

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

Сборник статей Международной научно-практической конференции



Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Чувашский государственный университет имени И.Н.Ульянова»

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»

Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики

Сборник статей Международной научно-практической конференции УДК [37.01 + 159.9](082) ББК 74.0я43 + 88.2я43 П24

Рецензенты: Рябинина Элина Николаевна, канд. экон. наук, профессор, декан

экономического факультета

Чердакова Марина Петровна, канд. экон. наук, доцент **Митрофанов Евгений Петрович**, канд. экон. наук, доцент

Редакционная коллегия:

Широков Олег Николаевич, главный редактор, д-р ист. наук, профессор, декан историко-географического факультета, член общественной палаты Чувашской Республики 2-го созыва.

Иванова Василиса Васильевна, канд. филол. наук, специалист по

учебно-методической работе

Яковлева Татьяна Валериановна, ответственный редактор **Шоркина Марина Владимировна**, помощник редактора

П24

Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики: сборник статей Междунар. науч.-практ. конф. 5 ноября 2013 г. / Гл. ред. Широков О.Н. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2013. — 203 с.

ISBN 978-5-906626-04-2

В сборнике представлены статьи участников Международной научно-практической конференции, посвященные актуальным вопросам педагогики и психологии. В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в данной области. Предназначен для широкого круга читателей.

Предисловие

Представленный на суд читателя-специалиста сборник статей и материалов международной научно-практической конференции «Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики» призван расширить границы современного понимания и применения педагогического и психологического знания и опыта. Инициаторами ее проведения выступили Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», совместно с Федеральным государственным образовательным учреждением высшего профессионального образования «Чувашский государственный университет имени И.Н.Ульянова». В материалах сборника отражены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в сфере педагогики и психологии рубежа первого и второго десятилетия XXI века. Заинтересованному читателю будет интересен опыт решения актуальных задач педагогики и психологии, накопленный и применяемый в разных регионах России и Казахстана. Основанием для проведения конференции с международным участием стало участие наших казахстанских коллег.

Региональное представительство конференции отличается широким составом из 33 субъектов Российской Федерации. Столичные центры: Москва и Санкт-Петербург. Республики: Мордовия, Саха (Якутия), Северная Осетия - Алания, Татарстан и Чувашия. Автономные округа: Ханты-Мансийский (Югра) и Ямало-Ненецкий. Области: Архангельская, Астраханская, Белгородская, Владимирская, Волгоградская, Воронежская, Иркутская, Кемеровская, Курганская, Курская, Липецкая, Мурманская, Нижегородская, Оренбургская, Пензенская, Псковская, Ростовская, Самарская, Саратовская и Челябинская. Края: Алтайский, Красноярский, Пермский и Приморский.

Среди образовательных учреждений выделяются следующие группы: академические (Восточно-Сибирская государственная академия образования (г. Иркутск), Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк) и Филиал Столичной Финансово-Гуманитарной Академии (г. Владимир); федеральные университеты (Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, (г. Якутск) и Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону); национальные исследовательские университеты (Белгородский государственный национальный исследовательский университет и Пермский государственный национальный университет, государственные университеты (Курский государственный университет, Пензенский государственный университет); педагогические институты (Мордовский государственный педагогический институт им. В.Г. Белинского (г. Пенза); Старооскольский филиал российского государственного геологоразведочного университета (г. Старый Оскол, Белгородской области) и Саратовская государственная консерватория им. Л.В. Собинова.

Большая группа образовательных учреждений представлена колледжами и техникумами, средними общеобразовательными школами и гимназиями, кадетскими школами и школами—интернатами, специализированными (коррекционными) школами, ДЮСШ и детскими садами разных регионов России.

Участники конференции представляют собой разные уровни образования и науки от известных ученых докторов и кандидатов наук ведущих вузов страны, аспирантов, магистрантов и студентов до преподавателей колледжей, учителей школ и воспитателей детских садов.

В соответствии с устоявшейся логикой системы наук о человеке содержание конференции носит подчеркнуто междисциплинарный характер, что обусловлено принципиальной важностью направления междисциплинарных связей в изучении человека и возможностью постановки комплексных проблем для коллективных исследований научной общиной педагогов и психологов.

Содержание сборника выстроено в соответствии с выделенными направлениями и проблематикой конференции. Педагогические науки и практики представлены разделами: «Общая педагогика, история педагогики и образования»; «Теория и методика профессионального образования»; «Теория и методика дошкольного образования»; «Коррекционная педагогика» и «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры». Психологические науки и практики вобрали в себя такие части как: «Общая психология и психология личности»; «Педагогическая и коррекционная психология» и «Социальная психология».

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, участие в международной научно-практической конференции «Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики», содержание которой не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Главный редактор – д-р.ист.наук., проф. Чувашского государственного университета имени И.Н.Ульянова, декан историко-географического факультета Широков О.Н.

1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Гаврилин Александр Васильевич д-р пед. наук, профессор Филиал Столичной Финансово Гуманитарной Академии г. Владимир, Владимирская область

О ПОНЯТИИ ЭТНОПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Аннотация: статья посвящена определению и соотношению основных понятий проблемы межэтнической толерантности. Исследование поддержано РГНФ. Грант 11-06-01180а. Проект «Формирование у педагогов российской школы представлений о культуре повседневности народов, проживающих на территории РФ и составляющих основной поток миграции в РФ».

Сегодня конфликты на межэтнической и межкультурной основе стали не только головной болью власти, но и фактором осложнения жизни большинству членов общества. Происходят они в основном из-за непонимания поведения представителей другой национальности, которое в свою очередь происходит из-за не знания культуры этих народов и низкого уровня этнотолерантности.

Проблема последствий инцидентов на межнациональной почве стала центральной во всех СМИ, а методы профилактической работы обсуждаются не только политиками, но и определяют тематику многих научных встреч. Однако прежде чем попытаться осмыслить проблему с научных позиций, следует уточнить смысл используемых терминов.

То, что у нас обычно называют национальностью, в науке принято сейчас называть этничностью. А национальность — nacionalite — это гражданская принадлежность к какому-либо государству. Этнические арабы, которые являются французскими гражданами, по национальности считаются — французами. Когда в СМИ их называют их арабами, то подчеркивают их этническую принадлежность. А это считается сегодня в мире не вполне политкорректным.

Соответственно, если говорить о России, то у нас есть российские граждане, разного этнического происхождения, а есть мигранты (имеющие гражданство других государств). Естественно, что поскольку российские граждане принадлежат к разным этносам, то есть разница в менталитетах (которая зависит от многих причин: близость этносов, время проживания в России, прохождение социальных институтов, включенность в одну и ту же систему отношений, территориальная замкнутость и т.д.). Коренных же отличий по глобальным социальным вопросам государственного устройства между ними нет, поэтому есть смысл говорить о российском менталитете, и это чрезвычайно важно для формирования российской нации. Именно граждан России. Когда же мы начинаем говорить о национальном менталитете одной части населения - противопоставляя её другой, то это предполагает, что у одних какие-то качества существенно лучше, чем у других. А это ведет к противостояниям в обществе, напряженности, конфликтам, раздражению и так далее....

Соответственно стратегический путь не только снятия межэтнической напряженности, но и профилактики ее проявления лежит через формирование российской идентичности. К сожалению, пока это остается на уровне лозунгов, и не стало реальной государственной политикой. Второй преградой на этом пути выступает, отсутствие целостных представлений о культуре повседневности народов, проживающих на территории РФ, у большинства населения и самое главное у педагогов российской школы. Еще хуже обстоит дело со знанием культуры повседневности народов, составляющих основной поток миграции в РФ.

Педагоги сталкиваются в своей профессиональной деятельности, в первую очередь, не с взрослыми мигрантами, а с их детьми и важнейшей для них выступает проблема включенности последних в учебный процесс. С этих позиций всех учащихся-мигрантов можно разделить на две группы:

- учащиеся—билингвы это учащиеся, в семьях которых говорят как на своем родном языке, так и на русском языке. Многие из таких учеников никогда не были на своей исторической родине. Для учащихся-билингвов русский язык является почти родным. Как правило, такие учащиеся коммуникабельны, они свободно говорят по-русски, пишут грамотно, не испытывают затруднений в использовании различных стилей речи.
- учащиеся—инофоны это учащиеся, чьи семьи недавно мигрировали. Учащиеся—инофоны владеют иными фоновыми знаниями, русским же языком они владеют лишь, на так называемом бытовом уровне. При этом такие ученики часто не понимают значения многих

употребляемых ими слов, т.к. дома родители в основном общаются со своими детьми на родном языке. В школе же учащиеся—инофоны вынуждены общаться с учителями, с одноклассниками только на русском языке. Преодоление языкового барьера создает для таких учащихся определенные трудности.

Эффективная деятельность и общение человека в поликультурной среде возможны лишь при условии осознания им всех граней того культурного многообразия, которое присуще данной среде. Поэтому на нынешнем этапе развития образовательной системы страны особую актуальность приобретает формирование у педагогов таких составных частей профессиональной компетентности, как поликультурная и коммуникативная компетентности.

К педагогам, работающим в условиях поликультурной среды, требования со стороны общества существенно возрастают. От них требуется:

- умение находить пути достижения адекватного взаимопонимания между представителями разных культур;
- наличие системного представления о социокультурных основаниях поликультурной компетентности;
 - умение находить пути оптимизации процессов межкультурной коммуникации;
- знание механизмов восприятия и сравнения явлений «своя культура» и «чужая культура», а также способов формирования толерантного отношения к иной культуре в рамках каждой этнической или национальной культуры;
- знание основных форм адаптации личности к условиям жизни в иной культурной среде и многие другие требования.

Закладываясь на самых ранних, досоциальных этапах развития общества, элементы этнического характера служили важнейшим способом стихийного, эмпирического, непосредственного отражения окружающей действительности в психике членов национально-этнической общности, формируя, тем самым, ее первичное, природно-психологическое единство. Сохраняясь, в последующем, они подчиняются влиянию социально-политической жизни, однако проявляются в повседневной жизни в основном на обыденном уровне, в тесной связи с формами обыденного национального сознания. Однако в определенных ситуациях, связанных с кризисами привычных форм социальности, с обострением национальных проблем и противоречий, с появлением ощущения «утраты привычного порядка», непосредственные проявления национального характера могут выходить на передний план, создавая основу конфликтной ситуации.

Современный мир — это мир глобализационных процессов и межкультурных коммуникаций. Эти процессы сопровождаются усилением противоречий сосуществования народов и культур, решение которых порождает потребность в новых формах межкультурного и межэтнического взаимодействия, потребность в системном осмыслении способности разных социокультурных субъектов к межкультурной коммуникации. Это осмысление нашло свое воплощение в различных подходах и теориях.

Мультикультурали́зм — теория (и соответственно политика), направленная на сохранение и развитие в отдельно взятой стране и в мире в целом культурных различий, и обосновывающая такую политику теория или идеология. Признание прав за коллективными субъектами: этническими и культурными группами. Такие права могут выражаться в предоставлении возможности этническим и культурным общинам вести просветительскую деятельность и иметь собственные образовательные программы, строить школы, открывать библиотеки и объекты культового значения, выражать консолидированную политическую позицию во время выборов, и так далее.

Мультикультурализм — один из аспектов толерантности, которая заключается в осознании и предоставлении другим их права жить в соответствии с собственным мировоззрением и служить ценностям их самобытной культуры. Он отстаивает требование параллельного существования культур в целях их взаимного проникновения, обогащения и развития в общечеловеческом русле массовой культуры. В качестве классического примера можно привести Канаду (в которой исторически сложилась двуязычная цивилизация, у истоков которой поселенцы из Франции и Великобритании), где культивируется подход к различным культурам как частям одной мозаики. Идея мультикультурализма выдвигается главным образом в экономически развитых странах Запада, где наблюдается значительный приток иммигрантов.

В современной Европе мультикультурализм предполагает прежде всего включение в её культурное поле элементов культур иммигрантов из стран «третьего мира». При этом низкий уровень культурного развития мигрантов несомненно повышается, но высокий уровень культуры принимающей страны неизменно падает. В итоге получается полное разрушение многовековых культурных устоев, развитых культурных традиций, так как подобное смешение всегда ведёт к усреднению. В наше время большинство европейских политиков считает, что этот подход провалился.

Концепция плавильного котла предполагает слияние всех культур в одну. Здесь ярким примером выступает США (в которой мигранты из разных стран, через поколение становятся

янки), где традиционно провозглашалась концепция «плавильного котла».

Сторонники концепции культурно-социальной интеграции различных этнических и культурных групп в соответствии с существующими законами и ценностями страны и ассимиляции различных этнических и культурных групп, считают, что в итоге это приводит единой национальной идентичности. Однако интеграция ассимиляция возможна только в сильную доминирующую культуру, в противном случае под общество закладывается «мина замедленного действия» (История знает много примеров по обоим моментам).

Поликультурализм — это концепция, согласно которой все культуры в мире являются взаимосвязанными. Формирование поликультурализма в обществе эпохи постсовременности связано со стремлением найти такие формы образования, в рамках которых можно решать вопросы межкультурного общения и избежать прогнозируемого геополитиками «столкновения цивилизаций». Он предполагает возможность ведения диалога и способность личности к интеграции в другие культурные модели — способность принять чужую культуру как свою.

Поликультурализм противостоит двум тенденциям в мировой культуре: национализму с его лозунгом «Права народа выше прав человека!» и глобализму с тезисом о примате общечеловеческих ценностей.

Методологической базой поликультурализма выступает культурно-исторический подход, стержнем которого является стиль мышления Л. С. Выготского и М. М. Бахтина. Этот подход ломает границы между психологией, социологией, этнографией, историей и педагогикой, создавая общее проблемное пространство воспитания, как пространство введения в культуру. Суть культурно-исторической концепции воспитания коротко можно выразить следующим образом: поведение современного культурного человека является не только результатом развития с детства, но и продуктом исторического развития. Принципиальной позицией культурно-исторической педагогики является осознание того, что воспитанные столетиями привычки, образ мыслей и культура народа вне меньшей степени влияют на материальное производство, нежели экономика на духовную сферу, и что взрослые и дети содействуют развитию друг другу через порождение новых содержаний сознания. Пересечение «миров детства и взрослости», совместное бытиё ведет к тому, что те и другие расширяют границы собственного сознания и самосознания. (Взрослые, например, ощущая себя носителями особых функций по отношению к детям: поддержать, предупредить, направить, показать значимость и т.п.).

Поскольку культура включает всё, что создано умом и руками человека, то рассматривая взаимодействие культур имеющих именно этническую основу (отстраняясь от научных, религиозных, идеологических и пр. позиций) целесообразно использование термина этнополикультурная толерантность.

Список литературы

- 1. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры. М.: Наука, 1990. 289c.
- 2. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии, кн. 1. М.: ДИК, 1999.
- 3. Кочетков В. В. Психология межкультурных различий. М: ПЕР СЭ, 2002. 416 с.

Кулаковская Александра Захаровна аспирантка СВФУ им. М.К.Аммосова ГБОУ ДО Республики Саха (Якутия) «Республиканский детский центр «Кэскил» г. Якутск, Республика Саха (Якутия) Прокопьева Мария Михайловна д-р пед. наук, профессор ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова» г. Якутск, Республика Саха (Якутия)

РОЛЬ И АВТОРИТЕТ ОТЦА В СЕЛЬСКОЙ СЕМЬЕ

Аннотация: семья, родственные чувства, сплачивающие ее членов, не утрачивают своего огромного значения на протяжении всей жизни человека. Любовь и поддержка особенно нужны детям, так как дают им чувство уверенности, защищенности, что необходимо для их гармоничного развития. Семья оказывает определяющее влияние на становление личности в дошкольные и первые школьные годы жизни ребенка. Справедливо утверждение, что в этот период роль семьи в полноценном развитии детей незаменима.

«Главный смысл и цель семейной жизни — воспитание детей. Главная школа воспитания детей — это взаимоотношения мужа и жены, отца и матери».

В.А. Сухомлинский

В последние годы в Республике Саха (Якутия) заново осмысливается особый статус отца, роль отца в воспитании детей. Но решать данную проблему семейного воспитания в настоящее время приходится при фактически ином распределении семейных ролей. Равноправие женщин в профессиональной деятельности, с одной стороны, и все возрастающие требования к семейному воспитанию, с другой, заставляет пересмотреть роль отца. Так, законодательно закреплено право каждой семьи самостоятельно определить, кто воспользуется трехлетним отпуском по уходу за ребенком. Отец реально получает возможность принимать более активное участие в воспитании детей.

В этнопедагогике саха центральное место занимает личный пример отца, т.к. влияние отца на сына считается могучим средством воспитания. Отцовская любовь по сравнению с материнской любовью «требовательная», условная, которую ребенок должен заслужить. Для того чтобы заслужить отцовскую любовь, ребенок должен соответствовать определенным социальным требованиям и отцовским ожиданиям в отношении способностей, достижений, успешности.

В соответствии с традициями мужчина должен воспитать наследника как продолжателя рода, хранителя традиций и родовой памяти. Отец является для детей источником познаний о мире, труде, технике, способствует профессиональной ориентации. На формирование трудолюбия ребенка огромное влияние оказывает отношение родителей к труду. Какие бы умные, правильные слова ни говорили они о роли и значении труда в жизни человека, эти слова не оставят положительного следа в сознании детей. В той семье, где отец и мать создают порядок и уют в квартире, умело, не упрекая друг друга, поддерживают его, дети охотно помогают им, стараясь не сорить, ставят вещи на место. У них сравнительно быстро формируются умения выполнять различные виды бытового труда, добросовестность и аккуратность. Бережное отношение отца и матери к предметам быта формирует у ребенка ценные качества хозяина.

Пример, как метод воспитания, занимает важнейшее место в процессе формирования личности ребенка. Там, где нет положительного трудового примера родителей, дети без просьбы или принуждения не помогут ближнему, товарищу, постороннему человеку. Склонность к подражанию сохраняется в подростковом возрасте. В процессе повседневного общения со взрослыми дети перенимают его отношение к труду, которое наблюдают в совместной трудовой деятельности с ними. Если дети являются свидетелями и активными участниками положительного трудового примера, то у них воспитывается трудолюбие и все другие нравственные качества, непосредственно связанные с ним. Воздействие личного примера взрослых зависит от их авторитета. На подростка не может благотворно влиять положительный пример неавторитетных родителей. Плохо, если родители отрицательно отзываются о своей работе в присутствии детей. Слушая их, дети проникаются неуважением не только к специальности родителей, но и к труду вообще. Воспитательная сила трудового примера родителей зависит от того, насколько они близки к своему ребенку, умеют расположить его к себе, установить с ним контакт.

Большое воспитательное значение имеет педагогический такт при оценке детского труда, если родители не замечают старательности ребенка при выполнении трудовых поручений, то с течением времени она у него исчезает.

Успешное воспитание у детей нравственно-трудовых качеств во многом зависит от организации семейного хозяйства. При разумно организованном семейном хозяйстве у детей непроизвольно возникают и закрепляются такие качества, как трудолюбие, дисциплинированность, бережливость, предупредительность, ответственность.

Мы считаем, что для увеличения общения отца с ребенком, необходимо отцов вовлечь в мероприятия, проводимые во всех детских учреждениях, таким образом, в процессе подготовки и участия в различных мероприятиях, активизации жизненной позиции повысится авторитет отца в семье.

Для дальнейшего поднятия авторитета отца в сельской местности предлагаем работу по следующим направлениям:

- В поддержку стратегии улучшения положения отцов в сельской местности вовлечь мужчин в самозанятость и частное предпринимательство.
- Продолжить работу по пропаганде семейных ценностей, по внедрению тендерных знаний, опираясь на традиции народов Якутии и новейшие разработки личностной.
- Дальнейшее развитие тесного взаимодействия Центра дополнительного образования и общественного объединения мужчин и отцов, что внесет существенный вклад в дело практической реализации мер семейной политики, пропаганды конструктивной модели отцовства, а также повышения престижа отца в семье.
- Необходима организация системы тендерного просвещения для молодежи, создание образовательных программ для школьников и студентов, разработка «Концепции мужского воспитания в семье и школе».

Таким образом, изучив проблему повышения авторитета отца в сельской семье, мы пришли к следующим выводам:

Пришло время признать высокую значимость Отцовства как условия существования гармоничной семьи. Мужчины играют ведущую роль в социальных и экономических процессах республики, являются главной рабочей силой в приоритетных отраслях экономики. Перспективные программы развития Якутии, уровень жизни и условия труда, возможности доступа к образованию и охране здоровья, развитие науки и культуры, сохранность природы родного края, преемственность лучших этнических и семейных традиций – вот проблемы, волнующие мужчин республики.

Возможности влияния педагога на повышение авторитета отца в сельской семье довольно высоки. Основной в этом вопросе является идея консолидации педагогов и родителей, общественности села. Подобная консолидация в повышении авторитета отцов в современном обществе может и должна принести позитивные результаты.

Список литературы:

- Азаров, Ю.П. Семейная педагогика./Ю.П.Азаров. М: Просвещение, 1982.-76с.
- 5. Волков Г. Н. Педагогика любви./Г.Н.Волков. – М.: Магистр - пресс, 2002.-245с
- Голубцева Л. А. Консолидация усилий семьи и образовательных учреждений по воспитанию детей./ Л.А.Голубцева. – Якутск: Бичик, 2003. – 92с. Григорьева А. А. Этнопедагогические аспекты обучения и воспитания. Часть 1, 2. / А. А. Григорьева и др.
- 7. Якутск: Бичик, 2000. – С. 15
- Достойное отцовство благополучное общество: Сборник. Якутск: Комитет по делам семьи и детства, 2007. - 32 c.
- Прокопьева М.М. Родители и дети. Якутск: Бичик, 2003. С.7.
- 10. Прокопьева М.М. Семья как самоорганизующаяся социально-педагогическая система. М.: 2002. 56 с.

Мещерякова Александра Михайловна преподаватель специальных дисциплин СОФ МГРИ-РГГРУ г. Старый Оскол, Белгородская область

СОЗИДАТЕЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА И ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация: в статье представлен краткий теоретический анализ научных работ по проблеме созидательной культуры личности как фактора развития российского общества и объекта педагогического исследования, дано определение созидательной культуры специалиста.

Социально-экономические преобразования в современном российском обществе, возведшие законы рыночной экономики в ранг всеобъемлющего регулятора общественных отношений, привели к кризису системы доминирующих ценностей, процессу экономического расслоения и социально-культурного распада общества, с господством идеологии безудержного потребления. В этих условиях закономерным направлением научного поиска путей выхода из системного кризиса является обращение к классикам социальной теории российского общества. Особое актуальное звучание обретает в этом контексте теория созидательного альтруизма П.А. Сорокина, родившаяся в середине XX веке на ключевых идеях русской социальнофилософской мысли М.А. Бакунина, П.Л. Лаврова, Н.К. Михайловского, П.А. Кропоткина и других о социальных функциях любви, взаимопомощи и социальной солидарности. [10] Она доказывает то, что человеческая история развивается по законам социокультурной флуктуации между определенными типами культур, и предотвращение социального кризиса возможно лишь на основе глубокого его осознания и преобразования человека и общества. Созидательный альтруизм, бескорыстную, созидательную любовь П. А. Сорокин рассматривал как важнейшее средство преодоления бездуховности современной цивилизации, но при условии знания как производить её в изобилии, аккумулировать и использовать.

Общественные кризисы, сопровождающиеся деградацией социально-регулятивных подсистем общества, ведут к появлению феномена «социальных качелей»: утрачивается устойчивый характер ценностного развития личности, происходит попятное движение к ценностям низшего уровня. Этот механизм, описанный Ю.М. Плюсниным [8], позволяет понять тенденцию деградации ценностных отношений в молодежной среде российского общества, их переориентацию на сферу потребления, что явилось предпосылкой возникновения потребительской и массовой культуры. По мнению Д.С. Лихачева, утрата какой-либо части культуры непременно ведет к падению общего, сакрального поля культуры. [6]

Потребительская культура, лишенная высших смыслов и духовного понимания, выступает как антисистемное явление в традиционной культуре. [5] Она может быть ограничена лишь средствами возрождения российской (в широком этническом понимании) культуры, с ее традиционной общинностью, соборностью и воспитательной триадой – приоритет духовности над материальностью, добра над злом, соборностью над индивидуализмом. [1,2]

Эту стратегию развития российского общества призвано решать образование посредством подготовки человека-созидателя, ориентированного на общечеловеческие ценности, реализующего природосообразные и нравственные способы преобразовательной деятельности, формирования человека высокой созидательной культуры.

Феномен созидательной культуры личности ранее изучался учеными-педагогами Р.У. Богдановой и А.В. Бычковым применительно учебного процесса в общеобразовательной школе. [3, 4]

РУ. Богданова рассматривает «созидание как основу достойной Человека жизни - созидание Мира: Природы, Культуры, Другого, Себя самого. При этом, главная цель воспитания ребенка, молодого человека - обогащение опыта созидательной жизни растущего Человека как главного условия его личностного и общественного развития, самореализации, построения им своего жизненного пути». [3, с.16] Понятие созидательной культуры личности ввел в научный оборот А.В. Бычков, исследуя созидательную деятельность учащихся в контексте изобретательской культуры. [4] Им же предложена концепция формирования созидательной культуры учащихся, являющегося главной целью современного образования, в силу того, что выпускники обретают способность к самостоятельной жизни по мере обретения свойств субъектов созидательной деятельности.

Эта идея раскрывается и в работах Э. В. Сайко, исследующей исторически обусловленную социальную природу субъекта и его созидательную сущность. [9]

Результаты теоретического анализа научных работ по проблеме созидательной культуры обучающихся позволили нам сделать вывод о наличии в педагогической науке общих контуров теории (на уровне концепции) созидательной культуры личности, на базе которой, с учетом уровня образования, возрастных особенностей обучающихся и иных факторов, возможно решение проблемы формирования созидательной культуры специалиста в среднем профессиональном образовании. На основе результатов изучения истории и состояния теории созидательной культуры личности как объекта исследования, было определено и понятийное поле, в котором этот феномен теоретически обосновывается.

Словарь русского языка С.И. Ожегова определяет созидание - как деятельность, направленную на организацию, создание, установление, строительство чего-либо. [7, с.684]

Сущность созидательности не ограничивается содержанием, противовесным разрушению. Созидательность следует рассматривать как некое противопоставление категории «создание», означающей разовое, завершенное действие или длительный процесс, стремящийся к завершению. Созидание указывает на непрекращающийся, постоянный процесс производства творческого продукта, каковым может быть, как и объект творчества (профессиональная деятельность) так и сам субъект этого творчества (его развитее, самосовершенствование). Еще одна сущностная особенность этой категории – делание сообща, совместно, соборно.

С учетом результатов теоретической части исследования дано определение созидательной культуры специалиста. Созидательная культура специалиста, являясь нравственно-деятельным ядром его общей и профессиональной культуры, представляет собой интегративное свойство личности, отражающее обобщенный способ и меру самовыражения и самореализации субъекта профессиональной деятельности в соборном процессе преобразования окружающего мира, в саморазвитии и самосовершенствовании на основе общечеловеческих ценностей.

- Белозерцев Е.П. Феномен духовно-нравственного становления человека в современной педагогике и образовании // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки №6 (61) 2009. Выпуск 8. С 79-82.
- Белозерцев Е.П., Варавва В.В. «Должное» как вектор преодоления кризиса современного российского образования / Педагогика, 2013. - №7. - С.3-13.
- 3. Богданова Р.У. Как созидать вместе: книга для педагога об организации созидательной жизни школьников. СПб.; Изд-во РГПУ им А.И Герцена, 2001.
- 4. Бычков А.В. Созидательная деятельность учащихся в контексте изобретательской культуры: Дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 .- М.: РГБ, 2003. 322c.
- Волков Т.П. Социально-философские аспекты современной глобализации и проблема трансформации культуры. Автореф....к.филос.н. 09.00.11 социальная филос., М., СГА. 2010.
- Лихачев Д.С. Культура как целостная среда // Избранные труды по русской и мировой культуре . СПб.: СПбГУП. – 2006.
- 7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Издательство «Азъ», 1992.
- Плюснин Ю.М. Два полюса ценностного развития личности // Ведомости Новосибирского госуниверситета. 2009, № 3, С. 8-14.
- 9. Сайко Э.В. Субъект: созидатель и носитель социального /Э.В. Сайко. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЗК», 2006. – 442 с.
- 10. Сорокин П.А. Социальная и культурная динамика М.: Астрель, 2006. 1176 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ефименко Галина Анатольевна

преподаватель

Новокузнецкий филиал Кемеровского областного медицинского колледжа г. Новокузнецк, Кемеровская область

К ВОПРОСУ О ТЕСТОВОМ КОНТРОЛЕ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы применения тестового контроля знаний студентов, который способствует оптимизации учебного процесса на основе новых информационных технологий.

Развитие рыночных отношений в области образовательных услуг в России привело к конкуренции среди учебных заведений. В условиях конкуренции выживают лишь учебные заведения, обеспечивающие высокое качество подготовки специалистов. Общеизвестно, что качество подготовки выпускников находится в прямой зависимости от качества их знаний.

В педагогике качеством называется свойство объекта, которое составляет его устойчивую, постоянную и выявляющую его сущность ха-рактеристику. Качество знаний связывается педагогами с понятием уровень деятельности, они различают три уровня усвоения учащимися изучаемого материала (И.Л. Лернер, В.П.Беспалько):

- 1. Ознакомительный (знания узнавания);
- 2. Репродуктивный (воспроизведение знаний);
- 3. Креативный (знания-умения, знания-навыки).

Качество знаний выпускников напрямую зависит от организации учебного процесса и эффективности системы контроля качества знаний внутри учебного заведения.

Педагогический контроль - это система научно обоснованной проверки результатов образования, обучения и воспитания студентов. Как показывает практика, попытки уменьшить контроль в учебном процессе приводят к снижению качества обучения. Контроль стимулирует обучение и влияет на поведение студентов.

В российской высшей школе выделяют основные принципы организации контроля:

- профессиональная направленность контроля обусловливается целевой подготовкой специалиста. Студенты должны знать содержание (что будут контролировать), средства (как будет осуществляться контроль), сроки и длительность контроля.
- систематичность. Систематический контроль упорядочивает процесс обучения, стимулирует мотивацию, дает возможность получить достаточное количество оценок, по которым можно более объективно судить об итогах учебы.
- воспитывающий характер контроля. Данный принцип проявляется в том, что активизирует творческое и сознательное отношение студентов к учебе, стимулирует рост познавательных потребностей, интересов, организует учебную деятельность и воспитательную работу. Всякий контроль, принижающий личность студента, не может применяться в вузе.
- всесторонность. Круг вопросов, подлежащих оцениванию, должен быть настолько широк, чтобы можно было бы охватить все темы и разделы дисциплины.

В области контроля можно выделить следующие функции:

- 1. Диагностирующая (обратная связь и учет результатов).
- 2. Обучающая, управляющая (формирование навыков и умений, корректировка, совершенствование).
- Развивающая (развитие памяти, внимания, логического мышления, мотивации, интереса к предмету, творческих способностей).
- 4. Воспитывающая (дисциплинирующая, воспитывающая трудолюбие и т.п.).

В настоящее время используются разнообразные формы контроля знаний учащихся, но большинство педагогов признают, что наиболее объективным является тестовый контроль.

Педагогический тест (По В.С. Аванесову) — это система заданий возрастающей трудности и специфической формы, позволяющая качественно оценить структуру и измерить уровень знаний. Тестовое задание — это минимальная составляющая единица теста, удовлетворяющая ряду требований к содержанию и форме, прошедшее эмпирическую проверку с расчетом квалиметрических показателей.

Показателями качества теста являются его валидность и надежность (внутренняя состоятельность).

Валидность – характеристика теста, отражающая адекватность системы тестовых заданий содержанию учебного материала и результату тестовых испытаний.

Надежность - характеристика качества теста, отражающая точность дидактических изме-

рений, степень постоянства, стабильности, устойчивости результатов тестирования. Квалиметрическим показателем надежности теста является коэффициент Кудера—Ричардсона.

В настоящее время приняты концепции нормативно – ориентированного, критериально – ориентированного и адаптивного тестирования.

Нормативно—ориентированный подход позволяет сравнивать учебные достижения (уровень подготовки, уровень профессиональных знаний и умений) отдельных испытуемых друг с другом. Нормативно—ориентированные тесты имеют свою специфику, связанную с их основной задачей - дифференцировать испытуемых. При разработке таких тестов необходимо добиться высокой вариативности тестовых баллов испытуемых.

Критериально-ориентированный тест представляет собой систему заданий, позволяющую измерить уровень учебных достижений относительно полного объема знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены учащимися. Основная цель тестирования в данном случае — возможность аттестации испытуемого в соответствии с его уровнем освоения определенной область содержания. Уровень учебных достижений каждого испытуемого выражают в проценте от полного объема области содержания теста. При разработке такого теста необходимо добиться подробной детализации и спецификации элементов его содержания. Разновидностью критериально-ориентированных тестов являются тесты на мастерство (квалификационные тесты), или мастер-тесты. Они применяются для определения в группе испытуемых квалифицированных и неквалифицированных в какой-то области. Такие тесты используются для разделения испытуемых на две (усвоивших и не усвоивших) или большее количество групп (полностью овладевшими навыком, лучше закрепившими навык, полностью не овладевшими навыком) в зависимости от овладения навыком на базе определенной области содержания.

В тестологии разрабатывается также концепция адаптивного тестирования. Суть ее заключается в том, что тестирование проводится в два этапа. На первом этапе с помощью короткого теста испытуемые делятся на несколько групп успеваемости в зависимости от индивидуальных успехов (баллов) — аналог нормативно-ориентированного тестирования. На втором этапе в каждой группе оценивается степень овладения необходимым учебным материалом — аналог критериально—ориентированного тестирования.

Применение тестового контроля знаний студентов способствует оптимизации учебного процесса на основе новых информационных технологий. Объективность тестового контроля обусловлена тем, что в процессе тестирования все испытуемые находятся в равных условиях: отвечают на одни и те же задания и критерий правильности ответа для всех один — эталон. Результаты тестирования позволяют оперативно проводить коррекцию содержания обучения и принимать решения по организации учебного процесса с целью повышения качества обучения.

Список литературы

- 1. Аванесов В.С. Теоретические основы разработки заданий в тестовой форме. М., 1995.
- 2. Аванесов В.С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. М., 1989.
- Дремова Н.Б., Методические рекомендации по организации тестового контроля качества знаний студентов. Курск, 1989.

Ившина Ирина Геннадьевна учитель географии МБОУ «СОШ №5» г. Елабуга, Республики Татарстан

ВОСПИТАНИЕ СЕЛЬСКОГО ТРУЖЕНИКА НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос правильного выбора профессии, который позволяет ученикам реализовать свой творческий потенциал, избежать разочарования, оградить себя от неуверенности в завтрашнем дне.

Большой проблемой для старшеклассников является выбор будущей профессии. В школах проводятся различные мероприятия по профориентации. Старшеклассник вновь и вновь возвращается мыслями к этой теме, потому что в этом возрасте быстро изменяется уровень информированности молодых людей, интересы, увлечения.

На сегодняшний момент проблема профессионального самоопределения молодежи является одной из важнейших в плане становления человека как полноценного члена современного общества. Молодой человек должен осуществить выбор профессии, соответствующего учебного заведения, а так же быть готовым к возможным переменам на пути своего профессионального становления в связи с общими социально-экономическими изменениями страны.

Выбор профессии - один из важных шагов в человеческой жизни. При правильном выборе индивидуальные особенности подростка совпадают с требованиями профессии. Помочь ученику верно решить проблему профессионального выбора призвана профориентационная работа в школе. Это и является основной задачей предпрофильной подготовки школьников. Перед выпускником средней школы стоит вопрос предварительного профессионального самоопределения. Уже в 9 классе учащиеся получают конкретную информацию о возможных путях продолжения образования, оценивают свои силы, принимают решение о выборе профиля обучения. Необходимый материал для профориентационной работы содержат учебники экономической географии для общеобразовательных школ.

Учащимся 9 -10-11 классов наиболее интересны темы, связанные с народным хозяйством РФ и ресурсами. География — единственный в школьном образовании предмет, объединяющий в своём содержании триаду «Природа — человек — хозяйство». Учитель — это первый для ученика представитель своей профессии, который может оказать влияние на выбор его будущей профессии.

Учитель знакомит учащихся с той или иной профессией.

При изучении темы «Агропромышленный комплекс» педагог знакомит учащихся с профессией агронома, фермера, ветеринара, комбайнера, скотовода, ориентируясь на квалификационные признаки (предмет, средства, условия труда). Рассказывает о приоритетном национальном проекте «Развитие АПК».

Обращает внимание на повышение престижности, привлекательности сельского труда. При этом важно выделить две составляющие престижности - социальную приемлемость (одобряемость) сельскохозяйственных профессий и наличие достойного материального вознаграждения. Социальная одобряемость сельского труда может быть достигнута только через формирование в общественном сознании положительного образа сельского труженика. Уровень материального вознаграждения молодых специалистов осуществляется через механизмы государственной финансовой поддержки.

Вторым социальным механизмом профессионализации, тесно связанным с первым, следует считать повышение социальной защищенности и комфортности условий проживания специалистов сельскохозяйственных предприятий. На это направлены программы социального развития села и устойчивого развития сельских территорий.

Организация экскурсий на сельскохозяйственные предприятия знакомит учащихся с профессией агронома, животновода. Осмотр тепличного хозяйства и наблюдения за работой мастера-овощевода закрытого грунта (теплицы) и овощевода-механизатора расширяют знания детей об этих профессиях.

Демонстрация на уроках презентаций и видеофильмов позволяет дать полнее понятия «товарное и потребительское сельское хозяйство», «агробизнес», подробнее изучить сельское хозяйство России и других стран мира.

Таким образом, правильный выбор профессии позволяет ученикам реализовать свой творческий потенциал, избежать разочарования, оградить себя от неуверенности в завтрашнем дне.

Лапкина Ольга Юрьевна

преподаватель теоретических дисциплин МОУ ДОД «Детская школа искусств» г. Владикавказ, Республика РСО-Алания

МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация: в статье раскрываются вопросы специфики методов, с помощью которых осуществляется музыкальное образование, что способствует развитию творческих навыков учащихся, активизации мыслительного процесса, развитию их исполнительских способностей, умению мыслить и анализировать.

В одну из основных задач предмета «Музыкальная литература» входит развитие у учащихся навыка слушать музыку, узнавать её и оценивать важнейшие явления музыкально-исторического процесса. Использование различных методов и форм работы на уроках музыкальной литературы должно способствовать развитию творческих навыков учащихся, активизации мыслительного процесса, развитию их исполнительских способностей, умению мыслить и анализировать. Важной задачей повышения качества обучения является поиск таких форм и методов организации учебного процесса, которые позволят обеспечить его максимальную эффективность. Рассмотрим некоторые методы и формы активизации, которые могут использоваться на уроках музыкальной литературы:

метод художественно-педагогической драматургии

Метод художественно-педагогической драматургии предполагает определенные правила разработки композиции урока (композиция урока выстраивается как в сонатной форме: экспозиция (начало), разработка (кульминация), реприза (финал)).

Экспозиция задает уроку определенную тональность, вводит учащихся в образный мир и направляет их внимание на главную мысль, главную идею, которую ему предстоит понять в ходе всего занятия. Это могут быть: литературный и музыкальный эпиграфы, зрительный ряд, исторические события, биографические фрагменты, жизненные ситуации, связанные с прослушиванием произведения и др.

- 1. Экспозиция это событие, факт, явление, создающее конфликтную ситуацию и позволяющее определить проблему урока. Возможны варианты, когда экспозиция только подготавливает возникновение проблемной ситуации, которая возникает на следующих этапах урока. Формулировка проблемы.
- Разработка углубление проблемной ситуации, поиск ответа на проблему урока. Кульминация – вершина эмоционального напряжения на уроке, решение поставленных темой урока проблем.
- 3. Реприза обобщение и формулировка выводов.
- 4. «Последействие» самостоятельная творческая деятельность учащихся, вызванная потребностью еще раз встретиться с произведением музыкального искусства.

Суть данного метода в том, что педагог выстраивает модель предстоящей деятельности аналогично художественному произведению, где содержание вкладывается в определённую форму, обозначаются кульминационные моменты и способы их создания.

- метод создания композиций

Этот метод предполагает изучение музыкального произведения через его исполнение различными способами: хоровое и сольное пение, игру на элементарных музыкальных инструментах, движение под музыку данного произведения. Это и привлечение к анализу и исполнению произведений из репертуара учащихся, осмысление их структурных, гармонических, выразительных элементов.

- метод создания художественного контекста

Данный метод предполагает интеграцию с другими видами искусства: литературой, историей, изобразительными искусствами, а также обращение к конкретным жизненным ситуациям. В рамках этого метода можно использовать такие формы работы, как «сценарий» и «портрет». Целью задания «сценарий» является развитие способности к открытию явлений в восприятии, к творческому воображению и фантазии, к феноменологическому диалогу и вживанию в образ. После изучения творчества композитора учащимся предлагается написать сценарий к фильму, рассказывающему о композиторе через призму собственного восприятия. Задание «портреты» помогает развить интуитивное понимание другого человека. Оно предназначено для учащихся старших классов и заключается в том, чтобы подобрать музыку к предлагаемому портрету (можно использовать работы Рембрандта, Серова, Делакруа). Благодаря этой форме работы у учащихся развивается также чувство стиля, необходимое каждому музыканту.

метод пластического моделирования (свободное дирижирование, интонационно-пластические этюды, элементы хореографии, театрализация).

Главная цель этого метода – помочь учащимся научиться понимать содержание музыки путем создания ее реальных пластических образов.

метод психологических ассоциаций

Полноценное восприятие музыкального искусства невозможно без развития ассоциативного мышления учащихся. Необходимым условием этого метода является способность сосредоточиться на собственных впечатлениях и чувствах, научиться слушать не только музыку, но и себя, научиться рассказать о возникших реакциях.

 игровые методы обучения (уроки-соревнования, уроки-конкурсы, уроки-игры, коллоквиумы и т.д.)

Психологические механизмы игровой деятельности опираются на фундаментальные потребности личности в самовыражении, а также способствуют развитию творческих навыков. Именно поэтому у игровых форм работы много преимуществ по сравнению с другими видами познавательной деятельности.

Специфика методов, с помощью которых осуществляется музыкальное образование, обусловлена потребностью в организации собственной музыкально-творческой практики учащихся. И одной из главных задач педагога является способность развить в учащихся стремление познавать. Поэтому разнообразие методов, которые используются на уроке музыкальной литературы, является необходимым условием для достижения этого результата.

- 1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Л.: 1973.
- 2. Выготский Л. С. Психология искусства. Ростов н/Д.: Феникс, 1998.
- 3. Предтеченская Л. М. Методика преподавания МХК.М.: НИИ школ, 1987.

Мстиславская Елена Васильевна

канд. пед. наук, доцент Саратовская государственная консерватория им. Л.В. Собинова г. Саратов, Саратовская область

ВЫБОР ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РУКОВОДСТВА В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ НА УРОКЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности выбора преподавателем специального музыкального инструмента в детской музыкальной школе индивидуального стиля педагогического руководства учеником. Выбор обусловлен также характером музыкальной деятельности и сохранившихся традиционных для профессионального музыканта представлений о возможностях взаимодействия с учеником.

В музыкальной среде до сегодняшнего дня весьма устойчиво мнение специалистов о том, что обучает музыке не преподаватель, но музыкант, тем самым противопоставляется опыт педагога исполнительскому опыту музыканта. Представление преподавателя-музыканта о профессиональном владении широким спектром компетенций, включающих и психологопедагогическое оснащение, подменяется позиционированием себя как субъекта музыкально-творческого процесса. При этом, ответы на многочисленные вопросы, которые следуют за противопоставлением музыканта и педагога (например, как протекает музыкально—творческий процесс, каковы его особенности, закономерности и чем определяются ожидаемые результаты) требуют именно психолого—педагогического обоснования и по определению невозможны для решения их музыкантами.

Анализируя труды великих музыкантов, таких, как Г. Коган, Г. Нейгауз, А. Гольденвейзер, не трудно заметить, что они лишь вскользь касаются аспектов дидактики. И это не удивительно, т.к. обучение музыке толкуется как воспитание искусством, поскольку обучить искусству нельзя. И на практике, и в теории понятие «обучение музыке» воспринимается аналогично понятию «музыкальное воспитание». Однако, как всякое обучение, музыкальное обучение представляет собой процесс, обусловленный своими закономерностями, прежде всего целями, задачами и принципами. Данное противоречие музыкально-педагогической практики нашло свое отражение в работе В.Г. Ражникова «Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении». В поисках новых путей развития музыкальной педагогики, считает В.Г. Ражников, «не имеет существенного значения, в области какой педагогики будут разработаны новые принципы, важно, насколько они приемлемы и реальны в конкретных формах практической деятельности» [7, с.33].

В общем русле движения в сторону разработки новых подходов к воспитанию и развитию ученика в теории и практике музыкальной педагогики актуальным является проблема формирования индивидуального стиля педагогического руководства. Здесь актуальность особенно очевидна ввиду главной дидактической особенности музыкального обучения — индивидуального характера воспитания музыканта. Факторами выбора индивидуального стиля педагогического руководства в музыкальном обучении выступает осознание наставником психолого—педагогических закономерностей учебного процесса и особенностей музыкальной деятельности как творческой.

В организации урока необходимо учитывать ряд психолого—педагогических положений: смена заданий должна отвечать логическому, образному и интуитивному постижению музыкальных явлений; задания рассчитываются на максимальное усвоение их содержания; необходимо соответствие частоты смены заданий особенностям когнитивного, эмоционального развития ученика; задания должны ориентировать ученика на рефлексивное развитие и формирование произвольных элементов; задачи, предложенные ученику, нацеливают на обнаружение информации и перенос (трансформацию) ее в другую задачу; формулировка вопроса к ученику содержит в себе зерно диалогического общения и ключ к самостоятельной разгадке задачи.

Творческое развитие ученика весьма продолжительное время (что обусловлено возрастом) носит характер более процессуальный, нежели результативный, поэтому особое значение имеет организация на уроке эмоциональных кульминаций.

Конкретные формы организации процесса формирования творческих способностей ученика могут быть представлены как урок-беседа, урок-самостоятельная работа (тест), урок-ролевая игра («учитель-ученик»), урок-сказка, урок-репетиция, урок-аранжировка (переложение музыки для другого исполнительского состава с помощью будущих участников ансамбля) и т.д.

Известно, что успешность ученика на начальном этапе систематического обучения об-

условлена методами преподавания, в том числе, частотой переключения ученика с одного вида задания на другой. Здесь определяющим оказывается не столько профессионализм преподавателя, сколько его психологический тип. Тип экстраверта переключает деятельность учащегося в течение урока от 10 до 17 раз, что способствует активизации познавательной деятельности ученика — экстраверта. Преподаватель — интроверт делает это 3 — 4 раза в течение урока, что не эффективно для экстравертов, но необходимо для интровертов.

Описанная особенность дуального взаимодействия ученика и преподавателя не нашла отражения в специальной литературе. Однако, практика показывает, что удачи или неуспешность ученика в музыкальном обучении обусловлены, в том числе, совпадением личности преподавателя и личности ученика. Часто переход в класс другого преподавателя дает свои положительные результаты, проявляющиеся в повышении мотивации ученика к обучению, что, на первый взгляд, связано с соответствием выбора адекватной методики и соответствующего ученику учебного репертуара. Но и эти дидактические решения обусловлены главной особенностью музыкального обучения — территорией взаимодействия только одного ученика и одного преподавателя. Данное обстоятельство выступает как субъективный фактор успешности ученика. Особенности же личностей обучаемого и обучающего — это объективно существующие условия их реального взаимодействия, которые и определяют степень взаимного притяжения или отталкивания в музыкально-творческом процессе раскрытия и формирования музыкальной сферы ученика как части его мировоззрения.

Выбор преподавателем темпа изложения учебного материала отражает качества его темперамента, однако, должен учитывать возможности восприятия ученика. Упрямство, вялость ученика являются проявлением начальной стадии «школьной» фобии. «Школьные» фобии – явление распространенное, результат необдуманных действий родителей и преподавателей. Можно с уверенностью сказать, что личностно-ориентированная направленность педагогической деятельности, которая определяет достижение эффективности учебного процесса, возможна и необходима там, где ученик и учитель взаимодействуют в пределах учебного пространства (урок специальности в детской музыкальной школе (ДМШ), где, в известном смысле, исключается мощный фактор средовой детерминации. Диалектическим отражением выбора стиля педагогического руководства является процесс формирования индивидуального стиля обучения.

Нет плохих или хороших методов организации педагогического процесса, есть методы, адекватно отвечающие конкретной педагогической ситуации. По мере формирования индивидуального стиля обучения закладываются основы уровня притязаний ученика, который характеризует личность в любой деятельности. Хороший преподаватель стремится к повышению уровня притязаний своего ученика. Уровень притязаний зависит от успехов и неудач в предыдущей деятельности, иными словами, ученик либо чувствует себя уверенным, успешным, интересным преподавателю, либо накапливает в себе неудовлетворенность, ведущую к низкой самооценке, что сопровождается сужением сферы интересов к музыке.

Индивидуальный стиль обучения формируется с началом систематической учебной деятельности. Для младшего ученика ДМШ, ребенка дошкольного-младшего школьного возраста, актуально развитие всех личностных сфер одновременно, что связано с его вступлением в зону активного социального развития. Низкая оценка его успехов в одной области обучения переносится родителями, другими членами семьи, преподавателями и одноклассниками на все остальные стороны деятельности и личности ребенка, поэтому преподаватель часто не успевает «узнать в лицо» одаренность, культивируя оценочность только того отрезка деятельности, которую они с учеником на данный момент обоюдно осуществляют (например, разбор пьесы).

На практике часто встречается ситуация, когда ребенок заведомо готов к неудаче, но мама хочет, чтобы он учился музыке. Как разрешить эту дидактическую задачу? Психологи подсказывают однозначно правильное педагогическое решение – организовать ситуацию успеха. Достижение успеха – это верное психолого—педагогической обеспечение мотивации к музыкальному обучению, раскрытию творческого потенциала ученика, развитию его личности, успешной адаптации к социокультурной среде.

Таким образом, необходимо отметить, что отношение к ученику, выбор стиля общения, стиля педагогического руководства в музыкальном обучении в большей мере всегда были интуитивными, что нисколько не умаляет значения преподавателя музыки как музыканта, а значит, человека с высокой степенью интуитивного постижения мира.

Рассмотрение проблемы требует также введения в музыкально—педагогический обиход необходимого психолого—педагогического понятия «возрастные особенности», что позволит более точно определить возможности ребенка в обучении и, следовательно, ближайшие цели, перспективы и задачи. Спор о том, что важнее для преподавателя музыки (специального инструмента), воспитание личности или достижение высокого уровня владения инструментом, казалось бы, не имеет основания (т.к. именно развивающаяся личность способна достичь профессионализма в музыке), однако, многим музыкантам в процессе педагогической дея-

тельности приходилось «спотикаться» о необходимость педагогического разрешения задачи, помогающей устранить непонимание внутренних устремлений, поведения ученика, недочетов в домашней работе и на выступлениях. Таким образом, роль психолого-педагогического базиса в формировании стиля педагогического руководства в музыкальном обучении учеников с разным творческим, музыкальным, интеллектуальным потенциалом в процессе использования учебно—методических средств музыкального обучения очевидна.

С одной стороны, возрастные особенности характеризуют ребенка как ученика с определенной динамикой овладения знаниями, умениями и навыками в области музыки, с другой – выявляют степень актуального несоответствия адаптационных возможностей ребенка социальной ситуации. Адаптация, считает В. Штерн, есть возможность выявить свои особенности в будущем [6]. Способность сознательно направлять мышление на требования, выдвигаемые конкретными условиями социализации (урок в средней школе, ДМШ, урок специальности и т.д.), приспосабливать свой организм к новым задачам, т.е. вырабатывается у ребенка постепенно. Интегральная целостность свойств и особенностей личности (мотивационно—творческая активность; интеллектуально—логические способности; интеллектуально—эвристические способности; способность к самоуправлению; эстетические свойства; коммуникативно—творческие способности; свойства мировоззрения; нравственные качества) формируется в процессе развития достаточно зрелого личностного опыта, а так как музыкальный опыт приобретается уже в наиболее раннем возрасте (3-7 лет) музыкальное обучение характеризуется потенциальными усилиями преподавателя и ученика, направленными в большей степени на его будущие успехи [5, с.92].

Еще одной особенностью музыкального обучения на уроке специальности является возможность организации одновозрастного и разновозрастного общения в совместных ансамблях, музыкальных постановках, концертах, что активизирует формирование коммуникативно—творческих способностей: использование опыта творческой деятельности других; сотрудничество; способность организовать творческую деятельность других; участвовать в творческих дискуссиях; избегать конфликтов в творческих ситуациях [5]. Характер коммуникативных связей позволяет конструировать как в целом процесс формирования творческих способностей, формы его организации в зависимости от индивидуальных, возрастных и сензитивных свойств личности ученика, так и общую стратегию его развития (стратегию обогащения, ускорения и т.д.).

Далее, главная, эмпатическая особенность процесса воссоздания музыкального произведения имеет место только при наличии коммуникативного фактора на уроке. Эмпатия как педагогический метод осуществляется посредством коммуникации независимо от того, каким путем достигается состояние переживания образа: эмоциональным, информационным, образно—наглядным или каким—либо другим. В ходе решения перечисленных задач музыкального обучения, взятых в максимальном объеме, стиль педагогического руководства будет существенно иным, нежели при достижении узкоспециальных требований овладения музыкальным опытом.

Особенности развития адекватной мотивации к обучению, на которые указывает А.К.Маркова, соотнесенные со спецификой музыкально—образовательного процесса, могут показать следующие результаты: включение субъекта в активные виды деятельности — певец, исполнитель соло, участник дуэта, ансамбля, композиции, концерта, конкурса и т.д.; расширение процессуальной составляющей творческого поиска по сравнению с результативной; появление психических новообразований, проявляющихся в познавательной активности (отношение к сочинению, исполнению, слушанию, оценке музыки), в отношении к себе (перестройка мотивационной сферы в ходе индивидуальных уроков) [3]. Данные показатели могут быть однозначно идентифицированы как результаты сформированности учеником индивидуального стиля обучения музыке в плане позитивной динамики, что является непосредственным откликом ученика на выбор преподавателем продуктивной индивидуальной стратегии многолетнего музыкального общения и педагогического руководства.

- Гневашова В.А. Образование и образованный человек в XXI веке/Образование в условиях инновационной экономики: проблема определения - 2011, №1, с. 35- 38.
- Каверин Ю.А. Творческое саморазвитие учителя как процесс совершенствования его профессионализма/ Вестник ТГПУ.- 2009,вып. 10(88), с. 55-58.
- 3. Маркова А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя. М., Просвещение, 1993. 192 с.
- 4. Новые технологии воспитательного процесса /Щуркова Н.Е., Питюков В.Ю. М., 1994. 110 с.
- Опыт компьютерной педагогической диагностики творческих способностей. Изд–во Казан. ун-та, 1989. 141 с.
- 6. Полисистемное исследование индивидуальности человека. М.: ПЕР СЭ, 2005, 384 с.
- 7. Ражников В.Г. Три принципа педагогики в музыкальном обучении/Вопросы психологии. 2011, № 3, с. 33-42.

Прокудина Ирина Ивановна преподаватель педагогики ГАОУ СПО «Педколледж» г. Орск, Оренбургская область

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ 050715 «КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ»

Аннотация: в статье представлен круг объективных проблем реализации компетентностного подхода в преподавании общепрофессиональных дисциплин. Рассмотрены условия и методы реализации компетентностного подхода.

Одним из приоритетных направлений модернизации образования в нашей стране выступает компетентностный подход, который рассматривался в трудах таких исследователейметодистов, как Н.В. Баграмовой, А.В. Хуторского, Б.Д. Эльконина, А.П. Тряпицыной, В.А. Болотова, Р.П. Мильруда и др.

Отличительной особенностью компетентностно-ориентированного профессионального образования является его ориентация на получение конкретных результатов решения проблем, задач, имеющих личностный смысл.

Переход среднего профессионального образования на ФГОС третьего поколения породило множество проблем в преподавании, в частности:

 проблема недостаточной разработанности теоретических основ в главном - учебно-познавательном контексте.

Имеющееся на сегодня учебно-методическое обеспечение дисциплины не отвечает требованиям ФГОС, в частности, положение о классах компенсирующего обучения датировано 1992 годом, положение о классах выравнивания — 1988 годом; основное учебное пособие по специальности «Коррекционная педагогика в начальном образовании» под редакцией Г.Ф. Кумариной 2003 и С.Г. Шевченко «Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты: Метод. пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения. М.: Владос, 2001» не содержит информации по основным процессам, происходящим в области коррекционного образования в условиях общего образования. Вместе с тем, содержание ОПОП по дисциплине ОП.04 «Теоретические основы компенсирующего и коррекционно-развивающего образования в начальных классах» полностью совпадает с содержанием вышеобозначенных пособий. Интеграционные процессы и инклюзия в условиях массовой общеобразовательной школы заставляет не только излагать теоретический материал по-иному, но и, главным образом, организовывать производственную практику.

Следующей проблемой является фактическое отсутствие базы для формирования у студентов колледжа компетентностного подхода в производственных условиях. Самым сложным на сегодняшний момент является то, что в условиях подушевого финансирования, общеобразовательные школы, отказались от организации классов коррекционного и компенсирующего обучения, кроме того, в школах города закрыты все логопедические пункты при МАОУ СОШ и МОБУ СОШ. В школы не привлекаются для работы с детьми группы риска школьной дезадаптации учителя—дефектологи, так как привлечение этих специалистов, тоже «вызывает напряжение» школьного бюджета. На сегодня учитель начальных классов оказывается один на один с проблемами детей группы риска, а это и нарушения письменной речи различного генеза, и нарушения счета, и нарушения поведения и прочее, что не позволяет этим учениками успешно адаптироваться в условиях массовой школы. Вместе с тем на территории всего Восточного Оренбуржья отсутствуют специальные коррекционные образовательные учреждения VII вида, при этом, ученики, даже прошедшие ПМПК и имеющие диагноз ЗПР (в том числе и церебрально—органического генеза) вынуждены обучаться в массовой школе по общеобразовательным программам.

Необходимость решения указанных проблем предопределила поиск условий, методов и средств реализации компетентностного подхода в преподавании общепрофессиональных дисциплин в рамках специальности 050715 «Коррекционная педагогика в начальном образовании».

К условиям реализации компетентностного подхода мы относим: активизацию познавательной активности, самостоятельность студентов в учебном процессе; использование активных методов организации учебной деятельности студентов; поиск преподавателем способов включения учебно-познавательного опыта каждого студента в учебный процесс.

Познавательная активность студентов развивается на уроках дисциплины «Теоретические основы компенсирующего и коррекционно—развивающего образования в начальных классах»

следующими приемами:

– целеполагание в начале урока. Преподаватель обозначает тему урока и предлагает студентам самим сформулировать цель урока и его задачи (образовательную, воспитательную, развивающую). Именно таким образом происходит формирование и закрепление навыков целеполагания, что чрезвычайно трудно происходит без постоянного закрепления навыков в практической деятельности.

Другим способом активизации познавательной активности на уроках является создание когнитивных карт темы. Наиболее ощутимую помощь в понимании, закреплении, уточнении новых знаний эта методика оказывает на начальном этапе обучения (начало второго курса). Первые темы дисциплины носят исключительно теоретический характер (Концепция, принципы, задачи коррекционно—развивающего образования. Индивидуализация обучения — дидактическая основа коррекционно—развивающего образования. Формы организации учебной деятельности коррекционно—развивающего обучения. Основные направления деятельности образовательного учреждения с классами коррекционно—развивающего обучения) поэтому они не вызывают у студентов интереса и стремления к запоминанию. Самостоятельное создание когнитивной карты темы заставляет студентов активно переработать теоретический материал и воспроизвести его аналитически, выстраивая логическую последовательность в содержании и устанавливая взаимоотношения между структурными блоками.

Работа в разделе «Основы педагогической диагностики и учета данных о динамике развития...» осуществляется более успешно, если практические работы студенты выполняют в парах. Один из них выполняет роль ученика, другой – роль учителя. Результаты диагностики и педагогический прогноз оформляет «учитель», а бывший ученик – осуществляет контроль. При проведении следующей практической работы по диагностике студенты меняются ролями. Такое моделирование ситуации заставляет студента не только приготовить диагностический инструментарий в полном объеме, но и запомнить и точно воспроизвести инструкции к заданиям, а потом еще и проанализировать полученные результаты и сделать выводы.

Наиболее сложной остается работа в разделе «Особенности формирования учебной деятельности обучающихся в начальных классах компенсирующего и коррекционно—развивающего образования». Наиболее продуктивной оказывается работа с учебниками начальной школы и презентация составленных заданий по аналогии с образцом. Студенты составляют коррекционно—развивающие задания на учебном и на неучебном материале. Отрабатывая навыки поэтапного формирования умственных действий в соответствии с теорией П.Я. Гальперина, предусматривающей становление ориентировочных действий, студенты самостоятельно выбирают предмет, класс, тему, задание и демонстрируют применение заданного алгоритма в практической деятельности. Не просто формируются и развиваются умения выступать устно о результатах своего исследования. Преподаватель продолжает работать над формированием навыков построения, оформления и презентации результатов студенческих исследований

Преподаватели колледжа, работающие на специальности, разработали и апробировали рабочие программы, которые составлены в соответствии с ОПОП. Ежегодно осуществляются корректирующие мероприятия, таким образом, совершенствуются условия, методы и средства реализации компетентностного подхода в преподавании общепрофессиональных дисциплин в рамках специальности 050715 «Коррекционная педагогика в начальном образовании».

- Андреев А.Л. Инновационный путь развития России в контексте глобального пространства образования. // Вестник Российской Академии наук, 2010. — Т. 80. — № 2. — С. 99-106.
- Байденко В.И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». — М.: Исследовательский
- 3. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. С. 25-30.
- Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. Материалы семинара.- Самара, 2001.

Романова Юлия Юрьевна преподаватель, методист, КГБОУ НПО «Профессиональное училище №60» г. Канск, Красноярский край Курдюкова Лариса Николаевна преподаватель, зам. директора по ХДД, КГБОУ НПО «Профессиональное училище №60» г. Канск, Красноярский край Андреева Оксана Юрьевна преподаватель, методист, КГБОУ СПО «Канский медицинский техникум» г. Канск, Красноярский край

ПРИМЕНЕНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: в статье описаны рефлексивные технологии обучения. Рефлексия, как форма теоретической деятельности, раскрывающая цели, содержание, средства и способы собственной деятельности. Приводятся примеры рефлексивных технологий, которые может использовать каждый преподаватель в своей повседневной профессиональной деятельности.

В условиях внедрения ФГОС выделяют рефлексию как самостоятельную педагогическую технологию, приоритетную по отношению к другим педагогическим технологиям в новых образовательных условиях. Внедрение рефлексивных технологий не охватывает все задачи реализации образовательных стандартов, а представляет собой лишь одну из граней сопровождения процесса введения ФГОС. Рефлексивные технологии решают некоторые особенно важные задачи:

- повышается значимость роли студента в образовательной ситуации, процесс обучения приближается к субъект - субъектным отношениям;
- расширяются возможности педагога в выстраивании индивидуального подхода к студентам;
 - развиваются рефлексивные способности студентов;
- педагог сам становится рефлексирующим педагогом, способным проанализировать свои достижения и неудачи, с помощью рефлексии выйти из эмоционально негативной ситуации, непрерывно повышать профессиональную компетентность.

Рефлексия — размышление человека, направленное на анализ самого себя (самоанализ) — собственных состояний, своих поступков и прошедших событий. При этом глубина рефлексии, самоанализ зависит от степени образованности человека, развитости морального чувства и уровня самоконтроля.

Рефлексия, в упрощённом определении, — это «разговор с самим собой». Слово рефлексия происходит от латинского reflexio — обращение назад. Словарь иностранных слов определяет рефлексию как размышление о своём внутреннем состоянии, самопознание. Толковый словарь русского языка трактует рефлексию как самоанализ. В современной педагогике под рефлексией понимают самоанализ деятельности и её результатов.

При взаимодействии со студентами педагог использует, в зависимости от обстоятельств, один из видов учебной рефлексии, отражающих четыре сферы человеческой сущности:

- физическую (успел не успел);
- 2. сенсорную (самочувствие: комфортно дискомфортно);
- 3. интеллектуальную (что понял, что осознал что не понял, какие затруднения испытывал);
- 4. духовную (стал лучше хуже, созидал или разрушал себя, других).

Если физическая, сенсорная и интеллектуальная рефлексия может быть как индивидуальная, так и групповая, то духовную следует проводить лишь письменно, индивидуально и без огласки результатов.

Таким образом, рефлексия может:

- выступать формой теоретической деятельности, способом мышления, раскрывающим цели, содержание, средства, способы собственной деятельности (интеллектуальная рефлексия);
- 2. отражать внутреннее состояние человека (сенсорная рефлексия);
- 3. быть средством самопознания.

Следует различать виды рефлексии:

– рефлексия настроения и эмоционального состояния,

- рефлексия содержания учебного материала,

рефлексия содержания и результатов учебной деятельности.

Проведение рефлексии настроения и эмоционального состояния целесообразно в начале урока с целью установления эмоционального контакта с группой и в конце деятельности. Применяются карточки с изображением лиц, цветовое изображение настроения, эмоционально—художественное оформление (картина, музыкальный фрагмент). Целью технологий, направленных на рефлексию настроения и эмоционального состояния, может быть выявление эмоционального отношения студентов в целом к уроку или внеурочному занятию. Например: технология «Цветовое изображение настроения», технология «Острова».

Рефлексия содержания учебного материала используется для выявления уровня осознания содержания пройденного. Эффективен прием незаконченного предложения, тезиса, подбора афоризма, рефлексия достижения цели с использованием «дерева целей», оценки «приращения» знаний и достижения целей (высказывания Я не знал... - Теперь я знаю..., Сегодня я научился...., Раньше я этого не умел.... - теперь я это умею).

Рефлексия деятельности дает возможность осмысления способов и приемов работы с учебным материалом, поиска наиболее рациональных. Этот вид рефлексивной деятельности приемлем на этапе проверки домашнего задания, защите проектных работ. Применение этого вида рефлексии в конце урока дает возможность оценить активность каждого на разных этапах урока, используя например прием «лестницы успеха». Например: технология «Все у меня в руках!».

Рефлексия результатов – обращение внимания на результат деятельности, анализ успехов и способов достижения успехов, возникших трудностей и способов их преодоления, оценивание своего вклада, своей активности позволяет студенту получать удовлетворение от работы, развивать личную ответственность за успехи и неудачи, расширять навыки сотрудничества.

Рефлексия может осуществляться не только в конце урока, как это принято считать, но и на любом его этапе. Рефлексия направлена на осознание пройденного пути, на сбор в общую копилку замеченного обдуманного, понятого каждым.

Традиционно в психологии различают несколько видов рефлексии:

Коммуникативная – ее объектом являются представления о внутреннем мире другого человека и причинах его поступков. Здесь рефлексия выступает механизмом познания другого человека.

Личностная – объектом познания является сама познающая личность, ее свойства и качества, поведенческие характеристики, система отношений к другим.

Интеллектуальная - проявляется в ходе решения различного рода задач, в способности анализировать различные способы решения, находить более рациональные, неоднократно возвращаться к условиям задачи.

Особенно актуальной является рефлексия для дистанционных форм обучения, когда преподаватель и студент разделены пространством. В этом случае в рефлексии студент представляет механизм самопознания своей деятельности, который поможет не только ему, но и дистанционному педагогу наблюдать за ходом обучения. Рефлексия связана с очень важным действием — целеполаганием. Постановка студентом целей своего образования предполагает их выполнение и последующее осмысление способов достижения поставленных целей.

Рефлексия бывает:

- а) индивидуальная формирование реальной самооценки (-за что ты можешь оценить свою работу, беседа со студентом по результатам самооценки почему выбран тот или иной уровень)
- б) групповая акцентирование ценности деятельности каждого члена группы для достижения максимального результата в решении поставленной задачи. («Смогли бы сделать, если бы с нами не работал(имя)» «Какую помощь в работе оказал... (имя)»)

Все, что делается на уроке по организации рефлексивной деятельности – не самоцель, а подготовка в сознательной внутренней рефлексии развитию очень важных качеств современной личности: самостоятельности, предприимчивости и конкурентоспособности.

- 1. Бизяева А.А. Психология думающего учителя. Педагогическая рефлексия. Псков, 2004.
- 2. Калашникова Н.А. Рефлексия как принцип философского мышления. Волгоград, 2006.
- Кашляев С.С. Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов. Минск: Высшая школа, 2002.
- Семенев и.н. Тенденции психологии развития мышления, рефлексии и познавательной активности. Учебное пособие. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000.
- 5. Суворова Н.Г. Интерактивное обучение: новые подходы // Учитель (Россия). 2000. №1.

Седова Ольга Олеговна преподаватель педагогики ГАОУ СПО «Педколледж» г. Орск, Оренбургская область

КОГНИТИВНЫЕ КАРТЫ В ОБУЧЕНИИ ПЕГАДОГИКИ

Аннотация: в статье рассмотрена история вопроса, определена роль когнитивных карт в развитии мышления студентов, их познавательного иентерса к предмету; представлен алгоритм использования когнитивных карт в предметной области «Педагогика». Статья содержит также образец когнитивной карты по одной из тем педагогики.

В современных условиях развития непрерывного образования ключевой является проблема отношения студентов к знаниям, к процессу обучения, ориентировки их на профессию, в целом – проблема мотивации учения. Данная проблема определяет задачу поиска и разработки соответствующих методов, моделей, подходов, средств, технологий.

Одним из интересных и перспективных, ориентированных на высокие конечные результаты, с нашей точки зрения, является метод когнитивных карт (Mind Mapping). Он представляет собой дальнейшее развитие такого известного и вполне традиционного активного метода как «Мозговой штурм».

Mind (англ.) – мозг, Мар – карта, следовательно, Mind Мар – карта мысли или когнитивная карта.

У Тони Бьюзена — английского автора мировых бестселлеров о суперпамяти, супермышлении, о творческом интеллекте когнитивная карта — это умственная карта, карта интеллекта [1].

Теория интеллект-карт была впервые представлена миру весной 1974 года после публикации книги «Работой головой» Тони Бьюзена. Именно он дал рождение теории интеллекткарт. Интеллект-карты применяются в различных областях: в персональной жизни человека, в семейном кругу, в бизнесе и профессиональной жизни, в сфере образования.

Mind Mapping – это создание и использование карт мыслей и идей по поводу той или иной темы; отражение тематических представлений в форме карты–дерева.

Составление таких интеллектуальных карт – это способность сделать мысли видимыми, «вытащить» их из головы, перенести на бумагу с целью более полного исследования.

Когнитивная карта активизирует мозг, очищает его от интеллектуального мусора, обеспечивает четкость деталей и целостной картины, позволяет группировать и перегруппировывать понятия; демонстрирует связи между частями информации, дает графическое представление того, что студент знает о предмете, позволяя легко идентифицировать пробелы в имеющихся знаниях. Конечно, процесс изучения какой-либо определенной темы можно организовать поразному. В школьных, колледжных, вузовских учебниках, пособиях, в специальной литературе чаще всего используется линейная форма изложения: после достаточного общего введения отдельные темы излагаются по очереди (параграф за параграфом), обычно все более и более комплексно. Связи с повседневной жизнью рассматриваются за частую только в самом конце, не в последнюю очередь из-за того, что они представляют собой наиболее комплексные темы. Очень часто преподавание следует этой линейной методики. Ее преимущество состоит в обозримости, а линейное повышение комплексности облегчает понимание. Но очевиден и недостаток этой методики: собственные интересы читателя (студента, учащегося) слишком долго не удовлетворяются. Обучающиеся зачастую оказываются не готовы так долго ждать интересующих их тем, тем более, что в этом длительном процессе (есть темы по 6, 10 и 12 часов) первоначальные вопросы иногда забываются, или же на них просто не остается времени. То есть, у студентов в данном случае с самого начала нет целостного представления о том, что они будут изучать.

В отличие от линейной методики преподавания, Mind Mapping позволяет с самого начала выявить комплексность темы и не терять ее из виду в течение всего процесса изучения. Горизонтальные связи устанавливаются сразу, что обеспечивает реализацию принципа преемственности и междисциплинарности.

Так, Майкл Михалко в своем бестселлеров «Разберемся с творчеством» говорит об умственных картах как о «полнополушарной альтернативе линейному мышлению». С его точки зрения, творческий мозг – мозг полнополушарного мышления. Все великие творческие гении были таковыми, то есть использовали диапазон навыков обоих полушарий. [1] К примеру, Тома Эдисон (США) в течение жизни вел записи типа визуальных умственных карт, следуя по стопам своего кумира Леонардо да Винчи. Эдисон старательно фиксировал с помощью визуальных иллюстраций каждый шаг своего процесса творческого мышления. И, в конце концов, у него накопилось 3500 таких книжек.

А в современных школах, колледжах, вузах явная наблюдается явная тенденция сделать упор на умения, связанные с владением левым полушарием (логика, последовательность, анализ, линейность и т.п.), следовательно, сегодня возникает необходимость развития умений, связанных с правым полушарием (цвет, пространственное воображение, целостное представление и т.д.). И здесь велика роль когнитивных карт.

Цель этого метода — не пассивная передача информации от преподавателя студентам, а активное введение обучающихся в процесс обучения, в поиск знаний через создание и использование тематических карт мыслей и отражение тематических представлений в форме карты-дерева.

Главное кредо метода Mind Mapping – все способны. Это особенно важно в условиях внедрения новых ФГОС, когда меняется все система изучения предмета.

Способы использования когнитивных карт на занятиях педагогики разные: как вхождение в тему, так подведение итогов (повторение, обобщение) изучения темы, при подготовке к зачетам, экзаменам, как помощь в обучении. Кроме того, они дают возможность немало узнать о представлениях студентов, прочности их знаний, творческом потенциале.

Преподаватель предлагает познавательную задачу — индуктор, который включает студентов в самостоятельный поиск ответов. В отличие от традиционного урока знания не даются, а выстраиваются. Причем студент имеет право на ошибку, как закономерную ступень познания. Создаются комфортные условия для всех.

Когнитивные карты успешно применяются при изучении всех разделов педагогики. Например, вхождение в тему «Методы воспитания» с использованием карт мыслей включает этапы:

- 1. Актуализация пройденных тем «Методы обучения» и «Сущность процесса воспитания» во фронтальной работе. Каждая группа студентов раскрывает свой блок вопросов.
- 2. Постановка познавательной задачи: составить когнитивную карту «Методы воспитания». Для чего:
- напишите, вспомнив, все понятия, которые приходят вам в голову по теме «Методы воспитания»;
 - напишите в середине большого листа слова «Методы воспитания»;
- выберите несколько важных аспектов (2-3) и обозначьте их как первые основные ветви, одну права, другую слева, может быть, еще одну внизу. В начале не следует стремиться к полноте охвата;
- теперь запишите все мысли так, как «они приходят в голову». Если какая-либо мысль подходит к уже существующей основной ветви, привесьте ее туда. Концентрируйтесь, прежде всего, на теме. Старайтесь не потерять ни одной мысли;
- чтобы все целое оставалось обозримым, рисуйте все линии в начале по возможности горизонтально и пишите на линиях. Старайтесь, чтобы все было хорошо читаемо.
 - 3. Самостоятельная работа студентов с последовательностью: индивидуальная работа (поиск), обсуждение в группах, отстаивание своего варианта. В итоге, каждая группа имеет свои наработки (Приложение 1).
 - Социализация защита вариантов групп. Варианты когнитивных карт вывешиваются на доску и защищаются группами. Задачи этого этапа – провести самокоррекцию и дать самооценку.
 - 5. Рефлексия финальный этап.

Преподаватель составляет и защищает свой вариант когнитивной карты. Дальнейшая отработка и закрепление знаний по теме происходит в других формах работы (в т.ч. домашней)

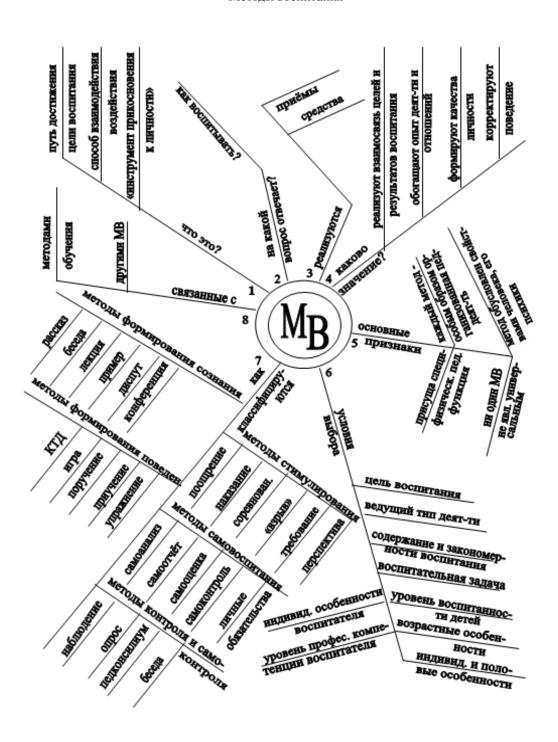
Результаты использования Mind Mapping при изучении тем по педагогики: проработка большого объема материала в течение двух часов; меньшие затраты времени на последующее закрепление понятий и темы в целом, чем после обычного урока сообщения знаний; взятие своей высоты всеми студентами, в том числе с низким уровнем знаний, развитие творческого потенциала студентов. Главный же результат — создание ситуации успеха, радостное эмоциональное состояние студентов.

Таким образом, когнитивные карты – это мощный инструмент формирования мотивации учения, интереса к предмету.

- 1. Бьюзен, Т. и Б. Супермышление/ Т. и Б. Бьюзен; пер. с англ. Е.А. Самсонов. Мн.: Поппури; 2008
- Волынкин В.И. Педагогика в схемах и таблицах: учебное пособие/ В.И. Волынкин. Ростов н/Д: Феникс, 2008
- 3. Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах/ Г.М. Коджаспирова. 2 изд. М.: Айрис-пресс, 2007
- 4. Педагогика: электронный учебник/ под ред. Л.П. Крившенко. М.: КНОРУС, 2009
- 5. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. М.: Пед. общество России, 2000

Приложение 1

Методы воспитания



Сурова Галина Михайловна учитель начальных классов, MAOУ «Лицей №44» г. Липецк, Липецкая область

ОСОБЕННОСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы духовно-нравственного воспитания младших школьников, задача которого имеет чрезвычайную значимость. Ее необходимо осмыслить как одну из приоритетных в деле обеспечения национальной безопасности.

В настоящее время российское общество переживает духовно-нравственный кризис. Сегодня материальные ценности доминируют над духовными, поэтому у людей, а, особенно, у молодого поколения искажены представления о добре, милосердии, справедливости, гражданственности, патриотизме. Продолжается разрушение института семьи, постепенно утрачиваются формы коллективной деятельности.

Задача духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения имеет чрезвычайную значимость, ее необходимо осмыслить как одну из приоритетных в деле обеспечения национальной безопасности. Возрождение России связано не только с решением политических, экономических, социальных проблем, но, прежде всего, с воспитанием личности каждого гражданина страны.

«Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России является методологической основой разработки и реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования» [1, с.6].

Концепция представляет собой ценностно-нормативную основу взаимодействия общеобразовательных учреждений с другими субъектами социализации — семьей, общественными организациями, религиозными объединениями, учреждениями дополнительного образования, культуры и спорта, средствами массовой информации. Целью этого взаимодействия является совместное обеспечение условий для духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся. Концепция представляет собой ценностно-нормативную основу взаимодействия общеобразовательных учреждений с другими субъектами социализации — семьей, общественными организациями, религиозными объединениями, учреждениями дополнительного образования, культуры и спорта, средствами массовой информации. Целью этого взаимодействия является совместное обеспечение условий для духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся.

«Современный национальный воспитательный идеал — это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённый в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [1, с.11].

Ведущая роль в формировании основ духовности и нравственного поведения учащихся отводится начальной школе, так как именно в этом возрасте происходит расширение круга общения ребенка, его социализация. Психологи установили, что младший школьный возраст характеризуется повышенной восприимчивостью внешних влияний, верой в истинность всего, непосредственностью в поведении. Именно в этом возрасте возникают большие возможности для систематического и последовательного духовно-нравственного воспитания детей.

В требованиях Стандарта обозначено, что программа духовно-нравственного воспитания обучающихся на ступени начального общего образования должна быть направлена на обеспечение духовно-нравственного развития обучающихся в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности, в совместной педагогической работе образовательного учреждения, семьи и других институтов общества [3]. Для достижения результата необходима тесная, продуманная, согласованная работа в процессе обучения (урочная деятельность), во внеклассной работе (внеурочная деятельность), во внеурочных мероприятиях (внешкольная деятельность). Реализация ФГОС предполагает выполнение три группы требований: требования к структуре и содержанию, требования к условиям, требования к результатам. Реализация духовно- нравственного воспитания тоже рассматривается с позиций выполнения этих групп требований.

Основным содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации являются базовые национальные ценности:

- патриотизм, гражданственность; социальная солидарность;
- человечество мир во всем мире, международное сотрудничество;
- наука ценность знания, стремление к истине, научная картина мира;
- семья любовь и верность, здоровье, достаток, уважение к родителям;
- труд и творчество;

- традиционные российские религии представление о вере, духовности, религиозной жизни человека, толерантности, формируемые на основе межконфессионального диалога;
- искусство и литература красота, гармония, духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни, эстетическое развитие, этическое развитие;
 - природа эволюция, родная земля, экологическое сознание;

Базовые ценности должны лежать в основе уклада школьной жизни, определять урочную,

внеурочную и внешкольную деятельность детей.

Духовно-нравственное воспитание учащихся происходит, главным образом, и прежде всего в процессе обучения. Урок — место разнообразных коллективных действий и переживаний, накопления опыта нравственных взаимоотношений. На уроках дети приучаются к самостоятельной работе, для успешного осуществления которой необходимо соотносить свои усилия с усилиями других, научиться слушать и понимать своих товарищей, сопоставлять свои знания со знаниями остальных, отстаивать мнение, помогать и принимать помощь. На уроках дети могут переживать вместе острое чувство радости от самого процесса получения новых знаний, огорчения от неудач, ошибок.

В новом Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования внеурочной деятельности школьника уделено особое внимание, определено пространство и время в образовательном процессе. Её преимущества заключаются в предоставлении учащимся возможности широкого спектра занятий, направленных на развитие школьника [3] Эти занятия помогают детям по-новому увидеть и осмыслить мир вещей и предметов в повседневной жизни, будят их фантазию, подталкивают к активному творческому поиску и созиданию.

Требования к результатам.

Первый уровень результатов — приобретение школьником социальных знаний (об общественных нормах, об устройстве общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе и т.п.), понимания социальной реальности и повседневной жизни. Освоения норм поведения в классе начинается с конструирования отношений в классе.

Второй уровень результатов — формирование позитивных отношений школьника к базовым ценностям общества (человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура), ценностного отношения к социальной реальности в целом.

Третий уровень результатов – получение школьником опыта самостоятельного социального действия, спектра занятий, направленных на развитие школьника.

Переход от одного уровня воспитательных результатов к другому должен быть последовательным, постепенным, что нужно учитывать при организации воспитания и социализации младших школьников.

В 1 классе учащиеся особенно восприимчивы к новому; социальному знанию, стремятся понять новую для них школьную реальность. Педагог должен поддерживать эту тенденцию, обеспечить используемыми воспитательными формами достижение ребёнком первого уровня результатов.

Во 2 и 3 классах, как правило, набирает силу процесс развития детского коллектива, резко активизируется межличностное взаимодействие младших школьников друг с другом, что создаёт благоприятную ситуацию для достижения второго уровня воспитательных результатов.

Последовательное восхождение от результатов первого к результатам второго уровня на протяжении трёх лет обучения в школе создаёт к 4 классу у младшего, школьника реальную возможность выхода в пространство общественного действия, т. е. достижения третьего уровня воспитательных результатов. Такой выход для общего начального образования должен быть обязательно оформлен как выход в дружественную среду. Свойственные современной социальной ситуации конфликтность и неопределённость должны быть в известной степени ограничены. Достижение трёх уровней воспитательных результатов обеспечивает формирование у младших школьников коммуникативной, этической, социальной, гражданской компетентности и культурной идентичности в её национально-государственном, этническом, религиозном аспектах. Виды деятельности, формы и методы, используемые в организации духовно-нравственного воспитания в начальной школе

Ведущим видом деятельности ребенка в начальной школе становится учение, хотя попрежнему много времени дети уделяют игре. В этом возрасте активно развивается самооценка, мышление, усложняется речь, однако память имеет преимущественно наглядно-образный характер, внимание младшего школьника недостаточно устойчиво. Главным мерилом, определяющим положение ребенка в классном коллективе, становится оценка учителя, успехи в учебе. Работая над нравственным воспитанием детей нужно учитывать их возрастные и психологические особенности.

Предлагаемые нами формы работы по введению понятий о нравственности широко использовались в воспитательном процессе. Теперь пришло время активно обращаться к ним и в учебных предметах.

1. Беседы на темы повседневной жизни и окружающего мира развивают в детях чувство

наблюдательности ко всему происходящему вокруг. Строить их можно от ежедневных проблем, возникающих у детей до проблем окружающих людей. Постепенно дети сами начинают замечать, что происходит вокруг них, они начинают «видеть» окружающий их мир и активно реагировать на него. При использовании беседы по сюжетному рассказу ребенку предлагается прослушать повествование, содержащее нравственную проблему. Герои рассказа попадают в ситуацию, требующую сделать моральный выбор. После прослушивания текста школьникам задаются вопросы, которые составлены таким образом, чтобы в ответах и высказываниях проявлялось отношение к заданной проблеме.

- 2. Чтение сказок универсальный способ разговора с детьми на духовно-нравственные темы. То, что может понять и почувствовать ребёнок через сказку, ему не объяснить никакими другими словами. При выборе сказки для занятий очень важно обратить внимание на смысл, заложенный в ней. Во многих сказках народов мира звучат неповторимые мотивы любви, доброты, милосердия, счастья. Сказка должна найти отклик в сердце ребёнка.
- 3. Музыка, живопись, поэзия. Духовно-нравственное воспитание через музыку, живопись, поэзию оставляет след в сердце каждого ребёнка, независимо от его интеллектуального или духовного развития.
 - 4. Сочинение стихов, сказок, художественная деятельность.

Души детей чутко реагируют на самостоятельное художественное творчество. С удовольствием дети раскрывают свой внутренний мир в стихах, сказках, рисунках.

- 5. Незаконченный рассказ. При использовании метода незаконченных рассказов детям зачитывается текст, в котором герою необходимо принять решение, делая выбор нарушить нравственную норму, или действовать в соответствии с ней. Обучающийся должен закончить рассказ, обосновывая свое решение.
- 6. Вопросы. Учащимся предлагается ответить на вопросы, которые отражают знание о нравственных нормах, ценностях, правилах поведения.
 - Как должен вести себя ответственный человек?
 - Как ведет себя безответственный человек?
 - Как ведет себя доброжелательный человек?
 - Что такое милосердие?
 - Видно ли сразу по–настоящему доброго человека?
 - Как научиться дружить?
- 7. Игры. Ребёнок учится, играя. Большинство игр учит внешним правилам общения и этикета. Кроме этого в игре ребенок может познакомиться и с основными понятиями нравственного и безнравственного. В игре лучше всего проявляются индивидуальные особенности и способность к построению взаимоотношений с окружающими. Через игру педагог может постепенно формировать характер детей, корректировать их поведение, фиксировать те или иные закономерности.
 - 8. Формирование экологической культуры.

Школьный курс «Окружающий мир», множество книг, выполнение проектных заданий, связанных с познанием и сохранением природы родного края дают детям не только знания об окружающем мире, но и формируют эмоциональную отзывчивость, ценностное отношение к природе. Богатство, красота и разнообразие окружающего нас мира — неисчерпаемый источник средств воспитания души. Ребёнок должен почувствовать себя частицей единого живого организма — нашей планеты Земля, и тогда его рука не поднимется, чтобы уничтожить хоть часть этой красоты. Для реализации в школе духовно-нравственного воспитания доступны следующие виды внеурочной деятельности: игровая деятельность; познавательная деятельность; проблемно-ценностное общение; досугово—развлекательная деятельность (досуговое общение); художественное творчество; социальное творчество (социально преобразующая добровольческая деятельность; трудовая (производственная) деятельность; спортивно-оздоровительная деятельность; туристско—краеведческая деятельность.

Обязательными условиями организации внеурочной деятельности в образовательном учреждении является: родительский запрос, наличие необходимой учебно—материальной базы, укомплектованных штатов и подготовленных кадров, соблюдение СанПиНов, в том числе требований к сменности занятий и составлению расписания. Общеобразовательное учреждение самостоятельно выбирает формы, средства и методы организации внеурочной деятельности в соответствии со своим уставом и с Законом Российской Федерации «Об образовании».

Сегодня общество нуждается в добрых, гуманных, неравнодушных гражданах. Задача Программы духовно-нравственного развития и воспитания младших школьников заключается в формировании такой личности.

- 1. Данилюк А.Я, Кондаков А.М., Тишков В.А., Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.- М.: Просвещение, 2010.
- 2. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Теория обучения в информационном обществе. М.: Просвещение, 2011;
- 3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования второго поколения.- М.: Просвещение, 2010.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аляева Ирина Николаевна преподаватель педагогики ГАОУ СПО «Педколледж» г. Орск, Оренбургская область

ОБУЧЕНИЕ НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Аннотация: в статье актуализируются сущностные основы научно- познавательной деятельности студентов педагогического колледжа. По результатам диагностики подтверждается актуальность проблемы обучения научно-познавательной деятельности и необходимость ее организации в условиях среднего профессионального учебного заведения.

Социальный заказ общества в настоящее время ориентирует профессиональные образовательные учреждения на подготовку компетентных специалистов, способных к научно-познавательной деятельности.

Анализ литературы свидетельствует, что к настоящему времени в науке накоплен объём знаний, необходимый для постановки и решения проблемы обучения студентов научно-познавательной, деятельночно-познавательной деятельности. В философии научно-познавательная деятельность рассматривается в контексте методологии научного познания (М.М. Бахтин, Т.И. Рузавин), в психологии – научно-познавательная деятельность трактуется как творческая деятельность исследователя по восприятию и реализации имеющихся знаний при решении конкретной научной проблемы (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). В педагогической литературе научно-познавательная деятельность выступает как фрагмент то познавательной, то научной деятельности, как этап подготовки к исследовательской деятельности (В.В. Краевский).

Научно-познавательная деятельность включает в себя поиск, отбор, переработку и критическую оценку научной информации, аналитическую трактовку положений, содержащихся в педагогических текстах разного типа, выявление способов получения данных, способствующих решению современных педагогических проблем. «Текст-первичная данность и исходный путь всякого гуманитарного знания» [6, с.54]. По мнению Т.И. Рузавина, текст в широком значении понимается как упорядоченная определённым образом последовательность знаков (вербальных и невербальных), объединённых в целостную структуру, несущую общий смысл – сообщение. В литературе представлены разные типологии текстов. В нашем исследовании в контексте обучения студентов научно-познавательной деятельности используются следующие типы текстов: научный, публицистический, художественный.

Обучение студентов научно-познавательной деятельности предполагает работу с разными типами текстов, содержащих педагогическую информацию.

Анализ организации образовательного процесса в педагогическом колледже показывает, что студенты чаще всего работают с вербальными (устными и письменными) педагогическими учебными текстами, выступая в роли пассивных приемников информации, не осознавая значимости имеющихся научных педагогических знаний в текстах для самореализации, возможности переноса их в современный образовательный процесс.

