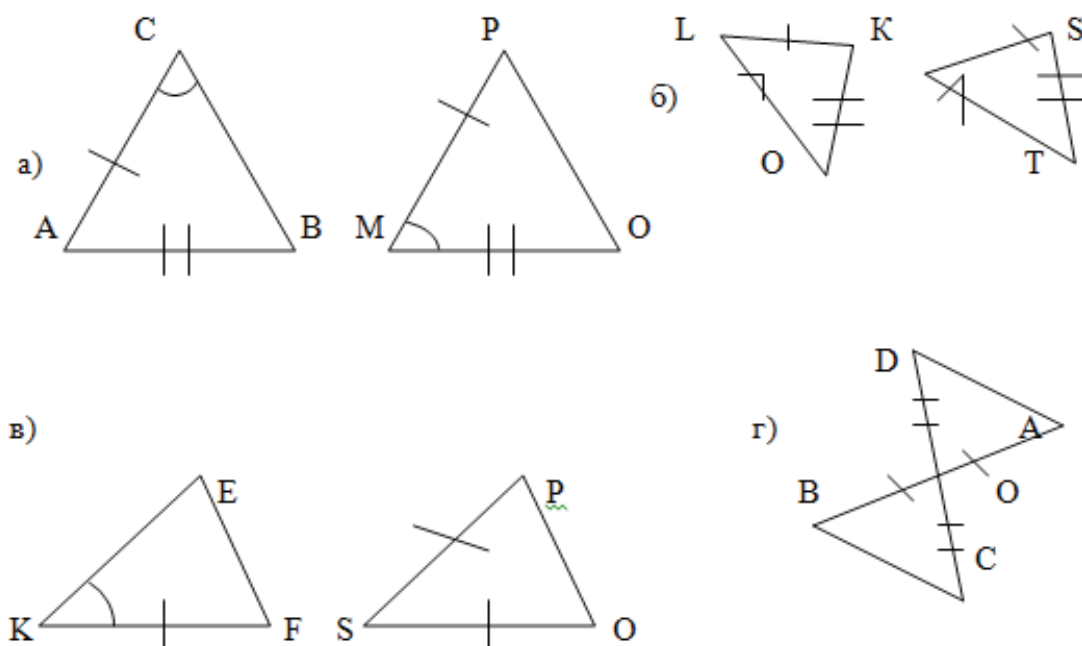


Рис. 1

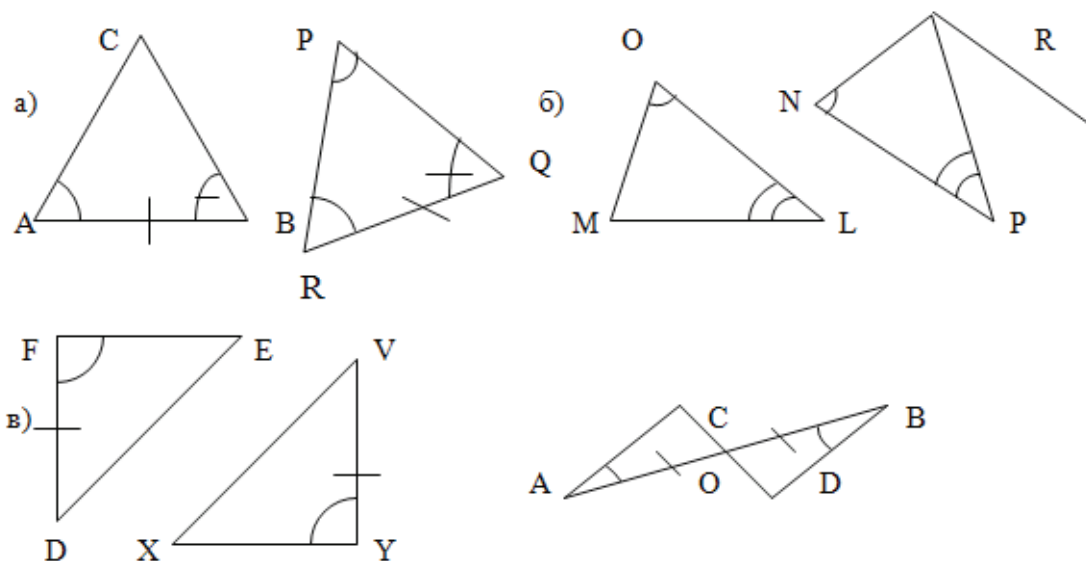


Рис. 2

4. Можно ли утверждать, что:

- а) $\angle B = \angle O$ (рис. 1, а); б) $\angle S = \angle K$ (рис. 1, б);
- в) $EK = OP$ (рис. 1, в); г) $DE = VX$ (рис. 2, в);
- д) $\angle C = \angle D$ (рис. 2, г); е) $\angle K = \angle L$ (рис. 3, а);
- ж) $AB = A_1B_1$ (рис. 3, б); з) $\angle K = \angle O$ (рис. 3, в)?

5. Укажите равные треугольники, пользуясь признаками равенства треугольников (рис. 4).

После выполнения упражнений 1–3 на готовых чертежах, учитель может легко диагностировать уровень сформированности учебных действий у учащихся. Если они не выбрали случай г в первом упражнении, случаи а и г во втором и случаи а и в в третьем, то это свидетельствует о не сформированности действия распознавания ситуаций, удовлетворяющих соответственно первому, второму и третьему признаку равенства треугольников.

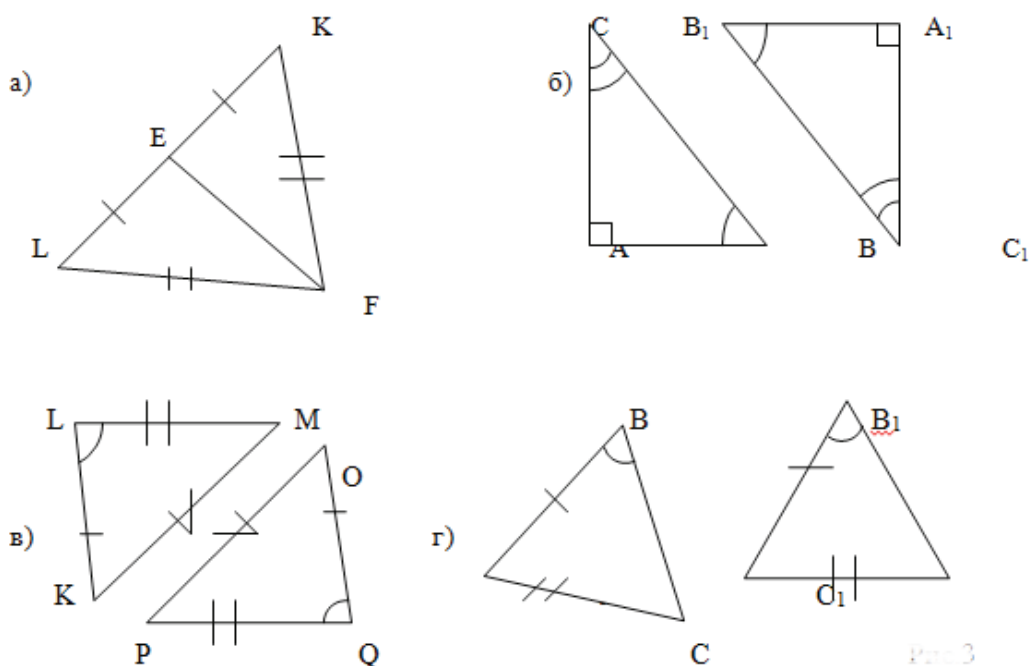


Рис. 3

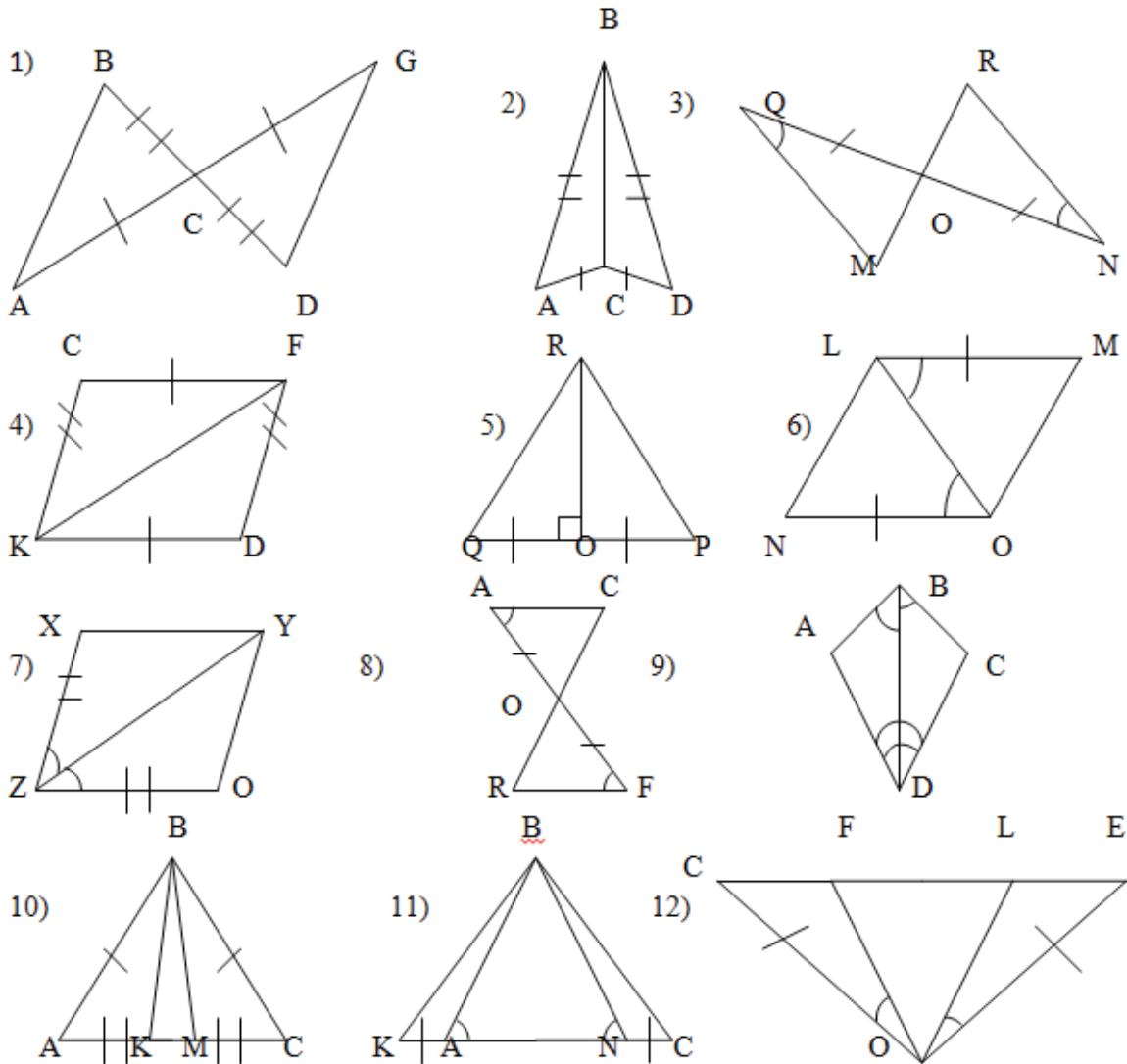


Рис. 4

Если при выполнении упражнения 4 учащиеся допускают ошибки, то это свидетельствует о том, что не сформировано действие преобразования заключения теоремы и действие осмысления связей между элементами задачи.

В результате выполнения упражнения 5 учащиеся распознают равные треугольники, применяя самостоятельно один из необходимых признаков, оперируют свойствами равнобедренного треугольника, свойствами смежных и вертикальных углов.

Верное выполнение учащимися всех заданий свидетельствует о сформированности у них умения применять знания в новой, видоизменной ситуации, используя общелогические и эвристические действия, приемы.

Упражнения, предложенные учащимся, направлены на наглядное восприятие признаков равенства треугольников, формирование целостной системы знаний и умений по данной теме геометрии. Они способствуют своевременному выявлению отклонения в сформированности действий, адекватных изучению понятий и те-

орем, и внесению корректив и изменений в процесс обучения.

Практика обучения геометрии, опыт учителей свидетельствует о том, что целенаправленная работа по формированию и развитию умений решать геометрические задачи способствует усвоению учащимися теоретических знаний, применению их к решению разного типа задач. Упражнения на готовых чертежах позволяют совершенствовать процесс формирования умения решать геометрические задачи, оказывают положительное влияние на развитие пространственного воображения и творческого мышления, необходимого для решения стереометрических задач, усиливают прикладную направленность преподавания планиметрии. У учащихся формируются умения анализировать задачу ситуацию, заданную чертежом, обобщения и конкретизации чертежа. Они владеют методами и приемами исследования геометрической ситуации, геометрического чертежа, анализируют условие задачи и соотносят его с чертежом, выбирают наиболее эффективный способ решения задачи.

Литература:

1. Новичкова, Т. Ю., Гудкова В. С., Ячинова С. Н. Современные средства оценивания результатов обучения // Молодой ученый. 2014. №6 (65). с. 740–742.
2. Новичкова, Т. Ю., Хвастунова Е. М., Ячинова С. Н. Критериальные задания как фактор совершенствования процесса обучения математике // Вестник магистратуры. 2014. №6–1 (33). с. 125–127.
3. Саранцев, Г. И. Методика обучения математике в средней школе: Учеб. пособ. для студентов мат. спец. пед. вузов и университетов. — М.: Просвещение, 2002. — 224 с.
4. Титова, Е. И., Чапрасова А. В., Ячинова С. Н. Формирование умений работы с чертежом в процессе решения геометрических задач // Современные проблемы науки и образования. 2014. №2. с. 269.
5. Шатилова, А. В. Обучение школьников составлению геометрических задач по готовым чертежам: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — Саранск, 1997. — 16 с.
6. Ячинова, С. Н. Цели обучения как средство управления учебной деятельностью на уроке математики: дисс. ... канд. пед. наук. — Пенза, 2003. — 165 с.

Песочная игротерапия как средство развития речевой деятельности дошкольников

Кудрина Любовь Владимировна, воспитатель;

Кислинская Наталья Петровна, воспитатель;

Панфиленко Галина Ивановна, учитель-логопед;

Лагоша Галина Егоровна, воспитатель

МБДОУ ЦРР детский сад №31 «Журавлик» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

*Часто руки знают, как распутать то, над чем тщетно
бьется разум.*

К. Г. Юнг

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании» основным приоритетом образования сегодня выступает личностно-ориентированное взаимодействие педагога с ребенком: принятие и поддержка его индивидуальности, интересов и потребностей, развитие творческих способностей и забота о его эмоциональном благополучии. Мир, окружающий ребенка, становится год от года все разнообразнее и сложнее и требует от него не шаблонных, привычных действий, а подвижности мышления, быстроты ориентировки, творческого подхода к решению больших и малых задач. Особые дети, талантливые, познающие компьютерные технологии одновременно с освоением речи и прямохождением, — именно они ставят перед современной педагогикой задачи, до настоящего времени не виданные и пока не решенные. В растерянности находятся и семьи и образовательные организации. Поэтому совершенно очевидно, что довольно остро назрел вопрос о совершенствовании дидактических приемов, методов образовательно — информационной работы с подрастающим поколением. При этом необходимо учитывать и потребности семьи, т. е. создавать технологии, применимые и доступные в семейном образовании и воспитании.

Современное дошкольное образование ориентирует педагогов на применение в воспитательно-образовательной практике наиболее эффективных педагогических технологий, направленных на овладение необходимыми знаниями, развитие логического мышления, речи детей, обучающих поиску решений в различных проблемных ситуациях.

Речь — важнейшая функция психики. От того, насколько развита, богата и правильна речь ребенка, зависит, может ли он легко, открыто и свободно высказывать свои мысли, познавать мир и полноценно общаться с окружающими детьми и взрослыми.

Нарушение речи в той или иной степени всегда отражается на поведении и деятельности ребенка. Дети, страдающие задержкой речевого развития, начиная осознавать недостатки своей речи, нередко становятся замкнутыми, молчаливыми, нерешительными.

Педагогический взгляд на психотерапевтическую песочницу — довольно яркое и эффективное решение этого вопроса.

Принцип «терапии песком» был предложен еще Карлом Густавом Юнгом, замечательным психотерапевтом, основателем аналитической терапии. Быть

может, естественная потребность человека «возиться» с песком, сама его структура подсказали великому Юнгу эту идею.

Песок — загадочный материал, обладающий способностью завораживать человека своей податливостью, способностью принимать любые формы: быть сухим, легким и ускользящим или влажным, плотным и пластичным.

Песочная терапия — одна из разновидностей игровой терапии. Цель такой терапии — не менять и переделывать ребенка, не учить каким-то специальным поведенческим навыкам, а дать возможность ребенку быть самим собой. Её можно использовать в работе с детьми не только логопеду, но и воспитателю, начиная с трех лет. Основная деятельность дошкольника — игра. В ней он познает себя и окружающий мир, а игры на песке — одна из форм естественной деятельности ребенка. Замечено, что игры с песком стабилизируют эмоциональное состояние ребенка. Играя с песком, ребенок может выразить свои душевные переживания, освобождается от страхов, способствует избавлению от психологического напряжения. Малыш с интересом рисует на песке — животных, буквы, цифры, свободно и не боясь ошибиться, потому что такие ошибки можно легко и многократно исправлять.

Технология песочной терапии многофункциональна, она позволяет одновременно решать задачи диагностики, коррекции и развития речи. Сам же ребенок решает задачи самовыражения, самосознания и развивает самооценку, учится работать в коллективе. Игра на песке с фигурками особенно плодотворна в работе с детьми, которые никак не могут выразить свои переживания.

Во многих случаях игра с песком выступает в качестве ведущего метода коррекционного воздействия. В других случаях — в качестве вспомогательного средства, позволяющего стимулировать ребенка, развивать его сенсорные навыки. Игры с песком можно использовать, как на индивидуальную работу, так и подгрупповую или же на фронтальных занятиях.

Не секрет, что развитие мелкой моторики руки как нельзя лучше способствует развитию речи у ребенка. В этой связи песочная терапия является незаменимым методом в профилактике речевых нарушений у дошкольников.

Опыт работы показывает, что использование песочной терапии позволяет:

- стабилизировать психоэмоциональное состояние;
- совершенствовать координацию движений, пальцевую моторику;
- стимулировать развитие сенсорно-перцептивной сферы, тактильно-кинестетической чувствительности;
- развивать навыки общения и речь (диалогическую и монологическую), пространственную ориентацию;
- стимулировать познавательные интересы и расширять кругозор;
- разнообразить способы сотрудничества.

Песочница — прекрасный посредник для установления контакта с ребенком. И если ребенок еще плохо говорит и не может рассказать взрослому о своих переживаниях, то в играх с песком все становится возможным. Через игры с песком легко решаются такие задачи, как развитие коммуникативных навыков, т. е. умение нормально общаться. Именно на песке мы можем создать свой мир: путешествовать во времени, по разным странам и планетам. При этом мы не только воображаем, представляем, фантазируем, но и реально создаем и проживаем.

Игры с песком разнообразны:

— обучающие игры обеспечивают процесс обучения чтению, письму, счету, грамоте;

— познавательные игры дают возможность детям узнать о многообразии окружающего мира, об истории своего города, страны и т. д.;

— проективные игры откроют потенциальные возможности ребенка, разовьют его творчество и фантазию.

Выделяют пять шагов организации игрового процесса с песком

Первый шаг — демонстрация песочницы.

