



ИнтерактивПлюс
Центр Научного Сотрудничества



ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ



**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

Чебоксары 2017

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

Харьковский национальный педагогический университет
имени Г.С. Сковороды

Актюбинский региональный государственный университет
имени К. Жубанова

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»

Педагогика и психология: перспективы развития

Сборник материалов
Международной научно-практической конференции

Чебоксары 2017

УДК [37.01 + 159.9](082)

ББК 74.0я43 + 88.2я43

П24

Рецензенты: **Кутанова Рано Алымбековна**, канд. пед. наук, доцент, начальник научно-организационного отдела Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева, Кыргызстан

Соловьёв Сергей Серафимович, канд. пед. наук, профессор ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева»

Сорокоумова Галина Вениаминовна, д-р психол. наук, профессор ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова»

Редакционная

коллегия:

Широков Олег Николаевич, главный редактор, д-р ист. наук, профессор, декан историко-географического факультета ФГБОУ ВО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова», член общественной палаты Чувашской Республики 3-го созыва

Абрамова Людмила Алексеевна, д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова»

Яковлева Татьяна Валериановна, ответственный редактор
Семенова Светлана Юрьевна, выпускающий редактор

Дизайн

обложки:

Фирсова Надежда Васильевна, дизайнер

П24

Педагогика и психология: перспективы развития : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 6 авг. 2017 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – 168 с.

ISBN 978-5-9500768-0-0

В сборнике представлены материалы участников Международной научно-практической конференции, отражающие современное состояние педагогики и психологии. Приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в данной области. Предназначен для широкого круга читателей.

Статьи представлены в авторской редакции.

Сборник размещен в Российском индексе научного цитирования (РИНЦ).

ISBN 978-5-9500768-0-0

DOI 10.21661/a-421

УДК [37.01 + 159.9](082)

ББК 74.0я43 + 88.2я43

© Центр научного сотрудничества
«Интерактив плюс», 2017

Предисловие



Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова» совместно с Харьковским национальным педагогическим университетом им. Г.С. Сковороды, Актобинским региональным государственным университетом им. К. Жубанова и Центром научного сотрудничества «Интерактив плюс» представляют сборник материалов по итогам Международной научно-практической конференции **«Педагогика и психология: перспективы развития»**.

В сборнике представлены статьи участников Международной научно-практической конференции, посвященные приоритетным направлениям развития науки и образования. В 50 публикациях нашли отражение результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в данной области.

По содержанию публикации разделены на основные направления:

1. Общая педагогика, история педагогики и образования.
2. Теория и методика профессионального образования.
3. Теория и методика общего образования.
4. Теория и методика дошкольного образования.
5. Теория и методика дополнительного образования детей.
6. Коррекционная педагогика.
7. Физическое воспитание и здоровьесберегающая деятельность.
8. Организация социально-культурной деятельности.
9. Образование взрослых, самообразование.
10. Общая психология и психология личности.
11. Педагогическая и коррекционная психология.
12. Социальная психология.
13. Психология развития.

Авторский коллектив сборника представлен широкой географией: городами (Москва, Санкт-Петербург, Абинск, Арзамас, Армавир, Архангельск, Барнаул, Воронеж, Глазов, Дзержинск, Егорьевск, Екатеринбург, Елабуга, Иваново, Иркутск, Красноярск, Лесосибирск, Махачкала, Набережные Челны, Новокузнецк, Новосибирск, Ростов-на-Дону, Самара, Саратов, Смоленск, Тамбов, Тольятти, Тула, Чебоксары, Череповец, Энгельс) и субъектом России (Белгородская область).

Среди образовательных учреждений выделяются следующие группы: университеты и институты России (Алтайский государственный педагогический университет, Армавирский государственный педагогический университет, Воронежский государственный педагогический университет, Воронежский государственный университет, Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко, Дагестанский государственный университет, Ивановский государственный энергетический университет им. В.И. Ленина, Иркутский государственный университет, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Московский городской педагогический университет, Национальный исследовательский Нижегородский

государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева, Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева, Российский государственный профессионально-педагогический университет, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Самарский государственный социально-педагогический университет, Санкт-Петербургский государственный университет, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. академика М.Ф. Решетнева, Сибирский федеральный университет, Смоленский государственный университет, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Уральский государственный университет путей сообщения, Череповецкий государственный университет).

Большая группа образовательных учреждений представлена колледжами, школами, лицеями и гимназиями, детскими садами и учреждениями дополнительного образования.