Анализ содержания календарно—тематических планов, рабочих программ педагогических дисциплин позволил увидеть в них потенциальные возможности для решения задач научно-познавательной деятельности. Существование в современной педагогической науке полярно противоположных концепций обостряет проблему обучения студентов научно-познавательной деятельности, так как актуальным становится понимание ими различных педагогических концепций и взглядов, без чего невозможно формирование будущей профессиональной позиции. Получая большой объем информации через различные типы текстов, студенты должны уметь ориентироваться в материале, осуществлять выбор научных идей, анализ концепций ученых, высказывать свою точку зрения, рассуждать, делать выводы и умозаключения.

С целью анализа решения задач научно-познавательной деятельности в образовательном процессе педагогического колледжа было проведено анкетирование с преподавателями, которое продемонстрировало стихийность данного процесса, к причинам которого были отнесены: большой объем информации теоретического характера и нехватка времени для отработки практических умений и навыков, отсутствие методических рекомендаций по работе с учебными текстами, недостаточно высокая учебная мотивация студентов, отсутствие познавательного интереса. Выход из создавшегося положения преподаватели видели в разработке методических рекомендаций по осуществлению деятельности научно-познавательного характера, отборе и структурировании текстового материала по педагогическим дисциплинам,

создание комплекса специальных заданий по использованию разных типов текстов, актуализирующих педагогические проблемы.

Анализ нормативной базы образовательного процесса подтвердил необходимость обучения студентов научно-познавательной деятельности как переходного этапа к таким видам работ, как курсовая, выпускная квалификационная работа, которые должны выполнять обучающиеся, согласно требованиям Федерального Государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования нового поколения.

Эмпирические наблюдения выступлений студентов на семинарских и практических занятиях показали недостаточно высокий уровень развития обобщенных познавательных умений, который проявлялся в неполном выражении своих мыслей, нелогичных рассуждениях, неумении осуществить анализ, сравнение, обосновать свою точку зрения.

Для диагностики глубины понимания педагогических текстов, мы использовали показатели и уровни по Е.А. Кулькиной: концептуальный (качество формулировки студентом главной мысли текста своими словами); терминологический (степень осведомленности в педагогических терминах и понятиях, данных в тексте); оценочный (уровень критической оценки точки зрения автора текста), уровни – абсолютное непонимание, поверхностное, фрагментарное, глубокое. Говоря о понимании, мы вслед за Ю.Н. Кулюткиным, В.П. Бездуховым имеем в виду не просто осведомленность о факте, а постижение его смысла и значения, связи с другими фактами и явлениями, раскрытие причин возникновения, прогнозирование следствий [3, с.175].

Результаты диагностики глубины понимания педагогических текстов научной направленности среди обучающихся студентов педагогического колледжа (68 человек), показывает отсутствие уровня – абсолютное непонимание, что подтверждает мысль об имеющихся базовых основах научно-познавательной деятельности, заложенных в школе.

Процентный показатель, характеризующий глубокое понимание педагогических текстов, составляет 21% в обследуемой группе. Разница в процентном соотношении, характеризующая фрагментарный (64%) и поверхностный(15%) уровни глубины понимания, тоже значительная. Кроме того, проведенное со студентами анкетирование показало наличие у 74 % опрошенных трудности в работе с текстами при выполнении учебных заданий в виде рассуждений, встречных текстов, эссе.

Таким образом, анализ процесса обучения студентов научно-познавательной деятельности позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, если преподаватель целенаправленно не осуществляет обучение научно-познавательной деятельности студентов педагогического колледжа, то в традиционных педагогических условиях образовательного процесса оно осуществляется стихийно. Следует создавать педагогические условия: создание образовательной среды, ориентированной на осознание будущими учителями единства научного и учебного познания; раскрытие содержания ориентировочной основы деятельности студентов по информационному обеспечению научными знаниями процесса решения учебных задач; разработка ситуаций реализации субъектной позиции студентов в восприятии и оценке педагогической информации теоретического и эмпирического уровней обобщения. Эти условия создадут ситуацию инициативного осуществления студентами педагогического колледжа научно-познавательной деятельности в самостоятельной работе и педагогической практике.

Во-вторых, обучение научно-познавательной деятельности студентов педагогического колледжа должно строиться поэтапно. Как показывают результаты нашего исследования, целесообразно выделять подготовительный, организационный, аналитический этапы.

В-третьих, обучение научно-познавательной деятельности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа предполагает целенаправленное внедрение комплекса специально разработанных учебных заданий с использованием разных типов текстов педагогической направленности. Для преодоления трудностей восприятия текста следует знакомиться с его содержанием, давать задания для оценки позиции автора изучаемому объекту и создавать условия для высказывания своей точки зрения. Следует помнить, что процесс восприятия текста рефлексивен и диалогичен в отражении студентом того, что было высказано автором в тексте. Процессы понимания авторской точки зрения («сопонимание»), оценивания авторской оценки («сооценивание»), оперирования в соответствии со способами, предложенными авторами («сопереживание»), являются необходимыми компонентами научно-познавательной деятельности студентов колледжа. Это согласуется с утверждением В.А. Лекторского о том, что содержание образования и сам процесс обучения диалогичны [4, с.203]. Диалог, таким образом, не сюжет, не фрагмент учебного занятия, а основа сотрудничества преподавателя и студента в обучении научно-познавательной деятельности, потому что обеспечивает актуализацию субъектной позиции индивида. В диалоге целесообразно устранять жёстко закреплённые социальные роли «учителя» и «ученика». В связи с этим утверждением заслуживает особого внимания ситуация передачи части педагогических функций от учителя к ученику, которую хотя и рассматривали педагоги-новаторы С.Н. Лысенкова. А.Ф. Шаталов,

но не соотносили с научно-познавательной деятельностью педагога.

В-четвертых, научно-познавательная деятельность становится значимой для студентов среднего профессионального учебного заведения, так как способствует осознанию её смысла, приводит к переживанию ситуации успеха, обеспечению качества образовательного процесса.

Список литературы

- 1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М М. Бахтин. М.: Искусство, 1986.
- Краевский, В. В. Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ / В. В. Краевский. - М., 1977.
- 3. Кулюткин, Ю. Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов. Самара: изд-во Самарского гос.пед.ун-та, 2002.
- 4. Лекторский, В. А. Субъект, объект, познание / В. А. Лекторский. -М.: Наука, 1980.
- 5. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. М.: Политиздат, 1975.
- 6. Рузавин, Т. И. Методы научного исследования / Т. И. Рузавин. -М, 1974.

Ахмадиева Гульнара Тагировна учитель русского языка и литературы МБОУ «СОШ №174» г. Казань, Республика Татарстан

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АДАПТИВНОЙ СИСТЕМЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА (ЛИТЕРАТУРЫ) В СРЕДНЕМ ЗВЕНЕ

Аннотация: в данной статье рассматриваются вопросы перехода к системе адаптивного обучения в среднем звене, который представляет собой важное и необходимое условие в осуществлении образования и воспитания самостоятельной, целеустремленной творческой личности.

Существенные изменения во всех сферах научной и образовательной системы способствует тому, что большое внимание уделяется личности, особенно ее воспитанию, формированию и способности к самообразованию. В связи с этим возникает насущная проблема качественного и продуктивного преподавания в школьных учреждениях. Важную роль в осуществлении новой образовательной парадигмы играет система адаптивного обучения, опирающаяся на достижения современных информационных и коммуникационных технологий [5].

Педагогический опыт обучения учащихся в школе приводит к тому, что для полноценного вовлечения в учебную деятельность каждого учащегося необходимо учитывать, в первую очередь, его индивидуальные умственные и творческие способности, затем уровень овладения им теоретической информации и активную деятельность при восприятии учебного материала.

После принятия Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», в котором разрешается обучать по адаптированной образовательной программе наука стремиться разрабатывать методы, подходы, а практика стала искать пути решения поставленных задач. Появилось огромное количество исследований в этой области, например, книги: Е.Я. Ямбурга «Школа для всех: Адаптивная модель. Теоретические основы и практическая реализация» [7]; А.С. Границкой «Научить думать и действовать. Адаптивная система обучения в школе» [2]; Н.П. Капустина «Педагогические технологии адаптивной школы» [6]. В 1996 г. в г. Ульяновске состоялась III Всероссийская научно—практическая конференция, обсуждавшая проблемы управления развитием образования в регионе на рубеже XXI в. На этой конференции одна из секций рассматривала вопросы развития адаптивной школы. В настоящее время многие школы выстраивают свои собственные модели адаптивных систем [4].

Как показывает педагогический опыт, адаптивная система по сравнению с традиционной системой обучения имеет ряд преимуществ. К примеру, В.В. Богорев [1] выделяет наиболее продуктивные находки в организации учебного процесса на основе использования адаптивной системы обучения:

- 1) приемы гибкого построения индивидуализированного режима и темпа учебной работы;
- 2) элементы планирования хода обучения самими учащимися;
- 3) диагностический контроль в процессе обучения и его корректировка в соответствии с индивидуальными особенностями прохождения учащимися учебной программы;
 - 4) создание специальных учебных материалов для самостоятельной работы;
- 5) подвижный состав учебных групп и гибкое сочетание индивидуальных и групповых форм учебной работы.

В целом система адаптационного обучения, изначально разработанная и внедренная в учебный процесс А.С. Границкой, предусматривает то, что большую часть времени урока

учитель отводит для индивидуальной, самостоятельной работы с учащимися. Это позволяет ученику овладеть навыками самостоятельной работы над любым материалом.

Напомним, А.С. Границкой была предложена нелинейная конструкция урока. То есть обычный урок состоит из нескольких этапов:

Первый этап предусматривает обучение всех (на этом этапе учителю отводится 5–7 минут для объяснения нового материала);

Второй этап предусматривает два параллельных процесса: самостоятельная работа учащихся и индивидуальная работа учителя с отдельными учениками. Для этого учитель задает дифференцированное индивидуальное задание (можно использовать карточки), комментирует особенности его выполнения и просит это задание выполнить. Тем временем, учитель осуществляет проверку выполненного к данному уроку индивидуального задания.

Таким образом, большую часть времени, отведенного уроку, ребенок работает самостоятельно. Основная задача учителя, при этом, заключается в следующем: осуществлять контроль выполняемого задания и работать с отдельными учениками.

В конце урока учитель оценивает качество выполнения задания и комментирует их результаты ученикам.

Такой вид адаптивной системы обучения в среднем звене позволяет варьировать обучение, создавать новые творческие структуры уроков. В каждом последующем уроке учащимся предоставляется возможность продолжать свою деятельность. Однако следует помнить и учитывать влияние индивидуализированных особенностей и условий протекания этой деятельности. Следовательно, при такой структуре урока учащиеся работают в трех режимах: совместно с учителем, индивидуально и самостоятельно, но под руководством учителя.

Хочется отметить, что самостоятельная работа учащегося способствует постепенному переходу к самоконтролю. Для этого создаются многоуровневые программы. Такого рода программам включены определенные задания в порядке возрастания сложности, начиная с простых видов упражнений и рассчитанные на определенный период времени.

Для организации успешного и продуктивного процесса обучения А.С. Границкая предлагает использовать график учета индивидуальной работы и сетевой план [2].

Сетевой план представляет собой своего рода модель учебного процесса, которая позволяет каждому учащемуся наглядно видеть то, что ему предстоит выполнить за определенный промежуток времени. А в графике самоучета индивидуальной работы представлены задания по их количеству. Что позволяет контролировать результаты всех видов самостоятельной работы.

Контроль со стороны учителя, включенный в самостоятельную работу учащихся, способствует тому, что каждый ученик формирует собственные умения и навыки работать самостоятельно, осуществлять взаимоконтроль и самоконтроль, помогать сотоварищу в решении возникших трудностей. В процессе индивидуального контроля учитель оценивает умственные и творческие способности обучающихся, их активную деятельность по результатам выполненных работ.

Учитывая большой педагогический опыт, следует отметить, что в целях успешного и продуктивного процесса обучения учащихся в данной системе необходимо использовать метод и технологии, предложенные другими авторами. В частности можно выделить такие имена как В.Ф. Шаталов, представивший методику составления опорных конспектов, Эта методика позволяет сократить время на изучение нового материала, а также планировать индивидуальную работу с учащимися [3]; С.Н. Лысенкова, представившая метод опережения, обучения приемам самоконтроля и взаимоконтроля [3]; и коллективный способ обучения, предложенный В.К. Дьяченко, обеспечивающий устную, самостоятельную работу в режиме «взаимоконтроля» и «взаимообучения» [3].

Процесс преподавания русского языка и литературе в школе — это сложный и титанический труд. Вместе с тем это творческая и интересная работа. Передо мной возникают огромные задачи, которые необходимо осуществлять. Среди них можно выделить такие задачи как:

- воспитание и обучение творческой личности;
- развитие активной устной речи;
- активизация мыслительной деятельности;
- способности логически правильно выстраивать собственные мысли;
- введение учащихся в мир прекрасного, эстетического, приобщая их к образцам отечественной и мировой художественной культуры, литературы, к духовным исканиям выдающихся писателей;
- научить понимать художественное слово и на этой основе формировать понимание жизни, активное отношение к действительности, идейно-нравственные позиции, эстетические вкусы, взгляды, потребности, высокую общую и читательскую культуру;
- воспитывать активного читателя и «через» читательские качества и с их помощью формировать всесторонне развитую личность.

К сожалению, мой педагогический опыт показывает, что на сегодняшний день выпуск-

ники не всегда готовы к быстрой адаптации, не готовы самостоятельно, активно и творчески использовать полученные в школе знания. Более того, многие из них так и не научились выражать и высказывать свои собственные мысли, анализировать, рассуждать и аргументировать определенную точку зрения. И действительно, 45 минут урока не достаточно, для того, чтобы учитель мог выслушать каждого ученика и предоставить огромный учебный материал.

В результате этого, названные проблемы побудило меня искать особые методические приемы, которые позволили бы сохранить увлекательную форму подачи материала и одновременно создавать условия для саморазвития и адаптации учащихся. Поэтому для изучения литературы и русского языка в школе позволило мне апробировать в своей практике технологии, способствующие педагогу ориентироваться на каждого ученика адаптивную систему обучения.

Таким образом, внедрение в педагогическую деятельность адаптивной системы обучения позволило обеспечить в первую очередь:

- повышение качества образования;
- повышение уровня самостоятельности и познавательного интереса к изучению русского языка и литературы;
 - повышение способности к поисково-исследовательской деятельности;
 - успешную самореализацию в области обучения;
- возможность выбора пути достижения с учетом собственных возможностей и способностей.

В основе адаптивной системы обучения осуществляется новая модель организации обучения учащихся, которая представляет интерес для любого творчески работающего педагога и позволяет получить ответ на вопросы:

- как научить детей мыслить, размышлять, анализировать и выражать свои взгляды? и
- как спланировать и провести урок, чтобы у учащихся появился интерес к нему?

В данном случае адаптивная система обучения дает возможность педагогу уже не информировать, а консультировать и управлять процессом обучения, а ученикам обеспечить возможность выбора методы достижения, учитывая собственные способности.

Продуктивность педагогического опыта заключается в том, что такая система работы позволяет создать между учащимися и педагогом атмосферу взаимодействия и взаимопонимания, обучает как самоконтролю, так и взаимоконтролю, способствует творческой исследовательской деятельности, умению добывать знания и делать собственные выводы.

Для этого необходимо использовать следующее:

- диагностика первоначальных знаний и умений по предметам;
- составление схем, таблиц;
- подбор разноуровневых заданий и упражнений;
- обучение навыкам самоконтроля и взаимоконтроля;
- мониторинг деятельности учащихся;
- определение уровня обучаемости школьников;
- итоговая диагностика знаний и умений;
- организация групповой или парной работы учащихся.

Итак, в условиях адаптивной системы управления большое значение отводится обучению приемам самостоятельной работы, самоконтролю, взаимоконтролю, собственным исследованиям, умению делать выводы. Организационную сущность адаптационной системы обучения выглядит следующим образом (по А.С. Границкой [2]):

- 1. Педагог обучает всех учащихся;
- 2. Осуществляется индивидуальная работа педагога;
- 3. Учащиеся работают самостоятельно.

Вариант урока как по русскому языку, так по литературе схематически можно представить следующим образом:

- 1. Вводная часть урока, предусматривающий взаимопроверку, проведение блиц опроса, фронтальной беседы, использование небольшого тестирования, мини диктанта (для русского языка), небольшая письменная работа с использованием подручного материала;
- 2. Основная часть урока, куда входит объяснение нового материала с использованием схем, таблиц, видеофрагментов, наглядностей.
- 3. Выполнение самостоятельной работы учащихся. Это могут быть определенные задания. Например, работа по карточкам, по картинкам, работа с критическими статьями, работа над анализом художественного произведения, написания эссе и т.д.
- 4. Осуществление индивидуальной работы с учащимися, на фоне самостоятельно работающего класса.
- 5. Заключительная часть урока. Подведение итогов, озвучивание оценок, выдача домашнего задания и его комментирование. Критерии оценок за качество ответов могут быть вывешены на сменном стенде в кабинете.

На мой взгляд, большое значение в процессе преподавания во многом зависит еще и от

эмоционального настроя на урок, как самого преподавателя, так и ученика. Поскольку обе стороны должны быть заинтересованы в обоюдном понимании, в противном случае не будет какого—либо результата как для преподавателя (в плане осуществления обучения), так и для самого ученика (в смысле восприятия информации).

Построение урока должно быть спланировано так, чтобы он проходил в живой, эмоциональной, возможно игровой, форме, что позволяет ученикам временно ощутить себя важными исследователями и первооткрывателями. Кроме того, это вызывает интерес даже со стороны скучающих и невнимательных лиц. Сам урок должен проходить в доброжелательной, комфортной обстановке, акцентируя внимание на личности каждого учащегося.

Для проведения интересного, легко усваиваемого урока я использую в своей практике нестандартные формы проведения уроков, основная цель которого развить интерес у учащихся к изучению русского языка и литературы. Например, уроки с измененными способами организации (урок—лекция, урок—защита знаний, защита идей); уроки, опирающиеся на фантазию (урок—сказка, урок—творчество); уроки, предусматривающие трансформацию стандартных способов организации (парный опрос, урок—зачет, защита оценки, урок—консультация, урок—практикум, урок—семинар, защита читательского формуляра, телеурок без телевидения, урок—общественный смотр знаний, урок—консультация, итоговое собеседование, ученическая конференция); уроки с игровой состязательной основой (урок—игра, урок—эстафета, конкурс, игра, дуэль, соревнование) и т.д.

Результативность опыта можно проследить по следующим фактам:

- 1. Повысился уровень знаний учащихся, о чем свидетельствуют итоги учебных периодов.
- 2. Возрос познавательный интерес к предмету; проявление познавательного интереса учащихся и их стремление к активной самостоятельной работе на уроке и внеурочное время.
- 3. В процессе выполнения практических и самостоятельных работ увеличилась частота использования произведений художественной литературы, что способствует эмоциональнонравственному развитию школьников.
- 4. Школьники начали активно участвовать в творческой проектной и исследовательской деятельности. Результаты анализа практических исследовательских работ позволяет сделать вывод о том, что правильная организация деятельности создает условия для интеллектуального, творческого и личностного развития учащихся.
- 5. Со стороны учащегося наблюдается осознание собственных способностей в приобретении новых знаний и умений, способности самостоятельно и продуктивно расширять свой кругозор.

Таким образом, исходя из выше сказанного, отметим, что переход к системе адаптивного обучения в среднем звене представляет собой важным и необходимым условием в осуществлении образования и воспитания самостоятельной, целеустремленной творческой личности.

- Богорев В.В. Психолого-педагогические основы системы адаптивного обучения // Наука и школа, 2001. № 2. С. 12-15.
- 2. Границкая, А.С. Научить думать и действовать. Адаптивная система обучения в школе: книга для учителя / А.С. Границкая М.: Просвещение, 1991. 174 с.
- Гринадёр Е.А. Адаптивная система обучения на уроках географии // Инновационные процессы и технологии в образовании: стратегии, риски, перспективы. Сборник материалов районной научно-практической конференции; г. Карасук, 14 января 2011 года. МУ «Образование Карасукского района». – С. 18 – 20.
- Зуева М.Л. Возможности использования адаптивной системы обучения для формирования ключевых компетенций // Ярославский педагогический вестник. 2005. № 2 (43). – С. 87 - 92.
- Иванов А. В. Адаптивные системы обучения // Тезисы международной конференция «Информационные технологии в образовании» «ИТО-Москва-2010», М. – 2010. [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://msk.ito.edu.ru/2010/section/64/2289/index.html (дата обращения: 14.08.2013)
- 6. Капустин, Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы: учебное пособие для вузов / Н.П. Капустин М.: ACADEMIA, 2001. 215 с.
- 7. Ямбург, Е.А. Управление развитием адаптивной школы / Е.А.Ямбург М.: PerSe, 2004. 366 с.

Баурова Лариса Алексеевна учитель английского языка МОУ «СОШ №66 им. Н.И.Вавилова» г. Саратов, Саратовская область

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СО СЛАБОУСПЕВАЮЩИМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: у многих учеников, может возникнуть негативное отношение к предмету из-за трудности в усвоении различных знаний и умении по какому-либо предмету. Эти дети, зачастую, попадают в группу «отстающих». При своевременном определении причин возникающих трудностей возможно избежать негативного отношения к предмету и преодолеть возникшие трудности в обучении школьным предметам.

В наше время, когда во всех школах идет раннее обучение иностранным языкам, внедряются и используются современные технологии, направленные на индивидуальное развитие личности обучающихся, развитие навыка самостоятельного движения в информационных полях, формирование у обучающегося универсального умения ставить и решать задачи для разрешения возникающих в жизни проблем, когда большое внимание уделяется работе с одаренными детьми, мы встречаемся в школе с категорией детей, требующих не меньшего, а скорее даже, большего и особого внимания. Этих обучающихся мы называем слабоуспевающими.

Такие обучающиеся могут отставать в обучении по разным зависящим и независящим от них причинам:

- 1. Пропуски занятий по болезни.
- 2. Слабое общее физическое развитие, наличие хронических заболеваний.
- 3. Задержка психического развития. Часто дети с диагнозом обучаются в общеобразовательных классах в связи с отсутствием классов коррекционных или нежеланием родителей перевести ребенка в специализированный класс или школу.
- 4. Педагогическая запущенность: отсутствие у ребенка наработанных общеучебных умений и навыков за предыдущие годы обучения: низкая техника чтения, техника письма, счета, отсутствие навыков самостоятельности в работе и другое.
 - 5. Прогулы.

Работа со слабоуспевающими имеет некоторые особенности. Для успешной работы в этом направлении первоначально необходимо составить план работы со слабоуспевающими на учебный год, определив цели и сроки намеченных мероприятий.

<u>№</u> п/п	Название мероприятия	Цели мероприятия	Сроки выполне- ния
1	Провести контрольный срез знаний обучающихся по основным разделам учебного материала предыдущих лет обучения, учитывая все виды речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо, лексикограмматическое тестирование)	Определение фактического уровня знаний обучающихся; выявление в знаниях обучающихся пробелов, которые требуют быстрой ликвидации	Середина сентября
2	Провести беседы со школьными специалистами .классным руководителем, психологом, врачом, социальным педагогом, логопедом.	Установление причин отставания слабоуспевающих	сентябрь
3	Побеседовать с родителями обучающихся.	Установление причин отставания слабоуспевающих	сентябрь
4	Побеседовать с обучающимися	Установление причин отставания слабоуспевающих	сентябрь
5.	Составить индивидуальный план работы по ликвидации пробелов в знаниях слабоуспевающего обучающегося	Контроль знаний по всем видам речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо, лексикограмматическое тестирование)	сентябрь

6.	Завести специальную тетрадь по предмету	Отражать индивидуальную работу со слабоуспевающим обучающимся	В течение всего учебного года
7.	Осуществлять обязательный тематический учет знаний слабоуспевающих обучающихся класса	Своевременный контроль знаний по изучаемой теме с	В течение всего учебного года
8.	Использовать дифференцированный подход при организации самостоятельной работы на уроке (карточки на повторение и проверку текущего материала по лексике и грамматике)	Своевременный контроль знаний по изучаемой теме си тем прошлых уроков	В течение всего учебного года
9.	Организовать работу со слабоуспевающими обучающимися в дополнительное время (1 раз в неделю)	Дополнительная консультация, помощь при выполнении заданий, вызываемых трудность	В течение всего учебного года
10.	Организовать работу по вовлечению слабоуспевающих обучающихся в творческую внеклассную работу по иностранному языку	Раскрыть творческие способности обучающихся, не связанные напрямую с предметом «иностранный язык», например, оформительские, способности оформлять проекты, рисовать афиши к инсценировкам	В течение всего учебного года

На следующем этапе работы со слабоуспевающими обучающимися путем наблюдения за реакциями обучающихся во время учебного процесса е ,на успехи и неудачи, анализа выполненных заданий, необходимо выявить признаки отставания:

- обучающийся не может самостоятельно прочитать задание к упражнению и перевести его на русский язык, не может выполнить его;
- обучающийся не может ответить на вопросы по тексту, сказать, что нового из него узнал, выполнить задания к тексту:
- обучающийся не активен, отвлекается в те моменты ,когда требуется поставить вопрос или правильно сформулировать ответ;
 - обучающийся не может дать оценки своей работе;
 - не может воспроизвести определения понятий, правила;
 - не может объяснить цель выполняемого им упражнения;
 - признаки неуспеваемости обучающихся;
- наличие пробелов в знаниях специальных для иностранного языка спряжения глаголов, видовременные категории и т.д.;
- наличие пробелов в навыках учебно-познавательной деятельности, которые снижают темп работы настолько, что обучающийся не может за отведенное время овладеть необходимым объемом знаний, умений и навыков;
- недостаточный уровень развития и воспитанности личностных качеств, которые не позволяют обучающемуся проявлять самостоятельность, настойчивость, усидчивость, организованность и другие качества, необходимые для успешного учения.

Важно отметить, что педагогу, работая со слабоуспевающими, следует осуществляет помощь в планировании в их учебной деятельности, что предполагает повторение и выполнение минимума упражнений для ликвидации пробелов, дополнительное инструктирование во время учебной деятельности, стимулирование учебной деятельности (поощрение, создание ситуации успеха, побуждение к выполнению поставленных задач);контроль за учебной деятельностью слабоуспевающего; дополнительные занятия учителя со слабоуспевающим.

Педагогам, работающим со слабоуспевающими обучающимися, необходимо, с нашей точки зрения, придерживаться следующих рекомендаций:

- добиваться повышения эффективности каждого урока;
- формировать познавательный интерес к учению:
- формировать положительную мотивацию к изучению иностранного языка;
- осуществлять индивидуальный подход к слабоуспевающему обучающемуся;
- усилить работу с родителями слабоуспевающих;
- разработать специальную систему домашнего задания для слабоуспевающих;
- побуждать успевающих обучающихся к оказанию помощи слабоуспевающим ,содействуя повышению ответственности слабоуспевающего за результаты своей учебной деятельности.

Именно, учитывая вышеназванные аспекты, педагог способен достичь поставленных целей в работе со слабоуспевающими.

Список литературы

- 1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
- 2. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе. / Под ред. В.М. Филатова, Ростов н/Д: АНИОН, 2003. 416 с.
- Степанов Е.Н. Личностно-ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование. − М.:, 2000. − 120 с.
- 4. Цетлин В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. М.: Педагогика, 1977. 120 с.

Богачева Светлана Витальевна

учитель английского языка МОУ «СОШ №66 им. Н.И. Вавилова» г. Саратов, Саратовская область

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация: современная методика обучения иностранным языкам провозгласила в качестве определяющей личностно—деятельностную ориентированность содержания и процесса обучения иностранному языку. Такая ориентированность предполагает поиск и создание оптимальных условий для лингвистической когнитивной деятельности личности. Результатом такой деятельности является лингвокультурологическая компетенция в изучаемом иностранном языке.

Среди требований современного Федерального государственного образовательного стандартанемаловажная роль принадлежит личностным результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования, которыедолжны отражать формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, учитывающего социальное, культурное, языковое, духовное многообразие современного мира, осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов мира; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нём взаимопонимания.

Немаловажная роль в этом процессе принадлежит иностранным языкам. Иностранный язык имеет значительное воспитательное значение. Одним из ведущих принципов воспитания становится принцип культуросообразности, который предполагает, что воспитание основывается на общечеловеческих ценностях, строится в соответствии с ценностями и нормами национальной культуры и региональными традициями, Иностранный язык путём сравнения оттеняет особенности своей национальной культуры. Привлечение материалов культуры резко повышает мотивацию учения, что чрезвычайно важно, т.к. научение без мотивации неэффективно. Приобщение к материалам культуры содействует пробуждению познавательной мотивации, т.е. школьники не только осваивают программный материал, но и знакомятся с неизвестными фактами культуры, что, несомненно, вызывает их интерес.

Современная методика обучения иностранным языкам провозгласила в качестве определяющей личностно—деятельностную ориентированность содержания и процесса обучения иностранному языку. Такая ориентированность предполагает поиск и создание оптимальных условий для лингвистической когнитивной деятельности личности. Результатом такой деятельности является лингвокультурологическая компетенция в изучаемом иностранном языке. «Под именем языка мы преподаем культуру», — пишет А.А.Леонтьев. Таким образом язык и культура являются равноправными взаимообусловленными, взаимовлияющими объектами изучения.

Лингвострановедение — это раздел страноведения вообще. В нем факты культуры изучаются не сами по себе, а в своем отражении в фактах языка. Лингвострановедческий подход способствует знакомству с Великобританией, США и другими англоязычными странами, с народами, традициями, историей, литературой, музыкой, расширяет общий кругозор учащихся. Лингвострановедческий подход актуален на всех этапах обучения. Уже на первом этапе, в начальной школе, дети проявляют живой интерес к песенкам, рифмовкам, играм, скороговоркам на иностранном языке.

В младших классах на уроках английского языка дети обожают так называемые «actionsongs», самыми известными из которых являются «Head, shoulders, kneesandtoes», которая идеально подходит для запоминания частей тела, «Ifyouarehappy», которая тренирует выполнение различных действий (clapyourhands, stampyourfeet, touchyournose, waveyourarms и т.д.). Очень нравится детям и песня «Mulberrybush». Роль куста может выполнять стул или ученик, который, конечно же, должен будет выполнять движения, а не стоять как куст. Дети

могут предложить свои действия, которые можно делать морозным утром – brushourhair, cleanourteeth, eatourfood, putonourcoat, saygoodbye и т.д.

Поэтическая форма речи является эффективным средством педагогического воздействия на внутренний мир ребенка, его мысли и чувства, средством речевого развития и эстетического воспитания. Использование лингвострановедческой информации в доступной и увлекательной для них форме способствует усвоению ими элементов иноязычной культуры, повышению познавательной активности обучаемых, созданию у них положительной мотивации.

Сведения страноведческого характера являются обязательным компонентом обучения на среднем и старшем этапах школьного образования. УМК «Английский с удовольтвием» под редакцией М.З.Биболетовой, по которому мы работаем, содержит достаточное количество страноведческих текстов, касающихся географии, культуры, традиций и праздников, известных людей. Старшеклассников особенно интересуют такие темы, как молодежные субкультуры, политические реалии и символы, современная музыка, фестивали. Часто уроки проходят в виде страноведческих викторин, уроков- соревнований, диспутов, ролевых игр..Широкий культурологический фон, создаваемый такими уроками, способствует как приобретению лингвистических навыков и умений (обогащение лексики, навыки переводческой деятельности, умение работать с фразеологизмами); так и знакомит обучаемого с конкретными аспектами иноязычной культуры.

Кроме материалов, содержащихся в учебнике, я использую материалы, накопленные мной за годы работы в школе. Это аутентичные тексты по различным темам, газетные статьи, диалоги, письма, стихи, сценки, песни, скороговорки, фразеологизмы, с которыми работаю не только на уроках, но и при подготовке различных внеклассных мероприятий.

В ходе работы со страноведческим материалом дети учатся находить общее и специфическое в культурах страны изучаемого и родного языка; находить, сравнивать и обобщать культуроведческую информацию, получаемую из разных источников и на разных языках; строить речевое взаимодействие в устной и письменной форме в соответствии с нормами, принятыми в той или иной культуре, с учетом специфики речевой ситуации. Учащиеся не просто заучивают страноведческую информацию, но пытаются анализировать культурные особенности истории, быта, поведения людей в Англии, США и других англоязычных стран.

В процессе чтения и аудирования страноведческих и культуроведческих текстов учащиеся развивают такие важные навыки и умения, как умение анализировать, сравнивать, сопоставлять, аргументировать, суммировать информацию, определять отношение разных людей к одним и тем же событиям, явлениям, фактам.

В процессе говорения и письма, а также выполнения упражнений, направленных на развитие данных речевых умений, учащиеся овладевают формулами вежливости, осваивают нормы оформления устных и письменных текстов, соответствующих ситуации учебного общения.

Таким образом, использование на уроках иностранного языка элементов лингвострановедения способствует повышению мотивации обучаемых, повышая, тем самым, эффективность обучения.

Список литературы

- 1. Васильева Л. Деловая переписка на английском языке/Л.Васильева.- М.: Айрис Пресс, 2003.
- Кулахметова Н.Н. Формы реализации страноведческого компонента на уроке// Иностранный язык в школе. -2005.-№ 5.
- 3. Любимцева С.Н. Читаем, говорим, слушаем/С.Н.Любимцева.- М.: ГИС, 1988
- Орехова И.А. Формирование лингвокультурологической компетенции в процессе обучения иностранным языкам// Иностранный язык в школе.- 2004.-№
- 5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам М Астрель, 2008
- 6. Шамов А.Н. Реализация лингвострановедческого подхода// Иностранный язык в школе. 2003.-№ 6.

Галашева Вера Владимировна учитель иностранного языка МКОУ СОШ №3 г. Мирный, Архангельская область

СИСТЕМНО–ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА ФГОС ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: в статье рассматривается системно—деятельностный подход, который способствует увеличению скорости и интенсивности приобретения иноязычного речевого опыта, овладению новыми способами приобретения знаний, усвоению приёмов самоконтроля и самооценки, формированию устойчивого интереса к изучаемому предмету.

Системно–деятельностный подход является основным составляющим компонентом процесса образования по ФГОС второго поколения, при котором осуществляется развитие учеников как личностей, обретение их социальной компетентности.

В рамках стандарта нам необходимо по-новому организовать процесс обучения, при котором раскрываются способности учащихся на каждом уроке. Стандарты выдвигают особые требования к результатам освоения основной общеобразовательной программы в форме:

- Личностные развитие внутренней позиции школьника, самоуважение, самооценка, повышение мотивации к изучению иностранного языка, способности к решению моральных проблем.
- Метапредметные усвоение межпредметных понятия и УУД, управление своей деятельностью, самостоятельность, речевая деятельность, навыки сотрудничества, работа с информацией, сравнение, анализ, обобщение, классификация и т.д
- Предметные усвоение основ системы научных знаний, опыт «предметной» деятельности по получению и применению нового знания.

Роль учителя на уроке кардинально меняется. Учитель не просто выдает информацию и способствует ее усвоению, но и становится режиссером на уроке, побуждает учащихся к самостоятельному принятию решений, распределяет материал в зависимости от уровня обученности и способностей учащихся, включает в работу каждого ученика, подбирая ему соответствующие упражнения, тем самым повышая мотивацию к обучению и создавая ситуацию «успеха» на уроке.

Системно-деятельностный подход как концептуальная основа ФГОС общего образования обеспечивает:

- формирование готовности личности к саморазвитию и непрерывному образованию;
- проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования;
 - активную учебно-познавательную деятельность обучающихся;
- построение образовательного процесса с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся.

Основной результат при системно — деятельностном подходе на уроке иностранного языка — развитие личности ребенка на основе универсальных учебных действий (УУД). Поэтому педагогической задачей становится создание и организация условий для этого процесса. Основные виды УУД:

- личностные;
- регулятивные;
- познавательные;
- коммуникативные

Учебно-методический комплекс «Enjoy English» гарантирует достижение результатов обучения английскому языку, обозначенных в Федеральном государственном образовательном стандарте нового поколения.

УМК «Enjoy English" позволяет реализовать программу развития УУД:

- личностных: жизненное, личностное профессиональное самоопределение; действия смыслообразования и нравственно-этического оценивания; ориентации в социальных ролях и межличностных отношениях
- регулятивных (обеспечивающих организацию учебных действий): целеполагание, планирование, составление плана и последовательности действий, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка
- познавательных : общеучебные действия, логические действия, действия постановки и решения проблем
 - коммуникативных: планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками,

постановка вопросов, разрешение конфликтов, управление поведением партнера, умение с полнотой и точностью выражать свои мысли, владение монологической и диалогической формами речи

Реализация технологии деятельностного метода в практическом преподавании обеспечивается следующей системой дидактических принципов:

- 1) Принцип деятельности заключается в том, что ученик, получая знания не в готовом виде, а добывая их сам, осознает при этом содержание и формы своей учебной деятельности, понимает и принимает систему ее норм, активно участвует в их совершенствовании, что способствует активному успешному формированию его общекультурных и деятельностных способностей, общеучебных умений.
- 2) Принцип непрерывности означает преемственность между всеми ступенями и этапами обучения на уровне технологии, содержания и методик с учетом возрастных психологических особенностей развития детей.
- 3) Принцип целостности предполагает формирование учащимися обобщенного системного представления о мире (природе, обществе, самом себе, социокультурном мире и мире деятельности, о роли и месте каждой науки в системе наук).
- 4) Принцип минимакса заключается в следующем: школа должна предложить ученику возможность освоения содержания образования на максимальном для него уровне (определяемом зоной ближайшего развития возрастной группы) и обеспечить при этом его усвоение на уровне социально безопасного минимума (государственного стандарта знаний).
- 5) Принцип психологической комфортности предполагает снятие всех стрессообразующих факторов учебного процесса, создание в школе и на уроках доброжелательной атмосферы, ориентированной на реализацию идей педагогики сотрудничества, развитие диалоговых форм общения.
- 6) Принцип вариативности предполагает формирование учащимися способностей к систематическому перебору вариантов и адекватному принятию решений в ситуациях выбора.
- 7) Принцип творчества означает максимальную ориентацию на творческое начало в образовательном процессе, приобретение учащимся собственного опыта творческой деятельности.

Для построения урока в рамках ФГОС важно понять, какими должны быть критерии результативности урока, вне зависимости от типа урока. Цели урока задаются с тенденцией передачи функции от учителя к ученику. Учитель систематически обучает детей осуществлять рефлексивное действие (оценивать свою готовность, обнаруживать незнание, находить причины затруднений и т.п.) Используются разнообразные формы, методы и приемы обучения, повышающие степень активности учащихся в учебном процессе. Учитель владеет технологией диалога, обучает учащихся ставить и адресовать вопросы, эффективно (адекватно цели урока) сочетает репродуктивную и проблемную формы обучения, учит детей работать по правилу и творчески. На уроке задаются задачи и четкие критерии самоконтроля и самооценки (происходит специальное формирование контрольно-оценочной деятельности у обучающихся). Учитель добивается осмысления учебного материала всеми учащимися, используя для этого специальные приемы, стремится оценивать реальное продвижение каждого ученика, поощряет и поддерживает минимальные успехи, специально планирует коммуникативные задачи урока, принимает и поощряет, выражаемую учеником, собственную позицию, иное мнение, обучает корректным формам их выражения. Стиль, тон отношений, задаваемый на уроке, создают атмосферу сотрудничества, сотворчества, психологического комфорта.

Поэтому основной задачей учителя на уроке в рамках ФГОС является научить ученика учиться самостоятельно. Формирование умений, способностей, личностных качеств возможно лишь в деятельности.

При этом формирование любых умений, в том числе и универсальных учебных действий (УУД) проходит через следующие этапы:

- вначале при изучении различных учебных предметов у учащегося формируется первичный опыт выполнения УУД и мотивация к его самостоятельному выполнению;
- основываясь на имеющемся опыте, учащийся осваивает знания об общем способе выполнения этого УУД;
- далее изученное УУД включается в практику учения на предметном содержании разных учебных дисциплин, организуется самоконтроль и, при необходимости, коррекция его выполнения;
- в завершение организуется контроль уровня сформированности этого УУД и его системное практическое использование в образовательной практике, как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

При формировании умения ставить перед собой цель вначале учащиеся под руководством учителя приобретают опыт целеполагания на уроках. Затем организуется их мотивация и знакомство с понятием цели деятельности и алгоритмом целеполагания. Далее учащиеся начинают уже самостоятельно применять изученный способ действия на уроках и во внеу-

рочной деятельности, рефлектировать свой опыт, уточнять и корректировать свои действия, осуществлять их самоконтроль. Здесь, собственно, у детей и формируется, отрабатывается, закрепляется требуемое умение, после чего уровень сформированности УУД контролирует учитель.

Проектная и исследовательской деятельности – необходимое условие формирования УУД. В процессе этих видов деятельности у учащихся формируется весь спектр УУД: коммуникативные (развитие навыков работы в группе, воспитание толерантности, формирование культуры публичных выступлений), регулятивные (овладение навыками самоорганизации, умение ставить перед собой цели, планировать и корректировать деятельность, принимать решения; нести личную ответственность за результат).

Системно-деятельностный подход способствует увеличению скорости и интенсивности приобретения иноязычного речевого опыта, овладению новыми способами приобретения знаний, усвоению приёмов самоконтроля и самооценки, формированию устойчивого интереса к изучаемому предмету.

Список литературы

- Голушкова Н.М. Структурная организация и предметное содержание речевой деятельности/Н.М. Голушкова//
- 2. Иностранные языки в школе. 2006. №8. С.1-25.
- Куклина С.С. Коллективная учебная деятельность в группе на этапе формирования навыков иноязычного общения/С.С. Куклина//Иностранные языки в школе. – 1998. - №5. – С. 1-17.
- Петерсон Л.Г., Кубышева М.А., Кудряшова Т.Г. Требование к составлению плана урока по дидактической системе деятельностного метода. – Москва, 2006 г.

Игнатьева Любовь Реворьевна заместитель директора по УМР, учитель биологии МБОУ «Соболохская СОШ» Момского района г. Соболох, Республики Саха (Якутия) Попова Марианна Николаевна педагог-психолог МБОУ «Соболохская СОШ» Момского района г. Соболох, Республики Саха (Якутия)

РОЛЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация: в статье рассматривается классный руководитель, как ключевая фигура в воспитательной работе с учениками, его роль в формировании современной молодежи.

В последнее время в России происходят позитивные процессы, связанные прежде всего со стабилизацией общественно-политической жизни, социально-экономического положения людей, модернизацией образования, выдвигают принципиально новые требования воспитания и обучения подрастающего поколения. Государством определен социальный заказ на воспитание человека профессионально компетентного, нравственно развитого, конкурентоспособного, обладающего лидерскими качествами, способного к сотрудничеству, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, нести ответственность за судьбу страны. Роль классного руководителя группы заключается в создании таких условий, которые помогли бы ученикам найти себя и свое место в коллективе и в социальной жизни. Классного руководителя является организатором деятельности учеников в группе и координатором воспитательных воздействий. Именно он непосредственно взаимодействует как с учениками, так и с преподавателями.

Классный руководитель – ключевая фигура в воспитательной работе с учениками, особенно с учениками 1 класса. И одной из задач гуманизации педагогического процесса является воспитание высокообразованного и хорошо воспитанного поколения. Следовательно, классный руководитель в школе, организуя учебно—воспитательную деятельность должен обратить внимание на подготовку будущих специалистов. Формирование целостной личности, единство её сознания и поведения, интеллектуального, волевого и эмоционального развития обеспечиваются посредством глубокой и всесторонней связи системы общественного образования и воспитания. Личность закаляется не только в труде, но и в преодолении трудностей, в борьбе за свои идеалы. Другими словами, требуется такая организация жизни растущего человека, которая имеет своим содержанием и целью подготовку к жизни через воспитание в жизни, подготовку к труду через воспитание в труде Он несет прямую ответственность за подготовку учеников к будущей профессии. Успех в формировании личности — выпускника определяется уровнем сформированности самой личности классного руководителя, как человека, педагога. [Д.А. Данилов, «Служение педагогической науке», 2007 г., стр.40]

Вести воспитательную работу с современной молодежью очень непросто. В старшие классы приходят юноши и девушки, которые выросли и сформировались в социально-экономический период, когда роль семьи упала, общественное воспитание (детские и молодежные организации, пропаганда со стороны СМИ и т.п.) практически исчезло. Преподавателям старшего возраста необходимо критически отнестись к накопленному когда-то опыту работы с учениками. Молодым учителям предстоит вместе со старшими товарищами принять участие о формировании и внедрении новой системы отношений между педагогическим составом и учениками. Преподаватель, выступающий в качестве классного руководителя ученической группы, реализует свои функции относительно как к группе в целом, так и к отдельным ученикам. Он решает задачи в соответствии со спецификой сложившихся взаимоотношений между учениками, строя отношения с каждым учеником с учетом его индивидуальных, психологических особенностей. Главное в деятельности классного руководителя – содействие саморазвитию личности, реализации ее творческого потенциала, обеспечение активной социальной защиты ученика, создание необходимых и достаточных условий для активизации усилий учеников по решению учебных проблем. Главной опорой классного руководителя является староста, а также различные выборные лица – учебный сектор, профорг, культорг, спорторг. В идеале у каждого ученика в группе должно быть свое поручение, благодаря выполнению которого он сможет проявить себя. Классному руководителю не следует «ехать» на одном старосте или 2-3 наиболее дисциплинированных и совестливых учениках.

Однако нельзя сводить классное руководительство только к контролю за успеваемостью и посещаемостью учеников, поскольку в первую очередь необходимо научить учеников учиться и помочь адаптироваться в условиях нового для них быта и окружения.

В начале XXI века в жизнь вступило совершенно новое поколение молодежи, с принципиально новыми нравственными качествами личности, жизненными установками. Настоящая молодежь имеет огромный объем информации, получаемой через сеть Интернета, свободный доступ на различные развлекательные мероприятия, и непосредственное влияние Запада. В связи с данной обстановкой задача классного руководителя, как воспитателя — научить учеников адекватно ориентироваться в различных ситуациях.

Общая цель воспитания достигается посредством ее реализации в системе образовательных структур и решением более конкретных задач, среди которых наиболее актуальными являются следующие:

- ориентация учеников на гуманистические мировоззренческие установки и жизненные ценности в новых социально-политических и экономических условиях общества, определение своего места и цели жизнедеятельности, формирование самосознания и гуманистически направленных высших потребностей личности;
- воспитание потребности учеников в саморазвитии, в освоении художественных и научных достижений общечеловеческой и национальной культуры, в формировании чувства меры, вкуса, стиля самореализации, позволяющего творчески участвовать в культурной жизни общества;
- приобщение к общечеловеческим нормам морали, национальным традициям, кодексам профессиональной чести и моральным ценностям соответствующих социальных слоев и групп, развитие навыков адекватной самооценки, оценки результатов своей деятельности;
- выявление и развитие задатков, формирование на их основе общих и специальных способностей, индивидуальности личности, возвышение ее творческого потенциала и способности к саморазвитию;
- воспитание потребности к труду как первой жизненной необходимости и важной жизненной ценности, целеустремленности и предприимчивости, конкурентоспособности во всех сферах жизнедеятельности;
- воспитание потребности в здоровом образе жизни, укреплении душевного и физического здоровья, стремления к созданию семьи, продолжению рода, материальному обеспечению и воспитанию нового поколения в духе гуманизма и демократии.

Принцип гуманистической ориентации воспитания требует рассмотрения ученика как главной ценности в системе человеческих отношений, главной нормой которых является гуманность. Принцип требует уважительного отношения к каждому человеку, а также обеспечение свободы совести, вероисповедания и мировоззрения, выделения в качестве приоритетных задач заботы о физическом, социальном и психическом здоровье ученика.

Условиями реализации данного принципа являются:

- 1) добровольность включения ученика в ту или иную деятельность;
- 2) вера каждого ученика в возможность выбора средств достижения поставленной цели;
- 3) оптимистическая стратегия в определении воспитательных задач;
- 4) предупреждение негативных последствий в процессе педагогического воздействия
- 5) готовность учеников к социальной самозащите своих интересов при осознании своей социальной защищенности;
 - 6) учет интересов учеников, их индивидуальных вкусов, предпочтений, пробуждение но-

вых интересов.

В практической педагогической деятельности этот принцип отражается в следующих правилах:

- опора на активную позицию ученика, его самостоятельность и инициативность;
- в общении с учеником должно доминировать уважительное отношение к нему;
- классный руководитель должен не только призывать ученика к добру, но и быть добрым;
- классный руководитель должен защищать интересы ученика и помогать ему в решении его актуальных проблем;
- поэтапно решая воспитательные задачи, классный руководитель должен постоянно искать варианты их решения, которые в большей степени принесут пользу каждому ученику;
- защита ученика должна быть приоритетной задачей педагогической деятельности классного руководителя;
- в группе и других объединениях учеников классного руководителя должен формировать гуманистические отношения, которые не допускают унижения достоинства учеников.(1)

Эту информацию эффективнее донести до учеников в форме групповой дискуссии, которую целесообразно организовать в первые месяцы обучения. Как показывает практика, дискуссия помогает ученикам найти новые грани своей учебы и открывает перспективы для успешного освоения дисциплин. На этом этапе ученикам необходимо дать понять, что надо стремиться не допускать: опоздания, пропуски занятий, задолженности учебников в библиотеке. Важно, что- бы ученики в ходе групповой дискуссии сами вышли на принципы качественной учебы - стремились планировать выполнение каждого задания во времени (что делать, как и в какой срок), выполнять поставленные задачи в срок.

Классный руководитель, как наставник группы и преподаватель должен, прежде всего, понимать, что в школе первичен ученик. Учителя и специалисты приглашены для того, чтобы работать с учеником и для ученика. Именно в период жизни человека в школе происходит самое главное и самое интересное, наиболее интенсивно формируется его личность, закладываются основы на всю последующую жизнь.

Образование — это процесс изменения и воспитания человека, придания ему новых качеств и свойств. Основной задачей профессионального образования является формирование молодежи, не только способных разрабатывать и использовать методы и средства труда в определенных областях деятельности, но и людей, умеющих действовать и применять полученные знания в реальных условиях конкурентной рыночной экономики. Для этого требуется высокая адаптация к требованиям рынка труда, непрерывное совершенствование и самосовершенствование (2).

Список литературы

- 1. Педсовет. org. 12-й Всероссийский интернет-педсовет «Сущность и содержание деятельности куратора в ученической группе»
- 2. В.А. Сомин, «Роль классного руководителя в организации воспитательной работы при подготовке инженеров экологов в АЛТГТУ имени И.И.Ползунова»
- 3. Д.А. Данилов, «Служение педагогической науке», 2007 г., с. 40

Климентьев Дмитрий Дмитриевич ВГБОУ ВПО «Курский государственный университет» канд. пед. наук, доцент г. Курск, Курская область Климентьева Виктория Викторовна ВГБОУ ВПО «Курский государственный университет» канд. пед. наук, доцент г. Курск, Курская область

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ В ФОРМАТЕ MICROSOFT MOUSE НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в статье рассказывается об опыте разработки интерактивных обучающих презентаций в формате инновационной и общедоступной программной среды Microsoft Mouse Mischief, созданной специально для школы и позволяющей сделать уроки в начальной школе более эффективными, увлекательными и динамичными.

Предлагаемое в настоящий момент разнообразие информационных и интерактивных технологий, компьютерного оборудования и средств мультимедиа бесспорно впечатляет. Однако насколько все эти технологии будут эффективными и полезными для образования зависит от их доступности, заинтересованности в них преподавателей, ответственности и творческого

подхода со стороны разработчиков. Настоящая статья рассказывает об опыте внедрения передовой и в тоже время доступной для массового использования компьютерной технологии, созданной специально для школы, не требующей дополнительного дорогого оборудования или специальных навыков со стороны учителей и учащихся, но при этом способной сделать наши уроки, в частности, уроки английского языка в начальной школе интереснее и динамичнее. Относительно недавно компания Microsoft предложила преподавателям и учащимся оригинальную технологию Mouse Mischief, позволяющую организовать такой способ управления демонстрируемой на обычном большом экране интерактивной презентацией в формате Microsoft PowerPoint, при котором во время выполнения интерактивных заданий выбор ответа или рисование осуществляется одновременно несколькими пользователями (от 2-х до 25-ти) посредством параллельно подключенных к компьютеру мышей, курсоры которых отображаются на экране разноцветными указателями. Такой формат работы позволяет значительно повысить эффективность урока за счет одновременного вовлечения группы учащихся или всего класса в активную образовательную деятельность.

Для проведения такой презентации на занятии необходимо следующее оборудование: компьютер, проектор (для занятий с небольшой группой до 8 человек достаточно иметь большой монитор), беспроводные мыши (в количестве учитель + учащиеся) и один или несколько концентраторов USB (USB-хабов) для одновременного подключения всех мышей к одному компьютеру. Для корректного подключения большого количества мышей желательно иметь активные, т. е. подключаемые к сети переменного тока, концентраторы USB.

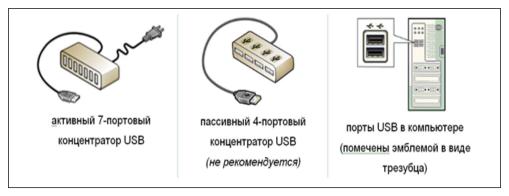


Рис. 1. Концентратор USB для одновременного подключения нескольких мышей к одному компьютеру

Важно отметить, что такой относительно мобильный и недорогой комплект оборудования можно установить и подключить всего за несколько минут практически в любом школьном кабинете.

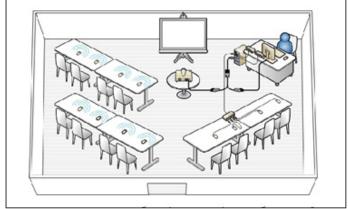


Рис. 2. Примерное расположение оборудования для работы в формате Mouse Mischief Необходимое программное обеспечение включает в себя программу Microsoft PowerPoint (версия 2007, 2010 или выше) со встроенным дополнительным бесплатным модулем, загружаемым с официального сайта Microsoft Mouse Mischief (www.microsoft.com/mousemischief). После установки программного модуля на панели инструментов программы Microsoft Power Point отображается дополнительная закладка «Несколько мышей» с соответствующей панелью инструментов, позволяющей создавать и воспроизводить презентации формата Mouse Mischief.

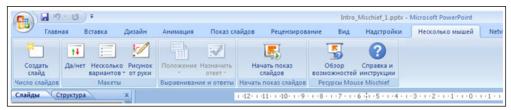


Рис. 3. Дополнительная панель инструментов «Несколько мышей» в программе Microsoft Power Point

Запуск интерактивной презентации осуществляется по щелчку на кнопке «Начать показ слайдов». Учителю необходимо идентифицировать свой курсор и выбрать один из двух режимов работы учащихся: 1) индивидуальный, т.е. каждому ученику присваивается индивидуальный указатель мыши, или 2) командный, когда все учащиеся в составе одной группы используют одинаковые указатели мыши. Затем каждый ученик последовательно регистрируется в программе, получая уникальный значок для своего курсора.

В дополнение к стандартным текстовым и графическим слайдам для введения материала урока, презентации в формате Mouse Mischief предлагают следующий формат интерактивных заданий: Выбор ответа (от 2 до 10 вариантов, включая формат «да/нет»). Все ученики одновременно выполняют задание, после чего на экране высвечивается значок первого правильно ответившего ученика (команды) и общее количество правильных и неправильных ответов в классе.



Рис. 4. Примеры заданий с несколькими вариантами ответа

Задание «Рисунок от руки» дает возможность каждому учащимуся одновременно, выбрав себе цвет, рисовать мышью на общем экране. Можно предложить разнообразные формы задания, включая выполнение несложных рисунков, прохождение лабиринтов, сопоставление элементов и т.д.

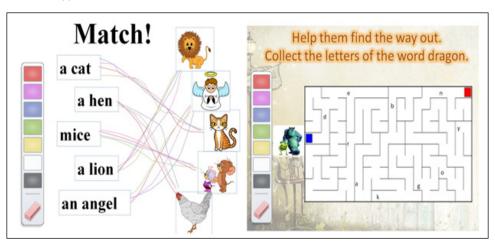


Рис. 5. Примеры заданий «Рисунок от руки»

Преподавателю доступны элементы управления презентацией, размещенные в нижней части экрана. Можно приостановить занятие, ограничить время выполнения задания, скрывать или отображать результаты.

Помимо основных преимуществ технологии Mouse Mischief, указанных на официальном сайте (активное вовлечение учащихся и общей вовлеченностью учащихся, улучшение управления аудиторией за счет одновременной активности каждого учащегося в классе, простота использования и доступность решения) [4], учителя, активно использующие такой формат урока на практике особо отмечают следующее: уроки проходят интереснее и эффективнее, данное программное приложение можно установить на домашние компьютеры [3], значительно повышается мотивация урока за счет атмосферы дружеского соперничества [5], старшеклассники и студенты вуза могут выступать в роли разработчиков новых презентаций [2].

Более того, только преподаватель может производить смену слайдов и начинать выполнение учащимися каждого группового задания. Т.е., когда требуется сконцентрировать внимание детей на объяснении материала или вербальном общении, школьники не смогут отвлекать друг друга бесцельными манипуляциями курсоров на экране.

Наконец, отметим еще одно, на наш взгляд, существенное преимущество описываемой технологии: она значительно менее вредна для здоровья детей по сравнению с работой у интерактивной доски, оборудование которой включает в себя специальный экран и стандартный проектор. Негативное влияние на здоровье ребенка при использовании таких интерактивных досок заключается в том, что, работая у доски и повернувшись лицом к классу, ребенок попадает глазами в поле мощного направленного светового луча. Начиная с 2007 г. звучат настойчивые призывы чрезвычайно относиться к интерактивной доске, т.к. «для детского глаза это слишком агрессивная среда» [1]. Гораздо более предпочтительны интерактивные доски, использующие широкоформатные проекторы или сенсорные экраны без проектора. Однако стоимость таких устройств во много раз выше стандартных интерактивных досок, а поэтому пока их можно встретить лишь в немногих учебных заведениях. Опросы в средних школах Курской области показывают, что учителя, как правило, знают о негативном влиянии интерактивных досок на зрение учащихся, поэтому либо используют эти устройства в пассивном режиме (когда управление изображением на экране осуществляется с помощью компьютера или пульта дистанционного управления), либо просят учащихся, находящихся у доски, не поворачиваться лицом к классу. Все это сводит на нет саму идею интерактивной (т.е., именно управляемой с помощью экрана) доски.

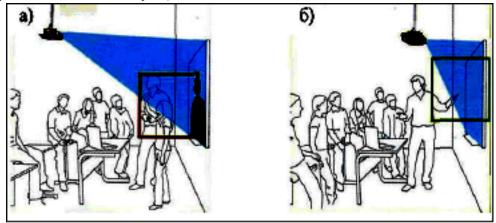


Рис. 6. Воздействие светового луча при работе с интерактивной доской в комплекте со стандартным (а) или широкоформатным (б) проектором

Конечно, технология «много мышей» имеет свои ограничения. Например, в такую презентацию нельзя вставить звук, видео или эффекты анимации. Однако на уроке такое ограничение компенсируется активным вербальным общением учителя и учащихся. Педагоги высказывают пожелания расширять типологию заданий, выполняемых в формате Mouse Mischief, а также совершенствовать функции контроля и обратной связи [5, с.2165]. В частности, в вышеуказанных презентациях, предполагающих одновременный выбор несколькими учащимися ответов на вопросы, невозможно отследить, как ответил каждый ученик, ведь после выполнения каждого задания на экране отображается только количество ответивших на каждый вопрос и иконка первого правильного ответившего учащегося. Хотя к таким презентациям не стоит относиться, как к тестам, ведь их основная цель создавать предполагают атмосферу дружелюбного и веселого «контролируемого хаоса».

За несколько лет пробного обучения и создания вместе со студентами педагогического вуза презентаций в формате Mouse Mischief, мы выделили несколько методических рекомендаций по их разработке.

 Презентация в формате «несколько мышей» должна длиться не более 5-7 минут урока, включать в себя 15-20 слайдов с несложными заданиями причем и разрабатываться в динамичной и игровой форме.

- Не стоит перегружать слайды текстовым содержанием. Напротив, разработчикам необходимо обратить больше внимание использованию графики, привлекательному и красочному оформлению.
- Желательно строить презентации на основе каких-либо соответствующих возрасту учащихся сюжетных линий, например сказок.
- Целесообразно создавать комплекты презентаций к конкретным учебникам. В частности, студенты Курского государственного университета разработали комплекты интерактивных приложений в формате Mouse Mischief к УМК «English» Кузовлева В.П. для 2-го класса (52 презентации) и УМК «Enjoy English» Биболетовой М.З. для 2-го класса (34 презентации), которые бесплатно загрузить по адресам http://tea4er.ru/forum/106-2-/56811------qenglishq----2----microsoft-mouse-mischief и http://tea4er.ru/forum/86-2-/56747------qenjoy-englishq----2-----microsoft-mouse-mischief.

В заключении отметим, результаты исследований зарубежных педагогов [5], опыт пробного обучения и опросы учителей и учащихся Курской области показали высокую эффективность заданий в формате «много мышей», прежде всего за счет одновременного вовлечения всех учащихся класса в активную работу на уроке.

Список литературы

- 1. Кучма В. Выбирать школу, заботясь о здоровье детей [Электронный ресурс] / В. Кучма // Интернет-форум учителей России. 2007. Режим доступа: http://pedsovet.org/content/view/1203/266/
- 2. Меджитова Л.М., Фазылова Р.Т., Аблялимова Э.И. Мультимедийные интерактивные средства в преподавании программирования / Л.М. Меджитова, Р.Т. Фазылова, Э.И. Аблялимова // Информационные технологии в образовании. 2011. № 10. С. 110-116
- Ярошевич О.В. Использование технологии Microsoft Mouse Mischief для Powerpoint в урочной деятельности для повышения мотивации учащихся [Электронный ресурс] / О.В. Ярошевич // XXIV Международная конференция «Применение новых технологий в образовании». – ИТО-Троицк. – 2013. – Режим доступа: http://tmo.ito.edu.ru/2013/section/222/96238/
- Microsoft Mouse Mischief. // Веб-сайт корпорации Майкрософт [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.microsoft.com/multipoint/mouse-mischief/ru-ru/learn-more.aspx
- Moraveji N., Inkpen K., Cutrell E., Balakrishnan R. A Mischief of Mice: Examining Children's Performance in Single Display Groupware Systems with 1 to 32 Mice [Электронный ресурс] / N. Moraveji, K. Inkpen, E. Cutrell, R. Balakrishnan // Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems. – New York, NY. – 2009. – P. 2157-2166. – Режим доступа: http://research.microsoft.com/pubs/81169/p2157-moraveji.pdf

Копылова Лариса Александровна учитель ГБОУ «СОШ №571» г. Санкт-Петербург

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, КАК СПОСОБ САМООБРАЗОВАНИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация: в статье раскрываются вопросы использования проектной деятельности в обучении в современной школе, которая становится все более актуальной. Так как при помощи проекта можно реализовать все воспитательные, образовательные и развивающие задачи, стоящие перед учителем.

Ad cogitandum et agendum homo natus est – «для мысли и действия рожден человек»

Быстро меняющиеся условия жизни и труда, предъявляют совершенно новые требования к уровню образованности, к личности выпускника. Современному обществу нужен человек, который умеет самостоятельно мыслить, ставить перед собой социально значимые задачи, проектировать пути их решения, прогнозировать результаты и достигать их.

В связи с этим возросла роль некоторых качеств личности, ранее необязательных для жизни в обществе, таких как: способность быстро ориентироваться в меняющемся мире, осваивать новые профессии и области знаний, умение находить общий язык с людьми самых разных профессий, культур, и др. Эти качества получили название «ключевых компетенций».

Не менее важными качествами, необходимыми для молодого человека, вступающего во взрослую жизнь, являются так называемые «личностные компетенции». К ним можно отнести такие черты характера, как инициативность, мобильность, гибкость, динамизм, конструктивность, а также стремление к самообразованию и саморазвитию. Обладая всеми выше перечисленными свойствами, любая личность способна достойно реализовать себя в сложных условиях современной жизни и конкурировать с себе подобными.

Новые образовательные стандарты нам говорят о необходимости сформировать универ-

сальные учебные действия у обучающихся. Чтобы их реализовать, у меня возникла необходимость изучить и использовать в своей педагогической деятельности одну из образовательных технологий, а именно «технологию проектной деятельности».

Под термином «технология» понимается такая учебная деятельность, которая предполагает использование совокупности разнообразных приемов, методов и средств обучения, направленная на достижение конкретной образовательной цели. Ряд педагогических теорий, особенно те из них, которые исследуют проблемы мотивации учения, активизации познавательной деятельности, развития личности и познавательных способностей учащихся в процессе обучения, дают основание предположить, что педагогической технологией, отвечающей в большей степени, чем многие другие, вышеназванным требованиям, может служить проектное обучение, так как оно побуждает учащихся проявлять способность:

- к самообразованию и самоорганизации;
- к осмыслению своей деятельности с позиций ценностного подхода;
- к целеполаганию;
- к синтезированию, интеграции и обобщению информации из разных источников;
- делать выбор и принимать решения.

Проектирование определяют как сложный вид деятельности, который ведет к изменениям в искусственной среде, и связывают с творческим процессом, т.к. результатом такой деятельности становится новая реальность, конкретные образы будущего.

Наряду с этим, проектная деятельность обучает работать в малых группах, развивает исследовательские умения, а также позволяет использовать приемы мозгового штурма, дискуссии, ролевой игры, рефлексии и др. Выполняя проект, как показывают наши наблюдения, более 70% учащихся обращаются не только к учебникам, но и к другой учебно-методической литературе, к ресурсам сети Интернет, школьной медиатеке. Таким образом, включение проектной деятельности в учебный процесс способствует повышению уровня компетентности учащегося в области решения проблем и коммуникаций.

Существуют разнообразные классификации учебных проектов.

Возможна классификация проектов по:

- тематическим областям;
- масштабам деятельности;
- срокам реализации;
- количеству исполнителей;
- важности результатов.

Современная классификация учебных проектов сделана на основе доминирующей (преобладающей) деятельности учащихся:

- *практико*—*ориентированный проект* (от наглядного пособия до устава конкретного образовательного учреждения);
- *исследовательский проект* исследование какого-либо спорного вопроса или проблемы по всем правилам научного исследования;
- информационный проект сбор и обработка информации по интересующей школьников теме с целью ее презентации широкой аудитории (статья в СМИ, информация в сети Интернет);
- творческий проект личный, авторский подход в решении проблемы. Продукт репортажи, видеофильмы, театрализации, произведения изо или декоративно–прикладного искусства и т.п.
- ролевой проект литературные, исторические и т.п. деловые ролевые игры. Данный вид проекта можно считать пограничным, т.к. он включает в себя основные характеристики последних трех проектов (исследовательского, информационного и творческого).

Проектная деятельность предполагает выполнение целого комплекса самостоятельных работ, направленных в первую очередь на развитие у школьников различных мыслительных операций, т.к. процесс мышления представляет собой их совокупность (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификацию). И только потом на формирование УУД.

Средствами для создания условий для проявления познавательной активности учеников могут быть:

- использование разнообразных форм и методов организации учебной деятельности и внеклассной позволяющих раскрыть субъективный опыт учащихся;
 - создание атмосферы заинтересованности каждого ученика в работе;
- стимулирование учащихся к высказываниям без боязни ошибиться, получить неправильный ответ;
- оценка деятельности ученика не только по конечному результату (хорошо-плохо), а по процессу его достижения;
 - поощрение стремления ученика находить свой способ работы;
- создание педагогических ситуаций общения, позволяющих каждому ученику проявить инициативу, самостоятельность.

Обучение навыкам и умениям исследовательской деятельности целесообразно проводить поэтапно, согласно возрастным особенностям учащихся.

- -1 этал это работа с учащимися 5-6 классов, во время которой учащиеся знакомятся с отдельными элементами исследовательской деятельности: умение наблюдать (как вести наблюдение), анализировать и сравнивать.
- 2 этап работа с учащимися 7-8 классов, во время которой они знакомятся с исследованием как одним из видов учебно-познавательной деятельности.
- 3 этап работа с учащимися 9 классов, во время которой они знакомятся со структурой исследования (постановка целей, задач и пути их реализации).
- 4 этап работа с учащимися 10-11 классов, которые выполняют исследовательскую работу с соблюдением особенностей исследовательской технологии в более расширенном варианте (постановка целей, задач, методика исследования, обработка материала, анализ, сравнение и вывод).

Надо заметить, что и в начальной школе метод проектов может успешно работать, с учетом особенностей младших школьников. Младшие дети не обладают большим лексическим запасом, не умеют работать со справочной литературой, не могут оформить и представить свои работы, не обладают большим опытом работы в паре и группе. Всему этому их надо научить, поэтому использование метода проектов в начальной школе требует значительной предварительной работы от учителя. Но зато они эмоционально сильнее мотивированы, т.к. младший школьный возраст — возраст, когда дети с удовольствием занимаются тем, что им интересно, той деятельностью, в которой они смогут почувствовать и осознать себя уникальными и неповторимыми. Проектная деятельность в полной мере позволяет им испытать этот опыт, а учебный процесс сделать увлекательным и запоминающимся, чтобы предлагаемый ученику материал был доступен по трудности и усвоению, и способствовал формированию навыков воспроизведения полученной информации. Кроме того, при проверке знаний полученных, приобретенных школьниками самостоятельно, убеждаешься в том, что они прочнее и глубже знаний, полученных путем словесного объяснения учебного материала учителем.

Й в заключение своей небольшой работы хочется сказать, что технология проектирования осваивается современным человеком в силу необходимости его применения. Зачастую человек, владеющий проектированием, бывает успешнее, чем не владеющий. Феномен проектирования в современном обществе проявляется в необходимости применять проектный подход, решая проблемы, принимая решение, предвидя результаты своей деятельности.

Таким образом, использование проектной деятельности в обучении в современной школе становится все более актуальной. И не случайно, ведь при помощи проекта можно реализовать все воспитательные, образовательные и развивающие задачи, стоящие перед учителем.

Список литературы

- 1. Агафонова М.А. Метод проектов. // Вопросы Интернет Образования, 2006, №35
- Бахтиярова Е.М. Метод проектов и индивидуальные программы в продуктивном обучении //Школьные технологии, 2001, №2.
- 3. Кудрявцев, А. Проектирование и управление развитием единой информационной среды школы / А. Кудрявцев // Директор школы. 2007. № 1. С. 14–20.
- Маркачев, А.Е. Применение метода проектов в школьной практике/ А.Е. Маркачев, Т.А. Боровских, Г.М. Чернобельская // Химия в школе. 2007. № 2. С. 34–36

Приложение №1 Сравнительная таблица преимуществ использования технологии проектирования с традиционными формами при написании докладов, рефератов и т.д.

	Традиционное обучение	Проектное обучение
1. Целевая установка у учащихся.	Получить хорошую отметку.	Проявить свои способности, сделать важное дело.
2. Организационные формы работы.	Индивидуальная.	Сочетание индивидуальной, парной и групповой работы.
3. Источники информации	Как правило, один— два источника.	Различные источники из разных областей знания.
4. Предметная область.	Один учебный предмет.	Как правило, содержание полипредметно.
5. Характер работы по содержанию.	Реферирование.	Как правило, сочетание теоретических и практических методов исследования.
6. Презентация или зашита работы.	Не обязательна.	Обязательна.

Приложение №2

Этапы исследовательской деятельности.

Начальный этап:

- 1. Актуальность темы.
- 2. Идея исследования.
- 3. Замысел исследования.
- 4. Объект исследования (с кем или с чем работать).
- 5. Предмет исследования (что будут исследовать).
- Цель исследования.
- Задачи.
- 8. Гипотезы (что возможно и при каких условиях).
- 9. Диагностический инструментарий.
- 10. Критерии оценки ожидаемых результатов.
- 11. 1Прогноз возможных негативных последствий.
- 12. Способы коррекции, компенсации негативных последствий.

Основной этап

- 1) подготовительный;
- 2) практический;
- 3) обобщающий;

Заключительный этап (внедренческий)

- выступление / презентация;
- вывод и рецензирование.

Приложение №3

Виды презентации проектов:

- научный доклад;
- деловая игра;
- демонстрация видеофильма;
- экскурсия;
- телепередача;
- научная конференция;
- инсценировка;
- театрализация;
- игры с залом;
- защита на Ученом Совете;
- диалог исторических или литературных персонажей;
- спортивная игра;
- спектакль;
- путешествие;
- реклама;
- пресс-конференция.

Лосева Ирина Михайловна учитель начальных классов ГБСКОУ школа №3 г. Санкт-Петербург

УЧАСТИЕ РОДИТЕЛЕЙ В ШКОЛЬНОЙ ЖИЗНИ ДЕТЕЙ ЧЕРЕЗ СОВМЕСТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.

Аннотация: данная статья посвящена методам современной работы с родителями в процессе обучения и воспитания детей. В статье рассматривается проектная деятельность и творческая работа как основные звенья, объединяющие учителя, детей и родителей.

Все мы страдаем от недостатка времени. Но, не смотря на это, каждый из родителей хотел бы задать вопрос о способностях, творческих задатках, мышлении и обучении своего ребенка. Любому ребенку нужно приобрести знания, умения и навыки необходимые для того, чтобы овладеть умением учиться. Новое время выдвинуло на первый план использование индивидуальных идей, творческих способностей. Вместе с ним для детей возникают новые возможности. В связи с этим встает вопрос: Как рождается идея творческого дела? Как мы педагоги - должны строить свое общение с детьми и родителями, чтобы каждый родитель в наше непростое время захотел и нашел время работать вместе? В современном учебном процессе актуальность совместной деятельности детей и родителей деятельности очевидна.

В младшем школьном возрасте ребенок очень любознателен, ему интересно все, он от-

крыт всему новому. И для того, чтобы познать этот мир, быть грамотным, разносторонне развитым человеком, необходимо помогать ему в этом. Для этого нужно искать пути сотрудничества между родителями, детьми и педагогами. Как нельзя лучше эти звенья объединяет проектная деятельность и проведение творческих мероприятий в классе.

В начальной школе подготовить проект без помощи родителей невозможно. Сам по себе ребенок еще не в состоянии найти нужную информацию ,спланировать этапы работы и оформить готовый продукт. В классе, на родительских собраниях, обсуждаются темы предстоящих проектов. Родители участвуют в дискуссиях. Так, в одной из бесед, по предложению родителей была поднята тема исследовательского проекта «Газировка-вред или польза». Родители постигают вместе с детьми методы и этапы работы над проектной деятельностью.

Опыт моей работы показал, что не все родители охотно включаются в совместную деятельность. Но затем, выполняя совместно с детьми поиск нужной информации ,оформляя работы, проявляют творческие способности и художественное мастерство. Самое главное они начинают понимать, как приятно вместе провести время с собственным ребенком, как важны их усилия для детей. В свою очередь дети с огромной радостью и гордостью демонстрируют друг другу результат их работы с родителями. Это были и «книжки—малышки» и альбомы «Моя семья». Подводя итоги проекта «Моя семья», дети с гордостью рассказывали о членах своей семьи, узнавали свою родословную. В процессе подготовки одного из проектов выявились артистические способности некоторых детей. Родители выступали перед детьми и рассказывали о своих профессиях, помогали в организации выставки художественного творчества на тему «Моя семья». Все это объединяет и сплачивает их. В данный момент мы работаем над проектом «Азбука Санкт-Петербурга». Намечены цели, задачи и этапы нашей работы. Родителям тоже понравилась выбранная тема проекта. Они с интересом включились в работу, помогли в организации экскурсии в домик Петра I. Впереди ждут интересные этапы нашего проекта.

Надо отметить, что совместная работа над проектами объединяет не только детей, но и семьи. Многие родители ближе узнают друг друга. Они вместе обсуждают возможные варианты выполнения заданий. Выявляется отношение родителей к результатам совместной деятельности детей и взрослых. Но есть и такие родители, которые ссылаясь на нехватку времени, занятость, усталость, закрывают глаза на проблемы, которые испытывает их ребенок:

- Боязнь выступать перед аудиторией.
- Нежелание и неумение общаться со своими сверстниками, вступать в диалог, договариваться, слушать друг друга.

Задача учителя сделать родителей активными участниками образовательного процесса, научить их развивать и адекватно оценивать своего ребенка. Участие родителей в проектной деятельности - прекрасное средство восполнения дефицита общения между родителями и ребенком. Это возможность обеспечить сотрудничество детей и взрослых, сплотить семью. А для педагогов - средство налаживания доверительных отношений с семьей.

Хочется уделить несколько слов творческим мероприятиям. Работа учителя очень тяжела. Приходится общаться не только с детьми, но и с их родителями. Работа учителя становится намного легче, если он нашел общий язык с родителями. Они становятся его помощниками и единомышленниками. В процессе проведения творческих мероприятий (праздники, экскурсии, постановка спектаклей) родители, как и дети, «раскрываются». Задача учителя сделать так, чтобы родитель захотел работать с учителем. Большинство родителей моего класса люди молодые и энергичные. Первый опыт нашей совместной деятельности - постановка спектакля, дал возможность найти каждому родителю дело по душе. Кто-то готовил декорации, ктото украшал класс, кто-то проявил свои кулинарные способности при подготовке праздничного стола. Родители шили костюмы, принимали активное участие в репетициях, радовались и переживали за своих детей.

Успех совместной работы заключается еще и в том, чтобы убедить родителей:

- все дети наши общие
- мы должны вместе заботиться об их воспитании и развитии

Родителям это необходимо для того, чтобы научиться понимать ребенка, учителям - чтобы эффективнее оказывать в этом помощь родителям. Родители осознают важность своего влияния на развитие личности ребенка, учатся содействовать его гармоничному развитию, активно сотрудничать с ним. Как итог: все родители становятся более организованными и общительными. Я убеждена, что каждый из нас — учитель, ребенок и родитель — может внести свой вклад в общую жизнь коллектива и тогда школьная жизнь станет чудесной и незабываемой.

Список литературы

- Тайнан, Б. Ваш ребенок может мыслить как гений / Бернандет Тайнан // ООО «Издательство Астрель» 2006.– 234с.
- 2. Тузова, В.Л. Такая чудесная школьная жизнь / В.Л.Тузова // КАРО 2007. 559с.

Макулов Серик Имангалиевич магистр, аспирант, директор МОУ ГУ «СОШ № 23» г. Павлодар, Павлодарская область Республика Казахстан

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦЕЛЕВОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ

Аннотация: в статье раскрывается вопрос дидактического проектирования поликультурной информационно-образовательной среды, результатом которого на этапе целеполагания являются образовательные цели, цели по развитию и воспитанию обучаемых.

Такое инженерное понятие как «проектирование» используется в педагогике достаточно давно. Известно, что в настоящее время в инженерных науках существует множество определений данного понятия. Обобщая определения понятия «проектирование», можно отметить, что проектирование это вид деятельности, результатом которого является некий продукт — проект, как «совокупность документов (расчетов, чертежей и др.) для создания какого-либо объекта, состояния, процесса» [4, с.19]. Для проектирования целевого компонента поликультурной информационно-образовательной среды воспользуемся мнением психологов [2,3,7 и т.д.] о том, что в формулировке цели образовательного процесса должны быть указаны:1) деятельность, которую необходимо выполнить; 2) конечный продукт этой деятельности; 3) свойства конечного продукта. Конечным продуктом деятельности педагога, как человека регламентирующего и организующего работу всех участников образовательного процесса в информационно-образовательной среде, является учащийся с определенными свойствами — новыми знаниями, умениями и качествами личности [1, с.12]. Однако необходимо конкретизировать, какие именно знания, умения и качества личности должны приобрести учащиеся.

Если под «поликультурным образованием» понимать процесс, направленный на 1) формирование когнитивных процессов (восприятие, память, речь, мышление и д.р.); 2) формирование знаний о ценностях, сложившихся традициях, нормах поведения, исторических, интеграционных и социально-экономических изменениях собственной и других культур; 3) формирование видов деятельности (разрешать межкультурные конфликты, выделять и осмысливать ценности каждой культуры, усвоение семенных ценностей и норм поведения, оказание помощи и поддержку представителям контактирующих культур), то возможно определить образовательные цели, цели по развитию и воспитанию обучаемых, реализуемых средства поликультурной информационно-образовательной среды.

Выделенные знания позволяю сформулировать образовательные цели: подготовка учащихся, усвоивших знания: 1) о ценностях, сложившихся традициях, нормах поведения собственной культуры и культуры представителей различных социальных групп; 2) о методах взаимодействия в информационной среде на основе использования как традиционных, так и новых информационных технологий.

Под умениями, как правило, понимаются действия (деятельность) человека, овладевая которыми одновременно происходит и присвоение тех знаний, которые указаны в образовательной цели [1, с.17]. Учитывая тот факт, что любые знания это обобщение результатов человеческой деятельности, используемое им для решения различных задач, возникающих в его повседневной и профессиональной деятельности, можно сделать вывод о том, что обучаемые должны овладеть деятельностью по применению знаний. Очевидно, что такие умения могут характеризовать интеллектуальные качества обучаемых и поэтому позволяют сформулировать цели по развитию учащихся средствами поликультурной информационно-образовательной среды. Поэтому цели по развитию могут быть сформированы следующим образом: подготовка учащихся, овладевших деятельностью по: 1) разрешению межкультурных конфликтов; 2) общению и взаимодействию с представителями собственной культуры и других социальных групп в соответствии с установленными традициями и нормами поведения; 3) взаимодействию в информационной среде основанной как традиционных, так и новых информационных технологиях.

Для определения воспитательной (ых) цели(ей) образовательного процесса в рамках поликультурной информационно-образовательной среды воспользуемся суждениями методистов Г.П. Стефановой [6], С.В. Анфориковой [1], Л.А. Прояненкой [5], неоднократно апробированными в ряде работ и практической деятельности педагогов. Согласно мнению данных ученых, обучаемый как личность, может овладеть рядом качеств, которые могут сформироваться у него в рамках целенаправленного процесса. При этом, усваивая знания и умения, указанные в образовательных целях и целях по развитию, человек одновременно приходит к определенным убеждениям, характеризующим мировоззренческие качества личности.

Содержащие определения понятия «поликультурная образовательная среда» позволяет сформулировать воспитательную цель в следующем виде: подготовка учащихся, убедившихся в том, человек может гармонично сосуществовать и взаимодействовать в конкретном социальном пространстве равноправных и равноценных культур (субкультур). Отметим, что формирование убеждений длительный процесс и поэтому необходимо осуществлять деятельность неоднократно, получая каждый раз одинаковый результат, чтобы «первоначально возникшие ощущения перешли в убеждения, составляющие основу для ориентировки человека при выборе вариантов поведения в данных условиях» [1, с.29].

Таким образом, результатом дидактического проектирования поликультурной информационно-образовательной среды на этапе целеполагания являются образовательные цели, цели по развитию и воспитанию обучаемых. Выявление данных целей позволит, на наш взгляд, определить свойства поликультурной информационно-образовательной среды как конечного продукта проектной деятельности, так как цель всегда определяет средства и содержание деятельности, направленной на ее достижения.

Список литературы

- Анофрикова С.В. Практическая методика преподавания физики. Ч. 1. Астрахань: Изд-во Астрах. пед. инта, 1995. 231 с.
- 2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. -М.: Педагогика, 1991. 480с.
- 3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ОПЦ «ИНТОР», 1996. 541с.
- 4. Лобанова Е.В. Дидактическое проектирование информационно-образовательной среды высшего учебного заведения. Дис. . . . д.п.н.: М. 2005 341с.
- 5. Прояненкова Л.А. Уроки физики в 7 классе: Учеб. пособие для студентов физ.-мат. фак. пед. ун-тов. Астрахань: Изд-во Астрах. пед. ун-та, 1998. 261с.
- 6. Стефанова Г.П. Подготовка учащихся к практической деятельности при обучении физике: Пособие для учителя. Астрахань: Изд-во Астрах. гос. пед. ун-та, 2001. 184,
- 7. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний: (Психол. основа). 2-е изд., доп. и испр. М.: Изд-во МГУ, 1984. 344c.

Мокеева Ольга Николаевна учитель английского языка МБОУ «Рыбно-Слободская СОШ №2» пгт Рыбная Слобода, Республика Татарстан

УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: статья раскрывает понятие «коммуникативная компетентность» на примере учебного предмета «Английский язык». Обобщается практический опыт применения учебно-познавательных компетенций на разных этапах урока. В статье обосновывается мысль о том, что именно данные компетенции организуют самостоятельную деятельность учащихся на уроке, вовлекают их в поисковую деятельность, заставляют размышлять.

Язык является важнейшим средством общения, без которого невозможно существование и развитие человеческого общества. Происходящие сегодня изменения в средствах коммуникации требуют повышения коммуникативной компетентности школьников.

Целью изучения иностранного языка в школе является развитие иноязычной коммуникативной компетентности в совокупности с её составляющими – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно–познавательной. [1, с.93-95]

Основой овладения всеми составляющими коммуникативной компетенции я считаю учебно-познавательные компетенции.

Данные компетенции представляют собой развитие у учащихся общих и специальных учебных умений, ознакомление с доступными для учащихся способами и приёмами самостоятельного изучения языка и культуры. В понятие «учебно-познавательные компетенции» входят знания и умения учащихся, организация целеполагания, планирования, самооценки учебно-познавательной деятельности, рефлексии, а также добывание знаний непосредственно из реальности [2].

Учебно-познавательные компетенции можно формировать на разных этапах урока.

Этап целеполагания

На уроке можно использовать такие приёмы сообщения цели:

1) ориентация на заголовок (в форме проблемного вопроса):

How do elderly people live? – Как живут пожилые люди?

2) ориентирование на ключевые слова, иллюстрации (ключевые слова, основные понятия обычно выделены в тексте).

Этап объяснения нового материала

На данном этапе урока английского языка можно предложить учащимся следующие задания:

1) ответить на поставленный вопрос до и после прочтения (или прослушивания) текста, сделав соответствующие выводы.

Например, в каких случаях используются местоимения some и any.

2) проанализировав примеры, сформулировать правило.

Например: fast- faster- (the) fastest быстро-быстрее-быстрее всех.

В ходе анализа этого примера ребята формулируют правило образования степеней сравнения прилагательных (наречий).

Анализируя деятельность учителя и ученика, следует отметить, что ведущая роль на уроке в обучении отводится именно ученику; роль учителя — организовать деятельность на уроке, направить учащихся на поиск нового, предоставить выбор форм работы, средств обучения. В обучении английскому языку в основном предлагается следующий инструментарий: учебник, рабочая тетрадь, аудиозапись, словарь, лингво — страноведческий справочник.

Этап закрепления

На данном этапе урока целесообразно использовать следующие задания:

1) «верны или неверны утверждения»

Hапример: Are the following statements about George, Jodie and Amelia true or false? Prove it from the text.

- a) George has ability in music.
- b) Jodie has achievements in sport.
- c) Emilia is not interested in drawing cartoons.
- 2) «согласен или не согласен с утверждениями»

(AGREE\ DISAGREE)

3) придумать словосочетания или предложения по той или иной теме

Например: тема «Наречия»: hard- try hard; She works hard.

- 4) описать картинку по теме (групповая работа или работа в парах)
- 5) соотнести понятия с их описанием

Например:

1	Jane Austen	a)	a very popular English football team
2	Manchester United	b)	a name for Ireland
3	The Emerald Isle	c)	a British writer

6) распределить слова из списка в два столбика

Например, прилагательные и наречия: beautiful, beautifully, early, fast, friendly, hard, late, lovely, neatly, properly, silly, well, wisely.

7) составить предложения с причинно-следственными связями

Например: What happens when people do not care for the environment? Combine the two sentences into one and make necessary changes.

People throw litter into the river. It pollutes the water.

If litter is thrown into the river, water is polluted. Если мусор бросают в воду, вода загрязняется

Таким образом, происходит закрепление введённого материала, постепенно накапливается языковой материал для первичных обобщений.

Этап рефлексии

Рефлексия — самоанализ деятельности на уроке, самоанализ содержания учебного материала. Здесь важно выявить уровень усвоения предъявляемого на уроке материала. С этой целью можно использовать приём незаконченного предложения: «Теперь я знаю...», «Я почувствовал, что...», «Я смог...», «Было трудно...», «Было интересно...»

В итоге учащиеся описывают всё то, что сделано на уроке, восстанавливая последовательность выполняемых действий.

Для формирования учебно—познавательных компетенций целесообразно использовать такие технологии как метод проектов, развитие критического мышления, игровую технологию (языковые развивающие игры, ролевые игры, драматизация), проблемные дискуссии, технологию интерактивного обучения (работа в парах и в малых группах).

Таким образом, именно учебно-познавательные компетенции способствуют формированию у учащихся общих и специальных умений, самостоятельности в учебной деятельности, устойчивого интереса к изучению английского языка.

Список литературы

- 1. Сборник нормативных документов иностранный язык Днепров Э.Д.// Дрофа 2007, стр. 93-95
- Хуторский А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теории педагогики. Центр «Эйдос» // На сайте wwwidos/ru/news/compet.htm.
- 3. Шагиева С.М. Формирование ключевых компетенций учащихся на уроках английского языка // Современные наукоёмкие технологии. 2009 №24 стр 57-58

52 Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики

Мохова Дарья Владимировна студентка ГБОУ СПО ПК № 8 «Измайлово» г. Москва Воробьева Ольга Владимировна преподаватель, аспирант ГБОУ СПО ПК № 8 «Измайлово» г. Москва

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ З КЛАССА В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье обосновывается необходимость иной системы организации познавательной деятельности детей, качественно более высокого уровня, ориентированная на становление исследовательской позиции ребёнка в образовательном процессе, развитие его мотивационной направленности на самостоятельный поиск и получение новых знаний путём активного взаимодействия с миром в познавательно-исследовательской деятельности. Обоснована решающая роль самостоятельной практической исследовательской деятельности ребёнка в познании им свойств и связей окружающего мира.

Изменение социально-экономических условий современной России предъявляет повышенные требования к качеству фундаментальной профессиональной подготовки школьников. Это предполагает формирование прочных системных знаний у учащихся, овладение технологиями исследования, развитие умений ориентироваться в различных сферах науки, культуры, формирование умений преодолевать стереотипы, быть готовым к интеллектуальной инновационной деятельности. Повышаются требования к уровню интеллектуального и личностного развития школьников [2, с. 4].

Одним из важнейших условий повышения эффективности учебного процесса является организация внеурочной исследовательской деятельности и развитие её основного компонента — исследовательских умений, которые развивают у них творческие способности, логическое мышление, создают внутреннюю мотивацию учебной деятельности в целом [1, с. 5].

Проектная образовательная технология предполагает самостоятельную деятельность учащихся, использование исследовательских приемов, наличие проблемы, требующей интегрированных знаний: это переход от авторитарного стиля обучения к взаимодействию «учитель – ученик». Важно также, что проектная технология позволяет развивать коммуникативные навыки и образность мышления учащихся. Огромную роль при этом играет постоянное общение с учителем, советы и консультации которого способствуют становлению и развитию ученика как исследователя – это подтверждает актуальность проекта [3, с. 7].

Идея включения учащихся в исследовательскую деятельность для наиболее эффективного достижения целей обучения связана с именами методистов Р.Э. Армстронга, Т. Гексли, А.Я. Герда, М.М. Стасюлевича сформулировавших общую идею исследовательского метода.

С тех пор педагогическая мысль систематически обращается к исследовательской деятельности учащихся, которая при этом рассматривается в качестве перспективного средства развития познавательной мотивации — этому посвящены работы В.И. Андреева, М.А. Данилова, Б.П. Есипова, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, А.И. Савенкова, М.Н. Скаткина, Т.И. Шамовой, и др.

Проблема познавательной, самостоятельной, исследовательской деятельности учащихся освещена в работах многих психологов и дидактов — Т.К. Ахаян, А.П. Беляевой, Т.В. Габая, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева и др. Проблеме формирования умений посвящены исследования Ю.К. Бабанского, В.А. Сластенина, В.И. Орлова, А.В. Усовой, В.В. Краевского и др.