Обычно мы говорим детям следующее. «Посмотрите, наша песочница заполнена песком наполовину, поэтому видны голубые борта. Как вы думаете, зачем это нужно? Действительно, борта символизируют небо. У песочницы есть еще один секрет, если мы с вами раздвинем песок, то обнаружим голубое дно. Как вы думаете, а это зачем нужно? Действительно, дно символизирует воду. Вы можете создать реку, озеро, море и даже океан. А с помощью кувшина с водой сухой песок легко превращается во влажный. Словом, здесь все подвластно вашей фантазии».

Второй шаг — демонстрация коллекции фигурок

При этом мы говорим детям следующее. «Посмотрите, здесь много самых разнообразных фигурок. Вы можете их рассмотреть, подержать в руках. Здесь есть и деревья, и дома, и люди, и многое другое. Создавая свой мир, свою картину в песочнице, вы можете использовать разные фигурки»

Третий шаг — знакомство с правилами игр на песке

Очень часто педагоги задают такие вопросы. «Как научить детей бережному отношению к песку? Как запретить кидать песок в глаза товарищам? Как объяснить, что рушить созданное другими нельзя?» Действительно, игры с песком выдвигают значительное число ограничений, запретов. Чтобы избежать нравучений, мы рекомендуем познакомить детей с правилами в контексте некоего ритуала, постоянно повторяющегося действия, в котором эти правила проживаются и проигрываются

Четвертый шаг — формулирование темы занятия, инструкций к играм, основное содержание занятия

Этот шаг осуществляет сказочный герой (Песочный Человечек, Фея, черепаха Тортила и др). Он задает тему занятия, от его лица ведется увлекательный рассказ о каком-либо событии, он формулирует задания и зага-

дывает загадки. Иными словами, весь образовательный материал преподносится детям этим сказочным персонажем. Он же ведет игровой процесс, контролирует его ход, резюмирует и анализирует результаты творческих работ, «коронует» и подбадривает каждого из ребят

Пятый шаг — завершение занятия, ритуал выхода

Завершая работу в песочнице, ребяташки разбирают свои постройки, расставляют игрушки на полки стеллажа; разравнивают песок, кладут ладони на поверхность песка и произносят слова благодарности.

Как должен вести себя педагог, практикующий работу с песком? Для специалиста действуют три правила:

— Присоединение к ребенку.

— Песочная картина, создаваемая ребенком, содержит богатую информацию о его внутреннем мире и актуальном состоянии. Понять ребенка и его проблемы, почувствовав ритм песочной картины.

— Искренняя заинтересованность.

Рассматривая картину ребенка, специалист как бы сочтает в себе две ипостаси. С одной стороны, это любознательный, открытый путешественник, которому чрезвычайно интересно, что происходит в этом мире, который

создал ребенок. С другой стороны, это мудрец, стремящийся найти истину.

— Строгое следование профессиональной и общечеловеческой этике.

Это правило является одновременно и обязательным условием для любого рода профессиональной помощи ребенку. Педагог не может в присутствии ребенка без спроса изымать фигурки из песочницы, перестраивать картину или высказывать оценочное суждение. Внутренний мир человека чрезвычайно хрупок, и только строгое соблюдение этического кодекса и высокий профессионализм специалиста могут защитить ребенка от психической травмы.

Педагогам следует не забывать и о работе со взрослыми. На собраниях с родителями можно проводить семинары, посвященные формам и методам развития речи дошкольников используя методику песочной терапии. Это необходимо для того, чтобы родители ясно представляли уровень речевого развития ребенка, знали о его индивидуальных особенностях и могли сами помочь своим детям дома — развивать и закреплять навыки, полученные на занятиях в детском саду.

Литература:

1. Бережная, Н. Ф. Песочная терапия в коррекции эмоциональной сферы детей раннего и младшего дошкольного возраста // Дошкольная педагогика. 2006. № 4.
2. Зинкевич-Евстегнеева, Т. Д., Грабенко Т. М. Чудеса на песке. Практикум по песочной терапии. Спб., 2006.
3. Сапожникова, О. Б., Гарнова Е. В. Песочная терапия в развитии дошкольников, ООО «Сфера», 2014.

Некоторые факты об успешной подготовке к ЕГЭ

Куимова Елена Ивановна, кандидат технических наук, доцент;

Куимова Ксения Андреевна, студент;

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент

Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Итоговой аттестацией школьного курса математики является сдача единого государственного экзамена (ЕГЭ). Проводя статистику полученным баллам, можно сказать, что 60 % учащихся лишь удовлетворительно справляется с поставленной задачей. Как сделать подготовку к экзамену более плодотворной и успешной является главной задачей учителя математики. Основная подготовка выпускников к ЕГЭ по математике, осуществляется не только в течение всего учебного года в старшей школе, но и гораздо раньше, начиная с 7—9 класса. Проанализировав задания варианта ЕГЭ можно отметить следующие темы курса школьной математики, затронутые в проверке знаний: решение текстовых задач на проценты, движение, работу, смеси и сплавы; решение простейших уравнений и неравенств; логарифмические и показательные уравнения и неравенства; уравнения и неравен-

ства, содержащие модуль; системы уравнений и неравенств; тригонометрия; производная и ее применение; теория вероятностей; геометрия на плоскости и в пространстве. Отсюда исключительно важным становится целенаправленная и специально планируемая подготовка школьников к ЕГЭ на протяжении всего обучения математики, уделяя выделенным темам особое значение, выделять их значимость. Безусловно, на последний год обучения в школе приходится максимальная нагрузка на учащихся. При этом возрастает роль и ответственность в подготовительной работе и учителя и самого ученика. Необходимо ориентироваться на самые значимые моменты в подготовительной работе, заложить все необходимые знания не только для сдачи экзамена, но и прочной базы для дальнейшего обучения. В последний год обучения все знания учащихся нужно собрать в единую си-

стему, отработать алгоритм решения самого тестового варианта. Чрезвычайно важным представляется отработка алгоритма выполнения тестовых заданий ЕГЭ. Связано это с тем, что учащиеся не умеют правильно распределить свое время. Получив КИМы и инструкции, ученик поставлен в жесткие рамки, некоторые с учетом медлительности не успевают дойти до части С, это тоже является одной из проблем в подготовке.

Выделим важные моменты для успешной подготовки к ЕГЭ:

1. Вычислительные навыки. Пользоваться калькулятором не рекомендуется, поэтому необходимо тренировать учащихся обходиться без него. Показать ребятам некоторые способы быстрого умножения чисел, возведения в степень, извлечения корней др.

2. Обязательное знание правил и формул. Для этого после изучения теоретических вопросов темы, можно на 5–7 минут дать математический диктант, в котором часть вопросов касается теории и вторая часть — простейшие примеры не её применение.

3. Постоянное совершенствование учебных навыков на практике. Решая задания, следует обратить внимание на классические методы рассуждений (метод интервалов, метод введения новой переменной и т.д). Не забывайте область допустимых значений (ОДЗ). Решать алгоритмические задачи и задачи со смекалкой.

4. Проверка знаний и умений учащихся. Выполнение тренировочных и диагностических работ, составленных самим учителем, разработанных в специальных учебных пособиях или представленных в сети Интернет.

Исходя из выше сказанного, сформулируем рекомендации для подготовки к ЕГЭ для учащихся:

1. Фундамент математических знаний закладывается на обычных уроках математики и при систематической подготовке к ним.

2. Необходимо внимательно слушать теоретический материал, который учитель объясняет на уроках.

3. Старайтесь не пропускать без уважительной причины уроки математики, потому что качественно восполнить пропущенный теоретический или практический материал самостоятельно сложно.

4. Не допускайте формального усвоения программного материала.

5. Все математические понятия и утверждения нужно обязательно понимать и уметь самостоятельно воспроизводить.

6. Помните, что умение решать задачи является следствием глубоко понятого соответствующего теоретического материала.

7. Выполняйте все домашние задания самостоятельно, консультируйтесь с учителем.

8. Составьте свой, личный справочник теоретического материала и старайтесь постепенно все выучить наизусть, регулярно повторяя выученное.

9. Чем больше информации Вы запомните, тем лучше и быстрее будете выполнять как устные задания, так и задания, требующие значительных умственных усилий.

10. Составьте свой личный план подготовки к экзамену. Покажите его учителю или другому квалифицированному специалисту для подтверждения его правильности и соответствия вашим индивидуальным способностям.

11. Регулярно занимайтесь по личному плану, не реже 1 раза в неделю.

12. На каждом индивидуальном занятии считайте устно. Пытайтесь закрепить (или сформировать) навыки устных вычислений.

До учащихся также необходимо донести, что вся подготовка к экзамену зависит лично от каждого из них. Как они относятся к учебе, какой интерес проявляют к учебе, самостоятельно ли выполняют все учебные задания, как используют при этом учебные пособия, какие мысли и чувства вызывает у них изучение математики, используют ли они полученные знания и умения по математике в своей жизненной практике, и если используют, то как.

Литература:

1. Акимова, И. В., Титова Е. И. Сравнение школьного уровня подготовки по математике и уровня учебного процесса в вузе//Успехи современного естествознания. 2014. №3. с. 140–143.
2. Гребенев, И. В., Ермолаева Е. И., Круглова С. С. Математическая подготовка абитуриентов — основа получения профессионального образования в университете// Наука и школа, №6, 2012 г. С 27–31.
3. Жидкова, А. Е., Титова Е. И. Нормы оценки знаний обучающихся по математике//Молодой ученый. 2014. №1. с. 522–523.
4. Жидкова, А. Е., Титова Е. И. Изучение школьной математики как пропедевтический курс ее обучения в техническом вузе//Современные проблемы науки и образования. 2013. №6.

Эстетическое воспитание учащихся при решении физических задач

Кунцевич Сергей Иванович, учитель физики
МБОУ СОШ №2 (г. Ханты-Мансийск)

При обучении физике учащихся средней школы значительное количество учебного времени всегда отводится на решение задач. Образовательное и воспитательное значение физических задач в курсе физики средней школы трудно переоценить. Без их систематического решения курс физики учащимися не может быть полноценно усвоен. При решении задач учащимся сообщаются знания о конкретных физических объектах и явлениях, создаются и разрешаются проблемные ситуации, формируются практические и интеллектуальные умения, сообщаются знания из истории науки и техники, формируются такие качества личности, как целеустремленность, настойчивость, аккуратность, внимательность, дисциплинированность, эстетические чувства, творческие способности.

Ключевые слова: школьное обучение, воспитание, эстетическое воспитание, обучение физике, решение задач по физике.

Aesthetic Education of School Students in Solving Physics Problems

Kuntsevich Sergey Ivanovich
Physics Teacher of Secondary School N2, Khanty-Mansiysk

A significant amount of physics teaching time is always devoted to physical problems solving. The educational value of these problems in the secondary school physics course is difficult to overestimate. Students cannot be fully trained without systematic practicing in the problems solution. Teachers report to student specific knowledge of physical objects and phenomena. They create and resolve situations that form the practical and intellectual skills, translate knowledge of the science and technology history, and develop personality traits such as purposefulness, patience, accuracy, attentiveness, discipline, aesthetic sensibilities, and creativity.

Keywords: schooling, education, aesthetic education, teaching physics, physics problem solving

Следует признать, что интерес к такому виду учебной деятельности, как решение задач, у учащихся, изучающих физику, очень низок [1, с. 3]. Одной из причин этого является серьезная недооценка воспитательной и развивающей функций физических задач. В данной статье мы остановимся на рассмотрении вопросов эстетического воспитания школьников при обучении физике в процессе решения физических задач. Но что конкретно мы понимаем под эстетическим воспитанием при решении физических задач? Какой должна быть физическая задача (по форме и содержанию), чтобы стать эстетически воспитывающей? Изучение научно-методической литературы по данной теме показывает малую степень исследования проблемы. Вместе с тем, в рамках наиболее приоритетных современных технологий обучения физике наработки по эстетическому воспитанию учащихся через развитие творческих способностей при решении задач могли бы найти успешное применение. Смена парадигмы Российского образования выдвигает совершенно другие приоритеты в образовательном процессе — приоритеты гуманистически-одухотворенного, эмоционального, личностно-значимого обучения и воспитания [2]. Повышается значимость эстетического воспитания учащихся средствами учебного предмета физики. Мы не можем также пренебрегать и эстети-

ческим воспитанием учащихся через решение физических задач, учитывая, что при обучении школьников основам наук разнообразны «задачи важнее правил» (И. Ньютон).

Однако задачи, используемые учителями в школьной практике в настоящее время, не в полной мере отвечают целям эстетического воспитания учащихся. Резонно спросить: а так ли и когда это необходимо? Действительно, глобальный подход здесь вряд ли уместен. Но при детальном рассмотрении проблема не кажется нам надуманной, особенно в тех случаях, когда физические задачи используются с целью эстетического воспитания в рамках отдельных учебных занятий по физике или специально разработанного факультативного курса. Особенности воспитательной цели требуют здесь совершенно иного подхода к формулировке, содержанию и к организации процесса решения физических задач, анализу полученных результатов. Речь идет о локальной инновации, попытке найти в системе физических задач свободное место для задачного материала, органично дополняющего систему методов и средств эстетического воспитания учащихся на уроках физики. Вместе с тем, можно говорить о недостатках физических задач (с позиций их эстетического потенциала) и в целом. Учителя практики обнаруживают од-

нообразии современных задач по физике школьного курса, недостаточную связь с жизнью; слабую воспитательную направленность задач. К этому можно добавить формализованность условий задач, нацеленность зачастую только на проверку знаний учащимися строгих физических закономерностей, без учета физических и эстетических нюансов реальных явлений, объектов и обстоятельств, иногда ведущих к применению неоправданно грубых в своем упрощении физических моделей. И что особенно важно, почти полное отсутствие опоры на чувственную и эмоциональную стороны личности школьников содержания задачного материала, организации учебной деятельности по решению задач. А это уже напрямую влияет на результативность обучения физике, являясь к тому же одной из причин снижения познавательного интереса учащихся к изучению предмета. Все это ведёт к мысли о необходимости, особенно для детей младшего и среднего школьного возраста, тщательного специального отбора задачного материала в соответствии с целевыми приоритетами; переформулировки условия, а по большому счету составления оригинальных задач по физике, ориентированных на эстетическое воспитание. Заметим, что данный подход не исключает повышенного внимания к обучающей и развивающей функции задач, но одушевляет их, наполняет духовным, человеческим смыслом. Красота в задаче становится катализатором чувств, эмоций и мыслей.

Физические задачи могут быть классифицированы по многим признакам. Особое внимание мы обращаем на содержание физических задач, потому что заключенная в нем «информация носит не только познавательный, но и воспитывающий характер...Содержание задач должно являться одним из средств воспитания» [3, с. 116]. Очевидно, что через работу над содержанием физической задачи ее можно сделать эстетически воспитывающей. Говоря об эстетическом воспитании на уроке физики при решении физических задач, мы имеем в виду, прежде всего, формирование эстетических чувств, способности к эстетическому созерцанию и эстетической творческой деятельности. Кроме требовательного отношения к содержанию задачи, чрезвычайно важно и то, как задача представлена учащимся и как организован процесс ее решения с анализом результатов. При этом в полной мере должны использоваться средства эстетического воспитания на уроках физики, арсенал которых необычайно богат. В. Я. Лыков выделяет наглядно-декоративные, вербально-акустические и структурно-логические средства эстетического воспитания [4, с. 6]. Красивый и эффектно поставленный демонстрационный эксперимент, эмоционально и выразительно исполненный отрывок из литературного шедевра с глубоким физическим содержанием, научный парадокс и другие средства — используемые поодиночке или в творческом синтезе — все это может являться истоком физической задачи, способствующей формированию эстетических чувств учащихся,

более глубокому, а главное, творческому усвоению физических знаний.

Рассматривая содержание физической задачи, А. В. Усова и Ю. П. Дубенский различают предметную область задачи, которая может нести информацию о чисто «физических» объектах, и объекты прикладного характера, в которых может быть сосредоточена информация, несущая воспитательную нагрузку. Познавательная сторона содержания задачи может охватывать всю предметную область [5]. «Информация, несущая воспитательную нагрузку, может быть *только* в объектах прикладного характера» [1, с. 4]. Нам кажется, что воспитывать эстетические чувства школьников может и предметная область содержания задачи, ибо «чисто физическое» в ней не отрицает эстетического. Например, такие грандиозные физические объекты — технические сооружения, как Пизанская, Останкинская и Эйфелева башни, скульптура «Родина-Мать» и другие — вершина и триумф инженерной мысли. Торжество законов физики, сплав прочности, целесообразности и высокого эстетизма. Подобные сооружения уникальны не только как конструкторское приложение законов физики, но и как произведения мировой культуры, несущие на себе печать эстетических представлений разных народов и человечества в целом о возможностях и путях индустриального и культурного развития мира. Многие физические явления (газовые электрические разряды, невесомость, инерция, дисперсия и другие), особенно при их непосредственном наблюдении, всегда вызывают эмоционально — чувственный отклик у учащихся. Их красота опосредовано говорит им об объективном устройстве окружающего мира, а также о строгих в своей логике и эстетичных в лаконизме и соразмерности физических законах. Это касается даже их математического выражения. Таким образом, эстетически воспитывающая информация может находиться не только в объектах прикладного характера, но и в предметной области физической задачи. При этом можно различать физические задачи с внутренним и внешним эстетическим содержанием. Задачи с внешним эстетическим содержанием — это задачи, в которых эстетическая информация сосредоточена преимущественно в объектах прикладного характера, а не в предметной области. Внешняя эстетика привлекает учащихся к активному решению физической задачи с помощью эстетических средств, о которых уже упоминалось выше. Она обеспечивает произвольное реагирование учащихся на задачу с их включением в процесс решения. При этом наиболее задействованы эмоции и чувства школьников, что ведет к активизации познавательных процессов учащихся, о чем можно говорить, учитывая теснейшую связь процессов эмоционального и рационального познания мира. В задачах по физике с внутренним эстетическим содержанием оно выступает как единое целое с собственно физическим содержанием. Это проявляется в симметрии искусственных или природных физических объектов (кристаллы, сне-

жинки), красоте формул, чертежей, получаемых и преобразуемых электрических схем, моделях технических устройств, стройности логического мышления. Говоря об особых подходах к отбору содержания физических задач и их решения, используемых в рамках системной работы по эстетическому воспитанию на учебных занятиях по физике, оправданно использовать термин «эстетическая задача». Основанием для этого может служить тот факт, что ни один из известных в настоящее время типов физических задач не пытается в комплексе с другими методами и средствами обучения и воспитания целенаправленно решать задачу эстетического воспитания учащихся через формирование и развитие у них эстетических чувств. Термин «эстетическая задача» в эстетике и искусстве давно известен. По отношению к физическим задачам он как минимум имеет право на существование. Эстетические задачи по физике являются оригинальными задачами, даже при использовании в качестве основы известных схем или конструкций. В данной работе не ставится цель дать исчерпывающее определение эстетических задач по физике, но имеет смысл остановиться на некоторых из критериев и кратких характеристик, которым они должны соответствовать:

— наличие занимательности, обеспечивающей активизацию познавательной деятельности учащихся и формирование у них устойчивого познавательного интереса к изучению предмета;

— привлечение и использование в познавательной деятельности школьников активного творческого воображения, в ходе работы которого происходит возникновение разнообразных ассоциаций, с созданием оригинального продукта деятельности, в форме конкретного предмета, мысленного образа или неожиданной идеи, способной к материализации;

— наличие положительного и активизирующего воздействия задачи на психическое и эмоциональное состояние ребенка, нацеленного на автоматический «отклик» на задачу и включение его в процесс исследования задачной ситуации (задача в этом случае принимается субъектом — решающей системой, что обеспечивает начало ее заинтересованного, добровольного, мотивированного решения);

— приветствуется синтетическая (к примеру, этико-эстетическая) воспитательная составляющая задачи, имеющая к тому же ярко выраженную гуманистическую окраску;

— описание реальных (часто парадоксальных и трудно объяснимых физических явлений или событий), с опорой на личный опыт школьника (обязательно включая внутренний, эмоциональный). Если такого опыта нет, учащимся должна быть предоставлена возможность проверки рассматриваемой физической ситуации в ходе эксперимента [6]. Сказанное не отрицает использование при составлении задач сказочных и фантастических сюжетов, если в них «работают» законы физики, и предполагается успешная работа воображения школьников;

— неожиданный стиль содержания задачи и различные формы ее представления учащимся (видео, аудио и задачи рисунки — комиксы)

— особый стиль языка, если речь идет о текстовой задаче, органично сочетающий в себе эмоциональную обремененность, поэтичность, гуманистичность художественной литературы с научностью;

— наличие и эстетическое осмысление в предметной области задачи технических объектов, имеющих общемировое культурное значение и являющееся синтезом самых разных областей физического знания и их практических приложений; тоже справедливо и для естественных объектов живой и неживой природы.