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

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: перспективы развития»**, 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.

Д-р пед. наук, проф., заведующая кафедрой
педагогики и развития образования
Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова
Абрамова Л.А.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Александрова Е.А., Семенко И.Е.</i> Дискуссия как метод интерактивного обучения.....	8
<i>Макова Е.Н.</i> Роль В.Г. Шредерс в создании и деятельности гжатской Александровской женской гимназии.....	10
<i>Сеногноева Н.А.</i> Тесты учебной деятельности как средство оценивания в профессиональной подготовке магистрантов	13

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Бобонова Е.Н.</i> Информатизация образовательного процесса в вузе.	19
<i>Муртузалиев М.М.</i> Оценка степени сформированности профессиональной компетентности студентов экономических специальностей в процессе обучения математике	21
<i>Петрова Н.В., Шерматова Н.И.</i> Читательские предпочтения современных студентов.....	23
<i>Сеногноева Н.А.</i> Балльно-рейтинговая система в контексте компетентностного подхода в высшей школе	24
<i>Синицына Н.А.</i> К вопросу развития художественного образования в России	31
<i>Шарунова С.В.</i> Педагогическое проектирование в профессиональной деятельности преподавателя технического вуза.....	34

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Багавиева Г.Р., Егорова А.А.</i> Цвет и цветовая культура	41
<i>Давыдова С.В.</i> Карлсон в жизни ребенка и его психолого-педагогическое значение	43
<i>Колесникова Т.А., Пеленков А.И., Яковлева Н.Б.</i> Проблемные ситуации на уроках изобразительного искусства в начальной школе	47
<i>Косицина Ю.В., Косицин А.Н.</i> Веб-квест на уроках литературы (на примере веб-квеста по изучению романа А.С. Пушкина «Дубровский»)	50
<i>Майер Р.В.</i> Об определении дидактической сложности различных вопросов школьного курса математики	53
<i>Шатунова О.В.</i> Категория «Arts» в STEAM-образовании	56

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Антипова Л.Н.</i> Развитие конкурсного движения как одно из условий выявления и поддержки одаренных детей дошкольного возраста	59
<i>Белецкая А.А.</i> К вопросу о развитии ловкости у детей старшего дошкольного возраста	62

Выжанова Л.Н., Бастрыкина Н.В. Методика проведения корригирующей гимнастики для профилактики плоскостопия у детей в условиях дошкольного образовательного учреждения.....	67
Егорова И.В. Квест-игра в детском саду.....	69
Ефимцева Е.Н. Музыкальный вкус.....	73
Камбарова Д.Г., Ежкова Н.С. Формирование изобразительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с помощью сенсорного стимулирования.....	76
Кудинова А.А., Васильченко М.Н. Использование сказки для формирования математических представлений дошкольников.....	78
Куценко Е.В., Беганцова И.С. Возможности использования театрализованных игр в развитии речи детей старшего дошкольного возраста.....	80
Сурова В.Г. Развитие речи детей раннего возраста посредством чтения художественной литературы в рамках реализации ФГОС ДОО.....	84
Халикова К.К. Организация работы по сопровождению формирования универсальных познавательных компетентностей детей старшего дошкольного возраста.....	87
Челюканова Н.В. Развитие музыкального восприятия с помощью музыкально-ритмических движений.....	93
Шайхутдинова С.А. Метод проектов как средство социального и интеллектуального развития личности детей дошкольного возраста..	95

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Иванова М.Ю. Применение воспитательных технологий с целью расширения социального опыта ребенка.....	98
--	----

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Предеина Г.П. Применение мнемотехник в логопедической работе с детьми с ТНР.....	100
Симакова Н.В. Техника безопасности на уроках технологии (профиль «Столярное дело») в условиях коррекционной школы для учащихся с интеллектуальными нарушениями	102
Смелкова С.В. Сочинение-отзыв как средство социальной адаптации обучающихся специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида	104

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Данильченко М.О., Балюк В.Г., Поляшова Н.В. Особенности развития силовых и скоростно-силовых качеств у спортсменов-борцов	108
Никифорова О.Н., Никифоров Д.Е. Построение подготовки в годичных соревновательно-тренировочных циклах в спорте и в футболе в частности.....	111