Однако в имеющихся трудах не обнаруживается системного подхода к развитию исследовательских умений учащихся. Поэтому подготовка учащегося к исследовательской деятельности становится важнейшей задачей современного образования. Одной из приоритетных задач современной школы является создание необходимых и полноценных условий для личностного развития каждого ребёнка, формирование активной позиции, субъектности учащихся в учебном процессе.

Исходя из теории Л. С. Выготского, «развитие младшего школьника как личности определяется процессом обучения» [2, с. 5]. Поэтому необходимо искать новые пути по внедрению в учебно–воспитательный процесс современных технологий.

Одним из эффективных направлений, согласно ФГОС НОО, по сравнению с традиционными, носящими репродуктивный характер, является проектная деятельность, которая имеет высокую степень самостоятельности, инициативности учащихся к их познавательной моти-

вированности; развитие социальных навыков школьников в процессе групповых взаимодействий; приобретение детьми опыта исследовательско—творческой деятельности, межпредметная интеграция знаний, умений и навыков.

Сущность понятия «проектная деятельность» связана с такими научными понятиями и категориями как «проект», «деятельность», «творчество», имеющими разноплановый характер, как с точки зрения различных отраслей научного знания, так и с точки зрения разных уровней методологии науки. Понятие «проектная деятельность школьников» находит свое отражение на стыке двух основополагающих гуманитарных дисциплин — педагогической и психологической науки. Обучение проектной деятельности предполагает учет, как основных закономерностей педагогического процесса, так и ее психологическое содержание.

Слово «проект» (в буквальном переводе с латинского – «брошенный вперед») толкуется в словарях как «план, замысел, текст или чертеж чего-либо, предваряющий его создание».

В более широком смысле под проектом понимается обоснованная, спланированная и осознанная деятельность, направленная на формирование у школьников определенной системы интеллектуальных и практических умений.

В настоящее время не существует однозначного толкования сущностных характеристик проекта. Так характеризует понятие «проект» Е.С. Полат: «Проект – это прототип, идеальный образ предполагаемого или возможного объекта, состояния, в некоторых случаях – план, замысел какого-то действия». По мнению Н.В. Матяша «проектная деятельность является интегративным видом деятельности, синтезирующим в себе элементы игровой, познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной, учебной, коммуникативной, а главное творческой деятельности». Проектная деятельность школьников тесно связана с проблемой творческая проектная творческой по сути. На основании этого, Н.В. Матяш утверждает, что «творческая проектная деятельность школьников – это деятельность по созданию изделий и услуг, обладающих объективной или субъективной новизной, имеющих личностную или общественную значимость» [4, с. 26].

Основная идея проекта в том, что обучение школьников должно строиться на активной основе, через целесообразную познавательную деятельность, сообразуясь с личным интересом ученика именно в этом знании. Важно показывать детям их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны им пригодиться в жизни.

Итак, проект – это специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий, завершающийся созданием творческого продукта.

Деятельность – специфическая человеческая форма отношения к окружающему миру, содержание которой составляет целесообразное изменение и преобразование в интересах людей; условие существования общества. Деятельность включает в себя цель, средства, результат и сам процесс. Целью проектной деятельности является понимание и применение учащимися знаний, умений и навыков, приобретенных при изучении различных предметов (на интеграционной основе) [7].

Таким образом, проект – это и задание для учащихся, сформулированное в виде проблемы, и их целенаправленная деятельность, и форма организации взаимодействия учащихся с учителем и учащихся между собой, и результат деятельности как найденный ими способ решения проблемы проекта. Метод проектов наряду с другими активными методами обучения может эффективно применяться уже в начальных классах. При этом учебный процесс по методу проектов существенно отличается от традиционного обучения. [6, с. 11].

В Федеральном компоненте Государственного образовательного стандарта начального общего образования формулируется идея реализации личностно-ориентированной, развивающей модели массовой начальной школы, содержание образования в которой будет ориентировано на обеспечение самоопределения и самообразования личности, на овладение способами познавательной деятельности, приобретение детьми опыта различных видов деятельности. Это требует создания в образовательной практике определенных условий для включения младших школьников в активную познавательную деятельность, в частности, учебно-исследовательскую.

Хорошо известно, что в младшем школьном возрасте у детей имеются особо благоприятные внутренние предпосылки для развития исследовательского отношения к миру (В. В. Зеньковский, Н. С. Лейтес, А. Н. Поддьяков), которая непосредственно связана с развитием познавательных интересов, которые становятся пусковым механизмом для осуществления детьми больших и малых исследований, позволяющих им не только узнать много нового об окружающем мире, но и приобрести универсальные способы его познания – исследовательские умения. [2, с. 34].

Исследовательская деятельность младших школьников - это творческая деятельность, направленная на постижение окружающего мира, открытие детьми новых для них знаний [8].

Она обеспечивает условия для продуктивного развития их ценностного, интеллектуального и творческого потенциала, является средством активизации учащихся, формирования у них интереса к изучаемому материалу, позволяет существенно расширить рамки изучаемого,

формирует предметные и общие умения.

Большое значение исследовательской деятельности для развития творческих способностей и исследовательских умений школьников стимулирует широкое распространение и внедрение в образовательную практику различных форм проектной и исследовательской деятельности учащихся (Д. Б. Богоявленская, В. С. Мухина, А. С. Обухов).

Психологические, теоретические, дидактические и методические основы организации учебно—исследовательской деятельности учащихся представлены в трудах В. А. Крутецкого, А. В. Леонтовича, И. Я. Лернера и др. О значимости творческой исследовательской деятельности в школе подчеркивали Е. Н. Кикоть, А.С. Обухов, В. Оконь, А.И. Савенков.

Многие авторы подчёркивают, что в настоящее время необходима иная система организации познавательной деятельности детей, качественно более высокого уровня, ориентированная на становление исследовательской позиции ребёнка в образовательном процессе, развитие его мотивационной направленности на самостоятельный поиск и получение новых знаний путём активного взаимодействия с миром в познавательно-исследовательской деятельности. Обоснована решающая роль самостоятельной практической исследовательской деятельности ребёнка в познании им свойств и связей окружающего мира.

Список литературы

- 1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. М., 1995.
- Поддъяков А.Н. Исследовательское поведение. Стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт.
 — М., 2000.
- 3. Савенков А.И. Одаренный ребенок в массовой школе. -М., Сентябрь, 2001.
- 4. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М., 2006.
- 5. Савенков А.И. Психология детской одаренности. -М., Генезис., 2010.
- 6. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. -Томск., 1997. Хуторской А.В. развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения. М., 2000.
- 7. [Электронный ресурс] Режим доступа. URL: http://festival.1september.ru/articles/569091/ (17.10.13).
- [Электронный ресурс] Режим доступа. URL: http://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/library/sotsialnoe-i-lichnostnoe-razvitie-uchashchikhsya-v (26.10.13).

Мурылёв Александр Виталиевич

канд. биол. наук, учитель МАОУ «Лицей №10» г. Пермь, Пермская область

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ К ПРИРОДООХРАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: сложившееся в России безразличное отношение к природоохранной деятельности ведет к кризису экологической обстановки. Анализ проблемы готовности учащихся к природоохранной деятельности в процессе экологического образования позволил выявить, что ценностное отношение к этой деятельности будет успешно складываться, если создана четкая модель формирования готовности учащихся к природоохранной деятельности и обеспечена субъектная позиция учащегося.

Для современного этапа развития общества характерно усиление антропогенного воздействия на окружающую среду. Определившаяся в России и в Пермском крае система экологических связей, дефицит ответственности перед будущим поколением является одной из составляющих кризисной экологической ситуации. Такая ситуация в значительной степени говорит о слабой подготовке людей, в том числе и учащихся к природоохранной деятельности. Развивать готовность к природоохранной деятельности лучше в школьном возрасте. Между тем успешное формирование подобной готовности в значительной степени определяется уровнем подготовки преподавателя, методического обеспечения учебного процесса, возрастных особенностей обучающихся. Сама идея о необходимости подготовки ученика к природоохранной деятельности в процессе экологического образования не является принципиально новой, однако создание модели и технологии формирования готовности учащихся к природоохранной деятельности в процессе обучения биологии не выступало предметом специального исследования.

Связь человечества и окружающей среды определяется следующими характеристиками личности:

- готовность ответственно вести себя в окружающей среде согласно моральному долгу;
- способность производить экологически грамотные поступки, придерживаться активной гражданской позиции, выражать нетерпимость к безответственному отношению к окружающей среде.

В современную эпоху, характеризующуюся крайней нестабильностью природных про-

цессов, происходящих в биосфере, роль экологии трудно переоценить. Эта дисциплина призвана формировать бережное отношение к дому человечества, к Земле. Однако нарастающие процессы дестабилизации в биосфере у большинства граждан абсолютно не ассоциируется с собственным поведением. Специалисты указывают, что по уровню образованности (знание терминов, законов) российские школьники значительно превосходят своих зарубежных сверстников. Но знание не порождает желание употребить имеющийся интеллектуальный багаж во благо природы [1, с. 27]. В большинстве случаев мы наблюдаем отсутствие адекватной системы мировоззрения, опираясь на которую будет происходить совершенствование образования и воспитания [3, с. 28].

Необходимо формулировать цели природоохранительного образования в категориях, характеризующих свойства личности: «отношение», «поведение», «ответственность».

И.Д. Зверев определяет цель природоохранительного образования как «формирование высокой культуры поведения человека и гражданской ответственности за рациональное использование природных ресурсов и защиту природной среды от загрязнения во всех видах общественно-трудовой деятельности» [2, с. 13].

Учитывая принципы общего экологического образования и психолого—педагогические закономерности содержания, форм и методов школьного образования была построена модель

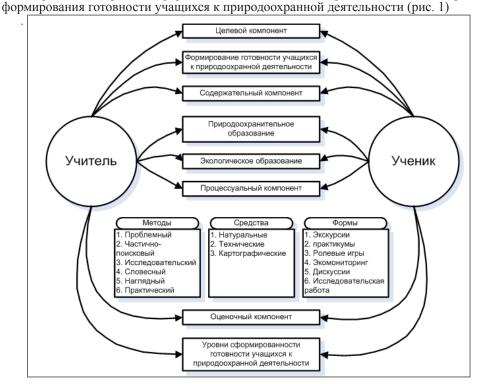


Рис. 1. Модель формирования готовности учащихся к природоохранной деятельности Важнейшим компонентом педагогического процесса является целевой. Он обусловливает формирование личности, которая может установить оптимальные отношения с окружающей средой, основываясь на нормативных взаимодействиях с ней, с учетом рационального природопользования.

Содержательный компонент охватывает знания, умения, навыки которые являются базисом в процессе формирования готовности обучающихся к природоохранной деятельности.

Процессуальный компонент, основываясь на эффективных методах, средствах и формах обучения, определяет методику для реализации субъективной подготовки учащихся к природоохранной деятельности в образовательном пространстве.

Оценочный компонент является диагностическим и предназначается для выявления ошибок и корректировки процесса формирования готовности учащихся к природоохранной деятельности, а также выявляет уровень сформированности данной готовности.

Региональный компонент природоохранительного образования является наиболее оптимальным путем по формированию готовности учащихся к природоохранной деятельности.

Готовность к природоохранной деятельности — это качество личности, элемент сознания, форма принятия системы ответственной зависимости человека и природы. Готовность к природоохранной деятельности можно определить как устойчивую ориентацию личности, по-

зицию личности по защите природы.

В ходе исследования нами выявлено, что готовность к природоохранной деятельности предполагает наличие у учащихся:

- глубоких и прочных экологических знаний, используемых в качестве фундамента в природоохранной деятельности;
- выраженной мотивации, побуждающей учащихся к природоохранной деятельности (осознание собственного вклада):
- умений и навыков экологической направленности, и их апробация в практической дея-
 - видение экологических проблем, способности определить пути их решения;
 - саморегуляции в процессе природоохранной деятельности.

Список литературы

- Захлебный А. Н. Общее экологическое образование: единство целей и принципов реализации // Советская педагогика. 1984. № 9. С. 27.
- Зверев И. Д. Экология в школьном обучении. Новый аспект образования. М., 1989. 140 с.
- Олейников Ю. В. Экологические ограничения развития общества. М., 1993. 155 с.

Низамова Дина Анваревна

учитель математики МБОУ «Лицей им. Г.Ф. Атякшева» г. Югорск, ХМАО-Югры

АНАЛИЗ ОШИБОК, СВЯЗАННЫХ С УСВОЕНИЕМ ТЕМЫ «ПОКАЗАТЕЛЬНЫЕ И ЛОГАРИФМИЧЕСКИЕ УРАВНЕНИЯ»

Тема «Показательные и логарифмические уравнения» достаточно разработана в школьном учебнике. Решение этих уравнений рассматривается только на множестве действительных чисел. Остановимся на ошибках, встречающихся в работах выпускников.

Ошибки в тождественных преобразованиях.

Пример 1. Решить уравнение

 $\lg^2(10x) + \lg x - 19 = 0$

Решение. ОДЗ: x>0. Выражение $\lg^2(10x)$ нужно понимать так

 $lg^2(10x) = (1+lg x)^2 = 1 + 2lg x + lg^2x$ тогда данное уравнение будет эквивалентно уравнению $\lg^2 x + 3\lg x - 18=0$. Решая его получим $x_1=1000$, $x_2=10^{-6}$ оба значения удовлетворяют данному уравнению.

Ошибкой является замена $lg^2(10x)$ на $1+lg^2x$, что приводит к неправильному результату.

Пример 2. Решить уравнение

 $\log_5^4 (x-1)^2 + \log_5^2 (x-1)^3 = 25$

Решение. Здесь ОДЗ x>1. Обратим внимание, что $\log_5^4(x-1)^2=[2\log_5(x-1)]^4=16\log_5^4(x-1)$ и

 $\log_5^2(x-1)^3 = [\log_5(x-1)^3]^2 = [3\log_5(x-1)]^2 = 9\log_5^2(x-1)$ тогда уравнение:

 $16\log_5^4(x-1)+9\log_5^2(x-1)-25=0$ будет эквивалентно данному. Решая его, получим $\log_5(x-1)=\pm 1$ отсюда $x_1 = 6$, $x_2 = 6/5$ здесь допускают ошибку, заменяя $\log_s^4(x-1)^2$ на $2\log_s^4(x-1)$, а $\log_s^2(x-1)^3$ на $3\log_{2}(x-1)$

II. Ошибки, связанные с потерей корней за счет суждения ОДЗ.

Пример 1. Решить уравнение

 $\log_{2}(x-1)^{2} + \log_{2}(x+2)^{2} = 2\log_{2}2$

Решение. ОДЗ $x \neq 1$, $x \neq -2$. Правильное решение приводит к уравнению

 $(x-1)^2(x+2)^2=4$. Эквивалентному данному на множестве значений x, взятых на ОДЗ.

Решая его, получим $(x-1)(x+2)=\pm 2$ откуда $x_1=0, x_2=-1, x_3=(-1+\sqrt{17})/2, x4=(-1-\sqrt{17})/2$. Все четыре корня удовлетворяют данному уравнению. Часть учащихся значительно «упрощают» решение, записав данное уравнение в таком виде: $2\log_{1}(x-1) + 2\log_{1}(x+2) = 2\log_{2}2$, что привело к сужению ОДЗ: x>1, следовательно к потере корней.

III. Ошибки, связанные с приобретением посторонних корней, полученных в результате расширения ОДЗ.

```
Пример 1. Решить уравнение
\sqrt{\log_{0.04}x+1} + \sqrt{\log_{0.2}x+3} = 1
                                                                                                    (1)
Решение. ОДЗ найдем, решив систему:
x>0
 \log_{0.04} x \ge -1
\log_{0.2} x \ge -3
отсюда 0<х≤25.
```

В уравнении (1) перейдем к основанию 0,2, перенесем один из радикалов в правую часть и возведем в квадрат обе части полученного уравнения. Тогда:

$$1/2 \log_{0.2} x + 1 = 4 + \log_{0.2} x - 2\sqrt{\log_{0.2} x + 3}$$
 или

 $4\sqrt{\log_{0.3}}x+3=\log_{0.3}x+6$ повторное возведение в квадрат обеих частей полученного уравне-

ния приведет к уравнению $\log^2_{0,2}$ х – $4\log_{0,2}$ х – 12=0 Отсюда $\log_{0,2}$ х=6, $\log_{0,2}$ х=-2. Следовательно, х₁=1/5⁶, х₂=25 оба значения входят в ОДЗ. Однако из этого нельзя сделать вывод, что найденные значения обязательно удовлетворяют данному уравнению. Непосредственной проверкой убеждаемся, что x=1/56 является посторонним корнем. Ответ: x=25 часто включают в ответ оба значения x, ссылаясь на их принадлежность к ОДЗ, либо вообще без всяких оговорок.

Пример 2. Решить уравнение

$$\sqrt{\log_x \sqrt{5x}} = -\log_x 5$$

Решение. Левая часть уравнения неотрицательна, следовательно, и правая часть должна быть неотрицательной. Но $\log_{s} 5 \neq 0$, значит $\log_{s} 5 < 0$. Отсюда следует, что 0 < x < 1. Кроме того

 $\log_x \sqrt{5x} > 0$. Отсюда $\log_x 5 > -1$ и х <1/5. Итак, ОДЗ 0< х < 1/5 . Возводя обе части данного уравнения в квадрат, получим квадратное относительно log_5 уравнение:

$$2\log_{x}^{2}5 - \log_{x} 5 = -1/2$$
.

Решая его найдем: $\log_5 5 = 1$, $\log_5 5 = -1/2$, $x_1 = 5$, $x_2 = 1/25$, но x_1 не входит в ОДЗ значит, проверке подлежит лишь значение x=1/25.

Проверка. В левой части уравнения имеем:

$$\left| \sqrt{\log_x \sqrt{5x}} \right| = \sqrt{\log_{\frac{1}{25}} \sqrt{\frac{1}{5}}} = \sqrt{\frac{1}{4}} = \frac{1}{2}.$$

$$x = 1/2.5$$

В правой части
$$|-\log_x 5| = \log_{\frac{1}{25}} 5 = -(\frac{1}{2}) = \frac{1}{2}$$

$$x = 1/25$$

Ответ: x=1/25.

К ошибке привело неправильное определение ОДЗ и отсутствие проверки.

IV. Особую трудность вызывает у учащихся уравнения, содержащие параметры.

Пример 1. Решить уравнение

$$144^{|x|} - 2*12^{|x|} + a = 0$$

Решение. Решая это уравнение как квадратное относительно $12^{|x|}$, получим $12^{|x|} = 1 \pm \sqrt{1-a}$ корни действительные при $a \le 1$.

Пусть
$$12^{|\mathbf{x}|} = 1 \pm \sqrt{1-\mathbf{a}} \ge 1$$
, следовательно $|\mathbf{x}| = \log_{12}(1 + \sqrt{1-\mathbf{a}})$ и

 $x = \pm \log_{12}(1 + \sqrt{1-a})$ $12^{|x|} \ge 1$ при любых действительных x, c другой стороны, 1- $\sqrt{1-a}=1$, значит, $12^{|x|}$ может быть равным 1- $\sqrt{1}$ -а только при a = 1.

Ответ. $x = \pm \log_{12}(1 + \sqrt{1-a})$ при $a \le 1$ многие учащиеся считали возможным равенство

$$12^{|x|} = 1 - \sqrt{1-a}$$
 при a < 1.

Пример 2. При каких значениях а уравнение

$$1 + \sqrt{x+2 \lg a} = \sqrt{x-1}$$
 имеет решения.

Решение. ОДЗ
$$(x \ge 1)$$

После возведения в квадрат обеих частей заданного уравнения получим

$$\sqrt{x+2} \lg a = -1 - \lg a$$
.

Левая часть этого уравнения неотрицательна, следовательно:

$$-1$$
-lg a ≥ 0 , lg a ≤ -1 , $0 < a \leq 1/10$, $x = 1 + 1g^2$ a.

Эти значения Х принадлежат ОДЗ.

Итак, данное уравнение имеет решения при $0 < a \le 1/10$.

Таким образом, системная работа над предупреждением возможных ошибок способствует успешной сдаче единого государственного экзамена.

Список литературы

- Горнштейн П.И., Полонский В.Б., Якир М.С. Задачи с параметрами. М. «Высшая школа» 1998.
- Сборник задач по математике для поступающих в ВУЗы. Москва «Высшая школа» 1982.
- Трудные задачи школьной математики в выпускных и конкурсных экзаменах. Ханты Мансийск «Институт развития образования» 2008.

Петрова Надежда Викторовна учитель английского языка МОУ «СОШ №922 г. Волгоград, Волгоградская область

СОЗДАНИЕ СИТУАЦИИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ЛИЧНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ, ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Аннотация: в статье рассматривается технологии личностно-ориентированного обучения, цель которых заключается в максимальном развитии (а не формирование заранее заданных) индивидуальных познавательных способностей ребенка на основе использования имеющегося у него опыта жизнедеятельности.

Возможность развития устной речи на базе чтения никогда не вызывала сомнения. В настоящее время процесс обучения иностранным языкам рассматривается под углом зрения обучения коммуникативной деятельности общения. Логично обратиться к чтению на иностранном языке . как к одному из важных источников познавательной потребности учащихся и как средству для обучению личностно-ориентированному общению, общения основанного на интересе человека к человеку, на доброжелательном , тактичном и уважительном отношении собеседников , на знании и учёте индивидуальных и психологических особенностей их характера и темперамента. Такое общение способствует самовыражению личности.

В статье «Личностно-ориентированное обучение в современной школе» И. С. Якиманская доктор психологических наук, профессор, подчёркивает, что признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса и есть личностно-ориентированная педагогика. Для выстраивания модели личностно-ориентированного обучения она считает необходимым различать следующие понятия.

Разноуровневый подход – ориентация на разный уровень сложности программного материала, доступного ученику.

Дифференцированный подход — выделение групп детей на основе внешней (точнее, смешанной) дифференциации: по знаниям, способностям, типу образовательного учреждения.

Индивидуальный подход – распределение детей по однородным группам: успеваемости, способностям, социальной (профессиональной) направленности.

Субъектно—личностный nodxod — отношение к каждому ребёнку как к уникальности, несхожести, неповторимости. В реализации этого подхода, во-первых, работа должна быть системной, охватывающей все ступени обучения

Под личностно—ориентированным обучением понимается такой тип образовательного процесса, в котором личность ученика и личность педагога выступают как его субъекты; целью обучения является развитие личности ребёнка, его индивидуальности и неповторимости; в процессе обучения учитываются ценностные ориентации ребёнка и структура его убеждений, на основе которых формируется его «внутренняя модель мира»,

Цель технологии личностно-ориентированного обучения — максимальное развитие (а не формирование заранее заданных) индивидуальных познавательных способностей ребенка на основе использования имеющегося у него опыта жизнедеятельности. Личностно — ориентированный урок в отличие от традиционного в первую очередь изменяет тип взаимодействия « педагог — ученик» где царит дух сотрудничества и ученик становится активным участником и творцом. А педагог не столько даёт знания, но и создаёт оптимальные условия для развития личности учащихся.

Для создания личностно-ориентированной ситуации важно:

- 1. Соорентировать субъект общения на то, чтобы получить тут же ответ от собеседника, воспринять его реакцию и в соответствии с эти решить, что дальше делать, когда важным становится превращение процесса овладения языком в процесс личностный. Речевая деятельность переходит в область психических процессов и тут стоит главная задача-повышение интеллектуально-мыслительной активности учащихся.
- 2. Существенной характеристикой любой деятельности является её мотивированность, то есть начальный момент деятельности. Тут может быть подборка текстов разных жанров и форм от описаний, коротких рассказов. Заметок, инструктажей, психологических тестов, карикатур и иллюстраций. Учащиеся имеют возможность выбора в соответствии с их интересом, наклонностям, возрасту и индивидуально-психологическим особенностям. В этой работе можно ориентироваться на четыре группы учащихся:
 - лекгко вступающих в беседу;
 - недостаточно, то есть со средним уровнем общения;
 - малообщительные, с низким уровнем общения;
 - общий, но с низким уровнем облученности.

Например, первый читает рубрику «Это интересно», второй работает с программой телевидения, сравнивает и составляет свою, третий работает с текстами, таблицами, исследуя их, а четвёртый подбирает запись песни и передаёт её содержание на русском. В результате такого деления создаётся поле деятельности для самых разных по уровню подготовки учащихся и приносит им чувство удовлетворения от урока и позволяет с радостью ждать следующего. В этой работе важно постоянно усложнять задания.

Для развития личностно-ориентированного общения следует подобрать систему упражнений, а не отдельные её виды, когда от понимания текста учащиеся совершают переход к его явно проблемному обсуждению и преломлению этих проблем на личность самого учащегося в процессе коллективного взаимодействия.

Например, при изучении темы «Sport» можно взять текст об известном спортсмене и провести следующую работу:

- чтение аутентичного, оригинального текста;
- затем провести тест на его понимание;
- предложить упражнение на интерпретацию прочитанного (критический анализ, предвосхищение, обобщение)

Возможна опора на модули. Например, выписать черты характера в таблицу или новую информацию и что оказало глубокое впечатление, сделать выводы;

- предложить упражнения на преломление проблем текста на личность учащихся (ролевая игра, беседа, диспут), а начать можно с лингво-коммуникативной разминки, спонтанного высказывания учителя и учащихся. Интересно применить метод физических воздействий «Если бы»
 - исследовать ситуацию и найти из неё выход (ролевые карты, схемы, дискуссии);
 - по окончании предложить проектное задание (плакат, рассказ о спорте).

Для этого создать такую ситуацию, которая сегодня становится вполне реальной: Группа английских школьников приезжает в Россию, а русские дети посещают Великобританию. Разные личности объединяются в коллектив, и на основе совместной деятельности и познавательных интересов и как следствие происходит дальнейшее совершенствование личности. Происходит овладение новой и языковой картиной мира, которая налагается на культурный фон родного языка, обогащая кругозор и мыслительные возможности учащихся.

В своей работе предлагаю ребятам различные варианты тестов по английскому языку, разной степени сложности. Учащиеся могут выбрать любой, на отлично оценивается лишь выполнение всех заданий избранного варианта, с оговоркой: «Если хотите испытать свои возможности, самый лучший вариант - четвертый». Ученик, «идущий на медаль», поколебавшись, выбирает номер трудного варианта....

Также на своих уроках во время контроля предлагаю детям сесть по принципу:

- 1-й ряд готов к уроку на «пять»;
- 2-й ряд не совсем готов, желательно «четыре»;.
- 3-й ряд не готов, но могу подумать;
- В этом случае ребята самостоятельно оценивают уровень подготовки к уроку.

Те ребята, которые по своим причинам не готовы к уроку имеют возможность воспользоваться моей программой «Пересдача». Они сами определяют срок выполнения, обычно на это даётся не больше недели. Если снова учащийся не готов / и указана веская причина/, то дата продлевается.

При разработке заданий на уроке учитываю не только сложность содержания этих заданий, но и различные приемы и выбор различных вариантов их выполнения, которые задаю путем организации самостоятельного поиска.

Наиболее часто применяю на своих уроках метод проектов.

Метод проекта является фактором формирования исследовательских компетенций у учащихся и является одним из направлений личностно-ориентированного обучения.

Задача учителя в процессе личностно – ориентированного обучения заключается в выявлении избирательности ученика к содержанию, виду, форме учебного материала, процессу самореализации и виду деятельности. В процессе проектирования педагог учит детей «добывать « знания самостоятельно и считает, что:

- во-первых, «добытые» ими знания намного прочнее и остаются в сознании дольше;
- во-вторых, развиваются познавательные навыки учащихся;
- в-третьих, метод опирается на технологии, позволяющие обеспечить общее развитие личности ребёнка;

Учебный проект-это возможность делать что-то интересное самостоятельно, в группе или самому, максимально использовать свои возможности (проявлять себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу, показать публично достигнутый результат). Проектная деятельность направлена на решение интересной проблемы. Ребята сами формулируют её в виде цели и задачи, когда результат деятельности носит практический характер, важен и интересен для самих открывателей.

В процессе деятельности включается мыслительная деятельность (решали), коммуникативная (делились своими идеями), практическая (подготовка и презентация), работа групповая (исполнение роли) и совместная деятельность учителя и учеников.

В процессе подготовки проекта происходит развитие навыков самостоятельности при работе с источниками, инструментами и технологиями. При работе над проектом важен анализ своей области работы, чтобы решить что делать и как. Иногда это сложно и тогда учитель должен предложить им следующую карту анализа, которая содержит аспекты, помогающие анализу идей учащихся.

Существует общий подход к структурированию исследовательского проекта.

Начинать следует всегда с выбора темы проекта, его типа, количества участников. Учителю продумывает возможные варианты проблем, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики. Проблемы выдвигаются учащимися с подачи учителя (наводящие вопросы, ситуации, способствующие определению проблем, видеоряд с той же целью, т.д.). Возможна "Мозговая атака" с последующим коллективным обсуждением, распределение задач по группам, обсуждение возможных методов исследования, поиска информации, творческих решений.

Классный проект.

Групповая работа

Название

- 1. Составь список тем и подтем с которыми хотелось бы работать.
- 2. Добавь любую информацию, которую уже знаешь к каждой теме и подтеме.
- 3. Составь список мест, где ты можешь найти нужную информацию.
- 4. Составь список словаря-языка, который собираешься использовать.
- Будь готов рассказать другим группам о своём списке, послушай и реши, есть ли общие нужды.

По окончании работы можно предложить следующую карточку «Проект как целое»

Через несколько дней будет диспут. Неплохо нам сейчас оглянуться назад, на своё отношение об этом. Это поможет исправить следующий проект. Вспомните начало работы и её стадии, думайте медленно и вдумчиво и сделайте как можно больше замечаний, которые тебе помогут в дебатах.

Аспекты:

- 1. Содержание.
- 2. Язык.
- 3. Презентация.
- 4. Что понравилось.
- 5. Трудности.
- 6. Работа в группах.
- 7. Темп работы.
- 8. Есть что добавить? (Это можно обсудить на уроке.)

После предъявления проектов учитель делает анализ, выявляет проблемы и пути их решения.

Можно предложить следующую тему проекта: «Экологические проблемы в России» *Цели образовательные и воспитательные:*

- развивать умения проектировать, мыслить на английском языке в процессе изучения экологических проблем.
 - воспитывать чувство озабоченности проблемами России

Задача учебно-педагогическая:

- интерес к предмету;
- развивать умения;
- формулировать и грамотно передавать мысли на английском языке;
- использовать термины по теме «Экология»;.

Тему по проекту изучили на уроке: причины загрязнения, причины вымирания рыб, «озоновые дыры», парниковый эффект, важность работы по охране окружающей среды.

Информационно-техническое обеспечение: компьютер, документы конференции, фотографии, рисунки.

Работа.

- 1. Организация деление на группы, планирование.
- Поиск и исследование, конференция по теме на русском языке, готовят наглядные пособия. Учитель – наблюдатель.
- 3. Языковая. Учитель обучает.
- 4. Представление проекта. Сотрудничество.
- 5. Презентация конференция.
- 6. Продукт-словарь экологических терминов.

Важно привлекать к совместной работе своих коллег, например, пригласить на урок для

наблюдения и послеурочного обсуждения. Во время урока наблюдающий учитель записывает своё наблюдение по форме:

- 1. Я заметил и я думал.
- 2. Я заметил и я заинтересовался.
- 3. Я заметил, и я хотел спросить тебя.
- 4. Я заметил, и я хотел сказать тебе.

Затем записать несколько интересных вещей которые хотел бы позаимствовать. Идея.

- Описание её…
- Я взяла её потому что...
- Я хотела дать тебе...
- Я думаю, тебе бы это понравилось потому что...

Хочется заметить, что учитель, который встал на этот путь имеет огромный выбор поиска, творчества при создании на своих уроках ситуации успеха, желания продолжить и не останавливаться на достигнутом.

Для успешной реализации личностно-ориентированного обучения необходимо: проводить регулярное психолого—педагогическое исследование индивидуальных и возрастных особенностей учащихся, учитывать эти особенности при обучении; регулярно проводить отбор материала урока, который позволяет реализовывать основную цель личностно - ориентированного обучения - создание условий для развития личностных функций учащихся в процессе обучения..

Руковицын Никита Андреевич

студент

Кузбасская государственная педагогическая академия г. Новокузнецк, Кемеровская область

Козырева Ольга Анатольевна

канд. пед. наук, доцент Кузбасская государственная педагогическая академия г. Новокузнецк, Кемеровская область

ПОНЯТИЕ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПОРТФОЛИО ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Аннотация: в статье рассмотрены понятия «самоидентификация» и «самореализация» в контексте моделирования портфолио обучающегося и анализе продуктивной деятельности обучающихся.

Система научного знания востребовано использует моделирование как метод создания различных инноваций и эксперимент как метод проверки истинности выдвинутых гипотез и разработанных педагогических средств в контексте реализации идей, условий, концепций и прочих современных педагогических новообразований, предопределяющих повышение качества исследуемого педагогического процесса. Моделирование портфолио является ресурсом изучения личности обучающегося, его способов и моделей социализации и самореализации, самоидентификации и самосовершенствования.

Определим необходимые термины для дальнейшей работы по исследованию специфики и возможностей портфолио обучающегося в структуре самоидентификации и самореализации личности обучающегося.

Под самоидентификацией личности обучающегося будем понимать процесс неустанной ситуативной модификации и детализации объективного представления развивающейся личности обучающегося об его способностях, возможностях, достижениях, приоритетах, вершинах, моделях познания и преобразования социальной среды и внутреннего мира как взаимосвязанных единицах, предопределяющих качество жизни и возможности самореализации и самосовершенствования личности в структуре ведущей деятельности и общения.

Под самовыражением личности обучающегося будем понимать способы и продукты ведущей деятельности обучающегося, выделяющие его из общей социальной и социально-образовательной среды какими-либо высокими результатами, свидетельствующими о качественной работе обучающегося в системе постановки и решения субъектно-средовых противоречий и дилемм, располагающих и личность, и социальную среду к верификации и оптимизации способов и средств получения продукта как результата всех преобразований среды и личности, создавших данный продукт.

Под саморазвитием личности обучающегося будем понимать процесс самостоятельного

поиска пути интеллектуального и физического роста формируемых качеств и свойств личности, предопределяющих повышение уровня возможностей личности в структуре ведущей деятельности и общения обучающегося в микро-, мезо-, макро- и мегасредах и группах.

Под самосовершенствованием личности обучающегося будем понимать процесс оптимизации способов и средств познания и преобразования объективного внутриличностного и мультисредового генеза, располагающих потенциалом верификации и модификации акметраектории становления личности обучающегося в контексте модели и концепций становления и развития. Под самореализацией личности обучающегося будем понимать выбор, верификацию, модификацию и оптимизацию способов и ресурсов самовыражения личности в различных направлениях деятельности и общения, корректируемых как системой образования, так и другими институтами социализации и культуры.

Под портфолио обучающегося будем понимать продукт самоидентификации, самореализации, саморазвития и самосовершенствования в форме презентации достижений и работ обучающегося, выделяющего направления социализации и самореализации или в традиционно установленной последовательности, модели или структуре, или в оптимально подобранной им самостоятельно выбранной структуре знаний и представлений о способах и формах самовыражения, самоидентификации и самопрезентации.

Процесс самоидентификации и самореализации личности в контексте моделирования портфолио обучающегося будем рассматривать по итогам двух заочных, научно-практических конференций обучающихся средних общеобразовательных школ, лицеев, гимназий «Портфолио как итог формирования культуры самостоятельной работы обучающегося».

В системе предъявления портфолио требования сводятся к следующим требованиям – портфолио должно содержать:

- титульный лист, на котором отмечены фамилия и имя обучающегося, город, класс, педагог или родитель, выбранный в качестве научного руководителя;
- содержание портфолио, отражающего результаты учебы, участия и номинаций в различных конкурсах, программах, кружках, секциях и пр., перспективы выбора будущей профессии и личной позиции обучающегося в его самоопределении и самореализации;
- итоговый слайд или лист презентации, отражающий окончание работы обучающегося ОУ (образовательного учреждения) над портфолио; возможны пожелания и отражение личного мнения обучающегося.

Кроме того, в требованиях есть заполнение заявки, представленной в таблитизированной форме:

Заявка участника конференции

«Портфолио как итог формирования культуры самостоятельной работы обучающегося»

Фамилия Имя обучающегося	
Образовательное учреждение (школа, лицей, гимназия №)	
Класс	
Город, Область	
Фамилия Имя Отчество педагога или родителя, способствующего подготовке к участию в конференции обучающегося и портфолио (отметить – педагог, родитель)	
Номер телефона педагога/родителя	
Адрес электронной почты	

Заявки на участие в конференции и портфолио принимались до 6 мая 2013 года по электронной почте konkurs-portfolio2013@yandex.ru, а в следующем учебном году будут приниматься до 6 мая 2014 года.

Есть страница в социальной сети – BKOHTAKTE – http://vk.com/portfolioxxi, где представлены до конца 2013 информационное письмо 2013 года проведения, данные в сети по конференции 2014 года появятся с наступлением астрономического 2014 года.

В заочной, научно-практической конференции обучающихся средних общеобразовательных школ, лицеев, гимназий «Портфолио как итог формирования культуры самостоятельной работы обучающегося» 2013 года принимали участие обучающиеся школ Юга Кузбасса, качество моделированных портфолио зависело от помощи педагогов и родителей, от возможностей проявить себя и показать свои достижения, от населенного пункта, в котором проживает ребенок, от социального статуса ребенка (дети, воспитывающиеся в семье или дети, воспитывающие в детском доме), от уверенности, что его работа может быть рассмотрена комиссией и пр.

К сожалению, мы не стали вывешивать списки тех, кто победил в какой-либо номинации, т. к. было принято решение о разделении не только по трем возрастным группам, кото-

рые были выделены в структуре проведения конференции (начальная школа, среднее звено и старшие классы), но и по социальному статусу, по месторасположению школы и прочим специфическим особенностям, связанным с нормальным распределением способностей обучающихся.

Сложности, связанные с неумением пользоваться ресурсами Интернет и возможностью записи данных на CD или DVD были нивелированы тем, что была представлена возможность предоставления портфолио в течении месяца после окончания заявленной даты (06 мая 2013), за данный период поступило более 400 портфолио обучающихся.

Система поощрения участия в различных мероприятиях обучающихся и их родителей грамотами и сертификатами, дипломами и благодарственными письмами не утратила своей ценности, но современные обучающиеся обделены свободным доступам к ресурсам бесплатных конференций, смотров, спартакиад, конкурсов, программ и прочих соревнований как способов верификации истинности модели самореализации и самосовершенствования, самоидентификации и социализации личности в деятельности и общении.

Список литературы

- Кошелев, А. А. Культура самостоятельной работы обучающегося: монография / А. А. Кошелев, О. А. Козырева. – Новокузнецк: изд-во КузГПА, 2012. – 113 с. – ISBN 978-5-85117-675-3.
- 2. Кошелев, А. А. Портфолио школьника : учебное пособие / А. А. Кошелев, О. А. Козырева. Новокузнецк : КузГПА, 2011. 38 с. [+приложение на DVD]. ISBN 978–5–85117–615–9.
- Редлих, С. М. Специфика формирования культуры самостоятельной работы обучающихся и студентов в контексте идей гуманно-личностной педагогики / С. М. Редлих, А. А. Кошелев, О. А. Козырева // ВІСНИК ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УН-ТУ ІМ. Т. ШЕВЧЕНКА. ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ. – № 5 (264) березень, 2013. Ч. ІІ. – С.216-229.

Сарванова Жанна Александровна

канд. пед. наук, старший преподаватель ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт» г. Саранск, Республика Мордовия

ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС «КОМБИНИРОВАННЫЕ УРАВНЕНИЯ» ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 11 КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация: в статье рассматривается элективный курс «комбинированные уравнения», который обладает большими возможностями для формирования исследовательских умений учащихся, умений применять нестандартные методы решения задач.

В последние годы к уровню подготовки выпускников школ предъявляются требования, среди которых указывается готовность проводить исследования, разрешать проблемные ситуации, использовать нестандартные приемы решения задач. Большими возможностями для формирования исследовательских умений учащихся, умений применять нестандартные методы решения задач, обладают комбинированные уравнения. Однако, учащиеся 11 классов затрудняются решать уравнения, которые не относятся к тому или иному виду, испытывают трудности в использовании свойств функций при решении задач.

Одним из путей решения проблемы может быть обучение учащихся комбинированным уравнениям при изучении трансцендентных уравнений на уроках алгебры, либо организация дополнительных занятий в рамках элективного курса. Приведем примерную тематику занятий курса «Комбинированные уравнения» для учащихся 11 класса в таблице 1.

Таблица 1 Тематическое содержание курса

Темы		Занятия, ч.	
	теория	практика	всего
Понятие комбинированного уравнения. Решение комбинированных уравнений с использованием ОДЗ функций	1	2	3
Решение комбинированных уравнений с использованием ограниченности функций	1	3	4
Решение комбинированных уравнений с использованием неотрицательности функций	1	1	2
Решение комбинированных уравнений с использованием монотонности функций	1	3	4

Контрольная работа		1	1
Всего	4	10	14

Обучение учащихся решению комбинированных уравнений более эффективно, если основано на обучении действиям составляющим приемы их решения. За основу возьмем разработанные Л. К. Садыковой [2] частные приемы решения уравнений с использованием области допустимых значений уравнений, ограниченности функций, монотонности функций. К ним мы добавим прием с использованием неотрицательности функций. Действия, соответствующие приемам, формируем с помощью соответствующей совокупности заданий, разработанных автором этой статьи.

Раскроем содержание одного из первых занятий предлагаемого курса.

Уравнением будем называть равенство с одной переменной вида f(x)=g(x), где f(x) и g(x) – некоторые функции. Выделяют следующие виды уравнений: алгебраические и трансцендентные. К алгебраическим относят: линейные, квадратные, кубические, рациональные степени п, дробно-рациональные, иррациональные. Трансцендентные — это показательные, логарифмические, тригонометрические, обратные тригонометрическим.

Уравнения, которые нельзя отнести к одному из этих видов или уравнения, решаемые нестандартными методами (функционально-графическим), называют комбинированными. Мы будем рассматривать решение уравнений вида f(x)=g(x), где f(x) и g(x) функции разных видов, т.е. одна алгебраическая, другая — трансцендентная или же различные трансцендентные. Например: $x^3=\log_2(2x)$, $\sin x=2^x$. Такие уравнения решаются с использованием свойств входящих в них функций, или графически. К стандартным методам решения уравнений отнесем методы, основанные на: тождественных преобразованиях (раскрытии скобок, освобождении от знаменателя, приведении подобных членов, возведении в натуральную степень обеих частей и т.д.); разложении на множители; введении вспомогательных неизвестных [1, с. 34].

Предлагаем задание на распознавание комбинированных уравнений.

Задание 1.Определите, какие из приведенных уравнений являются комбинированными? Выделите те из них, которые решаются стандартными методами:

```
1) \sqrt{x-1-4}\sqrt{1-x}=x^2;

2) 15^x+2 \cdot 9^x-4 \cdot 25^x=0;

3) \cos^5 x + \sin^5 x = 1;

4) 1/(1+x)^2 = \cos^2 x;

5) \sin^2 \sqrt{2}x = -3x^6;

6) \lg(x^2) = 0, 5^{2x};

7) \sin x = \arctan x;

8) (x^2) = \lg(2+x);

9) \cot^2 x + \cos x = \sin x.
```

Перечисляем основные свойства функций. Формулируем следующее определение: «Областью допустимых значений (ОДЗ) уравнения f(x) = g(x), называется пересечение областей определения (существования) функций y = f(x) и y = g(x)».

Сформулируем основные утверждения, касающиеся использования ОДЗ функции при решении уравнений и неравенств. Подчеркнем, что возможны следующие случаи решения комбинированных уравнений с использованием ОДЗ функций:

- 1. Если область определения конечное множество, то непосредственно подстановкой определите, удовлетворяют ли эти числа уравнению;
- 2. Если область определения пустое множество, то сделайте вывод, что уравнение не имеет решений [2, с. 9].

Для формирования умений, соответствующих данному приему используем следующие залания.

Задание 2. Найдите область определения функций:

```
1) y = 7x^2 - 4x + 3;

2) y = (x^3 + 1)/(x^2 + 4);

3) y = \sqrt{2x + 18};

4) y = 5^{x+2};

5) y = \lg(x^2 - 5x + 6);

6) y = \cos(x + \pi/2);

7) y = \lg(2x - \pi/4).
```

Задание З.Найдите область допустимых значений уравнений:

- 1) $\sqrt{3}$ -x=log₅(x-3) (ОДЗ уравнения пустое множество);
- 2) $\arcsin x = \sqrt{x-1}$ (ОДЗ уравнения конечное множество, состоящее из 1);
- 3) $^{6}\sqrt{9-x^{2}}+^{4}\sqrt{x^{4}-81}=3^{x}-3\log_{3}(18+x^{2})$ (ОДЗ этого уравнения конечное множество, состоящее из 3 и -3).

Задание 4. Решите уравнения:

- 1) $\log_{2}(2-x)=\sqrt{x-2}$;
- 2) $arccos(x^2) = log_5(x^3-8);$
- 3) $\sqrt{2x-4x^2-1} = \sin^2 x$.

Задание 5. Решите уравнения:

- 1) $\sqrt{4-x^2}$ -lg(1+ $\sqrt{x^2-4}$ =3x-x²-2
- 2) $\sqrt{x^2-7x+10} = \lg(\sqrt{7x-x^2-10}+2)$;
- 3) $5\sqrt{-x^2+9x-14}-2^4\sqrt{x^2-5x-14}-1=\sin \pi x/2$;
- 4) $\sqrt[4]{1-x^2} + \sqrt[6]{x^4-1} = 2^x + 2\log_{0.5}(1+x^4)$.

Предложенные задания направлены на формирование умений распознавать комбинированные уравнения, находить область определения различных функций, находить решения уравнения, если область его допустимых значений пустое или конечное множество. Содержание остальных занятий строится таким же образом — учащимся предлагаются задания, способствующие формированию нестандартных приемов решения комбинированных уравнений.

Список литературы

- Мещерякова, С. И. Нестандартные методы решения уравнений и других задач в углубленном курсе математики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Мещерякова Светлана Ивановна. Саранск. 1997. 182 с.
- 2. Садыкова, Л. К. Свойства функций при решении нестандартных уравнений и неравенств: методическая разработка по курсам элементарной математики и методики преподавания математики / Л. К. Садыкова, Н. С. Новичкова. Самара: Изд-во СГПУ, 2005. 90 с.

Сенцова Елена Сергеевна студент магистратуры ДВФУ, Школа Педагогики

г. Владивосток, Приморский край

ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: статья посвящена комплексному исследованию уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) учащихся 8 класса школы с углублённым изучением английского языка. Автор представляет критерии развития ИКК учащихся, показатели ИКК, подлежащие проверке и подбирает соответствующие диагностические методы. На основе проведённого исследования автор определяет уровень развития социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной субкомпетенций ИКК учащихся участников эксперимента и анализирует особенности проявления их ИКК. Результаты данного исследования могут быть интересны специалистам в области педагогической психологии и методики преподавания иностранных языков.

Мировое сообщество — открытая система, которая не может существовать без диалога культур. Иностранный язык в условиях информационного общества открывает путь к свободному общению людей разных национальностей, сближению культур, взаимопониманию. Основная цель изучения иностранных языков в школе — формирование у школьников иноязычной коммуникативной компетенции, т. е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка [3]. В связи с этим, преподавателю периодически требуется определить уровень развития иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) учащихся. Однако система критериев, показателей и методов, необходимых для определения уровня развития ИКК учащихся школ с углублённым изучением иностранного языка недостаточно разработана. Наше исследование направлено на решение этой проблемы.

В рамках данного исследования была проведена диагностика уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся 8-х классов МБОУ СОШ № 57 с углублённым изучением английского языка г. Владивостока. При этом использовались следующие диагностические методы:

- 1. Бланковое тестирование: тест "Social English" (заполнение таблицы речевыми клише и устойчивыми выражениями, используемыми в типичных ситуациях общения).
- 2. Наблюдение в учебной ситуации: кейс-задание "Problem-oriented Situations".
- 3. Вербально-коммуникативный тест: КИМ (контрольно-измерительные материалы к ГИА) речевой тест.
- 4. Контент-анализ: кейс "Bullied Teens" (продукты группового работы над решением проблемы "Fish Bone"), кейс "Science and Technologies" (продукты групповой рабо-

ты – карты интеллекта).

Компонент ИКК

Социокультурная ИКК

Компенсаторная ИКК

Учебно-познавательная ИКК

общения;

- Методика «Шкала тревожности», разработанная по принципу «Шкалы социально-ситуационной тревоги» Кондаша (Kondas, 1973) [2].
- Таблица самооценки владения английским языком [4].

Критерии развития данного компонента

•знание национально-культурных

• распознавание и употребление в

• знание употребительной фоновой

особенностей речевого поведения в

применение этих знаний в различных

речи основных норм речевого этикета,

принятых в странах изучаемого языка;

лексики страны/стран изучаемого языка;

• представление об особенностях образа

жизни, быта, культуры стран изучаемого

• представление о сходстве и различиях

умение выходить из трудного положения

в условиях дефицита языковых средств

за счет использования контекстуальной

• владение приемами работы с текстом:

зависимости от коммуникативной задачи

(читать/слушать текст с разной глубиной

умение пользоваться определенной

• готовность и умение осуществлять

• умение пользоваться справочным

двуязычным и толковым словарями,

лингвострановедческим справочниками,

индивидуальную и совместную

материалом (грамматическим и

мультимедийными средствами);

• владение способами и приемами дальнейшего самостоятельного изучения

стратегией чтения/аудирования в

при получении и приеме информации

догадки, игнорирования языковых

замен, жестов, мимики.

понимания);

проектную работу;

иностранных языков.

трудностей, переспроса, словарных

в традициях своей страны и стран

изучаемого языка

своей стране и странах изучаемого языка;

ситуациях формального и неформального

Таким образом, был определён уровень развития наиболее значимых для нашего исследования компонентов (субкомпетенций) ИКК у учащихся 8 класса контрольной и эксперимен-

Представим критерии ИКК, интересующие нас в рамках данной исследовательской работы, их показатели и диагностики, используемые для определения уровня развития ИКК в таблице 1.

Критерии иноязычной коммуникативной компетенции

Напичие в

речи и частота

употребления:

-этикетной,

оценочной,

лексики;

национально-

маркированной

-реплик-клише;

Невербальное

знании этикета

Отсутствие страха

поведение.

ошибки

Интонация

Темп речи

Тембр голоса

Жесты, мимика

Использование

Владение навыками

ознакомительного и

изучающего чтения,

составления резюме

проблему, поставить

цель, использовать

различные ресурсы

для её достижения,

сделать выводы,

подвести итог

межлометий

поискового,

Умения

просмотрового,

сформулировать

-фоновой лексики;

свидетельствующее о

- речевых клише;

Показатели,

уровня развития

ИКК, подлежащие

проверке

Диагностики уровня развития данного компонента ИКК 1 Бланковое тестирование: тест "Social English" (заполнение таблицы речевыми клише и устойчивыми выражениями в типичных ситуациях общения) 2. Вербальнокоммуникативный тест: КИМ (контрольноизмерительные материалы к ГИА) – речевой тест 3. Наблюдение в учебной ситуации: кейс-задание - "Problem-oriented Situations" 1. Самооценка и экспертная оценка (таблица самооценки владения англ. языком) 2. Наблюдение в учебной ситуации: (кейс-задание) 3. Методика «Шкала тревожности» 1. Контент-анализ: кейс "Bullied Teens" (продукты группового работы над решением проблемы - "Fish Bone"), кейс "Science and Technologies"(продукты групповой работы – карты интеллекта) 2. Наблюление ситуации (кейсь Teens" и "Scienc Technologies")

Таблица 1

в учебной	I
ы "Bullied	I
ce and	I
	١
	I
	I
	I
	I
	1
67	7

Итак, мы определили уровень развития социокультурной субкомпетенции учащихся, проанализировав результаты:

- заполнения таблицы "Social English" (социальный английский);
- выполнения вербально-коммуникативного теста в формате ГИА;
- наблюдения в учебной ситуации кейса "Problem-oriented situations" (проблемные ситуации).

В итоге, мы пришли к следующим выводам:

- 1. Все учащиеся достаточно хорошо знают национально-культурные особенности вербального и невербального поведения в своей стране и в англо-говорящих странах, но испытывают затруднения в применении этих знаний в проблемных ситуациях межличностного общения.
- 2. 95% учащихся распознают и соблюдают в письменной речи основные нормы речевого этикета, принятые в англоязычных странах, но в проблемных ситуациях, в устной речи, не используют в должной мере речевые клише, оценочную, национально-маркированную и этикетную лексику.
- 3. Все учащиеся имеют ясное представление о сходстве и различиях в традициях России и англоязычных стран, но слабо информированы об особенностях образа жизни, быта, культуры стран изучаемого языка.

Уровень развития компенсаторной компетенции мы определили, проанализировав данные, полученные при помощи:

- методики «Шкала тревожности»;
- заполнение таблицы самооценки владения английским языком (самооценка и экспертная оценка);
- наблюдения в учебной ситуации (кейс-задание "Problem-oriented Situations" (проблемные ситуации).

С целью выявления уровня тревожности у учащихся подростков мы использовали методику — «Шкала тревожности», разработанную по принципу «Шкалы социально-ситуационной тревоги» Кондаша (1973).

Практически у всех испытуемых уровень тревожности находится в пределах нормы (нормальный 81%) или несколько повышен (19%). Высокий уровень школьной (№ 13), самооценочной (№ 20) или межличностной (№ 13) тревожности показали по одному учащемуся (4,8%) соответственно. Два учащихся (9,5%) характеризуются, условно говоря, «чрезмерным спокойствием», т.е. низким уровнем самооценочной тревожности.

Чтобы выяснить насколько учащиеся контрольной и экспериментальной групп уверены в успешности своей учебной деятельности на уроках английского языка, как они оценивают свою коммуникативную компетенцию, мы предложили участникам эксперимента заполнить таблицу самооценки владения английским языком. Таблица [4] состоит из 40 утверждений, начинающихся со слов «Я могу...»: по 10 утверждений об умениях и навыках в области аудирования, чтения, говорения и письма. Испытуемым предлагалось оценить свою иноязычную коммуникативную компетенцию, поставив знак в одной из трёх колонок: «с трудом», «не очень хорошо», «хорошо». Затем эксперт (учитель английского языка) оценил ИКК учащихся таким же образом.

Степень адекватности самооценки позволяет нам судить об уровне развития компенсаторной субкомпетенции в разных видах речевой деятельности. К тому же, косвенным образом, результаты этого исследования характеризуют и иноязычную коммуникативную компетенцию учащихся в целом. Из данного эксперимента можно сделать вывод, что у большинства учащихся (от 62% до 81% по разным аспектам) самооценка совпадает с оценкой эксперта, т.е. адекватна. Однако у некоторых участников эксперимента несколько завышена самооценка по отдельным аспектам (29% — по аудированию; 19% - по чтению, по 29% по говорению и письму). У 4% немного занижена самооценка в области говорения. Завышенную самооценку можно объяснить ориентацией учащихся в оценивании своей иноязычной коммуникативной компетенции на отметку в журнале, которая иногда носит стимулирующий характер и не отражает действительный уровень развития иноязычной коммуникативной компетенции.

В результате исследования уровня развития компенсаторной коммуникативной субкомпетенции учащихся 8 класса, мы пришли к выводу, что практически все учащиеся (95%) умеют выходить из трудного положения в условиях дефицита языковых средств, при получении и приеме информации за счет использования контекстуальной догадки, игнорирования языковых трудностей, переспроса, словарных замен, жестов, мимики. Но, при этом, в проблемных ситуациях, они демонстрируют низкий уровень владения социокультурной субкомпетенцией.

Уровень развития учебно-познавательной субкомпетенции учащихся мы определили используя:

контент-анализ – кейс "Bullied Teens" (издевательства среди подростков) (продукты групповой работы над решением проблемы – "Fish Bone"), кейс "Science and Technologies" (наука и технологии) (продукты групповой работы – карты интеллекта);

- наблюдение в учебной ситуации - кейсы "Bullied Teens" и "Science and Technologies" (выступления учащихся)

В результате исследования уровня развития учебно-познавательной субкомпетенции учащихся 8 класса, мы пришли к следующим выводам:

- 1. Практически все учащиеся (95%) владеют приемами работы с текстом: умеют пользоваться определенной стратегией чтения/аудирования в зависимости от коммуникативной задачи. Однако только 24% учащихся могут составить резюме научно-популярного текста/статьи;
- 2. Все учащихся умеют пользоваться справочным материалом (грамматическим и лингвострановедческим справочниками, двуязычным и толковым словарями, мультимедийными средствами);
- 3. В разной степени учащиеся могут сформулировать проблему (80%), поставить цель (задачи) (95%), использовать различные информационные ресурсы для достижения цели (100%), сделать выводы и подвести итог (50%).

Таким образом, в результате диагностического исследования уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции (на основе социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной субкомпетенции) учащихся контрольной и экспериментальной групп мы можем сделать вывод, что 95% учащихся достигли порогового уровня владения языком (В1) [1].

В обобщённом виде это означает, что они понимают основные идеи четких сообщений, сделанных на литературном языке на разные темы, типично возникающие на работе, учебе, досуге; умеют общаться в большинстве ситуаций, которые могут возникнуть во время пребывания в стране изучаемого языка; могут составить связное сообщение на известные или на особо интересующие их темы, а также могут описать впечатления, события, надежды, стремления, изложить и обосновать своё мнение и планы на будущее.

Список литературы

- Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; Перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. М.: Изд-во МГЛУ, 2003.
- 2. Рогов Е.И. Р59 Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. 3-е изд. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. 384с.: ил
- 3. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред.В. В. Козлова, А. М. Кондакова. 4-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011.
- 4. Enterprise Intermediate My Language Portfolio, Virginia Evans, Jenny Dooley, Express Publishing, 2008, 43p

Сизых Татьяна Валентиновна

учитель МБОУ«Гимназия № 9» г. Усолье - Сибирское, Иркутская область

ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация: на современном этапе развития образования метод проектов становится максимально эффективным способом развития социальной компетентности, который позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающихся и делать акцент на их активную деятельность в обучении.

Детство — это особый период, период взросления ребенка, вхождения его в социальный мир взрослых. Развитие способности оценивать собственные поступки, эффективно взаимодействовать с окружающими (развитие социальной компетентности ребенка) происходит по мере освоения закономерностей общественной жизни, культурных, нравственных правил.

В современных условиях всё более возрастает необходимость готовить к жизни подрастающее поколение, формировать личность, способную выстраивать стратегии взаимодействия с другими людьми, мобильную и конкурентноспособную, которая может адаптироваться к социально — экономическим изменениям в обществе. Успешность социализации выпускников общеобразовательных учреждений в современных условиях связано с социальной компетентностью, их умением взаимодействовать с социумом, принимать адекватные сложившейся ситуации решения.

Поэтому формирование социальной компетентности должно быть одним из приоритетных направлений компетентностного подхода в образовании.

Многими учеными социальная компетентность рассматривается как неотъемлемая составляющая процесса социализации личности, которая помогает молодому человеку справ-

ляться со сменой социальных ролей, предполагает умение сотрудничать, готовность к изменениям, к самоопределению, социальную ответственность за последствия своих поступков и является качественной характеристикой данного процесса.

Задачи развития социальной компетентности обучающихся:

- помочь обучающимся узнать свои возможности и способности, на основе этого установить свою профессиональную направленность;
 - способствовать развитию индивидуализации обучающихся:
 - помочь обучающимся определить смысл и цель своей жизни;
 - подготовить к осознанию ответственности перед членами семьи;
 - подготовить к выполнению гражданских обязанностей,
- ознакомить с правовыми нормами, которые действуют на современном этапе в обществе

В современной социально-педагогической науке рассматриваются различные аспекты формирования социальной компетентности, освещены вопросы структуры, методики, диагностики социальной компетентности, пути и средства ее формирования. Формированию социальной компетентности у дошкольников посвещены работы Н.И. Белоцерковец, О.В. Казанцевой, у младших школьников, подростков Н.В. Калининой, М.И. Лукьяновой, Ю.А. Тюменевой, у юношей М.В. Ероховой, Г.И. Марасанова, Н.А. Рототаевой; у воспитанников детского дома Т.И. Шульга, у детей-сирот О.В. Казанцевой. В.М. Басова, В.В. Цветков рассматривали вопрос в учреждениях большого города, в сельской местности, Л.М. Иванов, Е.В. Конева, Н.В. Москаленко, А.М. Щербакова в специальных школах.

На современном этапе реформирование российского общества требует изменений в содержании, методах и формах организации образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях, переоценки результатов ее функционирования.

Все чаще качество обучения стали связывать с его конечным результатом - компетенцией выпускника.

Одним наиболее оптимальных способов развития социальной компетентности является метод проектов. Метод проектов не является новым в педагогике, он возник еще в двадцатые годы XX века в США.

Этот метод называли также методом проблем и связывали с идеями, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи и его учеником В.Х. Килпатриком.Методу проектов в российской педагогике уделяли и уделяют внимание многие исследователи (Н.Ю. Пахомова, Л. Левин, Е.Г. Кагаров, С.Т. Щацкий, Е.С. Полат, Н.Б. Крылова и др.), этим объясняется разнообразие подходов к определению понятия метода проектов, структуры метода, этапов работы над проектом.

В настоящее время метод проектов относится к технологиям XXI века, так как формирует у обучающихся умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни в современном обществе.

Существует несколько классификаций методов проекта:

- ✓ по уровню контактов:
- внутришкольные или региональные,
- международные.
- ✓ по характеру координации:
- с открытой координацией координатор проекта участвует в проекте, направляя работу, организуя отдельные этапы проекта, деятельность отдельных его участников;
- со скрытой координацией координатор не обнаруживает себя, он выступает как один из участников проекта.
 - ✓ по продолжительности:
 - краткосрочные на нескольких уроках;
 - средней продолжительности 1–2 месяца;
 - долгосрочные до года.
 - ✓ классификация А.С. Сиденко:
 - по характеру результата;
 - по форме;
 - по профилю знаний;
 - по числу участников.
 - ✓ на основе материалов Е.С. Полат:
 - исследовательские;
 - творческие;
 - ролево-игровые;
 - информационные;
 - практико-ориентированные.

Механизм работы с использованием проектного метода:



Анализируя проектную деятельность обучающихся, можно установить влияние каждого этапа работы над проектом на развитие социальной компетентности.

1	1
Этапы работы над проектом	Развитие социальной компетентности
Поисковый	Формирование умения целеполагания, развитие самостоятельности в постановке проблемы.
Аналитический	Развитие умения вести дискуссию, умения прогнозировать ситуацию, формирование организаторских способностей. Выбор социальной роли.
Практический	Приобретение и использование знаний из различных сфер
Презентационный	Развитие навыков публичных выступлений, развитие критического мышления, навыков самоанализа.

Методы, используемые в проектной деятельности:

- исследовательские (дискуссии, эвристические беседы)
- поисковые (мозговые атаки)
- научный метод (ролевые игры).

На современном этапе развития образования метод проектов становится максимально эффективным способом развития социальной компетентности, который позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающихся и делать акцент на их активную деятельность в обучении.

Список литературы

- Вербицкий А.А. Метод проектов как компонент контекстного обучения. Школьные технологии, 2006, № 5.
- Гребенникова О.А. Проектная деятельность как средство развития познавательных интересов старшеклассников. Великий Новгород, 2005.
- 3. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании. Школьные технологии, 2004, №5.
- Лобзова Е.В. Организация проектной деятельности учащихся как способ обновления содержания образования. – Образование в современной школе, 2008, № 1.
- 5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Издательский центр «Академия», 2003.

Сухамбирдиева Мунира Загуровна учитель технологии МБОУ Наримановского района «СОШ №11» г. Астрахань, Астраханская область

МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье раскрывается суть интеграции в обучении. В настоящее время стремление к интеграции учебного материала является естественной и ведущей тенденцией развития образования в России и во всем мире.

Главная ценность личности - это способность к развитию, наличие познавательного потенциала. Процесс познания бесконечен, а «современные достижения» науки — это лишь достижения конкретного отрезка времени, имеющие продолжение в будущем. В условиях модернизации современного образования особую роль приобретает интегративный подход к учебно-воспитательному процессу школы.

В соответствии с ФГОС принятие Базисного плана жёстко ограничило максимально допустимую нагрузку учащегося, став тем самым на защиту его физического и психического здоровья [1]. При этом требования к результатам образования средней школы в виде знаний, умений, навыков постоянно растут. Углубляется несоответствие объёмов знаний количеству времени, предусмотренного для их усвоения. Оптимально решить данную проблему позволяет использование межпредметных связей.

Идеи о так называемой межпредметной интеграции выдвигали в своих трудах отечественные физиологи И.П.Павлов и И.М.Сеченов. Психологи, проанализировав особенности мышления и памяти, пришли к выводу, что для эффективного усвоения знаний и умений обучение должно дать возможность взглянуть на предмет с разных сторон и на основе межсистемных ассоциаций запомнить весь предмет или явление действительности.

Но в педагогике идея межпредметности родилась раньше – еще Ян Амос Коменский подчёркивал: «Всё, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи» [2].

К идее межпредметных связей обращаются позднее многие педагоги, развивая и обобщая её. Наиболее полное психолого-педагогическое обоснование о дидактической значимости межпредметных связей дал Константин Дмитриевич Ушинский. Он считал, что «знания и идеи, сообщаемые какими бы то ни было науками, должны органически строиться в светлый и, по возможности, обширный взгляд на мир и его жизнь» [3].

Со второй половины 80-х годов 20 века интегративные подходы в отечественном образовании начинают играть доминирующую роль. Создаются и новые предметы изначально синтетического характера, такие как «Мировая художественная культура».

В настоящее время стремление к интеграции учебного материала является естественной и ведущей тенденцией развития образования в России и во всем мире.

В чём же заключается суть интеграции в обучении? Применительно к системе обучения «интеграция» как понятие может принимать два значения:

- во-первых, это создание у школьников целостного представления об окружающем мире (здесь интеграция рассматривается как цель обучения);
- во-вторых, это нахождение общей платформы сближения предметных знаний (здесь интеграция средство обучения) [4].

Интеграция в современной школе идёт по нескольким направлениям и на разных уровнях. Отметим эти уровни:

- внутрипредметный;
- межпредметный.

Сразу же обозначим и особенности отбора содержания при интеграции: интеграция материала из традиционных, классических предметов и включение в интеграцию нового для школы содержательного материала. На перекрёстке этих подходов могут быть и разные результаты:

- а) рождение абсолютно новых предметов (курсов);
- б) рождение циклов (блоков) уроков, объединяющих материал одного или ряда предметов с сохранением независимого существования;
 - г) разовые интегративные уроки разного уровня и характера.

Таким образом, интегрирование в представленной форме обеспечивает мотивацию абсолютного большинства на уроке, включая слабоуспевающих подростков, так как предполагает новизну и материала, и форм, и способов действия. Возможность создания ситуаций успеха значительно увеличивается. Помимо мотивации интегрирование ведет к успешности учебной

деятельности, за счет возможности постановки далеко не единичных промежуточных и конечных целей. Воспринимая мир по разным каналам (различные предметы, различные виды деятельности), подросток усваивает не только факты, но и закономерности — формируется мировоззрение. Так, например, при изучении натуральных волокон животного происхождения, рассматриваются вопросы биологии, физики, истории, литературы, медицины и многое другое.

Опыт проведения таких уроков показал, что ученикам предоставляется возможность быть в позиции творческого субъекта, проявить свой интерес и активность, шире развить познавательные процессы и сферы межличностного общения. Здесь создаются комфортные условия для сохранения физического и психического здоровья школьников за счет регулярной рациональной смены видов учебной деятельности, каждый учащийся включен в учебный процесс.

Список литературы

- 1. Федеральные Государственные Образовательные Стандарты: http://standart.edu.ru/.
- 2. Коменский Я.А., Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1989.
- 3. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5/Сост. С.Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1990.
- 4. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Анализ интегрированного урока, практическое пособие / под ред. С.В.Кульневич. Р., 2003.

Ульянова Ирина Валентиновна

канд. пед. наук, канд. пед. наук ФГБОУ ВПО «МГПИ им.М.Е. Евсевьева» пос. Ромоданово, Республика Мордовия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ

Аннотация: в статье раскрывается сущность использования тестовых заданий в обучении учащихся решению текстовых задач. Современная актуальность тестового контроля в образовании вызывает необходимость активного использования тестовых заданий и в обучении учащихся решению текстовых задач.

Текстовые задачи играют важную роль в математическом образовании. На протяжении всего школьного курса они хорошо служат достижению всех тех целей, которые ставятся перед обучением учащихся математике: являются незаменимым средством формирования у них умений и навыков использования математического аппарата в реальных практических ситуациях; эффективным средством усвоения обучаемыми математических понятий и отношений между ними, математических методов и вообще математических теорий; способствуют более полной реализации предметных и межпредметных связей, развитию мышления, памяти, воображения, логики учащихся и т.д.

Современная актуальность тестового контроля в образовании вызывает необходимость активного использования тестовых заданий и в обучении учащихся решению текстовых задач. Однако анализ материалов ГИА и ЕГЭ показывает значительную узость используемых в КИМах видов тестовых заданий для контроля сформированности у учащихся умений решать текстовые задачи. Пример такого наиболее распространенного задания 1 приведен ниже.

Задание 1. Моторная лодка прошла 48 км по течению реки и вернулась обратно, потратив на весь путь 7 часов. Скорость течения реки равна 2 км/ч. Пусть скорость лодки в неподвижной воде равна х км/ч. Какое уравнение соответствует данному условию?

$$48/(x+2)+48/(x-2)=7;$$
 $48/(x+2)+48/(x-2)=1/7;$ $(x+2)/48+(x-2)/48=7;$ $(x+2)/48+(x-2)/48=1/7.$

Между тем в научной литературе по проблеме тестирования, имеет место большое разнообразие видов тестовых заданий, которые в целом подразделяются на два основных типа: «закрытые» и «открытые».

Тестовые задания закрытого типа – это задания с предписанными ответами, которые предусматривают различные варианты ответа на поставленный вопрос: из ряда предлагаемых выбираются один или несколько правильных ответов, выбираются правильные (или неправильные) элементы списка и др. Такие задания разделяют на задания:

- 1. Альтернативных ответов (верно неверно, правильно неправильно);
- 2. Множественного выбора, которые предполагают наличие вариативности в выборе правильного ответа из предложенных 3-4 его вариантов, подобно приведенному выше заданию 1;
- 3. На восстановление соответствия;
- 4. На установление последовательности.

Тестовые задания открытого типа – это задания, которые конструируются в виде утверж-

дения, рядом с которым готовые ответы с выбором не приводятся. Испытуемый сам дописывает свой ответ так, чтобы в результате получилось истинное высказывание.

К тестовым заданиям открытого типа относятся задания на дополнение и на свободное изложение (свободное конструирование).

Тестовые задания на свободное изложение предполагают свободные ответы испытуемых по сути задания. Несведущий человек может сказать, что любую математическую задачу можно рассматривать как тестовое задание открытого типа на свободное изложение, что в некоторой степени подтверждают материалы КИМов итоговой аттестации (ГИА и ЕГЭ), изначально подразумевающие использование именно тестовой формы заданий. Однако это далеко не так. В целом тестовое задание можно рассматривать как минимальную законченную составляющую часть теста в виде проверочного задания специфической формы, отвечающей специальным требованиям, которые позволяют отличить задания в тестовой форме от остальных.

К примету, тестовое задание открытого типа предполагает:

- образование структуры задания из указания к нему и его основной формулировки;
- приятие заданием вида либо определения, в котором пропущен термин по дисциплине, либо неполного утверждения, в котором отсутствует ключевой дидактический элемент (учебное понятие).
- в случае пропуска слов в задании их количество не должно превышать двух и это не должны быть слова (словосочетания) не несущих дидактической нагрузки;
- использование в формулировке задания утвердительной формы высказывания, отсутствия в ней повелительного наклонения, тавтологии, двойных отрицаний и сленга;
 - вынесение специфических признаков, ключевых слов в начало тестового задания;
 - отсутствие в тексте задания какой-либо подсказки на правильность ответа.

На основе этих требований, например, приведенную ниже текстовую задачу А мы можем трансформировать в соответствующее тестовое задание В открытого типа на свободное изложение.

Текстовая задача А:

Насос за 7,5 мин может выкачать 2/3 воды из бассейна. После 0,15 часа его работы в бассейне осталось 25 м воды. Сколько литров воды вмещает бассейн?

Тестовое задание В:

Определите вместимость бассейна, в котором осталось 25 м воды после 0,15 часа работы насоса, способного за 7,5 мин выкачать из бассейна 2/3 воды.

В таблице 1 нами приведены примеры различных тестовых заданий для контроля в обучении учащихся решению текстовых задач, составленные с учетом требований, предъявляемых к соответствующим видам заданий.

Таблица 1 Примеры различных тестовых заданий для контроля в обучении учащихся решению текстовых задач

Форма тестового задания	Пример тестового задания	
Задания открытого типа		
Дополнение	Восстановите утверждение, заменив символ с правильным числом: «Если 5 автобусов и 2 троллейбуса могут перевезти за один рейс 225 человек, а 2 автобуса и 3 троллейбуса могут перевезти 200 человек, то в один троллейбус вмещается с пассажиров».	
Задания закрытого типа		
Альтернативный ответ	Выберите вариант ответа «Верно» или «Неверно» применительно к утверждению: «После повышения на 20% цены билета на автобус в 15 рублей на 100 рублей можно будет купить не больше 7 билетов».	
Множественный выбор	Укажите букву, соответствующую правильному варианту ответа: «Процентное содержание уксусной кислоты в растворе, который получается при смешивании 8 л чистой воды и 2 л 10 -процентного раствора уксусной кислоты, равно: а) 2% ; б) 8% ; в) 10% ; г) 12% ».	
Восстановление соответствия	Установите соответствие между типами движения по прямой (A-B) и расстоянием между телами в некоторый момент времени t до их встречи (1-4): «А) движение по прямой в противоположные стороны; Б) движение по прямой в одну сторону (вдогонку); В) движение по прямой навстречу друг другу; 1) $S=S_0-(v_1+v_2)t;$ 2) $S=S_0-(v_1-v_2)t;$ 3) $S=S_0+(v_1-v_2)t;$ 4) $S=S_0+(v_1+v_2)t;$	

Восстановление последовательности	Расположите в правильной последовательности действия по решению следующей задачи: «Поезд движется мимо неподвижного наблюдателя со скоростью 20 м/с в течение 8 с. На сколько надо уменьшить скорость поезда, чтобы он проехал мост длиной 200 м за 20 с? Решение: 1) вычислим расстояние, пройденное поездом при движении по мосту; 2) вычислим длину поезда; 3) найдем разницу между скоростями поезда; 4) определим скорость движения поезда по мосту».
-----------------------------------	---

Как видно из таблицы 1, тестовые задания можно достаточно успешно составлять для обучения учащихся решению текстовых задач разных видов: на работу, на проценты, на смеси и сплавы на движение и т.д. При этом более эффективному их внедрению в учебный процесс способствует и разумное использование при тестировании разнообразного программного обеспечения (компьютерных программ и оболочек Krab, MyTest, SunRav TestOfficePro, QTI Test Designer и мн. др.), которое освобождает у учителя больше свободного времени, чем возможно было бы освободить при ручной обработке результатов обучения учащихся.

Список литературы

- 1. Ульянова И.В. Тестирование как современное средство повышения качества высшего образования. Высшее образование сегодня, 2011. №3. С.22-25.
- 2. Поддубный А.В., Панина И.К., Ащепкова Л.Я. Методические основы разработки и использования педагогических тестов. Владивосток, 2003 / http://www.dvfu.ru/umu/pedtest/Main.htm (дата обращения 17.10.13).
- 3. Ким В.С.Тестирование учебных достижений. Монография. Уссурийск, 2007. 214 с.

Штатнова Людмила Евгеньевна учитель физики и информатики МБОУ «Верхнеуслонская гимназия» с. Верхний Услон, Республика Татарстан

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: в статье раскрывается сущность инновационных технологий образования, которая состоит в ориентации учебного процесса на потенциальные возможности человека и их реализацию.

Инновации (англ. Innovation - нововведение) - внедрение новых форм, способов и умений в сфере обучения, образования и науки. Инновационные технологии обучения следует рассматривать как инструмент, с помощью которого новая образовательная парадигма может быть претворена в жизнь. Главной целью инновационных технологий образования является подготовка человека к жизни в постоянно меняющемся мире. Сущность такого обучения состоит в ориентации учебного процесса на потенциальные возможности человека и их реализацию. Образование должно развивать механизмы инновационной деятельности, находить творческие способы решения жизненно важных проблем, способствовать превращению творчества в норму и форму существования человека.

Целью инновационной деятельности является качественное изменение личности учащегося по сравнению с традиционной системой. Это становится возможным благодаря внедрению в профессиональную деятельность не известных практике дидактических и воспитательных программ, предполагающему снятие педагогического кризиса. Развитие умения мотивировать действия, самостоятельно ориентироваться в получаемой информации, формирование творческого нешаблонного мышления, развитие обучающихся за счет максимального раскрытия их природных способностей, используя новейшие достижения науки и практики, основные цели инновационной деятельности.

Цель данной технологии: научить слушателей, как индивидуально, так и в составе группы: анализировать информацию, сортировать ее для решения заданной задачи, выявлять ключевые проблемы, генерировать альтернативные пути решения и оценивать их, выбирать оптимальное решение и формировать программы действий.

Умение воспользоваться теорией, обращение к фактическому материалу, ситуационный анализ — вот важнейшие характеристики кейс-метода. Однако главное его предназначение - развивать способность прорабатывать различные проблемы и находить их решение, другими словами научиться работать с информацией.

Кейс-технология — это общее название технологий обучения, представляющих собой методы анализа. К кейс -технологиям относятся:

- метод ситуационного анализа;

- ситуационные задачи и упражнения;
- анализ конкретных ситуаций;
- метод кейсов; метод инцидента;
- метод ситуационно-ролевых игр;
- метод разбора деловой корреспонденции;
- игровое проектирование;
- метод дискуссии.

Структура Кейса может быть следующей.

1. Основная часть.

Включает в себя реальную историю или реальные факты.

Советы:

- информацию дополнять видеороликами, картинками;
- выбирать историю, основанную на жизненных фактах и затрагивающую эмоциональную сферу.
 - 2. Практическая часть.

Учитель направляет учащегося на освоение какой-либо темы для изучения проблем физики, информатики.

Данная часть включает следующие составляющие:

- вопрос, на который нет однозначного ответа;
- роль, предложенная рабочей группе;
- продукт, который должна представить группа(презентация, макет);
- время, а именно, конкретное время, отведенное на выполнение всего задания.

Откуда брать ситуации?

Самый лучший путь получения конкретных ситуаций — придумать их самому. Написание, подготовка по полной программе конкретных ситуаций в методическом отношении позволяет в достаточной степени овладеть данной методикой, пройти весь цикл работы с ситуацией. Даже с учетом всех полезных рекомендаций описать конкретную ситуацию очень и очень непросто. Первая проблема, которую приходится решать, это ответ на вопрос: откуда брать исходный фактический материал, после творческой обработки которого и рождается более или менее удачная ситуация?

Первый вариант состоит в том, что за основу берется история, а чаще всего фрагмент жизни реальной компании, информация о которой получена автором ситуации непосредственно в ходе исследовательского или консалтингового проекта, или целенаправленного сбора информации.

Второй вариант — использование вторичных источников, прежде всего информации, «рассыпанной» в средствах массовой информации, специализированных журналах и изданиях, информационных вестниках и буклетах, распространяемых на выставках, презентациях и т.л.

Третий вариант, по всей видимости, наименее распространенный, вариант – описание вымышленной ситуации.

Тема урока: « Мы создаем компьютерную фирму»

Тип урока: деловая игра с применением кейс -технологии по информатике.

Игра проходит с элементами Сингапурской методики. Сегодня завершающее занятие по пройденным темам, которое пройдет в виде деловой игры. Здесь вы обобщите знания по темам «Работа с электронными таблицами и моделирование в них». Прежде чем вы получите задание, каждый из вас сейчас расскажет своему партнеру, какие умения и навыки он получил при изучении вышеназванных тем.

Под музыку учащиеся передвигаются по классу, после остановки музыки каждый ищет себе партнера и создает пару(скрепляют поднятые правые руки оба партнера). Задают друг другу один и тот же вопрос: «Что ты узнал нового по данной теме и где это можно применить». Каждый должен поблагодарить своего партнера, сказав «спасибо».

После этого *учитель* опрашивает каждую пару о том, что знает каждый их них. Например: «Мария, кто был твой партнер?»,

Мария называет: «Ярослав». Скажи нам, Маша: «Что узнал Ярослав нового по данной теме и где это можно применить». Затем Ярослав отвечает, что знает по этой теме Маша. И так, с каждой парой.

Создание кейс – ситуации.

Я, представитель иностранной фирмы, выделяю *гранд* на открытие двух фирм в Казани, в преддверии Универсиады, по продаже компьютеров и периферийный устройств. Директором первой фирмы я назначаю Анохину Марию, а второй – Егорову Кристину.

В штатное расписание каждой фирмы я рекомендую включить бухгалтера, менеджера, дизайнера, психолога, главного бухгалтера. Вы можете вносить изменения в свой штат, но обосновать это. В начале урока вы получили бейбджи разного цвета: одни оранжевого, другие зеленого. С оранжевым цветом – директор Анохина М., с зеленым цветом – Егорова К.

Сейчас попрошу директоров получить кейсы, критерии оценки, задания, распределить обязанности в своих командах, организовать работу в группах на получение конечного результата. Итак, докажите что ваши способности можно узнать, применив их на деле.

Задания:

- 1. Директору: распределить обязанности и нацелить на конечный результат, распределить прибыль, составить бизнес- план (или проект), представить отчет своей фирмы.
- 2. Психологу: на каждого сотрудника составить график биоритмов физического, эмоционального, интеллектуального циклов по дате рождения на каждый месяц.
 - 3. Дизайнеру: создать логотип фирмы и рекламный проспект.
 - 4. Менеджеру: разработать прайс-лист для покупателей на приобретение товара.
- 5. Бухгалтеру, главному бухгалтеру: составить расчетную ведомость заработной платы на всех сотрудников по штатному расписанию, рассчитать прибыль от продаж.

Критерии оценки работы:

- 1. Правильное и точное выполнение поставленных задач.
- 2. Умение работать в одной команде.
- 3. Умение четко и аргументировано представить результаты работы.

Презентация фирм и защита отчетов о проделанной работе.

Выходит первый директор со своими сотрудниками, представляет их, на экран проецируются результаты работы. Каждый сотрудник представляет отчет о проделанной работе. Компьютерный дизайнер представляет логотип фирмы и рекламный проспект. Психолог показывает модели биоритмов всех сотрудников и анализирует полученные данные. Бухгалтеры отчитываются по начислению зарплаты и полученной прибыли и делают ближайший прогноз на прибыль. Менеджер отчитывается по продажам. И самое главное, директор подводит итог работы своей команды и дает оценку проделанной работы.

Таким образом, образование по своей сути уже является инновацией. Применяя данные технологии в инновационном обучении, учитель делает процесс более полным, интересным, насыщенным и самое главное, практичным, особенно для выпускника гимназии. Изучая опыт использования в педагогической деятельности инновационных технологий и методов, можно выделить их преимущества: они помогают научить ученика активным способам получения новых знаний; дают возможность овладеть более высоким уровнем личной социальной активности; создают такие условия в обучении, при которых обучающиеся не могут не научиться; стимулируют творческие способности; помогают приблизить учебу к практике повседневной жизни, формируют не только знания, умения и навыки по предмету, но и активную жизненную позицию. Этому же способствует и кейс - метод – метод активизации учебно-познавательной деятельности обучаемых, характеризующийся следующими признаками: наличие конкретной ситуации; разработка группой вариантов решения ситуации, публичная защита разработанных вариантов разрешения ситуации; подведение итогов и оценка результатов. По мнению учеников 11 класса нашей гимназии, они ощущают себя на таких уроках участниками социальных действий.

Список литературы

- 1. Глоссарий современного образования (терминологический словарь) // Народное образование. 1997. № 3.
- Дебердеева, Т. Х. Новые ценности образования в условиях информационного общества/ Т. Х. Дебердеева// Инновации в образовании. - 2005. - № 3. - с. 67-69.
- Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие для вузов / М.В. Буланова-Топоркова. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002.

Юркина Светлана Владимировна

г. Нижневартовск, ХМАО – Югра

учитель начальных классов МБОУ «СОШ № 31 с углубленным изучением предметов художественно - эстетического профиля» г. Нижневартовск, ХМАО – Югра *Телегина Екатерина Николаевна* учитель английского языка МБОУ «СОШ № 31 с углубленным изучением предметов художественно - эстетического профиля»

КАК СОЗДАТЬ СИТУАЦИЮ УСПЕХА В ШКОЛЕ?

Аннотация: в статье рассматривается понятие успеха, как источника внутренних сил ребенка, рождающий энергию для преодоления трудностей, желания учиться.

Ученье – свет, дающий человеку уверенность в своих действиях и поступках. Приобрести эту уверенность помогают образовательные учреждения разного типа, одним из которых является школа. Ребенок, идя в школу, надеется добиться признания и рассчитывает заслужить

любовь и уважение со стороны учителей и одноклассников. Крушение этого светлого оптимизма — самая серьезная проблема обучения. Ребенок приходит в школу преисполненный желания учиться. Так почему же он теряет интерес к учебе? Виновата ли в этом школа и ее методы обучения? Какую роль при этом играет учитель? Может ли учитель сформировать интерес у учащихся к учебному процессу и при помощи чего? В настоящее время ответы на данные вопросы достаточно актуальны для нас с вами.

С психологической точки зрения успех, как считает А. Белкин – это переживание состояния радости, удовлетворение оттого, что результат, к которому стремилась личность в своей деятельности, либо совпал с ее ожиданиями, надеждами, либо превзошел их. На базе этого состояния формируются новые, более сильные мотивы деятельности, меняются уровни самооценки, самоуважения. В том случае, когда успех делается устойчивым, постоянным, может начаться своего рода реакция, высвобождающая огромные, скрытые до поры возможности личности [3,28].

С Педагогической точки зрения ситуация успеха — это такое целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом [3,31]. С педагогической точки зрения успех — это достижение значительных результатов в деятельности, как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом [1,30]. В основе ожидания успеха у младшего школьника — стремление заслужить одобрение старших: учителя, родителей.

Учителя начальных классов, как никто знают, что в начальной школе очень важно заинтересовать ребенка на новый для них вид учебной деятельности. Малышей можно научить только тогда, когда им интересно. Ситуация успеха важна для каждого человека, а для ребенка тем более. В рамках ФГОС, новых нормативных документов по модернизации образования в России акцент делается на индивидуализацию обучения, на выстраивание работы с одаренными детьми, на создание комфортных условий для каждого ученика. Поэтому мы с Вами прекрасно понимаем значимость создания ситуации успеха для каждого ребенка, как на уроке, так и во внеурочной деятельности, в семье, во взаимоотношении с друзьями, одноклассниками. Всё это определяет максимальные возможности развития ребенка, а значит, обеспечивает достижение главной задачи ФГОС – воспитание достойного гражданина своей страны, способного её развивать.

Начнем с урока. Как создать «ситуацию успеха» на уроке? Приемов много. Мы расскажем о тех наиболее интересных, нестандартных приемах, которые используем в своей практике.

1. Прием. Эмоциональные поглаживания.

Например: Ребята, слова, какой части речи записаны? Что мы знаем об этой части речи? На какие группы можно разделить слова?

«Молодец», «умница», «ребята, я горжусь Вами», «Замечательно» - это похвала. А может быть, это констатация факта? Может быть, ребенок потому и старается, что поверил учителю и стал принимать его реплики как само собой разумеющуюся оценку? Не бойтесь дарить добрые слова, их никогда не бывает много.

2. Анонсирование.

Пример: Ребята, завтра будет самостоятельная работа по теме «Разряды прилагательных». Повторите материал, а именно, «Как притяжательные прилагательные можно перевести в разряд качественных и относительных».

Этот прием называется «Анонсирование». Учитель заранее предупреждает школьника о предстоящей самостоятельной, контрольной работе, о предстоящей проверке знаний. Предупреждает не просто так. Иначе этот прием можно было бы обозначить как упреждающий контроль. Смысл анонсирования в предварительном обсуждении того, что должен будет ребенок сделать: посмотреть план сочинения, повторить правила, перечитать определенную тему, подобрать литературу к выступлению и т.п. Чем — то это напоминает репетицию, которая создает психологическую установку на успех. Дает уверенность в силах, т.к. устраняет синдром «внезапного нападения».

3. Прием «Даю шанс»

О каком шансе идет речь, что имеется в виду? Ни о чем другом, как о заранее подготовленной педагогами ситуации, при которой ребенок получает возможность неожиданно, может быть, впервые, раскрыть для себя собственные возможности, какую – то сторону, если не таланта, но скрытой до сих пор способности.

При самостоятельной работе хоть у доски, хоть на месте, каждый ребенок может использовать «свой шанс». Это значит - он может обратиться за помощью к однокласснику и при этом снижения отметки за работу не будет.

4. Прием «Умышленная ошибка»

Например: Ребята, решите задачу: В гараже стояло 12 машин, когда в гараж приехало еще несколько машины, их стало 16. Этот прием в последнее время стал широко использоваться учителями. Его можно применять с учетом возраста только на известном учащимся материале. Чем он хорош? Во – первых, разрушается миф о всезнайстве учителя; во – вторых, весь

класс стимулируется к работе.

5. Прием «Внесение мотива»

Например: Ребята, выполните работу по вариантам. Прочтите на доске слова /кривой, глиняный, кошкин, прочный, морской, мамин, отцов, швейная, весел, узкий, майские, лисья/.

1 вариант – записывает только качественные прилагательные.

2 вариант – относительные прилагательные.

3 вариант – притяжательные прилагательные.

Учитель подходит к ученику и говорит: «Без твоей помощи твоим товарищам не справиться...". Этот прием показывает ребенку ради чего, ради кого совершается эта деятельность, кому будет хорошо после выполнения.

6. Прием «Персональная исключительность»

Например: Сегодня на уроке мы с Вами говорили о дружбе людей и животных. Дома напишите сочинение о любимом животном.

— «Маша, ни к кому, кроме тебя, я не могу обратиться с этой просьбой. Найди к следующему уроку в интернете фотографии о дружбе людей и животных. Хорошо?», «Света, только ты сможешь написать небольшое стихотворение о животном. Напиши, пожалуйста, к следующему уроку», «Олег, только тебе я могу доверить выполнить это задание: найди в интернете и скачай на следующий урок фильм «Хатико».

Этот прием показывает важность усилий ребенка в предстоящей или совершаемой деятельности. Используя этот прием, мы разрабатываем разноуровневые задания, кроссворды, рассчитанные персонально на одного ребенка, и т. д.

7. Прием «Высокая оценка детали»

Например: Ребята, запишите в тетради транскрипцию слов: олимпиада, Греция. (Учитель подходит к ребенку и говорит: «Тебе правильно удалось задание со словом олимпиада», «Наивысшей похвалы заслуживает вторая часть твоей работы», «Тебе особенно удалось задание со словом Греция»).

Этот прием помогает эмоционально пережить успех не результата в целом, а какой-то его отдельной детали.

Ситуация успеха создается не только на уроках, но и во внеурочной деятельности, в семье. Поэтому родители это наше продолжение в жизни ребенка. Мы проводим для родителей лектории и стараемся передать все эти приемы им. Готовим памятки по созданию, решению педагогических ситуаций в семье, чтобы мы вместе выстраивали подходы к воспитанию. У детей спрашиваем, как дома вас поддерживают, когда и как хвалят? Учитель должен чувствовать состояние ребенка в семье.

Внеурочная деятельность и общественная жизнь класса — это тот отрезок времени, который требует тоже сопровождения ребенка. Как здесь мы создаем ситуацию успеха? Это: ведение индивидуального портфолио, портфолио класса и семьи.