Источниками задач, близких к эстетическим задачам, для нас явились задачки Я. И. Перельмана, М. М. Балашова, С. А. Тихомировой, М. Е. Тульчинского, Д. Уокера и других авторов. Мы видим место эстетических задач в системе развивающего, проблемного, личностно-ориентированного обучения физике при комплексном решении вопросов воспитания учащихся. С оправданным выделением эстетического воспитания как основного фактора устойчивости и эффективности всей воспитательной системы, связывающей и гармонизирующей ее элементы «цементом красоты» возникающего эстетического чувства и основанных на нем процессов эстетического созерцания, восприятия и деятельности. Особенно актуально применение таких задач с момента начала обучения физике, обычно в 7–8 классах средней школы, при решении проблемы сохранения и повышения познавательного интереса к физике, обеспечивающей эффективность процессов обучения и воспитания. Интересные перспективы таят в себе пропедевтические курсы физики для младших и средних школьников [7], где эстетические задачи могли бы успешно применяться, с учетом повышенной эмоциональности детей, их способностей к фантазии и воображению, интуитивному стремлению к познанию мира и красоте.

Эстетика как наука накопила огромный систематизированный материал о закономерностях чувственного освоения действительности, который может быть успешно применен при составлении эстетических задач по физике. Через их решение на любом из занятий по предмету, мы получаем возможность влиять на развитие школьников, успешно осуществляя процесс эстетического воспитания в соответствии с научно обоснованными принципами и законами методики физики, эстетики и психологии [8]. Эта проблематика востребована и самими обучающимися [9]. Мы приходим к выводу, что при актуализации целей и задач эстетического воспитания при обучении физике на задачном физическом материале необходимы осмысление и кристаллизация уже имеющихся и интенсивный поиск новых идей и возможностей, касающихся определения и содержания эстетических задач, а также методики их использования в школьном курсе физики.

Литература:

1. Усова, А. В., Дубенский Ю. П. Пути усиления познавательной и воспитательной функций задач при обучении физике в средней школе. — Методические рекомендации для учителей школ и студентов-физиков педагогических институтов /Под ред. А. В. Усовой. — Челябинск: Челябинский государственный педагогический институт, 1983. 27 с.
2. Яворук, О. А. Пути архаизма и футуризма в развивающемся отечественном образовании //Гуманизация образования. 2012. №1. с. 29–35.
3. Усова, А. В., Тулькибаева Н. Н. Практикум по решению физических задач. — М.: Просвещение, 2001. 206 с.
4. Лыков, В. Я. Эстетическое воспитание при обучении физике: Кн. для учителя: Из опыта работы. — М.: Просвещение, 1986. 144 с.
5. Искандеров, Н. Ф., Яворук О. А. Виды внутрпредметных связей в школьном курсе физики //Мир науки, культуры, образования. 2012. №6 (37). с. 161–163.
6. Яворук, О. А. Изучение восприятия времени человеком. Лабораторная работа Физика + психология, 10–11 кл. //Физика-ПС. 2011. №13. с. 13–15.
7. Даммер, М. Д. Методические основы построения опережающего курса физики основной школы. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. — Челябинск, 1997. 443 с.
8. Асаматдинова, Ж. П. Рекомендации по нравственно-эстетическому воспитанию старших подростков с направленностью на формирование ценностной ориентации личности //Педагогические науки. 2013. №3. с. 18–25.
9. Акименко, С. Б. Об исследовании интереса молодёжи к естественным наукам и путях его повышения (по результатам анкетирования студентов) //Международный научно-исследовательский журнал. 2013. №9–3 (16). с. 9–10.

Сравнительный анализ стратегий поведения в конфликте руководителей и педагогического коллектива ДЮСШ г. Тюмени

Куценко Яна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент;
Корниенко Юлия Александровна, магистрант;
Куценко Глеб Александрович, студент
Тюменский государственный университет

Статья посвящена характеристике конфликтов во взаимоотношениях директоров и тренерско-преподавательского состава детско-юношеских спортивных школ г. Тюмени.

Ключевые слова: конфликт, стратегия поведения, педагогический коллектив, детско-юношеская спортивная школа, индекс враждебности и агрессивности.

The article is devoted to the conflict in the relationship of directors and coaching and teaching staff for children and youth sports schools in the city of Tyumen.

Keywords: conflict, behavioral strategy, pedagogical staff, Children and Youth Sports School, the index of hostility and aggression.

К сожалению, приметами нашего времени являются отсутствие толерантности, непонимание между людьми, проявление насилия и агрессии, разгул терроризма [2]. Рост числа конфликтов во всех сферах социального взаимодействия делает проблему исследования конфликтов важной и острой. Проблема конфликтов актуальна для любой сферы взаимодействия, в том числе и для тренерско-педагогического коллектива детско-юношеских спортивных школ (далее ДЮСШ) [6, 7, 9].

Конфликты возникают в силу как объективных, так и субъективных факторов. К объективным факторам

можно отнести условия жизнедеятельности, потенциально влияющие на возникновение конфликтов: постоянный рост физических и эмоциональных нагрузок, жесткие условия соперничества. К субъективным факторам — личностные качества человека, потенциально влияющие на возникновение и развитие конфликта [3, 5].

Большую часть времени мы проводим на работе, где приходится налаживать взаимоотношения, управлять людьми и разнообразными процессами.

Проблема взаимопонимания руководителя и педагогического коллектива в процессе профессиональной де-

тельности обусловлена не только способами поведения в конфликтной ситуации, но и особенностями характера [4].

В этом аспекте стратегии поведения в конфликте руководителей и педагогического коллектива ДЮСШ приобретают особую актуальность.

В связи с выше изложенным, целью нашего исследования явилось выявление характерологических особенностей и стратегии поведения в конфликте руководителей и педагогического коллектива различных ДЮСШ г. Тюмени.

Материалы и методы исследования: теоретический анализ и обобщение данных научно-методической литературы, анкетирование, тестирование, педагогическое наблюдение, математико-статистический анализ.

Для выявления предрасположенности человека к конфликтным взаимоотношениям в совместной деятельности использовался тест К. Томаса адаптированный Н. В. Гришиной [8]. Для выявления уровня агрессивности была использована диагностика А.Басса-А.Дарки [1]. Для под-

тверждения данных опросных методик был использован метод педагогического наблюдения за испытуемыми в условиях межличностного конфликта. Форма проведения педагогического наблюдения — открытая (во время проведения учебно-тренировочных занятий (6) и педагогических советов (4)) и закрытая (во время соревнований (4)).

Объем выборки составил 24 человека, по 8 в каждой из трех ДЮСШ г. Тюмени. В состав выбранных групп входили: директор ДЮСШ, методист, тренеры-преподаватели по различным видам спорта.

В целях соблюдения педагогической этики фамилии респондентов закрыты, а номера ДЮСШ заменены на буквы «А», «Б», «С».

Результаты исследования

На рисунках 1 и 2 представлены результаты исследования стратегий поведения в конфликте директоров и педагогического коллектива ДЮСШ «А» и ДЮСШ «С».

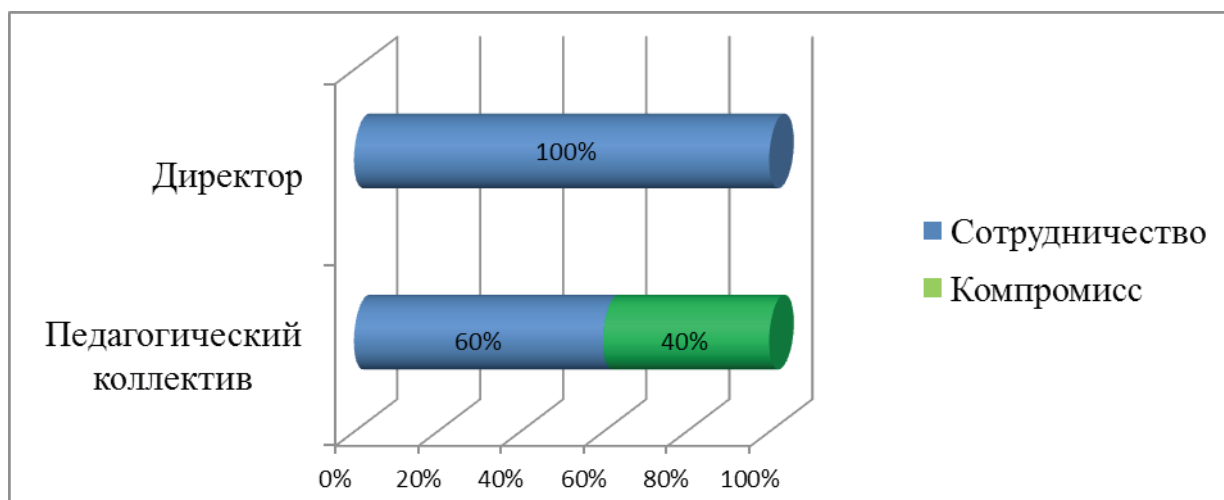


Рис. 1. Стратегии поведения в конфликте директора и педагогического коллектива ДЮСШ «А»

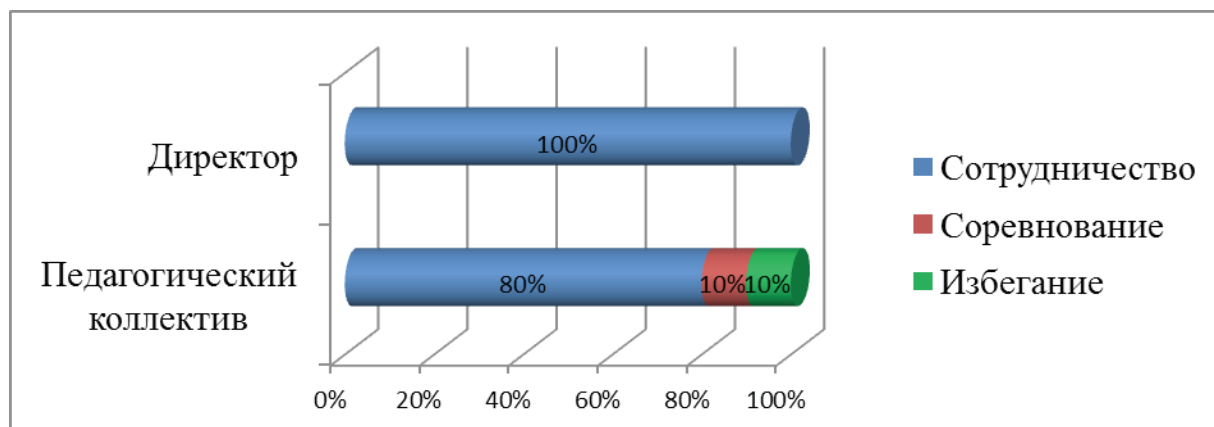


Рис. 2. Стратегии поведения в конфликте директора и педагогического коллектива ДЮСШ «С»

Как следует из рисунков, директор ДЮСШ «А» и ДЮСШ «С» демонстрирует такую стратегию поведения в конфликте, как «сотрудничество».

У 60 % респондентов педагогического коллектива ДЮСШ «А» и 80 % ДЮСШ «С», доминирующей стратегией поведения в конфликте также является сотрудничество. При этом выявлено, что 40 % педагогического коллектива ДЮСШ «А» в конфликте идут на компромисс, по 10 % респондентов педагогического коллектива ДЮСШ «С» демонстрируют такую стратегию поведения как «соревнование» и «избегание» соответственно.

Вместе с тем, результаты исследований в ДЮСШ «Б» показывают (рис. 3), что директор демонстрирует такую стратегию поведения в конфликте, как «компромисс».

При этом, у 50 % респондентов педагогического коллектива ДЮСШ «Б» доминирует «соревнование»,

30 % идут на компромисс, у 20 % — выявлено «избегание».

На рисунках 4 и 5 представлены результаты исследования уровня агрессивности и враждебности директоров и педагогического коллектива ДЮСШ «А» и ДЮСШ «С».

Так, у директоров ДЮСШ «А» и ДЮСШ «С» индекс агрессивности и враждебности находится в пределах нормы. У 90 %, респондентов педагогических коллективов ДЮСШ «А» и ДЮСШ «С» уровень агрессивности — также в пределах нормы, у 10 % — выше нормы. Аналогичная закономерность выявлена при изучении индекса враждебности у директоров и тренерско — преподавательского состава ДЮСШ «А» и «С». Так, у 90 % и у 80 % респондентов ДЮСШ «А» и «С», уровень враждебности в пределах нормы, и лишь у 10 % и

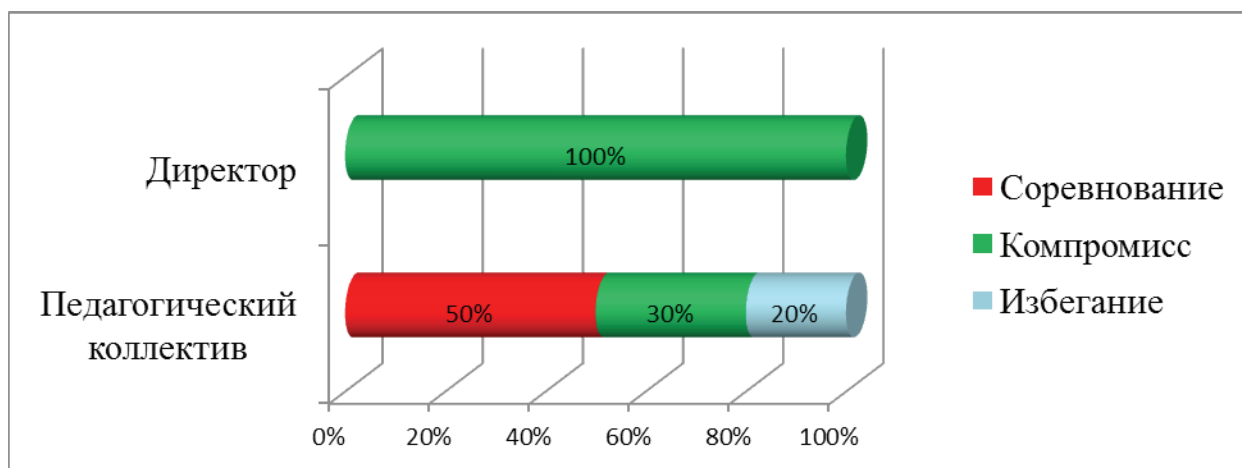


Рис. 3. Стратегии поведения в конфликте директора и педагогического коллектива ДЮСШ «Б»

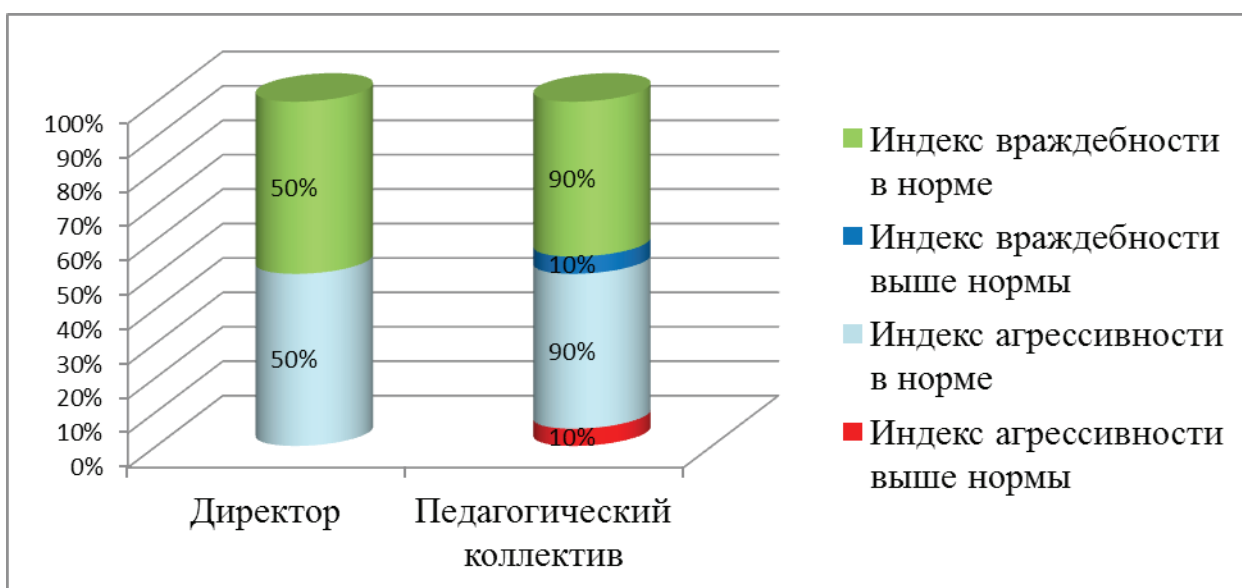


Рис. 4. Показатели враждебности и агрессивности директора и педагогического коллектива ДЮСШ «А»

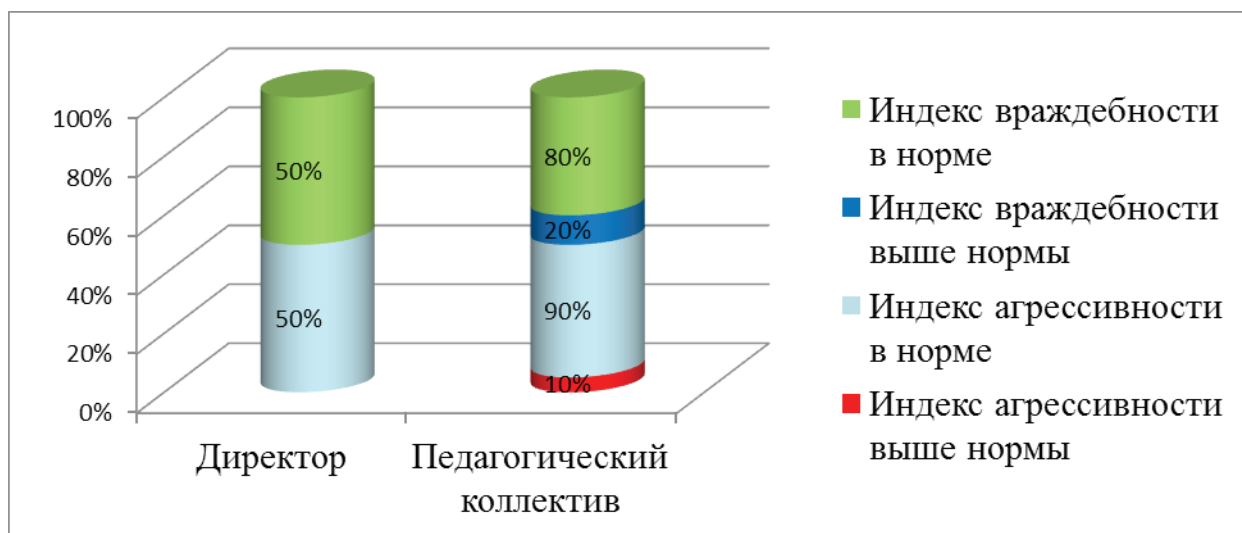


Рис. 5. Показатели враждебности и агрессивности директора и педагогического коллектива ДЮСШ «С»