Никифорова О.Н., Никифоров Д.Е. Характерные особенности методики обучения и коррекции технической и тактической подготовленности футболистов с нарушением интеллекта	115
Озорнина О.А., Антоненко М.Н., Зотин В.В. Физическая культура и здоровьесберегающая деятельность студентов в вузе	119
Чешихина В.В., Никифорова О.Н. Построение спортивной подготовки юных футболистов в условиях специализированного учреждения	121
ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
Гонашвили А.С. Место конкуренции и конфликта в современном спорте	124
Соломатина Е.П. Проект «Живое Слово»	125
ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ	
Смаковская Н.И. Потенциал психодидактики в проектировании инновационных образовательных технологий в техническом вузе	129
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ	
Литинский Б.Б. Понимание игры в психоаналитической практике	133
Русина С.А. Социальные роли и ролевая самооценка личности	134
Тенькова В.А., Шевченко Н.А. Ценностные ориентации у студенческой молодежи	137
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
Анфимова А.С., Забродина Л.А. Роль арт-технологий в коррекции девиантного поведения подростков	142
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
Кузнецова А.А. Изучение поведения потребителей при выборе товара	144
Тенькова В.А., Шевченко Н.А. Представления о браке современной молодежи	146
Шкрябко И.П. Развитие личностных ресурсов как профилактика компьютерной зависимости подростков	149
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ	
Бригадиренко Н.В. Опыт снижения уровня тревожности подростков через проективную работу с масками	152
Герасимова Р.П. Роль искусства в развитии эмоциональной сферы детей дошкольного возраста	155
Сумарокова А.Г., Кухарчук О.В. Проблемы и особенности диагностики девиантного поведения среди младших школьников	158
Шваб А.В., Забродина Л.А. Роль учителя в развитии креативного мышления у учеников	163

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Александрова Екатерина Александровна
студентка

Семенко Ирина Егоровна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Уральский государственный
университет путей сообщения»
г. Екатеринбург, Свердловская область

ДИСКУССИЯ КАК МЕТОД ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

***Аннотация:** в данной статье рассмотрена проблема применения дискуссионного метода в процессе обучения. Авторами отмечена эффективность такой технологии группового взаимодействия, как дискуссия, способствующей усилению развивающего и воспитательного эффекта от обучения.*

***Ключевые слова:** образование, именно предметно-практическая деятельность, знания, интерактивное обучение, дискуссия.*

Теоретики и практики в сфере образования сходятся во мнении, что одними из самых ключевых факторов развития личности выступают именно предметно-практическая деятельность в сочетании взаимодействия между людьми. Именно из-за этого в последние годы педагоги стали проявлять интерес к изучению активных и интерактивных форм с методами обучения. Они базируются не только на деятельностных, но и диалоговых формах донесения новых знаний.

Процесс обучения принесет ожидаемые высокие результаты только при условии того, что учащиеся полностью подготовлены и открыты для активного включения в сотрудничество со всеми участниками образовательного процесса. Это дает возможность беспрепятственно выражать собственные мысли и при этом анализировать личную деятельность, делая соответствующие выводы. На практике все эти требования в полной мере соблюдаются только тогда, когда педагог практикует интерактивное обучение, то есть, это такой способ познания, который основывается на совместную деятельность целостной группы учащихся.

Дискуссия как отдельный обособленный метод практикуется в семинарных занятиях, а также всевозможных тренингах, деловых играх и многом другом. Учитывая всю своеобразность этой технологии обучения, дискуссия по сути включает в себя другие немаловажные приемы обучающего процесса, например, это анализ ситуаций, синектика и многое другое. Важно понимать, что такого рода дискуссии могут проводиться в зависимости от разных поставленных предварительно целей. Они могут быть ориентированы на эффективное обучение, проведение тренингов, диагностики или стимулирования деятельности отдельных групп людей. В этом случае удастся наладить взаимодополняющий диалог, а спор будет

обсуждаться многогранно при условии рассмотрения разных интересных точек зрения и обособленных позиций.

Если говорить об обучении на профессиональном уровне, то в этой ситуации дискуссия может применяться только в ряде ситуаций, когда требуется осуществить обмен имеющимися у людей знаниями, а также всевозможными убеждениями. Все это дает все необходимые ресурсы для формирования нового взгляда на профессиональную деятельность, то или иное событие, других людей, а также изменить модель поведения при определенных обстоятельствах, организовать интенсивный мыслительный процесс, а также способствовать развитию межличностных отношений и достижения эффективной обратной связи. Для достижения максимальной эффективности от ведения дискуссии участникам так называемого спора следует иметь определенный ряд знаний. Например, они могут быть получены из соответствующих инструкций или получены ранее, то есть по сути выступать в качестве накопленного опыта, что был обретен до самого начала занятия. Кроме этого учащиеся могут брать во внимание и ту информацию, что была изложена непосредственно в ходе обучения.