Портфолио — это как достояние и ребенка, и семьи, и класса. Всё это формирует чувство любви и гордости за семью и класс. Эта та бесценная история человека, которая и определяет его стержень. Подобное портфолио позволяет ребенку составить представление о своей личности, проследить за ростом знаний и умений, порадоваться своим успехам, проанализировать неудачи. Работа с портфолио продолжается в течение всего обучения в начальной школе. В начальной и средней школе портфолио выглядит в виде папок. Столько сил и старания вкладывает каждый ученик в свой труд, ведь каждому хочется, чтобы его папка была самой наполненной. Портфолио помогает ученику оценить свои возможности и в дальнейшем реализовать их

В конце учебного года проводится конкурс «Лучшее портфолио» ученика, где ребенок рассказывает о своих достижениях за учебный год. В школьном конкурсе участвуют ребята по желанию, пройдя отборочный тур в классах. Обычно это бывает 3-4 ученика от класса. Также портфолио является незаменимым помощником для тех ребят, которые желают принять участие в конкурсе «Ученик года». Портфолио позволяет поэтапно и системно оценить интеллектуальную и общественную деятельность каждого ученика. В данной связи хотим упомянуть, что ученица нашей школы Касаурова Дарья стала первой победительницей конкурса «Ученик года» в нашем городе. Именно система работы её первого учителя Юркиной С.В. заложила у Дарьи основы внимательного и ответственного отношения к созданию своего портфолио. Для каждого ребенка в классе учитель должен найти ту форму проявления, где ему лучше и комфортно, пусть это будет спорт, пение, рисование, театр, танцы и т.п.

За многие годы работы в школе у нас сформировалось твердое убеждение: никогда не называть ученика по фамилии и употреблять ее только в том случае, если есть необходимость проявить строгость и показать недовольство совершенным проступком. Прием крайне редкий и вследствие этого очень эффективный.

В классах у нас, как и у вас, есть уголок, где отражена вся жизнь классного коллектива. Обязательно в этом уголке мы помещаем достижения учащихся в урочной и внеурочной деятельности. Это грамоты, похвальные листы и дипломы учащихся, отличившихся в той или

иной деятельности. Работу проводим в этом направлении так, чтобы каждый ребенок был замечен и отмечен в уголке.

Созданию ситуации успеха способствует использование в учебно-воспитательном процессе коллективных форм обучения. В данном случае действует принцип "Одна голова хорошо, а две лучше" или "Что одному не под силу, то легко коллективу". Часть обучающихся, к сожалению, нередко чувствуют неуверенность в собственных силах, работая самостоятельно. Выполняя работу в паре постоянного или сменного состава, в группе, дети получают возможность справиться с заданием успешно. Кроме того, введение в урок коллективных форм обучения позволяет педагогу оживить занятие, учитель предоставляет возможность реализации коммуникативных потребностей учеников. Так, например, ребята создают свои минипроекты и проекты.

В нашей школе мы отошли от предметных недель. Мы отбираем важные события года и проводим «Образовательные события». Например: в год «Земли» мы проводили мероприятия на параллели среднего и старшего звена «Земля — наш общий дом», в начальной школе «Земля Югра — дом, в котором мы живем». Где принимали учащиеся с 1 по 11 класс. В группе могут быть учащиеся разных возрастов по интересам. Одна группа рисует, другая танцует, третья поет, четвертая ставит представление, пятая оформляет мероприятие, шестая несет информационную задачу.

В предверии Олимпиады в Сочи в школе проводилось образовательное событие «Олимпийская карусель». 2013 год — «Год культуры». На этот учебный год у нас запланированы образовательное событие в старше школе «Обычаи и традиции народов России», в начальной школе «Национальный калейдоскоп».

Какие методы используем в своей работе при создании ситуации успеха ребенка в школе? Активно применяем метод дифференцированного обучения. Этот метод позволяет каждому ученику работать в своем темпе, дает возможность справиться с заданием, способствует повышению интереса к учебной деятельности, формирует положительные мотивы учения, так как учащиеся различаются своими задатками, уровнем подготовки, восприятием окружающего, чертами характера.

Педагогу очень важно знать, какой эмоциональный фон преобладает в классном коллективе в течение учебного дня, и насколько успешно оценивают свои учебные достижения обучающиеся. Этому способствует рефлексия, к которой педагог подводит учащихся, подводя итог урока, используя самооценку и взаимооценку. Поэтому диагностика эмоционального состояния обучающихся в ходе учебно-воспитательного процесса тоже важна при создании ситуации успеха учащихся в учебно-воспитательном процессе.

Успешно используем метод «Права выбора содержания, методов и форм обучения». Для выбора предлагаем упражнения одного и того же содержания, но разной формы, разного объема, разной сложности, то есть задания, требующие разных видов умственной деятельности. Всем детям объявляем о разной степени сложности упражнений и предлагаем каждому ученику самому выбрать то упражнение, которое ему нравится, то, с которым он справится наилучшим образом.

Данные методы, которые мы используем в своей практике, могут создавать условия для переживания учащимися ситуации успеха ребенка в школе.

Ситуация успеха – это длительный и кропотливый процесс. Но, как говорится, игра стоит свеч, тем более, что наградой учителю может стать не только высокая успеваемость и спокойная, доброжелательная атмосфера в классе.

В заключении хочется отметить - успех является источником внутренних сил ребенка, рождающий энергию для преодоления трудностей, желания учиться. Ребенок испытывает уверенность в себе и внутреннее удовлетворение. На основе всего этого можно сделать вывод: успех в учебе — завтрашний успех в жизни!

- 1. Азаров Ю.П. Радость учить и учиться. М.:»Политиздат», 1989.
- 2. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать? М.:»Просвещение», 1991.

Яшенков Александр Николаевич учитель физики МБОУ «Берёзовская СОШ» г. Арзамас, Нижегородской области

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ МОДЕЛЕЙ НА УРОКАХ ФИЗИКИ В ОБШЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в данной статье приведены некоторые аспекты применения информационных технологий на уроках физики, в частности работе учащихся с компьютерными моделями. Эта работа показывает, повышение заинтересованности учащихся в изучении предмета, что является актуальной проблемой среднего образования.

Теоретический анализ современной системы подготовки учащихся общеобразовательных школ к жизни в современном информационном обществе показал, что большая роль отводится использованию современных информационных технологий в учебном процессе.

Использование компьютера на уроках оправдано, прежде всего, в тех случаях, в которых он обеспечивает существенное преимущество по сравнению с традиционными формами обучения. Одним из таких случаев является использование компьютерных моделей в учебном процессе. Следует отметить, что под компьютерными моделями мы понимаем компьютерные программы, которые позволяют имитировать физические явления, эксперименты или идеализированные ситуации, встречающиеся в задачах.

Преимущество компьютерного моделирования по сравнению с натурным экспериментом, прежде всего в том, что компьютерное моделирование позволяет получать наглядные динамические иллюстрации физических экспериментов и явлений, воспроизводить их тонкие детали, которые часто ускользают при наблюдении реальных явлений и экспериментов. При использовании моделей компьютер предоставляет уникальную, не достижимую в реальном физическом эксперименте, возможность визуализации не реального явления природы, а его упрощённой модели. При этом можно поэтапно включать в рассмотрение дополнительные факторы, которые постепенно усложняют модель и приближают ее к реальному физическому явлению. Кроме того, компьютерное моделирование позволяет варьировать временной масштаб событий, а также моделировать ситуации, нереализуемые в физических экспериментах.

Работа учащихся с компьютерными моделями чрезвычайно полезна, так как компьютерные модели позволяют в широких пределах изменять начальные условия физических экспериментов, что позволяет им выполнять многочисленные виртуальные опыты. Такая интерактивность открывает перед учащимися огромные познавательные возможности, делая их не только наблюдателями, но и активными участниками проводимых экспериментов. Некоторые модели позволяют одновременно с ходом экспериментов наблюдать построение соответствующих графических зависимостей, что повышает их наглядность. Подобные модели представляют особую ценность, так как учащиеся обычно испытывают значительные трудности при построении и чтении графиков.

Разумеется, компьютерная лаборатория не может заменить настоящую физическую лабораторию. Тем не менее, выполнение компьютерных лабораторных работ требует определенных навыков, характерных и для реального эксперимента — выбор начальных условий, установка параметров опыта и т. д.

На данный момент выпущено большое число компьютерных моделей по всему школьному курсу физики содержащихся в мультимедийных курсах. Отметим, что главной отличительной особенностью этих компьютерных курсов как раз и являются многочисленные компьютерные модели — уникальные и оригинальные разработки, которые высоко оценили пользователи во многих странах.

Представлю некоторые виды заданий к компьютерным моделям, которые можно использовать на уроках.

1. Освоение модели.

Это задание предназначено для того, чтобы помочь учащимся понять назначение модели и освоить её регулировки. К заданиям разрабатываются инструкции по управлению моделью и теоретические вопросы.

2. Виртуальные эксперименты.

После того как компьютерная модель освоена, имеет смысл предложить учащимся несколько экспериментов. Такие эксперименты позволяют учащимся глубже вникнуть в физический смысл происходящего на экране.

3. Модельные задачи.

Далее можно предложить учащимся экспериментальные задачи, то есть задачи, для решения которых необходимо продумать и поставить соответствующий компьютерный экс-

перимент. Такие задачи очень полезны, так как позволяют учащимся увидеть живую связь компьютерного эксперимента и физики изучаемых явлений.

4. Расчетные задачи с компьютерной проверкой.

На данном этапе учащимся уже можно предложить задачи, которые вначале необходимо решить без использования компьютера, а затем проверить полученный ответ, поставив компьютерный эксперимент. При составлении таких задач необходимо учитывать как функциональные возможности модели, так и диапазоны изменения числовых параметров.

5. Творческие задания.

В рамках данного задания учащемуся предлагается составить одну или несколько задач, самостоятельно решить их (в классе или дома), а затем, используя компьютерную модель, проверить правильность полученных результатов. На первых порах это могут быть задачи, составленные по типу уже решённых на уроке, а затем и нового типа, если модель это позволяет.

6. Я – исследователь.

Наиболее способным учащимся можно предложить исследовательское задание, то есть задание, в ходе выполнения которого им необходимо спланировать и провести ряд компьютерных экспериментов, которые бы позволили подтвердить или опровергнуть определённые закономерности.

7. Качественные задачи.

Некоторые модели вполне можно использовать и при решении качественных задач. Такие задачи или вопросы, конечно, лучше сформулировать, поработав с моделью, заранее.

При регулярной работе с компьютерными моделями из придуманных заданий имеет смысл составить компьютерные лабораторные работы, в которых вопросы и задачи расположены по мере увеличения их сложности. Разработка лабораторных работ — занятие достаточно трудоёмкое, но именно такие работы дают наибольший учебный эффект.

Применение информационных технологий позволяет индивидуализировать учебный процесс за счет предоставления возможности учащимся как углубленно изучать предмет, так и отрабатывать элементарные навыки и умения. Компьютер позволяет каждому учащемуся работать самостоятельно, уровень обученности слабых школьников при этом поднимается; не оказываются запущенными и сильные ученики.

Таким образом, всестороннее использование возможностей ИКТ на уроках физики позволяет повысить эффективность обучения, улучшить учет и оценку знаний учащихся, освободить больше времени для оказания помощи учащимся. Компьютер дает возможность сделать уроки более интересными, увлекательными и современными.

- Кавтрев А.Ф. Брошюра «Методические аспекты преподавания физики с использованием компьютерного курса «Открытая физика 1.0». – ООО «ФИЗИКОН», Москва, 2000. www.college.ru/teacher/metod_phys.html
- 2. Яшенков А.Н. Системно-деятельностный подход в обучении школьников на уроках физики с использованием информационных технологий // Информатизация образования 2011: материалы Международной научно-практической конференции. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2011. Том 1. 493 с.
- 3. Яшенков А.Н. Обучающая среда школьного курса физики с применением образовательных информационных технологий // Материалы IV районных педагогических чтений «Эффективные пути достижения личностных и метапредметных результатов обучения». Информ. метод. кабинет управления образования и молодежной политики администрации Арзамасского муниципального района. Арзамас, 2012г.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бриали Ирина Игоревна

заведующая

МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 9»

г. Мурманск, Мурманская область

Дегтярёва Екатерина Евгеньевна воспитатель

МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 9»

г. Мурманск, Мурманская область

Романова Зоя Александровна

воспитатель

МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 9»

г. Мурманск, Мурманская область

НАРОДНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЭТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И НРАВСТВЕННЫХ ИДЕАЛОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматривается процесс приобщения детей к народному песенному, танцевальному, декоративно-прикладному искусству, к русскому фольклору, который является средством развития духовно-нравственных чувств и представлений: любви и уважении к народной песне и танцу, труду народных мастеров-умельцев и т.д.

Дошкольное образовательное учреждение является начальным звеном системы образования и призвано формировать у детей первое представление об окружающем мире, отношение к родной природе, малой Родине, своему Отечеству. Очевидно, что для этого необходимо определить нравственные ориентиры и этические представления, способные вызвать чувства и отношения к родной земле, а также желание трудиться на ее благо, беречь и умножать ее богатства. Невозможно воспитать чувство собственного достоинства, уверенность в себе, а, следовательно, полноценную личность, без уважения к истории и культуре своего Отечества. А знание истории своего народа, его культуры, позволит детям с уважением и интересом относиться к культурным традициям других народов.

Процесс приобщения детей к народному песенному, танцевальному, декоративно-прикладному искусству, к русскому фольклору является средством развития духовно-нравственных чувств и представлений: любви и уважении к народной песне и танцу, труду народных мастеров-умельцев и т.д. Дети глубже осознают традиции национальной русской культуры, становятся истинными наследниками культурно-исторического опыта русского народа. В дальнейшей жизни, руководствуясь опытом своего народа, они будут осуществлять правильный выбор, совершать нравственные поступки, жить в ладу с природой и обществом.

Исходя из вышеперечисленных аспектов, наш детский осуществляет организацию педагогической деятельности, опираясь на разработанный ранее инновационный проект «Маленький патриот». Инновационный подход организации учебной деятельности заключается в комплексе психолого-педагогических условий, способствующих формированию и развитию этических представлений и нравственных идеалов посредством народного искусства у детей 4-7 лет. Данная технология включает в себя разделы по художественно-эстетическому и социально-нравственному воспитанию детей. Содержание педагогической деятельности реализуется по следующим направлениям:

- знакомство детей с элементами русского народного художественного творчества (традиционная роспись, игрушки);
- знакомство детей с русским народным танцем и фольклором (хороводы, заигрыши, сказки, пословицы, поговорки, приметы, заклички, считалки и т.д.);
- расширение представлений о России, городе и крае, в котором мы живем, знакомство детей с символами государства (герб, флаг, гимн, история города, края и т.д.).
- знакомство русскими народными спортивными играми, направленные на сохранение и укрепление здоровья.

Эти направления повторяются во всех возрастных группах, изменяются только объем познавательного материала, сложность и длительность изучения. Осуществляется данная технология во всех видах детской деятельности: в игре, в труде, в собственно образовательной деятельности и т.д., так как формируют не только этические представления и нравственные идеалы, но и взаимоотношения дошкольника со взрослыми и сверстниками.

Цель данной технологии: создание психолого-педагогических условий для развития духовной личности как субъекта нравственных отношений к миру природы и социуму, к родной

стране.

Задачи:

- организация педагогической деятельности по социально-нравственному и художественно-эстетическому воспитанию детей 4-7 лет в процессе приобщения к народному искусству;
- наполнение предметно-развивающей среды объектами, которые в полной и доступной для детей форме передают информацию о понятиях - родной дом, семья, детский сад, родной город, природа родного края, народные костюмы, песни, танцы, художественные промыслы, Родина, символы государства и т.д.;
- формирование этических представлений и развитие нравственных идеалов в процессе приобщения к культурно-историческому наследию русского народа;
- воспитание чувства любви к Родине её культуре, уважения к своей нации, понимания своих национальных особенностей, чувства собственного достоинства, как представителя своего народа.

Методическое сопровождение данной технологии содержит ежедневное планирование образовательной деятельности и досуговых мероприятий с октября по май, иллюстративный материал ко всем разделам, сценарии развлечений и ежедневное планирование на летний период с июня по август. Планирование на лето содержит материал народного календаря и различные тематические развлечения, а также включает ежедневную продуктивную деятельность за исключением тех дней, в которые по народным приметам нельзя работать. В такие дни запланированы русские народные спортивные игры.

Изготовление поделок, рисование, лепка, по теме ежемесячного планирования на данный месяц, проводятся каждый понедельник. В конце месяца организуется выставка детского творчества для родителей: поделки из папье-маше, глины, гипса, украшенные росписью в соответствии с планом (гжель, полхов-майдан и т.д.). Изделия, изготовленные руками детей, служат дополнением к костюмам во время ежемесячных развлечений, декором зала. Так, например, изготовленные в течение месяца воротники, кокошники, манжеты и т.д., украшенные хохломской росписью, дети надевают на развлечение «Хохломской хоровод».

Работа по формированию современного активного словаря детей проводится повсеместно, но такие устаревшие слова, встречающиеся в русских народных сказках, как: лапти, прялка, веретено и многие другие, детям не понятны. Так же как не понятны русские народные пословицы и поговорки, в которых заложен житейский опыт и народная мудрость, необходимые для понимания ребенком, как социальных ролей, так и основных нравственных ценностей: добро, дружба, взаимопомощь, трудолюбие. В связи с этим в еженедельное планирование включены такие элементы знакомства с историческим наследием нашей Родины как: изучение русских народных пословиц, поговорок, закличек, примет, игр и работа со словарём, где проводится знакомство с русскими народными словами и фразами на основе народного фольклора. По пятницам идет подготовка к развлечению – театрализованная деятельность, разучивание закличек, заигрышей, частушек и песен. В эти дни проводятся русские народные спортивные игры, реализующие задачи: укрепление здоровья, развитие координации движений и умение подчиняться командной игре, дисциплине. С этой же целью русские народные спортивные игры включены в образовательную деятельность и режимные моменты (физкультурные занятия, физкультминутки, прогулки). В последнюю пятницу месяца проводятся тематические развлечения для детей.

По средам проводится работа в уголках развивающей среды. Здесь предоставлен методический материал о русских богатырях, о героях Великой отечественной войны 1945г. в честь которых названы улицы во многих городах России, в том числе в Мурманске. Также здесь содержится информация о современной России: о президенте, гербе, гимне, флаге, столице, особенностях проживания в нашем регионе и о городе в котором мы живем.

Четвертая среда каждого месяца посвящена семье: воспитанники совместно со своими родителями создают коллаж из фотографий любимых совместных занятий в семье. Дети вместе с родителями рассказывают о членах своей семьи, интересных семейных традициях.

На данном этапе деятельности педагогического коллектива ДОУ происходит реализация инновационной технологии согласно разработанному плану, осуществляется мониторинг и анализ деятельности.

Работа по методической теме в нашем образовательном учреждении продолжается.

- 1. Дранишников В.Д. «История родного края».- Мурманск: «Мурманское книжное издательство», 1993.
- 2. Каштанов Ю.Е. «Русский костюм». История России: Белый город: 2010.
- 3. Киселёва А.А., Тулин М.А. «Книга о Мурманске». Мурманск: «Мурманское книжное издательство», 1977.
- 4. Клиентов А. «Народные промыслы» История России. Белый город: 2003.
- 5. Лаврова С.А. «Русские игрушки, игры, забавы». История России. Белый город: 2007.
- 6. «Ладушки». Энциклопедия детского фольклора. М.: «Гном», 2008.
- 7. Оленичева Ю.Н. «Мой мир, моя страна, мои друзья».: «Оникс», 2008.
- 8. Симонова Е.В. «Моя первая книга о России».: «Росмэн-пресс», 2010.
- Степанов В.А. «Мы живём в России». М.: «Оникс», 2006.

Гильманова Людмила Викторовна

преподаватель

ГАОУ СПО «Набережночелнинский педагогический колледж» г. Набережные Челны, Республика Татарстан

Красильникова Ирина Николаевна

воспитатель

МАДОУ № 102 «Созвездие»

г. Набережные Челны, Республика Татарстан

РАЗВИТИЕ МУЗЕЙНОЙ КУЛЬТУРЫ ПОСРЕДСТВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И РОДИТЕЛЕЙ ВОСПИТАННИКОВ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы формирования музейной культуры в детском саду, которая происходит через экспонаты мини—музеев, их пополнение возможно только при помощи родителей.

Музей – это смесь искусства и истории, филологии и басни, документа и романа, которая посылает нам через многие годы луч света и доносит уникальные по ценности опыт и знания, так писал Ф. Дзери. (1) Ни у кого не вызывает сомнений, что приобщение к культуре и истории следует начинать с дошкольного возраста. Знакомство с музеем позволяет развивать у дошкольников способности к эстетическому созерцанию и сопереживанию, формировать уважение к другим культурам, потребность и способность самостоятельно осваивать окружающий мир.

Дошкольные учреждения, реализуя государственный стандарт, работу в этом направлении начинают с развития представлений о человеке в истории и культуре.

Само понятие «музейная педагогика», появившееся в начале 1980-х гг., заимствовано из немецкой терминологии. Своим формированием она обязана А. Лихтварку, ставшему пионером в европейской музейной культуре. Еще одним активным деятелем в развитии данного направления стал профессор Мюнхенского университета К. Фолль. Далее в 1927 году выходит работа «Музей и школа», автором которой являлся Г. Кленк. Он включив в учебные планы описание римско-германского музея города, с методикой использования его коллекций в преподавании истории.

Одним из первых термин «музейная педагогика» ввел А. Рейхвейн, руководитель отдела «Школа и музей» в этнографическом музее Берлина. В 1923 г. в Харькове была опубликована работа Ф. И. Шмита «Искусство как предмет обучения», в которой рассматривались цели и задачи эстетического воспитания детей. Понимая искусство как активную психическую деятельность, автор ратовал за его включение в школьную программу, видя в нем средство, которое способствует формированию творческой личности. Этому вопросу уделяли внимание, такие деятели, как А. В. Бакушинский, А. Г. Бойко, Е. Г. Ванслова.

Понятие музейная культура представлена, с одной стороны, как хранилище, набор музейных предметов. С другой – как культура, втягивающая в себя, рефлектирующая процессы производства и воспроизведения (пополнения и хранения) предметов культуры. Ответ на вопрос: «Почему тот или иной предмет культуры становится музейным предметом?», обретает свое место в своеобразном расположении предметов культуры, становится ключевым, без него невозможна музейная культура.

К типам музеев, используемых в дошкольных учреждениях, как правило, относят: минимузеи, детские уголки, детский музей. Кроме типов дошкольных учреждениях выделяют и виды: этнографический, экологический, литературный, изобразительного искусства и др.

Музей в дошкольном учреждении позволяет погрузить детей в музейную среду, дает возможность приобщить детей к природным материалам и духовным богатствам общества в процессе полезной игровой деятельности.

Данной деятельности способствуют специальные программы по формированию музейной культуры у дошкольников. Так программа Столярова Б.А. «Здравствуй, музей!» своей целью определяет объединение усилий музейного педагога, воспитателя дошкольного учреждения, школьного учителя в деле воспитания эстетически развитого, обогащенного художественным опытом и знаниями человека.

В программе эстетического воспитания детей 2-7 лет «Красота. Радость. Творчество» Комаровой Т.С., Антоновой А.В., Зацепиной М.Б. также содержатся разделы, связанные с музейной педагогикой. Это «Искусство в жизни ребенка», «Знакомство с архитектурой», «Эстетическая развивающая среда». Целью данной программы является формирование основ художественной культуры ребенка.

Мини-музей является частью образовательного пространства детского сада, он тесно свя-

зан с системой занятий, экскурсий, досугов, а также с самостоятельной деятельностью детей. Он явился результатом сотрудничества взрослых (воспитателей и родителей) и детей.

Через музей дети познают окружающий мир, приобщаются к национальной культуре, общечеловеческим ценностям. В музее созданы условия для всестороннего развития ребенка, поддержки его инициативы, творческой деятельности. Дети могут играть с экспонатами, дополнять музей работами, изготовленными своими руками. На занятиях и экскурсиях, проводимых в музее, учитываются психофизиологические особенности детей разного возраста, создаются условия для раскрытия личностного потенциала каждого ребенка.

Но подобную работу сложно проводить без участия родителей воспитанников дошкольных учреждений. Так как формирование музейной культуры в детском саду происходит через экспонаты мини—музеев, пополнение которых возможно только при помощи родителей.

На базе дошкольного образовательного учреждения № 102 «Созвездие» был организован «Музей книги». Работа по его организации проводилась в три этапа.

На первом этапе нами был выяснен уровень сформированности музейной культуры дошкольников и их родителей. Для диагностики детей с ними была проведена беседа по следующим вопросам: « Что такое музей? Как ты думаешь, где хранятся старые вещи, картины, машины и пр.? Что хранят в музее? Как ты думаешь, зачем берегут очень старые вещи, красивые картины и пр.? Был ли ты, в каком-либо музее? С кем ты ходил в музей? Что тебе

запомнилось больше всего? Если у вас дома коллекции интересных предметов? Кто их собирает? Зачем вы (папа, мама, брат и др.) коллекционируете эти вещи?»

Мы выделили три уровня сформированности музейной культуры. Высокий, при котором дети знают, что такое музей и имеют представление о его назначении, им знакомы правила музейного поведения, а также они вполне осознано выбирают предметы для рассматривания. Средний уровень, где дети только могут объяснить что такое музей, с помощью взрослого могут назвать одно - два правила поведения в музее. Низкий уровень, при котором у дошкольников практически нет знаний по данному вопросу.

Мы выяснили, что в данном дошкольном учреждении высокий уровень сформированности музейной культуры имеют только 12 % детей, средний уровень - 32 % и низкий уровень больше половины дошкольников - 56 %.

Для подтверждения данных мы провели анкетирование родителей и получили следующие результаты: 8 % родителей посещают музеи, только 4 % читают литературу о музеях, также всего 4 % родителей беседуют с детьми на данную тему и 40 % родителей считают, что на посещение музеев влияет его местонахождение.

Эти данные свидетельствуют об отсутствии интереса, как у самих родителей, так и, как следствие, у детей к музейной культуре.

На втором этапе была организация собственного музея в ДОУ. Целью данного этапа было привлечение родителей для формирования навыков общения, культуры поведения в музее, формирования любви к искусству, развития творческих способностей дошкольников.

На родительском собрании было принято решение об организации «Музея книги». Родители активно включились в работу. Собирали различные книги, сохранившиеся в семьях, старинные издания, книжки-малютки, книжки-раскладушки, звучащие, музыкальные книги. Все книги разделили по жанрам: сказки, стихи, повести. Отдельно выделили произведения о природе. Различаются книги и по размеру, назначению (обучающие, развивающие), по возрасту потенциальных читателей. Главной же изюминкой было совместное изготовление своей собственной книги, родители совместно с детьми с огромным удовольствием изготовляли свои книги, писали рассказы про свою семью, про детский сад.

Целью третьего этапа была организация экскурсий по своему музею, причем сами дошкольники предлагали, что именно они считают нужным рассказать о своем музее. Желающие дети становились экскурсоводами. Родителям заранее сообщалось о времени проведения экскурсии.

Всем родителям хочется, чтобы дети выросли отзывчивыми на духовную красоту, были чуткими к памяти предков, с бережностью относились к истории и обладали высоким уровнем сформированности музейной культуры. Такую возможность предоставляет организация музеев в дошкольном учреждении. Дошкольники не только развиваются, но и получают радость от совместной деятельности с родителями и педагогами.

- 1. Виниченко, В. Ребенок в пространстве музея / В. Виниченко Дошкольное воспитание, 2003, № 5. с.38-41
- 2. Лашкина, Н. Дети в музее / Н. Лашкина Дошкольное воспитание, 2005, № 2.- с. С.72

Есаулкова Ирина Леонидовна

педагог-психолог
МАДОУ ЦРР-ДС № 44 «Золотой ключик»
г.Нижневартовск, Ханты-Мансийский АО - Югра
Шестакова Марина Юрьевна
старший воспитатель
МАДОУ ЦРР-ДС № 44 «Золотой ключик»
г.Нижневартовск, Ханты-Мансийский АО - Югра

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ, ДЕТЕЙ С ОВЗ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ.

Аннотация: в статье рассматирвается интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс, которая позволяет лицам с различными стартовыми возможностями находиться в едином пространстве, сфере деятельности.

«Как только дети с нарушениями однажды будут переведены из обычных классных комнат, они маловероятно, что вернутся к жизни общества. Уменьшение уровня знаний, социальных компетенций, умения дружить – результаты исключения из образовательных и социальных параметров»

Tomas Nevill. Профессор специального образования Университет Millervile Пенсильвания США.

Инклюзивный подход выступает одним из целевых ориентиров реформирования системы образования и требует ответов на следующие вопросы:

- Как сделать качественным образование и социальное взаимодействие детей с учетом их индивидуальных различий?
- Как соединить в педагогической деятельности требования программы и особенности разных детей, которые ее осваивают?
- Как учитывать эти особенности при построении индивидуального плана развития ребенка, при планировании работы в группе?

Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс, позволяет лицам с различными стартовыми возможностями находиться в едином пространстве, сфере деятельности.

Инклюзия от «inclusion» - включение – процесс увеличения степени участия ребенка с OB3 в общеобразовательном пространстве, предполагающий применение конкретных решений, направленных реализацию равноправного участия в образовательной и общественной жизни.



В настоящее время инклюзивное образование становится значимым, за период с 2011 по 2013

• эксклюзия

года были разработаны нормативно-правовые документы, ориентированные на инклюзию. Чтобы лучше представить, что такое «инклюзия», обратимся к классификации психолога кафедры инклюзивного образования МГППУ Извольской А.А. «Включенность детей с ОВЗ в общество», представленной на схеме №1.

[1,c.142]

Каждый способ включенности в образовательный процесс отводит «особое место» ребенку с ОВЗ. Сегрегация характеризует полную изоля-

цию ребенка с ОВЗ из общества, здоровых сверстников.

Эксклюзия – обратный процесс инклюзии происходит «выталкивание» неудобных детей из группы, класса.

Йнтеграция полное, кратковременное помещение ребенка с ОВЗ в общество детей сохраняющее обособленность.

Инклюзия – позволяет ребенку с ОВЗ равноправно участвовать в обществе сверстников. Интеграция и инклюзия только тогда принесет успех ребенку, когда они станут смежными, динамическими, постоянно поступательными процессами.

В Федеральном законе от 29.12.2012 N 273- ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» ст. 2 лицо с ОВЗ - физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий; [2,с.3]

От образовательных организаций необходимо создание условий:

1. Безбарьерная среда учреждения - создание для комфортного передвижения детей-инвалидов (наличие пандусов, подъемных устройств), широкие коридоры которые позволяют беспрепятственно передвигаться детям на колясках внутри помещения здания.

2. Для организации индивидуальных консультаций для родителей должен быть доступ к сети Интернет, а так же программа для видеосвязи Skype с Web-камерой.

3. Адаптированная образовательная программа – это образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц (статья 2, ФЗ «Об образовании» №273)

4. Индивидуальные планы развития детей-инвалидов, детей с OB3.

5. Инклюзивная социальная образовательная среда.

Субъектами инклюзивной образовательной среды выступает не только ребенок с ОВЗ, или ребенок-инвалид. Нельзя выпускать из поля зрения, других детей, включенных в инклюзивную практику — детей группы, которые окружают ребенка ОВЗ, также родителей ребенка с ОВЗ, и других родителей воспитанников группы, а также всех педагогов, которые определяют обучение и воспитание детей с ОВЗ. Представлены на схеме № 2.



Схема № 2. Основные этапы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ Эффективно и технологично вся система психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ осуществляется при наличии команды специалистов сопровождения, объединенных в психолого-медико-педагогический консилиум дошкольного образовательного учреждения (сокращенно ПМПк). Это является одним из организационно-педагогических условий инклюзивного образования.

Консилиум образовательного учреждения МАДОУ ЦРР-ДС№ 44 «Золотой ключик» действует на основе соответствующего инструктивного письма Министерства образования (№27/901-6 от 27.03.2000), на основе этого документа разработаны локальные акты дошкольного учреждения.

Консилиум дошкольного учреждения призван держать в «фокусе» и сопровождать всех субъектов инклюзивной образовательной среды. В первую очередь, следует говорить о других детях, включенных в инклюзивную практику – о детях группы, которые окружают ребенка ОВЗ, также родителей ребенка с ОВЗ, и других родителях воспитанников группы, а также всех педагогах, которые определяют обучение и воспитание ребенка с ОВЗ. Таким образом, еще раз отмечу, что речь идет о пяти субъектах инклюзивного процесса в ДОУ. (см. выше схему № 2).



Работа консилиума по отношению к ребенку с ОВЗ, направлена «от ребенка к ребенку» начинается в соответствии с условиями и рекомендациями ПМПК, либо по запросу родителей, либо по запросу педагога, администрации ДОУ.

Процесс психолого-педагогического сопровождения цикличен, и предусматривает последовательную реализацию четырех этапов: диагностического, поисково-вариативного, практико-действенного и аналитического (по Л.Н. Харавиной [3,с.84]). Схема №3.

Диагностический этап предполагает первичную экспертизу. Это:

оценка имеющихся ресурсов дошкольного образовательного учреждения для запуска инклюзивных процес-

сов, оценивая не только среду, но и включая прогноз количества детей с ОВЗ, не посещающих дошкольное учреждение, которые может принять дошкольное образовательное учреждение;

- оценка состава детей по возрастным группам, по выявлению детей, нуждающихся в организации специальных образовательных условий и индивидуального образовательного маршрута;
- углубленная оценка выявленных детей с особыми образовательными потребностями, нуждающихся в разработке индивидуальной образовательной программы. (По коллегиальному решению психолого-медико-педагогического консилиума образовательного учреждения или ТПМПК).

На этом этапе специалистами ПМПк ДОУ происходит выявление детей, нуждающихся в организации индивидуального образовательного маршрута и особых психолого-педагогических условий его реализации (в рамках разрабатываемой «Индивидуальной образовательной программы»).

На втором *поисково-вариативном этапе* осуществляется определение целевых ориентиров комплексного сопровождения. С учетом рекомендаций ПМПк, каждый специалист, в пределах собственной профессиональной компетентности и с учетом проведенного им же обследования предлагает варианты собственного маршрута сопровождения, которые в дальнейшем должны, с одной стороны обеспечить ребенку «доразвитие», а с другой сопрягаться с деятельностью других специалистов, работающих с ребенком с OB3.

Выявленные дети «группы риска» представляются на ПМПк для проведения индивидуально-коллегиального обследования.

Для каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья заполняется карта, индивидуальный образовательный маршрут, как компонент индивидуальной образовательной программы.

Результатом этого этапа является целостная индивидуально-ориентированная образовательная программа, а само психолого-педагогическое сопровождение приобретает характер междисциплинарного, учитывающего общность подходов различных специалистов

На третьем *практико-действенном этапе* совершаются реальные действия всех субъектов инклюзивной образовательной среды по осуществлению индивидуальных образовательных маршрутов специалистов, составляющих индивидуальную образовательную программу ребенка. На этом этапе важно постоянно отслеживать динамику изменений, как состояния ребенка, так и степень присвоения им образовательных воздействий.

Подобная «следящая» оценка важна не только для оценки выполнения самой индивидуальной образовательной программы, но и для оценки условий, создаваемых в рамках психолого-педагогического сопровождения каждым из его специалистов.

На следующем – *аналитическом* – этапе происходит анализ эффективности деятельности отдельных специалистов консилиума и оценка эффективности сопровождения ребенка в целом во всех его аспектах. Каждый специалист, работающий с ребенком, представляет данные по результативности собственной профессиональной деятельности, «заложенные» в программу сопровождения ребенка в качестве планируемых результатов. В зависимости от полученных результатов, сопровождение ребенка с ОВЗ либо продолжается, либо происходит изменение образовательного маршрута.

Особенности организации индивидуального сопровождения ребенка с ОВЗ педагогом-психологом. Как член консилиума дошкольного учреждения, психолог работает практически со всеми субъектами инклюзивного образовательного процесса.

Традиционно на первом месте стоит диагностическое направление.

Технология сопровождения ребенка с OB3 в рамках компонента индивидуальной образовательной программы заключается в двух аспектах:

- 1. Формирование базовых предпосылок учебной деятельности (формирование произвольного компонента деятельности, предпосылок пространственно-временных представлений) в соответствии с уровнем и особенностями психического развития ребенка и характера его нарушений.
- 2. Социальная адаптация ребенка в среде воспитанников. Технология направлена на формирование представлений, навыков и компетенций социального взаимодействия ребенка с окружающими детьми и взрослыми.

Помимо коррекционно-развивающей деятельности с ребенком с OB3, психологу необходимо провести диагностику межличностных отношений детей группы друг к другу, к ребенку с OB3. Эта задача решается с помощью технологии социометрического исследования.

Психолого-педагогическое сопровождение всех участников инклюзивного образования.

Огромное значение для обучения детей-инвалидов, детей с ОВЗ имеет психолого-педагогическое сопровождение не только детей с ОВЗ, но и педагогов, и родителей – это процесс многогранный, творческий. В нем заложена необходимость изменять образовательную ситуацию, создавать новые формы и способы организации образовательного процесса с учетом индивидуальных различий детей. Также поддержка семьи, воспитывающей ребенка-инвалида,

ребенка с ОВЗ, объединение в родительские клубы, неформальное общение.

Проведенные совместные мероприятия с детьми-инвалидами позволили определить ряд проблем.

Таблица 1

Практика и трудности реализации проекта

Создана доступная среда, позволяющая включению в дошкольное учреждение детей с ОВЗ в образовательный процесс.	
Разработана карта ребенка с ОВЗ.	
Работа ПМПк в ДОУ.	Нет дефектолога
Желание родителей детей с ОВЗ посещать ДОУ.	Нет информации о семьях детей – инвалидов. Несогласованность действий МСЭЦ и ДОУ. Проблема найти детей, детей-инвалидов, не посещающих ДОУ
Проведение совместных мероприятий.	Формирование социальной культуры инклюзивного образования в ДОУ.
Участие в конференции инклюзивного образования.	Нет специальной курсовой подготовки педагогов ДОУ для работы с детьми-инвалидами для
Педагоги имеют опыт работы с детьми с детьми с ОВЗ.	дальнейшей работы в группах инклюзивного образования
Краткосрочное посещение ДОУ детьми-инвалидами совместно с родителями. Ограниченность в быту, самообслуживании.	Необходима дополнительная адаптация детей- инвалидов, детей с ОВЗ к условиям группы. Необходимо присутствие людей сопровождающих ребенка с ОВЗ – тьютеров

По данной таблице можно дополнить то, что у педагогов недостаточно специальной подготовки для работы с детьми с нарушением ОДА, то имеющийся опыт работы в коррекционных группах, был под руководством логопедов, дефектологов.

Отмеченные трудности в реализации проекта, психолого-педагогического сопровождения детей с OB3, позволяют констатировать проблему особой подготовки педагогов ДОУ.

Е.В. Самсонова кандидат психологических наук, доцент, руководитель Городского Ресурсного центра развития инклюзивного образования ИПИО МГППУ. г. Москва, изучает вопрос формирования педагогической компетентности педагогов инклюзивного образования. [1,c.213]

Основными компонентами профессиональной компетентности воспитателей, реализующих инклюзивную практику являются следующие:

- 1. Наличие знаний теоретических и практических основ педагогики, возрастных и индивидуальных психологических и физиологических особенностей детей, в том числе и детей с OB3.
- 2. Методов диагностики, позволяющих определить уникальные потребности, сильные стороны и потенциальные возможности каждого ребенка в группе; навыки и умения в создании безопасной, развивающей среды;
- 3. Навыки и умения личностно ориентированного взаимодействия с детьми; навыки организации совместной деятельности и общения детей; владение вари¬ативными образовательными методами и технологиями, навыками и умениями взаимодействия с родителями;
 - 4. Навыки и умения командного взаимодействия.

Подготовка педагогов, реализующих инклюзивную практику остается актуальной и требует разработки, содержания, новых интерактивных форм обучения воспитателей дошкольного образовательного учреждения, поддержки человеческих ресурсов.

С целью преодоления трудностей психолого-педагогического сопровождения, была разработана схема поддержки педагогов, которая состоит из 3 блоков, представленных на схеме №4.

Данная работа с педагогами позволит: во-первых определить педагогов, готовых работать с детьми с ОВЗ. Решающим показателем является то, как педагог осуществляет индивидуальный подход. Затем через консультации, междисциплинарные встречи, курсы, практические занятия со специалистами, участие в конференции и вебинарах повысить педагогическую компетентность. Работа с особыми детьми требует «особых» эмоциональных затрат, физических, моральных. По опыту команд, реализующих инклюзивную практику, очень важна поддержка педагогов, направленная на профилактику эмоционального выгорания.



В дошкольном учреждении педагогомпсихологом проводится работа по сопровождению и поддержке воспитателей, реализующих инклюзивную практику. Занятия по программе «Помоги себе сам!», посещение сенсорной комнаты для снятия эмоционального напряжения, проведение заседаний по реализации индивидуальных маршрутов детей с OB3 и т.п.

Основываясь на научную культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского, Лурия «Развитие человека в совместных действиях, включенность в деятельность», нами проведены совместные мероприятия с детьми с ОВЗ «Колядки», «Осенняя ярмарка», твор-

ческий конкурс «Новогодняя игрушка», были проведены консультации для родителей, воспитывающих детей с ДЦП, РДА, имеющих смешанные расстройства.

Анализ работы в рамках реализации проекта «Мы вместе», показал наиболее значимые направления по оказанию помощи детям-инвалидам, детям с ОВЗ, чтобы они чувствовали себя успешными.

Мы в работе с детьми с ОВЗ стараемся:

- 1. Формировать конкретные бытовые навыки чтобы развить самостоятельность в быту, автономности от помощи других.
- 2. Развить общие способности, для развития основных функций (когнитивное развитие, общение, коммуникация)
- 3. Развивать игру, с целью дальнейшей социализации, закрепления полученных навыков, опираясь на имеющийся уровень развития игры.

Таким образом, в дошкольном учреждении разработана модель интеграции детей с OB3 в группы общеразвивающей направленности дошкольного учреждения, модель психолого-педагогического сопровождения детей с OB3 для реализации особых образовательных потребностей детей с OB3 в ДОУ. В 2013 году дошкольное учреждение приказом ДО № 200 от 23.04.2013 определено базовым учреждением для реализации инклюзивного образования детей с OB3 с направлением нарушение ОДА. Данный статус дошкольного учреждения предполагает дополнение и изменение образовательных условий.

На данный момент созданы внутренние организационные условия:

- В «Образовательной программе ДОУ» включен раздел «Организация инклюзивного образования».
- В «Учебные рабочие программы» добавлен раздел «Организация коррекционной работы с детьми с ОВЗ».
 - Разработан пакет документов ПМПк для сопровождения детей с ОВЗ.
 - Разработана карта ребенка с OB3.
 - Разработана схема индивидуального маршрута ребенка с OB3.
 - План консультаций для родителей.
 - Программа поддержки педагогов инклюзивного образования.
- Разработана «Программа ресурсного методического центра по инклюзивному образованию в городе».

Дальнейшая работа специалистов ДОУ — разработка индивидуальных образовательных маршрутов, адаптивных образовательных программ для детей с ОВЗ, детей-инвалидов. Цель, которых является реализация особых образовательных потребностей, в дошкольном образовательном учреждении. Позволит, ориентируясь на особенности физического и психического развития конкретного ребенка сделать качественным образование и социальное взаимодействие детей, соединить в педагогической деятельности требования программы и особенности детей, построить индивидуальный план развития ребенка.

- 1. С.В. Алехина Современный этап развития инклюзивного образования в Москве// Инклюзивное образование: Сборник статей Москва: Центр «Школьная книга» 2010.
- 2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273- ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»
- С.В. Алехина М.М. Семаго «Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики», МГППУ 2012.
- М.М. Семаго, Н.Я. Семаго Организация и содержание деятельности психолога специального образования.
 М.: АРКТИ 2005.
- 5. Портал психологических изданий PsyJournals.ru

Мишукова Тамара Александровна воспитатель МДОУ детский сад № 183 г. Архангельск, Архангельская область

ВОСПИТЫВАЕМ ЛЮБОВЬ К РОДНОМУ ГОРОДУ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы социокультурной среды, которая создает оптимальные условия для формирования у детей целостной «картины мира», воспитывает патриотизм, основы граждан-ственности, а также формирует интерес к своей малой родине.

В процессе формирования чувства патриотизма в дошкольном возрасте важно давать детям на¬чальные знания о Родине, представления о нашей стране, народе, обычаях, истории, культуре. Но при этом, на мой взгляд, необходимо понимать, что сами по себе знания являются только пищей для ума, а истоки патриотизма зарождаются в человеческом сердце. Именно поэтому период дошкольного детства, в силу присущих ему непосредственных душевных и эмоци¬ональных реакций, в силу еще неутраченной открытости души, наиболее важен для формирова¬ния чувства патриотизма.

Малыш начинает познавать Родину через свою семью – ближайшее его окружение. Что следует иметь в виду, развивая у ребенка дошкольного возраста первые чувства гражданственности? Какие в этой связи стоят перед педагогом и родителями задачи?

В своей работе я уделяю внимание следующему

- история г.Архангельска: целевые прогулки, экскурсии, обобщающие занятия с показом фотографий, рассказы по истории города);
 - «Никто не забыт, ничто не забыто» (экскурсии к памятникам);
 - трудовые будни наших земляков.

Чтобы подготовить ребенка к самостоятельной жизни, научить его быть честным, справедливым и успешным во всех делах, необходимо помочь ему с раннего детства полюбить свою Родину. В связи с этим огромное значение имеет ознакомление дошкольников с историческим, национальным, культурным, географическим, природно-экологическим своеобразием родного города, потому что любовь к нашему Отечеству начинается с любви к своему городу, краю. Самый эффективный способ формирования патриотических чувств дошкольников к своему родному городу – проведение таких игр, как «Знатоки Архангельска», «Пройдемся по улицам города», «Собери из частей целое» и многих других.

Работу по воспитанию чувства любви к родному городу я начала от простого к сложному. Воспитание любви к окружающей природе, родному краю, городу – составная часть воспитания глубоких патриотических чувств. Поставив перед собой эту задачу, я решила выбрать для ее решения более действенные формы: беседы, экскурсии, игры. Беседы дают возможность детям учиться выражать свои чувства и переживания, а экскурсии позволяют воспринимать окружающие объекты, расширяют кругозор детей, уточняют их представления об окружающей жизни, а также помогают конкретно и образно видеть красоту родного края.

Работу по воспитанию любви к родному городу я начала с бесед, в ходе которых выяснила имеющиеся знания детей о родном городе. Оказалось, что эти знания пока невелики: дети имели представления лишь об улицах, на которых проживают, и о своем детском саде, да и то не очень ясные. В ходе моих тематических бесед с использованием фотографий и иллюстраций я побуждала детей делать выводы, давать нравственные оценки услышанному и увиденному.

Немало рассказов было о подвигах людей, именами которых названы улицы нашего города. Я предложила родителям составить вместе с ребенком рассказ о каком-либо герое. Подготовив такое домашнее задание, дети с удовольствием рассказывали о заслугах А..В. Суворова, именем которого названа одна из улиц нашего города.

В ходе моих бесед с детьми предлагала им узнать, как называется улица, на которой они живут, имеет ли она свою историю.

На экскурсиях я знакомила детей с улицами нашего города, сравнивала их, рассказывала историю их названий. На последующих экскурсиях показывала детям, как быстро застраивается наш город, какие появляются красивые дома.

Постояли у вечного огня, возложили цветы к обелиску погибшим воинам. Свои экс-курсии я проводила таким образом, чтобы вызвать у детей положительные эмоции, а не только дать им познавательный материал. К примеру, прежде чем отправиться к памятнику погибшим воинам, я с детьми рассматривала иллюстрации в книгах о героических подвигах наших советских людей в годы Великой Отечественной войны. После прочтения рассказов беседовала с детьми и выяснили для себя, что знают наши воспитанники о героях войны, кого в наши дни

можно назвать героем. Ребята называли имена Александра Матросова, Онега Кошевого, Зои Космодемьянской, Ивана Кожедуба, Юрия Гагарина.

Прививая детям любовь к сво ему родному городу, я показывала его своим воспитанникам в различные времена года. Проводила экскурсии именно там, где лучше всего дети могли бы наблюдать признаки того или иного сезона: весной – в цветущем саду, зимой – на заснеженных городских улицах, осенью – в парке.

Вернувшись после экскурсии в группу, я старалась узнать отношение детей к нашему городу с помощью следующих вопросов:

- Нравится ли вам наш город?
- Что больше всего вы любите в городе?
- Что мы сделали для того, чтобы наш город стал еще лучше?

Я объясняла детям, что тот, кто горячо любит свой город, старается сделать его своим трудом еще краше.

Наш город населяют люди самых различных профессий. Я познакомила своих воспитанников с трудом строителей, которые после войны сумели поднять город из руин и в настоящее время возводят жилые дома, детские сады и школы.

Свое знакомство с профессией строителя начала с домашнего задания. Ребята в один из выходных дней должны были вместе с родителями побывать на одной из новых улиц города. Мной была поставлена цель: развивать у детей интерес и желание узнать о строительных специальностях.

Дети пришли в детский сад возбужденные, каждый старался рассказать об увиденном как можно больше. Затем я провела экскурсию к строящемуся кирпичному дому. Рассказала детям о последовательности строительства объекта, о том, сколько сил, знаний и умений вкладывают люди в постройку каждого такого дома. Наблюдали за работой каменщика, крановщика, сварщика. На повторной экскурсии увидели результаты работы строителей, а также познакомились с трудом штукатуров, плотников, маляров.

В тот же день дала задание ребятам узнать, где трудятся их папы и мамы, а родителей попросила в беседе с детьми побольше рассказать о своей работе. На одном из занятий я предложила детям составить рассказ о самом красивом и любимом уголке нашего города. Наиболее интересные из них я записала в альбом, а ребята проиллюстрировали свои рассказы. Наши воспитанники выполняли и коллективные работы на темы: «Улица нашего города» и «Новые дома в нашем городе».

Совместная деятельность с родителями стала основой для дальнейшего формирования нравственно-патриотических чувств у детей. Дети стали следить за чистотой игровой площадки, с удовольствием убирают мусор, сажают цветы. Так у них появилось новое отношение к окружающему: что любишь — надо беречь.

В результате проведенной работы знания наших воспитанников о городе стали глубже, шире, их рассказы о нем содержательными, образными, эмоциональными. В этих рассказах было ярко выражено отношение детей к своему родному городу, они уже резко отличались от прежних. Богатство впечатлений детей отражалось в их игровой деятельности. В рисунках по замыслу у ребят появились темы, связанные с нашим городом: «Наша улица», «У фонтана», «Мой детский сад», «В парке» и т.д. С целью закрепления знаний о родном городе был организован конкурс семейного рисунка «Наш город Архангельск».

Впечатления о родном крае дети отражали в рисунках и совместных с родителями и воспитателями работах (выставки рисунков, макетов из различного бросового материала и пластилина, на конкурсе семейного герба). Безусловно, впечатления и эмоции, полученные в ходе различных мероприятий, приобщили детей к истории родного города, края и своего народа, воспитали любовь к своему Отечеству.

В нашем детском саду собран богатый материал о родном городе, крае, включающий как сведения об историческом прошлом, так и о современном культурном облике родного края. Представлены множество фотографий, макетов, альбомов и специальной литературы. Помимо этого, имеются карты, буклеты, игры для ознакомления детей с историей образования города Архангельска.

В детском саду была оформлена фотовыставка «Край наш Архангельский», систематически проводятся фольклорные праздники .

Таким образом, дошкольные образовательные учреждения могут выступить той социокультурной средой, которая создает оптимальные условия для формирования у детей целостной «картины мира», воспитывает патриотизм, основы гражданственности, а также формирует интерес к своей малой родине.

- 1. Буторина Т.С., Овчинникова Н.П. Воспитание патриотизма средствами образования. СПб., 2004.
- 2. Духовно-нравственное воспитание : преемственность и развитие. М. 2004.
- Нравственное и трудовое воспитание дошкольников: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.А. Козлова и др. М., 2002.

Соломатина Елена Павловна воспитатель ГБДОУ «Детский сад №31» г. Санкт-Петербург

ПРОЕКТ «ЗОЛОТЫЕ РУЧКИ»

Аннотация: в данной статье речь идет о проектной деятельности, о конкретном проекте. На мой взгляд, проектная деятельность — это технология, создающая условия для формирования человека, способного жить в гармонии с собой и миром.

В 2013 году в России проходит Год охраны окружающей среды. Думаю, что правительство обратилось к этой теме, поскольку существует проблема загрязнения окружающей среды как реальная угроза здоровью и благополучию граждан России. Проблема эта многогранная. Все мы были детьми. А в детстве каждый участвовал на экологических занятиях сначала в садике, потом в школе, учили стихи, писали сочинения, рассказывали о бережном обращении с природой, о том, что мусорить нельзя и что «в человеке все должно быть прекрасно». Почему у части граждан России отсутствует потребность беречь и украшать мир, в котором живешь? Что сделано не так? Что можно сделать, чтобы это изменить?

В данной статье в качестве ответа на поставленный вопрос речь пойдет о проектной деятельности, о конкретном проекте. На мой взгляд, проектная деятельность — это технология, создающая условия для формирования человека, способного жить в гармонии с собой и миром. Есть неизбежные ежедневные обязанности: убрать игрушки, привести в порядок свой шкафчик, доделать поделку, сложить аккуратно вещи, убрать за собой мусор. Дорогие взрослые, вам знакомо чувство горького сожаления, что вы опять заставляете делать то, что необходимо? Не надо отчаиваться, значит, наш проект «Золотые ручки» для Вас.

Цель проекта – создание условий для развития трудолюбия, желания созидать и делать мир вокруг себя красивым.

Подготовительный этап. Данная цель для взрослого. Интерес 4 — летнего человечка это не разогреет. Взгляд на мир глазами ребенка помог дать новую жизнь одной поделке. Лист бумаги, сложенный особым образом, цветная бумага, ножницы, клей, фломастеры. И вот в день рождения проекта фантастическое существо оживает в руках воспитателя. Поет песни, болтает, смеётся. Дети, конечно, с восторгом наблюдают за новичком:

- Это кто?
- Мой друг.
- А как его зовут?
- Чуча Мачуча.
- А где вы его купили?
- Такого нигде не купишь. Сама сделала.
- А нам сделаете?
- Не могу. Его можно сделать только самому золотыми ручками.

О предстоящем проекте взрослые уже знали и ненавязчиво готовили к нему ребят. В группе звучали пословицы о труде и трудолюбии, дети рассуждали вместе с воспитателем о значении этих пословиц, о смысле слов «золотые руки». Поэтому дети понимают, что золотые ручки – умелые ручки.

 А у вас золотые ручки? Я, кажется, знаю, что нам делать. Давайте осуществим проект «Золотые ручки».

На мой взгляд, важно, чтобы проект с самого начала был четко обозначен в сознании ребят. Само начало проекта — необычное, радостное событие. Прежде всего, это состояние исходит от воспитателей. А чтобы каждый ребенок «пробудился», готовится эмблема проекта. Лист формата А-3, золотая гуашь, кисть. И приглашение желающим создать эмблему проекта. Дети тесным «теплым» кругом собрались вокруг стола. Воспитатель намазывает ладонь ребенка и говорит: «Дорогой...теперь твои ручки становятся трудолюбивыми, умелыми, золотыми. Ты теперь многое сумеешь сделать своими золотыми ручками...». И каждый ребенок услышит эту торжественную речь. И оставит свой след в эмблеме. У нас желающими поучаствовать в проекте были все ребята. Желательно отметить настоящий День рождения проекта. И конкретные воспитатели для конкретных детей подберут любимые игры, любимую музыку. И тогда вечером дети сами расскажут родителям о начале нового проекта.

Взрослый помни, важно разбудить активность ребенка и желание планировать проект. Мы опять сели большим кругом, лист А-3, фломастер и вопрос: « Что мы хотим осуществить в нашем проекте?». Идеи детей фиксируются на бумаге тут же в виде рисунков-символов. В нашем случае детский план на начальном этапе был вполне реальным:

1.Сделать себе Чучу-мачучу

2. Сделать дом для Чуч-мачуч

Деятельностный этап. На следующий день работа в творческой мастерской кипела с раннего утра. В помощь воспитателю и детям сделана пооперационная карта.

Тот, кто сделал себе Чучу — Мачучу, уже играл с ним. Вот оно пространство возможностей. Рождение того, чего взрослые не планировали. Удивительно было наблюдать, как создавалась детьми сюжетно-ролевая игра с маленькими забавными друзьями. А поскольку Чучи — Мачучи очень любят разговаривать, то заговорила новая девочка, которая пока предпочитала молчать. Её Чуча —Мачуча захотел подружиться и что-то рассказать. А еще забавный малыш здорово пел и отправился с нами на музыку, и наконец-то все увидели и поняли, как надо раскрывать рот, чтобы песня хорошо звучала. А еще он удивительным образом поднял всем настроение.

Скоро был готов Дом для Чуч-Мачуч. Однажды утром, когда ребята подошли, чтобы поприветствовать своих друзей, они увидели огромный конверт. В письме любимцы детей рассказали о том, что все игрушки оживают, когда садик закрывается. И когда в группе порядок – у всех праздник, а если нет, то льются слезы и кругом печаль. Чучи-Мачучи попросили о помощи. Вот так проект набирает новый виток своего развития. И мотив маленького ребенка к деятельности стимулируется вновь и вновь. Наши дети очень захотели помочь своим друзьям. Мы это точно можем сделать, ведь руки-то у нас теперь умелые, «золотые». Самый момент провести День трудовых подвигов: навести порядок в личных шкафчиках, в центрах, протереть пыль в любимом уголке. Раздеваясь после прогулки, дети слышат приглашение поучаствовать в конкурсе на самый аккуратный шкафчик. Кто-то впервые это делает с удовольствием. Привычные, а кому-то уже надоевшие действия приобретают совершенно иной смысл.

Дети в Доме Чуч-Мачуч нашли не только письмо, потом пыльные тряпочки, но и Книги Побед! Это подарок трудолюбивым детям. Его получает каждый ребенок. Что такое книга Побед? Это книга, в которую вносится каждая победа ребенка. Победа особенно велика, когда постарался, а кто-то даже победил саму Лень и прогнал её. Как? Из чего? Фотоальбом, надпись «Книга Побед» и фотография ребенка. На странички можно просто приклеить наклейку, можно вложить фото, можно вложить листок с обозначением события. Каждый ребенок проживает ситуацию успеха, держа в руках свою Книгу Побед, вкладывая очередное свидетельство своего трудолюбия.

После экскурсии в прачечную детского садика, дети подружились с Феями Чистоты и узнали, сколько труда вложено, чтобы ребята спали на чистых постелях, кушали на чистых салфетках, вытирались чистыми полотенцами.

Однажды ребята поняли, что умелыми «золотыми» ручками можно не только навести порядок, убрать игрушки, накрыть на столы. Можно всё! Нарисовать рисунок, вылепить, смастерить поделку и украсить ими группу. Сложить пазлы, мазайку, постройку. Все это можно тут же показать Чучам-Мачучам. А чтобы показать родителям труд своих рук, делается фото. В проекте обязательно есть адресат. Для маленького ребенка это, конечно, родители, фантастический персонаж и сами дети. Ведь рассказывать в индивидуальном подпроекте «Как я дома помогаю» ребятам всегда приятно.

Презентация проекта. Презентация, на мой взгляд, очень простая с точки зрения технического воплощения. Заранее приглашены члены семей и Феи чистоты из прачечной. Дети рассказывают о проекте, показывают выставку своих работ, рассказывают «Что я могу делать своими золотыми ручками». Затем мы зажигаем свечу и загадываем желание, чтобы наши ручки всегда оставались золотые. Потом сюрпризный мешочек, а в нем набор инструментов для мальчиком и костюм «Золушки» для девочек.

- 1. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.:Мозаика-Синтез, 2008.-111с.
- 2. Гиппенрейтер Ю.Б. Продолжаем общаться с ребенком так?. М.:АСТ.Астрель, 2008.-255с.
- 3. Майер А.А. Философия дошкольного образования.-Барнаул. Азбука, 2012. 76с.

Фатхуллина Гульфия Анваровна музыкальный руководитель МБДОУ №33 «Колобок» г. Набережные Челны, Республика Татарстан

РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ РЕГИОНА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы использования музыки композиторовклассиков родного края, как части музыкальной культуры региона. На НОД «Музыка» имеет не только обучающий, но и огромный воспитательный потенциал, в плане патриотического, интернационального, нравственного, эстетического воспитания старших дошкольников.

В федеральном законе Российской Федерации «Об образовании», как принцип модернизации современного образования, нашла свое отражение идея регионализации. Основными положениями Закона «Об образовании» являются: приоритет общечеловеческой, национально-этнических ценностей, свободное развитие личности; общедоступность; вариативность образования; всесторонняя защита обучаемого.[5,18]

Согласно с данным законом государственный образовательный стандарт включает одновременно с федеральным и национально-региональный компонент. И важным средством развития музыкального восприятия является новый материал — музыкальная культура региона. Для полноценного развития восприятия музыкальной культуры своего региона необходимо воспитывать интерес к музыке родного края. И не только к традиционной, народной, но профессиональной музыкальной культуре, к высокохудожественным произведениям композиторов - классиков, наполненных национальным колоритом, своеобразием гармонии, музыкального языка, лада, образов, понятных детям.

Можно сделать вывод, что использование музыки композиторов-классиков родного края, как части музыкальной культуры региона, на НОД «Музыка» имеет не только обучающий, но и огромный воспитательный потенциал, в плане патриотического, интернационального, нравственного, эстетического воспитания старших дошкольников.

Изучению музыкальной культуры родного края придавали огромное значение Б.В.Асафьев, В.Ф. Афанасьев, Д.С. Лихачев, Л.З. Корабельникова, К.Д. Уткин, О.Г. Яковлева, Ф.Ш.Салитова, Д.Р. Шарафутдинов, Е.Ю. Пономарева, Ю. В. Дубынина, М.К. Иванова, А.Н. Валиахметова.

Творчество татарских композиторов стало предметом исследований в работах В. Р. Дулат-Алеева, Я.М Гиршмана, Г.Я. Касаткиной, З. Сайдашевой, Ч.Н. Бахтияровой и др.

Проблеме музыкального восприятия посвящены исследования Б.М. Теплова, Э.Б. Абдуллина, В.И. Петрушина, Е.В.Назайкинского, В.В. Медушевского, в самые последние годы — В.Вальковой, М. Бонфельда и др. Однако, процесс развития восприятия музыкальной культуры региона у детей дошкольного возраста не только изучен недостаточно, но имеется очень мало музыкального и методического материала, адаптированного для дошкольников.

«Музыкальная культура общества, – утверждает А. Н. Сохор, – есть единство музыки и ее социального функционирования. Это – сложная система, в которую входят: 1) музыкальные ценности, создаваемые или сохраняемые в данном обществе; 2) все виды деятельности по созданию, хранению, воспроизведению, распространению, восприятию и использованию музыкальных ценностей; 3) все субъекты такого рода деятельности вместе с их знаниями, навыками и другими качествами, обеспечивающими ее успех;

4) все учреждения и социальные институты, а также инструменты и оборудование, обслуживающие эту деятельность» [3,с.84-85].

По мнению М.К. Ивановой, музыкальная культура детей старшего дошкольного возраста выступает формирующим личностным качеством, содержанием которого является в различной степени осознанное ценностное отношение к музыке, проявляющееся в признании ее красоты, потребности слушать и первоначальных оценках музыкальных произведений. [2,c.9].

Ю.В. Дубынина отмечает, что являясь частью музыкальной культуры общества, музыкальная культура региона - это комплекс всех явлений профессиональной и народной музыки определенного территориального образования.[1,с.11].

Особенность восприятия музыкальной культуры родного края проявляется, прежде всего, в самой специфике музыки данного региона, а также в этническом своеобразии и личностных качествах композиторов, исполнителей, слушателей, в особенностях образовательной жизни.

Ю.В. Дубынина обозначает, что восприятие музыкальной культуры региона заключается в восприятии местной музыкальной культуры, ярко реализующей принципы: наглядности, доступности, связи с жизнью, локальной закрепленности. [1,с.12].

Для дошкольников восприятие музыки -представляет большую трудность, чем восприятие произведений других видов искусства, это связано со сложностью и спецификой музыкального художественного образа и с возрастными особенностями ребёнка-дошкольника, поэтому так важно в дошкольном детстве, на начальном этапе развития музыкального восприятия, помочь ребёнку услышать и понять музыку, войти в мир её образов. И ориентиром для ребенка-дошкольника является взрослый человек. Успех восприятия дошкольниками музыкальной культуры региона зависит от всего педагогического коллектива, от родителей воспитанников, т. к. вне музыкальных занятий имеются иные возможности обогащения детей музыкальными впечатлениями, другие разнообразные формы осуществления музыкальной деятельности в повседневной жизни детского сада и в семье.

В МБДОУ №33 «Колобок» города Набережные Челны Республики Татарстан, мы провели анкетирование родителей, в ходе которого ставилась задача изучения отношения родителей к национальной классической музыке. При этом мы предположили, что музыкальная культура родного края включает в себя мотивацию к взаимодействию с музыкальными произведениями композиторов РТ, знания не только мировых классических произведений, но и национальных произведений и композиторов, исполнителей и творческих коллективов РТ, выявление музыкальных предпочтений как родителей, так детей.

Всего было опрошено 120 родителей детей старшего дошкольного возраста. Анкетирование прошли родители детей, посещающих русскоязычные и татарские группы детского сада. По мнению большинства родителей (84%), в ДОУ необходимо знакомить ребенка с национальной классической музыкой. В то же время 4% родителей считают, что это не обязательно. 4% предложили свои варианты ответов: знакомить в соответствии национальностью ребенка, в зависимости от того, насколько это интересно самому ребенку. 8% родителей испытали затруднения с ответом. 50% опрашиваемых родителей не слушают национальную классическую музыку. 34% респондентов не нравится творчество композиторов и исполнителей РТ, но 66% опрошенных родителей отметили, что через ребенка и вместе с ним, хотели бы знакомиться с творчеством композиторов, исполнителями и творческими коллективами нашего города и РТ.

Результаты анкетирования педагогов ДОУ(33воспитателя и узких специалистов), показали, что большинство воспитателей (62%) редко обращаются к национальной классической музыке на занятиях и в режимные моменты, но 85% хотели бы расширить репертуар занятий с помощью музыкального материала родного края. 100% респондентов испытывают трудности в изучении и использовании национальной музыки народов РТ: из-за недостатка музыкального материала(63%), музыкально-дидактических игр (21%), а также снижения интереса детей к национальной музыке (16%).

На основе анализа вышеприведенных результатов анкетирования

родителей и педагогов ДОУ, мы сформулировали следующие основные выводы:

- положительное отношение к изучению национальной классической музыке родителей и педагогов, осознание необходимости ознакомления детей в ДОУ с музыкальной культурой родного края.
- большинство родителей готово к ознакомлению с творчеством композиторов, исполнителей и творческих коллективов РТ, вместе с ребенком.

Изложенные результаты исследования носят предварительный характер и могут рассматриваться как основание для выводов об отношении родителей и педагогов к национальной классической музыке, как составной части музыкальной культуры региона, конкретной группы опрошенных.

- Дубынина Ю.В. Изучение музыкальной культуры родного края в общеобразовательной школе с учащимися школьного возраста во внеклассной работе: Статья// Традиции и инновации в профессиональной подготовке будущего педагога: Материалы научно-практической конференции. – Тверь: ТвГУ, 2005.-Вып.4.-с.20-273.
- 2. Иванова М.К. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие /М.К. Иванова- Якутск: ИРО МО РС(Я), 2001.-104 с.
- 3. Сохор, А. Социология и музыкальная культура / А. Сохор. М.: Советский композитор, 1975. 202 с.
- Калантарян Л.А.Региональная музыкальная культура: теоретический аспект. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. – 108 с.
- 5. ФЗ «Об образовании» с учетом изменений, внесенных ФЗ от 22.08.2004 № 122-ФЗ, вступивших в силу с 1 января 2005 г; Новый Федеральный закон «Об образовании» от 29.12 2012 №273

Хайбуллина Лилия Ахатовна инструктор физической культуры МБДОУ «Детский сад 417 комбинированного вида с татарским языком воспитания и обучения г. Казань, Республика Татарстан

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ: ЗАКАЛИВАНИЕ СУХОВОЗДУШНОЙ БАНЕЙ

Аннотация: в статье автор рассматривает сауну как одну форм закаливания детского организма в детском саду.

Здоровье — состояние физического, психического и социального благополучия. Это дар, данный человеку от рождения Природой. Но чаще всего мы задумываемся о здоровье только тогда, когда оно начинает куда-то исчезать. А мы, не понимая законов природы, плохо зная истинные потребности своего организма, растрачиваем это бесценное богатство, начиная с раннего детства.

Вся физкультурно-оздоровительная работа в нашем детском саду подчинена главной задаче — оздоровлению детей. Задачи оздоровительной работы детского сада:

- Охрана и укрепление здоровья детей в условиях повышенных интеллектуальных и психоэмоциональных нагрузок, совершенствование их физического развития;
- Формирование у детей жизненно необходимых двигательных навыков и представлений о здоровом образе жизни.

На базе детского сада созданы специальные материально-технические условия для проведения физкультурно-оздоровительной работы: медицинский кабинет, музыкально-физкультурный зал, групповые спортивные уголки, сауна. В детском саду проводится физкультурно-оздоровительная работа. Это рациональное питание, непосредственно образовательная деятельность по физической культуре, музыкальные занятия, утренняя гимнастика, подвижные игры, физические упражнения на свежем воздухе, физминутки, ритмическая гимнастика, спортивные игры, дыхательная гимнастика после сна, пальчиковые игры.

Проводится и работа с родителями по физическому воспитанию: родительские собрания, дни открытых дверей, анкетирования, спортивные досуги, праздники «Папа, мама, я – спортивная семья», «Весёлые старты».

Закаливание детей — очень важный режимный момент в оздоровительной работе с детьми. И одной из форм закаливания детского организма в нашем детском саду является сауна. Очень жарким паром славится во всем мире русская баня. Известный исследователь народных традиций, русский историк и писатель Н.И. Костомаров отмечал: «для простого народа баня была замечательной школой закаливания, нечувствительности к жаре и морозу, какой всегда отличались русские, удивляя этим иностранцев». Но у русской бани есть «теплолюбивая» сестра — финская сауна. Слово «сауна» в переводе на русский язык означает «баня».

В энциклопедии дается такое определение «сауна (sauna) – финская баня; действие основано на температурном чередовании: горячий сухой воздух парной и холодная вода бассейна или естественного водоёма» [1].

«Сауна – лекарство бедняков» – гласит финская пословица. Древние финны считали сауну святыней и даже верили, что в облаках пара скрывается добрый дух.

В нашем детском саду проводится суховоздушное закаливание – в сауне, которая работает с 1998 года. Порядок пребывания детей в сауне регламентируется врачом. При отсутствии противопоказаний сауну может посещать любой ребёнок. Мы соблюдаем все требования, которые характерны для любой закаливающей процедуры:

- посещение сауны только при полном здоровье ребёнка;
- постепенность увеличения закаливающего фактора;
- систематичность и последовательность проведения занятий;
- учёт индивидуальных особенностей ребёнка;
- положительный эмоциональный фон при проведении занятий.

Важно подготовить ребёнка к сеансу суховоздушной бани. Поэтому в начале водим детей на экскурсию в сауну и рассказываем детям о достоинствах и удовольствии, которое он получит от пребывания в ней. Посещение сауны начинается со второй младшей группы.

Личные принадлежности для посещения сауны состоят из 2 полотенец (на одном ребёнок сидит в сауне, чтобы выделяющийся пот впитывался в него и второе — для вытирания после душа). В сауне дети находятся в шерстяной шапочке, для предотвращения перегрева головы. Вначале, а именно в первые сеансы, снижаем температуру сауны, не делаем паровых толчков, не допускаем резкого охлаждения. Постепенно дети адаптируются к более высокой температуре и температурным контрастам. Средняя температура поддерживается на уровне около 80

градусов С на высоте верхней полки.

Начинают дети с одного захода не более 5-7 минут. Затем это время увеличивается до 10 минут. За время одного сеанса в сауне дети 2-3 раза посещают парную с последующим охлаждением.

Второй фазой приёма сауны является посещение душа. Из сауны в душ дети проходят по пористой дорожке, что тоже оказывает лечебное воздействие. После душа дети обсыхают и отдыхают, что обычно занимает 20-30 минут. Затем в специально оборудованном помещение дети пьют фруктовые соки, чай с лимоном, с курагой. После всего этого медсестра делает детям массаж (имеется сертификат).

Таким образом, в предупреждении заболеваний у детей важны все виды и этапы оздоровления – от режима до закаливающих воздействий с оптимальной двигательной активностью.

Список литературы

- Большая Российская энциклопедия: Москва: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2011:
- 2. Лаптев А.П. Закаливайтесь на здоровье, Москва: Медицина, 1991;
- 3. Симонов Е. Баня, сауна: все о строительстве, оборудовании, материалах, Санкт-Петербург: Питер, 2010.

Христюк Валентина Павловна

педагог-психолог

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №31»

г. Апатиты, Мурманская область

Высоковская Ирина Сергеевна

старший воспитатель

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №31» г.Апатиты, Мурманская область

ПУТЕШЕСТВИЕ В МИР СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА

Аннотация: в статье рассматривается путешествие в мир современного ребенка, которое представляет собой многоуровневое системное явление, характеризующееся наследственными факторами, социальной ситуацией развития, организуемой взрослыми, и деятельностью самого ребенка, осуществляемой под руководством взрослого.

О готовности к школе написано много научных статей, где педагоги и психологи приводят основные критерии школьной зрелости ребёнка. Только вот зачастую о том, готов ли он к новому этапу своей жизни, мы начинаем задумываться, когда ему уже исполняется 6 лет. И, испугавшись предстоящих хлопот и перемен, начинаем спешно решать проблему. Упустив время, взрослые пытаются обучить малыша всему и сразу, совсем не учитывая, что в таком возрасте он не сможет усвоить большой объём информации. Однако мгновенное превращение дошкольника в школьника невозможно. Чтобы процесс подготовки к школе и будущая адаптация к школьной жизни протекали с наибольшей пользой для ребёнка, начинать эту работу надо заранее, вести её постепенно, в тесной взаимосвязи от интересов и черт личности малыша. Стремление ребёнка к познанию и творчеству не может пройти само по себе, его необходимо пробудить. Взрослый должен научиться смотреть на мир глазами ребёнка. Больше доверяйте, советуйтесь с малышом, объясняйте спокойно, старайтесь не выдавать при этом своего волнения, ведь ребёнок интуитивно это почувствует. По - больше бодрости и оптимизма! Малыш всегда видит, насколько приятно и интересно взрослому общаться с ним. А ощутив безразличие, он перестанет проявлять какую-либо активность. По чаще говорите ребёнку, что у него всё получится, но для этого надо приложить старания. А вы всегда будете рядом. И даже если у него что-то будет выходить не так, то обязательно получится потом. Последовательно, шаг за шагом, малыш будет получать жизненный опыт и приобретёт уверенность в своих силах. Если рядом взрослые, которые не жалеют времени для ребёнка – с развитием малыша всё будет в порядке.

Известно, что младенец видит окружающий мир вверх ногами. И пока его мозг не научится переворачивать изображение, ребенок не сможет ориентироваться в пространстве. Вот именно так, сегодня некоторые взрослые воспринимают действительность — вверх ногами. И живут они в мире перевернутых ценностей. Знаете, что больше всего мешает жить легко и с удовольствием? Одна дурная привычка, которая, как правило, приобретается в раннем детстве. Речь о сравнении себя с другими. Чему удивляться: если мы с вами приводим в примеры более послушных, талантливых, успешных сверстников, которые и стихи быстро запоминают, и читать умеют, и на скрипочке играют, и взрослых радуют. Естественно, родители и педагоги хотели как лучше, но получилось как всегда. Мало того, что сравнение провоцирует зависть и порождает комплексы. Эта вредная привычка мешает нам быть самой собой, призависть и порождает комплексы.

нуждает игнорировать свои интересы и следовать чужим целям. Но есть и хорошая новость: от этой привычки можно избавиться в любом возрасте. Главное прислушаться к себе, научиться отделять зерна от плевел, иными словами - собственные желания и мечты от тех, что были навязаны родителями, дошкольным учреждением, друзьями, школой. К сожалению, в отечественной образовательной практике (как в семье, так и в системе дошкольного образования) широко распространены запрещающие правила, которые влекут за собой негативную оценку детского поведения. Необходимо свести к минимуму количество запретов и по возможности преобразовать их в содержательные указания для совершения продуктивного действия.

Таким образом, путешествие в мир современного ребенка представляет собой многоуровневое системное явление, характеризующееся наследственными факторами, социальной ситуацией развития, организуемой взрослыми, и деятельностью самого ребенка, осуществляемой под руководством взрослого. Только благодаря гармоничному сочетанию этих факторов можно достичь позитивных результатов в развитии ребенка.

И так, какие они, наши дети?

- Откликаются на уважение к их праву выбора
- Принимают хорошие решения
- Борются за свои способности и признание их как нечто значимое. Что им нужно:
- ощущать радость от новых открытий
- видеть все вокруг по-своему
- им нужно знать, что они не одиноки

Они знают:

- что будут править миром
- что у них будет широкий выбор

Наши дети:

- хотят делать лучшее
- хотят быть заметными и особенными
- хотят чтобы их услышали

Они приходят в этот мир совершенными – и попадают в наш безумно несовершенный мир. «Внутри» они интуитивно знают, что хорошо и правильно. «Извне» они замечают все, что только есть в нашем мире ошибочное и дурное.

Они твердо знают, как должны относиться друг другу человеческие существа.

Наши дети:

- ожидают от всех вокруг взаимного уважения и любви;
- не одобряют лжи, манипулирования и насилия;
- требуют объяснения и никогда не довольствуются отговорками;
- лучше всего реагируют, когда к ним обращаются, как к взрослым;
- знают чего хотят, и непременно объяснят это нам, если мы будем открытыми и научимся слушать их по - настоящему

Дети нуждаются в том, чтобы их поняли. Лучший способ узнать детей – общаться с ними! Они носители глубочайшей мудрости, если к ним прислушаться. Только будучи внимательными к чувствам, переживаниям, к внутреннему миру детей, мы можем рассчитывать на то, что они будут так же внимательны и отзывчивы к нашим проблемам и проблемам других людей.

Говорите с детьми так, как вы бы хотели, чтобы они говорили с вами. Самое главное понять, что подготовка к школе – это длительный и творческий процесс, который не нужно превращать в тренировки и унылые беседы. Только начинать её надо заранее и вести постепенно, индивидуально для каждого ребёнка, ведь у каждого малыша своя схема развития. И здесь Вы можете дать волю своей фантазии, выполнять задания, предложенные педагогами или придумывать свои – в любом случае ребёнок будет взрослеть, набираться жизненного опыта и уверенности в своих силах.

- Н.Е.Веракса, А.Н.Веракса. Развитие ребенка в дошкольном детстве. Издательство Мозаика-Синтез. Москва 2008
- 2. Н.С. Голицина. Копилка педагогических идей. Москва 2007
- 3. Е.И. Касаткина, Е.В.Ганичева. Играют мальчики, играют девочки.

Чемезова Ольга Ивановна учитель начальных классов МБОУ «СОШ №19 г. Далматово, Курганская область

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОСВОЕНИИ ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается работа учителя, направленная на развитие личностных качеств и способностей младшего школьника. Автор убежден, что обучение должно строиться таким образом, чтобы формировать у учащихся устойчивый интерес к знаниям, к саморазвитию.

Современному обществу необходима гармонично развитая самостоятельно мыслящая личность, способная к творчеству и самообразованию, способная быстро адаптироваться к новым жизненным задачам. В конвенции модернизации российского образования на период до 2010 года говорится: «Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся», «инициативности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе».

Из этого вытекает следующая цель обучения: создание условий для интеллектуального развития детей. В связи с этим важное место в системе школьного образования отводится начальным классам, как первой ступени в развитии обучающихся. Поэтому учителю необходимо так строить учебную деятельность на уроке, чтобы обеспечить всестороннее развитие личности. Учитель начальной школы ставит перед собой следующие задачи:

- 1) развивать познавательные способности: внимание, память, мышление;
- 2) формировать у обучающихся способность к усвоению новых знаний, умение использовать свои знания при выполнении учебной задачи; умение самостоятельно получать знания, используя учебный материал;
 - 3) развивать умение контролировать и оценивать собственную деятельность;
 - 4) формировать коммуникативные умения.

Учащиеся начальных классов к моменту перехода в среднее звено должны уметь сравнивать, анализировать, обобщать. Все это способствует развитию личности учащихся, поможет им в будущем решать нестандартные задачи, работать творчески.

Развитие познавательных способностей необходимо вести систематически, это позволит расширить познавательные возможности детей. Такие задания включаются в уроки по всем программам обучения в начальной школе.

В учебный материал необходимо включать задания, направленные на развитие внимания: умение распределять внимание, переключать его с одного предмета на другой и другие характеристики внимания. Так как внимание служит основой развития других познавательных процессов. Хорошо развитое внимание позволяет ученику правильно организовывать свою учебную деятельность, поддерживать ровный и стабильный темп работы.

Упражнения на внимание:

- 1) найди сходство и различие;
- 2) соедини половинки слов, прочитай рассыпанные слова, пословицы;
- 3) какая буква лишняя, лишнее слово;
- 4) собери квадрат;
- 5) упражнения с числовыми рядами: спиши числа. Подчеркни самое большое число. Самое маленькое трехзначное число обведи в кружок. Найди сумму однозначных чисел и т.д.

227, 17, 5, 71, 13, 6, 203, 839, 107.

6) Сравни примеры. Что у них общего? Чем различаются? Выпиши примеры с ответом 14 и т.д.

20-6 8+4 8+6 7+7 14+0 9+4

У младших школьников развита наглядно-образная память. Необходимо развивать другие виды памяти: зрительную, слуховую, словесно-логическую.

Упражнения на развитие памяти:

- 1) зрительные и слуховые диктанты;
- 2) определи в словах общий звук;
- 3) письмо по памяти и т. д. Восприятие является основой мышления. Оно так же связано и с воображением и памятью.
 - Сравни на глаз геометрические фигуры.
 - Раздели прямоугольник на треугольники.

- Выпиши номера треугольников: остроугольные, прямоугольные, тупоугольные и т.д.
 Мышление совокупность умственных процессов, лежащих в основе познания. Необходимо развивать у обучающихся умение анализировать, сравнивать и обобщать. Один из показателей развития логического мышления это способность рассуждать. Способность рассуждать развивают:
 - 1) Логические упражнения со словами.
- 2) Решение задач разными способами, изменение вопроса к задаче, изменение условия задачи, задачи с недостающими данными и т.д.
 - 3) Задачи и задания на развитие логического мышления.

Задания на развитие познавательных способностей должны включаться в каждый урок в течении всего учебного года. На каждом уроке учитель проводит тренировочные упражнения разного вида, способствующие развитию умения анализировать, сравнивать и обобщать, делать выводы, выделять существенные признаки понятия, классифицировать.

Применение на уроке разных форм организации познавательной деятельности: фронтальной, индивидуальной, групповой и методов обучения способствует развитию личности.

Интересный прием фронтальной работы «Разминка». Его удобно проводить в начале урока, чтобы подготовить учащихся к учебной деятельности. Он позволяет привлечь к работе всех учащихся класса, развивает быстроту реакции, умение слушать и слышать вопрос, четко и конкретно мыслить.

Каждый ребенок должен ощущать веру в себя. Создание учителем ситуаций успеха на уроке учит преодолевать трудности, помогает осознать свое продвижение вперед, формирует в детях здоровую личность. Поэтому для индивидуальной работы каждый ребенок (сильный, средний, слабый) получает задание по силам, успешно справляется с ним.

Рассмотрим на примере урока математики. При решении задачи первый уровень получает задание решить задачи с опорой на чертеж, второй уровень — решить разными способами, третий — изменить вопрос задачи и решить ее. Таким образом, каждый ребенок получил задание по своим способностям, а так же имеет возможность выполнить задание другого уровня. Продвижение на более сложный уровень является целью каждого ученика. При этом обеспечивается усвоение программного материала: умение решать задачи, развивается мышление.

При организации парной и групповой работы каждый ученик получает возможность высказаться по учебному заданию, вносит свой посильный вклад, учится сотрудничеству в коллективе. Учитель только направляет работу, корректирует. По окончании работы ученик сам себе выставляет оценку за работу и его работу оценивает группа. Работая в парах, учащиеся выполняют следующие задания:

- 1) Взаимопроверка письменного и устного заданий.
- 2) Выполнение задания в паре. Например:
- поставить имя существительное в определенном падеже,
- выполнить вычисление по алгоритму: один ученик проговаривает и решает, второй проверяет и наоборот.

Работу в группах из четырех – пяти человек удобнее проводить на уроках повторения и закрепления материала или этапе актуализации знаний на уроке. На таких уроках ученики учатся работать сообща, при этом каждый высказывает свое мнение. Каждый ученик оценивает свою работу в группе.

Работа в группах учит планированию и организации учебной деятельности:

- 1) составление плана решения задач;
- 2) составление плана текста, восстановление деформированного текста;
- 3) работа группы по заданиям учителя на основе уже имеющихся знаний, а так же использование разных источников информации.

Работая в группах, учащиеся учатся работать с учебными текстами, находить информацию в словарях, энциклопедических справочниках.

Важно, чтобы учащиеся испытывали познавательную потребность. Этому способствует создание проблемных ситуаций на уроке. При решении текстовых задач нового вида, ученик каждый раз попадает в проблемную ситуацию. Рассмотрим на примерах:

1) Найдите уравнения:

$$23 - 7 = 16$$
 $34 - x = 30$ $45 - x$ $18 + x = 25$ $36 + 4 > 39$

Почему они так называются? Что неизвестно в этих уравнениях? Списать уравнение на нахождение неизвестного вычитаемого.

2) Сравните выражения:

$$78 - 60: 2 + 4 = 13$$
 $78 - 60: 2 + 4 = 44$

Можно ли эти выражения назвать равенствами? В каком случае результаты в этих выражениях могут быть разными? Сделайте так, чтобы эти равенства были верными.

Постановка учебной проблемы в начале урока поможет ученикам самим сформулировать тему урока, и учебная проблема станет вопросом для исследования, в выведение алгоритма действия. Учитель лишь направляет учащихся решении этой проблемы.

На этапе актуализации знаний организуется подготовка к выполнению самостоятельно учебного действия. Поставить наводящий вопрос. Например: как найти неизвестное вычитаемое? На этапе объяснения материала составляется план действий: алгоритм решения уравнения.

При первичном закреплении выполняются тренировочные упражнения с обязательным комментированием, проговариванием алгоритма. Самостоятельная работа по изученному материалу проверяется в классе, допущенные ошибки исправляются. На данном этапе ученик учится контролировать себя.

Самооценка учащимся собственной учебной деятельности на уроке важна для дальнейшей работы (выявление затруднений и их причин при выполнении задания, над чем еще нужно работать).

Рефлексия урока может быть проведена следующим образом: учащимся предлагается выбрать одно из высказываний и продолжить его. Например:

- Я могу ...
- ... пеноп R –
- Мне удалось ...
- Было трудно ...
- Было интересно ...

Все рассмотренные задания не могут проводиться каждый в отдельности. Они являются частью определенного этапа урока.

Невозможно рассмотреть всю работу учителя направленную на развитие личностных качеств и способностей младшего школьника. Но обучение должно строиться таким образом, чтобы формировать у учащихся устойчивый интерес к знаниям, к саморазвитию.

- 1. Волкова Т.В. Развитие памяти и внимания. М.: ЗАО «БАО-ПРЕСС», 2005.- 240с.
- Холодова О. Юным умникам и умницам: Задания по развитию познавательных способностей: Методическое пособие, 1 класс. + Программа курса «РПС»М.: Росткнига, 2010. - 270с.
- Осипова М.П. Проблема активизации познавательной и творческой деятельности младших школьников. -Мн.; Нар. Асвета, 1987. - 89с.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

заместитель директора по НМР МОУ «СОШ № 2» г. Надым, ЯНАО *Гумич Татьяна Ивановна* учитель русского языка и литературы МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2 г. Надыма», г. Надым, ЯНАО

Валова Галина Владиславовна

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ СОСТАВЛЕНИЯ РАБОЧИХ ПРОГРАММ В КЛАССАХ СПЕЦИАЛЬНОГО (КОРРЕКЦИОННОГО) ОБРАЗОВАНИЯ VII ВИДА

Аннотация: в статье рассматриваются особенности обучающихся классов специального (коррекционного) образования VII вида, которые требуют вдумчивого отношения учителя ко всему, что имеет отношение к проверке, контрольным работам, оценкам.

У детей в классах специального (коррекционного) образования VII вида неустойчивое внимание, низкая работоспособность, кратковременная память, высокий уровень утомляемости, слабо сформированы речевые навыки - несоответсвие техники чтения стандартным требованиям, норме. Основные задачи обучения связаны с развитием у школьников внимания, мышления, памяти, мотивации их на изучение предмета, повышения интереса к учебным занятиям. Обучение в классе специального (коррекционного) образования VII вида осуществляется по тем же программам и учебникам, что и обучение обучающихся в общеобразовательных классах, так как задержка психического развития рассматривается в отечественной педагогике как вариант нормального развития ребёнка. Под этим понимается негрубое отставание в психическом развитии, которое, с одной стороны, требует специального, коррекционного подхода к обучению ребёнка, с другой – даёт возможность обучения ребёнка по общей программе на базовом уровне, усвоения им государственного образовательного стандарта. Работая с такими детьми, учитывается, что они плохо читают, не могут схватить главное в учебной информации, их затрудняют операции сравнения, обобщения, систематизации, у них неустойчивое внимание, бедный словарь. Ученики работают на уровне репродуктивного восприятия, основой при обучении является пассивное механическое запоминание изучаемого материала. У школьников данной категории, как правило, ослаблен интерес к обучению, в их поведении может преобладать пассивность.

Корректируя программу по предмету (примерную, авторскую) помните, что:

- Учитывается психологический портрет класса (данные службы социально-педагогической поддержки);
 - Содержание должно быть доступным для усвоения обучающимися;
 - Общие цели и задачи курса сохраняются;
- Программу нужно разгрузить (за счет сокращения сложных понятий и терминов, фактологического материала);
- Необходимо определить приоритетное направление в учебном предмете на каждый учебный год;
- Формы, методы и методические приемы в процессе обучения должны быть разнообразны

Малая наполняемость детей в классе специального (коррекционного) образования VII вида дает возможность применять индивидуальный подход, осуществлять своевременную обратную связь между учеником и учителем. Приёмы базируются на особенностях обучающихся данных классов воспринимать и воспроизводить материал на репродуктивном уровне: алгоритмизация, выполнение работы по образцу, опора на личный опыт обучающихся и другие. Большая часть учебного занятия планируется как самостоятельная работа обучающихся по образцу, по алгоритму, так как они не обладают устойчивым вниманием и потому способны лишь короткий промежуток времени слушать учителя. Активно используются методические приемы деятельностного подхода к обучению. Проговаривание вслух хором, по одному и по цепочке понятий, правил, терминов, разно¬образные практические работы (рисунки, моделирование, проектирование, эксперименты, опыты, исследования) позволяют добиться положительного результата в усвоении учебного материала.