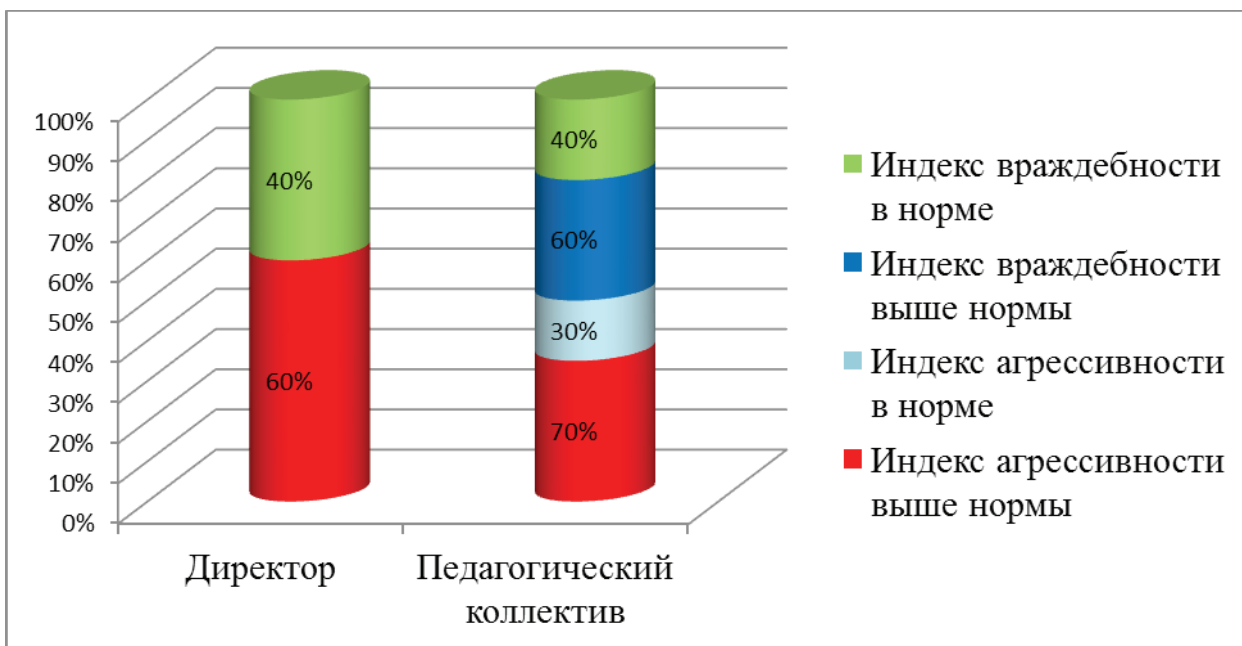


Рис. 6. Показатели враждебности и агрессивности директора и педагогического коллектива ДЮСШ «Б»

20 % членов педагогического коллектива этих ДЮСШ, он выше нормы.

Иные результаты оценки уровня агрессивности и враждебности получены при проведении исследования в ДЮСШ «Б» (рис. 6.). Так, выявлено, что у директора уровень агрессивности выше нормы, уровень враждебности — в пределах нормы. У 70 % и 60 % респондентов педагогического коллектива также выявлен уровень агрессивности и враждебности «выше нормы», в то время как, лишь у 30 % и 40 % (соответственно), этот показатель находится в пределах нормы.

В ходе проведенного анализа исследования нами выявлено, что в ДЮСШ «А» и ДЮСШ «С» преобладает такая

стратегия поведения в конфликте, как «сотрудничество», как у директора, так и у педагогического коллектива. При этом, у директоров и в коллективах ДЮСШ «А» и «С» доминирует нормальный уровень агрессивности.

Таким образом, сравнительный анализ стратегий поведения в конфликте показал, что наиболее неблагоприятная стратегия поведения в конфликте, а также индекс агрессивности и враждебности выше среднего выявлены в ДЮСШ «Б». Результаты анализа подтверждают данными педагогического наблюдения за исследуемый период времени, из которых следует, что наибольшее количество конфликтных ситуаций (6) зафиксировано также в ДЮСШ «Б».

Литература:

1. Диагностика состояния агрессии (опросник Басса-Дарки) / Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. Дерманова И. Б. — СПб., 2002. с. 80–84.
2. Ермаков, В. А. Психология в индустрии спорта: хрестоматия / В. А. Ермаков. — М.: Евразийский открытый институт, 2011. — 615 с.
3. Захарова, Л. Н. Психология управления: учебное пособие / Л. Н. Захарова. — М.: Логос, 2012. — 376 с.
4. Карташов, Я. П. Конфликтология / Я. П. Карташов. — М.: Лаборатория книги, 2010. — 142 с.
5. Кильмашкина, Т. Н. Конфликтология. Социальные конфликты / Т. Н. Кильмашкина. — М.: Юнити-Дана, 2012. — 288 с.
6. Куценко, Я. А., Михальчук Д. А. Сравнительная характеристика стратегий поведения в конфликтных ситуациях у волейболистов команд мастеров и любителей (на примере команд ТюмГУ и ТНК-ВР // Стратегия формирования ЗОЖ средствами физической культуры и массового спорта: опыт, проблемы, перспективы развития. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Тюмень: Изд-во «Вектор Бук», 2011. с. 231–234.
7. Куценко, Я. А., Стрельцов Н. Г., Куценко Г.А Сравнительный анализ уровня профессиональной компетенции спортивных менеджеров // Современные психолого-педагогические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. Сборник научных статей IV заочной Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых преподавателей с международным участием, посвященной памяти д. п.н., проф. И. И. Сулейманова. Тюмень, 2013. с. 44–49.
8. Незоренко, Т. К. Стили руководства и их влияние на формирование морально-психологического климата в коллективе / Т. К. Незоренко. — М.: Лаборатория книги, 2010. — 100 с.
9. Переверзин, И. И. Менеджмент спортивной организации: учебное пособие / И. И. Переверзин. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Физическая культура и спорт, 2006. — 464 с.

Актуальные вопросы изучения и коррекции стертой дизартрии у детей

Лавская Наталия Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Ковалёва Татьяна Павловна, магистрант
Институт детства Московского педагогического государственного университета

По данным литературы и нашим наблюдениям все более распространенными речевыми нарушениями являются общее недоразвитие речи и фонетико-фонематическое недоразвитие речи. Среди таких детей значительное число составляют дети со стертой дизартрией, коррекционная работа с которыми имеет важное социальное значение. Дети со стертой дизартрией составляют до 50 % всех детей ОНР, а в группах с фонетико-фонематическим недоразвитием — до 35 %

Данные приведенные Ларченко И. М. в таблице говорят о тенденции к увеличению числа детей, имеющих проблемы в речевом развитии. В таблице представлен сравнительный анализ годовых отчетов за 2002–2011 года по наиболее встречающимся дефектам речи.

Как видно из таблицы, одним из наиболее встречающихся речевых нарушений являются дизартрические расстройства.

Стертая дизартрия — нарушение речи, которое проявляется в расстройствах фонетического и просодического компонентов речевой функциональной системы и возникает вследствие невыраженного микро органического поражения головного мозга.

В логопедической терминологии стертая дизартрия как термин выделилась в

50–60-х годах XX века. Автором данного термина является Токарева О. А. по мнению которой дети, страдающие данной патологией, большинство звуков могут произносить правильно, но в спонтанной речи затруднена автоматизация и дифференциация звуков. В зарубежной литературе применяют термин «речевая, или артикуляционная, диспраксия развития» (Development apraxia of speech-DAS).

Проблемой изучения и преодоления дизартрических расстройств в разные годы занимались Соботович Е. Ф., Чернопольская А. Ф., Гуровец Г. В., Маевская С. И., Карелина И. Б., Мартынова Р. И., Серебрякова Е. Н., Лопатина Л. В. Соботович Е. Ф. дифференцировала понятие стертая дизартрия от дизартрий присущих ДЦП, различая их по симптоматике проявлений.

Клиническая картина стертой дизартрии сложна для диагностики. Современные исследователи рассматривают данное речевое нарушение как комплекс симптомов. Для данного речевого нарушения характерна сглаженность симптомов, неоднородностью их проявлений. От-

Таблица 1

Виды речевых нарушений					
Год проведения осмотра	Количество осмотренных детей на приеме в поликлинике	Количество детей с дефектами речи (%)			
		ЗПР, ОНР	Дислалия	Дизартрия	Заикание
2002	119412	20,5	24,0	5,6	1,6
2003	113863	21,3	22,9	5,7	1,5
2004	115117	21,9	21,7	5,2	1,6
2005	119974	23,3	22,7	5,1	1,5
2006	122544	23,7	22,7	5,0	1,4
2007	127303	24,5	21,3	5,0	1,5
2008	129161	24,5	21,4	5,1	1,4
2009	136483	25,8	21,7	4,8	1,4
2010	142435	26,4	22,7	5,0	1,5
2011	149216	26,5	22,8	5,1	1,4

мечаются помимо нарушений устной речи, голосообразования, интонации, ритма и темпа речи нарушения высших психических функций, мелкой и общей моторики. Отличительной чертой стертой дизартрии от дислалии является нарушения звукопроизношения согласных и гласных звуков. Также отмечаются нарушения мышечного тонуса по типу спастичности, гипотонии, дистонии. Отмечаются гиперкинезы, синкинезии, движения артикуляционной моторики дискоординированны.

Проводя изучения анамнестических данных детей со стертой дизартрией у большинства детей в первый год жизни часто стоял диагноз перинатальная энцефалопатия (ПЭП), характеризующаяся диффузным поражением головного мозга дистрофического характера, обусловленного различными болезнями и патологическими состояниями. Также все неврологические симптомы были выражены в легкой форме и имели мозаичный характер.

Традиционно выделяют 3 группы детей со стертой дизартрией:

— К первой группе относят детей, у которых отмечаются нарушения звукопроизношения и просодики. **Зачастую детей данной группы относят к детям, имеющим дислалию, поэтому важна тщательная дифференциальная диагностика.**

— Ко второй группе детей относят тех детей, у которых помимо нарушения звукопроизношения и просодики отмечается незаконченное формирование фонематического восприятия

— К третьей группе относятся дети, у которых стойкое полиморфное нарушение звукопроизношения и недостаток просодической стороны речи сочетается с нарушением фонематического восприятия.

Система коррекционно-логопедических мероприятий по коррекции стертой дизартрии должна носить пролонгированный и системный характер с учетом индивидуально-личностного подхода. Коррекционно-логопедическая ра-

бота должна выстраиваться в тесном взаимодействии с медицинскими мероприятиями, с обязательными наблюдениями у невролога.

В нашей магистерской диссертации мы проводим изучение фонематического восприятия у детей со стертой дизартрией. Глубокое исследование особенностей фонематического восприятия дошкольников со стертой дизартрией и нахождение эффективных путей коррекции имеют особо важное значение. Исследования процесса развития фонематического восприятия у детей со стертой дизартрией и преодоление его с позиций клинико-педагогического ракурса позволяет значительно расширить научные представления по данной проблеме. Также мы предполагаем, что использование элементов эмаготерапии при развитии фонематического восприятия у детей со стертой дизартрией значительно улучшит уровень развития фонематического восприятия у детей данной категории.

Проблема формирования фонематического восприятия является междисциплинарной, она затрагивает сферы профессиональной деятельности отоларинголога, невролога. Ею занимаются лингвисты, психолингвисты, психологи, дефектологи. Это подчеркивает актуальность проблемы, интерес к которой не ослабевает.

К числу важнейших задач логопедической работы с дошкольниками, имеющих стертую дизартрию, относится формирование фонематического восприятия. Фонематическое восприятие составляет основу для восприятия речи, входит в состав высших психических функций и выступает как способность к звуковому анализу. Рядом исследований выявлено нарушение фонематического восприятия при общем недоразвитии речи (ОНР) и при фонетико-фонематическом недоразвитии речи (ФФН). При этом у 37,5 % нарушается восприятие звуков замещающихся или смешивающихся в их произношении. 62,5 % детей имеют нарушения фонематического восприятия звуков, которые правильно произносятся и изолиро-

ванно, и в речи, но дифференцируются тонкими акустическими или артикуляционными признаками.

Лопатина Л. В. и другие, рассматривая нарушение фонематического восприятия наряду с недоразвитием фонетического аспекта речи, считают первенствующим симптомов при стертой дизартрии. Однако это обусловлено не расстройством звукопроизношения, а системной задержкой и искажением цереброгенеза мозговых систем. Этой же теории придерживается Киселева В. А., Гуровец Г. В., Маевская С. И., Соботович Л. Ф., Лопатина Л. В. и другие подчеркивали, что нарушения фонематического восприятия — типичные проявления при стертой дизартрии. Дифференциация при слуховом восприятии мягких и твердых, звонких и глухих, аффрикатов является для этих детей большим затруднением. Наблюдаются искажения слоговой структуры слов, затруд-

нения в использовании звукослового анализа и синтеза, в формировании фонематических представлений.

Лопатина Л. В., изучая проявления дизартрии у дошкольников, делает вывод о том, что наблюдающаяся нечеткость артикуляторных образов является причиной стирания границы между слуховыми различительными признаками. Несформированность слухового восприятия и контроля ведет к затруднениям в звукопроизношении. В некоторых изданиях современной дефектологии фонематическое недоразвитие в структуре дефекта при стертой дизартрии считается вторичным нарушением.

Наличие противоположных мнений в исследованиях по данному вопросу говорит о важности решения проблемы, а также указывает на то, что проблема эта еще мало изучена и требует более глубокого, разностороннего подхода.

Литература:

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей: учебное пособие М.: АСТ: Астрель, 2006.
2. Белоус, Е. Н. Особенности фонематического восприятия речи и их отражение на письме тема диссертации и автореферата, кандидат психологических наук 2011 Коломна
3. Горбенко, Е. Л. Формирование фонематического слуха у дошкольников, имеющих речевые нарушения. Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. заоч. науч. конф. СПб.: Реноме, 2012.
4. Гуровец, Г. В., Маевская С. Н. К вопросу диагностики стертых форм псевдобульбарной дизартрии // Вопросы логопедии. — М., Изд-во МПГИ им. В. И. Ленина, 1978.
5. Ковалёва, Т. П. Теоретические основы изучения фонематического восприятия у детей с ОНР альманах «мир специальной педагогики и психологии» выпуск 1 М. ЛОГОМАГ 2014.
6. Киселева, В. А. Диагностика и коррекция стертой формы дизартрии. Пособие для логопедов М.: Школьная пресса, 2007
7. Ларченко, И. М. Анализ статистических данных по состоянию речи детей в Москве Журнал 2 Логопед» 2009 №9
8. Лопатина, Л. В., Серебрякова Н. В. Логопедическая работа в группах дошкольников со стертой формой дизартрии. СПб., 1994.
9. Лопатина, Л. В. Система дифференцированной коррекции фонетико-фонематических нарушений у дошкольников со стертой дизартрией СПб., 2005
10. Семенкова, Т. В. Формирование фонематического слуха — залог успешной коррекции звукопроизношения <http://festival.1september.ru/>
11. Сергеева, Г. В. К вопросу о восприятии звуков речи детьми с ринолалией и дизартрией // Дефектология. 1973. №3.
12. Соботович, Е. Ф., Чернопольская А. Ф. Проявления стертых дизартрий и методы их диагностики // Дефектология. 1974. — №4.

Роль детского спорта в процессе социализации личности

Мальгин Валерий Евгеньевич, директор;
Заварин Владимир Павлович, тренер-преподаватель
МБОУДОД ДЮСШ (г. Радужный, Владимирская обл.)

В статье представлены подходы к изучению социальной роли детско-юношеского спорта как фактора социализации личности. Детский спорт рассматривается как социальное явление интеграции человека в социальную систему общества. Особое положение в материале уделяется спортивной деятельности детей в учреждениях дополнительного образования детей.

Ключевые слова: социализация, образовательная среда учреждения, личность, общественная деятельность, спорт, социокультурные факторы.

Человек рождается как биологическое существо и его основной целью является достижение физического комфорта. Постепенно в процессе жизни он становится личностью с присущим только ему комплексом установок и ценностей, а также индивидуальным видением мира. У человека формируются симпатии и антипатии, привычки и пристрастия и все это происходит в результате социализации.

Посредством процесса социализации человек включается в определенные социальные отношения и интегрируется в социальную систему общества.

В современной западной социологии, прежде всего благодаря трудам Т. Парсонса, утвердилось представление о социализации как о наиболее важной части общего процесса становления личности — той его части, которая «ответственна» за формирование наиболее общих, наиболее значительных, наиболее распространенных и устойчивых черт личности. Эти черты проявляются прежде всего в социально организованной деятельности индивида и реализуются через те или иные конкретные социальные роли. Контактируя с разнообразными партнерами по социальному общению или виду деятельности, индивид произвольно отбирает тех, кто в его глазах в наибольшей степени является носителем общезначимых социокультурных ценностей и стандартов поведения, интенсивно «впитывая» в себя эти ценности и стандарты [1, с. 57].

Другим важнейшим элементом процесса социализации ребенка является выполнение им определенных ролей. Ознакомление и вживание в роль может происходить под влиянием социализирующих агентов (родственников, тренеров, сверстников и др.), в различных социальных институтах (в семье, школе, спортивной команде). Известно, что последние характеризуются определенной системой норм и ценностей, отраженных в социальных моделях поведения.

Физическая культура и спорт играют важную роль в формировании личности подростков и молодежи не только больших городов, но и ЗАТО. Многие социальные ситуации проигрываются в спортивной деятельности, что позволяет спортсмену нарабатывать для себя жизненный опыт, выстраивать особую систему ценностей и установок. Придя в спортивную секцию детско-юношеской спортивной школы, юный спортсмен попадает в новую социальную сферу: тренеры, судьи, спортивный кол-

лектив — это новые агенты социализации, конкретные люди, ответственные за воспитание и образование, обучение культурным нормам и образцам поведения, обеспечивающие эффективное освоение новой социальной роли, в которой оказывается юный спортсмен. Для каждого человека особенно важна первичная социализация, когда закладываются основные психофизические и нравственные качества личности. В первичной социализации спортсмена наряду с семьей, школой задействован социальный институт физической культуры и спорта. Среди агентов первичной социализации далеко не все играют одинаковую роль и обладают равным статусом. По отношению к ребенку, проходящему социализацию, родители занимают превосходящую позицию. Для юного спортсмена тренер также играет одну из ведущих ролей. Ровесники, напротив, равны ему. Они прощают ему многое из того, что не прощают родители и тренер. В каком-то смысле, с одной стороны — ровесники, а с другой — родители и тренер воздействуют на юного спортсмена в противоположных направлениях. Тренер в данном случае усиливает позиции родителей в формировании базисных ценностей, а также регулирует сиюминутное поведение, ориентируя юного спортсмена на спортивный стиль жизни, достижение высоких результатов [4, с. 981].

Спорт как вид деятельности, включает ребенка в социальные группы и общественные организации как полноправного члена общества и может включать его в определенные социальные отношения.

Спортивная деятельность как один из социализирующих факторов как бы прорисовывает альтернативу современной культуры, формирует и укореняет существенные процессы социально-культурной жизни ребенка и, перемещаясь в составляющие субкультуры, определяет его как социально компетентную личность. Спорт как вид активной деятельности, ставит и разрешает и вопрос о течении процессов самореализации, самоопределения и самоутверждения личности ребенка.

В процессе жизни у ребенка открываются большие возможности для самостоятельного практического самоутверждения. Спорт, как социальный институт, все больше и больше приобретает значение в жизни ребенка и становится общественно важным явлением. Система взаимо-

отношений в спорте предоставляет ребенку возможность осмыслить свое отношение к окружающей среде и через эти отношения оценить свое место в современном обществе. Спортивная деятельность способна воспроизводить определенные базовые механизмы человеческого самосознания и самоопределения, располагая специфически воспитательными возможностями называться полноценным видом социальной деятельности, сферой утверждения и обретения культуротворческого смысла личности.

Рассматривая взаимосвязь механизмов человек-спорт-общество, можно также отметить, что физическая активность является основой, а спортивная деятельность предполагает рассмотрение его в качестве совокупности специфических отношений между людьми. Любая деятельность, а особенно спортивная, устанавливает определенные правила, создает внешние отношения и раскрывается в них. Взаимосвязь отношений создают условия для выбора различных форм совместной деятельности и формируют социализационную основу. Вследствие этого мы рассматриваем спортивную деятельность неотделимо от системы общественных взаимоотношений, которая создается ею и детерминирует ее.

Всякое отношение есть форма выражения связи между предметами и явлениями. А через эту связь проявляются отдельные свойства предметов и сам предмет. Следовательно, анализ спорта в связи с общественными отношениями позволяет раскрыть важные свойства личности, а затем и сущность его социальности. Спорт утратил бы свой социокультурный смысл, если бы не рассматривался как микромодель общества, которая формирует определенные отношения, воспроизводится на разных, достаточно многочисленных уровнях и определяется как типовое поведение [1, с. 55].

Многочисленные исследования теоретиков и практиков спорта показали, что спортивная деятельность в большей мере, чем другие виды, является базой особенных общественно-социальных отношений, так как в ней, как и в обществе в целом, можно различить своих специфических агентов социализации, определенные модели поведения и социальные взаимодействия. Ребенок, занимаясь спортивной деятельностью, общаясь с людьми, имеющими с ним общие интересы, являясь членом определенной группы и носителем определенной субкультуры, не может избежать влияния принятых в этой группе норм поведения. В этом общении он социализируется и принимает определенные роли через процесс имитации и идентификации.

Главный и непосредственный накопитель механизмов социальных отношений — спортивная деятельность. Эти взаимоотношения реализуются в процессе становления и формирования личностных характеристик ребенка. Спортивная деятельность является предметно выраженной сферой общих социальнозначимых процессов и непосредственным условием, укрепляющим целостность общества, говорит в пользу социальной природы спорта как специфически воспитательного фактора формирования личности ребенка.

Спортивная деятельность и возникающие в ее процессе отношения формируют личность ребенка в сово-

купности и характеризуют спорт как хорошую социокультурную среду. Особенности этих отношений состоят в том, что они возникают и, проходя предварительно через сознание людей (общественное, индивидуальное и коллективное), затрагивают сферу ценностных отношений личности и строятся в соответствии с системой воспитания в интересах общества.

Рассматривая процесс социализации через социально-культурный срез спортивной деятельности и среды физической активности, мы можем также отметить, что спорт в силу своего специфического характера создает конкретные условия для социальной адаптации и интеграции человека, формируя определенный тип поведения [5].

Новый круг общения, первая проба сил, первые победы и неудачи создают условия для формирования спортивного характера. Немногие дети могут успешно пройти этап спортивной подготовки. Более одной трети прекращают занятия спортом еще в детском возрасте. Однако оставшиеся в спорте юные спортсмены, совершенствуясь в спортивном мастерстве, вступают в новую фазу социальных отношений. Выезды на соревнования в другие города и страны, получение первых гонораров, спортивные победы позволяют спортсмену активно интегрироваться в общественную жизнь, усваивать образцы и нормы поведения, формировать социальные установки. Этот этап, как правило, связывается со второй стадией социализации спортсмена [4, с. 982].

Успешная социализация кроме всего прочего обусловлена определением социальной нормы, что позволяет оценить реальное поведение как приемлемое и обязательное, терпимое, нежелательное и т. д. Эта оценка поведения связана с соответствием или несоответствием реального поведения идеалу или нормативу и выделяет следующие типы норм:

— реальные, отражающие реальное поведение, как оно должно проявляться в статистическом большинстве случаев;

— должные, т. е. стандарты поведения, определяющие, каким оно должно быть в действительности;

— идеальные, т. е. правила и стандарты ожидаемого поведения как идеала [1, с. 60].

— Процесс социализации должен создавать условия для постоянного личностного роста ребенка, а результатом социализации будет успешная адаптация подростка в обществе, обучение и образование. Но стоит заметить, что этот процесс не всегда бывает успешным, а результат может иметь отклонение, выражающееся в деструктивном поведении. А спортивный фактор как социальный институт сглаживает и облегчает процесс отклоняющей социализации.

В формировании концепции субъект-субъектных отношений участников образовательного процесса в детско-юношеской спортивной школе, необходимо понимать человека как субъекта жизнедеятельности. В упрощенном варианте субъект образовательного процесса понимается как творец или активный реформатор своей собственной жизни. Человек как субъект может направлять собственную жизнедеятельность в русло определенного, ка-

чественного преобразования среды, оценивать различные варианты деятельности, анализировать ее ход и результаты [3, с. 119].

Таким образом, исследуя проблемы социализации в спортивной деятельности, мы увидели, что социализация личности является непрерывным процессом и наиболее интенсивно осуществляется посредством спорта. Социализация через спорт выражается главным образом в изменении отношения к окружающей социальной среде и формировании социальной компетентности личности, определяя модели поведения и влияя на конкретные базовые ценностные ориентации [1, с. 77].

Социализация допускает, что спорт морально и этически развивает человека, приобщает к гуманистическим ценностям, всесторонне развивает личность и формирует определенный стиль жизни. Она является важным фактором овладения человеком определенными социальными и физическими навыками, формируя мотивационную установку на социальную активность, развивая физические кондиции и главное — физическую активность [2, с. 164].

Все это формирует тип и норму поведения личности и приближает ее к «идеалу». Все эти аспекты со своей стороны идентифицируют личность в обществе и облегчают процесс интеграции.

Литература:

1. Апциаури, Л. Ш. Спорт как социальное явление и фактор социализации личности. Теория и практика физической культуры. Научно-теоретический журнал № 1 — 2003 г.
2. Апциаури, Л. Ш. Система современного спорта как фактор социализации личности. Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. Научно-теоретический журнал № 6—2008 г. с. 164—166
3. Мальгин, В. Е., Мокроусов С. В. Психологическая безопасность образовательной среды детско-юношеской спортивной школы. Журнал «Молодой ученый» № 7 (66) май-2 2014 г.
4. Мальгин, В. Е., Рожкова Г. Ю. Социальная роль спорта в условиях закрытого административно-территориального образования. Журнал «Молодой ученый» № 16 (75) октябрь-1 2014 г.
5. Интернет-ресурс <http://lib.sportedu.ru/Press/TPFK/2003N1/p12-14.htm>

Экспериментальное внедрение модели профессиональной подготовки экскурсоведов

Матвеева Галина Владимировна, старший преподаватель
Киевский университет туризма, экономики и права (Украина)

Статья посвящена вопросам экспериментального внедрения модели профессиональной подготовки экскурсоведов как эффективного средства формирования будущих профессионалов для сферы туризма.

Ключевые слова: профессиональная подготовка экскурсоведов, модель подготовки экскурсоведов, экспериментальное внедрение модели.

Experimental inculcation of excursion experts professional preparation model

Matveeva Galina,
a senior teacher of Kiev University of tourism, economy and law, Kiev

Paper is devoted to the model of experimental inculcation of excursion experts professional preparation as an effective means for the future professionals in the tourism department.

Keywords: professional preparation of excursion experts, the model of excursion experts professional preparation, экспериментальное внедрение модели, experimental inculcation of the model.

Актуальность проблемы. Стремительное развитие туристической индустрии, прогрессивных технологий рационального использования ресурсов в туристической сфере, значительное повышение уровня

требований к формированию профессионала туризма обуславливают необходимость практического совершенствования процесса подготовки специалистов для туризма, экскурсионного дела, разработки и внедрения

оптимальных форм и средств профессиональной подготовки.

Цель статьи — обосновать целесообразность внедрения модели профессиональной подготовки экскурсоводов в практику деятельности высших учебных заведений туристического направления как эффективного средства формирования будущих профессионалов для отрасли туризма.

Анализ литературы свидетельствует, что различным вопросам проектирования и внедрения модели подготовки кадров для туристической отрасли посвящены научные изыскания отечественных ученых (Н. Сударева [1], О. Фастовец [2], В. Федорченко [3], Н. Фоменко [4] и др.). Однако проблема экспериментального внедрения модели профессиональной подготовки экскурсоводов в высших учебных заведениях не исследовались.

Изложение основного материала. Исследование исторических аспектов подготовки специалистов для экскурсионного дела, обоснование концептуальных подходов, критериев и уровней профессиональной подготовки экскурсоводов, на основании чего определены существующие реалии подготовки, подтверждают недостаточность означенной подготовки для эффективного осуществления экскурсионной деятельности представителями одной из самых современных профессий в туризме — экскурсовед. Результаты, полученные в процессе констатирующего этапа эксперимента, позволили перейти к формирующему эксперименту. Основной целью формирующего этапа эксперимента была апробация и внедрение в практику разработанной модели профессиональной подготовки экскурсоводов в высших учебных заведениях туристического направления.

Понятие «модель» произошло от латинского *modulus* — мера, измеритель, образец. Известный немецкий философ и математик Г. Лейбниц в XVII ст. ввёл понятие «модель», считая его удобной формой знаний об окружающей среде, своеобразным эквивалентом конструируемого объекта [5, с. 177]. В педагогике существует значительное количество определений термина «модель». По мнению Б. Гершунского, модель — это исследовательский документ, ориентированный на концентрированное представление целей обучения [6]; К. Батароев считает модель созданной или избранной субъектом системой, которая воспроизводит существенные для этой цели познания стороны (элементы, свойства, отношения, параметры) объекта определения, из-за чего пребывает с ним в таком отношении замещения и похожести, что исследование её служит опосредствованным способом получения знания об этом объекте [7 с. 28].

Модель подготовки специалиста — это описание педагогической деятельности относительно формирования профессионализма специалиста. Означенная модель включает в себя не только схему учебного плана и программу, но и совокупность учебных заданий и способов их решения [8].

Проектируя модель подготовки экскурсовода, исходили из того, что модель — концептуальный инструмент,

аналог определенного фрагмента социальной действительности, используемый для сохранения и расширения знаний об особенностях и структуре моделированных процессов и ориентированный, в первую очередь, на управление ими. В модели абстрагирована сущность исследуемого явления, образ объекта исследования, где отражены характеристики объекта, важные для цели исследования. Модель профессиональной подготовки экскурсоводов в высших учебных заведениях является отражением цели и результата их подготовки, проектом накопительной системы образовательных компонентов (учебных дисциплин, модулей, практик, технологий и т. п.), направленных на овладение личностью компетенций (социокультурной, профессиональной и личностной) для реализации функциональных составных деятельности (экскурсионной, воспитательной, управленческой, маркетинговой, научно-педагогической, организационной). К структурным компонентам модели профессиональной подготовки экскурсоводов включено пять взаимосвязанных блоков.

Целевой блок обеспечивает осознание преподавателями цели профессиональной подготовки (подготовка экскурсоводов в высших учебных заведениях согласно требованиям рынка труда) и передачу ее студентам; основные задачи — создание условий для психологической настроенности на профессиональную деятельность, формирования научно-теоретических знаний, эмоционально-ценностной и деятельностной составных профессии).

Методологический блок представлен как компонент научного обеспечения процесса подготовки, который базируется на теоретических подходах (профессиографическом, личностном и культурологическом) и принципах организации педагогического процесса: общепедагогических (системности, научности и прикладной направленности, модульности, фундаментализации, гуманитаризации и универсализации знаний) и специфических (аксиологический, рекреационный, феноменологический, рекреационный, деятельностно-экономический).

Процессуальный блок состоит из компонентов: *организационно-технологического*, который включает: формы (лекции, практические, семинарские занятия, производственная практика, самостоятельная работа); технологии (интерактивные, проектные, кейс-технологии, обучение как исследование, компьютерные), этапы подготовки (мотивационный, активно-действенный, рефлексивный) и *содержательно-технологического* (дидактическое обеспечение (учебно-методический комплекс), технологические приемы (алгоритм профессиональной деятельности; конструктивные аспекты экскурсионной деятельности; технологические аспекты профессиональной деятельности; методика подготовки профессиональной деятельности); средства как материальные или идеальные объекты, используемые для усвоения знаний, формирования опыта познавательной и практической деятельности экскурсовода (объекты производственно-технологической практической деятельности — музейные экспонаты, археологические находки и т. п.; действу-

ющие модели экскурсий — примеры творческих проектов и наработки авторских экскурсий; учебные кинофильмы, звуко- и видеозаписи, которые демонстрируют профессиональную работу экскурсовода, архивные материалы, учебники и учебные пособия как источники разработки презентаций индивидуально-исследовательской поисковой работы).

Организационно-педагогический блок включает педагогические условия, взаимосвязан с процессуальным, определяет особенности его содержания. Педагогические условия, сформулированы у учетом: современных общественных требований к специалисту экскурсионного дела; сущности и структуры профессиональной деятельности экскурсовода; содержания деятельности туристических, экскурсионных предприятий; научных подходов; результатов констатирующего эксперимента. Это такие педагогические условия: обеспечение цели и позитивной мотивации студентов относительно овладения будущей профессией; организация образовательного процесса и создание учебной среды на культурологической основе; целенаправленная реализация принципов профессиональной подготовки для формирования системы необходимых знаний, умений, навыков; осуществление педагогического мониторинга с целью получения преподавателем объективной информации о ходе учебной деятельности студентов; вовлечение будущих экскурсоводов к активной деятельности в процесс производственной практики; создание целесообразных условий и соответствующих стимулов для самостоятельной работы, самообразования и самовоспитания студентов; профессиональная готовность преподавателя к реализации содержания и технологий обучения экскурсоводов. Очерченные педагогические условия являются необходимыми и достаточными, относительно самостоятельными и, одновременно, взаимосвязанными и взаимодополняющими.

Результативно-оценочный блок модели построен соответственно с уровнями профессиональной подготовки (репродуктивный, эвристический, креативный) и критериев (мотивационный, когнитивный, эмотивный, деятельностный) с соответствующими показателями. По уровню подготовки устанавливается квалификация — экскурсовод и экскурсовед.

Экспериментальная работа предусматривала проверку эффективности разработанной модели. Содержание исследовательско-экспериментальной работы было направлено на формирование социокультурной, профессиональной и личностной компетенций будущих экскурсоводов. По результатам констатирующего этапа эксперимента доказано, что для будущих экскурсоводов необходимо внести коррективы в изучение профессионально сориентированных дисциплин. С этой целью обоснованы содержание и структура авторского курса «Экскурсоведение», который включал результаты научно-теоретических исследований сущности и особенностей деятельности экскурсовода. Материал курса интегрировал учебную информацию различных отраслей

социально-культурного опыта (экскурсоведение, музееведение, основы научных исследований в экскурсионной деятельности, педагогика, психология, логика, культура речи и речевой этикет экскурсовода, экскурсионный менеджмент, экскурсионный маркетинг и др.).

В начале экспериментального исследования определены его основные направления: усиление мотивационного компонента подготовки будущих работников туризма к деятельности экскурсовода, что является существенной предпосылкой эффективности труда; расширение, углубление и конкретизация содержания знаний будущих экскурсоводов, определяющих основу когнитивного критерия подготовки; развитие эмотивной составляющей подготовки как основы эмоционального материала экскурсии, повышения эффективности коммуникативного процесса в деятельности туристическо-экскурсионного предприятия, развития влиятельной речи экскурсовода; определение деятельностной составляющей подготовки в процессе проведения специально разработанных семинарских, практических занятий на основе лично ориентированных интерактивных технологий, самостоятельной работы студентов; творческая реализация приобретенного студентами опыта экскурсионной деятельности; определение уровней подготовки будущих экскурсоводов.

При разработке методики проведения опытно-экспериментальной работы учитывались следующие факторы:

а) важную роль в профессиональной подготовке будущих экскурсоводов играет мировоззрение личности студентов, сформированное под влиянием их собственного культурного опыта. Этот фактор считаем необходимым учитывать при изучении авторского курса «Экскурсоведение».

б) изучение дисциплин формирует не только стереотипы поведения будущего экскурсовода, но и предусматривает развитие умственных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации как основы аналитически-синтетической деятельности экскурсовода;

в) интерактивное обучение как основа авторского курса «Экскурсоведение» развивает культуру общения студентов, речевой этикет, готовность к поисковой деятельности;

г) принцип обучения экскурсоведения в контексте интерактивного взаимодействия рассматривается в единстве с принципом обучения межкультурному общению. С этой целью в учебно-воспитательный процесс были включены проблемные задания, ролевые игры, с помощью и в процессе которых студенты учатся общению, взаимодействию по профессиональным проблемам;

д) при применении модели интерактивного обучения преподаватель выполняет интегративные роли: ученого (системно исследует проблемы в экскурсоведении и в образовании); проектировщика (разрабатывает инновационные программы профессиональной подготовки); менеджера (осуществляет управление учебно-воспитательным процессом в пределах разработанного курса); модератора

(выбирает и реализовывает интерактивные формы взаимодействия в процессе профессионального обучения).

Определение эффективности подготовки выпускников ВУЗа туристического направления в смысле их возможности работать экскурсоводами в туристическо-экскурсионном предприятии осуществлялось методом сравнительного анализа результатов эксперимента, проведенного среди студентов, изучавших курс «Экскурсоведение» в системе профессиональной подготовки «Туризм»:

— по традиционному содержанию, формам и методам (контрольные группы);

— по разработанной модели.

Реализация разработанной методики проведения опытно-экспериментальной работы проводилась с учетом таких составляющих: формирование в профессиональной подготовке мировоззрения личности студентов; приобретение знаний, которые не только развивают стереотипы поведения будущего экскурсовода, но и предусматривают развитие умственных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации как основы аналитико-синтетической деятельности; интерактивное обучение как основа авторского курса «Экскурсоведение» развивает культуру общения студентов, речевой такт, готовность к поисковой деятельности; принцип изучения экскурсоведения в контексте интерактивного взаимодействия рассматривается в единстве с принципом обучения межкультурному общению; при использовании модели интерактивного обучения преподаватель исполняет интегративные роли: учебного (системно исследует проблемы в экскурсоведении и в образовании); проектировщика (разрабатывает инновационные программы профессиональной подготовки); менеджера (осуществляет управление учебно-воспитательным процессом в пределах разработанного курса); модератора (отбирает и реализовывает интерактивные формы взаимодействия в процессе профессионального обучения).

К формирующему эксперименту, который проводился на протяжении 2009–2013 гг., было приобщено 416 студентов: Киевского университета туризма, экономики и права (240 человек), Львовского института экономики и туризма (128 человек), Института туризма Прикарпатского национального университета имени Василя Стефаника (48 человек). Количество студентов в контрольных

группах составляло 119 человек, в экспериментальных группах — 297 человек. Процесс обучения студентов контрольных групп осуществлялся по традиционной методике, обучение студентов экспериментальных групп — со внедрением модели профессиональной подготовки экскурсоводов в высших учебных заведениях. Вероятность результатов педагогического эксперимента устанавливалась при помощи критерия Пирсона (χ^2).