Особенности обучающихся классов специального (коррекционного) образования VII вида требуют вдумчивого отношения учителя ко всему, что имеет отношение к проверке, контрольным работам, оценкам. Основным принципом при этом является принцип зоны бли-

жайшего развития. Отсюда – нестандартные формы контроля. У обучающихся данных классов уровень тревожности такой, что предупреждать их о проверочных работах не стоит. Само слово контроль угнетает их психику. Всякий контроль следует завершать за одну – две недели до каникул. На уроках контроля учитель оказывает определенную дозу помощи (разрешается пользоваться тетрадями и учебниками). Система оценки знаний, умений, навыков отражает и ситуативный успех, и результат освоения материала целого раздела, и навыки, приобретенные обучающимися в процессе изучения той или иной темы. Оценки за ситуативный успех у школьников могут быть хорошими, а не только удовлетворительными. Успех в учении необходим каждому ребенку. Успех детей в классах С(К)О сугубо индивидуален. Педагог должен понимать и учитывать степень мыслительной деятельности, интеллектуальной активности учеников этих классов. Ведь их усилия в учебной деятельности отличаются от усилий «сильных» учеников. Накопляемость оценок, как правило, высокая, так как для учеников классов специального (коррекционного) образования VII вида важен результат их труда на каждом учебном занятии. Каждый учитель может аргументировать в рабочей программе свою систему оценивания.

Воспитательные цели должны быть реализованы на каждом учебном занятии в целях успешной социализации обучающихся. Нравственные понятия такие дети усваивают достаточно хорошо. Обязательным условием реализации поставленных задач в классах специального (коррекционного) образования VII вида является создание атмосферы понимания и уважения — основных составляющих сотрудничества. Доброжелательность, уважение личности ученика, опора на его субъективный жизненный опыт, создание ситуации успеха — всё это неотъемлемые элементы уроков в таких классах.

При составлении рабочих программ в классах компенсирующего обучения основное внимание уделяется тем направлениям, при реализации которых учитель будет восполнять пробелы в знаниях, умениях, навыках обучающихся. Эти пробелы возникают в связи с пропусками учебных занятий, низкой учебной мотивацией, социальной и педагогической запущенностью. Развитие интереса к предмету, повышение мотивации (связано с пониманием личностного значения того, что ученик получит при изучении материала), личностный пример педагога, разнообразные виды поддержки ученика, гуманизация содержания учебного занятия — задачи, способствующие успешной адаптации и развитию детей в этих классах.

В дополнение укажем типичные отрицательные реплики: «Быстрее», «Быстрее, что вы так медленно», «Поторапливайтесь, а то мало времени осталось», а также слова «перевёртыши», где частица «Не» усиливает отрицательное значение слов: «Не бойтесь», «Не стесняйтесь», «Не волнуйтесь». Они только ухудшают восприятие обучающимися учебного материала и способствуют их дискомфортному состоянию.

Список литературы

- 1. Борисова Н.М. Из опыта работы в классах КРО. // Русский язык в школе, 1999 № 6.
- 2. Гольдберг В.А. Гуманистическая воспитательная система школы: становление и развитие. М.: Новая школа, 2001.
- 3. Коротаева Е.В. О ситуации успеха в учебной деятельности. // Русский язык в школе, 2003 № 1.

Грачева Ирина Александровна социальный педагог МБОУ «СОШ №5» Блинова Зухра Минкаиловна педагог-психолог г. Чистополь, Республика Татарстан

СИСТЕМА РАБОТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В ПРОФИЛАКТИКЕ ЗАВИСИМОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация: в статье рассматриваются принципы и этапы работы с асоциальным ребенком или подростком, в основе которых лежит гуманно-личностный подход. Несмотря на то, что такой подход предполагает отношения, основанные на доброте и мягкости, любви и уважении, нельзя превращать его во вседозволенность, всепрощение и заискивание перед учениками.

«Подростковый возраст – возраст предельной искренности, идущей от стремления все пережить, все открыть, быть в согласии с самим собой, и – предельной неискренности, связанной с поиском себя через разные роли, стремлением себя проверить, испытать, скрываясь от других и самого себя», – так писала Б.Заззо (французский психолог). Среди вопросов, требующих особого внимания, это вопрос профилактики зависимостей у детей и подростков. Не секрет, что у современных школьников присутствует такое явление, как определенный

дефект воли. Это качество воспитывается с детства. Вместе с правильными ценностными ориентациями оно становится залогом нравственной жизни личности.

Проблемы подростков асоциального поведения, склонных к алкоголизму, наркомании, табакокурению в рамках учебного заведения должны решаться комплексно, всем педагогическим коллективом путем четкого планирования и тесного сотрудничества всех участников воспитательного процесса, ученического коллектива и самих учащихся.

Система работы должна включать два этапа:

I əman

- Выявление подростков с асоциальным поведением.
- Установление проблемы (склонность к пьянству, наркомании и т.д.).
- Сбор информации об интересах подростка, о круге его общения.
- Установление характера влияния социума на личность учащегося с алкогольной зависимостью.
 - Изучение типов и особенностей семейных взаимоотношений.

II этап

- Установление причин пьянства и алкоголизма.
- Составление коррекционной программы с учетом индивидуальных особенностей учащихся.
- Индивидуальный подход к учащимся связан с необходимостью пре-одоления у них отрицательных качеств и проявлений, недостатков в поведении. Он предполагает чуткость и такт воспитателя по отношению к учащемуся, умение предвидеть последствия выбора и осуществления таких воспитательных мероприятий, которые соответствуют особенностям учащегося и его состоянию.

Одним из важных условий профилактической работы с учащимися является приобщение их к активной жизни ученического коллектива, в котором формируются позитивные ценностные ориентации, и поступки подростка с девиантным поведением не только не встречают сочувствия, но вызывают единодушное искреннее осуждение с последующим оказанием ему моральной поддержки и помощи. Выявив индивидуальные особенности учащихся, склонных к любой зависимости, мотивацию и причины асоциального поведения, можно сделать анализ предложений самих подростков по решению проблемы искоренения и профилактики наркозависимости, алкоголизма и курения.

В целях повышения эффективности профилактики зависимостей среди мо¬лодежи можно выделить следующие моменты:

1. Выявление контингента высокого риска зависимостей.

Признаками риска считаются:

- неблагополучные семьи,
- влияние неблагополучных компаний сверстников,
- нарушение поведения,
- уходы из дома,
- недостаток родительского внимания,
- избыток свободного времени.

Исследованиями психологов установлено, что в семьях, где родители вели недостойный образ жизни, пьянствовали, постоянно ссорились, подростки в среднем в 3–3,5 раза чаще, чем их сверстники из благополучных семей, оказывались в числе пристрастившихся к алкоголю, курению и наркотикам. Свойственная таким семьям нравственно-психологическая обстановка травмировала психику детей, формировала у многих из них устойчивую алкогольную ориентацию, склонность к игромании, токсикомании и т.п. Подросткам из таких семей были свойственны чувства неполноценности, социальной неуверенности и беспомощности, недисциплинированность и неорганизованность; эти качества постепенно формировали у них психологическую предрасположенность к употреблению алкоголя, побуждало к поискам форм жизнедеятельности, не требующих сколько-нибудь значительных интеллектуальных усилий.

Выявленный контингент высокого риска должен стать объектом пристального внимания. Некоторые подростки из этого контингента нуждаются не столько в опеке старших, сколько в поддержке сверстников.

2. Система запретов и наказаний.

Необходимо постоянно совершенствовать данную систему, так как часто бывает, что строгие меры ведут к еще большей степени зависимости.

3. Санитарное просвещение.

Его нужно проводить постоянно, менять формы изложения материала, внедрять нестандартные меры, избегать формализма. Хорошую эффективность показала на Западе волонтерская практика: проведение пропаганды внутри группы, агитация изнутри, путем внедрения в группировки, неназойливое переориентирование подростков на здоровый образ жизни, поощрения различных интересов и т. д.

В работе по профилактики зависимостей педагогу не обойтись без знаний возрастной

педагогики и психологии.

Например, в младшем возрасте проявляются последствия неправильного семейного и детсадовского воспитания. Дети не умеют играть со сверстниками, общаться с ними, управлять собой, трудиться сообща, старательно выполнять работу. Очень важно на данном этапе выявить детей, отстающих в развитии, с трудным характером, слабо подготовленных к школе, и обратить внимание на сложность усвоения нового режима жизни и деятельности, специфику взаимоотношений с учителями, изменение отношений с семьей, затруднения в учебной деятельности и выполнении домашних заданий.

Педагог должен:

- научить учащегося самостоятельно готовить уроки, преодолевать трудности;
- создавать «ситуацию успеха» для таких учащихся;
- вовлекать ребенка в интересующую его деятельность (игру, труд, учебу, досуг);
- обучать правильно относиться к неудачам, исправлять ошибки;
- учить уважать товарищей и взрослых;
- развивать умение прощать друг другу слабости и недостатки.

В среднем возрасте трудновоспитуемость стимулируется не только отставанием в психическом развитии, но и недостаточным жизненным опытом. Подростки копируют поведение взрослых, несамостоятельны, преждевременно взрослеют. К недостаткам поведения относятся: грубость, невыдержанность, драчливость, заносчивость, негативное отношение к учебе, конфликты с окружающими.

На данном этапе необходимо:

- подчеркивать взрослость подростка, его ответственность за себя и за свою деятельность;
- учить различать истинную и ложную красоту человека;
- воспитывать невосприимчивость к отрицательному поступку;
- формировать чувство коллективизма и предупреждать эгоистичность, вырабатывая адекватную самооценку;
- правильно подобрать поручение в классе с учетом интересов ребенка и сообщества сверстников;
 - создавать «ситуации успеха» в учебном процессе;
- организовать оценочную деятельность, предупреждение невротических расстройств и патологических влечений.

Старшие подростки, взрослея, тянутся к самостоятельности. Но социального опыта, многих практических умений, необходимых сил и способностей у них еще нет. Назревает конфликт между пониманием норм поведения и их выполнением, чувствами и разумом, планами и возможностями.

Педагогу необходимо:

- общение в микрогруппах ближайшего окружения;
- деятельность, направленную на самопознание и самоопределение воспитуемого, формирование потребности в постоянном самовоспитании, активное приобщение к труду для личных и общественных целей.

К.Д.Ушинский говорил «Чтобы дать ребенку правильное воспитание, необходимо хорошо его знать, «во всех отношениях». Тренинги, анкеты и тесты помогут овладеть методами и приемами воспитания. Наряду с профилактическим воспитанием учащихся соответствующую просветительную работу необходимо проводить и с их родителями. Работа эта должна также носить дифференцированный характер (для родителей младших, для родителей старших учеников). С этой целью можно использовать родительские собрания, лектории, диспуты, круглые столы.

Принципом работы с асоциальным ребенком или подростком является гуманно-личностный подход. Несмотря на то, что такой подход предполагает отношения, основанные на доброте и мягкости, любви и уважении, нельзя превращать его во вседозволенность, всепрощение и заискивание перед учениками. Крайности воспитательного стиля противопоказаны в педагогике. Должны соблюдаться определенные границы личностного подхода. Если подростки почувствуют уважение к себе, своим интересам со стороны педагога, человека взрослого, обладающего более развитым сознанием и большим жизненным опытом, то они будут воспринимать его (учителя, психолога, врача и т.д.) не просто как передатчика знаний, а как носителя нравственного опыта человечества, человека, к которому стоит прислушаться.

- 1. Г.Г. Кулинич. Вредные привычка: профилактика зависимостей. М.:ВАКО, 2008.
- 2. авриков В.А., Гавриков Н.А. Мудрое слово о здоровье и долголетии. Краснодар: Кн.изд-во, 1984г.
- 3. Дик Н.Ф. Воспитательная работа со старшеклассниками / Н.Ф. Дик, Т.И. Дик. Изд. 2-е Ростов н/Д: Феникс, 2008.
- Сибирцова Г.Н. Настольная книга заместителя директора по воспитательной работе (мастер-класс по проблемам воспитания) / Г.Н. Сибирцова. Изд. 6-е, дополн. и перераб. – Ростов н/Д: Феникс, 2007.

Дарбекова Екатерина Александровна

воспитатель

МДОУ «Детский сад комбинированного вида «Огонек» №60» г. Нерюнгри, Республика Саха(Якутия)

ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ С ОВЗ СРЕДСТВАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается вопос интеграции «проблемных» детей в группы общеразвивающей направленности, который является закономерным этапом развития системы специального образования, ориентированного на раскрытие индивидуальных способностей и резервов каждого ребёнка, укрепление, сохранение и развитие здоровья детей, в сопровождении специалистов разного профиля.

Социализация детей с отклонениями в развитии является основной задачей всей системы коррекционной помощи. Социальная интеграция понимается нами как конечная цель специального обучения, направленная на включение индивидуума в жизнь общества. Интеграция «проблемных» детей в группы общеразвивающей направленности — это закономерный этап развития системы специального образования, ориентированного на раскрытие индивидуальных способностей и резервов каждого ребёнка, укрепление, сохранение и развитие здоровья детей, в сопровождении специалистов разного профиля.

Но зачастую в обществе мы сталкиваемся с другой проблемой: к детям с ограниченными возможностями здоровья относятся с жалостью, испытывают желание не сотрудничать, а оказать помощь, а иногда проявляют пренебрежение.

Мы же считаем, что особые возможности – не причина для пассивного созерцания. Зрителями мы быть устали. Мы хотим быть полноправными участниками всего происходящего. Задача инклюзивного образования – придать детям с особыми потребностями уверенность в собственных силах, дать возможность почувствовать себя конкурентоспособными в специально созданных условиях.

Работая в группе компенсирующей направленности с детьми с задержкой психического развития и умственной отсталостью, учитывая особенности развития наших детей, мы организовали театральную студию «Волшебный мир превращений». Но поскольку детям было тяжело полностью обыгрывать сюжет, мы приняли решение привлечь детей из общеразвивающих групп.

Театрализованная деятельность стала неотъемлемой частью нашей работы. Детский театр у нас музыкальный. В нём много движения, пения, действий. Конечно, научить ребёнка импровизировать дело не простое. Главное, чтобы ребёнок не чувствовал, что его обучают, а занят был интересной для него деятельностью, научился верить в себя. Театрализованная деятельность вводит детей не только в мир прекрасного, активизирует мышление и познавательный интерес, но помогает раскрывать творческие возможности, развивает речь и что самое главное помогает адаптироваться ребенку в коллективе. Участвуя в театрализованных играх, дети становятся участниками разных событий из жизни людей, животных, растений, что дает им возможность глубже познать окружающий мир. Одновременно театрализованная игра прививает ребенку устойчивый интерес к родной культуре, литературе, театру.

Огромно и воспитательное значение театрализованных игр. У детей формируется уважительное отношение друг к другу. Они познают радость, связанную с преодолением трудностей общения, неуверенности в себе. Свою работу над спектаклем мы превращаем в своеобразную игру, в которой с удовольствием участвуют и дети и взрослые.

Учитывая особенности наших детей, мы планировали предварительную работу. На коррекционных занятиях использовались навыки основных движений, которые дети закрепляли во время занятий физкультурой.

В начале нашей работы мы заметили, что дети недостаточно запоминают слова, забывая их, не могут вовремя вступить в пение. Поэтому работа над текстом песен начиналась на музыкальных занятиях и продолжалась в группе, также родители повторяли слова дома. Мы проводили специальные наблюдения, беседы, рассматривали специальные картины соответствующего содержания с целью формирования самых первых представлениях о событиях, которые им предстоит обыгрывать в театральной студии.

На все занятия мы приглашаем родителей, что даёт им возможность увидеть своего ребёнка в коллективе других детей и как бы взглянуть на него со стороны, оценить возможности на уровне других и порадоваться вместе с ним его успехам. А успехи у нас есть.

Работу в студии «Волшебный мир превращений» мы ведём второй год, наблюдения показали, что занятия способствуют формированию координации движений, они приобретают плавность, становятся точными и выразительными. Игра в театре существенно повлияла на личностный облик детей: у них сформировалось чувство партнёрства, сложились особые чуткие отношения со своими сверстниками. Занятия способствовали развитию и коррекции восприятия, внимания, памяти, моторики, речи, обогащению представлений об окружающем мире, они становились более полными, устойчивыми, эмоционально окрашенными.

Возможность участвовать в подобных социальных интегрированных проектах, ощущение собственной значимости и эмоциональной причастности ко всему происходящему — это и есть та самая безбарьерная среда, возможность каждого быть вовлеченным в единое социальное пространство.

Список литературы

- 1. Буренина А.И. Театр всевозможного. Спб.: 2002. 114c.
- Варенова Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики/ Т.В. Варёнова. М.: ООО «Асар», 2003. 288c
- Маркова Л.С. построение коррекционной среды для дошкольников с задержкой психического развития. М.: Айрис-пресс, 2005. – 160с.

Кононова Анна Владимировна

преподаватель

ГАОУ МО СПО «Кольский агропромышленный колледж»

г. Кола, Мурманская область

Третьякова Татьяна Ивановна

преподаватель ГАОУ МО СПО «Кольский агропромышленный колледж» г. Кола, Мурманская область

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ В ПОЛУЧЕНИИ ПРОФЕССИИ В КОРРЕКЦИОННЫХ ГРУППАХ

Аннотация: в статье рассматриваются условия формиования учебной мотивации в получении профессии в коррекционных группах. Приводится конкретизация необходимых факторов учитываемых при организии данного учебного процесса

В нашем колледже уже на протяжении ряда лет работают несколько коррекционных групп. В этих группах обучаются дети с отклонением в развитии по специальностям «Штукатур, маляр» и «Слесарь по ремонту автомобилей». Когда ребята поступают к нам на обучение на этапе приема документов, мы проводим с ними определенную работу. А именно, учитывая, что в колледже можно получить только 2 специальности таким детям, пытаемся направить их на выбор именно интересной для них специальности. Предлагаем заполнить анкету, в которой задаются самые простейшие, понятные им вопросы. Например.

- 1. Какие рабочие профессии ты знаешь?
- 2. Какую профессию ты изучал на уроках трудового обучения в школе?
- 3. Нравится ли тебе эта профессия?
- Почему?
- Кем бы ты хотел работать?

Так как эти дети отличаются от остальных детей, обучающихся в колледже, то к ним необходим определенный подход. Работая с этими детьми, нельзя забывать, что целью нашей работы является оказание им помощи в овладении разнообразными знаниями об окружающем мире, развитие у них наблюдательности и опыта практического обучения, формирование умения самостоятельно добывать знания и пользоваться ими. Фактически проводимая с этими обучающимися работа является индивидуальной. Они все разные, и в силу их состояния здоровья, требуют индивидуальной работы с ними.

Что необходимо учитывать, организуя учебный процесс в коррекционных группах?

Во-первых, задания, которые даются ребенку, должны быть максимально понятными для него, вызывать у него желание к познавательной деятельности, стремление проявлять активность.

Во-вторых, необходимо педагогу помнить, что каждый из этих детей имеет разный уровень знаний. Поэтому организовывая занятие надо учитывать темп обучения, применять различные методы и методики обучения соответствующие уровню знаний обучающихся. Надо быть готовым к тому, что неоднократно придется повторять изучаемый материал. Дети данной группы очень ранимы. Необходимо терпение, такт и понимание со стороны преподавателя.

B-третьих, проводя занятия, необходимо максимально использовать все возможные наглядные пособия, использовать возможные аналогии для облегчения восприятия изучаемого материала.



Рис. 1 Для обучающихся очень важна оценка преподавателя

В - четвертых, для любых детей очень важно, чтобы их достижения были замечены. Для детей, обучающихся в коррекционных группах, это, наверное, еще важнее. Результаты работы обучающихся, пусть даже незначительные, необходимо замечать и поощрять. Это укрепляет веру ребенка в свои силы и побуждает его к дальнейшей активной учебной деятельности.

B - *пятых*, так как у нас ребята, обучающиеся в коррекционных группах, получают рабочие специальности, очень важно на занятиях уделять максимально возможное время на практические работы. Повторять их возможно несколько раз. Подводить итоги по проделанной работе. Дети на практике осознают доступность профессии, видят результат своего труда, осознают пользу своего труда для других — поэтому у них формируется положительное от-

ношение к этим профессиям.



Рис.2 Успехи подростков – неотъемлемое условие мотивации

Источником деятельности является мотив, который выполняет функцию побуждения и обретает смысл. Благодаря мотиву деятельность не замыкается сама по себе, а становится ориентированной на значительно большее, лежащее за ее пределами. Она затрагивает сознание и чувства человека. Конкретными мотивами учебной деятельности обучающихся могут быть интерес, стремление иметь поощрения, избегание наказания за неуспехи, мотив долга и ответственности и т.п. По данным психологов (Д. Макклеланд, Д. Аткинсон, Х. Хекхаузен), деятельность человека, направленная на достижение успеха, мотивируется двумя разными мотивами – мотивом достижения успеха и мотивом избегания неудачи. Поведение людей различается в зависимости от доминирования того или иного мотива. Человек, мотивированный на успех, ставит в своей деятельности некоторую положительную цель, стремится к ее достижению, активно включается в деятельность, выбирает средства, действия, мобилизует себя на выполнение и достижение успеха. При этом человек проявляет большую настойчивость в достижении поставленной цели, стремится к достижению все более сложных целей и задач, а при неуспехе, неудаче не отчаивается, не теряет интереса к деятельности.



Рис. 3 Преподаватель – всегда пример для подражания

Эмпирические данные свидетельствуют о том, что у ребят, обучающихся в коррекционных группах, доминирует мотивация, связанная с избеганием неудач в учении, отрицательных оценок и отметок, наказание за неуспехи и получением высоких отметок и положительных отметок со стороны преподавателя за успешную деятельность. Подобная мотивация в своей основе содержит тревожность, отрицательные эмоциональные переживания, неуверенность в себе, боязнь критики. Ребенок не испытывает удовольствие от деятельности, тяготится ею. Формирование положительной мотивации, связанной с достижением успеха в учебном труде, овладением новыми знаниями и способами их получения, установлением и сохранением хороших отношений с окружающими, открытия детям личностного смысла деятельности является необходимым условием работы с коррекционными группами.

Учитывая все вышесказанное и применяя это на практике, достигаются довольно хорошие результаты. Ребята не только хорошо выполняют свою работу, у них прививается любовь и интерес к выбранной профессии.

Список литературы

- 1. Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И., Ялпаева Н.В. Основы коррекционной педагогики. М.: Педагогика, 2004. с. 272.
- 2. Крыжановская Л.М.: Психологическая коррекция в условиях инклюзивного образования: пособие для психологов и педагогов. Владос, 2013. с. 143.
- Кукшина В.С. Коррекционная педагогика. Издат.центр «Март». 2004.

Кошенскова Светлана Алексеевна

учитель-дефектолог МДОУ «Детский сад комбинированного вида №307» г. Волгоград, Волгоградская область

ОСОБЫЙ РЕБЁНОК В СЕМЬЕ: УЧИМСЯ КОНСТРУКТИВНО ВЗАИМОДЕЙСТВОВАТЬ

Аннотация: в статье рассматривается конструктивное взаимодействие, которое играет огромную роль в воспитании детей с особыми образовательными потребностями.

Воспитывать — значит приготовлять к жизни...

Д.И. Писарев

На воспитание ребёнка требуется много сил. Задача нас, взрослых - научиться взаимодействовать с детьми. Выделяются следующие виды педагогического взаимодействия [3, с.132]:

- Деструктивный (разрушающий) вид взаимодействия, дестабилизирует связи между участниками, элементами педагогической системы;
- Рестриктивный (ограничивающий) вид взаимодействия осуществляется через контроль за развитием и формированием отдельных качеств без учета целостного похода к процессу развития;
- Реструктивный (поддерживающий) вид взаимодействия направлен на решение тактических задач в образовательном процессе, обеспечивающих сохранение достигнутого результата;
- Конструктивный (развивающий) вид взаимодействия одновременно обеспечивает и создает условия для всестороннего развития ребёнка.

Огромную роль конструктивное взаимодействие играет в воспитании детей с особыми образовательными потребностями.

Кто же такие дети с особыми образовательными потребностями?

Дети с особыми образовательными потребностями (с проблемами в развитии, с отклонениями в развитии, с недостатками психофизического развития) — это дети, у которых вследствие врожденной недостаточности или приобретенного органического поражения сенсорных органов, опорно-двигательного аппарата или центральной нервной системы имеются отклонения от нормативного развития психических функций. В некоторых случаях нарушения развития могут быть вызваны и микросоциальными, средовыми причинами, не связанными с патологией анализаторов или центральной нервной системы. К таким факторам можно отнести неблагоприятные формы семейного воспитания, социальную и эмоциональную депривацию. Особенно тяжелые последствия имеет действие негативных микросоциальных факторов в период возрастных кризисов, когда отмечаются существенные качественные и количественные изменения в психическом развитии ребенка и подростка [2, с.25].

При появлении в семье особого ребёнка чувства родителей в своем развитии проходят несколько стадий от неконструктивных, стрессовых реакций к появлению адекватной оценки ситуации, позволяющей принимать оптимальные решения [7, c.200]:

- 1 стадия шок,
- 2 стадия понимание,
- 3 стадия «защитное» отрицание»,

4 стадия – «принятие»,

5 стадия – конструктивные действия.

Оптимальная родительская позиция должна отвечать трем главным требованиям: адекватности, гибкости, прогностичности [5, с.150].

Адекватность позиции взрослого основывается на реальной оценке особенностей своего ребенка, на умении увидеть, понять и уважать его индивидуальность. Гибкость родительской позиции рассматривается как готовность и способность изменения стиля общения, способов воздействия на ребенка. Прогностичность позиции выражается в ее ориентации на «зону ближайшего развития» и на задачи завтрашнего дня, это опережающая инициатива взрослого, направленная на изменение общего подхода к ребенку с учетом перспектив его развития.

Для того чтобы осуществить конструктивное взаимодействие, необходимо толерантно подойти к процессу воспитания:

- Не сравнивайте детей друг с другом;
- Не укоряйте детей;
- Не оскорбляйте;
- Не приказывайте;
- Проявляйте разумную требовательность;
- Научитесь находить общее мнение;
- Обеспечивайте ребёнку успех, победу над неуважаемым в себе, над трудной темой познания, надоевшим делом... Первая победа породит вторую, третью, пробудит в ребёнке силы, которые ранее не подозревались, и грани его возможностей значительно расширятся [1, c.10].
 - Изучайте особенности развития ребёнка;

– Поощряйте хорошие поступки ребёнка, его старание. Лучше, если в качестве награды

будут не сладости, а новая книга, игра, поход в гости, театр, интересная прогулка.

Посещая вместе театр, выставки, музеи, необходимо показывать и объяснять всё, что ему непонятно, незнакомо... Нужно задавать ребёнку вопросы, ответы на которые помогут ему выразить свои впечатления. Яркие впечатления от увиденного или прочитанного, их обсуждение, обмен мнениями — всё это будет способствовать сближению, появлению у ребёнка чувства ещё большего доверия к родителям, желания быть рядом, общаться. Кроме того, ребенок будет учиться ориентироваться в различных жизненных ситуациях. Это, несомненно, также будет способствовать развитию его коммуникативных способностей [4, с.35].

В ходе любой деятельности расширяется кругозор ребенка, развивается его интеллект. Многие родители, боясь, что ребёнок упадёт, уронит посуду, обольется или неправильно оденется, не дают ему ничего делать самостоятельно. Это приводит к тому, что он растет пассивным, вялым. Он отказывается от выполнения заданий, не может соблюдать правила коллективных игр. Таким образом, желая избавить ребёнка от трудностей, постоянно опекая его, оберегая от всего, что может огорчить, родители тем самым ставят своего ребёнка в трудное положение на многие годы [6, с.8].

Если ребенок с ограниченными возможностями здоровья посещает специализированный детский сад, особое внимание стоит уделить выполнению домашних рекомендаций. Домашние рекомендации необходимы для закрепления полученных ребенком знаний. Как правило, они выдаются в пятницу после недельного изучения лексической темы. Задания педагога лучше выполнять в дневные часы в субботу или в воскресенье. Развивающую работу в домашних условиях нужно проводить дозировано (по 10-15 минут). Родитель ни в коем случае не должен выполнять упражнения за ребёнка, чтобы было правильно, красиво и быстро. Первые самостоятельно нарисованные неровные круги, «корявые» палочки станут не просто достижением, но и гордостью для ребенка и, конечно же, для родителя.

Контроль за выполнением домашних рекомендаций позволяет поддерживать тесную взаимосвязь между учителем-дефектологом, воспитателями группы и родителями, общей целью которых является успешная коррекция психического развития ребёнка и формирование интегративных качеств личности, необходимых для успешной социальной адаптации.

Воспитание ребёнка, а тем более с особыми потребностями - это не минутное дело. Слова Ж. Ж. Руссо: «...величайшая ошибка при воспитании - это чрезмерная торопливость», не потеряли актуальности и в наше время. Только терпение, терпимость, искренняя заинтересованность родителей и педагогов способствует достижению долгожданного результата.

- 1. Гуманизация педагогики / С. Ткачев // Дошкольное воспитание. 1996. N 3.
- 2. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика. М.: Академия, 2003.
- 3. Коротаева Е.В. Вопросы теории и практики педагогики взаимодействия. Екатеринбург, 2000.
- 4. Подколзина Е.А. Научить общаться: сборник статей. Волгоград, 2005.
- 5. Прохорова О.П. Основы психологии семьи и семейного консультирования. М.: Сфера, 2005.
- Солодянкина О.В. Воспитание ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в семье. М.: АРКТИ, 2007.
- 7. Сурдопедагогика./Под ред. Е.Г. Речицкой. М.: Владос, 2004.

Нурумдинова Резеда Руслановна учитель татарского языка и литературы МБОУ «СОШ № 5» г. Чистополь, Республика Татарстан

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С ТРУДНОВОСПИТУЕМЫМИ УЧАЩИМИСЯ

Аннотация: в статье рассматривается процесс работы с трудными детьми. которые выделяются из общей массы учеников своим отрицательным поведением, плохой успеваемостью, создающие конфликты со сверстниками, преподавательским составом и с родителями.

Одна из основных задач в современной школе и современной семье — это работа с «трудными детьми», школьниками, которые выделяются из общей массы учеников своим отрицательным поведением, плохой успеваемостью, создающие конфликты со сверстниками, преподавательским составом и с родителями. Важно видеть эту проблему, не прятаться от неё и искать пути её решения совместно с родителями таких учеников.

Классному руководителю совместно с учителями предметниками, социальным педагогом, психологом школы важно выявить причины нестандартного поведения школьника, установить, почему данная категория детей потеряли нравственные и социальные ориентиры, почему они находят реализацию своих сил через конфликт с общепринятыми социальными и моральными нормами. Именно силами всего педагогического коллектива необходим комплексный подход к изучению и воспитанию трудных подростков. Для каждого ребёнка важно подобрать нешаблонные решения и применять индивидуальный подход.

Одна из основных причин массовости этой проблемы, её существования - это социальная среда: обстановка в семье, круг общения подростка, его занятость.

В процессе систематической работы с проблемными детьми и семьями можно выделить несколько типов семей, что позволяет классному руководителю более адресно и точно предупреждать и корректировать работу в данном направлении:

1. Одинокая мать, которой ребёнок мешает устроить личную жизнь. Атмосфера в семье, холодность, безразличие, отсутствие духовного контакта.

Расположить мать к себе, заручиться доверием; если она отнесётся к этому настороженно. Попробовать посмотреть на себя глазами матери. Это поможет понять её и контролировать своё отношение к ней. Заинтересовать судьбой подростка, пробудить ответственность за его будущее.

- 2. Семьи, в которых господствует безнадзорность. В таких семьях родители, как правило, употребляют алкоголь. Нужно обратить внимание на испытываемые подростком переживания, боль, стыд, обиду за родителей. Выяснить, кто из родителей пользуется авторитетом в семье, кто может стать опорой в изменении условий жизни.
- 3. Семьи, характеризующиеся педагогической неграмотностью родителей. Родители не понимают детей, обнаруживают полное незнание методов педагогического воздействия, недооценивают значение семейного воспитания. С такими родителями надо чаще проводить консультации, включать их в систематическую работу школы, пробудить интерес к самообразованию. Внушить мысль о том, что все дети нуждаются в образованных родителях.
- 4. Семьи, в которых приоритет отдаётся материальному благополучию над духовной жизнью. Дети в таких семьях растут эгоистами. Родители эти качества поощряют.
- 5. Семьи, в которых родители предъявляют к детям завышенные требования, часто граничащие с жестокостью. Детей часто наказывают физически, в результате они растут озлобленными. Таким родителям нужно доказать, что общение с ребёнком должно быть на равных.

Как правило, родители всегда защищают своих детей, оправдывают. Поэтому очень важно, чтоб родители признали наличие проблемы, осознали, что их дети нарушают общепринятые нормы. Получив родителей в союзники, классный руководитель приобретает незаменимых партнёров.

В процессе всей работы с трудными детьми, общение и отношение необходимо строить на доверии к учащемуся, открытости, честности. В первую очередь нужно добиться, чтобы у учащихся не появилось отвращение к школе, к учёбе. Ведь никому не хочется идти туда, где его всегда все ругают. Ученик должен поверить в свои силы, поднять свой авторитет в глазах окружающих хорошими делами, поступками, какими-либо достижениями. Важно понять, что основная масса трудных детей пытаются не отставать от своих сверстников и одноклассников, которые имеют успехи в учёбе или по другим направлениям, но у них это не получается, либо дети не хотят прилагать усилия для достижения высоких результатов. Поэтому данная категория детей идёт более лёгким путём, чтоб привлечь к себе внимание: срыв уроков

наглым поведением и выкрикиваниями, публичное несогласие с общепринятыми нормами, употребление спиртных напитков. Всем участникам воспитательного процесса с трудными подростками необходимо выявить интересы такого ребёнка, его увлечения, наличие способностей в какой-либо области. Необходим личностный подход к ребёнку:

- 1. Видеть в каждом ученике уникальную личность, уважать её, понимать, принимать, верить в неё.
- 2. Создавать такую обстановку ученья, общения, труда, в которой каждый ученик чувствовал бы себя личностью, ощущал бы внимание лично к нему.
 - 3. Исключить принуждение, а также всякое выделение недостатков ребёнка.
- 4.Организовать атмосферу успеха, помогать детям учиться, обретать уверенность в своих силах и способностях.
- 5. Учить школьника видеть личность, как в самом себе, так и в каждом из окружающих; развивать сознание в причастности к своему коллективу и к социальному целому.

Так, в классе, где я являюсь классным руководителем, учится девочка, которую можно отнести к трудным подросткам. Обучающаяся находится в конфликте со сверстниками, неуважительно относится к преподавателям. В связи с чем, наблюдаются спады в учебе и поведении. Поэтому требуется постоянный контроль со стороны классного руководителя, учителей — предметников, социального педагога, психолога школы. Благодаря принимаемым мерам (беседы, участие в общественной жизни класса и школы, посещение на дому, выявление способностей ребенка и их развитие) удаётся держать ситуацию под контролем.

При этом родители ребёнка категорически отказывались видеть существующую проблему, не принимали никаких мер для исправления ситуации. На протяжении долгого времени также и с родителями велась работа по привлечению их к воспитательному процессу. Родители приглашались в школу — наблюдали за поведением своей дочери на уроке и на перемене, проводились встречи с администрацией школы, психологом, социальным педагогом. Благодаря чему они осознали наличие проблемы, и в дальнейшем работа проводилась уже совместно с родителями.

Можно сказать, что работа проводилась не зря: девочка стала принимать активное участие в общественной жизни класса, посещать кружки, отношения с одноклассниками стали более ровными, появились друзья. В учёбе также наблюдается стабильность.

Итак, завоевать доверие подростка, уважение, помочь ему поверить в себя как личность, суметь заинтересовать его полезными делами и занятиями, осознание ребёнком, что он нужен окружающим, его полезность - вот конечная цель работы классного руководителя с трудновоспитуемыми учащимися.

Список литературы

- 1. .Акимова М. К. Педагогически запущенные дети. М., 1991.
- 2. Ефимова А. А. Трудные дети //Здоровье.2009
- 3. Практическая психология образования /Под ред. Дубровиной И.В. М.: ТЦ «Сфера», 1997
- Фурманов И.А. Психология детей с нарушениями поведения: пособие для психологов и педагогов. М., 2004.
- 5. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 2000

Селиванова Вера Юрьевна
Мастер производственного обучения
ГБПОУ «Курганский техникум сервиса и технологий»
г. Курган, Курганская область
Пузырёва Татьяна Викторовна
Мастер производственного обучения
ГБПОУ «Курганский техникум сервиса и технологий»
г. Курган, Курганская область

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: важное место в современной педагогической науке занимает коррекционная педагогика. Преодоление проблем в развитии детей с врожденными заболеваниями является важной целью современного образования. Именно для этих целей и разрабатываются теории и методики коррекционной педагогики. Каждый ребёнок имеет право на полноценную жизнь. Статья на тему «Коррекционная педагогика в профессиональном образовании», представлена мастерами производственного обучения первой квалификационной категории Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Курганский техникум сервиса и технологии» Селивановой В.Ю. и Пузырёвой Т.В. В статье представлена авторская модель системы коррекционной педагогики в техникуме на примере обучения профессии «Швея».

Коррекционная педагогика - это область социальных психолого-педагогических знаний о

сущности и закономерностях образования и воспитания подростков, имеющих нерезко – выраженные недостатки в развитии психики и отклонения в поведении.

В «Курганском техникуме сервиса и технологий» коррекционной педагогикой занимаются с 2006г. В техникуме проводится работа по созданию условий для развития личности с учётом специфики особенностей подростков с нарушением интеллекта. Проблеме воспитания и развития таких детей уделяется большое внимание. Необходимо «включать» подростков с ограниченными возможностями здоровья в реальные социальные отношения. Взаимодействие окружающих с теми, кто имел дефект в развитии и поведении строилось в зависимости: от экономического развития общества, состояния образования, культуры, науки, здравоохранения и общественного сознания. В процессе формирования этих отношений создаётся система социально — педагогической помощи. Проблема социализации обучающихся специальных образовательных учреждений становится всё актуальнее, т.к. если ранее ребёнок с нарушением развития считался нуждающимся в помощи и уходе, то теперь это независимая личность, которой необходимо сопровождение и поддержка. В работе с обучающимися, имеющими нарушение интеллекта, необходимо формировать умение приспосабливаться к социальным требованиям общества через общение и различные формы деятельности.

Бороться с исключительностью характера, интеллекта, даже физической возможно, прежде всего, педагогическими мероприятиями, т.е. воздействовать не на организм подростка, а на его социальную сущность. Поэтому в работе с подростками «восьмого вида» необходимо в своих требованиях исходить из его индивидуальных возможностей, учитывать его индивидуальные силы.

Основной целью коррекционной педагогики является выявление и преодоление (исправление) недостатков в развитии личности ребенка, помощь ему в успешном освоении картины мира и адекватной интеграции в общество.

Работа в техникуме с обучающимися имеющими нарушение интеллекта, строится на внимательном учете разных типов исключительности, индивидуальных интересов обучающихся, учитываются также его индивидуальные способности. В учебно-воспитательном процессе педагогические работники опираются на принцип педоцентризма.

Техникум ставит перед собой следующие задачи в коррекционной педагогике:

- 1. Своевременное выявление основных дефектов и недостатков в развитии обучающихся, в их знаниях, умениях и навыках, поведении, отношении к обществу;
 - 2. Установление причин, вызвавших эти дефекты и их устранение;
 - 3. Адаптация и реабилитация в социуме.

Работа с потенциальными обучающимися начинается ещё в специальной образовательной коррекционной школе восьмого вида, где они заканчивают 9 классов.

На этом этапе происходит ознакомление с ними, как с образом жизни коллектива, так и с каждым обучающимся. Здесь определяются ориентиры индивидуальной работы, исходя из личного темперамента и особенностей каждого подростка. Выявляются: темп работы, скоростные навыки, особенности характера и интересы. Таким образом: Объект коррекционной педагогики — личность подростка, имеющего незначительные отклонения в развитии (сенсорно — двигательной, интеллектуальной, речевой сферах.) или отклонения в поведении, затрудняющие его социализацию и адаптацию. Связь с классным руководителем, завучем, родителями поддерживается во время всего периода обучения в ОУ.

Как в школе, так и в техникуме большое значение имеет подготовка обучающихся с лёгкой степенью умственной отсталости к трудовой деятельности. Трудовое обучение – это мощное средство коррекции умственного развития ребёнка и его нравственного воспитания. Эта задача решается воспитанием у обучающихся общей готовности к труду и получения ими профессиональных трудовых знаний и навыков по специальности, это позволяет обучающимся включиться в производительный труд. Особенность содержания профессионально – трудового обучения для подростков с ограниченными возможностями здоровья – это элементарный уровень усвоения. На первом курсе по учебному плану на производственное обучение отводится 678ч. Это довольно большой объём, поэтому занятия проводятся по 3 дня в неделю. На первых этапах обучения в соответствии с тематическим планом проходит учебный период, во время которого повторяются и изучаются виды стежков и строчек, швов, обработка узлов швейных изделий, даются задания по переносу меловых линий по лекалам, подкраиванию и осноровке мелких деталей, при этом развивается глазомер, моторика рук, логическое мышление. К концу курса на втором обучающиеся работают на предприятиях. Их распределяют по рабочим местам, они выполняют производственное задание. По составу теоретических знаний, практических умений и навыков специальность «Швея» посильна для систематического усвоения обучающимися и пользуется спросом на рынке труда. В нашем городе требуются швеи на предприятия: «Курганская швейная фабрика», ООО «Апельсин», ООО «ТеплоЛён».

На уроках производственного обучения необходимо определить трудовой профиль развития каждого обучающегося с учётом его индивидуальных возможностей, проводить изучение динамики развития их трудовых способностей, для этого проводятся мероприятия по работе с

обучающимися, претендующими на повышенный разряд. Обучающиеся принимают участие в олимпиадах по профессиональным предметам, в конкурсах профессионального мастерства, затем включаются в производственную деятельность, проходят адаптацию среди работающих на предприятиях во время производственной практики. При этом обучающиеся и мастер взаимодействуют как единое целое, их общая цель – развитие социальной активности.

Поэтому предмет коррекционной педагогики - процесс дифференциального обучения, воспитания и развития подростков, определение результативных способов и средств, направленных на выявление, предупреждение и преодоление отклонений в их развитии и поведении

Важной задачей в процессе становления личности, помимо подготовки к трудовой деятельности, является воспитание нравственности. Приобретению положительных привычек, формированию характера, развитию инициативы, творческих способностей и активной жизненной позиции способствуют культурно – массовая и творческая деятельность.

Цель и направление воспитательной деятельности – развитие мотивации обучающихся к познанию и творчеству, содействие личностному и профессиональному самоопределению, их адаптации к жизни в обществе, приобщение к здоровому образу жизни, гражданское и патриотическое воспитание, знакомство с истоками национальной культуры, эстетическое воспитание.

Основная задача работы с подростками – развитие навыков общения, высказывания самостоятельного мнения, умения анализировать свои поступки и поступки окружающих.

Для этого проводятся:

- 1. Часы общения, беседы, направленные на изучение правил поведения, воспитания чувства уважения к старшим. Мероприятия по программам «Гражданин», «Семья», «Профессионал», «Здоровый образ жизни» и другие, такие как: «Почему человек ошибается. Проблемная ситуация исправь свою ошибку», «Конфликты на работе и их разрешение», «Моя ориентировка в окружающем мире», «За какие поступки и деяния наступает уголовная ответственность» и. т. д.
- 2. Основные коллективные традиционные и досуговые мероприятия, предметные недели, встречи с представителями различных организаций, например «Осенний вернисаж», « Легко атлетический кросс», «День Матери», мероприятия по ЗОЖ и т. д.

Эти программы, опираясь на нравственные принципы, помогают усвоить гуманистические, этические ценности, сформировать умение вести себя в различных жизненных ситуациях. Особенностью мероприятий является сотрудничество и общение.

Положительная динамика социализации обучающегося прослеживается в следующем:

- 1. В группе обучающиеся вовлекаются в самоуправленческую деятельность;
- 2. Участие группы в общих делах техникума;
- 3. Осознание ответственности за результаты работы;
- 4. Ответственность за результаты совместной работы в группе.

Важная роль в воспитании — это повышение уровня познавательной активности, способности к осознанной трудовой деятельности. Это способствует формированию у обучающихся необходимого объёма профессиональных знаний и умений. Для этого проводятся тематические часы, экскурсии на предприятия, конкурсы.

То есть для успешной интеграции подростка с ограничениями в развитии необходим социальный опыт, который можно получить только в случае включения их в социальные и культурные процессы.

- 1. Амасьянц, Р.А. Интеллектуальные нарушения: учеб. пособие / Р.А. Амасьянц, 2. Э.А. Амасьянц. М.: Педагогическое общество России, 2004. 448 с.
- 2. Ануфриев, А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей / А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина. М., 1999. 220 с.
- 3. Селевко, Г.К. Технологии воспитания и обучения детей с проблемами / Г.К. Селевко. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 144 с.
- Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин [и др.]. м 1997
- 5. Слепович, Е.С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью.
- 6. Практика специальной психологии / Е.С. Слепович, А.М. Поляков. Спб.: Речь, 2008. 247

Халикова Анастасия Геннадьевна МБОУ «СОШ № 29» г. Иркутск, Иркутская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННЫХ ПРИЕМОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: данная статья является обобщением опыта работы в специальном коррекционном классе. Проанализированы различные приемы работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Какие из них возможно использовать, а какие необходимо варьировать. Кроме того, рассмотрена возможность применения деятельностного подхода в коррекционном классе.

В рамках перехода школы на новые образовательные стандарты возникают самые разные трудности. Немаловажным вопросом, требующим решения, становится вопрос о детях с ограниченными возможностями здоровья, которых в современной школе с каждым годом становится все больше и больше. Что делать — формировать специальные коррекционные классы и использовать исключительно коррекционные приемы, или в базовый класс определять детей с ограниченными возможностями здоровья и осваивать дифференцированный подход? Каждое образовательное учреждение решает этот вопрос, исходя из собственных возможностей.

Привожу пример разработки урока русского языка в специальном коррекционном классе, сформированном в условиях общеобразовательной школы.

Урок дается в 9 классе. Все дети имеют задержку психического развития, обладают разным уровнем развития. Проблемы возникают разными. Кто-то не умеет абсолютно строить предложение (даже собственный ответ, не говоря о предложении по теме), другой при малейшем затруднении отвлекается и перестает работать, третий не ориентируется в системе урока, если его не направлять. Таким образом, перед учителем стоят сложные вопросы. Необходимо использовать в работе коррекционные приемы, реализовывать индивидуальный подход, создавать комфортные условия, создавать ситуацию успеха для каждого ученика. На уроке дается понятие сложносочинённого предложения. Это первый урок по теме, на котором также проверяются знания, усвоенные ранее.

Цель урока: дать понятие о сложносочинённом предложении; формировать умения различать простые и сложные предложения, находить сложносочинённые предложения. Роме того, необходимо не забывать о каждодневной орфографической работе, воспитывать аккуратность в работе, внимательность.

Одним из коррекционных приемов является наглядность. Дети все должны видеть, а по возможности еще и потрогать (должно осуществляться действие с предметом). На доске прикреплены таблички с названиями: предложение, союзное бессоюзное, простое, сложное, сложноподчиненное, сложносочиненное. Задача — расставить таблички в правильном порядке, рассказать о строении предложений. Также часто в работе используются наводящие вопросы. Например, «Сегодня мы начнем изучать союзное предложение, в котором части соединены сочинительными союзами. Какие это предложения?»

И на уроках в коррекционном классе реализуется деятельностный подход. Формулируем тему урока вместе. Также в рамках деятельностного подхода формулируются совместно с детьми цели и задачи урока.

- Чему мы должны научиться? (различать сложносочиненное предложение, находить их в тексте)
 - Какие вы помните сочинительные союзы? (и, а, но и др.)
- Какое средство связи также соединяет простые предложения в составе сложного? (Интонация вместе с союзами или без них соединяет отдельные простые предложения в единое целое.)
 - Чем отличаются сложносочинённые предложения от сложноподчинённых?

Следующий этап — активизация знаний, формирование умения проговаривать собственный ответ — развитие связной речи: «Выделить среди 3 предложений, записанных на доске, сложносочиненное, сложноподчиненное, бессоюзное предложение, аргументируя свой ответ. Назвать грамматические основы».

Обязательны коррекционные приемы на развитие памяти, внимания, мышления и др. например, упражнение на развитие внимания и памяти:

- Внимательно посмотрите на предложение и запишите его по памяти:
- Проверьте. А теперь скажите, что изменилось?
- (Появился союз, значит, тип предложения тоже изменился)
- После изучения нового материала необходимо составление алгоритма или опорной за-

писи. В зависимости от потенциала класса возможно составить его совместно с классом или раздать готовый и проанализировать

Составим алгоритм определения типа сложного предложения:

- 1. Найти грамматические основы,
- 2. Посмотреть, чем соединены части предложения,
- 3. Сделать вывод, союзное или бессоюзное это предложение
- 4. Если союзное, посмотреть, какими союзами соединены части:

Сочинительными - сложносочиненное

Подчинительными - сложноподчиненное

Закрепление изученного материала обязательно выполняется с опорой на алгоритм и на доске. При этом необходимо так подобрать материал, чтобы использовать в предложениях словарные слова, которые надо изучить на уроке. Например: Колонна возвышалась над нами, арки отчетливо выделялись в их тени.

Словарная работа:

Сравните, колонна и колонка. В чем разница? Составьте сложное предложение со словом колонка.

Далее ведется самостоятельная работа. Здесь нужно учесть дифференцированный под-ход – каждый ученик обладает разным потенциалом, кому-то возможно дать больше предложений или сложнее задание, а кому-то всего одно предложение с четкими инструкциями крупным шрифтом, чтобы не было заметно, что у него меньше задания.

Обязательный компонент деятельностного подхода – *самоконтроль*, *взаимоконтроль*. В данном случае уместно использовать самоконтроль – карточки с ответами, с которыми дети сверяются после выполнения задания

Самопроверка:

карточка №1

Возможен и такой вид работы – конструирование предложение и текста, но только если класс может справиться с таким заданием. Если связная речь развита неплохо. В ином случае возможно додумывание предложения по данному началу.

Например, перед вами схемы сложносочиненных предложений. Составим текст по ним. Тут же активизировать знания: что такое текст?

```
1) [-=], μ [=].

2) [=], μ [-=].

3) [-=], a [-=].

4) [=], μ [-=].

5) το [-=], το [-=], το [-=].

6) [=], зато [-=].
```

На данном этапе актуально использование карточек-помощников, на которых указаны опорные словосочетания.

Например, услышишь шорохи; у ветхого пня, на венчике ромашки; спелая земляника; встретил насторожённо; в направлении земляничного запаха; замолкшая внезапно кукушка; перелёт с ромашки на колокольчик; золотистый шмель.

И конечно, рефлексия. Она может проводиться самыми разными способами. Лучше всего дать детям шанс самим оценить свою деятельность. Каждый ребенок понимает, что у него есть право на ошибку., и ему помогут её исправить. Также надо помнить о том, что для детей с ограниченными возможностями здоровья чувствовать себя комфортно очень важно, поэтому просто необходимо похвалить его даже за самый незначительный ответ.

Вообще, работать в коррекционном классе нелегко. Каждый раз осознаешь, что для таких детей ты еще в большей степени формируешь мировоззрение, воспитываешь, чем для обычных детей. И конечно, подготовки больше, но результат того стоит. Когда видишь, что ты смог научить даже самой малости ребенка с нарушением связной речи или другими трудностями, испытываешь радость от проделанной работы. А это очень важно. Ведь научиться чему-то для него гораздо сложней, чем для ребенка из базового класса

- 1. Гонеев А.Д., Лифинцева Н.И., Ялпаева Н.В. Основы коррекционной педагогики. М., 1999.
- 2. Егорова Н.В., Горшкова В.Н. Поурочные разработки по русскому языку: 9 класс. М.: ВАКО, 2012.
- 3. Коррекционная педагогика / Под ред. Б.П. Пузанова. М., 1998.

Хисамова Гульнара Радиковна

учитель-логопед

МАДОУ «Детский сад №55, комбинированного вида»

г.Казани, Республика Татарстан

Бурмистрова Светлана Геннадьевна

учитель-логопед

МАДОУ «Детский сад №55, комбинированного вида» г.Казани, Республика Татарстан

СПЕЦИФИКА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ПРИ СТЁРТОЙ ДИЗАРТРИИ

Аннотация: в статье рассматривается специфика логопедической коррекци при стертой дизартрии. Дети, имеющие стертую дизартрию, нуждаются в длительной, систематической индивидуальной логопедической помощи.

По данным Архиповой, в группах для детей с общим недоразвитием речи до 50% детей, а в группах с фонетико-фонематическим недоразвитием — до 35% детей имеют стертую дизартрию.

Дизартрия отличается от других нарушений произношения тем, что в этом случае страдает не произношение отдельных звуков, а вся произносительная сторона речи. У детей с дизартрией отмечается ограниченная подвижность речевой и мимической мускулатуры. Речь таких детей характеризуется нечетким, смазанным звукопроизношением; голос у них тихий, слабый, а иногда, наоборот, резкий; ритм дыхания нарушен; речь теряет свою плавность, темп речи может быть ускоренным или замедленным. Наиболее характерным для детей со стертой дизартрией являются нарушения произношения, проявляющиеся одновременно в искажении и отсутствии различных групп звуков. На втором месте по распространенности стоят звукопроизносительные нарушения, характеризующиеся различным видом искажений нескольких групп звуков. Далее следуют нарушения произношения, характеризующиеся одинаковым видом искажений различных групп звуков. Таким образом, искажения звуков (одинакового, разного вида, в сочетании с отсутствием и заменами) отмечаются у всех детей. Проблемой логопедической работы при дизартрии занимались многие авторы: О.В. Правдина, К.А. Семенова, Е.Ф. Архипова и другие.

Дети, имеющие стертую дизартрию, нуждаются в длительной, систематической индивидуальной логопедической помощи. Учитывая структуру дефекта при дизартрии, логопедическую работу рекомендуется планировать по этапам:

Первый этап – подготовительный.

Направления работы:

- Нормализация мышечного тонуса, мимической и артикуляционной мускулатуры с использованием логопедического массажа.
- Нормализация моторики артикуляционного аппарата: дифференцированная артикуляционная гимнастика. Пассивные упражнения, выполняемые самим логопедом, направлены на вызывание кинестезий. Активная артикуляционная гимнастика, постепенно усложняется и добавляются функциональные нагрузки. Такая артикуляционная гимнастка направлена на закрепление кинестезии и на улучшение качеств артикуляционных движений. Отрабатываются следующие качества артикуляционных движений: точность, ритмичность, переключаемость и др.
- Нормализация голоса. С этой целью проводятся голосовые упражнения, которые направлены на вызывание более сильного голоса и на модуляции голоса по высоте и силе. Например:

"Шмель". Произнести звук "ж" с разной степенью высоты, подражая жужжанию большого шмеля (низко) и маленькой пчёлки (высоко).

"Пожарная машина". Произнести звуки " $\dot{y} - y - y - y$ ", изображая пожарную машину, которая едет на пожар.

"Три медведя". Произнести фразу "кто сидел на моём стуле и сдвинул его с места?" голосом Михайло Ивановича, Настасьи Петровны и Мишутки

 Нормализация речевого дыхания: выработка более длительного и плавного, экономного выдоха. Новые навыки закрепляются в ортофонических упражнениях, объединяющих голосовые, дыхательные и артикуляционные упражнения.

Для развития речевого дыхания рекомендуются следующие упражнения.

1. Выберите удобную позу (лежа, сидя, стоя), положите одну руку на живот, другую - сбоку на нижнюю часть грудной клетки. Сделайте глубокий вдох через нос (при этом живот выпячивается вперед, и расширяется нижняя часть грудной клетки, что контролируется той и

другой рукой). После вдоха сразу же произведите свободный, плавный выдох (живот и нижняя часть грудной клетки принимает прежнее положение).

- 2. Произведите короткий, спокойный вдох через нос, задержите на 2-3 секунды воздух в легких, затем произведите протяжный, плавный выдох через рот.
- 3. Сделайте короткий вдох при открытом рте и на плавном, протяжном выдохе произнесите один из гласных звуков (а, о, у, и, э, ы).
 - 4. Произнесите плавно на одном выдохе несколько звуков: ааааа аааааооооооо аааааууууууу.
- 5. Произведите счет на одном выдохе до 3-5 (один, два, три...), стараясь постепенно увеличивать счет до 10-15. Следите за плавностью выдоха. Произведите обратный счет (десять, девять, восемь...).
- 6. Попросите ребенка повторить за вами пословицы, поговорки, скороговорки на одном выдохе. Обязательно соблюдайте установку, данную в первом упражнении.
- Нормализация просодики. Основной задачей в работе над силой голоса сформировать умение правильно пользоваться голосом в зависимости от ситуации: громко отвечать на занятиях, умеренно – в группе.

Используем следующие приемы работы:

- произнесение изолированных гласных звуков (шепотом, тихо, громко);
- $\sqrt{}$ произнесение согласных звуков с постепенным усилением и ослаблением голоса (используем схемы ↑ ↓ ↑ ↓ ↑);
 - ✓ произнесение слогов, звукоподражаний и звукосочетаний с различной громкостью;
 - ✓ произнесение коротких фраз с разной силой голоса;
 - ✓ воспроизведение чистоговорок, поговорок и загадок громко, умеренно и тихо;
- ✓ чтение стихов, потешек и считалок с различным уровнем громкости и сменой силы голоса;
 - ✓ выполнение установки читать стихотворение громко или тихо;
- ✓ повышение й понижение громкости голоса в зависимости от содержания текста сказки или рассказа.
- Нормализация мелкой моторики рук пальцевая гимнастика, направленная на выработку дифференцированных тонких движений в пальцах обеих рук.

Второй этап логопедической работы — выработка новых произносительных умений и навыков.

Продолжение упражнений первого этапа.

Выработка основных артикуляционных укладов (дорсального, какуминального, альвеолярного, небного). Каждая из этих позиций определяет соответственно артикуляции свистящих, шипящих, сонорных и небных звуков. Овладев в первом этапе рядом артикуляционных движений, на втором этапе переходим к серии последовательных движений, выполняемых четко, утрированно с опорой на зрительный, слуховой, кинестетический контроль.

Следующим направлением второго этапа является определение последовательности работы по коррекции нарушений произносительной стороны речи. Последовательность работы над звуками определяется индивидуально. Рекомендуется вызывать ту группу звуков, артикуляционный уклад которых «созрел» прежде всего. И это могут быть даже более трудные звуки, например, альвеолярной позиции - p, pь, а свистящие корригируют позже, после «созревания» дорсальной позиции (являющейся для детей одной из сложных).

Одним из направлений второго этапа является уточнение или развитие фонематического слуха. Под фонематическим слухом подразумевается способность ребенка выделять и различать фонемы родного языка. Для этого можно использовать следующие игры и упражнения: « Какой звук есть во всех словах?», «Назови первый звук в слове», «Назови последний звук в слове», «Подбери похожие слова (кошка- ложка, ушки- пушки)», и др.

Следующим направлением логопедической работы является непосредственно вызывание конкретного звука. Эта работа при дизартрии проводится так же, как и при любом другом нарушении, в том числе и при дислалии. Используются классические приемы постановки звуков (по подражанию, механическим, смешанным способами). Наиболее распространенными у дошкольников со стертой дизартрией являются нарушения произношения свистящих звуков. За ними следуют нарушения произношения шипящих звуков. Менее распространенными оказываются нарушения произношения соноров Л и Р. Среди искажений в группе свистящих, шипящих, переднеязычных звуков и звука Л самым распространенным является межзубное произнесение, среди искажений звуков Р-РЬ -велярный ротацизм.

Самым сложным направлением работы на втором этапе является закрепление вызванного звука, его автоматизация. Часто логопеды сталкиваются с тем, что изолированно дети произносят все звуки правильно, а в речевом потоке звуки теряют свои дифференцированные признаки, произносятся искаженно. В работах Л.В. Мелиховой, О.В. Правдиной, Р.И. Мартыновой и других настоятельно рекомендовалось уделять тщательное внимание автоматизации звуков в разной сложности лексическом материале.

Учитывая рекомендации как прошлых, так и современных авторов, можно предложить

следующую последовательность логопедической работы в плане автоматизации поставленного звука: в слогах разной структуры, где все звуки произносятся утрированно, в словах разной слоговой структуры (13 классов слов), где закрепляемый звук находится в разных позициях (в начале, в конце, в середине). Затем автоматизируются в предложении, насыщенном контрольным звуком. В лексическом материале должны быть исключены звуки, которые у ребенка еще не закреплены. Кроме того весь лексический материал, предлагаемый для автоматизации в нем звука, должен быть семантически доступен ребенку. Автоматизация звука проходит вначале с опорой на образец, т. е. по подражанию за логопедом, а затем с опорой только на наглядность (схемы, картинки-символы).

Одним из значимых направлений второго этапа является дифференциация поставленного звука в произношении с оппозиционными фонемами. Оптимальный набор дифференцируемых фонем предложен Г.В. Чиркиной (2 этапа).

Третий этап логопедической работы посвящается выработке коммуникативных умений и навыков.

Одним из наиболее сложных направлений работы является формирование у ребенка навыков самоконтроля. Для выработки коммуникативных навыков необходима активная позиция ребенка, его мотивация к улучшению речи. В данном направлении логопед должен выступить в качестве психолога и в индивидуальном порядке определить пути выработки у ребенка навыка самоконтроля

Более традиционным направлением на этом этапе является введение звука в речь в учебной ситуации (заучивание стихов, составление предложений, рассказы, пересказы и.т.д.).

Специфическим направлением этапа является включение в лексический материал просодических средств, различных интонаций, модуляций голоса по высоте и силе, изменения темпа речи и тембра голоса, определении логическою ударения, соблюдения пауз и др.

Четвертый этап - предупреждение или преодоление вторичных нарушений при дизартрии. Устранение фонематических и лексико-грамматических нарушений производится на подгрупповых занятиях в соответствии с программами устранения ФФН и ОНР.

Пятый этап - подготовка детей к обучению в школе. Основными направлениями логопедической работы являются формирование графомоторных навыков, психологической готовности к обучению, профилактика дисграфических ошибок.

Коррекцией речевого и общего развития детей дошкольного возраста со стертой дизартрией занимается в логопедической группе не только логопед, но и воспитатель. Если логопед развивает и совершенствует речевое общение детей, то воспитатель закрепляет их речевые навыки, полученные на логопедических занятиях. Успех формирования правильной речи у дошкольников зависит от степени продуктивности процесса закрепления речевых навыков и умений. Перед воспитателем группы для детей со стертой дизартрией стоят и коррекционные, и общеразвивающие задачи. Для их решения необходимо максимально использовать материал всех образовательных областей и режимных моментов. Воздействие воспитателя многоаспектное, направлено на речевые и внеречевые процессы, на активизацию познавательной деятельности дошкольников.

Эффективность логопедической работы в значительной мере определяется соблюдением общепедагогических и специальных коррекционных условий.

К ним относятся:

- комплексное медико-психолого-педагогическое воздействие;
- степень участия самого ребенка в коррекционном процессе, степень его инициативности;
 - взаимосвязь в работе логопеда и воспитателей, логопеда и родителей;
 - систематичность проведения занятий;
 - подчиненность заданий теме и целям занятия;
 - разнообразие организационных и методических приемов работы;
- дозирование речевых и интеллектуальных нагрузок с учетом психолого-педагогических особенностей ребенка.

- 1. Архипова Е.Ф. Стёртая дизартрия у детей. М, 2006..
- 2. Волкова Л.С. Логопедия.- М.: ВЛАДОС, 1999.
- 3. Ермакова И.И. Коррекция речи и голоса у детей и подростков.- М: Просвещение, 1996
- Киселева В.А. Диагностика и коррекция стертой формы дизартрии. Пособие для логопедов М.: Школьная пресса, 2007.
- Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Логопедическая работа в группах дошкольников со стертой формой дизартрии. – С.-П., Образование, 1994
- 6. Чиркина Г.В. Воспитание правильной речи у детей с дизартрией. Дошкольное воспитание. 1980. №8

Чернышова Илира Габдулхаковна

учитель дефектолог

МАДОУ «Центр развития ребенка детский сад № 462» г. Челябинска, Челябинская область

ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы дошкольного возраста, который наиболее чувствителен к познанию окружающего мира, а чувственный опыт дети приобретают в процессе разнообразной деятельности, особенно в экспериментальной, а развитие и формирование познавательной активности через экспериментирование является условием успешного обучения в школе.

Развитие познавательной активности у детей с задержкой психического развития (далее ЗПР) и у нормально развивающихся детей проходит одни и те же стадии. Однако, изучив специальную литературу, взгляды В.И. Лубовского, Т.В. Егоровой, У.В. Ульенковой, С.Г. Шевченко, Т.А. Власовой и многих других, мы убедились, что формирование и развитие познавательной активности и любознательности у детей с ЗПР имеет ряд особенностей. Следовательно, они нуждаются в особом подходе; всю коррекционно-воспитательно-образовательную работу по развитию познавательной активности у данной категории детей необходимо строить с учётом их индивидуальных особенностей, структуры дефекта и в зависимости от формы генеза. Перед специалистами групп компенсирующей направленности стоит важная и серьёзная задача оказания своевременной и квалифицированной медико-психолого-педагогической помощи, коррекции развития психических процессов в период становления органов и систем, формирования их функций, прежде всего функций мозга.

Опытно-экспериментальная деятельность — это один из факторов познавательного развития детей дошкольного возраста. Эта деятельность позволяет объединить все виды деятельности и все стороны воспитания, развивает наблюдательность и пытливость ума, развивает стремление к познанию мира, все познавательные способности, умение изобретать, использовать нестандартные решения в трудных ситуациях, создавать творческую личность.

Исследовательское поведение для дошкольника – главный источник получения представлений о мире. Ребенок познает мир опытным путем, поэтому расширение его опыта взаимодействия с окружающим миром - одна из задач образовательной области «Познание». Получение личного опыта в совокупности с доступным рассказом, показом, объяснением поможет ребенку расширять образовательную сферу, находить взаимосвязи между предметами и явлениями окружающего мира.

Детское экспериментирование — это не изолированный от других вид деятельности. Экспериментирование тесно связано со всеми видами деятельности и в первую очередь, с такими, как наблюдение и труд, которые проводит воспитатель во время прогулки или в совместной деятельности.

Наблюдение является непременной составной частью любого эксперимента, так как с его помощью осуществляется восприятие хода работы и ее результатов. Но, само по себе, наблюдение может происходить и без эксперимента. Например, наблюдение за весенним пробуждением природы не связано с экспериментом, поскольку процесс развивается без участия человека. В ходе наблюдения и экспериментирования решаются важные познавательные задачи, ребёнок активно познаёт окружающий его мир. В ходе опытов с водой, песком, почвой ребёнок видит, что с ними происходит, каков конечный результат. Это вызывает у ребёнка с особыми образовательными потребностями заинтересованность и любознательность.

Аналогичные взаимоотношения возникают между экспериментом и трудом. Труд (например, обслуживающий) может и не быть связанным с экспериментированием, но экспериментов без выполнения трудовых действий не бывает.

Все указанные связи двусторонние: с одной стороны, наличие у детей трудовых навыков и навыков наблюдения создает благоприятные условия для экспериментирования, с другой — экспериментирование, особенно вызывающее у ребенка большой интерес, способствует развитию наблюдательности и формированию трудовых навыков.

Не требует особого доказательства связь экспериментирования с формированием элементарных математических представлений. Во время проведения опытов постоянно возникает необходимость считать, измерять, сравнивать, определять форму и размеры, производить иные операции. Все это придает, математическим представлениям реальную значимость и способствует их осознанию. В то же время владение математическими операциями облегчает экспериментирование. Учитель-дефектолог подготавливает и проводит совместно с детьми

опыты и эксперименты во время непосредственно образовательной деятельности или в совместной деятельности, а воспитатель помогает детям с особыми образовательными потребностями. В результате мы видим, что идёт активная мыслительная нагрузка, формируются и развиваются психические процессы – внимание, память, восприятие.

Очень тесно связаны между собой экспериментирование и развитие речи. Словесно-логическое мышление детей седьмого года жизни формируется с опорой на наглядно-действенные и наглядно-образные способы познания. В процессе экспериментирования обогащается словарь детей за счёт слов, обозначающих свойства объектов и явлений. Дети знакомятся с происхождением слов, с омонимами, с многозначностью слова (ключ), синонимами (красивый, прекрасный, чудесный), антонимами (лёгкий - тяжёлый), а также фразеологизмами («лошадь в яблоках»). Это хорошо прослеживается на всех этапах эксперимента — при формулировании цели, во время обсуждения методики и хода опыта, при подведении итогов и словесном отчете об увиденном.

И в данном случае прослеживается двусторонний характер этих связей. Умение четко выразить свою мысль (т.е. достаточно развитая речь) облегчает проведение опыта, в то время как пополнение знаний способствует развитию речи.

Связь детского экспериментирования с изобразительной деятельностью тоже двусторонняя. Чем сильнее развиты изобразительные способности ребенка, тем точнее будет зарегистрирован результат природоведческого эксперимента. В то же время чем глубже исполнитель изучит объект, в процессе ознакомления с природой, тем точнее он передаст его детали во время изобразительной деятельности. Для обоих видов деятельности одинаково важны развитие наблюдательности и способность, регистрировать увиденное.

Познавательно-исследовательская деятельность пронизывает все сферы детской жизни, в том числе и игровую деятельность. Игра в исследовании часто перерастает в реальное творчество. И потом, вовсе неважно, открыл ли ребёнок что-то принципиально новое или сделал то, что всем известно давно. У учёного, решающего проблемы на переднем крае науки, и у малыша, открывающего для себя ещё мало известный ему мир, задействованы одни и те же механизмы познавательного развития. Экспериментирование связано также и с другими видами деятельности, такими как чтением художественной литературы, с музыкальным и физическим воспитанием, но эти связи выражены не столь сильно.

Таким образом, мы увидели, что учитель-дефектолог через детское экспериментирование формирует и актуализирует знания детей, далее воспитатель, через наблюдение, труд и игровую деятельность, уточняет имеющиеся у них знания. При этом учитель-логопед отрабатывает их речевые навыки, а руководитель ИЗО-студии воплощает с детьми полученные знания, умения и навыки в изобразительной деятельности. В итоге все специалисты закрепляют полученные детьми навыки в совместной и самостоятельной деятельности.

Мы на практике убедились в том, что экспериментальная деятельность является, наряду с игровой, ведущей деятельностью ребенка-дошкольника. Главное, чтобы интерес к исследованиям, открытиям со временем не угас.

Таким образом, можно сделать вывод, что интеграция - это системное образование. Интеграция в образовании проявляется в том, что суммарное воздействие образовательных компонентов на воспитанников во много раз активнее и предпочтительней, чем влияние каждого из них по отдельности, что обеспечивает положительный результат обучения и воспитания.

В заключение хочется привести слова академика К. Е. Тимирязева: «Люди, научившиеся... наблюдениям и опытам, приобретают способность сами ставить вопросы и получать на них ответы, оказываясь на более высоком умственном и нравственном уровне в сравнении с теми, кто такой школы не прошел». Все усваивается прочно и надолго, когда ребенок слышит, видит и делает сам.

Дошкольный возраст наиболее чувствителен к познанию окружающего мира, а чувственный опыт дети приобретают в процессе разнообразной деятельности, особенно в экспериментальной, а развитие и формирование познавательной активности через экспериментирование является условием успешного обучения в школе.

- 1. Венгер Л.А. О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников//Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.— Ч. II.— М.: Наука, 1981. 458 с.
- Возрастные особенности психического развития детей./ Под ред. Дубровиной И.В. и Лисиной М.И. М.: Просвещение, 1982. – 362 с.
- 3. Дети с ЗПР/ Под ред. Власовой Т.А. М.: Просвещение, 1984. C. 47.
- 4. Задержка психического развития// Педагогический энциклопедический словарь. М.: Проспект, 2003. 800 с
- 5. Стрекалова Г.А. Особенности наглядного мышления у дошкольников с ЗПР//Дефектология. №1. 1987.
- 6. Стрекалова Т.А. Особенности логического мышления дошкольника с ЗПР//Дефектология. №4. 1982.
- 7. Ульенкова У.В. Шестилетние дети с ЗПР. М.: Педагогика, 1990. 372 с.

Шурова Лидия Владимировна учитель начальных классов ГБСКОУ ШКОЛА №3 г. Санкт-Петербург *Рябкова Елена Ивановна* воспитатель ГПД ГБСКОУ ШКОЛА №3 г. Санкт-Петербург

ПРОФИЛАКТИКА ТАБАКОКУРЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ 3-ИХ КЛАССОВ

Аннотация: в статье рассматривается один из важных требований новых стандартов, которым является укрепление здоровья обучающихся, привитие школьникам элементов здорового образа жизни, так же большое внимание уделяется борьбе с вредными привычками, в том числе, профилактике табакокурения

Здоровье - одно из самых главных слагаемых красоты. Такое естественное для человека желание быть красивым, совершенным, - верный стимул для приобщения детей к регулярным занятиям физической культурой, правильному питанию, соблюдению здорового образа жизни, отказ от разрушителей здоровья: прежде всего от курения. Ибо хорошо известно, что красота и здоровье обратно пропорциональны распространенности курения.

Одним из важных требований новых стандартов, как и прежде, является укрепление здоровья обучающихся, привитие школьникам элементов здорового образа жизни, так же большое внимание уделяется борьбе с вредными привычками, в том числе, профилактике табакокурения. [1]

Как показывает практика, данная задача не может быть реализована только с помощью словесных методов. Даже наглядный пример не всегда действенен. Как мы убедились из своего педагогического опыта, любая организованная совместная деятельность даёт совершенно иной результат, значительно более эффективный.

Профилактика табакокурения её цель и задачи обсуждались с родителями учащихся.

Для того, чтобы убедиться в актуальности этой темы для учащихся нашего класса было проведено анонимное анкетирование, в котором приняли участие 14 учащихся третьего класса. Анкетирование показало:

- 93% школьников знают о такой вредной привычке, как табакокурение,
- 100% школьников имеют знакомых, которые курят
- 14% детей считают, что когда они станут взрослыми, будут курить,
- 21% еще не думали об этом,
- 65% дали отрицательный ответ.

О последствиях табакокурения дети осведомлены лишь поверхностно. Большинство (64%) написали в анкете, что данная вредная привычка сокращает жизнь, 42% учащихся третьих классов знают, что наибольший удар на себя берут легкие и сердце.

Таким образом, полученные результаты говорят о целесообразности работы по профилактике уже в младшем школьном возрасте.

На наш взгляд, основная цель профилактической работы с младшими школьниками состоит в том, чтобы дать представления о механизме воздействия табакокурения на организм человека, а так же на базе полученной информации сформировать у учащихся первичное негативное отношение к табакокурению.

С этой целью, нами разработана серия занятий по профилактике табакокурения для младших школьников,

Темы занятий:

- 1. «Безвредных сигарет не бывает»;
- 2. «Влияние никотина на организм человека»;
- «Кого называют пассивным курильщиком»;
- 4. «Здоровое поколение 21 века».

Занятия проводились с использованием интерактивных технологий, таких как: игровые методы, инсценировки, чтение стихов, технология развития критического мышления. В рамках работы по профилактике табакокурения школьники совместно с педагогами посетили Музей гигиены (Санкт-Петербургское государственное казенное учреждение здравоохранения "Городской центр медицинской профилактики"). Экспозиции музея, наглядно представленный материал, интересный и содержательный рассказ экскурсовода позволили расширить объем знаний о здоровье и направить поведение на здоровый образ жизни.

Важная роль отводилась чтению и обсуждению сказок, рассказов, просмотру и обсужде-

нию видео материалов, что позволяет выработать критическое отношение к употреблению табака. Также была организована практическая деятельность учащихся, направленная на развитие привычек здорового образа жизни. Учащимся предлагалось представить себя в той или иной роли при решении жизненной ситуации. Ролевые игры, или обучение практикой действия, рассчитаны на то, чтобы помочь учащимся проанализировать свои чувства, мысли и действия в критической обстановке. Ролевые игры могут давать обильный материал для обсуждения.

В процессе занятий дети научаются гигиеническим дыхательным упражнениям, которые позволяют быстро очистить легкие, побывав в помещении, где накурено или пахнет краской. Так же хочется отметить, что важным моментом работы является моделирование поведения учащихся, направленного на здоровый образ жизни:

- Здоровое питание;
- Соблюдение режима дня;
- Занятия физкультурой и спортом;
- Отказ от вредных привычек

Особым потенциалом в профилактике курения среди учащихся в школе обладает авторитет родителей. Прежде всего, родители обладают огромным жизненным опытом, они являются представителями многих профессий, где курение отрицательно сказывается на производительности труда. Участие родителей в профилактике курения наиболее значимо для детей, т.к ребенок в силу своих возрастных особенностей привык доверять родителям, которые в свою очередь подтверждают необходимость ведения ЗОЖ и отказа от вредных привычек[2]. Семьи активно включились в работу по данной проблеме. Родители помогали детям выполнять творческие работы на тему: "Я и моё здоровье". Совместная деятельность сплотила семьи вокруг столь важной и актуальной темы, как сохранение и укрепление здоровья.

По нашему мнению, данные занятия целесообразно проводить в курсе «Окружающий

мир» или как дополнительные занятия во внеурочное время.

По завершении работы для выяснения уровня овладения материалом было проведено заключительное анкетирование в форме незаконченных предложений, в которых школьники в письменном виде высказали своё мнение и отношение к табакокурению. Анализ анкет показал, что 86% школьников получили представление о механизмах негативного воздействия вредных веществ, содержащихся в табаке, на организм человека. 100% школьников на вопрос «Как ты думаешь, когда ты станешь взрослым, ты будешь курить?», дали отрицательный ответ. Ответы на вопросы, отражающие позитивное отношение к здоровому образу жизни, так же демонстрируют все 100% детей. Полученные данные указывают на эффективность и целесообразность проведенной работы.

Таким образом, эта работа позволила не только познакомить детей с материалами по данной теме, но и способствовала сплочению коллектива детей, родителей и педагогов, а так же привитию школьникам сознательного и ответственного отношения к вопросам личного здоровья, выработки умений распознавать и оценивать опасные и вредные факторы табакокурения.

- 1. Кулинич Г.Г. Вредные привычки: профилактика зависимостей: М.: ВАКО, 2009. 208 с.
- 2. Справочник социального педагога: 5-11 классы / авт.сост. Т.А. Шишковец. М.: ВАКО, 2007.- 336 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Василенко Оксана Николаевна

Руководитель физического воспитания ГБОУ СПО «Тольяттинский химико-технологический колледж» г. Тольятти, Самарская область

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДОМАШНЕГО ЗАДАНИЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы Среди других актуальных задач, требующих дальнейшего, в том числе и научно-методического, совершенствования, особую важность приобретает у учащихся навыков и умений самостоятельно заниматься физическими упражнениями.

Перед учителем физкультуры сегодня стоит задача значительного повышения качества уроков физической культуры, без успешного решения которой неважно представить себе иных возможностей дальнейшего совершенствования всей системы физического воспитания.

Важным положением, определяющим мастерство и результаты работы современного учителя физкультуры, является способность действовать, прочно опираясь на положения дидактики, достижения психолого-педагогической и спортивной науки, теории воспитания. Эта работа должна вестись обязательно с учетом конкретных условий, индивидуальных возможностей учеников и самих учителей.

Эта задача очень – актуальна, т.к. на данном этапе она должна способствовать рациональной ориентации учителя на становление и формирование у учащихся устойчивого интереса к физической культуре, как на уроке, так и во внеурочное время.

Среди других актуальных задач, требующих дальнейшего, в том числе и научно-методического, совершенствования, особую важность приобретает у учащихся навыков и умений самостоятельно заниматься физическими упражнениями.

Домашние задания – огромный резерв в физическом развитии учащихся, прекрасное средство для формирования у них привычки к самостоятельным занятиям. В настоящее время необходимо систематически осуществлять работу по развитию физических качеств, как на уроках, так и в домашних условиях и использовать домашние задания для увеличения двигательной активности учащихся.

Я поставила перед собой цель: экспериментально изучить возможности домашнего задания по физической культуре для повышения уровня развития физических качеств учащихся старшего школьного возраста.

Из анализа литературных источников и изучения опыта специалистов, обеспокоенных состоянием здоровья учащихся, стало понятно, что домашние задания по физической культуре имеют большое значение. Физические упражнения, являясь средством домашних заданий по физической культуре, оказывают огромное влияние на развитие основных физических качеств: силы, выносливости, быстроты, ловкости, гибкости.

Выполнения физических упражнений дома дает возможность учащимся переключиться с умственным деятельности на двигательную. Что способствует активному отдыху, вырабатывает привычку к систематическому выполнению упражнения, которые можно выполнять без дополнительного оборудования и инвентаря.

Домашние задания по физической культуре являются органической частью режима дня учащихся. Они выполняются как в системе всех общеобразовательных предметов, снимая утомление, так и отдельно, решая задачи физического воспитания. При подготовке домашнего задания необходимо помнить, что упражнения будут выполняться в домашних условиях, следовательно, в комплексы войдут только те упражнения, которые можно выполнять без дополнительного оборудования и инвентаря.

В качестве домашних заданий используются упражнения, направленных в основном на развитие физических качеств. Физические упражнения для выполнения дома подбираются и меняются в зависимости от освоения учащимися учебного материала. Они могут быть как одинаковыми для юношей и девушек, но с различной дозировкой, так и специфичными для каждого пола в отдельности. В обязательном порядке дается дозировка и методические указания к выполнению упражнений.

Первый этап исследовательской деятельности проведение констатирующего эксперимента. Задача этого этапа провести изучение фактического уровня развития физических качеств

учащихся старшего школьного возраста. Практическая часть исследовательской деятельности осуществлялась в период с сентября 2012 г. по январь 2013 г. в ГБОУ СПО ТХТК г. Тольятти. В эксперименте приняли участие студенты 1 курса группа ТОВ 102 – всего 14 человек. Была подготовлена батарея тестов для проведения тестирования.

Тесты для определения уровня развития физических качеств

- 1. Челночный бег 3х10 м, в секундах.
- 2. Бег на 30 м, в секундах.
- 3. Прыжок в длину с места, в сантиметрах.
- 4. Подтягивание из виса на высокой перекладине, количество раз (юноши); на низкой перекладине из виса лежа (девушки).
- 5. 6 минутный бег, в метрах.

По результатам предварительного тестирования были созданы две группы: экспериментальная и контрольная. В каждой группе по 7 человек: из них 2 – показавшие лучшие результаты, 3 – средние результаты, 2 – низкие результаты по итогам тестирования. Полученные результаты были обработаны по группам и видно, что уровень развития физических качеств в обеих группах примерно одинаковый.

Для проведения формирующего эксперимента анализ литературных источников и своего опыта преподавателя физической культуры помог подготовить и внедрить методику использования домашнего задания для развития физических качеств учащихся старшего школьного возраста. В начале эксперимента была проведена беседа со студентами, определены правила выполнения домашнего задания, работа с дневником, определены этапы проверки выполнения домашнего задания.

На протяжении двух уроков физической культуры, комплекс домашнего задания разучивался под руководством учителя. Определялись, не только правила выполнения упражнений, но дозировка, методические указания и система контроля.

Комплекс домашнего задания

- 1. Упражнения на равновесие.
- 2. «Пистолет».
- 3. Отжимание.
- 4. Прыжки через препятствие.
- 5. Упражнения для косых мышц живота.
- 6. Бег, высоко поднимая бедро.
- 7. Упражнения на подвижность в тазобедренных суставах.
- 8. Прыжки через скакалку.

Учащимся экспериментальной группы было предложено записывать количество повторений в дневник домашнего задания с целью постепенного увеличения нагрузки. Начинать рекомендовалось с дозировки доступной каждому студенту, и определялась она самостоятельно. Главная задача добиться постепенного роста количества выполняемых упражнений.

Проверка домашнего задания проходила в две недели выборочно по отдельным тестам. Засчитывался и оценивался результат превышающий предыдущий. Педагогический эксперимент длился 3 месяца, всего было 6 контрольных проверок. Проверка включала анализ дневников и по 2 упражнения, с целью тестирования.

Учащиеся, которые вошли в контрольную группу домашнее задание не выполняли, но участвовали в тестировании.

Последним этапом исследовательской деятельности стал – контрольный эксперимент. Для проведения было организовано повторное тестирование по описанным выше тестам.

Результаты учащихся экспериментальной и контрольной группы были математически обработаны и показали, что результаты контрольной группы во всех тестах показали незначительный рост результатов, когда как в экспериментальной группе рост результатов значительно больше. Для сравнительного анализа проведенной исследовательской работы была подготовлена таблица.

Физические качества	Контрольные упражнения	ЭГ- группа	КГ- группа
Ловкость	Челночный бег 3x10 м, в сек.	0,3	0,1
Быстрота	Бег на 30 м., в сек.	0,5	0,1
Скоростно-силовые	Прыжок в длину с места, в см.	5	1
Сила	Подтягивание из виса на высокой перекладине, кол-во раз (юноши)	4	0
Сила	Подтягивание из виса с низкой перекладине из виса лежа (девушки)	3	-1
Выносливость	6 минутный бег, в м.	110	30

Результаты экспериментальной группы во всех тестах показывают больший рост результатов, чем в контрольной группе, результаты которой практически не изменились. Теоретический материал и выбор методики домашнего задания дали возможность сделать следующие выводы:

Как показала проведенная работа результаты экспериментального класса, где на протяжении трех месяцев давалось домашнее задание по описанной выше методике показали динамику роста по всем тестам, конечно, эти изменения невелики и причины для такой ситуации объективны:

- 1) учащиеся, без контроля учителя, выполняют упражнения не особенно прилежно;
- 2) родители не привыкли к контролю над выполнением домашнего задания по физкультуре;
 - 3) места для занятия в домашних условиях не всегда достаточно и т.д.

Предложенный комплекс упражнений, как домашнее задание подтвердил выдвинутую гипотезу. Выполнение физических упражнений дома дает возможность учащимся переключиться с умственной деятельности на двигательную, что способствует активному отдыху, вырабатывает привычку к систематическому выполнению упражнений, укреплению здоровья.

Если учащийся привык выполнять заданные упражнения, значит, сделан шаг к внедрению активного двигательного режима, воспитанию потребности в здоровом образе жизни, сделан шаг в решении задач воспитания молодежи.

Систематическое выполнение домашних заданий приучает учащихся к соблюдению определенного двигательного режима и это уже шаг к воспитанию организованности, дисциплины учащихся. Упражнения, предлагаемые для выполнения, должны вызывать у учащихся положительные эмоции, интерес, комплексно влиять на двигательную функцию.

Перед выполнением домашнего задания учащимся, учителю необходимо разработать систему контроля над его выполнением. Домашние задания по физической культуре можно предлагать для выполнения только в том случае, если регулярно будет проводиться его проверка. При оценивании выполнения домашнего задания, прежде всего, необходимо учитывать самостоятельность, систематичность выполнения и ведения дневника самоконтроля.

Список литературы

- 1. АтаеваА.К. Для самостоятельных занятий физическими упражнениями// ФК в школе. 1983. 64с.
- 2. Воеводин А.М. С учетом возможностей учащихся// ФК в школе-1981
- 3. В.И.Лях, Л.Е.Любомирский, Г.Б.Мейксон Физическая культура 10-11 класс, Москва, «Просвещение» 2012г.
- 4. Холодов Ж.К. и Кузнецов В.С. «теория и методика физического воспитания и спорта» учебное пособие для студентов вузов Москва, издательский центр «Академия» 2010г.

Новикова Вера Петровна

воспитатель первой квалификационной категории МБДОУ «Юлдузский детский сад» п. Юлдуз, Республика Татарстан

ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ГИМНАСТИКА В УКРЕПЛЕНИИ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ

Аннотация: в статье описывается важность оздоровительной гимнастики в укреплении здоровья детей, т.к. дошкольный возраст является тем периодом, когда закладываются фундамент здоровья.

Дошкольный возраст является тем периодом, когда закладываются фундамент здоровья, основы дальнейшего полноценного физического развития организма. Однако, ученые отмечают, что многие дети уже в раннем возрасте имеют проблемы со здоровьем (отклонения в опорно-двигательном аппарате, слабая сопротивляемость к простудным, инфекционным и другим заболеваниям). Главные причины такого положения, утверждают они, недостаточная двигательная активность, слабая организация закаливающих мероприятий и физкультурно-оздоровительной работы.

Проанализировав все это, мы пришли к выводу, что в условиях детского сада можно организовать работу по физическому воспитанию с помощью оздоровительной гимнастики, используя нетрадиционные формы. Составляя каждый комплекс, мы в первую очередь, учитываем, чтобы он был направлен на коррекцию осанки и координацию всего опорно-двигательного аппарата, на укрепление мышечного тонуса. Дыхательной мускулатуры, на повышение сопротивляемости организма к заболеваниям. В течении года мы ежедневно проводим утреннюю гимнастику, в неделю три физкультурных занятия и гимнастику после сна. В эти физкультурные мероприятия стараемся включить не менее половины нужного количества движений. Остальное количество движений дети «добивают» на музыкальных занятиях, ритмике, спортивных досугах, прогулках и в самостоятельной деятельности.

Каждое физкультурно-оздоровительное мероприятие, решая общую задачу укрепления здоровья, ставит тем не менее определенную цель. Поэтому при проведении утренней гимнастики мы стараемся создать у детей хорошее настроение и поднять мышечный тонус. Если в этот день должно состояться занятие спортивной секции, то она у нас выполняет роль подготовительного занятия. Если предстоит большая умственная нагрузка, то утренняя гимнастика в этот день носит развлекательный характер.

На физкультурных занятиях детей обучаем различным движениям, из которых затем составляем комплекс утренней гимнастики. Гимнастика после сна так же помогает решить ряд проблем. Это в первую очередь, поднять настроение и мышечный тонус детей, воспитывает привычки здорового образа жизни, самоорганизованность. В ее комплекс закладывается упражнение по профилактике нарушения осанки.

Наибольший оздоровительный эффект достигается при проведении физкультурных занятий на открытом воздухе в течение всего года. Разнообразные движения на свежем воздухе способствуют обогащению крови кислородом, тренировке сердечно-сосудистой и дыхательной системы, активизации процесса обмена и закаливания организма. Участвуя в играх, выполняя различные физические упражнения, дети обогащаются новыми представлениями и знаниями об окружающей деятельности. Поэтому в комплексе оздоровительной гимнастики на основе имеющегося у детей двигательного опыта учитывается состояние погоды.

В летний период мы не только утреннюю гимнастику, но и гимнастику после сна проводим на свежем воздухе. Принимаем закаливающие процедуры: хождение по тропинке здоровья, оздоровительный бег, солнечные ванны.

Для того, чтобы дети правильно выполняли упражнения, большую роль играет подбор правильной одежды. Мы следим, чтобы она была свободной, соответствовала сезону, не стесняла движений, а обувь из натуральных материалов и соответствовала размеру стопы ребенка. «Шлепанцы», мягкие тапочки не годятся в качестве сменной обуви для детей дошкольного возраста. При таком количестве физкультурных мероприятий должно обеспечиваться максимальное их разнообразие, иначе детям станет не интересно. Поэтому структуру оздоровительной гимнастики мы строим с учетом заинтересованности детей в целенаправленной двигательной деятельности. Для этого использовали частную смену движений с разной физической нагрузкой, разным темпом, под музыку разного характера. В обучении детей движениям роль предметов очень велика. Предметы вносят не только разнообразие у детей и пробуждает и пробуждает у них интерес к занятиям, но и оказывают влияние на освоение движений, развитие сенсорики, двигательных качеств и способностей, физическое и интеллектуальное развитие детей. Поэтому в оздоровительную гимнастику включаем комплексы упражнений со скакалкой, с мячом, с палками, с обручами и др.

Составляя комплексы, мы используем нетрадиционные формы оздоровительной гимнастики. Это аутотренинг, дыхательные, корректирующие, сюжетные комплексы ритмической и самомассаж. Все приемы аутотренинга, дыхательной гимнастики связаны с расслаблением различных групп мышц, регуляцией дыхания и самовнушением определенных формул. Самомассаж используем как физкультминутку между занятиями и при умывании, хождении босиком. Самомассаж оказывает удивительно мощное тонизирующее, общеукрепляющее действие. Корректирующая гимнастика направлена в первую очередь на формирование у детей правильной осанки. Комплексы сюжетных гимнастик используем не только для физического и психического развития детей, но и обогащения их знания об окружающем мире, явлениях природы, быта, а также помогает детям готовиться к школе. Все задания основаны на игровых приемах.