Полученные результаты позволяют утверждать: по сравнению с результатами констатирующего эксперимента, по которому определены уровни подготовки специалистов экскурсионного дела, осуществленной на курсах экскурсоводов, мотивационная направленность, знания, эрудиция, эмотивная сфера, умения, навыки и компетенции будущих экскурсоводов, сформированные в условиях высшей школы туристического направления по внедренной модели подготовки, отличаются большей эффективностью (таблица 1).

Результаты показателей, представленных в таблице 1, свидетельствуют о существенных изменениях, произошедших в распределении участников эксперимента, уровень подготовки которых характеризуется как креативный — их количество увеличилось на 18,25 %. Также достаточно заметные сдвиги прослеживаются среди респондентов, уровень подготовки которых определяется как репродуктивный — их количество уменьшилось на 29,25 %. При этом количество участников эксперимента с эвристическим уровнем подготовки возросло на 11 %.

Данные таблицы подтверждают недостаточность курсовой подготовки современного специалиста экскурсионного дела и целесообразность профессиональной подготовки будущих экскурсоводов по специально разработанной и внедренной модели.

Анализ результатов исследовательско-экспериментальной работы позволил определить наиболее типичные недостатки в овладении необходимыми компетенциями экскурсовода (социокультурной, профессиональной, личностной). В процессе исследовательской работы сформирована матрица изменений, в которой выделяются объекты анализа изменений в профессиональной подготовке студентов и ее результатов. Структурные компоненты матрицы изменений представлены в таблице 2.

Таблица 1. Результаты сравнительного анализа критериев подготовки будущих экскурсоводов по показателям проведенных этапов эксперимента (количество участников, %; К — констатирующий эксперимент, Ф — формирующий эксперимент)

Уровни	Репродуктивный		Эвристический		Креативный	
	Показатели результатов экспериментов					
	К	Ф	К	Ф	К	Ф
Критерии						
Мотивационный	26	7	45	54	29	39
Когнитивный	32	7	49	54	19	39
Эмотивный	52	21	36	48	12	31
Деятельностный	59	17	29	47	12	36

Таблица 2. Матрица изменений

Объект анализа	Наличие	Как должно быть	За счет чего возможны изменения
Доминирующие цели	Формирование компетенций (социокультурной, профессиональной и личностной) для реализации функций: экскурсионной, воспитательной; управленческой; организационной; маркетинговой; научно-педагогической	Приобретение опыта решения профессиональных задач и поиск выхода из ролевых ситуаций	Повышение уровня компетенций
Организация профессиональной подготовки	Преобладание творческих, научно-исследовательских заданий	Использование активных форм и методов организации учебной деятельности	Применение интерактивных технологий обучения
Объекты мониторинга, контроля и оценивания	Компетенции	Личные достижения путем овладения разными способами деятельности	Внедрение рефлексивных методик мониторинга, контроля и самооценки

По результатам формирующего этапа эксперимента доказана эффективность разработанной модели профессиональной подготовки экскурсоведов в высших учебных заведениях. Полученные результаты подтвердили правильность сформулированных направлений экспериментального исследования (усиление мотивационной составляющей подготовки будущих работников туризма к деятельности экскурсоведа; расширение, углубление и конкретизация содержания знаний будущих экскурсоведов; развитие эмотивной составляющей подготовки; определение деятельностного компонента подготовки в процессе проведения специально разработанных семинарских, практических занятий; творческая реализация

приобретенного студентами опыта экскурсионной деятельности; определение уровней подготовки будущих экскурсоведов) и показали, что реализация предложенных организационно-педагогических условий способствует профессиональной подготовке будущих экскурсоведов в высших учебных заведениях.

Анализ полученных результатов позволил сделать *вывод*: все показатели профессиональной подготовки будущих экскурсоведов у студентов экспериментальных групп более высокие, чем у студентов контрольных групп, чем доказывается эффективность реализации разработанной модели в процессе профессиональной подготовки будущих экскурсоведов в высших учебных заведениях.

Литература:

1. Сударева, Н. С. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов спортивно-оздоровительного туризма в высших учебных заведениях: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Киев, 2011. — 22 с.
2. Фастовець, О. О. Екологічна підготовка майбутніх менеджерів з туризму у вищих навчальних закладах: дис.... канд. пед. наук. — Київ, 2008. — 294 с.
3. Федорченко, В. К. Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму: монографія — Київ: Видавничий дім «Слово», 2004. — 472 с.
4. Фоменко, Н. А. Обґрунтування моделі майбутнього фахівця для туристської галузі: зб. наук. пр. [за заг. ред. проф. А. Й. Канської]. — К.: Логос, 2005. — Т. 25. — с. 183–194.
5. Лейбниц, Г. В. О приумножении наук: сочинения в 4-х т. — М.: Мысль, 1982. — Т. 1. — 636 с.
6. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века. — М.: Совершенство, 1998. — 608 с.
7. Батароев, К. Б. Аналогии и модели в познании. — Новосибирск: Наука, 1981. — 320 с.
8. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного подхода / под ред. Е. Э. Смирновой. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. — 176 с.

Роль музыкально-дидактических игр в жизни дошкольника

Меланич Екатерина Сергеевна, воспитатель
МБ ДОУ «Детский сад №157» (г. Новокузнецк, Кемеровская область)

«Все науки настолько связаны между собою, что легче изучать их все сразу, нежели какую-либо одну из них в отдельности от всех прочих».

Рене Декарт

Игра — оптимальное психолого-педагогическое средство, которое позволяет всесторонне влиять на развитие детей. Д. Б. Эльконин говорил, что «...игра влияет на формирование всех основных процессов, от самых элементарных до самых сложных».

Ни для кого не секрет, что игра в дошкольном возрасте — это еще и ведущий вид деятельности, всесторонне развивающая ребенка. Среди различных видов игр в деятельности дошкольников особое место занимают музыкально-дидактические игры.

Музыка является одним из средств художественного, нравственного и эстетического воспитания детей. Сила музыкального воздействия на человека неоспорима.

Воспринимая музыку, ребенок глубже чувствует и осознает окружающий его мир. Музыка вносит в жизнь ребенка радостные переживания, развивает фантазию, творческие способности. Дети слушают музыку, двигаясь под нее, пляшут, играют, поют, подпевают.

По мнению Г. А. Анисимовой музыка вызывает эмоциональный и двигательный отклик. Характер отклика зависит от цели, содержания, образа игры, которая отличается от танца, пляски тем, что помогает детям внимательно и сознательно слушать музыку.

В музыкальной игре ребенок выполняет различные задания: его движения и действия связаны с процессом узнавания и различения характера музыки, отдельных выразительных средств. Это вырабатывается у ребенка умение согласовывать движения с началом и окончанием музыки, ощущать фразировку, такты, метроритм, интонацию.

Понимание музыкально-игрового задания вызывает у ребенка быстроту реакции на звуковое раздражение, формирование музыкальных и двигательных навыков, активизацию чувств, воображения, мышления.

Музыкально-дидактическая игра, как и другие виды игр имеет ряд задач, которые Г. А. Анисимова разделила следующим образом [1]:

1. Коррекционные:

— развитие слухового, зрительного, тактильного восприятия, мимической мускулатуры, дыхательной системы, артикуляционного аппарата, свойства голоса (высоту, темп, динамику, ритм), координации движения и нормализация их темпа и ритма;

— формирование выразительных средств: интонации, мимики, жестов, движения.

2. Оздоровительные:

— укрепление сердечно-сосудистой, двигательной систем, костно-мышечного аппарата;

— развитие моторики: общей, мелкой, артикуляционной;

— развитие «мышечного чувства» (способности снимать эмоциональное и физическое напряжение);

— развитие быстрой двигательной реакции.

3. Образовательные:

— обучение речевым, певческим, двигательным навыкам;

— развитие музыкальных, творческих, коммуникативных способностей;

— формирование умственных умений и действий.

4. Воспитательные:

— воспитание общей музыкальной, речевой, двигательной культуры;

— эстетическое отношение к окружающему;

— развитие чувств, эмоций высшего порядка.

5. Развивающие:

— познавательную активность;

— устойчивый интерес к действованию;

— саморегуляцию и самоконтроль;

— внимание, память, мышление;

— ориентировку в пространстве.

Из вышеперечисленных задач музыкально-дидактические игры можно разделить на три группы:

1. Игры на развитие внимания (пример: «Ножками затопали», «Назови игрушку»)

2. Игры на развитие памяти (пример: «Бабочки» «Сладкоежки»).

3. Игры на развитие мышления (пример: «Найти свой цвет», «Лишние слова»).

Ножками затопали

Цель. Развивать длительность внимания, быстроту реакции на речевой сигнал. Выделять в речи собственные имена существительные.

Ход игры. Под песню «Ножками затопали» (сл. А. Барто, муз. М. Раухвергера) дети шагают по кругу на месте лицом друг к другу с флажками в руках. Ребенок, чье имя пропеваётся в песне, на окончании музыки поднимает флажок. Игра повторяется с другими детьми. (Музыка в детском саду. Вып. 2. М.: Музыка, 1966).

Ножками затопали,
Зашагали по полу.
..., не зевай,
Руки поднимай!

Назови игрушку

Цель. Развивать слуховое и зрительное восприятие.

Оборудование: стулья и игрушки на каждого ребенка.

Ход игры. На стульях, расставленных по кругу, лежат игрушки. По внешнему кругу стоят дети. Первый ребенок под легкую подвижную музыку (по выбору) бежит мимо детей и с окончанием музыки дотрагивается до того, перед кем остановился. Ребенок, до которого дотронулись, поднимает над головой игрушку, называет ее, ставит на стул и продолжает игру, обегая круг. Первый играющий становится на место второго ребенка, второй — на место третьего и т. д.

Бабочки

Цель. Развивать зрительную, слуховую память, учить запоминать последовательность выполнения действий в задании.

Оборудование. Бумажные цветы красного, синего, белого, желтого цвета.

Ход игры. Перед игрой детям дается установка на запоминание выполнения последовательности действий. Под музыку вальса В. Беккер «Лесная сказка» дети изображают летящих бабочек. В конце первого предложения «бабочки» садятся на красный цветок, в конце второго — на желтый, в конце третьего — на синий, четвертого — на белый.

Игра повторяется несколько раз. Для активизации зрительного внимания последовательность действий изменяется.

Сладкоежки

Цель. Развивать логическую память, объем памяти.

Оборудование. Фланелеграф, карточки с изображением персонажей песни и изображением сладостей.

Ход игры. Педагог поет веселую песню на мотив «Кик-марша» В. Свиридовой. По окончании песни выполняются разные задания.

1. Расставить на фланелеграфе карточки с персонажами песни в заданной последовательности.

2. Расставить карточки с изображением сладостей по содержанию песни.

3. Детям раздаются карточки, которые они поднимают в соответствии с содержанием текста; в правой руке — карточки с изображением персонажей, в левой — с нарисованными сладостями.

Любит мишка сладкий мед,
Добрый Карлсон — пить компот,
Муха — слизывать варенье,
А Хоттабыч — есть печенье,
Буратино — виноград,
А Мальвина — мармелад.
Пчелка — пить нектар душистый,
Майский жук — сок бархатистый.

Найди свой цвет

Цель. Развивать у детей умение анализировать, сравнивать.

Оборудование. Демонстрационные карточки красного, синего, желтого, зеленого цветов.

Ход игры. Дети сидят полукругом и слушают музыку спокойного характера. В начале каждого музыкального построения педагог поднимает карточку какого-либо цвета и держит ее до следующего построения (части, предложения или фразы). Дети, у которых в одежде встречается данный цвет, встают и садятся, поднимая карточку другого цвета.

Лишние слова

Цель. Активизировать словарь детей по предметным картинкам. Закреплять обобщающие понятия «Овощи».

Оборудование. Стол, демонстрационные и раздаточные карточки с изображением овощей (рис. 1), рака, лягушки, девочки (рис. 2), казака (рис. 3).

Ход игры. Прослушав шутивную песню, дети называют лишние слова и показывают соответствующие карточки. Аналогичный показ проводится и при исполнении песни.



Рис. 1

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. На базаре в день осенний
Овощи плясали,
Овощи плясали,
Всех забавляли. 2. Расплясались рак с лягушкой,
Пастернак с сестрой петрушкой, | <ol style="list-style-type: none"> Луковица с чесноком,
А девчонка с казаком. 3. Пляшут бойко помидоры,
Репа, свекла — вот танцоры!
Никому не уступают,
Настроенье поднимают. |
|---|---|

Литература:

1. Анисимова, Г. И. Сто музыкальных игр для развития дошкольников. [1]/Г. И. Анисимова. — Ярославль: Академия развития, 2005. — 96 с.
2. Мирослав, Казак играет на бандуре [Электронный ресурс]/Мирослав// artalbum.org.ua. — Режим доступа: <http://artalbum.org.ua/ru/item/show?id=199>. Дата обращения: 10.10.2014.
3. Смирнова, О. В., ПроШколу.Инфо [Электронный ресурс]/О. В. Смирнова// proshkolu.ru. — Режим доступа: <http://www.proshkolu.ru/user/Olgas28/file/3069209/> Дата обращения: 10.10.2014.
4. Жегало, Е. С., Организация питания дошкольников в летний период [Электронный ресурс]/Е. С. Жегало// Ясли-сад №23 г. Гродно. — режим доступа: <http://ddu23grodno.schools.by/pages/organizatsija-pitanija-doshkolnikov-v-letnij-period> Дата обращения: 10.10.2014.

Баренцев Евро-Арктический регион: традиции женского воспитания и образования

Новикова Валентина Николаевна, старший преподаватель;
Баскова Людмила Юрьевна, старший преподаватель
Северный (Арктический) Федеральный университет имени М. В. Ломоносова (г. Архангельск)

В статье рассматриваются традиции женского воспитания и образования на Севере Европы. Особое внимание уделяется положению женщины на Архангельском Севере и в Швеции XIX века.

Ключевые слова: *развитие женского образования, традиционное воспитание, северные страны, семья, идеал воспитания*

Россия, как и весь мир, живет в эпоху социально-экономических перемен. Современный этап развития страны характеризуется различными тенденциями как негативного, так и позитивного характера. Отмечается возрастание роли женщины в общественной жизни, рост национального самосознания, усиливается роль религии. Вместе с тем, происходит снижение общекультурного уровня населения, возникают межнациональные конфликты, снижается ценность человеческой жизни. В условиях усугубляющегося кризиса особое внимание исследователей привлекает поиск ценностных оснований для разработки модели устойчивого развития общества, с учетом специфики региональных социокультурных традиций. Аккумулируя особенности уклада, образа жизни, традиции и культуру того или иного региона, образование и воспитание служат гарантом, и, в тоже время, критерием его устойчивого развития. Особая роль, в этом отношении, принадлежит образованию и воспитанию женщин.

Научный интерес к изучению данной проблемы подтверждается наличием защищенных диссертационных работ (Н. В. Голикова, А. Е. Демидовская, С. В. Зао-

зерская, М. А. Калинина, Т. В. Касимова, С. С. Щекина, и др.), посвященных анализу историко-педагогического опыта воспитания с позиций взаимовлияния этнопедагогических культур. В проведенных исследованиях доказано, что в большинстве северных стран образование и воспитание человека основывались на системе нравственных ценностей: ценность семьи как основы жизнеустройства; ценность нравственных качеств личности; ценность знания и труда, честность и коллективизм как ведущие принципы построения межличностных отношений и т. д. Центральное место в этой системе занимало глубокое уважение к женщине в силу ее предназначения в формировании нравственности общества и семьи. Образ женщины как хранительницы семейных традиций имел большое педагогическое значение, так как являлся основой семейного воспитания, определял образ жизни, передачу подрастающим поколениям производственного, духовного, в том числе и педагогического опыта, накопленного предшествующими поколениями [2, с. 49–53]

Анализ архивных материалов, историко-педагогических условий показал, что к XIX веку в большинстве стран Ев-

ропейского Севера сложились своеобразные социокультурные условия для развития образования и воспитания, как в целом, так и женского, в частности. К данным условиям могут быть отнесены: промысловая специфика экономики, обусловившая долгое отсутствие мужчин в доме; развитие морской торговли; тесные связи между странами Скандинавского региона, объяснявшиеся близостью расположения, общностью исторических и культурных традиций; совместное сосуществование представителей разных конфессий (помимо православных здесь проживали представители римско-католического, евангелическо-лютеранского, иудейского и магометанского вероисповеданий); распространенность грамотности (например, по данным переписи 1897 г. процент грамотных женщин Архангельской губернии составлял в селах — 8,6 %, в городах — 43,4 %); особое уважение, которым пользовалась женщина, ее высокий нравственный авторитет и т. д. Так, в работах И. С. Кона указывается, что на Русском Севере жесткий патриархальный порядок всегда сочетался с феминным национальным характером и синдромом «сильной женщины» [6]. С одной стороны, она находится в зависимом положении от мужа или отца, чьей воле должна беспрекословно подчиняться, с другой — сохранялась роль «большухи» в крестьянских семьях, которая пользовалась авторитетом у остальных членов семьи. Согласно исследованиям Т. С. Буториной, С. Ю. Мосягиной, С. С. Щеквиной, в ряде регионов, в том числе в Поморье, «женщины и девушки в решении хозяйственных и бытовых дел были самостоятельнее, чем в других районах дореволюционной России». Женщина «была не просто хранительницей домашнего очага, быта, а воспринималась олицетворением всех нравственных достоинств» [8, с. 13].

XIX век, как в России, так и в большинстве северных европейских стран, ознаменовался развитием женского образования, позволил участвовать в общественных мероприятиях, осваивать новые специальности. Основной задачей женского образования являлось «воспитание добрых жен и полезных матерей семейств», что нашло отражение в содержании образования, его гуманитарной направленности, обязательном обучении рукоделию и ведению домашнего хозяйства, как в светских, так и в духовных женских учебных заведениях. К концу XIX в. содержание цели женского образования становилось все более широким и ориентировалось на развитие личности женщины, ее подготовку к профессиональной деятельности. Яркой иллюстрацией этого тезиса может служить анализ деятельности двух наиболее крупных учебных заведений г. Архангельска: Мариинской женской гимназии и епархиального училища. Основу воспитания в Мариинской женской гимназии составляло духовно-нравственное совершенствование личности, включавшее формирование религиозных и патриотических чувств, приобщение к труду, культурным ценностям, здоровому образу жизни. На уроках рукоделия гимназистки приобретали знания, умения, навыки, необходимые в будущей семейной жизни; воспитывались трудолюбие, аккуратность, усидчивость.

Целью создания епархиального училища было образование «девиц духовного звания — будущих жен священников, матерей семейств», «чтобы отсюда выходили образованные жены священнослужителей епархии и помощницы им в деле народного учительства» [4, с. 63]. Нравственное воспитание было призвано укреплять воспитанниц в сознании безусловной обязательности евангельского нравственного закона. В девочках воспитывали вежливость, скромность, почтительность перед старшими, дружелюбие и искреннее обращение с подругами, ласковость и снисходительность к младшим и слабым [4, с. 89].

Преобладание крестьянского населения в большинстве стран северной Европы, решающее влияние традиций, уклада жизни сельской семьи на общественное сознание обусловили интерес ученых к изучению региональной и национальной специфики воспитания девочек (девушек), принадлежащих к данному сословию.

Общность ценностных оснований женского воспитания в разных странах доказывается в ряде исследований. Так, в работе Н. В. Голиковой показано, что воспитание девочек в крестьянской семье Олонецкой губернии базировалось на идеалах христианской жизни: любви к Богу и ближнему как самому себе. Вступление в брак рассматривалось как неизбежность, как моральный долг перед Богом, семьей и родом. Женщина без мужа не имела самостоятельной ценности. Согласно народным воззрениям, основным качеством, определявшим характеристику женщины-хозяйки в Олонецкой губернии, являлось трудолюбие. Семейное воспитание девочки осуществлялось в соответствии с идеалом женственности, выраженном в эстетических категориях. Воспитание эстетикой быта с детства приобщало к нравственным ценностям: женщина — хранительница рода и семейных традиций. Основное внимание уделялось формированию умения воспринимать, творить красоту; наиболее востребованными были такие характеристики женщины-матери как верность, уважение к отцу, мужу и старшим, чадолюбие, милосердие, жертвенность [3].

Специфика женского воспитания в скандинавских странах отражает исторически сложившийся уклад и образ жизни крестьянской семьи, систему ценностей, близких по содержанию традициям воспитания на Русском Севере. М. А. Калинина указывает, что характерными чертами этнопедагогического идеала норвежской женщины являлись: чистота души, понятие чести, чувство свободы и независимости, высокое чувство справедливости и ответственность, способность к самопожертвованию ради семьи, к защите семейного очага и семейных традиций [1, с. 32–33].

По мнению В. Н. Новиковой, в шведском обществе ценились физическая красота женщины, ее ум, гордость, иногда даже заносчивость, решительность, практическая сметка и умения. Главными женскими качествами, которыми должна была обладать добропорядочная жена, наряду с честностью, чистотой сердца и мыслей, считались целомудрие и добродетель. В систему ценностей в свете

христианской идеологии Лютера, как для мужчины, так и для женщины входили Набожность, Вера, Надежда, Усердие, Щедрость, а также самая важная и наиболее ценная добродетель — Верность супругу или супруге.

Отношения в крестьянской семье базировались на безусловном авторитете мужа. Однако, такие «типично мужские» качества как ум и сообразительность и у женщин не считались предосудительными, их поддерживали и восхваляли до тех пор, пока она проявляла их в помощи мужу, пока жена не претендовала на первенство в семье. Согласно церковным предписаниям именно от добродетельных взаимоотношений мужа и жены зависел порядок, единство взглядов и спокойствие в семье. Независимая, непокорная, строптивая жена бросала вызов, прежде всего, церковным заповедям, нарушая единодушие, мир и согласие в доме. Таким образом, ответственность за духовное единство, эмоциональную близость семьи целиком лежала на женщине.

Как и в большинстве северных стран, центральную позицию шведская женщина занимала в домашнем хозяйстве. Искусно управляя делами, хозяйка могла заслужить авторитет в семье, уважение среди соседей и добрую репутацию в приходе, поэтому главное внимание в воспитании девочек уделялось практике ведения хозяйства. Достижения в работе во многом определяли домашний статус девушки (женщины). В этой связи, шведки были совершенно самостоятельны в экономических делах: они брали и отдавали в займы, покупали и продавали имущество без вмешательства со стороны супругов. Несмотря на то, что данная ситуация противоречила нормам закона, она была вызвана повседневной необходимостью, отсутствием мужчин в долгих поездках на ярмарки, их занятостью ремеслами и рыбной ловлей. Таким образом, шведская крестьянка выступала как правомочный член общества, обладала повышенным уровнем правоспособности, независимости и самостоятельности [7].

Сходное ценностное содержание традиций женского воспитания обнаруживается в немецкой народной педагогике. Ключевой педагогической идеей семейного воспитания являлся идеал добродетельной матери: жены, воспитательницы детей и хорошей хозяйки дома. В качестве ведущих определялись морально-нравственные составляющие женского характера (целомудрие, скромность, сдержанность, любовь к порядку и т. д.); комплекс важных для женщины приобретенных знаний и умений (в области ведения домашнего хозяйства, музыки, литературы, искусства, иностранных языков); требования, предъявляемые

в отношении физического развития. Большое значение придавалось реализации женщиной социальных ролей по отношению к обществу и семье [5, с. 163].

Таким образом, северная женщина выполняла в семье основные социальные роли: жены — хозяйки — матери. Как от жены от нее ожидали верности, любви и уважения к супругу, поддержания гармонии в семейных отношениях. Роль хозяйки ассоциировалась с хранительницей домашнего очага, способной умело распоряжаться домашними ресурсами и осуществлять значительный вклад в бюджет семьи. Функция женщины как матери включала в себя рождение и заботу о детях, обучение их практическим навыкам, развитие физических и умственных способностей, необходимых в последующей трудовой и социальной деятельности.

Обобщая материалы исследований, посвященных женскому воспитанию и образованию в северных странах, следует отметить, что характерными чертами собирательного этнопедагогического идеала женщины являлись: чистота души, понятие чести, чувство свободы и независимости, мужественность и бесстрашие, высокое чувство справедливости и ответственности, способность к самопожертвованию ради семьи, к защите семейного очага и семейных традиций, трудолюбие и изобретательность. Созданный северными народами этнопедагогический идеал женщины способствовал формированию у девочек-девушек образцов поведения, норм человеческих взаимоотношений, понятий, представлений о себе, рядом живущих, добре и зле; сохранению основных общечеловеческих ценностей, таких как Родина, Человек, Труд, Любовь, Семья. Сущностной чертой воспитания женщин выступала нравственная составляющая, отражающая как социальные роли женщины в семье и обществе, так и личностные черты матери, жены и хозяйки дома. Ведущими ценностными ориентирами женского образования и воспитания являлись христианские добродетели (любовь, милосердие, долготерпение, уважение и почитание ближних, радостное отношение к жизни и др.), идеи гуманизма, осознания уникальности каждого человека.

Таким образом, схожие черты социокультурной среды на Русском Севере, в Швеции и Норвегии, способствовали созданию во многом аналогичной культурно — духовной ценностной основы в традициях женского воспитания. Центральное место в них занимали такие смысложизненные вопросы, как нравственные качества личности, приоритет семьи, уважительное отношение к старшим и благоговейное отношение к женщине.

Литература:

1. Буторина, Т. С. Женское воспитание в норвежской крестьянской семье XIX века / Т. С. Буторина, М. А. Калининна. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. — 56 с.
2. Буторина, Т. С. Педагогическая регионология / Т. С. Буторина. — Архангельск: Изд-во АО ИППК РО, 2000. — 67 с.

3. Голикова, Н. В. Женское воспитание в крестьянской семье Олонецкой губернии второй половины XIX — начала XX века: учеб. пособие / Н. В. Голикова; М-во образования и науки РФ, ФГБОУВПО «КГПА». — Петрозаводск: Изд-во КГПА, 2012. — 60 с.
4. Заозерская, С. В. Развитие женского образования на Архангельском Севере во второй половине XIX — начале XX веков: монография / С. В. Заозерская, Т. С. Буторина. — Архангельск, 2007. — 164 с.
5. Касимова, Т. В. Идея добродетельной матери в педагогике Германии второй половины XVIII века: Дис. ... канд. пед. наук / Т. В. Касимова. — Архангельск, 2002. — 196 с.
6. Кон, И. С. Сексуальная культура XXI века / И. С. Кон // Педагогика. — 2003. — №4.
7. Новикова В., Н. Традиции женского воспитания в народной педагогике Швеции XIX в. / В. Н. Новикова // Перспективы науки. — 2012. — №9 [36]. — с. 41–45.
8. Семья в современном социуме (конец XX — начало XXI вв.): Монография в 2-х частях / под ред. Т. В. Лодкиной. — Вологда: ИЦ ВГМХА, 2006. — Ч. II. — 294 с.

Организация исследовательской деятельности школьников в условиях префигуративной культуры общества

Петровых Ирина Николаевна, кандидат энциклопедических наук, заведующий отделом;
Попкова Лариса Павловна, заместитель директора по НМР и ИТ, почётный работник СПО
Технологический колледж Южно-Уральского государственного университета (г. Челябинск)

Современный уровень общественного развития требует от человека не самого факта наличия тех или иных знаний, а возможности их быстрого приобретения, усвоения, трансформации. Одной из возможностей инициирования стремления обучающихся к саморазвитию является вовлечение их в исследовательскую деятельность на всех этапах обучения.

Организация исследовательской деятельности обучающихся в образовательных организациях требует грамотного научно-обоснованного подхода и решения комплекса задач организационно-управленческих, учебно-методических, организационно-методических, информационных, дидактических и психолого-педагогических. Но при этом преподаватели должны быть готовы к данной деятельности, что требует организации их научно-методической подготовки, овладения исследовательским методом.

Под исследовательской деятельностью обучающихся понимается деятельность, связанная с необходимостью решения творческой задачи с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в целом. Главной целью является развитие личности обучающегося, приобретение им исследовательских умений, как универсального способа освоения действительности, развитие исследовательского типа мышления, активизация личностной позиции. Следовательно, исследовательская деятельность обучающихся складывается из ряда специфических умений, в число которых входят:

- умение сформулировать проблему, и, как следствие, определять объект и предмет исследования;
- умение формулировать тему и выдвигать и формулировать гипотезу; исследования;

- умение осуществлять поиск информации;
- умение работать с источниками информации;
- владение различными методами исследовательской работы (эмпирическими, теоретическими, общелогическими);
- умение планировать и организовывать опытно-экспериментальную работу;
- владение познавательными умениями: анализировать, сравнивать, подводить под понятие, делать логические выводы, умозаключения и др.

В процессе реализации исследовательской деятельности традиционная система образования обнаруживает следующие проблемы:

- нет знаний, которые являются эталонными, преподаваемые в готовом, алгоритмизированном виде;
- явления и процессы, наблюдаемые в реальной жизни, далеко не всегда вписываются в привычные схемы и рамки;
- для восприятия и усвоения знания необходимым является способность обучающегося к аналитическому мышлению.

При этом привычные, и как до недавнего времени казалось, устойчивые отношения «учитель — ученик» претерпевают кардинальные изменения, связанные со сменой типов культурно-исторического наследования. От постфигуративной культуры, предполагающей обучение настоящего поколения через обращение к наследию предков общество резко совершило переход к конфигуративной культуре, в рамках которой передача опыта, в т. ч. знаний, происходит между современниками. А далее к префигуративной культуре, в которой взрослые учатся у современников и частично у детей, дети — избирательно у взрослых и продвинутых сверстников.

Префигуративная культура — новое явление. Она характерна для современного общества, в котором «дети стоят перед лицом будущего, которое настолько неизвестно, что им нельзя управлять так, как мы это пытаемся делать сегодня, осуществляя изменения в одном поколении с помощью конфигурации в рамках устойчивой, контролируемой старшими культуры, несущей в себе много постфигуративных элементов» [3]. Это культура стремительного меняющегося общества, ориентированного на будущее, креативного, в котором особое значение приобретает духовный потенциал молодого поколения.

В условиях префигуративной культуры дети живут и развиваются в принципиально иной информационной и социокультурной реальности, формируются под воздействием информационной революции и процессов глобализации. Данное обстоятельство не в полной мере учитывается преподавателями, чьё личностное и профессиональное становление происходило в условиях постфигуративной культуры. Следовательно, при осуществлении воспитательных и социализирующих функций, преподавателям необходимо учитывать существующую специфику поколения, формирующегося в условиях префигуративной культуры [2].

К особенностям префигуративной культуры относится подвижность культурной границы между поколениями. Для получения нового знания в настоящее время нет необходимости обращаться к опыту прежних поколений как к некой догме. Совершенно иначе происходит общение между старшими и младшими: люди, младше нас по возрасту могут обладать (а на практике выявляется, что действительно обладают) знаниями, в которых у старшего поколения есть острая необходимость. Причём, если 10–15 лет назад мысль о возможности преподавателя «учиться»/ перенимать опыт у обучающегося воспринималась как исключение, событие единичного характера, то сейчас данная ситуация отмечается повсеместно.

Следующая, вторая особенность префигуративной культуры заключается в том, что младшее поколение овладевает информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) и особенностями современной жизни нередко быстрее и без помощи старших. Для освоения нового нашим детям нет необходимости обращаться к опыту старших, тем более, что зачастую они не обладают необходимыми знаниями в требуемом объёме. Особенно наглядно это проявляется в сфере ИКТ, к которой младшее поколение приобщилось в самом юном возрасте, а, следовательно, не представляет себе иного образа жизни. Напротив, старшее поколение познакомилось с ИКТ, уже имея существенный опыт непосредственно взаимодействия в системе «человек — человек», поэтому им сложнее перестраиваться, менять привычный событийный ряд.

В качестве третьей особенности префигуративной культуры мы отметим снижение авторитета старших,

учителей, родителей, прагматизм и избирательный подход детей к опыту старших. Всё что не представляется конкретной, понятной «здесь и сейчас» ценности, перенимается неохотно. Привычная нам фраза «для общего развития» достаточно редко находит отклик у обучающихся. По сути, из опыта старших востребуется то, что имеет отношение к приоритетам, целям и ценностям жизни в современном глобальном быстро меняющемся мире.

Всё вышеперечисленное оказывает непосредственное влияние на ход исследовательской деятельности в образовательной организации.

Обязательным условием успешной реализации исследовательской деятельности обучающегося является устранение доминирующей роли преподавателя. Самое сложное для преподавателя — быть консультантом, соблюдать паритет. Но при этом важно в ходе консультаций, совместной деятельности отвечать на возникающие у обучающихся вопросы. Следовательно, работу необходимо выстраивать так, чтобы у обучающихся возникали вопросы и необходимость поиска ответов на них.

Роль преподавателя отличается на разных этапах организации исследовательской деятельности.

— 1 этап. Диагностика. Выявление обучающихся, предрасположенных к исследовательской работе. Роль преподавателя допускает кратковременное доминирование. Взаимодействие преподавателя и обучающихся тесное.

— 2 этап. Определение темы, целей, постановка задач. На этом этапе преподаватель выступает только в роли консультанта.

— 3 этап. Выполнение работы. Преподаватель является консультантом. Обучающемуся предоставляется максимальная самостоятельность.

— 4 этап. Защита (анализ деятельности). На этом этапе преподаватель и обучающийся являются равноправными партнерами. На данном этапе осуществляется анализ успеха/ неуспеха, выявляются его причины, вносятся возможные корректировки действий.

Традиционно, на протяжении долгих веков, обучение строилось таким образом, чтобы «подгонять» обучающегося под заранее определенные педагогические цели. Следовательно, получалось, что система образования «встраивала» ребёнка в заранее известные учебные сценарии. В наше время, современное педагогическое сознание признаёт за обучающимся право быть самим собой. Под «правом быть самим собой» мы понимаем наличие собственного, не зависящего от процесса обучения социального опыта, умение самоопределяться в культуре, обнаруживать свою индивидуальность в среде как взрослых так и сверстников, осознавать свою жизнь как ценность, потребность выражать себя и искать для этого социально приемлемые средства.

Вместе с тем, педагогическому сообществу трудно отказать от привычной установки, согласно которой ребёнок, обучающийся — «чистая доска» в руках обучаю-

шего. Над преподавателями довлеет установка «передачи опыта от старшего поколения — младшему», причём, зачастую по образу и подобию, без вариаций, воспринимать который необходимо как некую догму. Это неизбежность, возникающая при переходе к префигуративной культуре общества, которая предполагает совершенно иные механизмы передачи, и, что самое главное, восприятия опыта, знаний, умений [1].

Устранение формализма при организации и реализации исследовательской деятельности, недопущение упрощения и шаблонности при выполнении исследовательской работы, создание условий её вариативности поможет вывести исследовательскую работу на новый уровень — уровень самостоятельности и творческой и интеллектуальной активности, которая будет характеризоваться как устойчивая постоянная активность обучающихся к исследовательской деятельности.

Исследовательская деятельность представляет для обучающихся и обучающихся широкие возможности для самореализации, для раскрытия потенциальных резервов, происходящих в условиях равнопартнёрских отношений. Деятельность подобного рода требует от преподавателя дополнительных знаний и опыта в исследовательской деятельности.

Существенной характеристикой готовности преподавателя к реализации исследовательской деятельности

в данных условиях является умение выстраивать учебный диалог, сотрудничество и отказ от довлеющего положения «изначальной правоты преподавателя». Данное изменение несёт в себе новый тип организации мотивационной сферы личности преподавателя — формирование готовности к изменению, мобильности, к творчеству. Педагог должен опираться на широкий спектр мотивов, стимулирующих познание и научную деятельность (самоактуализацию, сотворчество, самопознание и др.).

Новая складывающаяся философия образования активно обсуждает идею о бесконечном многообразии человеческой природы, её динамичности и изменчивости. Поэтому говорить о завершённости, конечности какого-либо процесса в отношении развития человека не представляется возможным. Незавершённость — одна из ключевых характеристик личностного совершенствования и самого процесса образования. Раскрытие своего потенциала, постановка новых и новых целей, их достижение составляют суть развития человека. Именно поэтому образование нельзя понимать как подготовку к чему либо, как некую окончательность. Образование — это непрерывный процесс, сопровождающий человека на протяжении всей его жизни, позволяющий каждый раз по-новому воспринимать и себя и окружающий мир.

Литература:

1. Жарова, Л.Н., Мишина, И.А. История отечества. 1900—1940. Учебная книга для старших классов средних учебных заведений [Текст] / Л. Н. Жарова, И. А. Мишина. — Просвещение, 1996. — 226 с.
2. Голованова, Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / Н. Ф. Голованова. — СПб.: Речь, 2004. — 272 с.
3. Мид, М Типология культур «Культура и мир детства» [Электронный ресурс] <http://900igr.net/prezentatsii/filosofija/CHelovek-i-kultura/006-M.-Mid-tipologija-kultur-Kultura-i-mir-detstva.html>

Системный подход к формированию навыков управленческой культуры у студентов

Позднякова Жанна Сергеевна, старший преподаватель
Южно-Уральский институт управления и экономики (г. Челябинск)

Статья рассматривает актуальную проблематику формирования навыков управленческой культуры. Рассматриваются особенности навыков формирования управленческой культуры, необходимость системного подхода. Сформированная система формирования навыков управленческой культуры рассматривается как фактор повышения качества профессиональной подготовки будущего специалиста в области управления.

Ключевые слова: система, системный подход, управленческая культура, формирование, профессиональная подготовка, качество.

В последние десятилетия идет осознание управленческой деятельности как особого вида деятельности, необходимого в условиях рыночной экономики.

Сегодня одним из важнейших путей модернизации системы образования является решение проблемы подготовки современного специалиста, адекватного куль-

турным и социальным запросам времени, умеющего применить свои теоретические знания на практике, стремящегося к постоянному развитию и совершенствованию.

Высокая управленческая культура является важной составляющей профессиональной компетентности любого квалифицированного специалиста в области менеджмента, без неё невозможно ни планирование, ни организация, ни мотивация, ни контроль. В основе этой культуры лежит умение осуществлять рациональное управление организацией.

Концептуальной парадигмой становления и развития системы подготовки управленческих кадров должна стать идея о подготовке высокопрофессионального специалиста, который был бы способен найти адекватные формы реагирования, соответствующие изменяющейся среде.

Основным аспектом нашего исследования выступает понятие «управленческой культуры» как целостного феномена, который описывается как особое состояние человека, профессиональным занятием которого является управление в процессе организации помощи сотруднику в трудной профессиональной ситуации, в более широком понимании как специфическая область работы с человеком.

Анализируя современное состояние культуры у будущих менеджеров, сегодня необходимо решить следующие задачи:

- 1) упорядочить понятийный аппарат с целью более четкого понимания исследуемой тематики;
- 2) проанализировать уже существующие точки зрения теоретиков и практиков на процесс формирования профессиональной культуры вообще, и управленческой культуры, в частности.

Изучение программ профессиональной подготовки показало, что существенный спектр навыков, знаний и умений управленческой культуры бакалавра в области менеджмента не формируется.

В рамках исследования управленческая культура, нами определена, как свойство личности, характеризующее способность решать проблемы и задачи, возникающие в процессе управления и в ситуациях, требующих управленческого воздействия с использованием знаний и учебного опыта, ценностей, способностей и склонностей.