Одной из разновидностей оздоровительной гимнастики является ритмическая гимнастика укрепляющая опорно-двигательный аппарат, дыхательную и сердечно-сосудистую систему, способствующая формированию правильной осанки, развитию музыкальности. Оздоровительную гимнастику составляем из нескольких частей, при этом стараемся соблюдать следующие правила:

- Начинать гимнастику с разогревания организма и заканчивать восстановлением дыхания и расслаблением мышечного тонуса;
 - Большую физическую нагрузку чередовать с отдыхом, расслаблением;
- Учитывать возрастные и психофизиологические особенности каждого ребенка, а также его состояние на данном этапе.

Всю оздоровительную гимнастику мы строим на следующих принципах:

- Доступность и постепенность от простого к сложному;
- Повторяемость видов, их систематичность;
- Активность взрослого и детей в дыхательной деятельности.

Какой бы вариант утренней гимнастики не был выбран из запланированного месячного комплекса, он обязательно включает в себя оздоровительный бег и свободную деятельность детей.

Вырастить здоровых, крепких, физически развитых детей можно лишь при условии тес-

ного контакта с семьей. На родительских собраниях, в беседах мы разъясняем родителям, что работу по физическому воспитанию, начатую в детском учреждении, необходимо продолжать дома. Знакомить родителей с комплексами утренней гимнастики, с приемами закаливающих процедур, даем советы, как правильно проводить утреннюю гимнастику и закаливание дома, подбираем методическую литературу.

Систематически проводимая методическая работа дала хорошие результаты: Значительно снизилось количество простудных заболеваний, дети окрепли, научились правильно выполнять основные движения. Все это является только началом большой и серьезной работы, которую нам предстоит углублять и совершенствовать, чтоб вырастить здоровых, крепких, физически развитых детей.

Список литературы

- 1. Гаврюченко Л.В. «Здоровьесберегающие технологии в ДОУ» Москва. Сфера, 2008г.
- Кузнецова, М. Н. Панфилова М.А. «Формирование нравственного здоровья дошкольников» Москва, 2002г.
- 3. Кочеткова Л. В. «Оздоровление детей в условиях детского сада» Москва, 2005г.
- Алямовская, В.Г. Современные подходы к оздоровлению детей в дошкольном образовательном учреждении /В.Г. Алямовская //Дошкольное образование. 2004. №17-24.

Паньшин Артем Олегович

студент

Кузбасская государственная педагогическая академия г. Новокузнецк, Кемеровская область

Козырева Ольга Анатольевна

к.п.н., доцент

Кузбасская государственная педагогическая академия г. Новокузнецк, Кемеровская область

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЮНОШЕЙ В БОДИБИЛДИНГЕ

Аннотация: в статье рассмотрены теоретико-эмпирические предпосылки моделирования и уточнения дефиниций «социализация», «самореализация» в контексте общепедагогического знания и в системе занятий юношей бодибилдингом как одним из направлений социализации и самореализации молодежи.

Современная система образования и социализации разрабатывает новые педагогические средства, позволяющие включать личность в процесс постижения социальных и профессиональных приоритетов и норм как основы и векторов становления и самореализации личности в структуре деятельности и общения. Появляются новые средства социальных сетей, наряду с учебным и информационным пространством [4], формируется пространство личности, занимающейся спортом, наукой, искусством, культурой, а в нашем случае — бодибилдингом.

Попытаемся уточнить определения, связанные непосредственно с социализацией и самореализацией юношей через занятия бодибилдингом, опираясь на совокупность теоретико-эмпирических данных, представленных в работах [1-3, 5-6].

Под социализацией будем понимать процесс и результат продуктивного включения неустанно развивающейся личности в социально значимые отношения, приоритеты и нормы которых предопределяют специфику создания и распределения материальных ресурсов и моральных благ в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах, системно модифицирующих модели сознания и деятельности личности, включенной в систему общественных и профессионально-трудовых отношений, где способы и средства, возможности и качество формируемых педагогически обусловленных ресурсов зависит от эффективности решения субъектно-средовых противоречий «хочу – могу – надо – есть».

Под социализацией юношей в бодибилдинге будем понимать ресурс социального пространства, обеспечивающий создание условий для объективного включения личности юноши, занимающегося бодибилдингом, в иерархию тренировочно-соревновательных отношений, где продуктивность и здоровьесбережение, гуманизм и конкурентоспособность, стрессоустойчивость и гибкость обеспечивают получение наивысших достижений, т. е. достижение, так называемой, «акме» — вершины развития личности в различных плоскостях антропологически обусловленных феноменов и явлений, располагающих механизмами верификации и идентификации истинности и качества получаемых благ, системно и синергетически подстраивающих личность спортсмена к взаимодействию в группах (микро-, мезо-, макро- и мега-), самоидентификации, рефлексии, саморазвитию и самосовершенствованию, предопределяющих качество самореализации личности, а через получаемые ресурсы и продукты самореализации и способность личности быть востребованной в системе социальных и социально-профессиональных отношений в различных системах отсчета и способах и при-

оритетах гуманно-личностного распределения благ.

Под саморазвитием будем понимать приоритеты становления личности в структуре деятельности и общения, располагающие личность к неустанному поиску «я» в системе продуктов и благ гуманно-личностных отношений.

Под саморазвитием юношей в бодибилдинге будем понимать приоритеты становления личности в структуре деятельности и общения, располагающие личность к неустанному поиску «я» в системе продуктов и благ гуманно-личностных отношений, где здоровьесбережение и бодибилдинг предопределяют выбор способов и форм, методов и ресурсов, условий и качеств, норм и специфики планируемой и организуемой деятельности.

Под самосовершенствованием будем понимать процесс и результат поиска приоритетов и способов самостоятельного обогащения внутреннего мира личности и способов и моделей преобразования объективного в среде и отношениях.

Под самосовершенствованием юношей в бодибилдинге будем понимать процесс и результат поиска приоритетов и способов самостоятельного обогащения внутреннего мира личности и способов и моделей преобразования объективного в среде и отношениях через призму занятий бодибилдингом как вида спорта и искусства, располагающего юношу к саморазвитию и самореализации.

Под *самореализацией* будем понимать продукт личностной и профессиональной самоидентификации, самодетерминации и самопрезентации личности через качество объективных достижений в структуре различных видов деятельности и общения.

Под самореализацией юношей в бодибилдинге будем понимать продукт личностной и профессиональной самоидентификации, самодетерминации и самопрезентации личности через качество объективных достижений в бодибилдинге и опосредованных с данным видом спорта различных видов деятельности и общения, где спортсмен системно представляет формируемые качества и ценности, располагая в своем выборе приоритетами гуманизма и толерантности, конкурентоспособности и здоровьесбережения, продуктивности и объективности, оптимальностью постановки субъектно-средовых противоречий и вариативной модификацией способов и форм их профессионального решения.

Исследование качества и специфики социализации и самореализации юношей в бодибилдинге будем осуществлять через разработанную анкету социализации и самореализации юношей в бодибилдинге. Представим перечень гносеолого-аксиологических вопросов:

Анкета для юношей, занимающихся бодибилдингом

- 1. Как давно Вы занимаетесь бодибилдингом?
- 2. Какими видами спорта Вы занимались до занятий бодибилдингом?
- 3. Что Вы знаете об истории и специфике занятий бодибилдингом?
- 4. Как строится тренировочный процесс в бодибилдинге?
- 5. Какие условия проведения и организации соревнований по бодибилдингу Вы знаете?
- 6. Отличается ли тренировочный и соревновательный процессы занятий по бодибилдингу у мужчин и женщин? В чем?
- 7. Какие особенности знаний, получаемых в структуре тренировочного процесса в бодибилдинге, пригодятся любому юноше в жизни?
 - 8. Какое место Вы отводите бодибилдингу в будущей профессиональной жизни?
 - 9. Чем можно обосновать популярность бодибилдинга у молодых людей?
 - 10. Какие позитивные качества формирует у личности молодого человека бодибилдинг?
- 11. Знаете ли Вы о негативных особенностях, связанных с занятиями бодибилдингом? Как Вы к ним относитесь?
 - 12. В чем заключатся процесс самосовершенствования в бодибилдинге?
 - 13. Что Вы понимаете под саморазвитием спортсмена, занимающегося бодибилдингом?
 - 14. Какие достижения в бодибилдинге у Вас есть?
- 15. Как Вы объясняете их появление и связываете с успешностью выбора Вами данного вида спорта?

Совокупность вопросов определяют направление и качество проводимого нами исследования в среде юношей, занимающихся бодибилдингом.

- 1. Козырева, О. А. Социальная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов / О. А. Козырева. Новокузнецк: КузГПА, 2010. 217 с. [+приложение на CD]. ISBN 978–5–85117–495–7.
- 2. Козырева, О. А. Основы профориентологии : курс занятий для студентов специальности «031000 «Педагогика и психология»» / О. А. Козырева. Новокузнецк : КузГПА : МОУ ДПО ИПК, 2007. 307 с. [+ прил. на CD].
- 3. Козырева, О. А. Культура самостоятельной работы студентов /О.А. Козырева // Известия Южного Федерального ун-та. 2007. №2. С.184-192.
- Паньшин, А. О. Электронный учебник «Теория и методика воспитания» как средство формирования культуры самостоятельной работы будущих педагогов по ФК / А. О. Паньшин, О. А. Козырева // Проблемы модернизации профессионального образования в XXI веке: матер. III Междун. науч.-практ. конф.студ., аспир. и молод. учен. Ч. 1. Новокузнецк, 2013. С.162-164.

- 5. Варинов, В. В. Особенности самореализации и отношение спортсменов к бодибилдингу / В. В. Варинов, Н. В. Вахмянин, О. А. Козырева, И. А. Горбунова // Педагогика: традиции и инновации (II): матер. Междун. заоч. науч. конф. Челябинск: Два комсомольца, 2012. С.1-3.
- 6. Зауэр, Н. Г. Бодибилдинг и возможности самореализации молодежи в контексте идей гуманно-личностной и здоровьесберегающей педагогики / Н. Г. Зауэр, Н. В. Вахмянин, О. А. Козырева // Педагогическое мастерство: матер. Междун. заочн. научн. конф.: в 2-х. Ч. 1. М.: Буки-Веди, 2012. С.13-15.

Савиценко Екатерина Александровна инструктор по физической культуре МБДОУ «Детский сад №219» г. Уфа, Республика Башкортостан Колпакова Оксана Оксана инструктор по физической культуре МБДОУ «Детский сад №219» г. Уфа, Республика Башкортостан

ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье описаны методики форм физической культуры, применяемых в МБДОУ Детский сад №219 и деятельность педагогов, направленная на укрепление здоровья дошкольников.

Современное дошкольное образование направлено на целостное развитие личности ребенка, полноценное и активное проживание им очень важного периода жизни — детства. Тем не менее, существует проблема — это воспитание подрастающего поколения с высоким уровнем телесно-двигательных, духовных и интеллектуальных способностей, с достаточным уровнем здоровья и физического развития для полноценной жизнедеятельности.

Здоровье нации во многом зависит от ценностных ориентаций подрастающего поколения, от того, насколько оно мотивированно на здоровый образ жизни, основанный на принятии физической культуры и спорта в жизни каждого человека. Несмотря на то, что в 2006 году была принята Федеральная целевая программа «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006-2015 годы», физическая культура не стала потребностью большинства населения нашей страны. Корни этой проблемы следует искать в начальных этапах формирования личности, а прежде всего в дошкольном детстве [3, с. 4].

Функция формирования физической культуры как одного из ведущих компонентов общей культуры личности ребенка отводится преимущественно дошкольному образованию. Педагоги дошкольных образовательных учреждений создают условия для возможностей принятия ребенком базовых ценностей здоровья и физической культуры, ведь именно в процессе взаимодействия ребенок приобщается к системе общечеловеческих ценностей. Одно из важнейших мест в системе общечеловеческих ценностей занимает здоровье – как духовное, так и физическое. Формирование физической культуры детей осуществляется, в разных видах деятельности, но прежде всего – в двигательной [1, с. 3].

С целью укрепления здоровья дошкольников и совершенствования их двигательных умений и навыков средствами физической культуры в МБДОУ Детский сад №219 проводятся следующие формы физкультурно-оздоровительной работы: утренняя гигиеническая гимнастика, непосредственно-образовательная деятельность по физической культуре, оздоровительная гимнастика после сна, физкультурные праздники и развлечения, спортивные и подвижные игры на свежем воздухе, занятия по плаванию.

В МБДОУ Детский сад №219 работа по физической культуре осуществляется по программе О.Н. Моргунова «Образовательная область «Физическая культура», целью которой является формирование основ здорового образа жизни, физическое и психическое развитие, эмоциональное благополучие ребенка [1, с. 5].

Утренняя гимнастика проводится в физкультурном и музыкальном залах детского сада ежедневно перед завтраком. Комплексы гимнастики включают в себя различные виды ходьбы, бега; общеразвивающие упражнения, как с предметами, так и без предметов; подвижные игры малой и средней активности. Длительность гимнастики для младшей и средней группы составляет 6-8 минут, для старшей и подготовительной — 8-10 минут. Целью утренней гигиенической гимнастики является оздоровление детского организма и подготовка к бодрствованию и активной работе в течение всего дня.

Непосредственно образовательная деятельность по физической культуре осуществляется два раз в неделю в первой половине дня и один раз в неделю занятие проводится на свежем воздухе. Длительность зависит от возрастной группы и варьируется от 15 до 35 минут. Непосредственно образовательная деятельность состоит из трех частей:

I часть – вводная: выполняются разновидности ходьбы, бега, общеразвивающие и строевые упражнения.

II часть – основная: выполняются основные виды движений (прыжки, перешагивания, подлезания, лазанье, метание, упражнения на равновесие, координацию, ориентацию в пространстве).

III часть – заключительная: проводятся подвижные и малоподвижные игры; используются комплексы дыхательной и пальчиковой гимнастики, упражнения на релаксацию.

Оздоровительная гимнастика после сна проводится воспитателями ежедневно по 5-10 минут. Для каждой возрастной группы составлен комплекс двигательной разминки, включающий в себя ходьбу по массажным дорожкам, воздушные и водные процедуры, элементы самомассажа [2, с. 62].

Физкультурные праздники и развлечения проводятся во всех возрастных группа раз в месяц в физкультурном зале или на спортивной площадке детского сада. Осенью проводятся «Веселые эстафеты», праздники здоровья. Зимой проводятся спортивные развлечения «Зимние забавы», «Зимние Олимпийские игры», «Зимушка-зима», спортивный праздник с участием родителей «Мы сильные, мы смелые». Весной проходит праздник «Мы за мир на всей планете», спортивное развлечение с участием родителей «Мама, папа, я — спортивная семья». В летний период в детском саду проходят такие спортивные праздники, как «День Нептуна», «День молока», спортивные развлечения «Веселые старты», «Пионербол» и «На старт, внимание, марш!».

Спортивные и подвижные игры на свежем воздухе проводятся ежедневно воспитателями групп и инструктором по физической культуре. Как метод физического воспитания подвижная игра способствует закреплению и совершенствованию движений ребенка [5, с. 27].

Занятия по плаванию в МБДОУ Детский сад №219 проводятся для средней, старшей групп один раз в неделю, для подготовительной – два раза.

Обучение проходит по программе Т.И. Осокиной, Е.А. Тимофеевой и Т.Л. Богиной «Обучение детей плаванию в детском саду» [6, с. 2].

Главное в обучении плаванию в детском саду является преодоление негативного отношения ребенка к воде, адаптация его к водному пространству. Кроме того, плавание является для дошкольника жизненно необходимым навыком, предотвращающим несчастные случаи на воде [4, с. 11].

Со средними группами занятие проводится в образно-игровой форме. Эмоциональная насыщенность игры позволяет ребенку активно двигаться в воде, помогает проявлять свои подражательные способности. На занятиях проводятся упражнения в ходьбе, беге, прыжках, упражнения на погружение, держась за бортик. Среди подвижных игр в воде используются игры «Паровозик», «Невод», «Карусели», «Караси и щука», «Насос», «Переправа», целью которых является приучение ребенка передвигаться самостоятельно по дну бассейна в разных направлениях, обучение выдоху в воду. Длительность занятия составляет 20 минут [6, с. 19].

В старшем возрасте выполняются такие же упражнения, как и в среднем, но увеличивается дозировка, количество упражнений и темп их выполнения. Среди подвижных игр применяются более активные подвижные игры, такие как «Водолазы», «Мяч по кругу», «Морской бой», «Охотники и утки», направленные на развитие быстроты силы и смелости. Длительность занятия составляет 25 минут [6, с. 32].

В подготовительных группах занятия по плаванию проводятся в форме эстафет, соревнований на закрепление и совершенствование плавательных знаний, умений, навыков. Проводятся также упражнения в ходьбе и беге, прыжках, упражнения на погружение под воду и выдох в воду, упражнения на скольжение, применяются сложно координационные упражнения. Используются игры «Вратарь», «Буксир», «Плавучие стрелы», «Общее дыхание», «Медуза», «Торпеда», «Поезд в тоннель», «Передай предмет под водой», «Водолазы», «Насос», «Спасатели», «Сосчитай пальцы», «Винт», направленные на развитие силы, быстроты, выносливости и воспитание смелости и выдержки. Занятие длится 30 минут [6, с. 53].

На занятиях плаванием активно используются мячи, обручи, пластмассовые и тонущие игрушки, плавательные доски и надувные круги.

Таким образом, можно говорить о том, что в МБДОУ Детский сад №219 полноценно проводятся все формы физкультурно-оздоровительной работы, которые создают условия для возможностей принятия ребенком базовых ценностей здоровья и физической культуры.

- 1. Моргунова О.Н. Планы-конспекты НОД с детьми 2-7 лет в ДОУ: практическое пособие. Воронеж: Метода, 2013. 222 с.
- 2. Пензулаева Л.И. Оздоровительная гимнастика для детей 3-7 лет. М.: Мозаика-Синтез, 2011. 128 с.
- 3. Рыбак М.В. Занятия в бассейне с дошкольниками. М.: Сфера, 2012. 96 с.
- 4. Сидоров И.В. Как научить ребенка плавать: практическое пособие. М.: АЙРИС-Пресс, 2011. 143 с.
- 5. Степаненкова Э.Я. Сборник подвижных игр для детей 2-7 лет. М.: Мозаика-Синтез, 2012. 144 с.
- 6. Тимофеева Е.А., Осокиной Т.И., Богина Т.Л. Обучение плаванию в детском саду. М.: Просвещение, 1985. 80 с.

Соболевский Дмитрий Леонидович тренер-преподаватель МБОУ ДОД ДЮСШ единоборств «ЭРЭЛ» г.Нерюнгри, Республика Саха(Якутия)

ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ОБЩЕДВИГАТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: занятия единоборствами в раннем возрасте развивают двигательные навыки у детей, прививают им культуру движения. На этом этапе у детей закладывается тот фундамент занятий физической культурой и спортом, который впоследствии даст возможность выступать на соревнованиях, поможет в военной службе, работе в силовых органах. Во время тренировок у занимающихся вырабатывается упорство, сила воли, умение работать самостоятельно и в коллективе. Никогда нельзя исключать культурный, эстетический, философский, духовный аспекты занятий единоборствами. У спортсменов развиваются культура общения, уважение к старшим, родителям и учителям. В возрасте, когда идет становление характера, личности человека, важно, чтобы рядом находились наставник, который всегда поможет, и дружеский коллектив. [4, с.3]

Актуальность данной темы обусловлена тем, что в условия крайнего севера и современных условиях значительно увеличился объем деятельности, осуществляемой в вероятных и неожиданно возникающих ситуациях, которая требует проявления находчивости, быстроты реакции, способности к концентрации и переключению внимания, пространственной, временной, динамической точности движения, их рациональности.

Большая нагрузка в общеобразовательных школах, малоподвижный образ жизни связанный с проведением свободного времени детей в компьютерном пространстве. В конечном результате мы получаем домашних детей, что порой поощряется многими родителями (пускай сидит дома, лишь бы не влез в дурную компанию, целей будет, мне спокойней) Поэтому необходимо повышать двигательную активность детей младшего школьного возраста. Проводить работу с родителями о пользе общения детей друг с другом и пропагандировать на личном примере физическую культуру и спорт.

Проведения занятий

В качестве основного принципа организации учебно-тренировочного процесса используется спортивно-игровой принцип, предусматривающий широкое использование специализированных игровых комплексов и тренировочных заданий. Учебный процесс строится с учетом естественно и постепенно повышающихся тренировочных требований.

Этап начальной подготовки, длится два, три года согласно спортивной программы школы, целесообразно использовать упражнения, позволяющие овладеть движениям, необходимым в жизни то есть общедвигательной подготовкой. [3, с.8]

Мой опыт работы подтверждает эти выводы: поскольку занятия физической культурой в общеобразовательной школе не могут обеспечить полного двигательного развития (двигательной активности) ребёнка

Комплекс общедвигательных упражнений может быть различным, но он должен обеспечивать высокую эмоциональность занимающихся.

Для повышения эмоционального фона и, соответственно. Активности занимающихся я провожу большую часть упражнений в парах.

В целях обеспечения роста общей физической подготовленности в процессе занятий по каратэ на соответствующих этапах подготовки я использую ряд упражнений с отягощениями это медицинские мячи от 0.5 кг до 3 кг, что позволяет укрепить суставы, увеличить поперечник мышц. Для умения действовать в полном контакте каратисты непременно должны упражняться во взаимодействии и противодействии с партнёром, общеукрепляющие упражнения в парах на пресс, отжимание и приседание.

Кроме вышеперечисленных упражнений, которые могут выполнятся в спортивном зале, в процессе тренировок по каратэ в целях укрепления общего здоровья и снятия монотонности, что при регулярных занятиях каратэ вполне возможно, я использую упражнения из других видов спорта: спортивные и подвижные игры, национальные виды спорта республики Саха (Якутия), обеспечивающие высокий эмоциональный фон. [4, с.8]

Недостаточная двигательная активность детей на уроках физической культуры в школах делает дополнительные занятия в спортивных секциях, просто необходимыми. Проведения занятий по общедвигательной подготовки в каратэ с элементами гимнастики и акробатики позволяет заниматься детям с 6 лет и старше с различными физическими данными, а также привлекает детей своей доступностью. Благодаря этим занятиям можно решать такие задачи как сохранение и укрепление здоровья детей и развитие мотивации для занятий спортом.

Проведения занятий по общедвигательной подготовки в каратэ способствует развитию силы, ловкости, гибкости, быстроты реакций, ориентировки в пространстве, совершенствованию вестибулярного аппарата, укреплению мышц и связок суставов, особенно голеностопного, плечевого, тазобедренного и лучезапястного. Упражнения, активные игры приводят в действие всю сложную систему организма ребенка. Такая деятельность, естественная и разнообразная, призвана постоянно совершенствовать жизненные силы детей.

Мои основные задачи в работе с младшими школьниками:

- максимально удовлетворять главную потребность ребенка двигательную активность
- способствовать развитию основ разносторонних спортивных навыков, которые помогут им стать хорошими спортсменами;
 - подготовить к самостоятельной жизни.

Цель разносторонней физической подготовки заключается в совершенствовании общего процесса адаптации. Дети, развивающие различные спортивные навыки, ловкость и координацию движений, лучше адаптируются к тренировочным нагрузкам. Они не подвергаются стрессам, так как с самого начала тренировок учу детей самоконтролю (беседы на тренировке). Очень важно правильно спланировать учебно-тренировочную программу занятий для занимающихся. На начальном этапе проведения занятий по общедвигательной подготовки занимающимся следует уделить внимание на развивающим играм. [1, с .37]

Большинство детей младшего возраста не в состоянии справиться с физическими и психологическими нагрузками. Их внимание не обладает большой устойчивостью. Дети не могут длительно сосредоточиваться в силу особенностей их нервной деятельности. Поэтому для формирования общего положительного эмоционального фона во время выполнения упражнений важно организовать их таким образом, чтобы они приносили хороший прилив эмоций. [2, с.3]

Для наилучшего достижения поставленных задач в своей работе с детьми я использую такие общепринятые правила:

- индивидуальный подход обязательное условия для раскрытия всего потенциала ребенка;
- игра должна использоваться всегда, в любом возрасте как основное условие для развития ребенка;
 - поощрение спортсмена к достижению побед;
- монтировать детей к занятиям физической культурой и спортом (эффективная спортивная мотивация зависит в целом от тренера как он сможет преподать свои знания, что в конечном результате скажется на дальнейшую спортивную карьеру юного спортсмена);
 - вовлечение родителей в процесс обучения и воспитания.

Хочу отметить, что необходимы меры по расширению доступности занятий физической культурой и спортом в г. Нерюнгри. Охват детей ограничен из-за нехватки специализированных спортивных залов по видам спорта (я приглашая детей в секцию не могу обеспечить их спортивным инвентарём). Так как занятия каратэ, как и для других восточных единоборств нужны специально оборудованные залы (мешки, специальные удародержатели, приспособление для набивки, тренажёры для растягивания). В этой ситуации большинство детей остаются незанятыми физическим развитием, что ведет к негативному влиянию улицы. Моя задача показать детям и родителям города Нерюнгри, что есть спортивная жизнь, секции, возможность для личностного развития!

Восточные единоборства всегда пользовались популярностью среди детей и юношей. Каратэ – это не только спорт, – это мощная система духовного и физического воспитания. Занимающихся каратэ, формируются такие человеческие качества, как: уважение, настойчивость, смелость.

Социально-педагогическая работа.

На протяжении 15 лет года я регулярно, если позволяет погода провожу кроссы по пересечённой местности, а также бег с препятствиями. В зимний период в большом спортивном золе Гимназии №2 провожу спортивные праздники, весёлые старты к празднованию Нового года. Плотно работаю с родителями моих учеников провожу родительские собрания. Социально-педагогическая значимость этих мероприятий заключается в том, что создаются предпосылки для естественного, рационального сочетания основных видов и направлений воспитательной работы:

- взаимоотношения коллектива и личности;
- воспитание моральных качеств;
- развитие всех физических качеств.

Наши юные спортсмены становились победителями и призёрами городских, Республиканских, Российских соревнований.

Проводятся учебно-тренировочные сборы, турниры для юных спортсменов. Идёт положительная динамика в передаче педагогического опыта между тренерами – преподавателями.

Подводя итог, я пришёл к следующим выводам: организация и проведения занятий по

общедвигательной подготовки на этапе начальной подготовки:

- способствует сохранению и укреплению физического, психологического и социального здоровья ребенка;
- развивает у детей потребность в двигательной активности как обязательном элементе здорового образа жизни.
 - формирует интерес к занятиям физической культурой и спортом;
 - Решает воспитательные задачи:
 - формируют положительные черты поведения и характера;
 - развитие познавательных потребностей, способностей;
 - воспитывают морально волевые качества;
 - умение работать самостоятельно.

Заключение

С ростом технической оснащенности человеку зачастую нет надобности овладевать ранее ценными двигательными умениями и навыка¬ми, а все увеличивающийся поток (зачастую избыточной и ненужной) информации отвлекает значительную часть энергии. В результате на¬блюдается снижение двигательной активности значительной части у детей. Если к этому прибавить увеличение числа детей, рожда¬емых с вегетативными отклонениями здоровья, то количество людей, способных заниматься физической культурой в ее спортивном варианте, постепенно снижается. Значительно увеличилось число людей, любящих смотреть соревнования, но не желающих в них участвовать.

В сложившейся ситуации, рассматривая физическую культуру и спорт как наименее затратное и наиболее эффективное средство укрепления здоровья и профилактики асоциального поведения среди населения, существует необходимость определения администрацией Нерюнгринского района физкультурно-оздоровительную и спортивную работу приоритетным направлением социальной политики нашего города. Высоко значение и роль средств массовой информации в деле пропаганды физической культуры и спорта, в формировании у населения потребности в здоровом досуге, ценности собственного здоровья, популяризации самостоятельных занятий спортом. Необходимо обеспечить проведение целенаправленной информационной кампании, используя самый широкий спектр разнообразных пропагандистских средств. И своим личным примером.

Список литературы

- Авторская работа «Особенности развития методика развития ловкости у детей младшего школьного возраста» Соболевский Д.Л. Нерюнгри2012;
- 2. Журнал «Теория и практика физической культуры», №4, 2004;
- 3. Проект: «Доступность занятий спортом» Соболевский Д.Л. Нерюнгри 2011.
- 4. Настольная книга тренера. Наука побеждать. М.,2002;
- 5. Физическая культура в начальных классах. -М.: изд-во Владос-пресс,2001;

Тухватуллина Вера Петровна воспитатель 1 кв. категории МДОУ «Юлдузский детский сад» п. Юлдуз, Республика Татарстан Сафиуллина Гельфиза Габдрашитовна воспитатель 1 кв. категории МДОУ «Юлдузский детский сад» п. Юлдуз, Республика Татарстан

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОУ

Аннотация: в статье рассматриваетсяприменение в работе здоровьесберегающих педагогических технологий, которые повышают результативность воспитательно-образовательного процесса, формирует у педагогов и родителей ценностные ориентации, направленные на сохранение и укрепление здоровья воспитанников, а у ребёнка- стойкую мотивацию на здоровый образ жизни.

Здоровьесберегающий педагогический процесс ДОУ - в широком смысле слова - процесс воспитания и обучения детей дошкольного возраста в режиме здоровьесбережения и здоровьеобогащения; процесс, направленный на обеспечение физического, психического и социального благополучия ребенка. Здоровьесбережение и здоровьеобогащение - важнейшие условия организации педагогического процесса в ДОУ.

В более узком смысле, здоровьесберегающий педагогический процесс ДОУ - это специально организованное, развивающееся во времени и в рамках определенное образовательной системы взаимодействие детей и педагогов, направленное на достижение целей здоровьесбережения и здоровьеобогащения в ходе образования, воспитания и обучения. В нашем детском

саду мы используем в работе с детьми следующие технологии:

- 1. Технологии сохранения и стимулирования здоровья;
- Технологии обучения ЗОЖ;
- 3. Коррекционные технологии.

Технологии сохранения и стимулирования здоровья:

Ритмопластика. Во время занятий у детей развивается музыкальный слух, чувство ритма, гибкость и пластичность, формируется правильная осанка. Обращается внимание на художественную ценность, величину физической нагрузки и её соразмерность возрастным показаниям ребенка.

Динамические паузы проводятся во время занятий, 2-5 мин., по мере утомляемости детей. Во время их проведения включаются элементы гимнастики для глаз, дыхательной, пальчиковой и других в зависимости от вида занятия.

Подвижные и спортивные игры проводятся ежедневно как часть физкультурного занятия, а также на прогулке, в групповой комнате - малой, со средней степенью подвижности. Игры подбираются в соответствии с возрастом ребёнка, местом и временем её проведения.

Релаксация. Для психического здоровья детей необходима сбалансированность положительных и отрицательных эмоций, обеспечивающая поддержание душевного равновесия и жизнеутверждающего поведения. Наша задача состоит не в том, чтобы подавлять или искоренять эмоции, а в том, чтобы научить детей ощущать свои эмоции, управлять своим поведением, слышать своё тело. С этой целью в своей работе мы используем упражнения на расслабление определенных частей тела и всего организма. Используется для работы спокойная классическая музыка (Чайковский, Рахманинов), звуки природы. Выполнение таких упражнений очень нравится детям, т. к. в них есть элемент игры. Они быстро обучаются этому непростому умению расслабляться.

Пальчиковая гимнастика проводится индивидуально, либо с подгруппой детей ежедневно. Тренирует мелкую моторику, стимулирует речь, пространственное мышление, внимание, кровообращение, воображение, быстроту реакции. Полезна всем детям, особенно с речевыми проблемами. Проводится в любой удобный отрезок времени. Гимнастика для глаз проводится в любое свободное время в зависимости от интенсивности зрительной нагрузки, способствует снятию статического напряжения мышц глаз, кровообращения. Во время её проведения используется наглядный материал, показ педагога. Дыхательная гимнастика проводится в различных формах физкультурно-оздоровительной работы. У детей активизируется кислородный обмен во всех тканях организма, что способствует нормализации и оптимизации его работы в целом. Бодрящая гимнастика проводится ежедневно после дневного сна 5-10 мин. В её комплекс входят упражнения на кроватках на пробуждение, упражнения на коррекцию плоскостопия, воспитания правильной осанки, обширное умывание.

Технологии обучения здоровому образу жизни:

Утренняя гимнастика проводится ежедневно 6-8 мин. с музыкальным сопровождением. Музыка сопровождает каждое упражнение. У детей при этом формируются ритмические умения и навыки.

Физкультурные занятия проводятся 3 раза в неделю по 30 мин. в соответствии программой, по которой работает ДОУ. Они направлены на обучение двигательным умениям и навыкам. Регулярные занятия физкультурой укрепляют организм и способствуют повышению иммунитета.

Серия занятий «Азбука здоровья». Как бы много воспитатели и родители ни делали для здоровья наших детей, результат будет недостаточен, если к этому процессу не подключить самого ребенка. Он может многое сделать для себя самого, нужно только научить его этому. Для этого у нас проводятся занятия по познанию и индивидуальная работа по следующим темам: «Я и мое тело», «Мой организм», «Глаза - орган зрения», и т.д.

Самомассаж - это массаж, выполняемый самим ребёнком .Он улучшает кровообращение, помогает нормализовать работу внутренних органов, улучшить осанку. Он способствует не только физическому укреплению человека, но и оздоровлению его психики. Самомассаж проводится в игровой форме в виде пятиминутного занятия или в виде динамической паузы на занятиях. Весёлые стихи, яркие образы, обыгрыва¬ющие массажные движения, их простота, до¬ступность, возможность использования в различной обстановке делают его для ребенка доступным и интересным.

Активный отоых. При проведении досугов, праздников все дети приобщаются к непосредственному участию в различных состязаниях, соревнованиях, с увлечением выполняют двигательные задания, при этом дети ведут себя более непосредственно чем на физкультурном занятии, и эта раскованность позволяет им двигаться без особого напряжения. При этом используются те двигательные навыки и умения, которыми они уже прочно овладели, поэтому у детей проявляется своеобразный артистизм, эстетичность в движениях.

На участке детского сада имеется спортивное оборудование, которое позволяет обеспечить максимальную двигательную активность детей на прогулке.

Коррекционные технологии:

Технологии воздействия цветом – Проводим как специальное занятие 2-4 раза в месяц в зависимости от поставленных задач со среднего возраста. Уделяем особое внимание цветовой гамме интерьеров ДОУ. Правильно подобранные цвета снимают напряжение и повышают эмоциональный настрой ребенка. Технология музыкального воздействия. Музыка обладает сильным психологическим воздействием на детей. Она влияет на состояние нервной системы (успокаивает, расслабляет или, наоборот, будоражит, возбуждает), вызывает различные эмоциональные состояния (от умиротворенности, покоя и гармонии до беспокойства, подавленности или агрессии). В связи с этим важно обратить внимание на то, какую музыку слушаем мы и наши дети. При использовании музыки помним об особенностях воздействия характера мелодии, ритма и громкости на психическое состояние детей. Широко используем музыку для сопровождения учебной деятельности дошкольников (на занятиях по изобразительной деятельности, конструированию, ознакомлению с окружающим миром и т.д.) Спокойная музыка, вызывающая ощущения радости, покоя, любви, способна гармонизировать эмоциональное состояние маленького слушателя, а также развивать концентрацию внимания. Также музыку используем перед сном, чтобы помочь с трудом засыпающим детям успокоиться и расслабиться. Когда дети лягут в постель, включаем спокойную, тихую, мелодичную, мягкую музыку и прошу их закрыть глаза и представить себя в лесу, на берегу моря, в саду или в любом другом месте, которое вызывает у них положительные эмоции. Обращаем внимание детей на то, как расслабляется и отдыхает каждая часть их тела. Сказкотерапия – используется для психотерапевтической и развивающей работы. Сказку может рассказывать взрослый, либо это может быть групповое рассказывание. Сказки не только читаем, но и обсуждаем с детьми. Дети очень любят «олицетворять» их, обыгрывать. Для этого используем кукольный театр, ролевые игры, в которых дети перевоплощаются в разных сказочных героев. Дети также сами сочиняют сказки, ведь придуманная сказка ребёнком, открывающая суть проблемы - основа сказкотерапии. Через сказку можно узнать о таких переживаниях детей, которые они сами толком не осознают, или стесняются обсуждать их со взрослыми.

Таким образом, каждая из рассмотренных технологий имеет оздоровительную направленность, а используемая в комплексе здоровьесберегающая деятельность в итоге формирует у ребёнка привычку к здоровому образу жизни.

Применение в работе здоровьесберегающих педагогических технологий повышает результативность воспитательно-образовательного процесса, формирует у педагогов и родителей ценностные ориентации, направленные на сохранение и укрепление здоровья воспитанников, а у ребёнка- стойкую мотивацию на здоровый образ жизни.

- 1. Гаврюченко Л.В. «Здоровьесберегающие технологии в ДОУ» Москва. Сфера,2008г.
- 2. Кузнецова М. Н., Панфилова М.А. «Формирование нравственного здоровья дошкольников» Москва, 2002г.
- 3. Кочеткова Л. В. «Оздоровление детей в условиях детского сада» Москва, 2005г.
- Алямовская, В.Г. Современные подходы к оздоровлению детей в дошкольном образовательном учреждении /В.Г. Алямовская //Дошкольное образование. 2004. №17-24.
- Петрушенко Е.А. Инновационные работы по оптимизации здоровьесберегающей деятельности в ДОУ с требованиями ФГТ.

Шафоростова Галина Владимировна учитель физической культуры МКОУ Валентиновская ООШ с. Митрофановка, Воронежская область

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УРОКОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в данной статье рассмотрены организационно-методические особенности преподавания физической культуры в малокомплектной школе, раскрывается специфика построения урока в условиях разного уровня физической подготовленности учащихся, изложены задачи, содержание урока физической культуры в классах-комплектах и пути повышения его эффективности.

Основной целью физического воспитания является содействие всестороннему развитию личности каждого ученика средствами физической культуры. Чтобы достигнуть этой цели каждое учреждение призвано обеспечить необходимые условия для оптимального решения образовательных, воспитательных и оздоровительных задач действующих учебных программ по физической культуре. Если сравнить городские и сельские школы, то можно выявить значительные расхождения в технической оснащенности, режиме работы, региональных и природных условиях, что вносит свои специфические особенности в процесс физического воспитания. В классе сельской малочисленной школы, где обучается от 2 до 5 человек, возникают особые трудности в построении полноценного учебного процесса. Особенно это касается уроков физической культуры, на которых дети любят играть, состязаться, сравнивать свои достижения, что в условиях малочисленного класса невозможно. Возникает необходимость объединять классы и проводить уроки с учениками разных возрастов [2, с.7].

Сколько классов целесообразно объединять? Как спланировать работу детей на таком уроке? Как организовать и стимулировать совместные занятия детей разного возраста. С этими и другими вопросами регулярно сталкиваются учителя малокомплектных школ.

Малокомплектная школа имеет ряд особенностей, которые влияют не только на содержание обучения, но и на выбор средств, форм и методов. Организуя уроки физической культуры в классах-комплектах, педагог:

- определяет общие для всех классов задачи, выясняет, что станет основой объединения детей разного возраста и конкретизирует задачи для каждой возрастной группы;
- с учетом общих задач отбирает в содержании мате¬риала те знания и учебные действия, которые доступны всем детям, могут осваиваться одновременно учащимися всех возрастных групп:
- подбирает соответствующие общему содержанию способы совместной учебной работы учащихся разного возраста;
- с учетом задач выделяет, с одной стороны, те вопросы в изучаемом материале, которые непосильны для младших, но должны быть усвоены старшими; с другой стороны необходимые для изучения или закрепле¬ния младшими и уже не интересные для старших;
- отбирает групповые и индивидуальные формы занятий для каждого класса, учитывая специфику содержания учебного материала [1, c.11].

В условиях обучения учащихся разного возраста и неодинакового уровня физической подготовленности в пределах одного класса организация и проведение уроков физической культуры требует от учителя тщательной подготовки, умение осуществлять дифференцированный подход к учащимся и умение применять различные методы организации и их сочетания. По существу, учителю необходимо подготовиться одновременно к нескольким урокам.

Как показывает практика работы малокомплектных сельских школ, уроки физической культуры целесообразно строить на однотемном программном содержании, но возможны и другие варианты построения уроков. Осуществляя дифференцированный подход в обучении учащихся разного возраста, необходимо более сложные задания предлагать старшим учащимся и упрощенный вариант тех же заданий – младшим школьникам в соответствии с программой каждого класса. Соответственно предъявляются и требования к качеству (технике) выполняемых упражнений [4, с.5].

Уроки физической культуры в малокомплектной школе проводятся по общепринятой структуре – вводная (подготовительная), основная и заключительная часть.

Подготовительная часть урока (8-10 минут) направлена на организацию учащихся, сосредоточенность их внимания, подготовку к предстоящей двигательной нагрузке в основной части. В этой части урока используются упражнения в ходьбе, беге, построениях, перестроениях. В беговых упражнениях впереди находятся старшие ребята, а позади младшие с небольшим интервалом от них. Физическая нагрузка регулируется в соответствии с программными

нормативами и по внешним признакам утомления всех учащихся.

В основной части урока (25 минут) решаются наиболее сложные задания обучения – прохождение нового программного материала по развитию движений, повторение пройденного с целью совершенствования двигательных навыков и умений в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями учащихся каждого класса. При обучении упражнениям общеразвивающего характера наряду с общепринятыми требованиями к методике и организации их проведения желательно находить способы и приёмы, позволяющие шире учитывать специфику работы с детьми разного возраста [4, с.9].

При обучении основным видам движений в малокомплектной школе могут применяться различные методы организации и их сочетания. Так, например использование фронтального метода позволяет добиваться наибольшей плотности (двигательной активности). Он применяется при обучении ходьбе, бегу, различных видов прыжков, метания.

В работе с учащимися малокомплектной школы наиболее удачным можно считать именно поточный метод. В зависимости от количества классов упражнения выполняются первым потоком с участием детей старших классов, а затем выполняют задание учащиеся младших классов. При выполнении упражнений двумя-тремя потоками появляется большая возможность к дифференцированному подходу в обучении учащихся разного возраста.

При посменном методе обучение учащихся разных классов может проводиться с использованием одних и тех же заданий, но с разным уровнем требований к технике упражнений и различной дозировкой к более старшим и младшим учащимся.

Групповой метод используется, как правило, в основной части урока, так как позволяет в большей мере осуществлять дифференцированный подход к обучению учащихся разных классов в соответствующей дозировке.

Подвижная игра является обязательным компонентом практически каждого урока, но проводить подвижные игры на уроках физической культуры в малокомплектной школе сложно. Предложенные варианты игры должны быть посильны и доступны для младших ребят, занимательны для младших и для старших, а также нести смысловую и двигательную нагрузку без искажения правил игры. Распределение детей в играх и эстафетах на команды желательно не только по классам, но и по группам с примерно равными двигательными возможностями. [3, c.8]

В содержание заключительной части урока, задачей которой является приведение организма учащихся в спокойное состояние, входят упражнения в ходьбе, несложные задания и упражнения. Во всех частях урока при решении поставленных задач учителю важно осуществлять процесс обучения в соответствии с требованиями программы и возможностями учащихся каждого класса, то есть дифференцированно.[4, с.10]

Таким образом, эффективность уроков физической культуры в малокомплектной школе в большой степени зависит от умения учителя правильно распределить программный материал, максимально использовать все возможности, которыми располагает школа, и от четкой организации и проведения занятий. Чтобы провести урок физической культуры в классе-комплекте на высоком уровне, учителю необходимо тщательно продумать и подобрать более эффективные формы, методы, приемы обучения и воспитания.

- 1. Богданова Г.П. Физическая культура в школе. Методика уроков.- М.: «Просвещение», 1971 г.- 192 с.
- 2. Горчакова Л.П. Физическое воспитание в малокомплектной школе: Пособие для учителей.-2-е изд., доп. и перераб. М.: «Просвещение», 2003 г. 160 с.
- 3. Игошина Т.В. «физкультура в сельской школе» http://nsportal.ru/shkola/fizkultura-i-sport/library/fizkultura-v-selskoi-shkole
- Коротков И.М. Подвижные игры в школе: учебное пособие для учителей физической культуры М.: Просвещение, 1979. - 191 с.
- Пензулаева Л.И. Физическое воспитание в малокомплектной школе: Книга для учителя. М.: «Просвещение», 1990 г. 144 с.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Парина Елена Сергеевна
ФГБОУ ВПО «АГАО» имени В.М.Шукшина
г. Бийск, Алтайский край
Алексеева Татьяна Васильевна
старший преподаватель
ФГБОУ ВПО «АГАО» имени В.М.Шукшина
г. Бийск, Алтайский край

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОЛОНТЕРА И РЕБЕНКА С ОСЛАБЛЕННЫМ ЗРЕНИЕМ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы помощи волонтеров в адаптации ребенка с нарушением зрения. В результате чего, дети чувствуют себя нужными обществу, менее комплексуют своим дефектом, у них повышается самооценка, становятся более уверенными в себе, начинают раскрываться и развиваться.

Особым периодом в жизни каждого ребенка, является поступление его в начальную школу. Здесь он становится субъектом общественно значимой и оцениваемой деятельности. У него меняется отношение к взрослым, отношения ребенка к сверстниками. Возникают мотивы конкуренции, сотрудничества, появляется желание быть лидером. Меняется отношение к самому себе. Ребенок по-новому относится к собственным удачам и неудачам. [3]

Поступление в начальную школу, является стрессовым моментом. Так как требует от ребенка соблюдения норм и правил, выдвигаемых учителем, школой, появляется ответственность за свои поступки, за выполнение основных обязанностей школьника, связанных с приобретением навыков учебной деятельности и умственное развитие. Первое время у каждого ребенка повышается тревожность и психическая напряженность. Это сильно отражается на физическом здоровье и его поведении. Повышенная тревожность становится устойчивой при постоянном недовольстве учебной деятельности от родителей. [2]

Так же новая социальная ситуация вводит ребенка в строго нормированный мир отношений и требует от него организованной произвольности, ответственной за дисциплину, за развитие исполнительских действий, связанных с обретением навыков учебной деятельности, а также за умственное развитие.

Для ребенка с нарушением зрения ситуация поступления в школу более сложная так, как школа — это тяжелый процесс вхождения в общество на равных правах с детьми, не имеющих проблем со зрение. Дефект зрения усложняет взаимодействие детей с окружающей средой, межличностные отношения слабовидящих детей складываются трудно и зависят чаще всего от состояния зрительной ориентировки, поэтому адаптационный период в школе слабовидящего ребенка протекает довольно сложно. [3]

Недостаток зрения ведет к нарушению социальных контактов и ряд отклонений в формировании личности, что вызывает появление негативных характерологических особенностей у слабовидящего ребенка, таких как сужение круга интересов, обусловленное ограничениями в сфере чувственного отражения; ограничения или недоступность в работе, требующей большой зрительной нагрузки.

Не умение приспособиться к условиям ближайшего окружения, часто приводит к формированию отрицательных черт характера в виде эгоизма, нерешительности, внушаемости, упрямства, негативизма, равнодушия. В результате этого у ребенка присутствует низкий уровень самостоятельности, он не умеет принимать собственные решения, боится брать на себя какую-либо ответственность. [2]

Уже в первые дни учебы у ребенка с нарушением зрения возникает трудность в ориентации на его рабочем месте. На каждом уроке количество учебников увеличивается: большое колличество букв, цифр, палочки для счета, математический набор и т.д. К тому же младшему школьнику с нарушение зрения трудно управлять своими движениями в первом классе еще недостаточно развита мелкая моторика рук, нет точности и скоординированности в работе глаз и рук. Эти же факторы оказывают большое влияние на отсутствии интереса к учебной деятельности и вызывают снижение мотивационной стороны познавательной деятельности. [2]

При правильной организации воспитания и обучения, при широком вовлечении ребенка с нарушением зрения в различные виды деятельности у него формируются необходимые свой-

ства личности, проявляются мотивация и установка к деятельности. Если ребенку с нарушением зрения не помогать, игнорировать его, то это может привести к школьной дезадаптации, а так же к дезадаптации в окружающем мире. [3]

Так, как с поступлением в школу адаптация ребенка с нарушением зрения протекает сложно, он нуждается в помощи и поддержке со стороны. В таком случае младшему слабовидящему школьнику оказывают помощь старшеклассники, которые являются добровольцами волонтерского движения.

Деятельность волонтеров-старшеклассников заключается в постоянной поддержке и усвоение новых норм, правил поведения в окружающем обществе. Оказание помощи в ориентировки на своем учебном месте, в классе и во всей школе. Так же в помощи преодоления возникающих трудностей, связанных с ориентировкой в пространстве, с разногласиями со сверстниками.

Волонтеры-старшеклассники вовлекают в совместную деятельность детей с нарушением зрения, проводят игровую деятельность.

Особенно важно слабовидящему ребенку показать, что он ничем не отличается от детей, не имеющих проблем со зрением. И для этого помогает инклюзивное образование, где ребенок на равных общается с детьми нормой развития. Ребенок с нарушением зрения понимает, что он уникальный и у него присутствуют особенности, которых нет у других детей. Вследствие чего он становится более активным, общительным, уверенным в себе, более коммуникабельным, слабовидящий ребенок перестанет замыкаться на своем зрительном дефекте. [1]

Так же ребенку с нарушением зрения во внеурочное время оказывают помощь студенты из высшего учебного заведения (АГАО), которые являются волонтерами. Эта помощь заключается в изучения предметов школьной программы, в использование предметов бытового обслуживания, в адаптации детей к окружающей среде, в раскрытии внутреннего потенциала ребенка при помощи игровой деятельности, тренингов, разных видов мероприятий, походов в музей, в театр, туристических походов.

Студенты-волонтеры привлекают детей с нарушением зрения, в проводимые акции такие как: «Подари улыбку ближнему», «Неделя добра», «Детство под защитой», «Месячник пожилого человека», «Маленький волонтер». Под руководством волонтеров слабовидящие дети не только принимают участие в разных видах мероприятий, но и изготовляют сувениры (из ниток, из соленого теста, из пластилина), изделия из дерева (фигурки животных, кухонные принадлежности, резьба по дереву), из материала (куклы, прихватки, салфетки, фартуки, изделия с вышивкой, макраме, вязаные изделия крючком и на спицах), изделия из бисера (животные, вазочки, цветы, фенички и т.д.), из бумаги (аппликации, оригами) и из подручного материала, на проводимые мероприятия.

Таким образом, помощь волонтеров в адаптации ребенка с нарушением зрения, является эффективной. Дети чувствуют себя нужными обществу, менее комплексуют своим дефектом, у них повышается самооценка, становятся более уверенными в себе, начинают раскрываться и развиваться. Благодаря волонтерам возможно меньше будет дезадаптированных детей данной категории. Тогда волонтерское движение будет развиваться дальше из поколения в поколение. И не только среди людей, не имеющих проблем в здоровье.

- 1. Гусева, Н.Г. Инклюзивное образование. Выпуск 1. М.: Цетр «Школьная книга» 2010. 272с.
- 2. Литвак, А.Г. Тифлопсихология. М., 1985. 476с.
- 3. Графов, А. П. Слепой и зрячий М.: Логос, 2004 $\,-\,$ 2-е издание. С. 28-38.

Сидорова Татьяна Владимировна

аспирант кафедры педагогики и социальной работы Псковский государственный университет г. Псков, Псковская область

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ УЧАСТИЕ ПЕДАГОГОВ В ВОСПИТАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ ЗОРКОСТИ У УЧАЩИХСЯ

Аннотация: в статье представлена позиция педагогов школы города Пскова в отношении воспитания социальной зоркости у учащихся, выявлен опыт создания педагогических условий для воспитания социальной зоркости.

Социальная зоркость как способность видеть и оценивать социальные явления, проецировать их на социальные события, ситуации, способность внимательного отношения к человеку, природе, миру может быть развиваема педагогическими средствами. В ходе констатирующего эксперимента мы изучали педагогические условия, которые создаются в школе для социализации учащихся вообще и воспитания социальной зоркости в частности.

Анализ существующих педагогических условий осуществлялся следующими методами: изучались планы воспитательной работы образовательного учреждения, анализировалась педагогическая концепция образовательного учреждения, велось наблюдение за школьниками в процессе их социальной деятельности и проводилось анкетирование педагогов школы.

В данной статье приведены результаты анкетирования учителей одной из школ города Пскова, нацеленное на выяснение их позиции по вопросам: создаются ли необходимые условия для социализации школьников, вовлекаются ли они в социально-активную деятельность, какое место среди качеств социализированной личности педагоги отводят социальной зоркости, готовы ли учителя к освоению новых форм работы с учащимися, направленных на развитие социальной активности, критического мышления, социальной зоркости учащихся.

Решение исследовательской задачи, а именно, выявление наличных педагогических условий для воспитания социальной зоркости, потребовало выяснения позиции учителей в отношении социализации школьников в учебно-воспитательном процессе. Вопросы, с которыми мы обратились к учителям, были рассчитаны на получение информации об условиях социализации, об их личном профессиональном участии в этом процессе, испытывают ли потребность в овладении новыми оригинальными формами, направленными на развитие социальной активности, критического мышления, социальной зоркости у учащихся. Предварительно была создана ситуация, в которой учителя (всего 51) поделились своими представлениями о социализации школьников как педагогическом феномене. 16 учителей (31% от числа опрошенных) затруднились ответить на вопросы, касающиеся представлений о том, что такое социализация. Опрос педагогов школы показал, что 96% учителей уделяют большое внимание нравственному воспитанию школьников, под которым понимают усвоение общечеловеческих ценностей. Педагогам было предложено, исходя из приведенных определений понятий, ранжировать качества успешной социализированной личности. Анализ результатов дал возможность получить обобщенный «портрет» успешно социализированного школьника глазами педагогов.

Таблица1 Ранжирование качеств успешной социализированной личности, по мнению педагогов школы

№ в порядке значимости	Качество	Показатель
1	Нравственность	3,1
2	Ответственность	3,5
3	Жизнеспособность	4,7
4	Социальная зоркость / Дисциплинированность	5,7 5,7
5	Доброжелательность	6,1
6	Мобильность	7,1
7	Оптимизм / Критическое мышление	7,5 7,5

8	Саморегуляция	8,5
9	Творческое мышление Пунктуальность	8,7 8,7
10	Хороший художественно-эстетический вкус	11,04

Для нас важно, что социальная зоркость заняла в этом списке четвертое место, что позволяет предположить, что учителя достаточно высоко оценивают важность этого качества современного человека. 7% педагогов поставили зоркость на первое место и лишь 10% - отвели ей последние места в списке.

Для выявления ориентиров в воспитании школьников мы предложили учителям подумать, над какими направлениями должна работать школа. Мнения распределились следующим образом: главным для большинства становится определение своего места в социуме (61%), далее — выработка ценностно-нормативных приоритетов (51%); воспитание способности противостоять негативным жизненным ситуациям (51%); формирование способности правильно понимать, оценивать социальные процессы (51%); на третьем месте стоит воспитание способности принимать новые социальные условия (47%), затем формирование готовности исполнять социальные роли; и последние места занимают освоение социальной реальности (27%) и размещение себя в культуре (6%). И только 4% педагогов полагают, что школа должна работать над всеми предложенными направлениями, что согласуется с нашей позицией. В ранге качеств успешной социализированной личности социальная зоркость занимает четвертое место, однако в рейтинге первоочередных педагогических проблем воспитанию социальной зоркости отводится второе место. Следовательно, педагоги, которые берут на себя ответственность за социализацию детей (98%), уделяют особое внимание воспитанию внимательного, чуткого отношения к окружающему миру, людям, самому себе.

Практикоориентированные вопросы показали, что при выборе форм работы с учащимися педагоги лицея в большинстве своем (69%) придерживаются привычных форм, таких как классный час на тему, беседа, дискуссионная беседа. Предложенные нами варианты работы со школьниками, способствующие их размышлению о самих себе, о своем поведении, о сво-их отношениях с окружающими, готова использовать в своей практике половина опрошенных (49%). А вовлекать учащихся в социально-активную деятельность (организовать помощь ветеранам, детям, инвалидам, провести социальную акцию) готовы 53% учителей.

В целом опрос педагогов показал, что при общем понимании важности оказания помощи школьнику в социализации, не все педагоги, во-первых, верно соотносят понятия «воспитание» и «социализация», во-вторых, умеют создать условия для успешной социализации, выбрать оригинальные, интересные формы работы с детьми.

Анализ результатов опроса показал, что все педагоги считают себя ответственными за успешную социализацию школьников. В каждом классном коллективе проводятся мероприятия, ориентированные на воспитание нравственности, социально-значимых качеств. 70% классных руководителей создают условия для развития социальной активности, доброжелательности, толерантности, критического мышления, т.е. большинство учителей реализуют одно из условий воспитания социальной зоркости – создание атмосферы делового сотрудничества и взаимопонимания. Однако, полагаем, что реализуется оно на интуитивном уровне, стихийно, без достаточного осмысления важности создания таких условий. Поэтому педагогам нужна поддержка, а задача теории педагогики – вооружить научными идеями, наполнить компоненты структуры воспитательного процесса смыслами, адекватными их целевому назначению.

2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Аллаутдинова Зульфия Фаритовна учитель Новокашировская санаторная школа—интернат с. Новое Каширово, Республика Татарстан

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В КОЛЛЕКТИВЕ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье анализируется проблема межличностных отношений в коллективе подростков. Описана методика исследования межличностных взаимоотношений методом социометрии.

Межличностное взаимодействие имеет значение в формировании личности подросткового возраста. Для социализации человека важен каждый возрастной период. И все же подростковый возраст занимает особое место в педагогике и психологии. Подростничество — это самый трудный и сложный из всех возрастов, представляющий собой период становления личности.

Многое в жизни подростка зависит от того, насколько удачно у него получится построить правильные взаимоотношения с окружающим миром, со своими сверстниками. В обществе сверстников подростки находят или надеются найти то, в чем им отказывают взрослые: эмоциональное тепло, спасение от скуки, признание собственной значимости. Общение со сверстниками становится чрезвычайно важным фактором развития личности ребенка. Оно делает его жизнь эмоциональнее, насыщеннее, богаче и интереснее. Группа сверстников для подростка является той средой, без которой он не может обойтись. В общении друг с другом они удовлетворяют жажду в интересующей их информации. Коллектив во многом диктует подростку формы поведения и формирует определенные позиции и отношение к себе и окружающим.

Главная черта межличностных отношений в подростковом возрасте—эмоциональная основа. Психологи отмечают, что любой человек, вступая в общение с другими людьми, чувствует себя по—другому, чем наедине с собой, также у него по—другому протекают психические процессы. На основании этого были выделены типы взаимного влияния подростков на деятельность друг друга: взаимное облегчение, взаимное затруднение, одностороннее облегчение, одностороннее облегчение, одностороннее затруднение и независимость. Так, например, результатом существования психологической совместимости в коллективе является то, что, почти не зная друг друга, люди в группе уже с первых минут испытывают симпатию к одним членам группы, и антипатию – к другим.

Особое место в коллективных взаимоотношениях занимает позиция лидера. Именно лидеры, в силу авторитетности своей позиции обладают большими возможностями для внушения и оказания влияния на остальных членов коллектива. Благодаря лидеру в группе могут установиться теплые, дружеские отношения, взаимопомощь и понимание. Но может сложиться и такая ситуация, когда нормой в коллективе станут конфликты, грубость, агрессия, неприязнь и взаимные насмешки.

Наличие лидера в классе может существенно облегчить учителю взаимодействие с этим коллективом, а может, наоборот, серьезно усложнить отношения. Воздействие на группу через лидера является одним из наиболее эффективных каналов влияния. Ведь ребята сами выдвинули данного одноклассника в эту позицию, опыт их взаимодействия привел к тому, что они доверяют ему и слушаются его. Если воздействие педагога и влияние лидера имеют одно направление, то результат будет благоприятным. С другой стороны, если учитель идет против лидера, пытается дискредитировать его или же конкурировать с ним, то положение резко усложнится. В последнем случае педагог столкнется не с одним или другим учеником, а с классом как единым целым, у ребят возникнет ощущение посягательства на их класс, на ценности, которые имеют для них большое значение (в противном случае, лидера в классе просто бы не было).

Одним из наиболее эффективных способов исследования эмоционально—непосредственных отношений внутри коллектива является социометрия. Она представляет собой своеобразный способ количественной оценки межличностных отношений в группе.

Назначение социометрической процедуры может быть трояким:

- а) измерение степени сплоченности разобщенности в группе;
- б) выявление «социометрических позиций», т.е. соотносительного авторитета членов

группы по признакам симпатии-антипатии, где на крайних полюсах оказывается «лидер» группы и «отвергнутый»;

в) обнаружение внутригрупповых подсистем сплоченных образований, во главе которых могут быть свои неформальные лидеры.

Данная методика предполагает выбор партнера для совместного действия путем ответа на вопросы типа: «С кем бы ты хотел?...». Такие вопросы называются критериями выбора.

Порядок проведения исследования.

Каждый член группы (класса) должен назвать фамилии тех, кого он выбирает в той или иной ситуации. Для этого предварительно составляются вопросы для анкетирования с учетом возрастных особенностей опрашиваемых.

Так, для школьников можно предложить следующий вариант вопросов.

- Кого бы из своих одноклассников ты пригласил на день рождения?
- С кем ты больше всего откровенен?
- 3. Кто тебе больше всех нравится в классе?
- С кем бы ты предпочел пойти в поход, выполнять ответственные поручения?

На основе ответов школьников составляют матрицу (таблицу), которая дает представление о положении, занимаемом каждым учеником в системе межличностных отношений в классе.

Образец матрицы

№ п/п	Кого выбирают? Кто выбирает?	1	2	3	4	5	6	7	8
1	Гусманов		+		+		+		
2	Платонова	+				+	+		
3	Шепетяк	+			+		+		
4	Гараев	+					+		
5	Орлов	+					+	+	
6	Ахмедова	+							
7	Музыкантова		+		+				+
8	Григорьев		+				+		
выб	Количество полученных выборов Применание: Знаком (4+) об		3	0	3	1	6	1	1

Примечание: Знаком «+» обозначен выбор.

Чтобы нагляднее представить положение каждого ученика в группе, на основе таблицы (матрицы) составляется карта групповой дифференциации.

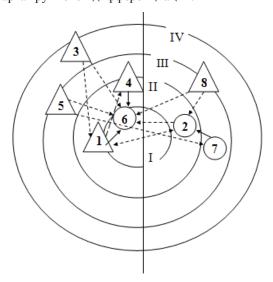


Рис. 1. Карта групповой дифференциации

В первом круге (в центре) карты располагаются учащиеся, получившие наибольшее число выборов, во втором - получившие более половины или половину максимального числа выборов; в третьем - менее половины максимального числа, а в четвертый круг попадают учащиеся, не получившие ни одного выбора.

146 Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики

На карте все обозначения условны: так, мальчики отмечены треугольниками, а девочки – кружками. В каждом треугольнике или кружочке ставится число, соответствующее номеру, под которым школьник значится в матрице.

Треугольники и кружочки соединяются сплошной линией, если выбор устойчив. Если он односторонен, то стрелка указывает в сторону предпочитаемого ученика. Если же выбор вза-имный, то можно поставить стрелки в обе стороны.

Неустойчивый взаимный выбор (ученики выбрали один другого по 1–2 позициям) на карте обозначается штриховой линией со стрелками в обе стороны.

Неустойчивый невзаимный выбор на карте обозначается штриховой линией со стрелкой в сторону выбираемого ученика.

В социальной психологии принято обозначать положение личности в группе в следующих категориях.

«Лидер» («звезда») – член группы, получивший наибольшее количество выборов (на карте он размещается в первой зоне, в центре). Он популярен.

«Предпочитаемый» – член группы, получивший более половины или половину максимального числа выборов. На карте он размещается во второй зоне.

«Оттесненный» – термин, обозначающий члена группы, получающего менее половины от максимального числа выборов в третьей зоне.

«Изолированный» – лицо, которое не получает ни одного выбора. На карте его помещают в четвертой зоне.

Популярность тех или иных учеников в классе объясняется рядом обстоятельств. Так, «звезда» умеет устанавливать контакт с одноклассниками. Популярные часто общительны, хорошо учатся. Они понимают и оценивают состояние своих товарищей по классу, помогая им, входят в их положение.

В отдельных же случаях среди школьников популярными оказываются ученики с сомнительным поведением и личностными качествами, не отвечающими высокими нормами морали. Причин непопулярности также может быть немало.

В одних случаях это безразличие к собственной учебе и успевае мости своих одноклассников. В других — бездеятельность, вялость, пренебрежительное отношение к мнению своих товарищей, что отталкивает от них большинство учащихся.

Когда в группе сложилась определенная система межличностных отношений, формируются малые психологические группы (по терминологии теории человеческих отношений – неформальные группы). Они имеют свои особенности:

- включают небольшое число людей от 3 до 10, что определяется возможностью личных контактов, непосредственных связей лицом к лицу;
- складываются на основе чувства симпатии, единства интересов и увлечений, общих черт характера и поведения;
 - имеют своих лидеров;
 - в них возникают своих ритуалы, традиции, правила, обязанности.

Лидерство — это естественный социально-психологический процесс в группе, построенный на влиянии личного авторитета человека на поведение членов группы. З. Фрейд понимал лидерство как двуединый психологический процесс: с одной стороны — групповой, с другой — индивидуальный. В основе этих процессов лежит способность лидеров притягивать к себе, бессознательно вызывать чувство восхищения, обожания, любви. Поклонение людей одной и той же личности может сделать эту личность лидером. Психоаналитики выявили девять типов лидерства:

- 1. «Соверен», или «патриарший повелитель». Лидер в образе строгого, но любимого отца, он способен подавить или вытеснить отрицательные эмоции и внушить людям уверенность в себе. Его выдвигают на основе любви и почитают.
- 2. *«Вожак»*. В нем люди видят выражение, концентрацию своих желаний, соответствующих определенному групповому стандарту. Личность вожака носитель этих стандартов. Ему стараются подражать в группе.
- 3. «Тиран». Он становится лидером, потому что внушает окружающим чувство безотчетного страха, может добиться повиновения, его считают самым сильным. Лидер-тиран доминирующая, авторитарная личность, его обычно боятся, ему подчиняются.
- 4. «Соблазнитель». Человек становится лидером, играя на слабости других. Он выступает в роли «магической силы», давая выход вовне подавленным эмоциям других людей, предотвращает конфликты, снижает напряжение. Такого лидера обожают и часто не замечают всех его недостатков.
- 5. «Герой». Жертвует собой ради других, такой тип особенно проявляется в ситуациях группового протеста. Благодаря его храбрости другие ориентируются на него, видят в нем стандарт справедливости. Лидер-«герой» увлекает за собой людей
- 6. «Дурной пример». Толкает к действию бесконфликтную личность, эмоционально «заражает» окружающих.

- 7. *«Кумир»*. Влечет, притягивает, положительно заряжает окружение; его любят, боготворят.
- 8. «Изгой».
- 9. «Козел отпушения».

Два последних типа — антилидеры в группе, они являются объектом агрессивных тенденций, из-за которых развиваются групповые эмоции. Часто группа объединяется для борьбы с антилидером. Стоит ему исчезнуть, и группа начинает распадаться, так как пропал общегрупповой стимул.

Вообще лидерство в группе складывается из эмоционального, делового и информационного компонентов. «Эмоциональный» лидер — это душевный человек, к которому каждый член группы может обратиться за сочувствием, «поплакать в жилетку». С «деловым» лидером хорошо работается, он может организовать дело, наладить нужные деловые взаимосвязи, обеспечить успех. К «информационному» лидеру все обращаются с вопросами, потому что он эрудит, все знает, может объяснить и помочь нужную информацию.

Динамика развития внутригрупповых отношений сильно влияет на эмоциональный настрой группы, который выражается в психологическом климате.

Выявление характера межличностных отношений в классе реко-мендуется проводить два-три раза в год, это позволяет определить эффективность проводимой классным руководителем воспитательной работы и корректировать ее в дальнейшем.

Список литературы

- 1. Немов, Р.С. Психология. В 3-х кн. Кн.2.: Психология образования: учеб. Для студ. высш. пед. учеб. заведений./Р.С. Немов.-4-е изд.-М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2007.-606с. ISBN 5-691-01133-7 (Кн.2.).
- Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов.- М.: Издательство Института психотерапии. 2009г. 544 с. ISBN 978-5-903182-45-9.
- 3. Возрастная и педагогическая психология под ред. Гамезо и др., М.: 1984г.
- 4. Поливанова Л.Б., «Психологическое содержание подросткового возраста».
- 5. Вопросы психологии N5 1992 г.
- 6. Любимова Л.Д. Возрастные периоды психического развития ребенка, Вопросы психологии, 1996 г.

Белинская Елена Валерьевна

к.псх.н., доцент Южный федеральный университет г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНЩИН, СТРАДАЮЩИХ БЕСПЛОДИЕМ

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы и особенности женщин с нарушением репродуктивных функций, бесплодием по сравнению со здоровыми в репродуктивном отношении женщинами.

В последние десятилетия стало достаточно популярным изучение психологических особенностей женщин с сохранной и нарушенной репродуктивной функцией.

В зарубежной психологии этой проблематикой занимаются уже достаточно давно. В частности, еще в конце семидесятых годов было проведено масштабное междисциплинарное исследование, в котором было выделено более 700 факторов, объединенных в 46 шкал [12]. Авторы установили, что из психологических факторов с успешной адаптацией к беременности и материнству коррелируют: сильное эго (личностная зрелость), достигнутая женская идентичность (зрелая полоролевая идентификация), опыт взаимодействия с младенцами в детстве (один из видов онтогенетического опыта, связанный с развитием материнства).

В отечественных исследованиях начиная с 90-х годов интенсивно изучаются психосоматические и психотерапевтические аспекты нарушенной репродуктивной функции, и в частности зачатия и беременности [6,9,11]. При этом Э. В. Кришталь, М. В. Маркова [6] указывают, что женщины с сохранной и нарушенной репродуктивной функцией не различаются по устойчивым личностным качествам, не имеющим прямого отношения к адаптационным механизмам. Среди них экстраверсия – интроверсия, особенности когнитивной сферы, а также таким индивидуальным и социальным параметрам, как: возраст, образование, количество детей в семье, материальные и жилищные условия.

Вместе с тем проведенные исследования и полученные данные позволяют обобщить выявленные психологические особенности женщин с разными формами нарушения репродуктивной функции (нарушением менструального цикла, гинекологическими заболеваниями,

невынашиванием, задержками внутриутробного развития ребенка, гестозами, осложнениями менопаузы и т. п.).

Исследования В.Д.Менделевича и Э.В. Макаричевой [7] показали, что в преморбиде у женщин с необъяснимым бесплодием широко распространены черты психического инфантилизма. По мнению авторов 1/3 больных, страдающих бесплодием неясного генеза, имеют черты психического инфантилизма, а 89,5% исследованных имеют слабую половую конституцию.

С помощью теста ММРІ В.Д. Менделевич и Э.В. Макаричева выявили определенный личностный профиль бесплодных женщин. Эти женщины имеют склонность к депрессивным реакциям, конфликтны, эмоционально неустойчивы, тревожны с выраженным стремлением нравится всем окружающим. Они неуверенны в себе, их самооценка неустойчива и зависит от мнения окружающих [7]. Неудовлетворенность собой, сниженную самооценку отмечает у бесплодных женщин А.В.Колчин [5]. Patt с соавторами обнаружил у бесплодных женщин противоречие между самооценкой и своими идеалами.

Н.А. Богдан [3] в психологическом портрете женщины, испытывающей затруднения в вопросе рождения ребенка, выделяет не только психологическую незрелость и инфантилизм. Отсутствие психологической фертильности она также связывает с базовым недоверием окружающему миру, поэтому здесь не важно, есть на то веские причины или нет. Недоверие окружающим проявляется в таких особенностях личности, как повышенное желание контролировать ситуацию вокруг, непринятие нового, психологическая негибкость, чрезмерная приверженность четкому планированию.

Бесплодные женщины неуверенны не только в окружающих, своем партнере, но и в себе. В качестве отличительной особенности бесплодных женщин автор выделяет заниженную самооценку или компенсированную заниженную самооценку. Скомпенсированная низкая самооценка приводит к стремлению к перфекционизму (комплексу отличницы). Стремление к тому, чтобы у них все было «на отлично», лучше чем у других, является способом повышения самооценки. Такие женщины в стремлении преодолеть чувство неполноценности добиваются очень многого, но в глубине души остаются неуверенными в себе, не любящими себя.

Н.А. Богдан указывает, что у женщин с нарушенной психологической фертильностью имеется внутренний конфликт в психологическом принятии своего пола, который часто формируется вследствие конфликтных отношений с родителями в детстве. Как следствие они асексуальны, что проявляется, например, в повышенной ценности карьеры, психологическом поведении, свойственном противоположному полу — лидерстве, принятии на себя высокой ответственности, волевом характере. Несоответствие психологического пола часто формируется вследствие конфликтных отношений с родителями в детстве.

Отмечается, что бесплодные женщины часто имеют трудности и психотравмы детского возраста, различные страхи – потери привлекательности, карьеры, внимания мужа, физической боли, родов, страх потери независимости, и очень много других. Эти женщины нередко воспитывались в многодетной семье или в детском учреждении /3/.

Карымова О. С. [4] проведя анализ результатов СМИЛ показала, что для женщин—матерей более свойственны эмоциональная устойчивость, социальная адаптированность, интровертированный тип общения, фемининные черты личности. В социально — значимых ситуациях они проявляют уступчивость. В то время как бесплодные женщины в целом эмоционально неустойчивы, при этом возможен конфликт между стремлениями в разнонаправленные стороны: эгоизм и альтруизм, агрессивность и стремление нравиться, обособленность и принадлежность группе. При этом для них характерна маскулинность: независимость, стремление к эмансипации, самодостаточность. Кроме этого в отличие от матерей они склонны к психосоматическим расстройствам.

Результаты методики ДМО позволили О.С. Карымовой заключить, что женщины, состоящие на учете по бесплодию, в большинстве своем властны, нетерпимы к критике, независимы, обособлены в группе, в некоторой степени самодовольны, упорны, подозрительны к окружающим. При этом они прислушиваются к мнению окружающих и порой зависят от их мнения. Для группы же женщин—матерей, характерны: уверенность, искренность, непосредственность, умение быть хорошим наставником и организатором, реалистичность в отношениях с другими, скромность, покорность, склонность брать на себя чужие обязанности, потребность в помощи и доверии со стороны, компромиссное поведение, развитое чувство ответственности, выраженная готовность помогать другим людям.

В рамках исследования, с помощью методики ДМО О.С. Карымова обнаружила, что бесплодные женщины чаще описывают портрет своего партнера как способного организатора, однако при этом конформного, зависимого от мнения окружающих, покорного, обидчивого, недоверчивого, подозрительного, с чувством вины. В свою очередь, большинство женщин — матерей оценивают образ реального партнера как доверчивой личности, помогающего, способного выполнять чужие обязанности, имеющего свою точку зрения, нонконформного, с устойчивыми моральными ценностями, одновременно нетерпимого к критике.

В перинатальной психологии принято выделять две группы женщин ($A\ u\ B$), имеющих осложнения зачатия и течения беременности [1, 7].

В группу А входят женщины, имеющие нарушение репродуктивной функции до беременности в основном гормонального происхождения, бесплодие или трудности зачатия, угрозу прерывания беременности и невынашивания, нарушение внутриутробного развития ребенка с минимальным риском для здоровья женщины. В группу Б входят женщины, имеющие гинекологические заболевания соматического характера и негинекологические соматические проблемы, влияющие на успешность репродуктивной функции и одновременно угрожающие здоровью женщины [1,7].

Исследователи обнаружили, что личностные особенности женщин входящих в эти две группы отличаются. Для женщин из группы А характерны следующие психологические особенности [1,7]:

- эмоциональная неустойчивость, склонность к гиперстеническому реагированию;
- склонность к перепадам настроения;
- болезненное отношение к неудачам с накоплением отрицательных эмоций и их взрывчатым выплеском;
- склонность к формированию сверхценных идей, что проявляется в сверхценности беременности, своей репродуктивной функции;
- искажение женской идентичности: усиление маскулинных качеств и ослабление женственности, отвержение собственной женственности;
 - снижение уровня социальной адаптации, отсутствие гибкости во взаимодействии;
- конфликтные отношения с матерью, иногда выражающиеся в некритичной идеализации и недифференцированном представлении об отношениях с ней;
 - неудовлетворенность собой, завышенная самооценка;
 - неудовлетворенность отношением к себе других, претензии к ним;
 - защитное декларирование ценности материнства;
 - пониженная ценность ребенка;
- повышенная тревожность с преимущественно выраженной эмоциональной составляющей;
 - возможно недостаточное осознание болезни, эйфория;
 - гетероагрессия, чаще подавленная.

V женщин группы E диагностированы такие психологические особенности:

- эмоциональная неустойчивость, склонность к гипостеническому реагированию;
- склонность к пониженному настроению, раздражительность;
- снижение общей активности;
- подверженность стрессам, склонность к депрессиям;
- зависимость от окружающих, поиск внешней помощи;
- нормальная женская идентичность, усиление женственности;
- тревожные, зависимые, симбиотические отношения с матерью;
- неуверенность в себе, заниженная самооценка, чувство вины;
- доверие, некритичность по отношению к другим;
- неуверенность в своей материнской компетентности, сверхответственность;
- повышенная ценность ребенка, но возможна пониженная;
- повышенная тревожность с преимущественно выраженной соматической (функциональной) составляющей;
 - невротизация по типу «бегство в болезнь»;
 - аутоагрессия, чаще подавленная, риск суицида.

Выявленные особенности свидетельствуют о том, что женщины обеих групп имеют, вопервых, выраженный внутренний конфликт в материнской сфере, во-вторых, нарушения психологической адаптации и инфантильный способ разрешения конфликтной ситуации по типу соматизации, в-третьих, различия по форме конфликта в материнской сфере, адаптационным механизмам и формам соматизации конфликтной ситуации.

- Γ . Γ . Филиппова дополняет и расширяет информацию о различиях, свойственных женщинам из групп A и Б [10,11]. Она полагает, что для женщин *группы A* характерны непринятие своей женственности и подавленная гетероагрессия, а также:
 - неготовность к материнству в форме «конфликтность»;
 - образ ребенка объектный, с ярко выраженной конфликтностью;
- преимущество негативных черт ребенка или эйфорическая неосознанность его негативных черт;
- слабая сфомированность образа ребенка, отсутствие динамики этого образа в течение беременности;
 - пониженная ценность ребенка;
 - сниженная материнская компетентность;
 - негативное отношение к материнским обязанностям;

- эмоционально бедное или конфликтное представление о себе как о матери;
- конфликтные или некритично идеализированные представления о своей матери;
- представление о своей дочерней роли как источнике осложнений в жизни матери.

Кроме того, женщины этой группы отличаются защитной декларацией тревоги за ребенка и сверхценности материнства, что выражается в негативном невербальном и позитивном вербальном образах своего ребенка и себя как матери.

По мнению Филипповой для женщин *группы Б* характерны принятие своей женственности и подавленная аутоагрессия, а также:

- неготовность к материнству в форме «тревожность»;
- образ ребенка недостаточно субъектный, с выраженной тревожностью;
- преимущество позитивных черт ребенка, сверхценность ребенка и материнства;
- слишком подробная прорисовка и конкретность образа ребенка, недостаточная динамика образа в течение беременности;
 - повышенная или пониженная ценность ребенка;
 - обостренная материнская компетентность, склонность к гиперопеке;
 - сверхценное отношение к материнским обязанностям;
 - тревожное представление о себе как матери с заниженной самооценкой;
 - симбиотические, амбивалентные или тревожные представления о своей матери;
- представление о своей дочерней роли как сверхценности для матери, одновременно с выраженной тревожностью.

Кроме того, женщины этой группы отличаются реальной декларацией тревоги за ребенка и сверхценности материнства в сочетании с тревогой по поводу своей несостоятельности, что выражается в позитивном невербальном и недифференцированном или негативном вербальном образах своего ребенка и себя как матери.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что для женщин с нарушением репродуктивных функций, бесплодием по сравнению со здоровыми в репродуктивном отношении женщинами характерны следующие особенности: недостаточность способности к социальной адаптации; общая инфантильность, проявляющаяся незрелостью личностной сферы, искаженной или незрелой полоролевой идентификацией; неадекватные (инфантильные, дезадаптивные) формы реагирования на стрессовые ситуации; эмоциональная неустойчивость; внутренняя конфликтность; базовое недоверие к окружающему миру, сочетающееся с зависимостью от других; повышенный уровень личностной и ситуативной тревожности; заниженная самооценка или компенсировано заниженная самооценка; подавленная агрессия разной направленности; осложненные отношения с другими людьми, прежде всего — близкими, деструктивный опыт отношений с собственной матерью. Учитывая проведенное нами теоретическое исследование, в практической коррекционной работе с психологической составляющей, обуславливающей проблему зачатия, в качестве основных следует выделить несколько блоков работы:

- работа с повышенной тревожностью;
- проработка отношений с матерью;
- работа с образом «Я» и самооценкой;
- актуализация ресурсов с помощью ресурсных техник.

- 1. Абрамченко В. В., Коваленко Н. П. Психические состояния при нормальном и осложненном течении беременности // Перинатальная психология и медицина: Сб. матер. конф. по перинат. психол.— СПб.: 2001 г., С. 24–29.
- Богдан Н.А. Психологические проблемы, сопровождающие проблему бесплодия и возможности оказания психологической помощи в процессе его лечения методом ЭКО// Перинатальная психология и медицина, психосоматические расстройства в акушерстве, гинекологии, педиатрии и терапии: Матер. Всерос. конф.— Иваново, 2001 г., С. 98–101.
- Карымова О. С. Социально-психологические особенности репродуктивной установки бесплодных мужчин и женщин // Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – СПб, 2010 г.
- 4. Колчин А. Психологические аспекты репродукции человека. // Проблемы репродукции . М., С. 12-13.
- Кришталь Э. В., Маркова М. В. Бесплодие супружеской пары в аспекте медицинской психологии. Харьковская медицинская академия последипломного образования, 2003 г.
- 6. Макаричева Э.В., Менделевич В.Д. Психический инфантилизм и необъяснимое бесплодие.// Социальная и клиническая психиатрия. 1996 г. №3 стр.20-22.
- 7. Миронова Светлана Беременность это благодать!ГУПСО «Ревдинская типография».
- 8. Менделевич В. Д. Гинекологическая психиатрия. Казань, 1996 г.
- Филиппова Г. Г. Исследование психологических особенностей переживания беременности у женщин с патологией беременности // Перинатальная психология и медицина, психосоматические расстройства в акушерстве, гинекологии, педиатрии и терапии: Матер. Всерос. конф.— Иваново, 2001 г., С. 4–11.
- 10. Филиппова Г. Г.Психология материнства: Учебное пособие. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002.
- 11. Shereshefsky P. M., Yarrow L. J.Psychological aspects of a first pregnancy and early postnatal adaptation.—N. J.: RavenPressPubl., 1973 r.

Воронкова Галина Викторовна соискатель, учитель технологии ГБОУ Кадетская школа №1770 «Московский кадетский музыкальный корпус» г. Москва

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ В ИСТОРИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ КЛАССИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы взаимодействия образовательной организации и семьи, вопросы обучения и воспитания детей через создание особых условий.

Вопросы воспитания и образования детей, отношения родителей к детям волновали философов, педагогов еще в древности. В историческом аспекте бесценным для человечества оказался педагогический опыт Древней Греции. Была доказана возможность гармоничного развития личности, выявлена связь содержания и средств воспитания с возрастом ребенка, была определена огромная роль внешкольного образования как системы культурного воздействия на него.

В основу философии Антисфена (444г до н.э.) заложен призыв — «жить согласно природе». Высшим счастьем для человека является возвращение в мир природы и не использование достояний цивилизации. Сократ (470–399 гг. до н.э.) предвосхитил основные проблемы гуманистической педагогики. Педагогический процесс он рассматривал с точки зрения организации самопознания ребенка, в пробуждении родителями и педагогами заложенных в нем от рождения активности и творческого начала. Свой метод он сравнивал с повивальным искусством (майевтикой), т.е. подлинная образованность может родиться только из личного духовного усилия человека. Роль учителя — роль «помощника» ученика, стимулирующего его активность и духовное развитие. Когнитивными основаниями считал знание, истину, добродетель. Плутарх, например, осмеивал тех родителей, которые направляют воспитание детей на приобретение ими внешних благ: красоты, богатства, почестей и не заботятся об украшении души добродетелями и благочестием. Языческий философ Кратес называет безумными тех родителей, которые не питают сердце ребенка никаким учением и не согревают искусством.

Позднее, на разных этапах развития общества, также предпринимались попытки рассмотрения обучения и воспитания детей через создание особых условий. В европейской культуре после религиозно—догматического взгляда на мир и человека, уже в XV—XVI вв. передовые мыслители сформулировали идеи гуманизма, а человека провозгласили высшей ценностью на Земле. Ф. Рабле, Э. Роттердамский, Т. Кампанелла и т.д., определили новые принципы воспитания: забота о гармоничном развитии ребенка, основанном на его активности, стремлении к нравственному, физическому, умственному совершенствованию детей, любовь к детям, отказ от физических наказаний, приобщение к труду.

Особая роль в развитии педагогической науки отводится ее основоположнику Я.А. Коменскому, который систематизировал и обосновал взгляды на окружающий мир, природу, человека и его деятельность, человеческое общество. Он убеждал, что жизнь человек должен «тратить» не на обучение, а на «действие» [1, с.10]. Это вылилось в представление о нравственно здоровой, духовно богатой, стимулирующей разностороннее развитие среде, которая организует жизнедеятельность воспитанников в системе разнообразных видов деятельности, соответствующих природосообразному формированию сил и способностей. А именно: развитию человеческого в человеке, в системе гуманных отношений между воспитанниками, отношений взаимодействия педагога и учащихся, чтобы ученики воспитывались (se component) по образцу учителя, а учителя заботились о том, чтобы быть образцом благоразумия в частной и общественной жизни [Там же, с.151].

Идеи о новой системе обучения и содержании образования, о разделении школ на ступени с учетом возрастной периодизации и о «потребителях» образования изложены в трудах ученого. «Материнская школа», «Великая дидактика», «Общий совет об исправлении дел человеческих», «О культуре природных дарований» и т.д. – работы, которые легли в основу педагогической концепции Я.А. Коменского от рождения ребенка и воспитание его родителями до становления школьника и взрослого человека. Идея теории Коменского целиком и полностью основывается на Священном писании, где человек – вершина божественного творения и «чистейший образец своего создателя», а ребенок – драгоценнейший дар Божий и ни с чем несравнимое сокровище, поэтому и относиться к нему необходимо с величайшей заботливостью. Все произведения этого великого педагога пронизаны основной мыслью: дети – величайшее счастье. Семью, по его убеждениям, только тогда можно назвать семьей, когда

в ней есть ребенок, т.е. выполняется природное назначение семьи — воспроизводство рода человеческого. Родители не должны откладывать воспитание до обучения своих детей учителями, а сами способны «изучить способы обращения со своими сокровищами согласно с их ценностью, чтобы под их собственным руководством дети начинали возрастать в мудрости и любви у Бога и людей» [1, с.24].

Воспитывая, любящий родитель или воспитатель помогает создать в представлении ребенка собственный положительный образ «Я» и постепенно двигаться к нему. «Если тебе теперь дети представляются незаслуживающими внимания, то смотри не на то, каковы они теперь, а на то, каковы они должны быть по начертанию Божию» [1, с.17]. Значит родителям и педагогам необходимо так построить взаимоотношения с ребенком, чтобы своими воздействиями не навредить, а выявить заложенные в зародыше способности и всячески развивать их, развивать примерами, а не правилами. Для юношества уже недостаточно родительского воспитания, оно нуждается в прививках благочестия, добродетелей, наук, что «по своей природе приятно и сладко и представляет собой чистую игру и забаву для духа» [1, с.23]. Причем образование необходимо всем, «и тупым, чтобы освободить их от природной тупости, и даровитым, т.к. деятельностный ум, не будучи занят чем-либо полезным, займется бесполезным, пустым и пагубным» [1, с.69]. Сущность развития, по его убеждениям составлена из трех способностей: разума, воли и памяти, причем память хранит деятельность разума и воли и отождествляется с совестью.

Основной мыслью в трудах Я.А. Коменского является то, что воспитание и обучение начинается в раннем детстве в семье и становится основой личности и будущих успехов ребенка, а учителя лишь продолжают родительский труд, вложенный в ученика до школы, только тогда обучение будет интересным и радостным. В трудах Я.А. Коменского законы развития человека неотделимы от законов развития природы, т.е. каждый предшествующий этап прокладывает дорогу последующему. Например, дерево даст добрый плод, если за ним ухаживать, поливать, удобрять. Так же и человек не сможет стать существом разумным, если ему не привиты основы мудрости, нравственности и благочестия, причем прививка эта имеет место, когда растение еще молодо. Животное становится взрослым за один или два года, а человека природа взращивает постепенно, чтобы его созревание дало качественные плоды. Жизнь в утробе матери протекает для образования тела и души в последующей жизни под солнцем, а наша жизнь является подготовкой к вечной жизни для души, когда для человека дел на земле уже не остается. От образования и воспитания в детстве будет зависеть вся последующая жизнь, поэтому, по убеждениям Я.А. Коменского, в школе всех должно учить всему тому, что касается человека, хотя впоследствии одним будет полезно одно, а другим — другое» [1, с.81].

В произведениях Я.А. Коменского принцип природосообразности понимается буквально. Этапы развития птицы, сада, человека и профессии садовник, строитель, учитель являются природной основой. По его мнению, прежде, чем решить педагогическую задачу, необходимо посмотреть, как она решена в природе. Каменский говорит о «втором рождении» (первое — физическое, второе — духовное), которое у людей происходит в разное время. Люди, не привязанные к материальному изобилию, не завидуют, внутренне свободные, способны познать себя и в себе найти истину.

Для Я.А. Коменского человек – это живое, свободное, совершеннейшее существо – «цель, ради которой существует само царствие небесное», имеющее абсолютную свободу выбора. А человеческий мозг, обладая мыслительными операциями, способен обнаружить соразмеренность, пропорциональность, разумные связи. А это и есть путь к гармонии. Я.А. Коменским были намечены методические подходы к гармоничному природосообразному развитию ребенка в разные возрастные периоды под чутким руководством родителей и педагогов (наставников) от материнской школы до школы зрелости. И приходит к выводу, что школа – это жизнь, а вся жизнь – это непрерывное образование, т.к. учение и совершенствование человека бесконечно. Если же, по каким – либо причинам, наступает лень и отвращение от труда, т.е. косность, необходимо изгнание её, в первую очередь, из себя своим примером и самосовершенствованием. Причину зла Я.А. Коменский видит в невежестве и безнравственности, а путь спасения – в приобщении к мудрости и благонравию («Всеобщий совет об исправлении дел человеческих»). Этой мудростью должны обладать родители и передавать её детям через воспитание и собственный пример своей благоразумной жизни. Личность развивается органически, все последующее соткано с предыдущим живой неделимой связью. Дитя есть отец взрослого человека, переживающий все возрастные этапы, поэтому, определяя задачи семейного воспитания, нужно определить их для всех дальнейших воспитательных возрастов.

- 1. Антология гуманной педагогики И сказал Господь Моисею... Составитель Щедровицкий Д.В-М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2005.–224с.
- 2. Антология гуманной педагогики Коменский М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002. -224с.
- Бим-Бад, Б.М. Антропологические основания теории и практики образования / Б.М. Бим-Бад // Педагогика. - 1994. - №5. - С. 3-10.