Основной целью нашего исследования стала реализация системы формирования навыков управленческой культуры студента средствами дисциплин профессионального цикла управленческого блока.

Формирование навыков управленческой культуры требует системного подхода к его исследованию и раскрытию данных философских, психологических и педагогических наук, позволяющих более глубоко понять, и обогатить эмпирический опыт вузовской практики.

Системный подход позволяет четко отделить и изучить каждый элемент системы в отдельности, проанализировать и сопоставить их друг с другом, объединив в целостную структуру.

При этом выявляются все их сходства и различия, противоречия и связующие характеристики, приоритет одних элементов по отношению к другим, динамика развития каждого элемента и всей системы в целом. Применение системного подхода к исследованию любого объекта предполагает, в первую очередь, определение его как системы [1, с. 22].

В нашем исследовании формирование управленческой культуры студентов — будущих менеджеров понимается нами как социально-педагогическая система, и, как всякая педагогическая система, она представляет собой совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, объединенных единой целью и единством управления, обеспечивающих развитие личности студентов.

Педагогическое содержание становления управленческой культуры в вузовском образовании обусловлено целями и задачами современного этапа развития общества и определяется нами как становление и развитие адаптивной личности, способной к активной преобразующей профессиональной деятельности.

Следуя важнейшему принципу системного анализа, который заключается в том, что построение системы начинается с выявления и формулирования её конечной цели, следующим этапом разработки системы формирования управленческой культуры студентов в условиях ВУЗа будет определение цели её функционирования.

Рассматриваемая нами система определяется социальным заказом на бакалавров менеджмента, обладающих навыками управленческой культурой, поэтому в качестве конкретной цели предлагаемой нами системы выступает формирование определенного уровня управленческой культуры.

При разработке задач мы учитываем следующие требования:

- совокупность задач и заданий не должна быть случайной, а должна представлять собой систему;
- при построении системы задач и заданий необходимо учитывать как возрастные особенности студентов, так и специфику коммуникативных ситуаций, в которых они наиболее часто оказываются;
- каждая задача должна быть связана с предыдущей и строиться на основе возрастающей сложности от репродуктивных до творческих;
- система задач и заданий должна способствовать не только приобретению коммуникативных знаний и умений, но и способствовать переносу их в новые условия, активизируя коммуникативные способности и информационную потребность студента;

— задачи должны способствовать развитию мотивационных, ориентационных и волевых качеств личности, процессам саморегуляции, самопознания и рефлексии;

Функционирование системы предполагает: определение преподавателем значимости блока дисциплин профессионального цикла и установление контрольных точек.

Подготовка должна осуществляться на трех уровнях:

1. Методологическом;
2. Идеологическом;
3. Теоретическом (профессионально-ориентированном).

Таким образом, весь процесс подготовки включает три существенно разных компонента:

1. Овладение универсальными формами деятельности по решению управленческих задач и проблем;
2. Приобщение к системе ценностей культуры, порождающей цели и критерии этой деятельности;
3. Получение знаний о предмете решения проблем личностного развития.

Все элементы системы формирования объединены в одно целое посредством разнообразных межпредметных связей.

Сформированная нами система формирования управленческой культуры рассматривается как фактор повышения качества профессиональной подготовки будущего специалиста в области управления.

В рамках системы нами были определены следующие компоненты:

1) Гносеологический компонент навыков управленческой культуры студента определяет систему знаний как множество связанных между собой элементов, представляющих между собой определенное целостное образование, полученное в рамках высшего профессионального образования;

2) Практиологический компонент процесса формирования навыков управленческой культуры включает в себя профессиональные умения и навыки, учебный, практический и жизненный опыт;

3) Аксиологический компонент включает в себя ценностные отношения, ценностные ориентации, мотивы учебной деятельности, профессионально важные качества личности, готовность к самообразованию.

Система, предполагаемая к внедрению, должна обеспечить качественное образование в системе подготовки бакалавров менеджмента.

Под «качеством образования» нами понимается интегральная характеристика всего образовательного процесса и полученных результатов, выражающая меру их соответствия распространенным в обществе представлениям о том, каким должен быть этот процесс и какие результаты он должен обеспечить.

Критериями качества знаний являются: мышление, объем знаний, структура знаний, устойчивость знаний, применение знаний, степень соответствия уровня подготовки специалиста реальным условиям производства [3, с. 43].

Качество уровня управленческой культуры мы определяем по следующим признакам:

1) Качество — это соответствие предмета как результата профессиональной подготовки федеральному государственному стандарту высшего профессионального образования по направлению «Менеджмент»;

2) Качественное состояние знания не является постоянным, оно меняется по мере выявления новых его свойств;

3) Качество знаний студентов не есть нечто неизменное, так как основные его показатели зависят от организации процесса обучения, индивидуальных особенностей обучающихся.

При этом существуют различные подходы к повышению качества подготовки бакалавров менеджмента.

Наиболее характерным направлением является повышение компетентности будущих менеджеров. Для этого необходимо создание таких дидактических условий, при которых студент может занять активную личностную позицию и в наиболее полной мере раскрыться как субъект учебной деятельности.

В профессиональном образовании критерием качества подготовки специалиста является профессиональная характеристика, профессиональная характеристика менеджера в соответствии с государственным стандартом, предполагающая знания и умения по широкому профилю вопросов [2, с. 12].

Если ранее рассматривалась только квалификация, т. е. профессиональные знания и умения, то в настоящий момент вопрос становится шире и включает определенные навыки, умения и личностные качества менеджера. Поэтому сегодня нужно говорить не только о профессионализме в узком смысле, а о компетентности менеджера в профессиональной области.

В связи с этим одной из стратегических задач профессионального образования становится задача формирования личности с высоким уровнем профессиональной компетентности, обеспечивающей устойчивое развитие общества и экономики.

В профессиональном образовании критерием качества подготовки специалиста является профессиональная характеристика. Элементы ее могут быть отражены в модели бакалавра менеджмента, которая становится своеобразным эталоном, учитывающим требования федерального государственного стандарта высшего образования и требования работодателя.

Практическая ценность системы зависит от того, насколько полно будут отражены основные требования и необходимые качества менеджера, предъявляемые к будущему специалисту.

Процесс становления управленческой культуры бакалавра менеджмента в вузовском образовании мы наделяем следующим смыслом: оказание личности студента содействия в получении знания о системе управленческой культуры, закрепление навыков культурно-управленческой деятельности как профессиональной личностной ценности, её важности и актуализации потребности в ней, при полной адекватной оценке собственной управленческой культуры с точки зрения потенциала профессии и планировании собственного профессионального успеха.

Основной базой исследования при проведении опытно-экспериментальной работы послужило частное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Южно-Уральский институт управления и экономики» (г. Челябинск), в исследовании при-

няли участие 143 студента 1–3 курсов экономического факультета направления «Менеджмент».

Студенты 1–3 курс были выбраны не случайно, так как дисциплины профессионального цикла, формирующие навыки управленческой культуры затрагивают в основном учебные дисциплины первых трех курсов.

Обладание навыками управленческой культуры позволит студенту творчески выбрать оптимальный путь ре-

шения возникших проблем, при этом используя современные технологии; самостоятельно, критично, системно и творчески мыслить; сформировать навыки самоанализа, совершенствования в личном и профессиональном плане; самостоятельно работать над развитием интеллекта и культурного уровня.

Литература:

1. Багирова, З. К. Сущность управленческой культуры будущего руководителя в образовании: [Текст] / З. К. Багирова, Г. М. Гаджиев // Омский науч. вестник. — Омск, 2007. — № 4. — с. 23–26.
2. Белкин, А. С. Диссертационный совет по педагогике (опыт/ проблемы, перспективы) [Текст] // А. С. Белкин, Е. В. Ткаченко. — Екатеринбург, УрГПУ, 2005.
3. Жихаревич, М. Е. Современный менеджмент и государственное управление [Текст] / М. Е. Жихаревич. // Тр. Псковского политех. ин-та. — СПб — Псков, 2001. — № 5. — с. 123–124.
4. Коваленко, А. В. Автореферат по педагогике «Формирование технологической культуры будущего учителя иностранного языка» [Текст] / А. В. Коваленко. // Сургут, 2007 — с. 43–47.

Современные принципы дополнительного образования и их теоретическое обоснование

Потапова Елена Николаевна, аспирант

Московский государственный гуманитарный университет имени М. А. Шолохова

В статье рассмотрены принципы дополнительного образования, специализирующегося на обучении взрослых учащихся. Принципы определены в соответствии с политическими, экономическими и социальными факторами, а также с индивидуально-психологическими особенностями обучения взрослой аудитории. В работе представлены различные подходы к определению понятия «дополнительное образование» и формы его реализации.

Ключевые слова: *дополнительное образование, принцип дополнительности, принцип непрерывности, принцип открытости, взрослая аудитория, ключевые компетенции.*

В научной литературе понятие «дополнительное образование» определяется неоднозначно. Поэтому для того, чтобы определить его сущность, рассмотрим несколько определений этого термина.

Исследователи В. В. Безлепкин, Г. М. Коджаспирова, А. М. Новиков определяют дополнительно образование как «послевузовское образование в системе повышения квалификации или получение второй специальности».

В свою очередь, Н. А. Морозова не сводит данное понятие только лишь к профессиональной переподготовке, охарактеризовав его «как непрерывный процесс на протяжении всего жизненного пути активного, добровольного, творческого освоения личностью различных видов развивающей, учебной, практической деятельности» [5, с. 24].

А. И. Колесникова считает, что «дополнительное образование — это образование, цели и содержание которого

не предусмотрены обязательной программой учебного заведения, однако имеют важное значение для развития человека как личности, для его жизни в обществе, соответствуют его склонностям и интересам» [5, с. 25].

Зязин И. Ю. определяет дополнительное образование как целенаправленный целостный добровольный личностно ориентированный процесс, содействующий самосовершенствованию человека на протяжении всей жизни, а также результат овладения социально значимым культурным опытом и формирование личности посредством образовательно-информационной деятельности за пределами основного образования [5, с. 25–26].

Из вышесказанного следуют следующие основные принципы дополнительного образования: его *дополнительность* к основному образованию, его *непрерывность* на протяжении всей жизни человека, его *добровольность* и *открытость*. Рассмотрим каждый из них более подробно.

Принцип *дополнительности* связан с необходимостью и потребностью личности в постоянном обновлении знаний и, как следствие, с недостаточностью основного профессионального образования, что определяется следующими факторами.

В первую очередь, в обществе наблюдается непрерывный процесс накопления новых знаний, что в свою очередь вызывает усложнение техники и производства и обуславливает потребность в постоянном совершенствовании профессиональных навыков специалистов.

Во-вторых, наблюдается появление принципиально новых профессий и квалификаций в области реформирования производства, маркетинга, финансов, оценки собственности, внешнеэкономической деятельности, биржевого дела, приватизации, безопасности бизнеса и др. [9, с. 4].

В-третьих, во взрослом возрасте более остро проявляется потребность в самопознании и познании других, появляется запрос на психологические знания, необходимые для удовлетворения этой потребности. [4, с. 37] «... в зрелости определяется жизненный путь, наступает расцвет творческих сил, появляется то активное отношение к жизни, в результате которого создаются материальные и духовные ценности общества» [6, с. 14].

Также актуальность развития дополнительного образования связана с переходом к двухуровневой системе высшего образования, которая подразумевает сужение количества направлений и профилей подготовки бакалавров по сравнению с подготовкой дипломированных специалистов, что не позволяет учесть специфику предметных областей отдельных видов профессиональной деятельности [8, с. 221].

Данный принцип тесно связан с принципом *непрерывности*. Прежний девиз «Знания на всю жизнь» уступает место новому: «Знания через всю жизнь». Поэтому дополнительное профессиональное образование можно также определить как систему непрерывного образования, включающую в себя «совокупность взаимодействующих, преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов, государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки обучающихся по отдельным дополнительным профессиональным программам и направлениям» [8, с. 220–221].

Как следствие такого подхода к образованию наблюдается открытие многочисленных народных школ и университетов, различных курсов и досуговых центров.

Система дополнительного образования институционально реализуется, как правило, в рамках деятельности обособленных учреждений или подразделений дополнительного профессионального образования в составе вузов, поскольку традиционно именно высшие учебные заведения рассматриваются как организации, способные производить новое знание, выполняя миссию формирования кадрового потенциала экономики страны [9, с. 6].

Однако в связи с возрастанием общественной и личностной значимости дополнительного образования, его осуществление не ограничивается только деятельностью вузов. Оно реализуется **формальными, неформальными и внеинституциональными** структурами, в различных формах, в том числе и дистанционно. Также в результате изменения возрастных границ людей, получающих дополнительное образование, наблюдается появление и развитие университетов «третьего» возраста [8, с. 217].

В силу постоянного роста требований к знаниям и умениям специалистов, фирмы также играют немаловажную роль в системе обучения работников. В развитых странах большинство крупных предприятий и все возрастающее число малых и средних четко формулируют задачи в области обучения и оказывают поддержку корпоративному и организационному развитию. На многих предприятиях обучение на рабочем месте и программы развития персонала становятся неотъемлемой частью корпоративной и организационной стратегии.

Далее следует отметить *добровольность* дополнительного образования. Данный принцип определяется необязательностью обучения в вышеуказанных учебных заведениях, что в свою очередь связано и с его *элективностью*, обеспечивающей каждому свободный выбор видов и сфер деятельности, форм и сроков обучения [5, с. 27].

Из выше сказанного следует, что сфера дополнительного образования предоставляет каждому неограниченные возможности в области профессиональной переподготовки, а также и для самообразования. Следовательно, наряду с вышеуказанными принципами дополнительного образования можно выделить принцип его *открытости*. Неформальное образование, являющееся важной составляющей системы дополнительного образования взрослых, охватывает практически всякое открытое обучение, которое направлено на точную, свободно избранную цель, учитывающую социальный контекст [8, с. 219].

Данный принцип также связан с глобализацией системы образования, являющейся следствием бурного международного сотрудничества стран, что позволяет рассматривать современное образование как открытую социальную систему. Характеристиками такой системы являются доступность, непрерывность, открытость для полезных влияний, для новаторских идей и технологий как традиционного, так и инновационного характера, для отечественного и мирового опыта [1, с. 16].

Такой подход в свою очередь диктует новые требования к компетенциям специалистов. Совет Европы определил пять групп ключевых компетенций, которыми должен обладать любой представитель современной цивилизации:

— **Политические и социальные** (брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений).

— **Компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе** (понимание различий, взаимоуважение, способность сосуществовать с людьми других культур, языков, религий, толерантность по отношению к мнению других).

— **Компетенции, касающиеся владения устным и письменным общением**, в т. ч. владение иностранными языками.

— **Компетенции, связанные с возникновением общества информации** (электронные компетенции).

— **Способность учиться всю жизнь как основа непрерывной подготовки в профессиональном плане, а также в личной и общественной жизни** [3, с. 32].

Такие высокие требования еще раз подтверждают недостаточность основного общего и профессионального образования и необходимость продолжения обучения в сфере дополнительного образования.

Концепция открытости системы обучения легла в основу и других принципов дополнительного образования:

— принцип ориентации на личностные интересы, потребности и способности индивида — создание условий реализации интересов каждого обучающегося;

— принцип комплексного воздействия — развитие когнитивной, эмоциональной и практической сфер деятельности личности обучающихся;

— принцип активности и самостоятельности — предоставление учащимся возможности самостоятельно проявлять свои способности и развивать их;

— принцип гуманизации — признание равенства всех граждан, уникальности и самоценности человека, его права на самореализацию и уважение, доступность образования в любом возрасте благодаря многообразию форм обучения, в соответствии с интересами, возможностями и потребностями человека;

— принцип креативности — творческий подход педагога к своей деятельности, развитие творческого потенциала обучающихся;

— принцип преемственности — возможность изучения многоуровневой программы и продолжения обучения в другом учреждении дополнительного образования или высшем учебном заведении; [4, с. 38]

— принцип параллельности — одновременность освоения нескольких образовательных программ в одном или разных учреждениях дополнительного образования;

— принцип вариативности — функционально-целевой отбор учебного материала, вариативное построение учебных планов и программ;

— принцип конкурентоспособности и гибкости — способность быстро и своевременно реагировать на изменяющиеся потребности каждого обучающегося, а также социума в целом;

— принцип опережения — научное прогнозирование, быстрое реагирование на изменения, использование новых форм, методов и средств обучения [5, с. 27–30].

Так как дополнительное образование направлено именно на взрослую аудиторию, в дополнение ко всему хотелось бы выделить еще два не менее важных принципа: принцип интенсификации и принцип практикоориентированности обучения, которые выражаются в предоставлении качественных результатов в кратчайшие сроки. Взрослый заинтересован в быстроте и высоком качестве овладения знаниями и нетерпим к зубрежке и механическому заучиванию того, что не используется в практике [2, с. 15].

Следовательно, взрослый человек хочет получить знания быстро, качественно, с возможностью дальнейшего применения их в своей деятельности, что необходимо учитывать при выборе методов и технологий обучения в сфере дополнительного образования [7, с. 40–43].

Литература:

1. Андреев, В. И. Современное образование как открытая система: коллективная монография. — М: Институт научной и педагогической информации РАО, ЮНИТИ-ДАНА, ЮРКОМПАНИ, 2012. — 576 с.
2. Бадмаев, Б. Ц. Психология и методика ускоренного обучения. — М: Владос, 1998. — 269 с.
3. Горбатюк, В. Ф. Синергетика в современном обучении. — Таганрог: Издательство ФГБОУ ВПО Таганрогский государственный педагогический институт им. А. П. Чехова, 2012. — 208 с.
4. Егоров, Г. В. Психолого-акмеологические детерминанты развития профессионализма слушателей при обучении в институтах дополнительного профессионального образования: диссертация кандидата психологических наук: 19.00.13. — Тамбов, 2011. — 179 с.
5. Зязин, И. Ю. Организационно-педагогические условия повышения эффективности целостного педагогического процесса дополнительного образования: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.01. — Рязань, 2005. — 189 с.
6. Кабакчи, М. К. Обучение взрослых лексико-грамматической стороне речи на английском языке в условиях краткосрочных курсов: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02. — Санкт-Петербург, 2002. — 191 с.
7. Кауркина, А. С., Фатхулина Г. Г. Анализ современных технологий обучения иностранному языку в условиях модернизации высшего образования. Сборник научных статей «Актуальные вопросы преподавания иностранных языков»: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Изд-во Вологодского гос.пед.ун-та — Вологда: ВГПУ. — 2013. — с. 40–43

8. Методология исследования в профессиональном педагогическом образовании: сборник материалов VI Международного методологического семинара, Санкт-Петербург, 28 февраля — 1 марта 2013 года / Учреждение Российской академии образования, Институт педагогического образования; [редкол.: И. И. Соколова (пред.) и др.]. — Санкт-Петербург: ФГНУ ИПООВ РАО, 2013—337 с.
9. Рубанов, А. М. Технология управления инновационным потенциалом образовательной организации на рынке услуг дополнительного профессионального образования. — Тамбов: Издательство ТГТУ, 2008. — 160 с.

Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 17 (76) / 2014

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметова Г. Д.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Авдеюк О. А.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Игнатова М. А.
Каленский А. В.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенюшкин Н. С.
Ткаченко И. Г.
Яхина А. С.

Ответственные редакторы:

Кайнова Г. А., Осянина Е. И.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Атаев З. В. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешиев А. М. (Кыргызстан)
Игисинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
Козырева О. А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Голубцов М. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

E-mail: info@moluch.ru

http://www.moluch.ru/

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Арбузова, д. 4