Ерунова Наталья Викторовна психолог МАОУ «Средняя школа №165» г. Казань, Республика Татарстан

ВЛИЯНИЕ НЕПОЛНОЙ СЕМЬИ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы формирования личностных качеств детей младшего школьного возраста, раскрываются проблемы воспитания в семье и методы психологической коррекции детей и их родителей.

Наиболее существенное влияние на воспитание личности оказывает семья, поскольку основную функцию о мире и о себе ребенок получает от родителей. К тому же родители обладают уникальной возможностью воздействовать на ребенка в связи с физической, эмоциональной и социальной зависимостью от них.

Современная семья утратила многие функции, цементировавшие ее в прошлом... Большее значение в настоящее время приобрели следующие функции: психологическая безопасность, эмоциональная удовлетворенность всех членов семьи и подготовка детей к жизни в социуме, что предполагает зрелость чувств и психологическую культуру [2, с. 133].

Неполная семья является наиболее проблематичной и уязвимой в воспитательном плане. Ее удельный вес в числе других семей довольно высок. На основе статистических данных можно заявить, что большинство правонарушителей — выходцы из неполных семей. Кроме того, атмосфера неполной семьи делает более высоким риск приобщения детей к алкоголю и злоупотреблению им [1, с. 992].

Согласно мнению Р. Тамотюнене, структура семьи влияет на формирование ценностных ориентаций и трудовых установок детей. "...У рабочих, вышедших из неполных семей, доминирует ориентация на труд как на возможность стать независимым, самостоятельным". Имеются данные, что люди из неполных семей обладают менее выраженным или отрицательным опытом подготовки к семейной жизни, поэтому вероятность распада брака у воспитанников неполных семей значительно выше по сравнению с теми, кто воспитывался в обычных семьях. Неполная семья способна оказывать негативное влияние на успеваемость детей, их нравственный облик, активность, будущую жизненную позицию, подготовку к семейной жизни и т.д. [3, с. 138].

Ценностные ориентации матерей—одиночек меняются, основное место начинает занимать желание материального благополучия. Постоянная занятость матери на производстве, заботы по ведению домашнего хозяйства и связанные с этим непрерывное напряжение, усталость отрицательно сказываются на отношении к ребенку, оборачиваются урезанными возможностями воспитания, дефицитом общения, ведут к недостатку внимания к ребенку, его подлинным интересам и потребностям, ослаблению контроля за его поведением. Конечно, неблагоприятные условия воспитания в неполной семье отчасти компенсируются значительным участием старшего поколения в судьбе внуков, но очевидно, что эта помощь неспособна полностью компенсировать издержки, возникающие в семье с потерей отца [5, с. 847].

Главный фактор, определяющий воспитательную неполноценность неполной семьи — морально—психологический. В неполной семье значительно чаще оказываются ограниченными отношения между матерями и детьми-подростками. Детям обычно одинаково дороги оба родителя, они испытывают потребность в любви к ним и в равной степени нуждаются в ней и с их стороны. С точки зрения воспитания чувств и их закрепления в личности это чрезвычайно важно. Ведь отец и мать в воспитании существенно дополняют друг друга. Каждый человек, имея свою индивидуальность, приносит с собой в семью неповторимое многообразие чувств и мыслей, интересов и знаний, действий и поступков. И вся эта разнообразная сторона жизни в семье нарушается при отсутствии одного из родителей и никем и ничем не возместится [4, с. 254].

Неполная семья, возникающая в результате развода, с точки зрения ее воспитательного потенциала является наиболее уязвимой. Кроме того, для многих детей, утративших родного отца, незначительной оказывается перспектива приобретения другого в результате повторного замужества матери. Это связано с тем, что лишь небольшая часть женщин, имеющих детей, вступает в повторные браки, а также с тем, что не всегда отчим для ребенка становится настоящим отцом [6, с. 49–51].

Занимая ведущее место в образовании неполной семьи, развод в то же время сопровождается целым рядом обстоятельств, оказывающих деформирующее влияние на нравственно-эмоциональное развитие личности ребенка. Прежде всего к ним относится нездоровая обстановка в семье, как правило, предшествующая расторжению брака. Ее характеризуют конфликтные отношения близких людей – отца и матери. Распадающийся брак вызывает все

самое дурное в супругах. Атмосфера взаимной неприязни, ненависти, оскорблений и взаимных обвинений не может не сказаться на мироощущении ребенка, его нравственных убеждениях, взглядах, установках, отношении к окружающим и т. д. Положительное влияние родителей на ребенка в такой ситуации становится затруднительным. Родители оказываются не в силах контролировать поступки, эмоции и чувства детей и направлять их развитие.

По мнению зарубежных исследователей (Дж. Макдермот, Дж. Валлерштейн и др.), наиболее острые переживания и соответствующие им последствия развода вызывают у детей дошкольного возраста. Они становятся более замкнутыми, агрессивными, капризными. Наиболее уязвим в разводе единственный ребенок. Те, у кого есть братья и сестры, намного легче переживают развод: дети или поддерживают друг друга, или вымещают друг на друге агрессию и тревогу [7, с. 192].

Не в меньшей мере, хотя и по-другому, развод влияет на детей более старшего, в том числе и подросткового возраста. Замечено, что повышенная эмоциональность, неуравновешенность, гиперсензитивность, свойственные переходному периоду, у подростка из распавшейся семьи носят гипертрофированный характер, делая его психику особенно ранимой. Чувство боли и стыда, собственной ущербности, неполноценности, ощущение покинутости и одиночества долгое время в таких случаях не оставляют детей, делая их грубыми, раздражительными, некоммуникативными, утратившими интерес ко всему.

Частым следствием распада семьи является изменение отношения ребенка к матери. Иногда у него возникает обостренное чувство жалости к ней, иногда он обвиняет мать в уходе отца. Вследствие этого он начинает критически относиться к ней и таким образом, по существу, теряет для себя и второго родителя [9, с. 274].

В связи с этим было решено внедрить в работу с родителями всей школы интерактивные занятия по программе И.Г. Вахрушевой, Л.Ф. Блиновой «Путь к успеху» с 2007 года программа по настоящее время действует.

Цель программы: повысить эффективность профилактической работы образовательных учреждений с родителями посредством целостного подхода и объединения совместных усилий в воспитании успешного человека с активной жизненной позицией, ориентацией на здоровый образ жизни. Первым основополагающим психологическим положением программы является *безусловная позитивность*, направленность на концентрацию усилий семейного воспитания на создание условий для будущей успешной жизни своего ребенка. Название «Путь к успеху» семантически активно, имеет устремленность в будущее, содержит преодоление трудностей и потенциальное стремление к некоему идеалу и смыслу существования. В начале и в конце года проводится анкетирование родителей по результатам проведенной работы, чтобы отследить динамику посещения, активности и изменения отношения родителей к семье, к ребенку к себе [17, с. 23].

Предлагаю вашему вниманию, как выглядит отчетность ее реализации. Количественные показатели внедрения программы для родителей «Путь к успеху»

Программы	Номера школ, внедряющих Программу «Путь к успеху»	Количество детей в классах	Количество родителей, посетив- ших занятия	Количество родителей, посетивших занятия в %
1 уровень: пси	холог и классные руково	дители		
1-2 классы	Н-Савиновский			
	Школа № 165	344	320	93%
3-4 классы	Ново-Савиновский			
	Школа № 165	278	257	92%
5-6 классы	Ново-Савиновский			
	Школа № 165	200	177	88,5%
7-8 классы	Ново-Савиновский			
	Школа № 165	184	150	81%
9-11 классы	Школа № 165	240	198	82,5%
2 уровень: пси	ХОЛОГ			
1–4 классы	Н-Савиновский			
	Школа № 165	2	2	100%
5-8 классы	Н-Савиновский			

5

5

Школа № 165

100%

9-11 классы	Н-Савиновский			
	Школа № 165	3	3	100%

Программа «Путь к успеху» является руководством к профилактическим действиям по формированию и закреплению основ норм здоровья, успеха и будущего каждого ученика. По данной программе психолог и классные руководители 1–11 классов работают в СОШ № 165 шестой год. Критериями эффективности данной программы являются:

- 1. Повышение активности родителей в учебных делах ребенка.
- 2. Постепенный рост посещаемости родительских собраний.
- 3. Рост количества родителей, которые хотели бы пройти обучение по этой программе.
- 4. Постепенный рост родительской активности.
- Постепенный рост количества обращений за консультацией к психологу в связи с открытостью и большим доверием к психологу и повышением психологической культуры родителей.
- 6. Повышение общественной активности.
- 7. Повышение активности родителей в организации свободного времени.
- 8. Положительные отзывы о программе.
- 9. Снизилось количество неполных семей.

Регулярно бывают индивидуальные консультации, т.к. возникает множество вопросов после услышанного и прожитого на очередном занятии. Можно сказать, что занятия играют огромную роль в жизни наших родителей и детей. На сегодняшний день охват родителей значительный, и отзывы родителей и педагогов самые положительные. Программа доступна для восприятия родителей разного уровня образованности.

Методические рекомендации для успешной социализации личности.

Итак, мы увидели, какое большое значение для развития личности ребенка имеет отношение к нему его близких. Та семья, которая проявляет искренний интерес к своему ребенку, принимает ребенка таким, какой он есть, уважает и признает его индивидуальность, одобряет его интересы, поддерживает планы, будет формировать в целом гармоничную личность. Последствиями дисгармонии внутрисемейных отношений являются:

- занижение самооценки;
- неуверенность в себе и замкнутость;
- повышенная тревожность;
- затруднения в коммуникативной деятельности;
- раздражительность;
- склонность к агрессии как средству защиты;
- низкая успеваемость как следствие проблемного осуществления учебной деятельности;
- склонность к асоциальному поведению [8, с. 176].

Ребёнку, испытывающему постоянный эмоциональный дискомфорт и напряжение, необходима помощь. От того, как родители подходят к выполнению своих родительских обязанностей, зависит психологическое и эмоциональное благополучие детей. Часто эмоциональное состояние и поведение ребенка зависит всецело от поведения взрослого. Через поступки родителей дети понимают их любовь. И, чем раньше родители поймут, что отношения в семье складываются неблагополучно и наносят ребёнку подчас непоправимый вред, тем больше возможность для коррекции.

Для этого необходима разработка системы психолого—коррекционной работы, которая будет направлена на оптимизацию и создание условий для полноценного развития детей в семье, на организацию непосредственно занятий с ними, а также консультирование педагогов, работающих с детьми раннего возраста и их семьям [11, с. 384].

На основании анализа с родителями с проблемами в детско-родительских взаимоотношениях, необходимо проводить психологическое просвещение родителей по вопросам взаимоотношений с детьми и профилактике проблемных ситуаций. Родителям на индивидуальных консультациях по результатам диагностики сообщают о выявленных проблемах в семье и развитии ребенка. В целях просвещения проводятся родительские собрания, семинары, консультации:

- 1. Консультации с целью сообщения родителям о выявленных проблемах в семье.
- 2. Родительские собрания: «Путь к успеху», «Профилактика эмоциональных нарушений у детей».
- 3. Семинары: «Умеете ли вы общаться с вашим ребенком?», «Умеем ли мы общаться?»
- Консультация: «Роль семейного микроклимата в развитии детско-родительских отношений» и другие.
- 5. Генограмма в ходе консультаций и психотерапии семьи.

Для изучения хода семейной истории, моделей поведения, передающихся из поколения в поколение, событий, которые происходят в семье и влияют на развитие личности, широко используется генограмма семьи. Генограмма представляет собой форму семейной родословной,

на которой записывается информация о членах семьи, по крайней мере, в трех поколениях. Генограмма показывает семейную информацию графически, что позволяет быстро охватить сложные системы взаимоотношений в ней. Она может стать источником гипотез о том, как складывались отношения между поколениями и как эти отношения актуализировались в настоящем [18, с. 27].

Анализ результатов взаимоотношений в семье показывает, что в психологической коррекции нуждаются как дети, так и их родители: им нужно помочь овладеть навыками, которые способствовали бы развитию позитивных детско-родительских отношений [10, с. 103].

Совместная работа родителей и детей помогает устранять межличностные проблемы, развивать позитивное взаимодействие. Оптимальной формой для организации эффективного взаимодействия родителей с детьми являются занятия в форме психологического тренинга. В таких группах:

- устанавливается взаимное доверие во взаимоотношениях между взрослыми (педагогом, родителями) и детьми;
 - соблюдение такта, чуткости, отзывчивости по отношению к родителям и детям;
- каждый ребенок и взрослый принимаются такими, какие они есть, признаются их ценность, значимость, уникальность;
- занятия проходят в игровой форме, что вызывает у детей живой интерес. В любой игре ребенку предлагается возможность импровизации совместно с родителями;
- у детей на занятиях создается чувство безопасности и дозволенности в системе отношений, благодаря чему они могут свободно исследовать и выражать свое «Я», безопасно проявлять свои эмоции и чувства.

Из числа семей с серьезными проблемами детско-родительских взаимоотношений и нуждающихся в психологической помощи, создаются развивающие – коррекционные группы [11, с. 384].

Общие рекомендации по формированию эмоционально-положительных взаимоотношений детей и родителей:

- 1. Эмоциональное выражение чувств. Для ребенка очень важна атмосфера, которая создается в семье. «Холодный» родитель не сможет показать ребенку всю красоту окружающего мира, всю гамму чувств и эмоций в человеческих отношениях, и, следовательно, научить любви. Ребенок в точности копирует «маски» своих родителей, степень их искренности и доверительности в отношениях.
- 2. Прикосновение. Любому ребенку необходима ласка. Достаточно пожелать доброе утро, обнять, чтобы ребенок весь день чувствовал вашу поддержку.
- 3. Слова поощрения. Мы редко хвалим ребенка, замечая только их ошибки. Очень важна своевременная похвала, одобрение, поддержка. Но необходимо помнить, что нельзя хватить не по делу: иначе он научиться обманывать ведь в глубине души он чувствует, что его хвалят не по заслугам.
- 4. Забота и помощь. Это может быть помощь в подготовке школьных предметов, проведения праздников. Но помогать ребенку это не значит делать за него, а делать вместе, передавая ему все больше и больше инициативы, приучая к ответственности. Пользы от такого совместного творчества будет намного больше, чем от постоянной опеки.
- 5. Время. Некоторые родители переживают, что проводят слишком мало времени в силу различных обстоятельств. Однако, важное значение имеет то, как именно вы его проводите. Пусть хотя бы на несколько минут интересы ребенка станут вашими.
- 6. Совместная деятельность. Ребенок всегда с радостью принимает участие в мероприятиях, проводимых семьей. Можно поручить ребенку часть работы, которая ему по силам, включая в «круг взрослых» обязанностей, подчеркивая важность его труда для общего дела [10, с. 103].

Таким образом, анализирую роль семьи, как фактор развития ребенка, мы видим, что семья является тем социальным институтом, в которой происходит формирование вступившего в жизнь человека; она становится тем первым домом, в котором человек вырастает и получает первые жизненные уроки, в котором он получает поддержку и помощь [12, с. 3].

Анализ психолого—педагогической литературы показал, что решающее влияние на формирование личности ребенка оказывает семья. Ни с чем несравнимо ее влияние на развитие ребенка. Семья не только дарит человеку жизнь, но это и то место, где человек получает свой первый социальный опыт, делает первые шаги, говорит первые слова.

Влияние семьи на развитие личности разнообразно в зависимости от стиля взаимодействия, индивидуальных качеств членов семьи. Именно семья, прежде всего, призвана удовлетворить потребность своих членов в признании, уважении, оказать эмоциональную поддержку, психологическую защиту. К сожалению, далеко не всегда и не каждая семья оказывается способной выполнить в достаточной мере эти важные функции.

Чтобы строить позитивные отношения с ребёнком, важно знать, как это делать. Для этого

проводятся различные психодиагностические исследования, используются различные методики, опросы, анализ детского рисунка, на основе которых эти отношения корректируются. Поэтому, в целях подтверждения заявленной гипотезы, был проведен констатирующий эксперимент [16, с. 865].

Выявление влияния семьи на формирование личности ребенка проведено в ходе практического исследования, организованного и проведенного на базе МАОУ СОШ № 165 г. Казани.

Для диагностики детско-родительских отношений использовались методики: опросник детско-родительских отношений А.Я. Варги и В.В. Столина, «Рисунок семьи» для выявления особенностей внутрисемейных отношений, которые и позволили выявить определенные тенденции в развитии отношения ребенка младшего школьного возраста с родителями [14, с. 30].

Изучение по методике «Рисунок семьи» выявило, что дети из большинства обследованных семей, наряду с благоприятной ситуацией, проявляют тревожность, чувство неполноценности в семейной ситуации связанную с взаимоотношениями в семье, конфликтность, а иногда и враждебность [13, с. 224].

Таким образом, гипотеза, выдвинутая нами, была подтверждена тем, что развитие младшего школьника, формирование его личностных качеств определяется уровнем воспитания в семье, то есть семья является важнейшим фактором в воспитании ребёнка младшего школьного возраста [15, с. 79–82].

Анализ результатов психодиагностических исследований семей позволил сделать вывод и о том, что в психологической коррекции нуждаются как дети, так и их родители: им нужно помочь овладеть навыками, которые способствовали бы развитию позитивных детско-родительских отношений.

Психологические критерии, по которым можно судить о психологическом благополучии ребенка в семье:

- выраженное переживание удовольствия от общения с близкими людьми;
- ощущение свободы, автономности при общении с родителями;
- уверенность в своих силах и самодостаточность;
- умение видеть свои недостатки и способность просить помощь у окружающих;
- способность увидеть свою ошибку как бы со стороны и не связывать с ней свою личность [19, с. 48].

Каждый проживает свою жизнь по-своему, но дорогу в жизнь ему дает семья.

- 1. Крайг Г. Психология развития, СПб, изд. Питер, 2000, 992 с.
- 2. Земска М. Семья и личность, М., изд. Прогресс, 1986, 133 с.
- 3. Люблинская А. А. Очерки психического развития ребенка, М., , 1959, 138 с.
- 4. Райнпрехт Х. Воспитание без огорчений, М., изд. Семья и школа, 2000, 254 с.
- Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста, СПб, изд. Питер, 1999, 847 с.
- Акрушенко А.В. Психология развития и возрастная психология: конспект лекций / А.В. Акрушенко, Т.В. Каратьян, О.А. Ларина. М.: Эксмо, 2008. 128с. С. 49–51.
- Артамонова Е.И. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования Е.И. Артамонова, Е.В. Екжанова, Е.В. Зырянова и др.; ред. 8.Е.Г. Силяева. М.: Издательский центр «Академия», 2002 192 с.
- 8. Дружинин В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. СПб.: Питер. 2006. 176 с.
- 9. Жигинас Н.В. Возрастная психология: учебное пособие для вузов / Н.В. Жигинас. Томск: ТГПУ, 2008. 274 с
- Коррекция детско-родительских отношений: Методические рекомендации для специалистов, педагогов образовательных учреждений, родителей / сост. Е.А. Дугинова. – Н-Куйбышевск: Ресурсный центр, 2009. - 103 с
- 11. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога / Е.И. Рогов. М.: Владос-пресс, 2006. 384 с.
- Смирнова Е.О. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения / Е.О. Смирнова, М.В. Быкова // Вопросы психологии. 2000. №3.
- 13. Тейлор К. Психологические тесты и упражнения для детей. Книга для родителей и воспитателей / К. Тейлор. М.:Владос-пресс, 2007. 224 с.
- 14. Шведовская А.А. Особенности переживания детско-родительских отношений и взаимодействие с родителями детей старшего дошкольного возраста / А.А. Шведовская // Автореферат дисс. на соиск. уч. степени канд. Психолог.наук. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2006. 30 с.
- 15. Шевцова С.В. Психология семьи как предмет научного анализа / С.В. Шевцова // Инновации в образовании. -2004. -№4 C.79–82.
- Фрейджер Р., Фейдимен Дж. Личность: теории, эксперименты, упражнения, СПб, изд. Прайм-Еврознак, 2002 865 с.
- 17. И.Г. Вахрушевой, Л.Ф. Блиновой «Путь к успеху» с 2007, 23 с.
- 18. Теория семейных систем Мюррея Боуэна» /М., Когито-центр, 2005., 27 с.
- 19. Хометаускас Г.Т. Семья глазами ребенка. М., 1989., 48 с.

Першина Виктория Владимировна

студентка

ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования»

г. Иркутск, Иркутская область

Шинкарева Надежда Алексеевна

преподаватель, доцент

ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования» г. Иркутск, Иркутская область

СЕМЬЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КАЧЕСТВ мужественности и женственности у детей ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: В статье рассматривается представление о женственности и мужественности у детей дошкольного возраста в условиях семьи. Изучение характеристик качеств мужественности и женственности. Разработка методик по выявлению качеств мужественности и женственности.

Проблема формирования качеств мужественности у мальчиков и женственности у девочек дошкольного возраста, является на сегодняшний день очень актуальной, это подчеркнули К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, В.Е Коган, Т. А. Репина, А.А Чекалина, Ш. Берн, И.С. Кон [12].

В.А Сухомлинский, подчёркивая важность воспитания качеств мужественности и женственности, отмечает, что уже в ребёнке дошкольного возраста нужно воспитывать настоящего мужчину и женщину. Основные элементы психологического пола закладываются в дошкольном возрасте. Так же важно отметить, что именно в этом возрасте формируется базовая полоролевая идентичность, на основе чего идёт дальнейшее интенсивное развития личности [2].

Чекалина А.А. отмечает, что в эпоху перемен мы наблюдаем, как растут ряды женщин – феминисток, всё больше граждан отказываются от создания семей и деторождения, становятся легитимными однополые связи и семьи [6].

Как отмечает III. Берн, в настоящее время происходит «ломка» сложившихся исторически полоролевых стереотипов, возрастает социальная роль женщины и ущемляется гендерная роль мужчины [2].

С.И. Кон, Б.С. Волков и д.р. предполагают, что формирование полоролевой идентичности, у мальчиков и девочек, по мнению учёных. И как следствие успешной социализации личности ребёнка, затруднено тем, что общество, в том числе родители и педагоги уделяют этому вопросы недостаточно внимание [8,9].

В.С.Мухина в своих исследованиях указывает, что осознание ребёнком, своей половой идентичности, его позиция как представителя определённого пола, чувство тождественности со своим полом, стремление поддержать «престиж» своего пола, определяет специфику развития его самосознания [11].

По мнению В.С. Кагана, Д.Н. Исаева полоролевая идентичность – это единство самосознания и поведения индивида, относящегося себя к одному или другому полу и ориентирующегося на требования соответствующей половой роли [7].

Т.А. Репина указывает на то, что качества мужественности и женственности не возникли просто так. Мужчинами и женщинами в социальном смысле не рождаются. Ими становятся в результате целенаправленного воспитания, которое нужно начинать с раннего детства [15].

С точки зрения Д. Гилморг, мужественность – одобряемый обществом способ быть мужчиной, в любой конкретной культуре. «Настоящие» мужчины, подчёркивает Д. Гилморг, те, кто даёт больше, чем получает; они служат другим. Мужественность – не естественное условие, наступающего автоматически по мере биологического созревания, а искусственно созданное состояние, которого должны достичь мужчины, преодолевая могущественные силы противодействия [15].

В.И. Гарбузов полагает, что мужественность и женственность обеспечивают гармоничность личности. В. И. Гарбузов считает мальчик физически крепок, спортсмен, отлично плавает. Это хорошо, но это лишь внешние выражения мужественности. Девочка ловка, грациозна, чистоплотна, умеет вкусно готовить и сервировать стол. Это хорошо, но это ещё не женственность. Мужественность и женственность происходит из врождённых потенций, природной гармонии и целесообразности адаптивных механизмов человека. Эти механизмы – общие и в тоже время индивидуальные [3].

Мужественность является обобщенной характеристикой положительных качеств человека как представителя мужского пола.

В.Н. Сухомлинский считал, что главное в понятии мужественность— это «долг мужчины», то есть под долгом мужчины он понимал определённую направленность личности [16].

По мнению Разумихиной Г., мужчину украшает благородство – важное качество мужественности. Говоря об истинном мужчине, употребляют старое слово « рыцарь». Рыцарство вошло в нашу речь, как синоним благородства. Как подчеркивает Разумихина Г., благородство предполагает высокую нравственность, безукоризненную честность и великодушие [14].

По мнению Шинкарёвой Н.А воспитывать женственность – не значит сделать девочку безвольной, сделать из неё домоседку или приложение для мужа. Это значит воспитать из девочки хорошую домохозяйку, нежную супругу и просто настоящую женщину - заботливую ласковую, мягкую добрую [17].

Развитие женственности в девочке — одно из важнейших качеств, от которых зависит будущее благополучие в ее семейной жизни. Поэтому развитию женственности в дочерях необходимо уделять внимание в семье, пока девочка еще только развивается [10].

В наше время настолько смешаны понятия женственности, сексуальности, и даже стервозности, что необходимо понять что такое «женственность». Традиционно в определение женственности включаются такие черты — эмоциональность, искренность, хрупкость, нежность, мягкость, изящество; они вызывают в мужчине трепетное желание защищать, оберегать женщину. В классической русской литературе много примеров женственных женщин: это и Татьяна Ларина, и княжна Марья, и Лиза Калитина, и многие другие [10].

Екатерина Котина считает, что формировать женственность у ребенка обязательно должен помогать кто—то из взрослых в кругу семьи, иначе они сформируются под влиянием «улицы», и будут не соответствовать реальным ценностям [10].

Изучив характеристики качеств мужественности и женственности в педагогической литературе и взгляды на проблему мужественности и женственности Ш. Берн, М. Киммала, Б. Разумов, Д. Пиаже, Н.А. Шинкарёва предполагает разграничить качества на группы.

К женским качествам относятся: заботливость, эмоциональность, нежность, уступчивость, отзывчивость, пассивность, терпеливость, ласковость, сексуальность и д.р. У девочек, начиная с раннего и дошкольного возраста необходимо воспитывать: сострадательность, заботливость, нежность, мягкость, любовь к детям, ласковость, кротость, эмоциональность и др.

К мужским качествам относятся: энергичность, уверенность, стремление к соперничеству, агрессивность, смелость, щедрость, доминантность, уверенность в своих силах, твёрдость, решимость и т.д. У мальчиков начиная с раннего дошкольного возраста необходимо воспитывать: активность, самостоятельность, инициативность, смелость, решительность, склонность к исследовательской деятельности.

К человеческим качествам важным для мужчины и женщины Н.А. Шинкарёва считает, что можно отнести: трудолюбие, лень, силу, слабость, смелость, трусость, правдивость, лживость, бескорыстие, корысть, скромность, гордость, выдержка, настойчивость и т.д. [17].

У мальчиков и девочек, начиная с дошкольного возраста необходимо воспитывать общие качества: умение делать выбор, нести ответственность, уважение к себе и другим, уважение к старшим опрятность толерантность [17].

Цель нашего курсового проекта выявления и формирования качеств мужественности и женственности у детей 5 года жизни.

Для выявления качества мужественности и женственности, мы подобрали методики:

- Мужественность—женственность (Н.А. Шинкарёва, Н.Т. Смольникова). Цель: выявить качества мужественности и женственности у детей дошкольного возраста.
- Детский опросник гендерной идентичности Д. Холла, Х. Халберштата (адаптация Н.А. Шинкарёва, Н.Т. Смольникова).
 - Методика «Женственность» (адаптация Н.А. Шинкарёва, Н.Т. Смольникова).

Таким образом, при воспитании полоролевых качеств, мы должны понимать, что очень многое исходит из семьи. Именно там он получает первой опыт личного поведения, эмоционального реагирования на различные ситуации, организовывать свой быт, участвовать в межличностном и межполовом общении. Ребенок это не просто продукт воспитательных воздействий родителей. Он активен, сам осмысливает семью и себя в ней, определяет своё поведение, отношение к семье и себе самому [1,17].

- 1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. Ростов п/Д.:Феникс, 1998.
- 2. Берн Ш. Гендерная психология.-СПБ.:прайм-ЕВРОЗНАК,2002.-320с.
- 3. Гарбузов В.И. Мальчики и девочки//Семья и школа.-1985-№11
- 4. Гилмор Д.Становление мужественности: культурные концепции маскулинности. М.: РОССПЭН, 2005
- 5. Исаев Д.Н., Каган В.Е.Половое воспитание и психогигиена пола у детей. л.: Медицина, 1980.-148 с.
- 6. История педагогики/Под ред. М.Ф.Шаьаевой.-1981
- 7. Каган В.Е. Стереотипы мужественности и женственности, образ «Я» у подростков// Вопросы психологии.
- Кон И.С.Половые различие и дифференциация половых ролей//Соотношение биологического и социального человека / Под редакцией В. Банщикова.-М.,1975

- 9. Кон И.С. Открытие «Я».-М.,1978.-248с.
- 10. Катина E. http://gilbylmalysh.ru/lastposts/education/upbringing/razvitie-zhenstvennosti.html
- Мухина В.С. Проблемы генезиса личности ребёнка, как форма усвоения социального опыта. М.: Педагогика, 1981.
- НемовР.С.Психология: учеб. для студентов высших пед. учебных заведений: в 3 кн. -3 е изд.-М.: ВЛА-ДОС,1989.
- Педагогическая психология: Хрестоматия./ Сост.: В.М. Карандышева, Н.В. Носова, О.Н.Щелепина. СПБ.: Питер, 2006.-412с.
- 14. Разумихина Г. Мир Семьи. Книга для учащихся старших классов. М.: Просвещение, 1986-286с.
- 15. Репина Т.А.Влияниеполоролевых стереотипов на формирование различий и интересах деятельности в группе детского сада// Под ред. В.Е.Белоуса Пермь, 1992.
- 16. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинение: В.З т.- М.: Педагогика, 1979.
- Шинкарёва Н.А. Научно-теоретический подход к проблеме формирование качеств женственности/Вектор науки Тольяттинского государственного университета № 4 2012. С.333.

Радионова Ирина Юрьевна студентка ФГБОУ ВПО «АГАО имени В.М. Шукшина» г. Бийск, Алтайский край Коваль Валентина Владимировна старший преподаватель ФГБОУ ВПО «АГАО имени В.М. Шукшина» г. Бийск, Алтайский край

КОНФОРМНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье рассматривается проблема конформного поведения в подростковом возрасте, его положительное и отрицательное влияние на формирование подростка как личности.

На современном этапе развития проблема конформного поведения в подростковом возрасте приобретает особую значимость, так как этом возраст наиболее сензитивен для формирования личности, мировоззрения, системы ценностных ориентаций, убеждений и смысловой сферы. Отношения, которые складываются в значимой для подростка группе, а также воздействие со стороны группы на индивида, служит неким стержнем для формирования чувств, суждений человека.

Конформизм — это подчинение суждения или действия индивида групповому давлению, возникающее из конфликта между его собственным мнением и мнением группы. То есть, человек демонстрирует конформное поведение в ситуации, когда предпочитает выбрать мнение группы в ущерб своему собственному.

Исследованием проблемы конформного поведения занимались психологи С. Аш, Р. Крачфилд, Д. Креч, М. Шериф, они рассматривали проблему конформного поведения в связи с высоким уровнем внушаемости, непроизвольного подражания, «заражения», активности — мотивами и механизмами регуляции активности.

Так, традиционно с социально-психологической точки зрения конформность рассматривают с различных точек зрения: как черта личности – выбор делается человекам неосознанно, он убеждает себя в необходимости принять мнение группы, а не демонстрирует лживое, циничное поведение; и конформность как социальное приспособленчество. Это позволяет считать конформность важным фактором социального поведения человека [3, с. 118].

Переход к подростковому возрасту является переломным, трудным этапом, который характеризуется глубокими изменениями условий, значительно влияющих на личностное развитие индивида. Подростковый возраст — это граница между детством и взрослой жизнью, связанная с возрастом обязательного участия человека в социуме. В тесной связи с поисками смысла жизни на одну линию встает и стремление узнать самого себя, свои способности, таланты, поиск себя в отношения со значимыми людьми, с окружающими.

В этот период, общение приобретает следующие черты: расширение круга значимых групп, в которые включается сам подросток, но и в тоже время большая избирательность в общении, проявляющаяся в четкой дифференциации групп общения на товарищеские и дружеские, с которыми старшеклассник сопоставляет себя, и стремится использовать как стандарт для самооценки и как источник ценностей.

Ориентация, направленная на общение со сверстниками часто проявляется в боязни быть отвергнутым значимой для него группы. Эмоциональное благополучие личности более начинает зависеть от того места, которое она занимает в коллективе, начинает определяться отношением и оценками товарищей.

У подростка появляется своя позиция, он считает себя уже достаточно взрослым. Стремление к самостоятельности выражается в том, что контроль и помощь отвергаются. Часто от подростка можно слышать: «Я сам все знаю!» [1, с. 115]. Но при всем этом очень важным для подростка является мнение о нем группы, которая значима для него. К мнению членов этой группы подросток будет прислушиваться, именно в ней будет пытаться утвердиться, самореализоваться. Все это служит причиной появления конформного поведения.

Подростки с конформным поведением очень дорожат своим статусом в группе сверстников, стабильностью этой группы, постоянством окружения. Им не свойственна смена своей подростковой группы, в которой имеются общие интересы, где свыклись и освоились. Нередко решающим в выборе учебного заведения является, куда идет большинство товарищей.

Одним из самых тяжелых психических переживаний, которая, для них существует — это когда привычная подростковая группа по чему—либо их отвергает. Конформные подростки обычно оказываются также в трудном положении, когда общепринятые суждения и обычаи их среды приходят в столкновение с их личностными качествами.

Психологической особенностью подростков называют сориентированность на нормы поведения, которое протекает в его референтной группе. Подросток зависит от сверстников, стремится к ним, и готов выполнить то на что его подталкивает группа

Подростки проявляют чрезмерную зависимость от норм, принятых в значимой для них группе ребят как в отношении стиля одежды, прически, так и нравственных установок, увлечений, интересов.

В ситуации выбора часто происходит ориентация подростка на реакцию формального большинства референтной группы. Это делает его «пленником ситуации». Если в группе все же доминируют положительные ценности, то конформность ускоряет формирование личностных, общественно значимых, качеств индивида.

Положительное значение конформности состоит в том, что он выступает неким механизмом сплочения человеческих групп, а так же механизмом передачи социального наследства, культуры, традиций, социальных образцов поведения, социальных установок

Если же в группе подростков доминирование приходится на отрицательные ценности, то механизмом «группового конформизма», жесткой психологической значимости, слепого следования групповым стандартам подросток постепенно втягивается в негативное, и даже противоправное поведение. Старшеклассник следует за групповым мнением, при этом, не беря во внимание свое собственное [2, с.191].

Таким образом, в подростковом возрасте очень ярко проявляется стремление к общению и совместной деятельности со сверстниками, иметь близких товарищей, друга, с другой стороны — наблюдается тенденция сильного желания быть принятым, признанным в значимой группе. Это становится важнейшей потребностью.

Подросткам свойственно, можно сказать, инстинктивное влечение друг к другу. Так реализуется стремление к неформальному, нерегламентированному общению, удовлетворяется чувство привязанности к своей возрастной группе. Сама по себе такая реакция нейтральна. Как поведет себя группа в обществе, прежде всего, зависит от нравственных установок лидера [4, с.171].

Таким образом, типичной чертой в подростковом возрасте является конформное поведение – склонность человека к усвоению определенных групповых норм, привычек и ценностей, подражательность.

- 1. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А., Зарубежная социальная психология XX столетия. М.: Аспект Пресс, 2010.
- 2. Зимбардо Ф., Ляйпе М., Социальное влияние. СПб.: Питер, 2008.
- 3. Сапожникова, Л.С., Самооценка и притязания подростка. / Л.С. Сапожникова //. Психологические особенности самопознания подростка. / Под ред. М.И. Боришевского. Киев, 1990. -166 с.
- 4. Чалдини Р., Психология влияния. 4-е изд. СПб.: Питер. 2008.

Сайфетдинова Элина Ильясовна

аспирантка

ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет» Педагогический институт им. В.Г. Белинского

г. Пенза, Пензенская область

Шуклина Евгения Сергеевна

магистрантка

ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет» Педагогический институт им. В.Г. Белинского г. Пенза, Пензенская область

ОТНОШЕНИЕ К СЕМЕЙНЫМ ЦЕННОСТЯМ: СОСТОЯНИЕ И ДИАГНОСТИКА

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы исследования проблем семьи, семейного взаимодействия, отношения к семейным ценностям в молодом возрасте, а также методики, направленные на диагностику интересующих сторон семейного взаимодействия.

На современном этапе развития общества происходят значительные изменения в различных сферах жизнедеятельности человека, которые существенным образом затрагивают проблему семейных отношений, их образовательно-воспитательных возможностей, семейных духовно-нравственных ценностей. Именно семье принадлежит ведущая роль в формировании духовно-нравственных ценностей детей, их воспитания и развития.

В исследованиях отечественных ученых установлено, что ценность семьи и семейных отношений у подрастающего поколения падает в связи с формированием у них новой системы ценностей, основанной на приоритете индивидуалистического «Я», утрате семейных традиций и обычаев, нарушении семейного уклада.

В современных условиях общественных трансформации России семейные отношения затронул кризис, выразившийся в деформации семейных ценностей у большинства населения. В настоящее время можно наблюдать изменение самой семьи и отказ от единой модели семьи для всех групп населения. Однако базовые супружеские ценности – любовь, рождение и воспитание детей в семье, доверительное общение с близким человеком – всё так же являются мотивами вступления в брак. Позитивным также следует считать наличие у различных категорий молодого поколения ориентации на семейный образ жизни [5].

Одним из актуальных направлений в настоящее время является исследование проблем семьи, семейного взаимодействия, отношения к семейным ценностям в молодом возрасте. Отношение к семье, к семейным ценностям формируется у человека непроизвольно, оно всегда предельно индивидуально и конкретно. И на различных этапах развития человека отношение к семье, к семейным ценностям изменяется.

Анализ исследований последних лет позволяет сделать вывод: многие кризисные явления в семье требуют серьезного внимания со стороны общества и его институтов, изменения отношения к браку, отцовству, материнству [1,с.159].

Однако здесь остро встает вопрос об использовании диагностического инструментария. Анализ ряда методик, часто встречающийся в литературе, позволяет выделить две группы:

- 1. Методики, изучающие представления до вступления в брак, исследование готовности к браку и изучения личностной совместимости будущих супругов.
- 2. Методики, изучающие представления о семье тех, кто уже состоит в браке. Это более разработанная область изучения семьи.

При диагностике семейных отношений можно выделить те области, которые «поддаются» диагностике: ролевое поведение в системе семейных отношений, поведение в конфликтной ситуации, общение и взаимоотношения супругов, удовлетворённость браком, проведение совместного досуга.

В диагностике семейных отношений наиболее часто используется метод анкетирования, позволяющий собрать информацию о состоянии семьи.

Необходим отметить, что недостаточно методик, направленных на изучение установок, мотивов и представлений супругов до вступления в брак. Нет специальных методик на личностную совместимость, с этой целью используются обычные методики, не предназначенные для изучения именно будущих супругов. Учет добрачных отношений редко используется при анализе супружеских проблем. Однако практика консультирования показывает, что в добрачном периоде нередко зарождаются трудности, которые в дальнейшем прямо или косвенно проявятся в браке. Поэтому анализ добрачной истории полезен для понимания актуального состояния отношений[2].

Несомненно, существуют методики, направленные на диагностику интересующих сторон

семейного взаимодействия:

- Методика Рене Жиля, позволяющая исследовать социальную приспособленность ребенка, сферу его межличностных отношений и ее особенности, восприятие ребенком семейных отношений.
- Методика «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э. Эйдемиллера, В. Юстицкого, предназначенная для диагностики особенностей взаимоотношений родителей с ребенком, степени удовлетворения его потребностей, уровня и адекватности применяемых требований.
- 3. Методика «Конфликтность в разных сферах жизнедеятельности семьи». В методике использовано преимущественное распространение конфликтов в 8 сферах семейной жизни: а) проблемы отношений с родственниками и друзьями; б) вопросы, связанные с воспитанием детей; в) проявление супругами стремления к автономии; г) ситуации нарушения ролевых ожиданий; д) ситуации рассогласования норм поведения; е) проявление доминирования супругами; ж) проявление ревности супругами; з) расхождения в отношении к деньгам.
- 4. Методика «Диагностика родительского отношения» А.Я. Варга и В.В. Столина позволяет выявить особенности отношения родителей к ребенку, описываемые в ракурсе 5 шкал: 1) Принятие отвержение ребенка. 2) Кооперация. 3) Симбиоз. 4) Авторитарная гиперсоциализация. 5) «Маленький неудачник» (шкала показывает, как взрослые относятся к способностям ребенка, к его достоинствам и недостаткам, успехам и неулачам).
- 5. Рисуночный тест «Рисунок семьи» (Т. Г. Хоментаускас) позволяет выявить особенности внутрисемейного общения. Стоит отметить, что данная методика применяется достаточно часто, является популярной.
- 6. «Оценка старшеклассником себя как будущего семьянина» С.В. Ковалевского. Оценивает то, как подросток представляет себе эту роль и в какой последовательности выделенные им качества выражены у него самого в настоящее время.
- 7. Самоактуализационный тест (САТ) (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская). Позволяет определить ценностные ориентации, гибкость поведения, сензитивность к себе, самоуважение и самопринятие и т. д.
- 8. FBT тест семейных отношений проективная техника, впервые описанная Ховельсом и Ликоришем в 1936 г. Она представляет собой набор из 40 картин, изображающих разные формы отношений между членами семьи. Тест позволяет получить представление о чувствах и поведении индивида в семье по отношению ко всем ее членам [4, с.432].

На наш взгляд, необходимо отметить, что в диагностике отношений к семейным ценностям важное значение имеет использование методов арт—терапии. В арт—терапии диагностический и собственно терапевтический процессы протекают одновременно посредством увлекательного спонтанного творчества [3, с.27–31]. Основными методами, которые могут быть использованы в качестве диагностического инструментария, могут выступить: изотерапия, фототерапия (как создание реальной фотографии, так и анализ существующих), игровая терапия как разновидность драматерапии, куклотерапии (создание кукол и проигрывание «семейного взаимодействия»), сказкотерапия (создание и анализ сказки). В нашем исследовании нами использован метод арт—терапии — создание коллажа на тему «Связь социальной успешности и отношения к семейным ценностям» [5]. Необходимо отметить, что коллаж является одним из наиболее информативных методов, так как арт-терапия дает возможность самому автору проецировать реальность, по—своему интерпретировать ее [3, с.27–31].

Таким образом, важным моментом в развитии личности молодого человека является формирование его ценностной сферы, особую роль при этом приобретает развитие именно семейных ценностей. Перед современным обществом стоит важная задача — достижение личного и социального успеха каждого ее члена, а это, в свою очередь, невозможно без сформировавшейся устойчивой системы семейных ценностей.

- 1. Безрукова О.Н. Трансформация семейных ценностей и репродуктивных установок поколения родителей и детей. Опубликовано в: Проблемы народонаселения в зеркале истории. Шестые Валентеевские чтения. Сборник докладов // Под редакцией В.В. Елизарова, И.А. Троицкой. М., МАКС Пресс, 2010, с. 159-167
- Волкова А. Н., Трапезникова Т. М. Методические приёмы диагностики супружеских отношений Вопросы психологии №5 1985 г.
- 3. Лебедева Л.Д. Арт-терапия в педагогике// Педагогика, 2000, №9, С.27-34.
- 4. Лидерс А. Г. «Психологическое обследование семьи»: учеб. Пособие-практикум для студ. Фак. Психологии высш. учеб. заведений М.: Издательский центр «Академия», 2006 –432 с.
- Сайфетдинова Э.И. Изучение связи социальной успешности и отношения к семейным ценностям в молодежной среде // Материалы 61-ой научной студенческой конференции. Сборник научных работ студентов университета // Пензенский государственный университет им.В.Г.Белинского.

Скибина Виктория Борисовна

студентка

ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», НИУ «БелГУ» г. Белгород, Белгородская область

РОЛЬ МЕТОДОВ АРТ-ТЕРАПИИ В ПРОЦЕССЕ САМОПОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация: современный человек проявляет все больший интерес к познанию своей личности, пониманию собственной сути и поиску смысла существования. Найти ответы на свои вопросы по этой части индивид может найти не только в системе философского знания, но и прибегнув к помощи практической психологии. В статье рассматриваются возможности такого популярного и эффективного направления современной психологии, как арт-терапия, в осуществлении процесса самопознания.

Проблема исследования творческой активности в контексте изучения личности состоит в наличии различных способов понимания источников мотивации к преобразовательной, творческой деятельности индивида. Например, по А. Маслоу ключевым является мотив самоактуализации, А. Адлер считает, что побуждением к творческой деятельности может служить желание компенсировать собственную недостаточность и неполноценность в других областях, а 3. Фрейд рассматривает процесс творчества в контексте осуществления такого механизма психологической защиты, как сублимация. Мы считаем необходимым выделить и такой мотив творческой активности, как мотив самопознания, ведь, как говорил Н.А. Бердяев, «Личность есть не субстанция, а творческий акт» [1,с. 20], и потому истинное, глубинное самопознание невозможно без актуализации механизмов творчества.

Творческое самопознаниеобычно связывают с рефлексией, которая всегда представляет собой разрыв, микрореволюцию в течении психических процессов, выход за пределы любого автоматически текущего процесса или состояния. Рефлексия обычно понимается как противоположный «внешнему», «продуктивному», «трансцендентному» восприятию акт, в некоторой степени даже разрушающий осознаваемое переживание. Предполагается, что такое противопоставление и вытекающие из него «гносеологические ограничения» рефлексии связаны с метафорами, заложенными в понятии рефлексии [4, с.221].

Как правило, стимулом и исходным пунктом творческой активности считается проблемная ситуация, задача, которая может варьироваться в самых разных масштабах. Потребность в самопознании, как рычаг, запускающий поисковую активность человека, выступает внутренней детерминацией творческой активности.

В современном обществе наблюдается тенденция к увеличению заинтересованности населения в вопросах самопознания. Эта тема популяризуется, чаще всего, через различные тренинги и занятия, включающие в себя элементы не только психотерапии, но и восточной философии, телесных искусств. Параллельно с этим в современной психологии активно разрабатывается направление арт—терапии, которое показывает свою высокую эффективность: терапия творчеством продуктивна при проблемах самого разного характера (личных, семейных, творческих, профессиональных), при депрессивных состояниях, стрессовом истощении, психосоматических расстройствах и т.д.

Можно с уверенностью сказать, что арт—терапия является одним из самых действенных инструментов в процессе самопознания. Сущность творческого самопознания состоит в актуализации внутренних психических ресурсов, способствующих познанию причинных закономерностей деструктивного реагирования на какую—либо проблему, локализованную вовне. В результате этого человек может генерировать новые возможности поведения и реагирования на проблемные ситуации, активизировать неиспользуемые ранее психические ресурсы. Продуктом творческой активности самопознания является многовариантный и альтернативный результирующий эффект. Этот тип результатов связан с новым уровнем представлений о себе, осознанием своей экзистенции [3, с. 87].

Как известно, большинство отечественных психологов считают самопознание двухуровневым процессом. Оно начинается с выделения внешних, поверхностных свойств и является результатом сравнения, анализа и обобщения; идет накопление первичной фрагментарной информации о самом себе через соотношение себя с окружающим социальным миром. На втором уровне индивид познает себя посредством оперирования полученными на первом уровне сведениями о себе. Наибольший поток информации теперь поступает не из сферы «Я – окружающий социальный мир», как это было ранее, а сосредотачивается в сфере «Я – Я».

На втором, более глубинном и сложном, уровне самопознания методы арт—терапии могут обеспечить высокий эффект, ведь их уникальность состоит в том, что они позволяют работать

с неосознаваемым материалом, который может являться как местом локализации различных внутриличностных проблем и конфликтов, так и хранилищем психических ресурсов для их разрешения.

Важно отметить, что процесс самопознания актуализируется не только через непосредственную творческую деятельность самого человека, но и через призму восприятия, созерцания им предметов искусства. На таком созерцании построены некоторые методы арт—терапии, так как на фоне анализа и понимания практически любого произведения искусства стоит глубинное понимание человеком самого себя, т.е. происходит процесс осознания собственных чувственно—духовных структур через призму эстетического наслаждения.

Одно из безусловных достоинств арт—терапии в контексте практики самопознания — это способность расшифровки тех образов, с помощью которых бессознательное человека взаимодействует с сознанием. Именно арт—терапия занимается раскрытием тайн удивительного языка человеческого творчества. Арт—терапия — серьезное терапевтическое направление, которое в работе обращается к глубинному бессознательному.

Работа с бессознательным происходит через образ, метафору. Человек посредством рисунка или какого-либо другого способа творчества на глубинном уровне выдает информацию о своем внутреннем мире. Метафора в арт—терапии — любой продукт творческой деятельности, информация о том, как человек себя чувствует и проявляет.

Согласно ключевым позициям психоаналитической теории, на которую опирается терапия искусством, создаваемые человеком художественные образы отражают процессы, протекающие в его бессознательном. Этот символический язык позволяет свободно выражать свои страхи, желания, внутренние конфликты, воспоминания детства, нереализованные мечты. Повторное переживание их в процессе активного творчества дает возможность исследовать их и экспериментировать с ними. С помощью искусства глубинные переживания выражаются свободнее и легче, чем во время рациональной психотерапии. Они не вытесняются, а переводятся в творчество. Возможно, поэтому нередко искусство оказывается единственным инструментом, проясняющим неосознаваемые чувства и переживания.

Использование методов арт—терапии позволяет получить относительно безболезненный доступ к глубинному психологическому материалу и психическим ресурсам человека благодаря различным техникам (таким, как рисование, музыка, работа с гримом и углем и т.д.), которые обеспечивают проработку бессознательных переживаний и «поднятие» их на поверхность.

Общая активация, задействование различных психических функций в ходе сеанса арттерапиииспользует весь потенциал человека для целенаправленной реконструкции личности [2, с.21]. Человек открывает общие закономерности творческого процесса в искусстве, а потом интегрирует полученное знание в систему мировоззрения и понимания жизни — осваивает искусство жить, складывать из мозаики событий, явлений, представлений цельную картину окружающего мира, вносить порядок в хаос и сделать из него нечто, имеющее смысл.

Самопознание, наконец, имеет значение для индивида и в контексте общения с другими людьми. Ведь, как говорил Н. Г. Чернышевский, «кто не изучил человека в самом себе, никогда не достигнет глубокого знания людей».

Таким образом, арт—терапия является очень продуктивным средством самопознания и достигает терапевтического эффекта через свободное творческое самовыражение. В ходе проведения арт—терапии человек осознает свою внутреннюю целостность и согласованность, открывает в себе активного деятеля, характеризующегося ответственностью и инициативностью; другими словами, человек начинает на более глубинном уровне понимать и сознавать самого себя. Важно отметить, что терапевтическая функция арт—терапии возможна только в том случае, если у клиента есть возможность для свободного самовыражения в творческой деятельности, если он не ограничивается творческими и социальными шаблонами и рамками.

- 1. Бердяев Н. А. Опыт эсхатологической метафизики // Творчество и объективация / сост. А. Г. Шиманский, Ю. О. Шиманская. М.: Экономпресс, 2000. 166 С.
- 2. Козлов В.В. Психология творчества: свет, сумерки и темная ночь души. Ярославль: Гала, 2009. 331 С.
- Кроник А., Ахмеров Р. -Каузометрия. Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. / А.Кроник, Р.Ахмеров.- М.: Смысл, 2003. - 145 С.
- 4. Щедровицкий Г. П. Рефлексия // Мышление. Понимание. Рефлексия. / Г.П.Щедровицкий. М.: Наследие ММК, 2005. 800 С.

Щуклина Евгения Сергеевна

магистрантка

ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет» Педагогический институт им. В.Г. Белинского г. Пенза, Пензенская область

РОЛЬ СОВРЕМЕННЫХ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы влияния современных мультфильмов на личность ребенка и на формирование различных образов и представлений у детей, а также представлен ряд рекомендаций по подбору мультфильмов для родителей и педагогов, работающих с данной категорией детей.

Роль средств массовой информации в процессе формирования и развития личности ребенка в настоящее время велика. На смену традиционным сказкам и былинам, передающимся из уст в уста, приходят мультипликационные фильмы, телевидение и интернет.

Одним из актуальных направлений в настоящее время является исследование проблем влияния современных мультфильмов на личность ребенка, на формирование различных образов и представлений у детей. Данная проблематика остается малоизученной в современном научном обществе и носит больше житейский характер. Однако накоплена определенная база в области изучения влияния мультфильмов на развитие детской психики в целом такими исследователями, как Козачек О.В. [5], Воронина О.А., Медведева М.И. [3], Гришеева Н.П. [4], Абраменкова В.И., Богатырева А.Л. [1].

Цель работы – изучение роли современных мультипликационных фильмов в развитии личности ребенка на основании трудов и исследований по данной проблематике.

Задачи, решаемые в ходе данной работы:

- проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблемам развития личности ребенка под влиянием СМИ;
 - выделить критерии воздействия мультипликационных фильмов на личность ребенка;
- разработать рекомендации по подбору мультипликационных фильмов для родителей и педагогов.

Материалы статьи и рекомендации будут полезны родителям, педагогам, работающих с данной категорией детей, и лицам, занимающихся данной проблематикой.

Дети дошкольного и младшего школьного возраста, по мнению Короткого В.И. [6], склонны одушевлять явления природы, наделять человеческими свойствами животный и растительный мир. Поэтому они легко понимают и принимают язык мультфильмов, сказок, былин. Их герои просты и типичны, они делают все то, что делают обыкновенные люди: едят, работают, женятся.

Мультфильмы воздействует на чувства ребенка. Ребенок неосознанно в своем воображении идентифицируется с героями, если они ему симпатичны. Вместе с героями ребенок проявляет доброту и благородство, совершает подвиги, становится смелым, верным, справедливым, предприимчивым. Сказки и мультфильмы передают нравственные понятия и чувства ребенку в ясной по смыслу и одновременно захватывающей форме. Идентификационные механизмы позволяют ребенку развиваться в направлении ожиданий общества.

Гербнер и Гросс приписывали мультипликационным фильмам, как и в общем телевидению, уникальную способность изменять фундаментальные представления о природе социальной реальности. Оно обладает этим даром благодаря тому, что не только отражает «status quo», но и многократно преувеличивает существующие тенденции, телевизионные образы кажутся реальными. Альберт Бандура высказал идею, что телевидение способно соперничать с родителями и учителями в качестве источника ролевых моделей для подражания. Исследования показали, что средства массовой информации важны в гендерно-ролевой социализации, а анализ информации, поступающей к нам по телевизионным каналам, продемонстрировал, что телевидение создает стереотипные, традиционные образы мужчин и женщин [2].

Мультипликационные фильмы неслучайно любимы детьми самого разного возраста. Яркие, зрелищные, образные, с одной стороны, и простые, ненавязчивые, доступные с другой, мультики близки по своим развивающим, воспитательным возможностям к сказке, игре, живому человеческому общению. Персонажи мультипликационных фильмов демонстрируют ребёнку самые разные способы взаимодействия с окружающим миром. Они формируют у малыша первичные представления о добре и зле, эталоны хорошего и плохого поведения. Через сравнение себя с любимыми героями ребёнок имеет возможность научиться позитивно воспринимать себя, справляться с трудностями, уважительно относиться к другим. Таким образом, мультфильм — эффективное средство воспитания ребёнка. Но насколько мультфильмы

положительно или отрицательно влияют на развитие психики ребенка?

Данный вопрос осветила кандидат психологических наук, Ольга Валерьевна Козачёк, в своей статье «Современные мультфильмы и дети» [5]. Под современными мультфильмами понимаются преимущественно зарубежные мультипликации, которые наиболее предпочитаемы детьми. Опираясь на мнения Д.В. Андрющенко, Н.Е. Марковой, И.Я. Медведевой, было перечислено несколько признаков «вредного мультика»:

- Главные герои мультфильма агрессивны, они стремятся нанести вред окружающим. Последствием просмотра такого мультфильма может стать проявление жестокости, безжалостности, агрессии ребёнком в реальной жизни. Исследования А. Бандуры [2], проведённые им и его коллегами ещё в 60-х годах XX века, доказали, что сцены телевизионного насилия увеличивают агрессивность и формируют не самые лучшие черты характера.
- Девиантное поведение героев мультфильма никем не наказывается. В итоге, у маленького телезрителя закрепляется представление о допустимости подобных форм поведения.
- Демонстрируются опасные для жизни ребёнка формы поведения, повторять которые в реальной действительности опасно.
- Транслируются формы нестандартного полоролевого поведения: существа мужского пола ведут себя как представительницы женского пола и наоборот.
- Распространены сцены неуважительного отношения к людям, животным, растениям.
 Показано безнаказанное глумление, например, над старостью, немощностью, беспомощностью, слабостью.
 - Используются несимпатичные, а порой даже уродливые герои.

Авторы статьи О.А. Воронина, Н.И. Медведева [3] выделяют ряд положительных и негативных моментов при просмотре мультфильмов:

- Мультфильмы любимы детьми с раннего детства, так как они яркие и образные. Персонажи мультфильмов показывают ребёнку различные способы взаимоотношений с миром.
 Эталоны плохого и хорошего поведения, представления о добре и зле формирует видео у малышей.
- Через сравнения с любимыми героями ребёнок учится воспринимать себя позитивно, пересиливать свои страхи и трудности, вырабатывать в себе уважение к окружающим.
- Дети намного эффективнее усваивают информацию, чем взрослые. Проглядывая видео, ребенок воображает картины мира, и тем самым начинает развивать в себе личность, перенимая те или иные качества персонажей.
- Ребенок почти всю информацию воспринимает в виде образов, из которых потом строится его модель мира. Одним из самых важных образов является женский и мужской образ.
 Глядя на стереотипы «мультгероинь», девочки впитывают особенности женского поведения,
 а у мальчика подсознательно формируется идеал женщины, который он будет потом искать. И
 критерием является не столько внешность, сколько поведение героинь мультфильмов. Образ
 женщины, ранее наделенный романтикой и загадочностью, окрашивается реализмом, физиологичностью и жестокостью. Попутно высмеиваются ранее традиционные для российских
 женщин качества, какие прославляют советские старые добрые сказки такие как целомудрие, застенчивость, бескорыстие, скромность, и материнство как таковое. Также отчетливо
 можно отследить неуважение, цинизм, порой жестокость у героев некоторых мультфильмов
 к своей семье, родителям, братьям, сестрам. Во многих мультфильмах ими наделяется главный, положительный герой. И незаметно эти пороки впитываются детским сознанием, так
 как положительным героям нужно подражать.

Проанализировав психолого—педагогическую литературу по проблемам развития личности ребенка под влиянием СМИ, в частности, современных мультипликационных фильмов, можно сделать вывод о том, что роль современных мультипликационных фильмов в развитии личности ребенка является неоднозначной. С одной стороны, мультипликационные фильмы формируют эталоны плохого и хорошего поведения, представления о добре и зле, ребёнок учится воспринимать себя позитивно, пересиливать свои страхи и трудности, вырабатывать в себе уважение к окружающим, т.е мультфильм выступает как одно из эффективных средств воспитания ребёнка. С другой стороны, современные мультфильмы лишены той нравственности и морали, которая способна благотворно влиять на развитие ребенка. Нравственные эталоны и ценности, образы женственности и мужественности подменяются грубостью, жестокостью, стиранием границ между «хорошо» и «плохо», между «можно» и «нельзя». Эта двойственная позиция требует дальнейшего более тщательного изучения.

По итогам анализа работ, были выделены следующие критерии воздействия мультипликационных фильмов на личность ребенка:

- мультфильмы оказывают влияние на формирование различных образов, представлений и эталонов поведения ребенка;
- идентификация себя с образом главных героев оказывает влияние на развитие тех или иных качеств личности;
 - мультфильмы оказывают влияние на эмоционально-волевую сферу личности ребенка.

По результатам анализа психолого—педагогической литературы по вопросам роли современных мультипликационных фильмов в развитии личности ребенка был разработан ряд рекомендации по подбору мультфильмов для родителей и педагогов, работающих с данной категорией детей.

В общем виде ряд предлагаемых рекомендаций выглядит следующим образом:

- определение основных целей и задач по формированию тех или иных представлений и образов у детей;
 - организация досугового времяпровождения;
 - контроль и наблюдение за просмотром детьми тех или иных мультфильмов;
- подбор мультипликационных фильмов, соответствующих целям и задачам формирования образов;
 - совместный просмотр мультфильмов с разъяснительными беседами и замечаниями;
 - закрепление демонстрируемых образов в семейно-бытовой культуре.

В основу разработки рекомендаций легла идея сопровождения детей в процессе выбора, просмотра и анализа мультипликационных мультфильмов.

Данные рекомендации могут быть предоставлены в образовательные и сопровождающие учреждения.

- 1. Абраменкова В.И., Богатырева А.Л. Дети и телевизионный экран. // Восп. шк. 2006. №6. С. 28 -31.
- Берн Ш. Гендерная психология. Спб.: М., 2001. С. 202.
- Воронина О.А., Медведева Н.И. Влияние современных мультфильмов на психику ребенка. www.rae.ru/ forum 2012/271/1559.
- Гришеева Н.П. Социально-психологические аспекты влияния телевидения на дошкольника. // Нач. шк. Плюс до и после. 2001. №8. С. 75.
- 5. Козачек О.В. Мультфильмы: их влияние на психику ребёнка // Здоровье и экология. 2007. №4. С. 64-73.
- 6. Короткий В.И. Основы семейной психопедагогики (курс лекций). Архангельск: М'арт, 2003. С. 178.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Анганова Алла Владимировна педагог – психолог МДОУ Детский сад №193 г. Красноярск, Красноярский край

ЧАСТО БОЛЕЮЩИЙ РЕБЕНОК. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы развития ребенка в условиях частых заболеваний и влияние этого фактора на формирование личности ребенка.

Часто болеющий ребенок – это ребенок, страдающий более четырех раз в году ОРЗ, ОРВИ или/и обострениями хронических заболеваний, таких как гастрит, холецистит, цистит и др. У каждого часто болеющего ребенка имеются свои внешние и внутренние факторы, предрасполагающие его к повторным заболеваниям. Тем не менее, велика роль психологического фактора. «Психэ» – в переводе с латыни означает душа, «сома» – тело. Наука, объединившая в себе эти два понятия, считает внутренние переживания первопричиной проблем со здоровьем. Психосоматические расстройства – это те болезни тела, которые вызваны душевной дисгармонией. И через тело душа ребенка пытается выразить, чего ей недостает, что беспокоит. Он не умеет толком рассказать о своих чувствах. А они бывают очень сильными, подчас пугающими. Ведь так грустно оставаться в садике без мамы! Да и няня для него на первых порах – чужой человек. А вдруг мама ушла навсегда? При этой мысли ребенка охватывает настоящее отчаяние. Как привлечь к себе мамино внимание? Самый верный способ – всем своим маленьким организмом дать ей знать, как он нуждается в ее понимании, ласке, присутствии рядом. Вот тогда нервный ребенок и заболевает.

Как показывает практика, чисто медикаментозное лечение таких детей не дает устойчивых позитивных результатов: едва выздоровев, они тут же заболевают вновь и вынуждены находиться дома месяц за месяцем. В результате дети лишаются нормального общения со сверстниками, их жизнь замыкается вокруг семьи.

Родительское отношение к соматическим больным детям характеризуется следующими особенностями: чрезмерное «привязывание» к себе ребенка, нарушение дистанции между мамой и ребенком, чрезмерная опека, недостаточность (или полное отсутствие) требований – обязанностей имеющихся у ребенка в семье. Чрезмерность требований – запретов, неустойчивость стиля воспитания и стремление инфантилизировать часто болеющего ребенка, приписывая ему личную и социальную несостоятельность. Наиболее часто встречается следующая дисгармоничная родительская позиция – привязывающее – подавляющая, для которой характерно принятие ребенка (ему чаще даются позитивные оценки) и наиболее частое употребление в отношении его прямых советов с разъяснением того или иного предполагаемого варианта поведения.

Существует также взаимосвязь между типом родительского отношения и тем, как ребенок может воспринимать свою болезнь, актуальное состояние и перспективы, быть пассивным и активным участником лечения.

В семье с больным ребенком, как правило, активная, доминантная мать с «привязанным» к ней ребенком и отгороженный от них отец.

Из – за своей болезни ребенку приходится длительное время проводить в домашних условиях, где в большинстве случаев круг общения ограничен до минимума (ребенок – родитель). При этом родители склонны переоценивать страдания ребенка, и, относясь к нему, как к тяжелобольному, они фиксируют внимание дошкольника на болезненных проявлениях, вводя различные запреты и ограничения. Развитие ребенка в условиях частых заболеваний значительно влияет на формирование его личности. Некоторые исследования показывают, что болезнь «выгодна», потому что дает ребенку приблизиться к матери, получить эмоциональную поддержку в виде повышенной заботы и внимания. С одной стороны на сознательном уровне, ребенок понимает, что болезнь мешает ему (нельзя ходить на улицу, есть мороженое, необходимо принимать горькие лекарства и пр.), и хочет перестать болеть, но с другой стороны. На бессознательном уровне, он получает психологическую выгоду от заболевания (внимание, заботу). Здесь мы сталкиваемся с механизмом замкнутого круга. Допустим, что первоначально у ребенка возникло заболевание. Он перестает посещать детский сад, остается дома, условия его жизни меняются в лучшую сторону, не надо рано вставать и идти в детский сад; снижаются требования со стороны взрослых; ребенок получает больше внимания и заботы; теперь ему многое позволено; не надо проявлять активность, если чего - то захотелось - надо просто позвать маму. Эта и есть так называемая неосознанная психологическая выгода от заболевания. Когда ребенок выздоравливает, его условия жизни «невыгодно» для него меняются. Теперь

надо жить по режиму, а не как захочется; снова появляются требования – обязанности; уменьшается количество внимания со стороны близких и тд.. Именно тогда мозг и подает сигнал телу «бежать в болезнь». Круг замкнулся.

Как же помочь ребенку преодолеть повторяющееся заболевание, разорвать этот зам-кнутый круг?

Прежде всего, надо помочь ребенку сильно захотеть выздороветь. Для этого необходимо «забрать» у него психологические «выгоды» от болезни. Условия, когда он болеет, не должны значительно отличаться от условий, когда ребенок здоров. Тогда и возникнет желание поскорее выздороветь. Необходимо поменять собственное восприятие ребенка. Теперь он не «больной без обязанностей», с особыми привилегиями, слабый и беззащитный, которому нужно во всем помогать, во всем контролировать и опекать, а «здоровый, полноправный член семьи, имеющий собственные обязанности в семье, несущий за них ответственность, в меру самостоятельный человек», для которого вы - образец поведения. Отец должен участвовать в жизни ребенка не меньше, чем мать. Отец формирует в характере ребенка многие черты, которые не сможет показать ему мама. Подключайте отца к совместным играм, прогулкам, решению вопросов о здоровье ребенка. Если ребенок заболел, не стоит очень эмоционально реагировать при нем, узнав диагноз, так как он будет относиться к заболеванию так же, как относитесь к нему вы. Тревога, страх быстро «заражают» ребенка, что может стать препятствием к его выздоровлению. Режим (условия жизни, средства, методы воспитания) дома не должен значительно отличаться от режима в детском саду. Если ребенок заболел, важно кроме лечебного воздействия и психологическое: настраивайте его на скорейшее выздоровление, давайте ему позитивные установки, культивируйте здоровье и меньше говорите с ним и при нем о болезнях.

Выполняя все эти условия, вы поможете часто болеющему ребенку перейти в статус здорового.

Список литературы

- 1. Ананьев В.А. Психология здоровья / В.А. Ананьев. СПб.: Речь, 2006. 384 с.
- 2. Антропов Ю.Ф. Лечение детей с психосоматическими расстройствами / Ю.Ф. Антропов, Ю.С. Шевченко. СПб.: Речь, 2002. 560 с.
- 3. Вылегжанина Г.Г. Влияние родительского отношения на мотивацию часто болеющего ребенка к различным видам деятельности: основные подходы и методы изучения / Г.Г. Вылегжанина // Вестник КрасГУ. Гуманитарная серия. 3/1. Красноярск, 2006. С.108–113.

Бочарова Галина Ивановна учитель биологии высшей категории МОУ «СОШ № 66 им. Н.И. Вавилова» г. Саратов, Саратовская область

АДАПТАЦИЯ И ДЕЗАДАПТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 9 КЛАССОВ

Аннотация: в статье раскрывается проблема дезадаптации у обучающихся 9 классов, выявляются причины ее возникновения и рассматривается возможность использования специальных методик для снижения действия дезадаптирующих факторов.

Адаптация школьников в условиях учебной деятельности органически связана со многими проблемами образования. В последнее время произошла смена акцентов в понимании главенствующих факторов дезадаптации: высоко оценивая значимость фактора биопсихологического, проявляющегося в особенностях психофизического развития детей, ученые ведущее значение придают социально психологическому фактору. Это связано с резким усложнением социального портрета общества, расслоение социальных структур, сменой главных жизненных ориентиров общества в целом и отдельных индивидуумов в частности. Это заметно отразилось на масштабе и глубине дезадаптации школьников к усложняющимся условиям школьной жизни. Наиболее наглядно и интенсивно это процессы происходят у подростков, которые характеризуются быстротой и глубиной психологической и биологической перестройкой организма, множеством социальных связей, психологической неустойчивостью.

В результате дезадаптации как отклонения от возрастных норм в ситуации развития личности и организма у подростков появляются психические расстройства, предрасположенность к возникновению вредных привычек, появлению девиантного поведения, снижается успеваемость, возрастает вероятность правонарушений и, следовательно, социальная опасность. Количество учащихся, которые по различным причинам оказываются нев состоянии в необходимом объеме усвоить учебную программу, постоянноувеличивается и, по данным разных исследователей, колеблется в пределах 20% – 30% общего числа обучающихся [1].

Проблема подростковой дезадаптации определяется рядом факторов: биологическими,

изменением статусов подростка в коллективе, новый тип взаимоотношений со взрослыми. Возникает одно из основных противоречий подросткового возраста — между взрослым ощущением самостоятельности и еще недостаточно развитыми психическими возможностями подростка [2]. Причины школьной дезадаптации различны: негуманный стиль общения в школе, негативные установки педагогов по отношению к учащимся, особенности межличностных взаимоотношений в классных коллективах и другие. Любая из причин может привести к появлению дезаптационных процессов, одновременно усиливая действие других причин. Подростковая дезадаптация может проявляться как спонтанно, скачкообразно, в случае действия ярковыраженного дезадаптивного фактора, так и постоянно, выявляясь после длительного латентного периода. Опасность подростковой, дезадаптации, связанной с обучением в школе, возрастает вследствие переноса негативного отношения к школе на отношение к социумам различного ранга, что приводит к асоциализации личности, к затруднению в аффилиации. Этот эффект наложения нередко достигает значительных величин [3],[4].

Особое место в иерархии факторов дезадаптации занимают свойства самой личности подростка. Среди многочисленных причин, относящихся к данному фактору можно выделить следующие: недостаток развития интеллектуальной, эмоциональной, мотивационно-личностной сфер личности; физическое и психические переутомления; неадекватную самооценку, появление комплексов; слабое развитие волевых качеств; повышенную возбудимость; затянувшийся инфантилизм и другие. В школьной жизни подростков часто возникает противоречие, следствием которого является возникновение дезаптационных предпосылок. Суть противоречия заключается в ярко выраженной, личностно-значимой потребности в общении, с одной стороны, и резким увеличением учебного материала, изучение которого отводится на дом и требует большого времени на его выполнение. В результате проявления этой возрастной особенности подростков, нередко изменяется мотивация учебной деятельности, которая становится «местом самоутверждения», на что указывает Ю.М. Орлов [5].

В условиях школьного, семейного воспитания те или иные формы детской дезадаптации воспринимаются педагогами и родителями как «трудновоспитуемость». «Трудновоспитуемость», а в психологии этот педагогический термин заменяется на термин — дезадаптация, предполагает сопротивление ребенка целенаправленному педагогическому воздействию, вызванного самыми разнообразными причинами, включая педагогические просчеты воспитателей, родителей, дефекты психологического и социального развития, особенности характера, темперамента и другие личностные характеристики учащихся, воспитанников, загрудняющие их социальную адаптацию, усвоение учебных программ и социальных ролей. Сопротивление педагогическому воздействию не сводится к отклоняющемуся поведению и далеко не всегда проявляется в отклонениях асоциального характера и педагогической запущенности.

Стадия школьной социальной дезадаптации представлена педагогически запущенными учащимися, для которых характерны парциальные социальные нарушения и деформации. Как на уровне содержательной, так и функциональной сторон социализации, основные деформации связаны со школьным учебно-воспитательны процессом, отношением к учебной деятельности, учителям, нормам школьной жизни и школьного распорядка. Педагогическая запущенность характеризуется хроническим отставанием по ряду предметов школьной программы, сопротивлением педагогическим воздействиям, дерзостью с учителями, негативным отношением к учебе, социальной дезадаптацией и различными асоциальными проявлениями (сквернословие, курение, хулиганские поступки, пропуски уроков, конфликтные отношения с учителями и одноклассниками). Социально запущенные учащиеся не только плохо учатся, имеют хроническое отставание по предметам учебной программы и оказывают сопротивление педагогическим воздействиям, но в отличие от педагогически запущенных, профессионально не ориентированы, у них не сформировались полезные навыки и умения, сужена сфера интересов. Они характеризуются глубоким отчуждением от семьи и школы, их формирование и социальное развитие идет под действием асоциальных, криминогенных подростковых групп.

Педагогическая поддержка развития личности подростка основывается на помощи растущему человеку в преодолении и снятии внутреннего конфликта, в открытии рефлексивного мира личностного «Я» в управлении этим миром. Средством и механизмом личностного развития должна выступать ситуация, создающая внутреннею коллизию, импульс к изменению, к осознанию себя в новой системе отношений, обретению нового смысла и опыта. Учебный процесс будет протекать как взаимная реализация действий. Свободная, творческая позиция, включенность личностных функций позволяют подростку испытать радость сотворчества, ощущать причастность к процессу познания, свою востребованность как личности, что повышает его уверенность в себе, заинтересованность в познании, формирует его отношение к учителя как к старшему сотоварищу. Все это содействует повышению уровня реальной адаптации, снижает вероятность возникновения стрессовых состояний, конфликтных ситуаций, неуверенность в себе, озлобленности на окружающих. Проявление дезадаптацииможно нейтрализовать, к примеру, в учебной деятельности следующим образом: создать ситуацию

успеха, блокировать тем самым такие показатели дезадаптации, как тревожность, пассивность, подавленность; обратить внимание на развитие таких качеств, как ответственность, собранность путем создания педагогических ситуаций, где требовалось бы от подростка их проявление, а затем закрепить новые качества, сделать их устойчивыми.

Процессы дезадаптации особенно остро ощущаются у обучающихся 9 классов, сдача экзаменов, получение аттестата и дальнейшая проформентация могут оказаться непосильной ношей для подростка. Разбалансировка отношений личности с окружающим миром и самим собой, может запустить механизм дезадаптационных процессов. Использование методики Столина В. помогает выявить значимые и малозначимые факторы самоотоношений личности, помогает выявить группу риска, педагогически запущенных, трудных учащихся, неуверенных в собственных силах, выявить факты дезадаптации и помочь их ликвидировать, благодаря психолого-педагогической поддержке. Из 62 обучающихся 9 классов, благодаря методике Столина, выявлено 40% учащихся нуждающихся в психолого-педагогической поддержке. В результате проделанной работы было выявлено наличие дезадаптирующих личностных факторов у обучающихся - низкая самооценка, самоинтерес. Ориентиром в становлении гармоничной системы ценностей подростков является личностно-ориентированная система деятельности педагогического коллектива по организации педагогической поддержки подростков в дезадаптационных ситуациях. Подростковый возраст является переходным этапом в развитии личности, а потому в наибольшей степени подвержен дезадаптации, но это не означает ее неизбежности. Учет возрастных особенностей подростков и ряда других факторов позволяет свести к минимуму опасности развития дезадаптации. Ситуация успеха возникающая после сдачи выпускных экзаменов за курс средне школы способствует снижению действия дезадаптирующих факторов, повышению личной самооценки учащихся, ощущению своей значимости. 30 % обучающихся 9 классов, получивших психолого-педагогическую поддержку смогли продолжить образование, и учатся сейчас в 10 общеобразовательном классе.

Список литературы

- 1. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1980. с.432
- 2. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. Пенза, 1994
- Молодцова Т.Д. Психолого-педагогическая проблема предупреждения и преодоления подростковой дезадаптации. Ростов н/Дону, 1998. 295 с.
- Молодцова Т.Д. Теория и практика предупреждения и преодоления дезадаптации подростков: Автореф. дис. . . . д-ра пед. наук. Ростов на Дону, 1998.
- Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера. М., 1987.

Жукова Жанна Владимировна

педагог–психолог, методист Специализированная (коррекционная) школа (V вида) № 3 Красногвардейского района г. Санкт–Петербург

СУБЪЕКТНО-РАЗВИВАЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация: в статье раскрываются проблемы влияния образовательной среды на развитие учащихся в качестве источника развития, рассматриваются идеи конструирования образовательной среды.

Требования к реализации новых федеральных образовательных стандартов обучения предполагают наличие у педагогов таких профессиональных умений, как создание среды, развивающей творческие способности и личностные качества учащихся.

Еще Л.С. Выготский подчеркивал, что в развитии ребенка среда выступает не в качестве обстановки, а в качестве *источника развития*. То, что должно получиться в конце развития, в результате развития, уже должно быть дано в среде с самого начала, так влияет на самые первые шаги в развитии ребенка. Следовательно, построению среды в школе должно быть уделено первостепенное внимание. Построение какой среды нам необходимо? Из каких компонентов она состоит?

Современное общество предъявляет повышенные требования к таким свойствам личности как самостоятельность, активность, инициативность, ответственность, творческий потенциал, высокий уровень самосознания и рефлексии, то есть к субъектности личности, которая является интегративным качеством (характеристикой) вышеперечисленных свойств личности.

Для реализации новых федеральных образовательных стандартов необходимо создание в

школе образовательной среды, развивающей субъектность и творческий потенциал школьников, названной нами субъектно-развивающей образовательной средой.

В современной педагогической психологии под образовательной средой понимаются условия, в которых осуществляется процесс обучения и воспитания [1].

В самом общем смысле «среда» понимается как окружение, как совокупность условий и влияний, окружающих человека.

Идеи конструирования образовательной среды разрабатываются как в исследованиях отечественных психологов и педагогов (А.Б. Орлов, В.И. Панов, А.В. Петровский, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, И.М. Улановская, Б.Д. Эльконин, В.А. Ясвин и др.), так и в зарубежной психологии и педагогике (А. Бандура, К. Левин, А. Нилл, К. Роджерс и др.).

Образовательную среду можно рассматривать как подсистему (более широкого понятия) социокультурной среды, как совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств и как систему специально организованных психолого-педагогических условий развития личности ученика.

В работах В.Й. Панова систематизированы основные модели образовательной среды, разработанные российскими учеными: эколого-личностная модель (В.А. Ясвин), коммуникативно-ориентированная модель (В.В. Рубцов), антрополого-психологическая модель (В.И. Слободчиков), психодидактическая модель (коллектив авторов: В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.А. Ясвин и др.), экопсихологическая модель (В.И. Панов) [2].

Во всех представленных подходах одним неизменным компонентом структуры образовательной среды является *пространственно-предметный* (материально-техническое оснащение ОУ, его ресурсные возможности и т.д.).

Другие компоненты несколько различаются в зависимости от подхода, но все же можно выделить еще два необходимых для создания среды структурных компонента: первый из которых мы бы назвали *социально-психологическим*, включающим в себя социальные и психологические взаимосвязи среды (внутренняя направленность школы, ее традиции, особенности микрокультуры, психологический климат, социально-психологическая структура коллектива, психологическая организация передачи знаний, психологические характеристики учащихся и т.д.), а второй — *педагогическим* компонентом, включающим в себя *деятельностную (технологическую)*, в том числе и дидактическую, составляющую, а именно, те педагогические технологии обучения, развития и воспитания, которые используются в данной микросреде, в данном ОУ, данным учителем.

И если на предметно-пространственный компонент образовательной среды учитель может оказывать лишь незначительное влияние, то создание социально-психологического и, тем более, педагогического компонента во многом зависит непосредственно от самого педагога.

Однако, многие ли из педагогов школы имеют представление о том, как создается такая среда?

Нами была разработана анкета, которая позволила бы ответить на этот вопрос.

В пилотном анкетировании приняли участие 16 педагогов школы.

На вопросы, можете ли Вы объяснить значение термина субъектность и назвать условия, необходимые для развития субъектности школьника, 16 из 16 (100%) дважды ответили «нет». На просьбу выделить педагогические технологии, используемые в своей повседневной деятельности 16 из 16 (100%) выделили традиционный метод обучения и игровые технологии и 7 человек —театрализацию.

На вопрос известны ли и используют ли в своей практической деятельности диагностические методики, позволяющие оценить развитие субъектности школьников 16 из 16 (100%) ответили «нет».

На вопрос о возможности создания силами педагога среды, развивающей субъектность школьников затруднились ответить 12 педагогов, ответили «нет» – 1, «да» – 3 педагога.

Необходимость получать знания о создании в классе образовательной среды, способствующей развитию субъектности школьников, подтвердили 16 из 16 (100%) педагогов.

Результаты анкетирования показали, что информированность педагогов о понятии субъектность и способах ее развития у школьников низкая, диагностический инструментарий отсутствует, потребность получить знания о методах развитии субъектности и создания субъектно-развивающей образовательной среды — высокая.

Таким образом, можно сформулировать основное противоречие между необходимостью создания условий (среды) для развития субъектности учащихся и недостаточностью разработки этого вопроса в теории и практике современной школы.

- 1. Педагогическая психология//коллектив авт. под ред. А. Орлова, Л. Регуш. СПб: ПитерПресс, 2008.
- В.И.Панов. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб: Питер, 2007. 352 с.: ил. (Серия «Практическая психология). с.71-84.

Калинина Ольга Сергеевна социальный педагог, магистрант МБОУ СОШ №15 г. Арзамас, Нижегородская область

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В НЕПОЛНОЙ СЕМЬЕ

Аннотация: в статье затрагивается тема эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в неполной семье, раскрываются проблемы полоролевой идентификации, выделяется несколько подходов к анализу усвоения образцов полоролевого поведения в неполных семьях.

Семья является одним из самых важных и влиятельных факторов социализации ребенка, поэтому семейные условия воспитания, социальное положение семьи, род занятий его членов, материальное обеспечение, уровень образования родителей и наличие обоих родителей в значительной мере предопределяет жизненный путь ребенка. Также раскрывается психологические особенности детей младшего школьного возраста из неполных семей, усвоение ими норм и правил поведения в обществе. В статье раскрываются проблемы полоролевой идентификации, выделяется несколько подходов к анализу усвоения образцов полоролевого поведения в неполных семьях. В заключении раскрывается возможность возникновения школьных неврозов, как следствие воспитания ребенка в неполной семье.

Одной из актуальных проблем, заслуживающей особого внимания является развитие эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в неполной семье. Под неполной семьёй подразумевается семья, в состав которой входит один из родителей и его дети.

Неполная семья может возникнуть по следующим причинам:

- 1) женщина юридически брак не оформляла и живёт одна со своим ребёнком;
- 2) один из родителей навсегда оставил семью и потребовал развода;
- 3) полная семья перестаёт существовать из-за кончины одного из родителя.

Неполная семья существовала всегда. По мнению В.М. Целуйко, часто причиной их появления служила смерть одного из родителей. Несмотря на то, что потеря близкого человека – это страшный удар для семьи, оставшиеся её члены способны сплотиться и поддержать целостность семейной группы. Родственные связи в таких семьях не разрушаются: сохраняются взаимоотношения семьи со всеми родственниками по линии погибшего (умершего) супруга, которые продолжают оставаться частью семейного круга. С точки зрения воспитания ребёнка здесь не должно возникнуть таких проблем, как в семье, где также остался один из родителей, но в связи с распадом семьи из-за развода супругов. Существуют свои особенности формирования личности ребёнка в неполных семьях, появившихся в результате смерти одного из родителей [8, с. 136].

Следует иметь в виду, что осиротевшие дети по-разному реагируют на смерть отца или матери в зависимости от возраста, пола, семейной атмосферы и особенностей поведения другого родителя в этой трагической ситуации. Главное, чтобы при этом общее горе сплачивало семью, а эмоциональные связи с другими родственниками не только не ослабевали, а наоборот, помогали формированию бережного отношения друг к другу [6, с. 107].

Разводы – тоже не изобретения современности, и существуют они с давних времён. И все же так массово они распространились только в последние десятилетия. М.И. Буянов считает, что ситуация во время развода родителей и после него сложная. К сожалению, ещё существует много опрометчивых разводов, когда семьи распадаются из-за несущественных причин и необоснованных разводов. Однако в том случае, когда развод действительно желателен для родителей, то он чаще всего необходим и ребёнку. В семье, где постоянно царит напряжение, бесконечно повторяются конфликты, ребёнок чувствует себя вдвойне несчастным. Развод в таких случаях - необходимое условие. Но родителям надо учитывать, что независимо от их взаимоотношений развод для ребёнка – это сильнейшее потрясение, последствия которого могут проявиться немедленно или значительно позже, в подростковом и юношеском возрасте. Матери и отцу необходимо с самого начала занять ясную и чёткую позицию по отношению к случившемуся, так как нельзя сохранять в секрете от ребёнка свои нарушенные отношения. Неизбежно наступит день, когда ребёнок заинтересуется обстоятельствами конфликта. Возможно, кто-то из родных или знакомых расскажет ему о ситуации в его семье, и тогда необходимы будут объяснения, а оправдания при этом почти всегда бывают очень тяжёлыми. Обычно у ребёнка они вызывают ощущение неискренности и возбуждают подозрения [1, с. 13].

По словам Е.И. Рогова жизнь в неполной разведённой семье, приводит к тому, что ре-

бёнок получает психологическую травму из-за того, что родители по какой-то причине не смогли или не захотели жить вместе. Последствия развода родителей отражаются на психике ребёнка, обусловливая появление у него чувства неполноценности, стыда, страха. Поэтому естественны желание, особенно маленьких детей, надежда на воссоединение, восстановление брачных отношений отца и матери. Как отмечает немецкий психолог Линда Анзорг, многолетние наблюдения показали, что дети дошкольного возраста считают себя виноватыми в разводе родителей [7, с. 107].

М.И. Буяновым было проведено немало клинических наблюдений, которые свидетельствуют о травмирующей роли развода на маленького ребёнка. Факт развода вызывает такие тяжёлые последствия, как неврозы, депрессивные состояния и различные нарушения в поведении: озлобленность, агрессивность ребёнка и пр. Однако вопрос о том, являются ли эти отклонения временными или сохраняются спустя несколько лет после расторжения брака, остаётся открытым [1, с. 41].

И, наконец, третья причина возникновения неполной семьи – женщина принимает решение родить ребёнка, не вступая в брак.

С точки зрения В.М. Целуйко, это может быть желание скрасить одиночество, стремление удовлетворить потребность в материнстве или оставить ребёнка в качестве напоминания о человеке, которого она страстно любила. Иногда у одинокой женщины ребёнок появляется на свет незапланированным [8, с. 110].

По мнению М.И. Буянова, тот факт, что ребёнок воспитывается одной матерью, сам по себе не способствует появлению каких—то отклонений в его развитии, не накладывает на него никаких специфических черт, каких бы не было у других людей. Дело всего лишь в том, что воспитание в таких условиях труднее и возможны определённые опасности, им и придётся уделить повышенное внимание.

Психологические исследования последних десятилетий показали, что есть, упрощенно говоря, четыре круга потребностей, чтобы в душевной области ребёнок получил здоровое развитие, чтобы у него были хорошие отношения с обществом сверстников. В полной семье такие потребности удовлетворяются, в сущности, естественным путём в обычной совместной жизни. В семье неполной требуются осознанные, целенаправленные усилия. Нам не представляется, что ребёнок, воспитываемый одинокой мамой, находится в каких—то особо невыгодных условиях, пока речь идёт о поступлении развивающих импульсов. Опасность заключается в другом: одинокая женщина скорее, чем мать из полной семьи, может с первых месяцев после рождения ребёнка быть чрезмерно перегружена работой, либо занята личными проблемами. И, следовательно, есть вероятность, что она станет уделять малышу меньше внимания, и в том или ином смысле, он окажется заброшенным. У одинокой женщины меньше возможности разделить ещё с кем-то работу, радости, заботу [1, с. 136].

Второй круг потребностей, которые несколько позже, но всегда зарождаются в младенческом возрасте – потребности социального учения. И здесь нельзя сказать, чтобы одинокая мама была в исключительно невыгодном положении. Она учит малыша с первых дней его жизни также естественно, как и любая другая мать. Больше того, у неё даже есть определённое преимущество – её воспитательное воздействие может быть абсолютно единым, в сравнении с разными влияниями в более многочисленных семьях. Но все же ребёнок одинокой женщины, вероятно в более раннем возрасте пойдёт в ясли, и ему придётся проводить там больше времени. В таком случае усложняется положение матери: ей необходимо не только материнское чувство, но и воспитательный такт, умение « вознаградить» малыша за время своего отсутствия и, с другой стороны, умение более тесно сотрудничать в воспитательном процессе с коллективом яслей.

Третий круг потребностей из области эмоциональной. Нет причины, которые бы в неполной семье помешали возникнуть эмоциональной связи между мамой и сыном (дочерью), какая создаётся у других детей, со всем благотворным, что эта связь несёт с собой.

И, наконец, потребности, связанные с включением в общественную жизнь. Здесь, скорее всего, дети одиноких мам оказываются в менее выгодном положении, особенно если роль «родного отца», которого у них не было, не была замещена каким-то подходящим лицом [1, с. 116].

Теперь остановимся подробнее на особенностях развития ребёнка в неполной семье, рассмотрев сферы общения и полоролевой идентификации, психологическую готовность к обучению.

В младшем школьном возрасте формируются уже более или менее устойчивые моральные представления, а также способность к нравственной саморегуляции.

Источником моральных представлений детей являются взрослые, которые занимаются их обучением и воспитанием, а также сверстники. Нравственный опыт от взрослых к детям передаётся и усваивается в процессе общения, наблюдения и подражания, через систему поощрений и наказаний. Общению принадлежит особая роль в развитии личности дошкольника. Зная историю и содержание межличностных контактов ребёнка в дошкольном возрасте,

мы можем многое понять в его становлении как личности [2, с. 67].

В школьном детстве, как и в младенчестве и раннем возрасте, одну из главных ролей в личностном развитии ребёнка по-прежнему играет мать.

Очень хорошо эмоционально развиваются в неполных семьях те дети, матери которых готовы с находчивостью отвечать на их вопросы, комментировать их поступки, проявлять интерес к «их открытиям». Для этого нет необходимости долго и много знакомиться с ребёнком, надо только создавать ему условия, при которых он сам бы «открывал мир». Ребёнка надо поддерживать советом, оказывать ему помощь в любой момент, когда он в этом нуждается.

Характер общения ребёнка с матерью непосредственно сказывается на формировании у него тех или иных личностных качеств и видов поведения. Стремление к одобрению со стороны матери становится для ребёнка младшего школьного возраста одним из стимулов поведения. Существенное значение для развития ребёнка приобретают оценки, которые ему и его поведению дают близкие взрослые люди.

Эксперты Всемирной Организации Здравоохранения на основе анализа результатов многочисленных исследований в разных странах убедительно показали, что нарушения психического здоровья гораздо чаще отмечаются у детей, которые страдают от недостаточного общения с взрослыми и их враждебного отношения, а такие у детей, которые растут в условиях семейного разлада. Эти же исследования показали, что нарушения психического здоровья в детстве имеют два важнейшие черты:

- Они представляют собой количественные отклонения от нормального процесса психического развития.
- 2. Многие их проявления можно рассматривать как реакцию на специфические ситуации. Так, дети, часто испытывающие серьёзные затруднения в одной ситуации, успешно справляются с другими ситуациями.

В ряде работ медицинского характера указывается, что сам детский возраст характеризуется повышенной ранимостью к средовым влияниям, и на этом фоне ряд дополнительных факторов делает некоторых детей особенно подверженными нервно—психическим расстройствам. Установленным считается факт, что в основе патогенеза невроза у детей и подростков лежит деформация системы отношений развивающейся личности. Это приводит её к невротическому развитию, понимаемому в рамках концепции В.Н. Мясищева как нарушение особо значимых отношений личности, образующих целостную систему. По данным А.И. Захарова и других исследователей, наибольшее число неврозов наблюдается в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте. К социально-психологическим факторам, влияющим на психическое здоровье детей, относятся, прежде всего, такие, как дисгармония семейных отношений и дисгармония семейного воспитания или нарушения в сфере детско-родительских отношений. При разводе в семье обычно «присутствуют» все эти факторы.

Уже доказано, что возраст наиболее выраженной идентификации с родителями того же пола составляет у мальчиков 6–8 лет, а у девочек – 5–8 лет. Успешность идентификации зависит главным образом от престижности родителя того же пола в представлении детей, т. е опять же от воспитания, от поведения родителей в собственной семье. Есть отцы, которые на работе ведут себя очень решительно и властно, а в семье «тряпки», «подкаблучники». Ребёнок, как правило, тонко чувствует это, улавливает двусмысленность поведения отца и не хочет ему подражать, т. е. может нарушиться идентификация со своим полом.

Начиная примерно с 9–10 –летнего возраста, дети стремятся освободиться от родительского авторитета и вести себя независимо. Чтобы этот процесс был безболезненным и не приводил к аномалиям, необходимо разумное, тёплое поведение родителей, не навязывающих свою волю детям, а исподволь, собственным примером стремящихся завоёвывать авторитет в собственном доме. Иными словами, всё опять сводится к проблеме благополучия и неблагополучия в семье [4, с. 42].

Выделяется несколько подходов к анализу усвоения образцов полового поведения в неполных семьях.

И.С. Кон придерживается той точки зрения, что результатом лишения источника для усвоения образцов полового поведения в неполных семьях является развитие общего инфантилизма личности ребёнка, который проявляется уже к 6–7 годам и прогрессирует в дальнейшем в 6 основных формах первичного психологически зависимого поведения: «поиск отрицательного внимания»; «поиск постоянного подтверждения»; «поиск позитивного внимания»; «пребывание поблизости»; «прикосновение и удержание»; «потребность иметь более взрослого друга».

Эмоциональные и поведенческие последствия замечены, прежде всего, у детей, поскольку нарушается адекватное развитие полоролевой идентификации у мальчиков (соответствующего полу общения); у девочек в большей степени отмечаются трудности в общении с противоположным полом.

Нарушение адекватного развития полоролевой идентификации у мальчиков, воспитанных разведённой матерью, осложнено негативным представлением о своей семье, о своей принад-

лежности к собственному полу.

По мнению Кряжева Н.Л. не усвоение паттернов женского по отношению к мужчине и мужского поведения приводят к нарушениям в коммуникативной сфере и в более старшем возрасте – к проблемам с созданием собственных семей [3, с. 21].

Другая точка зрения опирается на то, что отсутствие в семье одного из родителей побуждает ребёнка брать ответственность за семью на себя. Это проводит к раннему развитию паттернов взрослого поведения, структур «Я – взрослый». Следующий подход заключается в том, что в младших классах дети без источника усвоения образцов полового поведения более склонны к агрессии, драчливости, часто приводит к зависанию на платонической стадии либидо [3, с. 43].

Изменение семейной обстановки в связи с разводом накладывается на сложность самой ситуации поступления в школу. Вопрос заключается в том, как ребёнок справляется с этими трудностями, какие способы решения проблемы, связанной с процессом адаптации к школе, выбирает он сам. К сожалению, для некоторых учащихся эти проблемы остаются неразрешимыми. И если в таких случаях не оказывается помощь со стороны школьного психолога, педагога, родителей, то у детей могут наблюдаться различные формы школьных неврозов как способов неадекватной компенсации неподготовленной к школе.

Опыт работы практических психологов с младшими школьниками показывает, что можно выделить несколько групп детей, страдающих школьными неврозами:

- 1. Дети с явными отклонениями в поведении. Они неуправляемые, учатся плохо, самооценка завышена. Чаще всего учителя их относят к педагогически запущенным или даже к умственно отсталым детям.
- 2. Успевающие школьники, которые удовлетворительно ведут себя на уроках, но в результате эмоционального потрясения (в связи с уходом из семьи отца) вдруг начинают резко меняться на глазах. Появляется депрессия, апатия, ребёнок отказывается ходить в школу, начинает грубить, огрызаться. У него могут возникнуть навязчивые идеи, невротическая депрессия, проявляющаяся в сниженном фоне настроения, эмоциональной лабильности, тревоге, иногда бывает даже аутизм и мутизм.
- 3. Школьники, у которых при внешнем кажущемся благополучии наблюдаются различные признаки эмоционального неблагополучия: боязнь отвечать у доски, при устных ответах с места тремор рук, говорят очень тихо, плаксивы, всегда в стороне. У таких школьников повышенный уровень тревожности, их самооценка, как правило, занижена, они очень ранимы. Для учителей дети этой группы не представляют особого интереса, т.к. они не меньше на уроках, прилежны и учатся удовлетворительно. В силу застенчивости, повышенной тревожности такие ученики не могут проявить в полной мере свои способности. Уровень развития невербального интеллекта таких детей намного выше вербального. Их потенциальные возможности могут полностью раскрываться только в индивидуальной работе. Наиболее характерным дл этой группы детей является фобический синдром (навязчивые переживания страха с чёткой фабулой). Основными признаками патологических страхов являются их беспричинность, длительность существования, склонность к генерализации.

Если же родители учтут переживания своего ребёнка и построят свои взаимоотношения с ним на фундаменте прочных связей, чтобы ребёнок не ощущал чувства пустоты и незащищённости, то можно будет избежать или хотя бы смягчить психическую травму ребёнка в связи с возникновением неполной семьи.

Семья является одним из самых важных и влиятельных факторов социализации ребенка. Поэтому семейные условия воспитания, социальное положение семьи, род занятий его членов, материальное обеспечение и уровень образования родителей, в значительной мере предопределяет жизненный путь ребенка. Кроме сознательного, полноценного и целенаправленного воспитания, которое дают родители, на ребенка воздействует вся внутрисемейная атмосфера, причем эффект этого воздействия с возрастом накапливается, преломляясь в структуре личности [5, с. 136].

Таким образом, мы еще раз убедиться в том, насколько велика роль семьи, а именно родителей, в становлении здоровья и психики ребенка. В неполных семьях вопросу воспитания и развития ребенка необходимо уделять значительно больше внимания, так как ответственность за всестороннее гармоничное развитие личности ребенка ложится на плече одного из родителей.

- 1. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психолога: Кн. для учителей и родителей/ М.И. Буянов. М.:Просвещение, 2009 361с.
- 2. Матейчик З. Некоторые психологические проблемы воспитания детей в неполной семье//Воспитание детей в неполной семье/перевод с чеш. Халатовой Л.Н., общ.ред. и послесловие Н.М. Ершовой.-М.: Прогресс, 1980 98 с.
- 3. Додонов Б.И. Эмоции как ценност/Б.И. Додонов. -М.: Политиздат, 2008 410с.

- Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебник для студ. сред. ивысш. пед. учеб. заведений/Куликова Т.А. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 232 с.
- 5. Немов Р. С. Психология: Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. 2-е изд./ Р.С. Немов. М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. 496 с.
- 6. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив/А.В. Петровский.М.: Политиздат, 1982. 254 с.
- 7. Фрейд А. Психопатологии детства: пер. с нем./ А. Фрейд. М.: NotaBene, 2000. 451с.
- 8. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: Книга для педагогов и родителей / В.М. Целуйко. М.: ВЛАДОС ПРЕСС, 2006.- 271 с.

Клубенко Юлия Сергеевна

студентка

Восточно-Сибирская государственная академия образования г. Усть-Кут, Иркутская область

Галкина Йрина Александровна

к. псх.н., доцент

Восточно-Сибирская государственная академия образования г. Усть-Кут, Иркутская область

К ПРОБЛЕМЕ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

Аннотация: В статье раскрывается психолого-педагогическая характеристика стресса, виды, признаки, особенности, последствия его проявления в дошкольном детстве.

Стрессовые ситуации в дошкольном детстве, в настоящее время, очень серьезная проблема. Родители и педагоги должны своевременно обращать на неё внимание, и пытаться помочь ребенку.

Анализ психолого—педагогических исследований позволил нам определить в понятие проблемы. Мы установили, что в энциклопедическом словаре стресс определяется как: «Совокупность защитных физиологических реакций, возникающих в организме животных и человека в ответ на воздействие различных неблагоприятных факторов (стрессоров)» [2, c183].

Мак—Грата полагает, что стресс — это «существенный дисбаланс между требованиями и возможностью прореагировать, в условиях, когда неспособность выполнить требование ведет к важным последствиям» [3, с.36].

Р. Лазарус в 1977году ввел понятие «психологический стресс», определив его как комплексную реакцию человека на особенности взаимодействия между личностью и окружающим миром [5, с.23].

Исходя из определений, мы обозначим, что стресс это реакция организма на внешние факторы в ответ на воздействие различных неблагоприятных факторов.

Ганс Селье выделял две разновидности стресса: дистресс—неблагоприятный стресс, и эустресс—положительный стресс, вызванный переживанием приятных событий.

Он разделил стрессоры на физиологические (чрезмерная физическая нагрузка, высокая и низкая температура, болевые стимулы, затрудненное дыхание и пр.) и психологические (угроза, опасность, обида, информационная перегрузка и пр.) [4, с.87].

- В.Г. Алямовская приводит основные признаки стрессового состояния у детей:
- 1. Нарушение сна. Ребенок с трудом засыпает, беспокойно спит.
- 2. Ребенок быстро устает. Нагрузки, которые давались ему легко, тяжело переносятся на данном этапе.
- 3. Ребенок часто плачет, беспричинно обидчив, или, наоборот, слишком агрессивен.
- 4. Ребенок рассеян, забывчив, не уверен в себе, непоседлив. У него наблюдаются навязчивые движения.
- Трудности в соблюдении дисциплины, или наоборот, ребенок слишком забит, безволен.
- 6. Боится контактов, стремится к одиночеству, упрям, склонен к истерикам.
- 7. Ребенок постоянно жует или сосет что либо, чего раньше за ним не наблюдалось.
- 8. Признаками стрессового состояния ребенка являются дрожание рук, качание головой, передергивание плеч, игра с половыми органами, дневное недержание мочи.
- 9. Некоторые дети в состоянии длительного стресса начинают терять вес, выглядят истощенными, или, напротив, у них наблюдаются симптомы ожирения.
- Расстройства памяти, трудности воображения, слабая концентрация внимания, потеря интереса ко всему, что ранее вызывало активность.

Данные признаки говорят о том, что ребенок находится в стрессовом состоянии. Необходимо отметить, что не все эти признаки бывают явно выражены, но появление некоторых из

них должно вызвать беспокойство [1, с.20].

Авторы утверждают, что на появление стресса любого вида оказывает семья. Более всего дети подвержены отрицательным воздействиям в следующих семьях:

- Семьи с молодыми родителями, социально изолированные, с бедными межличностными связями;
- 2. родители, которые сами в детстве подвергались насилию, агрессии, оскорблениям;
- родители, испытывающие стресс из-за трудного финансового положения, бедности, плохих жизненных условий;
- незрелые, гиперэмоциональные родители, которые могут испытывать алкогольную или наркотическую зависимость;
- родители с ограниченным интеллектом или имеющие историю психических заболеваний;
- 6. семья, где один из родителей не является биологическим родителем ребенка;
- 7. неполные семьи;
- 8. семьи, где по отношению к ребенку использую неадекватные методы воспитания

Как считают ряд исследователей, дети, находящиеся в состоянии психологического стресса чаще всего чувствуют тревогу, неуверенность, злобу, и всегда – страх. В ситуации длительного стресса могут развиться физиологические отклонения и проблемы: развиваются болезни, дети отстают в росте, умственном развитии. Риск возникновения стрессового состояния особенно велик при существовании в семье различного вида насилия.

Т. Кокс выделялпять категорий возможных последствий стресса:

- 1. Субъективные беспокойство, агрессия, депрессия, усталость, ухудшение настроения. низкая самооценка:
- поведенческие подверженность несчастным случаям, алкоголизм, токсикомания, эмоциональные вспышки, избыточное потребление пищи, курение, импульсивное поведение;
- 3. познавательные нарушение функций внимания, снижение умственной деятельности и т. д.;
- 4. физиологические увеличение уровня глюкозы в крови, повышение АД, расширение зрачков, попеременное ощущение то жара, то холода;
- 5. организационные абсентеизм, низкая производительность, неудовлетворенность работой, снижение организационной исполнительности и лояльности.

Таким образом, подводя итог по проблеме проявления стрессовых ситуаций в дошкольном детстве можно сделать вывод, чтостресс отрицательно влияет на организм ребенка, негативно сказывается не только на здоровье, но и на психологическом, личностном развитии ребенка, его дальнейшем будущем. И в связи с этим, требуется проведение коррекционных мероприятий, что является вопросом дальнейшего нашего исследования.

Список литературы

- 1. Алямовская В.Г. Предупреждение психоэмоционального напряжения у детей дошкольного возраста. Книга практического психолога / В.Г. Алямовская, С.Н. Петрова— М.:ООО «Издательство Скрипторий 2000» , 2002.-80c.
- 2. Бородулина В.И Новая иллюстрированная энциклопедия. Кн. 17. Ск Та. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. 256с. Под ред. В.И. Бородулина, А.П. Горкина, А.А.Гусева и др
- 3. Брайт Д. Стресс. Теории, исследования, мифы/ Д. Брайт, Ф. Джос. СПб.:прайм ЕВРОЗНАК, 2003.-352с
- 4. Селье Г. Стресс без дистресса/ Г. Селье М.: Прогресс, 2008
- 5. Щербатых Ю. В. Психология стресса/ Ю.В. Щербатых- М: изд. Эксмо, 2008. 304с.

Привезенцева Анастасия Андреевна студентка ГБОУ СПО ПК 8 «Измайлово» г. Москва Воробьева Ольга Владимировна преподаватель, аспирант ГБОУ СПО ПК 8 «Измайлово»

г. Москва

КОРРЕКЦИЯ ВЕРБАЛЬНОЙ АГРЕССИИ ПРИ ПОМОЩИ ИГРЫ В ПЕСОК

Аннотация: в статье рассматривается методика песочной терапии как инструмент борьбы с вербальной агрессией.

В настоящее время самым опасным является — вербальная агрессия. Дети неосознанно воспроизводят всё услышанное при абсолютно любом раздражителе. Негативное влияние в первую очередь идёт со стороны родителей, которые в свою очередь позволяют нелестно вы-

сказываться перед своим сокровищем. Часто происходит так, что все агрессивные высказывания поступают в сторону ребёнка.

Вербальная агрессия это символическая форма агрессии в виде причинения психологического вреда с использованием преимущественно вокальных (крик, изменение тона) и вербальных компонентов речи (оскорбления, унижения, клевета и т.д.) [1, с. 25].

Вербальная агрессия является самой опасной в современном мире. Ребёнок, как губка, впитывает всё сказанное и сделанное взрослыми, не зная при этом плохо это или хорошо. При каждой агрессивной ситуации, ребёнок сделает так, как сделал бы взрослый. В начальной школе много ситуаций, связанных с проявлением вербальной агрессии (кто—то толкнул или высказался не правильно, ребёнок получил плохую отметку, родители не выполняют обещанное и т.п.).

Данный вид агрессии рассматривается множеством учёных и на данный момент активно выявляется причины, факты проблем детской агрессивности.

Для корректировки данного фактора возникает необходимость рассматривать искусство не только как фактор развития и формирования личности, но и как эффективное средство профилактики нарушений и сохранения здоровья учащихся, защиты детской психики от агрессивных воздействий среды.

Существует косвенная и прямая вербальная агрессия:

1) Косвенная вербальная агрессия направлена на обвинение или угрозы сверстнику, которые осуществляются в различных высказываниях (жалобы, демонстрационный крик и т.д.) [3, с. 13].

2) Прямая вербальная агрессия представляет собой оскорбления и вербальные формы унижения другого (дразнилки, оскорбления) [3, с.13].

Наиболее часто у подавляющего большинства детей наблюдается прямая и косвенная вербальная агрессия — от жалоб и агрессивных фантазий («Позову бандитов, они тебя побьют и свяжут») до прямых оскорблений («толстуха», «дурак», «ябеда и нытик»). У некоторых детей встречаются случаи физической агрессии — как косвенной (разрушение продуктов деятельности другого, поломка чужих игрушек и пр.), так и прямой (дети бьют сверстников кулаком или палкой по голове, кусаются и т. п.).

В настоящее время арт — терапию всё чаще рассматривают как инструмент прогрессивной психологической помощи, способствующей формированию здоровой и творческой личности, и реализации на практике ряда функций социализации личности (адаптационная, коррекционная, мобилизующая, регулятивная, реабилитационная, профилактическая).

Арт — терапия — это направление психотерапии, основанное на решении психологических проблем личности путем вовлечения человека в разыгрывание несвойственной ему роли [4, с. 16].

Актуальным методом нашего времени является метод sandplay (сэндплей). Он представляет собой одну из необычных техник аналитического процесса, рассматриваемого через призму юнгианской психологии, во время которого анализируемый — ребенок строит собственный микрокосм из песка и миниатюрных фигурок. Это метод, имеющий за собой интересное прошлое, устоявшиеся основы теории и техники в настоящем и перспективное будущее.

Игра с песком как процесс развития самосознания ребенка и его спонтанной «самотерапии» известна с древних времен. Известны так же ученые, занимавшиеся песочной терапией: Бюллер Ш., Грабенко Т. М., Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Д. Калф, Ловенфельд М., Нойманн Э., Фрейд А., Эриксон Э., К.Г.Юнг, и др. [2, с. 10].

В настоящее время к песочной терапии стали обращаться множество педагогов и психологов; составляются различные книги–практикумы с интереснейшими упражнениями по работе с песком.

Основные задачи песочной терапии:

- возвращение в состояние играющего, свободно творящего ребёнка посредством глубокой возрастной регрессии;
- соприкосновение с вытесненным и подавленным материалом личного бессознательного, его включение в сознание;
- соприкосновение с архетипами коллективного бессознательного, постижение самых таинственных пластов психики;
- проработка архетипических содержаний индивидуальной психики, выведение их из глубины бессознательного и интеграция в сознание [5, с. 31].

Занятия по песочной терапии включается в число общих развивающих и коррекционных занятий – два занятия в месяц. Они вызывают интерес у детей, удивление, создают творческую атмосферу. Длительность занятий определяется возрастом и желанием ребёнка.

Сегодня песочная терапия в России активно борется с вербальной агрессией. Всё самое негативное дети переносят в игру с песком, изображая это различными картинами. Игра – это процесс, завлекающий не только детей, но и взрослых. Существует множество игр—терапий по коррекции вербальной агрессии при помощи песка («Сундучок эмоций», «Мышиный ко-

роль» и т.д.).

Актуальность проблемы исследования обусловлена недостаточно использующимся эстетическим потенциалом искусства, содействующим максимальному развитию личности ребенка, вхождению его в контекст современной культуры, становлению его как субъекта собственной жизни, формированию его мотивов и ценностей.

Список литературы

- 1. Берковиц Л. Агрессия. Причины, последствия, контроль. М, 2001
- Епанчинцева О. Ю. Роль песочной терапии в развитии эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. СПб, 2011
- 3. Колосова, С.Л. Детская агрессия. СПб, 2004
- 4. Практикум по арт-терапии. Под ред. А. И., Копытина. СПб, 2001
- 5. Сучкова Н.О. Арт-терапия в работе с детьми из неблагополучных семей.- Спб, 2008

Сайфетдинова Элина Ильясовна

аспирантка

ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет» г. Пенза, Пензенская область

ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К СЕМЬЕ И СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ

Аннотация: в статье рассматривается анализ диагностического исследования с использованием различных методов с целью выявления социально-демографических характеристик испытуемых и прояснения отношения к семье, семейным ценностям и социальной успешности.

В настоящее времянаблюдаются положительные изменения в социально—экономическом развитии страны. Однако общество и особенно молодежь переживают духовно—нравственный кризис. Исследователи говорят о масштабах духовно—нравственного кризиса: рост наркомании, распространение суицида, масштабы потребления алкоголя и табака, количество абортов среди несовершеннолетних, число социальных сирот и др. Отмеченные негативные тенденции сопровождаются резким снижением воспитательного воздействия семьи, ее роли в социализации детей.

Неблагополучие, низкий уровень доходов в одних семьях и чрезмерная занятость родителей во многих благополучных семьях, неблагоприятные семейные отношения, обусловливают отчужденность детей, способствуют проявлению жестокости и насилия по отношению к ним, росту социального сиротства [2, с. 20]. Все это влияет на проявление различных форм асоциального поведения, негативного отношения к семье и непринятие семейных ценностей.

Сохранение и усиление негативных социальных и духовно-нравственных деформаций в детской и подростковой среде, на наш взгляд, это важнейшая проблема современного общества. Отношение к семейным ценностям формируется в течение длительного периода времени и играет существенную роль [4, с. 160]. В этих сложных условиях система образования была и остается основным социальным институтом, обеспечивающим воспитательный процесс и реальную интеграцию различных субъектов воспитания.

Общеобразовательные учреждения являются центральным звеном всей системы образования, фундаментальной социокультурной базой воспитания и развития детей. Важной частью деятельности современного образовательного учреждения является осуществление мониторинга воспитательного процесса, ценностных ориентаций разных групп детей и молодежи, влияния воспитательных воздействий на интеллектуальное, эмоционально—чувственное, деятельностное развитие личности, ее духовно—нравственное становление.

Целью данной работы являетсяисследование отношения детей старшего школьного возраста к семье, к семейным ценностям, а также выявлениеналичия связи социальной успешности и отношения к семейным ценностям в представлении данной исследовательской группе. Старший школьный возраст называют ранней юностью, он соответствует возрасту учеников 9–11 классов (15–17 лет) средней школы.

Мы предположили, что существует связь между отношением к семейным ценностям исоциальной успешностью в юношеском возрасте, и семейные ценности являются составной частью социальной успешности для молодежи.

В нашем исследовании (ноябрь 2011 – апрель 2013) приняли участие студенты старших курсов и школьники гимназии г. Пензы. В 2013 г. (апрель) мы решили расширить выборку школьников и в данной статье мы остановимся именно на результатах, полученных в ходе исследования отношения к семейным ценностям школьников.

В качестве испытуемых выступили учащиеся старших классов г. Пензы. Школьники 10

класса Гимназии №4 Ступени (28человек, средний возраст которых 16 лет) и ученики МБОУ СОШ № 49 (15 человек, средний возраст которых 16,5).

В ходе диагностического исследования нами были использованы различные методы, среди которых анкета авторская. Она использовалась с целью выявления социально-демографических характеристик испытуемых и прояснения отношения к семье, семейным ценностям и социальной успешности.

Анкета включает в себя 14 вопросов, включает 4 блока:

- выявление социально-демографических характеристик;
- выявление отношения к семье (родительской и к собственной будущем) и браку;
- выявление ценностных предпочтений личности;
- выявление отношения к социальной успешности и выявление наличия связи социальной успешности и семейных ценностей.

Мы выбрали данный вид опроса для получения максимально полного описания интересующих нас категорий.

Проведенный опрос показал, что почти половина испытуемых нашей выборки (43%) определенно собирается вступать в официальный брак, треть испытуемых (28,5%) также планируют, при этом меньшая часть затруднились ответить на данный вопрос (7%). При этом 14% тех, кто скорее не собирается вступать в официальный брак, 7% определенно не собираются.

В данном исследовании мы выявили цели создания семьи для испытуемых нашей выборки. Половина испытуемых отметили любовь как главную цель (50%), при этом четвертая часть (26%) отметили целью само желание создать семью и также четверть испытуемых (24%) отметили целью рождение ребенка. Такие варианты как «расчет» и «независимость от родителей» не были выбраны ни одним из испытуемых.

Таким образом, мы можем говорить, что испытуемые положительно относятся к созданию семьи. Изучение ценностей (ранжирование) показало, что любовь находится для молодежи на первом месте. Остальные выборы распределились таким образом: здоровье (2), образование (3), дети (4), работа (5), творчество (6), уважение окружающих (7).

На основании полученного разброса данных мы выявили, что испытуемые любовь чаще всего ставят на 2 место, здоровье на 1место, образование на 6 место, детей на 3 место, семью на 3 место, работу на 5 место, творчество на 8, уважение на 7 либо 8 место.

Среди школьников нашей выборки представления о семье распределились следующим образом: большая часть испытуемых (64 %) при описании семьи делают акцент на внешний критериях построения семейных отношений, т.е. их высказывания носят описательный характер (продолжение рода, социальная структура, ячейка общества), а меньшая часть (36%) говорят о содержательной стороне, т.е. о внутрисемейных процессах (важность любви, взаимопонимания, поддержки и уважения; крепкие доверительные отношения). На основании этого мы разделили выборку на две группы, чтобы соотнести эти группы по ценностям и осуществить поиск различий и согласование ценностей семейных и социальной успешности.

Мы выявили ценности семейной жизни, имеющие для испытуемых данной выборки наибольшее значение: любовь у респондентов занимает 1 место как наиболее важная ценность семейной жизни, поддержка, взаимопонимание, забота(2), эмоционально – психологический комфорт(3), дети(4), материальная обеспеченность(5), совместное времяпрепровождение, досуг(6), стабильность (7), преемственность поколений(8), социальная защита (9).

На основании разброса данных семейных ценностей данной выборки мы можем говорить о том, что испытуемые склонны ставить ценность любви на 1 место, ценность детей испытуемые ставят на 2 место, поддержку и заботу на 2 место, досуг на 5 и 6 место, преемственность поколений на 8 место, стабильность на 7 место, социальную защиту на 9 место. Таким образом, ранжирование данных во многом совпадает и разброс данных не велик, следовательно, средние значения близки к индивидуальным выборам.

Представление о социальной успешности у школьников мало сформировано. Качественный анализ ответов показал, что некоторым испытуемым (30%) дать определение было достаточно сложно: отсутствие ответа у небольшой части испытуемых (14%), немногие (28%) указывали, что не знают, как объяснить, но ответ присутствовал.

Анализ частоты встречаемости ответов школьников нашей выборки о связи социальной успешности и семейных ценностей показал, что меньшая часть испытуемых (14%) считают, что наличие никак не влияет на социальную успешность, треть испытуемых (35,5%) указывают, что наличие семьи мешает социальной успешности (из них 21,5% говорят, что мешает частично, 14% считают, что максимально мешает), половина испытуемых нашей выборки (49,5%) считают, что семья способствует и положительно влияет на социальную успешность (из них 21% считают, что частично; 28,5%, что максимально способствует).

По итогам анализа и интерпретации экспериментальных данных, была подтверждена выдвинутая нами гипотеза о существовании связи между социальной успешностью и отношением к семейным ценностям в молодежной среде.

Список литературы

- 1. Буренкова Е.В. Методы обработки данных в психологических исследованиях. Учебное пособие для студентов. ЧІ Пенза: ПГПУ им.В.Г.Белинского, 2011. 192 с
- Капцов А.В. Динамика характеристик ценностно мотивационной сферы студентов вузов // Психологические исследования №6 2011г. С.20
- 3. Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. М., 1990, 260с.
- Сайфетдинова Э.И. Формирование семейных ценностей в молодежной среде через социальную практику добровольничества // Молодое поколение XXI века. Будущее России в руках молодежи: сборник материалов III городской межвузовской научно-практической конференции. – Пенза, 2012. С.159-161

Титова Елена Николаевна

библиотекарь

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №5» Чистопольского муниципального района г. Чистополь, Республика Татарстан

БИБЛИОТЕРАПИЯ КАК СПОСОБ КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматривается метод библиотерапии как инструмент, позволяющий создать условия для расширения репертуара эмоций и эмоциональных состояний, развития способности их распознавать и обучения приемам саморегуляции своего эмоционального состояния.

Одной из наиболее распространенных и серьезных проблем в психологии и педагогике является проблема эмоциональной неустойчивости, неуравновешенности учащихся младших классов. Педагоги не знают, как себя вести со школьниками чрезмерно упрямыми, обидчивыми, драчливыми или, например, с детьми, слишком болезненно переживающими любое замечание, плаксивыми, тревожными.

На сегодняшний день увеличилось количество детей отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Поэтому проблема эмоциональных нарушений и своевременной её коррекции на сегодняшний день является весьма актуальной.

Недостаточное исследование мира детских эмоций в младшем школьном возрасте не позволяет эффективно определить её влияние на дальнейшее развитие личности ребёнка и результаты его деятельности. На наш взгляд, исследования в данном направлении могут решить ряд проблем, в том числе проблемы адаптации, успешности учебной деятельности и ряда других актуальных проблем, решение которых ставит перед собой возрастная и педагогическая психология.

Одним из эффективных методов работы с детьми, испытывающими те или иные эмоциональные затруднения, является библиотерапия. Этот метод позволяет решать ряд проблем, возникающих у детей младшего школьного возраста. В частности, посредством библиотерапии можно работать с агрессивными, неуверенными, застенчивыми детьми; с проблемами стыда, вины, лжи, принятием своих чувств и т.д. Кроме того, процесс библиотерапии позволяет ребенку актуализировать и осознавать свои проблемы, а также увидеть различные пути их решения.

Теоретическим основам библиотерапии посвящен ряд научных трудов отечественных и зарубежных авторов. Имеющиеся исследования можно объединить в две группы. Первую группу составляют исследования, направленные на изучение различных компонентов и аспектов библиотерапии, в частности:

- анализ теоретических основ библиотерапии: определения предмета, цели, задач (Ю. Дрешер, А. Кортнер, Р.Р. Калинина и др.);
- анализ библиотерапии как деятельности с позиции различных отраслей знания: медицины (Ю. Дрешер, Т.Д. Зинкевич Евстигнеева), психологии (А. Михайлова), библиотековедения (И. Казаринова), педагогики (И. Тихомирова).

Вторую группу составляют исследования, в которых выделяются лишь отдельные аспекты библиотерапии в связи с изучением других явлений и процессов. К ним относятся:

- изучение возможностей коррекционно–развивающей работы с детьми посредством сказки как инструмента библиотерапии (И.В. Вачков, Т. Зинкевич–Евстигнеева, А. Кортнер, А.Я. Михайлова и др.);
 - анализ механизмов компенсаторного чтения (Л.А. Балашова, Г. Рослик и др.).
 Важно отметить, что проблема эмоционального развития детей рассматривается в литера-

Важно отметить, это проолема эмоционального развитил детей рассматривается в литера-

туре, как в педагогическом, так и психологическом аспектах, а вернее, в их сочетании. Дело в том, что эмоциональное неблагополучие может являться как следствием психических расстройств, так и неправильное эмоциональное воспитание ребёнка может в конечном итоге привести к развитию психических болезней.

Библиотерапия — это метод, который может использоваться не только как лечение, но и как воспитание с помощью книг. Тем самым библиотерапия имеет отношение и к медицине, и к педагогике, поэтому этот термин используют и библиотечные работники.

Опыт работы в школьной библиотеке дает нам все основания говорить, что тема библиотерапии в деятельности библиотек очень актуальна, имеет широкий круг адресатов и весьма широкие возможности.

На базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 5» Чистопольского муниципального района Республики Татарстан было проведено экспериментальное исследование с целью теоретического обоснования и экспериментальной проверки эффективности использования библиотерапии при коррекции эмоциональных нарушений детей младшего школьного возраста.

Для диагностики эмоционального состояния младших школьников были использованы: проективная методика «Несуществующее животное», с помощью которой диагностируется тревожность и наличие агрессивных тенденций, методика «Эмоциональный статус личности», которая является модификацией цветового теста Люшера—Дорофеевой и диагностирует эмоциональный настрой и уровень внутренней активности, диагностика общего психоэмоционального состояния «Опросник Басса — Дарки».

Подобрана и адаптирована система занятий, основанная на методе библиотерапии.

Эта система коррекционных занятий способствовала изменению эмоционального состояния младших школьников, а именно: у детей снизились агрессивные проявления, меньше стало раздражительности и тревожности.

С помощью книги вылечить душу — выполнение этой задачи лежит в основе программы коррекции эмоциональных нарушений младших школьников «Аптека души». Уникальность программы «Аптека души» заключается в том, что она имеет универсальный характер и рассчитана на любого ребенка, т.е. инициирует резервные возможности как детей с нормой, так и с проблемами в развитии, разница заключается только в качестве достигаемого результата.

Программа включает в себя систему коррекционных занятий, основу которых составляет чтение специально подобранной художественной литературы с последующим обсуждением прочитанного, творческих занятий. Такой вид работы способствует совершенствованию речи детей, ослабляет их негативное состояние, усиливает положительные эмоции, восстанавливает душевное равновесие, способствует нравственному развитию ребенка.

Среди библиотерапевтических методов можно применять такие методы работы как игротерапия, сказкотерапия, стихотерапия, смехотерапия, терапия собственным творчеством.

Эффективность применения библиотерапии подтверждена методами обработки данных и качественными изменениями в поведении младших школьников.

Таким образом, основываясь на научно-исследовательском материале и собственном практическом опыте, мы можем констатировать, что библиотерапия — это метод, позволяющий создать условия для расширения репертуара эмоций и эмоциональных состояний, развития способности их распознавать, обучения приемам саморегуляции своего эмоционального состояния, элиминации (удаление, исключение, устранение) импульсивности, агрессивности, тревожности посредством синтезирования ситуаций чтения специально подобранной литературы.

- Балашова, Л.А. К вопросу о библиотерапевтическом воздействии юмористической книги на читателей младших школьников / Л.А.Балашова // Педагогика детского чтения: История, перспективы: Межвуз. сб. науч. тр.; Моск. гос. ун-т культуры и искусств. - М.: 2002. - С. 64 – 70
- 2. Дрешер, Ю.Н. Библиотерпия: Учеб. пособие / Ю.Н. Дрешер. М.: Школьная библиотека, 2003. 224 с.
- 3. Дрешер, Ю.Н. Оздоровительные возможности библиотечной работы / Ю.Н. Дрешер. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2001. 238 с.
- 4. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д., Грабенко, Т.М. Практикум по креативной терапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко. Речь, 2001. 400 с. (Психологический практикум)
- 5. Кабачек, О. Л. Библиотерапия как часть психотерапии и как аспект библиотечной педагогики / О.Л. Кабачек // Психолог в детской библиотеке: Проблемы, методика, опыт.: Сб. метод. материалов. М.: РГБД, 1994. С. 22 24

Харизова Любовь Вениаминовна

педагог—психолог высшей квалификационной категории МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №15 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Нижнекамск, Республика Татарстан

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЁННОГО РЕБЁНКА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы социальной адаптации одарённого ребёнка и вопросы его психологического сопровождения родителями и педагогами.

Традиционно, говоря о неуспевающих детях, детях, имеющих психосоматические заболевания или несформированнность познавательных процессов, подразумеваем диагностику имеющихся трудностей и дальнейшую коррекцию, то есть, относим к «группе риска». Говоря же об одарённых детях, чаще всего подразумеваем диагностику их творческого потенциала и разработку специальных программ его развития.

При описании феномена одарённости чаще всего указывают на следующие особенности таких детей:

- 1. Более высокая восприимчивость к учению и более выраженные творческие проявления
- Высокая познавательная активность, ненасыщаемая потребность в познавательной деятельности.
- Ранняя готовность к целеустремлённому умственному напряжению. Мозг одарённого ребёнка отличается громадным «аппетитом» и способен «переварить» всю эту информацию.
- 4. Ранняя увлечённость каким-либо видом деятельности чтением, музыкой, счётом.
- 5. Повышенная любознательность, большой запас знаний и т.д.

Но одарённость, это не только дар, но и большое испытание как для самого ребёнка. Так и для его родителей и педагогов. С точки зрения практической психологии в многообразии одарённых детей целесообразно выделить две условно полярные группы. Одна — это дети с гармоничным развитием познавательных, эмоциональных, регуляторных, психомоторных, личностных и других сторон психического развития. Другая, а чаще всего, это особо одарённые — дети, психическое развитие которых отличается дисгармоничностью (диссинхронией).

Диссинхрония – явление, при котором рассогласованы отдельные элементы системы развития человека, происходит опережение в одном при отставании в другом. Например, высокоразвитый интеллект или музыкальная одарённость сочетаются с несформированностью навыков самообслуживания, беспомощностью в бытовых ситуациях, нарушениями в эмоциональной и коммуникативной сферах, слабым физическим развитием. Интеллектуально одарённые дети порой страдают дизлексией и дизграфией. То есть, высоко развитые способности могут приводить к уязвимости в других областях.

Такие дети обладают повышенной эмоциональной чувствительностью, ранимы и реактивны. Трудности социальной адаптации вызывают у одарённого ребёнка снижение самооценки и уверенности в себе. По исследованиям американских учёных, самооценка высокоодарённых младших школьников ниже, чем у трети обычных школьников. Самооценка складывается в период от5 до 8 лет. Это «период предприимчивости против неполноценности», в это время и возникают первые комплексы неполноценности.

У части детей трудности общения проявляются в виде патологической стеснительности и замкнутости. Они не могут отвечать вслух, у доски; они малообщительны, предпочитают играть одни или находят одного — двух друзей, сходных с ними по интересам и темпераменту. Эти особенности обусловлены высокой тревожностью и легко возникающими страхами, которые оказывают на них парализующее действие, усиливая чувство неполноценности и вины. Одарённый ребёнок чувствителен к недовольству окружающих взрослых и обычно склонен обвинять в любой ситуации себя.

Другая группа детей с нарушениями в коммуникативной и эмоциональной сферах, напротив, отличается асоциальным и агрессивным поведением, чаще всего, защитным. Такие дети демонстративны, стремятся к лидерству, имеют привычку перебивать и поправлять других, могут обвинить в тупости и невежестве как одноклассников, так и учителя; занимаются на уроке тем, что им интересно. Могут совсем уйти из класса, заявив, что всё это уже давно известно. К этому можно добавить эмоциональную неуравновешенность, резкие перепады в отношении к себе и окружающим, невротизм. Талантливый ребёнок осознаёт свою отличность от других. Переживание этой отличности самим ребёнком и его окружением может перерасти в отчуждённость и породить серьёзные внутриличностные конфликты.

Несомненно, проблемы общения у одарённых детей возникают в дошкольном детстве, в семье. Дети, обладающие какими—то талантами, осознают свою неординарность и гордятся ей. Если родители и другие родственники также восхищаются «маленьким гением», просят ребёнка продемонстрировать свои способности перед своими знакомыми, выискивают в ребёнке признаки какого—либо таланта и переоценивают их. У ребёнка возникает мысль, что именно его способности — и есть его главная ценность. Гипертрофированное внимание к уникальным способностям одарённого ребёнка имеет в ряде случаев отрицательное значение. Детоцентричность семьи, создание щадящей среды для ребёнка, попустительское отношение родителей к привитию ряда бытовых навыков снижают способность ребёнка к социальной адаптации, приводит к недоразвитию средств общения.

Игнорировать одарённость нельзя. Но во всём нужна «золотая середина». Если маленький человек не будет ценить в себе и окружающих такие личностные качества, как щедрость души, ответственность, отзывчивость, храбрость, честность, чего тогда будет стоить его талант?

Психологические особенности и трудности развития одарённых детей позволяют говорить о них, как о детях «группы риска». Работать с ними без специальной психологической подготовки может не каждый учитель, а бывает, что и не каждый психолог.

Основные усилия психолога по психологическому сопровождению одарённого учащегося направляются на работу с родителями и педагогами, т.к. одарённость ребёнка — проблема для взрослых. Проводится просветительская, консультативная работа по принятию взрослыми одарённости ребёнка, особенностей его поведения, интересов и склонностей. Уже само понимание отличительных черт часто позволяет снять ряд проблем.

Работа психолога со взрослыми помогает организовать социальную жизнь одарённого ребёнка, расширить и углубить его социальный опыт. Психолог совместно с классным руководителем может разработать ряд конкретных мероприятий, которые помогли бы школьнику включиться в детский коллектив, в систему эмоциональных взаимоотношений со сверстниками.

Другое направление работы — оказание психологической помощи и поддержки самому ребёнку, испытывающему трудности. Это психокоррекционная работа — коррекционные занятия, направленные на разрешение внутренних конфликтов, снятие тревожности, страхов, агрессивной защиты. Работа может вестись как индивидуально, так и в тренинговых группах по формированию навыков общения, приобретения уверенности в себе, в группах личностного роста.

Лета Холингзуорт, американский специалист по работе с одарёнными детьми отмечает: «Человек, восприятие которого хронически опережает его возможности, всегда находится под стрессом». Снять избыточное напряжение с ребёнка, обучить его методам противодействия стрессу, выработать навыки саморегуляции позволяет программа «ИБИС» (игровое биоуправление и саморегуляция), разработанная на базе научно-производственной фирмы «Амалтея», г. Санкт-Петербург.

Реализация программы «ИБИС» в школе построена по уровневому принципу, в соответствии с возрастом школьника. Ребятам предлагаются теоретические занятия, на которых даётся информация о стрессе, о реакциях человеческого организма на перегрузки и напряжение; практические занятия, на которых дети обучаются приёмам релаксации, снятия напряжения. Основная часть программы — психофизиологический тренинг, построенный на основе компьютерной игры. Программа пользуется интересом среди детей, а достигаемые результаты ощутимы и очевидны, что повышает самооценку ребёнка. Программа хорошо работает и с одарёнными детьми.

Главное – объединение усилие всех участников образовательного процесса для создания комфортных условий каждому ученику – и неуспевающему, и одарённому – для создания развивающей, творческой среды, способствующей раскрытию природных возможностей каждого ученика.

- 1. Богоявленская Д. Б. Рабочая концепция одарённости//Вопросы образования. 2004. № 4.
- 2. Магаршак Ю.Б. Инновационная шизофрения // НГ-Наука. 2009. 24 июня.
- Пивненко В.Н. Программа «Дети России»: реалии, приоритеты, опыт региона // Аналитический вестник Совета Федерации ФС РФ. М., 1999. № 11 (99).
- 4. Эфроимсон В. П. Гениальность и генетика. М.:Русский мир, 1998.

Храмова Оксана Анатольевна

педагог-психолог

БОУ Чувашской Республики СПО «ЧЭТК» Минобразования Чувашии г. Чебоксары, Республика Чувашия

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье раскрываются проблемы студентов с ограниченными возможностями здоровья, рассматриваются задачи психолого—педагогического сопровождения подростка с ограниченными возможностями здоровья на протяжении всего периода его обучения.

Важно, чтобы люди не чувствовали себя инвалидами.... Это люди, которым судьба послала сложные испытания....

(Л.И. Швецова)

По оценкам ООН, каждый десятый человек на планете имеет инвалидность. Согласно официальной статистике, в России проживает около 10 млн инвалидов, по оценке Агентства социальной информации – не менее 15 млн.. В 2007 г. в России официально зарегистрированных насчитывалось более 11 миллионов человек (около 8 % всего населения РФ). Среди этой категории людей не малую долю охватывают дети.

Стиуденты с ограниченными возможностями здоровья — это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обусловливают нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь. Синонимами данного понятия могут выступать следующие определения таких детей: «дети с проблемами», «дети с особыми нуждами», «нетипичные дети», «дети с трудностями в обучении», «аномальные дети», «исключительные дети», «инвалид». Эти устоявшиеся термины часто употребляются в прессе и публикациях, а также в нормативных и законодательных актах, в том числе в официальных материалах ООН. В настоящее время принята политкорректная форма обозначения инвалида — «человек с ограниченными возможностями здоровья» (далее OB3).

Группа студентов с OB3 чрезвычайно неоднородна. Это определяется прежде всего тем, что в нее входят дети с разными нарушениями развития: нарушениями слуха, зрения, речи, опорно—двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоциональноволевой сферы, включая РДА; с задержкой и комплексными нарушениями развития.

Диапазон различий в развитии детей с OB3 чрезвычайно велик: от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с необратимым тяжелым поражением центральной нервной системы. К ним можно отнести как ребенка, способного при специальной поддержке на равных обучаться вместе с нормально развивающимися сверстниками так и детей, нуждающихся в адаптированной к их возможностям индивидуальной программе образования. При этом столь выраженный диапазон различий наблюдается не только по группе с OB3 в целом, но и в каждой входящей в нее категории детей.

Образование — неотъемлемое право человека. Однако далеко не все дети с инвалидностью, независимо от форм её проявления, имеют возможность учиться в общеобразовательных школах. Для обучения детей с OB3 существуют следующие виды специальных (коррекционных) образовательных учреждений:

- первый вид − для глухих детей;
- второй вид для слабослышащих и позднооглохших детей;
- третий вид для незрячих детей;
- четвертый вид для слабовидящих детей;
- пятый вид для детей с тяжелыми нарушениями речи;
- шестой вид − для детей с нарушениями опорно–двигательного аппарата;
- − седьмой вид для детей с задержкой психического развития;
- восьмой вид − для детей с нарушениями интеллекта.

Часть наиболее «благополучных» детей с OB3 «уходит» из специального образовательного пространства в общеобразовательное. При этом, однако, Проект стандарта общего образования в настоящее время не предусматривает удовлетворение их особых образовательных потребностей и оказание им необходимой специальной психолого—педагогической помощи, что в результате ставит под угрозу реализацию права этих детей на получение адекватного их возможностям и потребностям образования.

Развитие и гуманизация образовательной системы неизбежно приводят к внедрению различных форм интегрированного обучения детей с OB3 в массовых учебных заведениях. По-

лучить образование они могут в специализированных школах или интернатах, либо обучаясь на дому. Эта практика является самой распространенной в нашей стране, однако этот подход на сегодняшний день устарел. На смену пришло инклюзивное образование. Это процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Система инклюзивного образования включает в себя учебные заведения среднего, профессионального и высшего образования. Ее целью является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями. Данный комплекс мер подразумевает как техническое оснащение образовательных учреждений, так и разработку специальных учебных курсов для педагогов и других учащихся, направленных на развитие их взаимодействия с инвалидами.

На сегодняшний день ведется большая работа по созданию доступной среды для детей с OB3 в массовых образовательных учреждениях, в том числе и в системе профобразования. Но проблемы, затрудняющие успешность реализации инклюзивного обучения остаются не-изменны:

- низкая компетентность родителей и педагогов в вопросах обучения и воспитания детей с OB3;
- недостаточная координированность действий специалистов, участвующих в реализации инклюзивного обучения;
 - отсутствие доступности в образовательных учреждениях.

Успешность обучения подростка с OB3 в общеобразовательном учреждении зависит от включенности в работу с ним комплекса специалистов: педагога—психолога, классного руководителя, учителей—предметников, логопеда, дефектолога, социального педагога.

Такие дети есть или скоро появятся почти в каждом учебном заведении. При обучении ребенка с OB3 необходимо быть готовыми к ряду психологических проблем:

- со стороны педагогов: чему учить, как учить, как взаимодействовать с таким подростком и многое другое.
- *со стороны родителей самого ребенка*: как подросток должен посещать УЗ, чему должны его там учить, как решать проблемы взаимодействия с однокурсниками и др.
- *со стороны родителей других детей*: не повлияет ли совместное обучение на объем программы в сторону её сокращения, получат ли обычные дети необходимые знания и т.п.
- *со стороны ребенка с OB3*: найдет ли он друзей, не будут ли обижать, сможет ли хорошо учиться и т.д.

Чтобы попытаться решить хотя бы часть этих проблем, необходимо организовать систематическое, непрерывное, комплексное психолого—педагогическое сопровождение студента с ОВЗ. Самое важное, что должны понять психологи, включённые в систему сопровождения, это то, что их деятельность ориентирована на достижение учебных достижений учащегося, на развитие учебной мотивации и успешности в овладение знаниями. Без этого, все остальные результаты становятся сопутствующими, и не определяют достижения основной цели - качественного образования ребёнка, его профессиональной адаптации и социализации.

Необходимо обеспечить психолого—педагогическое сопровождение подростка с ограниченными возможностями здоровья на протяжении всего периода его обучения. Здесь основной целью является — интегративное включение студента с ОВЗ в учебную среду. Это сопровождение включает не только специальную коррекционно—развивающую работу с детьми в индивидуальной и групповой форме, но обязательно и работу с администрацией образовательного учреждения, педагогическим коллективом, родителями и обучающимися.

При работе со студентами педагог—психолог выявляет особенности их интеллектуального развития, личностных и поведенческих реакций, проводит групповые и индивидуальные занятия, направленные на нормализацию эмоционально—волевой сферы, формирование продуктивных способов мыслительной деятельности, а также на исправление возможных нарушений общения и поведения. Специалист оказывает методическую помощь преподавателям, развивает психолого—педагогическую компетентность педагогов и родителей. В настоящее время имеется большой выбор методической литературы, где подробно излагается: как работать с учащимися с ОВЗ, какую форму работы выбрать, с помощью каких методик проводить психодиагностическое исследование и коррекционно—развивающие занятия.

Психологи при работе с такими детьми отмечают ряд недостатков развития, характерных для всех категорий лиц с особыми образовательными потребностями:

- замедленное и ограниченное восприятие;
- недостатки развития моторики;
- недостатки речевого развития;
- недостатка развития мыслительной деятельности;

- недостатки познавательной деятельности;
- недостатки в представлениях окружающего мира, межличностных отношениях;
- недостатки в развитии личности.

Необходимо вести постоянную работу по коррекции этих явлений. Весь материал должен быть адаптирован для учащихся с OB3, например, при диагностике заменить слова, выражения на более простые, понятные.

Студенты с ОВЗ и сами стремятся социализироваться, это подтверждается их умением и активностью принимать следующие формы помощи:

- привлечение внимания к сказанному и сделанному;
- одобрение;
- вопросы, уточняющие мысли;
- наводящие вопросы или критические возражения;
- подсказку, совет и так далее.

Таким образом, социализация детей с OB3, интеграция их в общество, а также адаптация их к трудовой деятельности во многом зависит от окружающих их людей: родителей, близких, педагогов, общество. И здесь нельзя недооценивать значимость психологической службы колледжа. Также немалая роль уделяется учебному заведению, где ребенок получает необходимые качественные знания для его профессиональной деятельности. Формирование навыков успешной адаптации и профессиональной мобильности, налаживания продуктивного взаимодействия с работодателями и эффективной социализации в обществе важно для всех студентов учреждений профессионального образования, но особую значимость имеет для студентов с OB3.

В нашей Республике готовит будущих специалистов БОУ Чувашской Республики СПО «Чебоксарский экономико-технологический колледж» Минобразования Чувашии, где по четырем специальностям выпускается ежегодно около 80 ребят с ОВЗ. Из числа выпускников более 80% успешно трудоустраиваются, причем 16% из них согласно договорам с организациями. Оставшиеся 20 % находятся дома по состоянию здоровья, но они умеют и могут свои знания применять в быту. В колледже созданы для обучающихся с ОВЗ адекватные их особенностям условия воспитания и обучения, позволяющие осуществлять индивидуально ориентированную педагогическую, психологическую, социальную, медицинскую помощь. В ближайшей перспективе создание безбарьерной среды, обеспечение оптимальных условий студентам с ОВЗ для получения ими образования и профессии вместе с нормально развивающимися сверстниками.

Инвалидность – не свойство человека, а препятствия, которые возникают у него в обществе.

- Аксенова, Л.И. Правовые основы специального образования и социальной защиты детей с отклонениями в развитии / Л.И. Аксенова // Дефектология. - 1997. - № 1. - С.3 - 10.
- Борякова Н.Ю. «Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии». М.:АСТ; Астель, 2008 - 222, [2] с. (Высшая школа)
- 3. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии: [сб. тр. / сост., авт. вступ. ст. и библиограф. Т.М. Степанова] / Л.С. Выготский. М.: Просвещение, 1995. 527 с.
- Мастюкова Е.М. «Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст». Под ред. А.Г. Московкиной. М.: Классикс Стиль, 2003. 320 с.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Гайсина Полина Олеговна МАОУ «Гимназия №76» г. Набережные Челны, Республика Татарстан Прохорова Светлана Владимировна учитель русского языка и литературы г. Набережные Челны, Республика Татарстан

СЕМЬЯ КАК ИНСТИТУТ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Аннотация: в работе рассматриваются вопросы исследования механизмов взаимодействия семьи и ребенка и выявление значимых барьеров в существующих между ними взаимоотношениях.

Главной предпосылкой нашего обращения к данной теме послужил интерес к личности подростка как самому сложному возрастному периоду, с одной стороны, и желание рассмотреть основные механизмы воспитательного процесса применительно к ребенку данного возраста с другой. Выбор темы был также обусловлен ее актуальностью, тем, что в настоящее время происходит утрата преемственности и понимания между поколениями, между родителями и детьми, наблюдается рост жестокости и агрессивности, равнодушия, культа денег, что ведет к все возрастающей преступности и появлению большого количества суицидов, особенно среди детей подросткового возраста. Это делает весьма актуальной постановку вопроса о тщательном изучении барьеров в воспитательном процессе с целью ликвидации последующих негативных явлений. В педагогической и психологической науках существует огромное количество работ, посвященных как исследованию личности подростка, так и анализу психолого-педагогических основ семейного воспитания. Выбранный нами аспект исследования способствовал синтезу этих направлений, что позволило подняться до концептуального осмысления выдвинутой проблемы в целом. Следовательно, целью нашей работы является исследование механизмов взаимодействия семьи и ребенка и выявление значимых барьеров в существующих между ними взаимоотношениях.

Практическая значимость работы заключается в ее практическом применении в работе с детьми и их родителями для устранения возникающих проблем и создания благоприятной психологической атмосферы, способствующей гармоничному развитию личности.

Воспитание – это целенаправленные, непрерывные, последовательные, двусторонние отношения воспитателей и воспитанников, направленные на формирование, развитие и саморазвитие полноценной личности [3, с.9]. За конфликтом в семье чаще всего стоит нежелание понять ребенка, увидеть себя его глазами, неумение анализировать свои действия и их последствия, авторитаризм и неспособность общаться с детьми на равных, сотрудничать с ними в сложнейшем процессе их взросления и саморазвития. Поэтому чтобы изменить поведение ребенка и его самого в лучшую сторону, родителям прежде всего нужно изменить себя. Важно понять, воспитание – это сотрудничество, взаимодействие, взаимовлияние, взаим ообогащение(интеллектуальное, эмоциональное, духовное, нравственное) детей и взрослых, в результате которого изменяются и дети, и родители [5, с.15]. Поэтому в воспитании следует пользоваться правилом: прежде чем предъявлять требования ребенку, предъяви их себе. Чтобы успешно строить воспитательный процесс, родители непременно должны корректировать свое поведение, приводя его в соответствие с предъявленными требованиями, то есть заниматься самовоспитанием. Если же родители хотят добиться от своих детей выполнения требований, которым не следуют сами, то это удастся при помощи мер принуждения: ребенок будет выполнять требования родителей формально, из-за страха перед наказанием. Этот страх порождает обман, лицемерие, хитрость. Стремление во что бы то ни стало добиться послушания вызывает у ребенка внутреннее сопротивление, а потом и активный протест. Видя следствие, а не причину, родители утверждаются в мысли, что сейчас все дети трудныеи без наказания не обойтись.

Взрослые чаще всего виновниками конфликтных взаимоотношений считают детей, исходя из убеждения, что воспитатели всегда правы, все, что они делают, говорят— справедливо и верно, так как направлено на пользу ребенку. И если бы дети им беспрекословно подчинялись, то не было бы ссор, конфликтов, трудностей. Очень удобная, но неверная позиция. Ведь в этом случае происходит подмена целей воспитания. Смыслом действиявзрослых становится достижениепослушания, а не забота о развитии ребенка как личности. Наказание обнажает не тольковоспитательное бессилие родителей, но и их неуважение к ребенку, неверие в его стремление стать лучше.

Все рассмотренные в работе барьеры семейного воспитания, такие как : авторитарный

стиль, неприятие позиции ребенка, вседозволенность, излишняя опека, чрезмерная строгость и холодность, психологическая безграмотность родителей и прочее, можно свести к двум значимым барьерам, отражающих суть всех вышеперечисленных. Это смысловой барьер, возникающий вследствиенепонимания или недоучета взрослыми истинных мотивов поведения ребенка, вследствие чего он не принимает требований взрослых, так какони не имеют для него подлинного смысла. Следовательно, можно констатировать, что появление смыслового барьера обусловлено несоответствием оценки подростка взрослыми и оценкой подростка самого себя. Это психологический барьер, возникающий из-за неумения и нежелания понять то, что происходит в сложном подростковом мире. Причина появления барьера – уверенность в непогрешимости своего жизненного опыта, нежелание идти на компромисс, незнание психологических особенностей данного возрастного периода.

Таким образом, можно сделать вывод, что в воспитании *самое трудное – понять причины поведения ребенка*. Понять человека – значит понять причины его поступков, поведения, объяснить мотивы, побудившие действовать определенным возрастом. Понять подростка – это встать на его позицию. Главная проблема для родителей: как суметь соединить требовательность с уважением к детям, а «сердечное отношение» с твердостью. Каждому это приходится решать самостоятельно, так как соотношения здесь определяются и укладом семьи, и характерами взрослых и детей. Но эмоциональный контакт всегда сохранится, если ребенок будет чувствовать, что родители за него, что они помогают.

Для выявления значимых барьеров семейного воспитания было проведено анкетирование среди родителей учащихся 8В класса средней школы №21. По завершении работы было выявлено, что из 27 человек, обучающихся в данном классе, воспитываются обоими родителями 10, только матерью – 17 человек, причем 7 матерей из этого числа не имеют постоянной работы. Преобладающая профессия опрошенных родителей: водитель, маляр, железнодорожник, дворник. Условия жизни и быта, в целом, нормальные, способствуют полноценному развитию ребенка и отвечают всем современным требованиям, хотя в некоторых семьях они оставляют желать лучшего. Совместная деятельность с ребенком в семье в основном сводится к трудовой, как-то: работа по дому, на даче и прочее, что позволяет сделать вывод об отсутствии творческого взаимодействия, в большей степени способствующего созданию непосредственного контакта между детьми и родителями. Сведения о ближайших друзьях (сына) дочери – чрезвычайно скудны. Как правило, называются фамилии ближайших соседей или одноклассников. На вопрос, чем занимаются ваши дети в свободное от учебы время, 15 человек ответили « не знаю» или уклончиво, ссылаясь на нехватку собственного времени и усталость от работы, на невозможность постоянно держать в поле своегозренияребенка; 5 человек предоставляют своему ребенку полную свободу, аргументируя это тем, что он уже достаточно взрослый и за ним все равно не уследишь; и лишь 7 из опрошенных родителей всегда в курсе всех дел и занятий своих детей. Из 27 семей лишь в 17-ти ребенок имеет постоянные трудовые поручения, как правило, это наблюдается в семьях, где ребенок воспитывается только матерью, что свидетельствует о их более высоком уровне самосознания и самостоятельности по сравнению с остальными семьями.

К основным трудностям семейного воспитания родители отнесли непонимание со стороны детей, трудность в их контролировании, нежелание подчиняться и все делать по-своему, все чаще проявляющаяся агрессивность и негативное влияние улицы. В связи с чем, большинство из опрошенных—19 родителей — в воспитании своего ребенка придерживаются авторитарного стиля общения, у остальных в воспитании применим стиль, представляющий собой совокупность авторитарного и демократического стилей. Весьма интересен тот факт, что решение большинства проблем многие родители(13 семей) перекладывают на школу, в частности, успеваемость ребенка, его дисциплина и занятость.

Опираясь на полученные результаты, можно резюмировать, что данное исследование помогает устранить существующие барьеры между родителями и детьми и тем самым облегчить воспитательный процесс в целом как со стороны родителей, так и со стороны школы.

- 1. Бодалева А.А. В мире подростка.- М.: Медицина, 2006-260с.
- 2. Голикова М.И. Организация работы с трудными детьми. // Классный руководитель, 2008, №2, С.27-39.
- 3. Горянина В.Н. Знаки любви. // Семья и школа, 2009, №1, С.9-10.
- 4. Медведева И.В. Хочу и буду.// Семья и школа, 2007, №6, С.2-4.
- 5. Мудрик А.Г. Понять друг друга.// Семья и школа, 2006, №6, С.14-16.
- 6. Подленова Н.К. Время тревог. Тревоги времени.// Семья и школа, 2007, №3, С.11-13.
- 7. Фридман И. Угол преломления. // Семья и школа, 2008, №5, С.17-19.

Парина Елена Сергеевна студентка ФГБОУ ВПО «АГАО имени В.М. Шукшина» г. Бийск, Алтайский край Коваль Валентина Владимировна старший преподаватель ФГБОУ ВПО «АГАО имени В.М. Шукшина» г. Бийск, Алтайский край

РЕБЕНОК С ОСЛАБЛЕННЫМ ЗРЕНИЕМ И ЕГО СОЦИАЛЬНО— ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы изучения особенностей социально— эмоциональной компетентности слабовидящих детей младшего школьного возраста.

На сегодняшний день в обществе возникает потребность в социально—эмоциональной компетентности человека. Потребность человека гибко ориентироваться в окружающем мире, адаптироваться в нем, осознавая происходящее вокруг, понимая свои эмоции и эмоции партнера по взаимодействию.

Понятие *«социально—эмоциональная компетентность»* рассматривается многими авторами, которые вводят схожие понятия: социально—эмоциональное развитие, социально—психологическая компетентность.

Так, согласно определению Даниэля Гоулмана, понятие эмоциональная компетентность подразумевает способности распознавать собственные чувства и чувства окружающих людей [1].

О.Л. Князева вводит понятие «социально—эмоциональное развитие» и понимает его как способность ребенка на собственный выбор в поведении, умеющего воспринимать эмоции, мнения и предпочтения окружающих, владеющего навыками социального поведения и общения с другими людьми [1].

С.Ю. Головин в социально-психологическую компетентность включает способность ориентироваться, выбирать и реализовывать способы социального взаимодействия на основе определения личностных особенностей и эмоций других людей [1].

Таким образом, социально—эмоциональная компетентность является значимым элементом в жизни каждого человека, который дает возможность для оптимизации взаимоотношений и повышении психологической культуры общества в целом.

Становление жизненного мира ребенка происходит в социальном окружение и взаимодействии с ним. Через эмоции ребенок изучает себя и окружающих, активизирует произвольное поведение, приводит в движение когнитивные процессы, изменяет направленность познавательных процессов.

Для младшего школьного возраста характерно недостаточное умение управлять своими эмоциями, скрывать или активно демонстрировать их. В этот период ребенок уже способен различать весь спектр человеческих эмоций. У него сформированы базовые чувства и он учиться понимать эмоции окружающих, через проявление мимики и жестов [3].

Развитие социально—эмоциональной компетентности в младшем школьном возрасте способствует повышению активности, интереса, инициативности в познании и преобразовании окружающей действительности.

О социально-эмоциональной компетентности слабовидящего ребенка младшего школьного возраста существуют разные точки зрения.

Так А.А. Крогиус утверждает, что недостаток зрения не влияет на эмоциональное развитие ребенка, у него правильно формируются базовые эмоции. Главным образом, социально-эмоциональная компетентность слабовидящего ребенка зависит от социального окружения и его условий, от собственных усилий и работы над самим собой [1].

В.З. Денискина утверждает, что недостаточность зрения влечет за собой слабые эмоциональные проявления, проявление базовых эмоций более вяло, не всегда правильное восприятие эмоциональных проявлений окружающих людей [2].

Таким образом, социально—эмоциональная компетентность слабовидящего ребенка в большей степени зависит от социального окружения ребенка. Она способствует включению ребенка в процесс построения жизненного мира, повышает интерес к окружающему миру и помогает познать себя.

Целью исследования являлось изучение особенностей социально—эмоциональной компетентности слабовидящих детей младшего школьного возраста.

Для изучения социально—эмоциональной компетентности слабовидящего ребенка и ребенка с нормой развития, были использованы методики: Ю.А. Афонькиной, Г.А. Урунтаевой

«Определение эмоций по пантомимике»; Л.С. Цветковой «Связь эмоциональных состояний с мимикой»; А.О. Прохоровой «Часики».

Для определения уровня знания базовых эмоций была использована методика «Определение эмоций по пантомимике» Ю.А. Афонькиной., Г.А. Урунтаевой. После проведения данной методики были получены следующие результаты: 72 % слабовидящих детей имеют высокий уровень знания базовых эмоций: они легко определяют эмоциональные состояния через восприятие мимических проявлений людей, изображенных на картинках; 28% — средний уровень: данные дети правильно определяют только положительные эмоции, а в названии и интерпретации отрицательных затрудняются; 9% испытуемых имеют низкий уровень знания базовых эмоций: данные дети определяют правильно только эмоции грусти и радости, в определении остальных затрудняются.

Среди детей с нормой развития 63% имеют высокий уровень знания базовых эмоций, 18% – средний и 18% – низкий уровень.

Таким образом, большинство слабовидящих детей достаточно точно могут определять эмоциональные состояния окружающих через мимику их лица и давать правильные характеристики базовых эмоций, причем их показатели выше, чем показатели детей с нормой развития.

Далее, для выявления уровня понимания испытуемыми своих эмоций была проведена методика «Связь эмоциональных состояний с мимикой» Л.С. Цветковой.

По результатам методики, у 81% слабовидящих детей был выявлен высокий уровень понимания своих эмоций: данные испытуемые определяли свои эмоции через мимику лица, правильно сопоставляли их с соответствующим цветом и давали соответствующее название эмоциям; у 18% — средний уровень: данные дети определяли свои эмоции, правильно давали им название, но неправильно сопоставляли их с цветом; респондентов с низким уровнем понимания своих эмоций среди детей с ослабленным зрением выявлено не было.

После проведения данной методики с детьми с нормой развития были получены следующие результаты: 54% испытуемых имеют высокий уровень понимания своих эмоций, 36% – средний, 9% – низкий уровень.

Анализируя результаты данной методики, можно сказать, что показатели уровня понимания собственных эмоций слабовидящих детей значительно превышают показатели детей с нормой развития.

Для выявления уровня узнавания эмоций партнера по взаимодействию с испытуемыми была проведена методика «Часики» А.О. Прохоровой.

После проведения данной методики были получены следующие результаты: 18% слабовидящих детей имеют высокий уровень узнавания эмоций партнера по взаимодействию: данные респонденты правильно дорисовывали все мимические детали лица, давали верное название эмоциям; 63% – средний уровень: дети правильно давали название эмоциям, но не всегда дорисовывали всю мимику лица; 18% – низкий уровень: испытуемые дорисовывали героям на картинках эмоции, не соответствующие ситуациям, в которых они находятся.

Дети с нормой развития после проведения данной методики показали следующие результаты: 9% имеют высокий уровень узнавания эмоций партнера по взаимодействию, 45% – средний, 36% – низкий уровень.

По результатам данной методики, можно сказать, что большинство испытуемых имеют средний уровень узнавания эмоций партнера по взаимодействию, хотя показатели детей с ослабленным зрением также выше показателей детей с нормой развития.

Таким образом, анализируя результаты диагностик, можно сделать вывод о том, что большинство слабовидящих детей, по сравнению с детьми с нормой развития, имеют высокий уровень социально—эмоциональной компетентности. Они имеют высокий уровень знания базовых эмоций, умеют правильно определять и интерпретировать собственные эмоции и переживания, с легкостью определяют эмоциональные состояния и мимические проявления окружающих людей при взаимодействии. Слабовидящие дети наиболее чувствительны к окружающим людям, легко считывают эмоциональные состояния через мимику, жесты и во-кальные изменения в голосе собеседника.

- Андреева, Г.М. Эмоциональная компетентность социального познания. Мир психологии. 2002. № 4. С. 11 – 21
- Денискина, В.З. Формирование неречевых средств общения у детей с нарушением зрения. метод. рекомендации. — Верхняя Пышма, 1997
- 3. Шипицина, Л.М. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. «Дедство-Пресс», 2004. – 384c.

г. Бийск, Алтайский край

Пескова Евгения Павловна студентка ФГБОУ ВПО «АГАО имени В.М. Шукшина» г. Бийск, Алтайский край Коваль Валентина Владимировна старший преподаватель ФГБОУ ВПО «АГАО имени В.М. Шукшина»

ИЗУЧЕНИЕ ЭМПАТИЙНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: в статье рассматриваются индивидуальные особенности эмпатийных способностей в юношеском возрасте.

В период юношества особенно велика потребность в дружеских отношениях, которые предполагают стремление к полному пониманию и принятию другого, определяя интимноличностный характер общения со сверстниками, а позднее и со значимыми взрослыми. При этом эмпатия в большинстве исследований рассматривается как условие, необходимое для успешного осуществления процесса межличностного взаимодействия.

В психологии, в настоящий период времени, отсутствует общепринятое определение эмпатии. Большинство исследователей представляют эмпатию как перцептивный акт, т.е. познавательный процесс, который формирует субъективную картину мира, и определяет ее как осознание уникальности каждого.

Ряд авторов считают проявлением эмпатии сопереживание, сострадание, эмоциональное переживание на состояние другого.

Англо-американский психолог-экспериментатор Э. Титченер ввел термин «эмпатия». Эмпатия – сочувствие в переживаниях другого человека, освоение эмоционального состояния, проникновение.

Согласно И. М. Юсупову эмпатия – целостный феномен, связывающий между собой подсознательную и сознательную ступень психики, целью которого является «интервенция» во внутренний мир другого человека [4].

Таким образом, по мнению большинства ученых, эмпатия – это многоуровневый феномен, структурой которого является совокупность когнитивных, эмоциональных и поведенческих способностей человека. Взаимосвязь между компонентами эмпатии определяется результатом социально—психологических отношений человека в социуме, опытом общения [2].

Существует классификация А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского, в которой выделяют виды эмпатии:

- 1. Эмоциональная эмпатия, базирующаяся на механизмах подражания;
- когнитивная эмпатия, основанная на интеллектуальных процессах (сравнение, аналогии);
- 3. *предикативная эмпатия*, выражающаяся как способность человека прогнозировать эмоциональные реакции другого в определенных ситуациях [2].

Как любое эмоциональное явление, эмпатия поддается развитию. В онтогенезе ребенка выделяют два последовательно развивающихся механизма эмпатии: сопереживание как совместное переживание на неблагополучие другого; сочувствие – осознанный отклик на эмоциональное состояние другого.

Как коммуникативное качество личности юноши, эмпатия является самым первым регулятором взаимоотношений между людьми. Она проявляется в желание оказывать помощь и содействие другим людям, также предполагает развитие гуманистических ценностей личности студентов.

Роль эмпатии в коммуникативной стороне общения в юношеском возрасте заключается в предоставлении уникального способа получения и проверки достоверности информации. Эмпатия, влияет на получение и анализ информации, мотивируя индивида на получение интересующей информации с целью усиления собственной вовлеченности в процесс общения; воздействуя в качестве обратной связи на уже полученную информацию.

В юношеском возрасте эмпатия реализовывает функцию корректировки способов взаимодействия на основе эмпатийной обратной связи. Корректировка осуществляется в области наиболее комфортных способов поведения [2].

Следовательно, эмпатия рассматривается и как состояние, и как процесс и как психическое свойство. При этом эмпатия выступает как условие деятельности, где объектом этой деятельности выступает другой человек, и с другой стороны, эмпатия возникает как объект формирования.

Развитие эмпатийных способностей у юношей связано с их эмоциональной возбудимостью, а также с влиянием социальных групп, в которых они воспитываются.

В.В. Бойко выделяет причины низкой эмпатийности [3]:

- 1. безразличие к личности, отчужденность. Отчужденность превратилась в социально нормативное поведение каждый человек пытается стремиться к независимости, уединению, , отстраненности.
- психологический дискомфорт личности. Если человек агрессивен, тревожен, депрессивен или озадачен происходящими проблемами в его жизни, то ему не до того, чтобы глубоко осмыслять проблемы других людей. Впечатление о причинах поведения сверстника становится поверхностным. Отсюда происходят необоснованные советы или требования к другому.

Способность человека к эмпатии, то есть к сочувствию, сопереживанию за другую личность, называется эмпатийными способностями.

Индивида, у которого эмпатия отличается уравновешенностью и наивысшей степенью выраженности ее когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов, можно назвать эмпатийным человеком. У такого человека развито умение чувствовать, предвидеть и распознавать эмоциональные состояния других людей, проявлять свое сочувствие в различных действиях, направленных на усиление благосостояние людей.

Рассматривая структуру эмпатийных способностей, принято считать эмпатию, как сложное, целостное образование, которое можно конструировать как совокупность микропроцессов.

В структуре эмпатийных способностей выделяют три уровня:

- Формально-динамический, определяющий динамические свойства эмпатии (особенности протекания и возникновения эмпатических реакций) и качественные свойства, выражающие психологическое содержание эмпатического процесса (когнитивная, эмоциональная эмпатия, предиктивая и действенная эмпатия);
- содержательно-личностный уровень, в который входят те стороны эмпатии, с помощью которых возникает эмпатическая реакция на конкретные объекты и стимулы;
- 3. *императивный* уровень, (индивидуальные и общественные представления об эмпатии: о культуре проявления эмпатических реакций, нормах, знаниях в конкретной области) [1].

В юношеском возрасте особенно важна потребность в дружелюбных отношениях, которые предполагают тенденцию к полному осмыслению и признание другого, устанавливая интимно—личностный характер общения и взаимодействия со сверстниками, а затем и со значимыми взрослыми.

Эмпатийные способности можно развивать с помощью игровых методов, но наиболее эффективными являются занятия с элементами тренинга (интерактивные занятия). Наиболее значимые это тренинг активного слушания, также важным является использование художественных текстов в программе развития эмпатических способностей. В методологическом плане наиболее главным в аспекте рассматриваемой проблемы является положение, сформулированное Д.М. Арановской и А.В. Запорожцем о том, что, понимание художественного произведения является особой творческой деятельностью, в результате которой, сопереживания и сочувствия персонажам проявляются в новом отношение к окружающим. Художественноепроизведение реципиент воспринимает на основе чувственных переживаний [1].

Метод сопереживания ситуации отражает основные аспекты воздействия художественной литературы: когнитивный, аффективный и поведенческий.

Таким образом, индивидуальные особенности эмпатийных способностей в юношеском возрасте детерминированы характером окружающего общества юношей, что, обуславливается целым комплексом разнообразных социально—психологических факторов. Эмоциональная сторона эмпатийных способностей в юношеском возрасте играет важную роль для понимания образа мыслей и поведения других людей.

- 1. Абрамова Г.С. Практическая психология / Г.С. Абрамова. М.: Академический проект, 2005. 267с.
- Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. Исторический обзор и современное состояние проблемы / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 2005. - №2. – С.147-156.
- 3. Диагностика уровня эмпатических способностей / В.В. Бойко // Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие / ред. и сост. Райгородский Д.Я. Самара, 2001. С. 486-490.
- Юсупов И. М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты) [Текст] / И.М. Юсупов, С.-Петерб. Гос. Ун-т. СПб., 1995. 252 с.

Шавкунова Анна Викторовна магистр ПГНИУ г. Пермь, Пермский край

СПЕЦИФИКА ВОСПРИЯТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА: ПОЗИЦИЯ УЧАСТНИКА И НАБЛЮДАТЕЛЯ

Аннотация: в работе рассматривается отображение конфликтов в восприятии субъекта с позиции участника и наблюдателя конфликтного взаимодействия. Показано, что существуют общие характеристики и различия в субъективном отображении конфликта с указанных позиций. Рассматриваются представления о конфликте, характерные типы реакций, а также субъективная картина конфликта. Результаты данной работы могут быть полезны академическим психологам в исследовании конфликта с принципиально новой стороны — позиции участника, а также психологам — практикам в разработке эффективных способов разрешения конфликта.

Существующие сегодня исследования по проблеме межличностного конфликта можно разделить на работы феноменологического (Сысенко, 1989; Тартановский, 1989; Лупьян, 1986) [1] и эмпирического характера (Анцупов, 1993; Шипилов, 1993, Рыльская, 1996) [2]. При этом межличностный конфликт в них описывается либо как процесс конфликтного вза-имодействия (интерсубъективный подход), либо как описание представлений конкретного участника (субъектный подход). Современная же тенденция указывает на необходимость синтеза двух данных подходов. Этим и определяется актуальность настоящего исследования, в котором предполагается изучение межличностного конфликта в связи с тем, как видит и переживает его человек с двух различных позиций.

В своем исследовании мы опираемся на представления отечественных психологов о специфике восприятия конфликта, сформулированные в работах Л.А. Петровской, Н.В. Гришиной, Н.И. Леонова. В проблемном поле исследования межличностных конфликтов основой работы является исследование имплицитных теорий конфликта М.В. Кишко.

Объект исследования – субъективное отображение конфликта.

Предмет исследования — субъективное отображение конфликта в зависимости от занимаемой позиции: участника или наблюдателя.

Цель настоящего исследования – изучить различия в субъективном отображении конфликта участником и наблюдателем.

Гипотеза исследования: существуют общие характеристики и различия в субъективном отображении конфликта с позиции наблюдателя и с позиции участника.

Для реализации поставленных задач был разработан диагностический инструментарий, который позволил более объективно воссоздать ситуацию конфликтного взаимодействия. В методике использовался метод свободных ассоциаций, а также стимульный материал теста рисуночной фрустрации С. Розенцвейга.

В исследовании приняли участие 95 студентов ПГНИУ 1–5 курсов, возраст 18–23 лет (средний возраст – 20 лет, SD=1,34).

Для качественной и количественной обработки результатов был применен метод контент—анализа. В данной работе были использованы три способа обработки данных. Первый предполагал изучение того, как описывает конфликтную ситуацию субъект, какими характеристиками наделяет «себя» и «другого». Второй способ заключался в анализе типов и направленностей фрустрационных реакций в соответствии с фрустрационной теорией С. Розенцвейга. Акцент в третьем способе был сделан на реконструкцию субъективной картины конфликта, имплицитных теориях конфликта, а также рефлективности субъекта относительно своего поведения. Таким образом, каждое описание подвергалось обработке трижды.

Для выявления корреляционной структуры категорий был использован коэффициент корреляции ф.

По результатам исследования наша гипотеза получила свое подтверждение. В действительности, мы обнаружили значимые различия между тем, как воспринимает конфликт его участник и наблюдатель, а также между тем, какие типы реакций характеризуют две данные позиции.

Сравнительный анализ частоты встречаемости категорий с позиции участника и наблюдателя конфликта показал следующие результаты.

1. Различия в субъективном отображении конфликта с позиции участника и наблюдателя распределились следующим образом.

С позиции участника преобладает частота обращения к следующим категориям:

Описание состояний («Я», «Другой»): «Физиологические характеристики «Я»

 $(\phi^*$ эмп=3.848, p≤0,01); «Эмоции «Я» $(\phi^*$ эмп=3.522, p≤0,01); «Выражение агрессии «Я» $(\phi^*$ эмп=4.735, p≤0,01); «Отстаивание точки зрения «Я» $(\phi^*$ эмп=7.43, p≤0,01).

Типы, направленность фрустрационных реакций: «Эго–защитные реакции экстрапунитивной направленности» (ϕ *эмп=9.483, p≤0,01); «Эго–защитные реакции интропунитивной направленности» (ϕ *эмп=3.901, p≤0,01); «Препятственно–доминантные реакции экстрапунитивной направленности» (ϕ *эмп=5.941, p≤0,01).

Субъективная картина конфликта (« \bar{A} », «Другой»): «Конструктивное разрешение конфликта «Я» (ϕ *эмп=5.066, p≤0,01); «Деструктивное разрешение конфликта «Я» (ϕ *эмп=8.146, p≤0,01); «Оценочное суждение о конфликте «Я» (ϕ *эмп=1.923, p≤0,01); «Предметы домашнего обихода «Я» (ϕ *эмп = 2.047, p≤0,05); «Пространственная локализация конфликта «Я» (ϕ *эмп = 2.047, p≤0,05); «Правила поведения в конфликте «Я» (ϕ *эмп =1.84, p≤0,05); «Установки на предупреждение конфликта «Я» (ϕ *эмп=2.791, p≤0,01); «Рефлексивная оценка собственного поведения в конфликте» (ϕ *эмп 4.9, p≤0,01).

Полученные данные позволили нам сделать вывод о том, что позиция участника конфликта является более эгоцентричной, для субъекта характерно более эмоциональное описание конфликта, отстаивание собственной точки зрения. Преобладающий тип реакции указывает на то, что другой оппонент конфликта воспринимается как угроза, что, в свою очередь, тесно связано с выражением агрессии. Фрагментарность в описании конфликтной ситуации, формирование субъективного образа конфликта хорошо согласуется с обстоятельственной атрибуцией, характерной для позиции участника межличностного взаимодействия

С позиции наблюдателя выше частота встречаемости следующих категорий:

Описание состояний («Я», «Другой»): «Эмоции «Другой» (ϕ *эмп=2.219, p≤0,05); «Мотивационная составляющая «Я» (ϕ *эмп=5.529, p≤0,01); «Отстаивание точки зрения «Другой» (ϕ *эмп=6.058, p≤0,01).

Субъективная картина конфликта («Я», «Другой»): «Конструктивное разрешение конфликта «Другой» (ф*эмп=6.148, р \leq 0,01); «Деструктивное разрешение конфликта «Другой» (ф*эмп=6.361, р \leq 0,01); «Постановка себя на место другого» (ф*эмп=3.722, р \leq 0,01); «Общий анализ ситуации «Я» (ф*эмп=4.266, р \leq 0,01); «Роль субъекта в описании конфликта «Я» (ф*эмп=2.316, р \leq 0,01); «Роль субъекта в описании конфликта «Другой» (ф*эмп=4.742, р \leq 0,01); «Постановка себя на место другого» (ф*эмп=3.722, р \leq 0,01).

Таким образом, позиция наблюдателя является менее эмоциональной и более рефлексивной. Субъект ориентирован на сам процесс межличностного взаимодействия, для него характерно преодоление эгоцентризма через анализ «другого». В исследовании также подтвердилось и то, что с позиции наблюдателя субъекту свойственна личностная атрибуция, наделение другого определенными характеристиками.

2. Проведенный корреляционный анализ позволил выделить структуру связей между тремя субъективными образами конфликта.

Общее в субъективном отображении конфликта с позиции участника и наблюдателя проявляется в описании динамики собственного состояния (*Описание состояний* («Я», Другой»)). Таким образом, в формировании образ конфликта связующим звеном выступает категория «Динамика состояния «Я», относящаяся к субъективной картине конфликта *Описание состояний* («Я», «Другой»).

Различия между корреляционными структурами категорий с указанных позиций проявились в следующем.

С позиции участника конфликтного взаимодействия у субъекта были обнаружены связи внутри одной субъективной картины конфликта: Описание состояний («Я», «Другой»). В рамках данной картины изменение состояния связано с описанием эмоций другого («Динамика состояния «Я», «Эмоции «Другой» (г=0,62; р≤0,01)).

Умеренные связи были также получены и с другими выделенными нами субъективными картинами конфликта. Так, категория «Динамика состояния «Я» (субъективная картина конфликта — Описание состояний («Я», «Другой»)) обнаружила связи со следующими категориями: «Препятственно–доминантные реакции интропунитивной направленности» (r=0,41; $p\le0,01$); «Разрешающие реакции интропунитивной направленности» (r=0,49; $p\le0,01$); «Разрешающие реакции импунитивной направленности» (r=0,49; $p\le0,01$) (Субъективная картина конфликта — r=0,49; r

С позиции наблюдателя конфликтного взаимодействия категория «Описание состояний («Я», «Другой») связана с категорией «Установка на предупреждение конфликта» (г=0,48; р≤0,01).

Таким образом, использование в настоящей работе трех способов обработки данных дало возможность изучить три субъективные картины конфликта, а также связи между ними. Одновременное изучение трех указанных картин позволяет сформировать комплексное представление о том, как отображается конфликт в восприятии субъекта. Это представляется особенно важным в связи с тем, что имплицитно заложенное знание выступает в качестве детерминанты поведения человека в конфликтной ситуации. Имея соответствующие результа-

ты, представляющие собой синтез субъективного и интерсубъективного подходов, мы можем разрабатывать рекомендации для практической деятельности. Более того, корреляционный анализ показал, что упоминание категорий из трех разных подходов связано между собой. Это указывает на то, что в сознании субъекта формируется целостная картина конфликта, которая включает в себя описание состояний, типов реакций, а также установки и правила относительно того, как действовать в конфликте (имплицитная теория конфликта).

- 1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. М., 1999.
- 2. Кишко М.В. Внутриличностные детерминанты выбора стратегии поведения в конфликте. Дисс. ...к. пси-хол. н. Екатеринбург, 2003, 177 с.
- 3. Е.В.Левченко, А.Е.Деменевой Будущее психологии 2013 (Выпуск 6) Материалы студенческой научнопрактической конференции (29 мая 2013 г.)

СОДЕРЖАНИЕ

1. Педагогические науки

Общая педагогика, история педагогики и образования	
Гаврилин А.В. О понятии этнополикультурной толерантности	
Мещерякова А.М. Созидательная культура личности как фактор развития российского общества и объект педагогического исследования	8
Теория и методика профессионального образования	
Ефименко Г.А. К вопросу о тестовом контроле знаний студентов	11
Мстиславская Е.В. Выбор индивидуального стиля педагогического руководства в музыкальном обучении на уроке специальности	
общепрофессиональных дисциплин по специальности 050715 «Коррекционная педагогика в начальном образовании»	17
обучения в профессиональном образовании	19
Седова О.О. Когнитивные карты в обучении пегадогики	
Теория и методика общего образования	
Аляева И.Н. Обучение научно-познавательной деятельности студентов педагогического колледжа	27
$Axmadueвa$ $\Gamma.T.$ Использование адаптивной системы на уроках русского языка (литературы) в среднем звене	29
<i>Баурова Л.А.</i> Некоторые особенности работы со слабоуспевающими обучающимися на уроках иностранного языка	33
Богачева С.В. Лингвострановедческие факторы в процессе обучения иностранным языкам	35
Галашева В.В. Системно–деятельностный подход как концептуальная основа ФГОС при обучении иностранному языку	37
<i>Игнатьева Л.Р., Попова М.Н.</i> Роль классного руководителя в формировании современной молодежи	39
Климентьев Д.Д., Климентьева В.В. Интерактивные презентации в формате microsoft mouse на уроках английского языка в начальной школе	41
Копылова Л.А. Технология проектной деятельности, как способ самообразования и самореализации учащихся	45
деятельность	48
образовательной среды школы	50
коммуникативной компетентности на уроке английского языка	51
учащихся 3 класса в процессе проектной деятельности	
Низамова Д.А. Анализ ошибок, связанных с усвоением темы «Показательные и логарифмические уравнения»	57
<i>Петрова Н.В.</i> Создание ситуации для обучения учащихся лично-ориентированному общению. Из опыта работы	59
Руковицын Н.А., Козырева О.А. Понятие самоидентификации и самореализации личности в контексте моделирования портфолио обучающегося	62
Сарванова Ж.А. Элективный курс «комбинированные уравнения» для учащихся 11 классов общеобразовательных учреждений	64
Сенцова Е.С. Диагностическое исследование уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции учащихся старшего подросткового возраста	66
сизым 1.В. просктави метод как спосоо развития социальной компетентности	

	_
обучающихся	69
образования	72
текстовых задач	73
Штатнова Л.Е. Инновационные технологии в образовании	75
Юркина С.В., Телегина Е.Н. Как создать ситуацию успеха в школе?	77
Яшенков А.Н. Использование компьютерных моделей на уроках физики в	
общеобразовательной школе	81
Теория и методика дошкольного образования	
Бриали И.И., Дегтярёва Е.Е., Романова З.А. Народное искусство как средство	
формирования и развития этических представлений и нравственных идеалов у детей	0.2
дошкольного возраста	83
Гильманова Л.В., Красильникова И.Н. Развитие музейной культуры посредством взаимодействия дошкольного учреждения и родителей воспитанников	25
<i>Есаулкова И.Л.</i> Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования	05
детей-инвалидов, детей с ОВЗ в дошкольном образовательном учреждении	87
Мишукова Т.А. Воспитываем любовь к родному городу	92
Соломатина Е.П. Проект «Золотые ручки»	94
Фатмуллина Г.А. Развитие восприятия музыкальной культуры региона у детей старшего лошкольного возраста	96
дошкольного возраста	, ,
баней	98
Христюк В. П., Высоковская И.С. Путешествие в мир современного ребенка	99
Чемезова О.И. Развитие познавательных способностей младших школьников при	0.1
освоении предметного содержания	01
Коррекционная педагогика	
• •	
Валова Г.В., Гумич Т.И. Методические рекомендации для составления рабочих программ в классах специального (коррекционного) образования VII вида	Ω4
Грачева И.А., Блинова З.М. Система работы образовательного учреждения в профилактике	0+
зависимостей обучающихся	05
Дарбекова Е.А. Формирование конкурентоспособности детей с ОВЗ средствами	
дополнительного образования	08
Кононова А.В., Третьякова Т.И. Условия формирования учебной мотивации в получении	
профессии в коррекционных группах	
Кошенскова С.А. Особый ребёнок в семье: учимся конструктивно взаимодействовать 1	П
<i>Нурутдинова Р.Р.</i> Особенности работы классного руководителя с трудновоспитуемыми учащимися	12
учащимися	13
образовании	14
Халикова А. Г. Использование коррекционных приемов на уроках русского языка	
Хисамова Г.Р., Бурмистрова С.Г. Специфика логопедической коррекции при стёртой	
дизартрии1	19
Чернышова И.Г. Экспериментирование у детей старшего дошкольного возраста, как	22
средство формирования и развития познавательной активности	
Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки	,
оздоровительной и адаптивной физической культуры	
Василенко О.Н. Методика использования домашнего задания в процессе развития	
физических качеств учащихся старшего школьного возраста	26
Новикова В.П. Оздоровительная гимнастика в укреплении здоровья детей	$\overline{28}$
Паньшин А.О., Козырева О.А. Особенности социализация и самореализация юношей в	
бодибилдинге	30
Савиценко Е.А., Колпакова О.В. Физкультурно-оздоровительная работа с детьми	
дошкольного возраста	32
Соболевский Д.Л. Организация и проведения занятий по общедвигательной подготовки младших школьников	21
младших школьников	
<i>Шафоростова Г.В.</i> Организационно-методические особенности уроков физической	20
культуры в малокомплектной школе	38

Теория, методика и организация социально-культурной деятельности
<i>Ларина Е.С., Алексеева Т.В.</i> Деятельность волонтера и ребенка с ослабленным зрением
Сидорова Т.В. Профессиональное участие педагогов в воспитании социальной зоркости у учащихся
2. Психологические науки
Общая психология и психология личности
Аллаутдинова З.Ф. Межличностные отношения в коллективе подростков
Щуклина Е.С. Роль современных мультипликационных фильмов в развитии личности ребенка
Анганова А.В. Часто болеющий ребенок. психологический фактор
Привезенцева А.А. Воробьева О.В. Коррекция вербальной агрессии при помощи игры в песок
Сайфетдинова Э.И. Исследование отношения школьников к семье и социальной успешности 182 Титова Е.Н. Библиотерапия как способ коррекции эмоциональных нарушений младших школьников 184
Харизова Л.В. Психологическое сопровождение одарённого ребёнка в условиях общеобразовательной школы 186 Храмова О.А. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях профессионального образования 188
Социальная психология
Гайсина П.О., Прохорова С.В. Семья как институт социализации личности ребенка

Научное издание

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

Сборник статей Международной научно-практической конференции Чебоксары, 5 ноября 2013 г.

Редактор *Т.В. Яковлева* Компьютерная верстка и правка *М.В. Шоркина*

Подписано в печать 21.11.2013 г. Формат 70х100/16 Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Times. Усл.печ.л. 17,2. Заказ Тираж 500 экз. Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс» 428015, Чебоксары, Московский пр., 40, тел.: (8352)24-23-89 E-mail: info@interactive-plus.ru

Отпечатано в Типографии Фирма «Крона-2» в форме ООО 428003, г. Чебоксары, пр. Ленина, 21-37