Благодаря использованию дискуссионного метода удастся решать довольно большой спектр задач, например, обучить всех участников анализу реально происходящих ситуаций, а так при этом сформировать ряд навыков по отделению важных сведений от малозначительных и определения сущности проблемы в целом. Кроме этого, можно смоделировать крайне сложные ситуации, когда даже образованный специалист сам не способен охватить все аспекты имеющихся проблем. Удастся осуществить демонстрацию, характерную для многих проблем многозначности имеющихся решений. Важно брать во внимание, что дискуссия в качестве довольно сложной организационной формы обучения неизменно будет требовать от педагога высокого уровня профессиональной подготовки, а также актуализации педагогических и психологических знаний. Нужно обладать коммуникативными навыками, чтобы в полной мере раскрыть суть этой формы обучения. Только в этом случае данная практика будет успешной и принесет желаемые результаты. Также немаловажно, чтобы ведущий той или иной дискуссии мог в полной мере иметь представление о присутствующих точках зрения на постановку для решения обсуждаемой проблемы. Также следует хорошо разбираться во всех мелочах аргументации и при этом следует обладать собственной точкой зрения, ориентированной на решение имеющейся проблемы. В конечном итоге ее нужно будет высказать и аргументировать, однако в некоторых случаях эта точка зрения у педагога может измениться в ходе образовательного процесса.

К ним можно отнести то, что благодаря дискуссии удастся добиться глубокого личного усвоения информации. Человек будет задумываться о том или ином событии и анализировать имеющую информацию. На этапе проведения дискуссии будет просматриваться активное взаимодействие между всеми участниками спора. По итогу все учащиеся начинают выражать свои мнения и приходят к единому умозаключению. Нельзя не выделить и обратную связь с педагогом, так как группа будет всецело посвящена дискуссии. Дискуссия является одной из эффективнейших технологий группового взаимодействия, способствует усилению

завивающего и воспитательного эффекта от обучения. Также она формирует нужные условия для открытого выражения всех участников спора собственного мнения и предположений, отличается возможностью воздействия на каждого из участников.

Макова Елена Николаевна

аспирант

ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет»
г. Смоленск, Смоленская область

РОЛЬ В.Г. ШРЕДЕРС В СОЗДАНИИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГЖАТСКОЙ АЛЕКСАНДРОВСКОЙ ЖЕНСКОЙ ГИМНАЗИИ

***Аннотация:** в статье описывается вклад В.Г. Шредерс в создание и организацию учебного процесса Александровской женской гимназии в Гжатском уезде Смоленской губернии, ее благотворительная деятельность. Учреждение особого знака отличия за успехи в обучении в честь В.Г. Шредерс «Стипендия имени В.Г. Шредерс» для воспитанниц ее гимназии.*

***Ключевые слова:** гимназия, образовательный процесс, благотворительность, меценатство, В.Г. Шредерс.*

Становление и развитие частного гимназического образования Смоленской губернии развивалось по-разному в каждом уезде. Вплоть до середины XIX века женское образование не входило в круг приоритетного направлений образовательной политики государства. Под нажимом общественного движения в 1858 году было принято «Положение о женских училищах ведомства Министерства народного просвещения» [5, с. 21]. Согласно которому, Уставы подробно регламентировали качественную сторону заведений: сроки обучения, курс предметов, типы училищ. Однако законодатель обошел стороной главный вопрос – финансирование женских учебных заведений. Согласно Уставу, открытие и функционирование гимназий Министерства народного просвещения, финансовое бремя целиком и полностью отдавались на откуп местному населению. В течение 1859–1865 годов в Смоленской губернии были открыты женские гимназии в городах Духовщине, Гжатске, Юхнове, Красном, Поречье.

Д. О. Жбанков отмечает, что «с более серьезными проблемами организации женского образования боролись в Юхновской, Поречской, Ельнинской и Краснинской женских гимназиях. Обучение в данных учебных заведениях было осложнено не только недостаточным количеством средств, но и нежеланием властей организовывать женское обучение в соответствии с манифестом 1870 года, так как, по их мнению, и двухклассного образования вполне было достаточно для женщины» [4, с. 56]. Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод, что женское образование в указанных уездах долгое время было ограничено только уровнем церковно-приходского заведения.

С подобными проблемами сталкивались и другие гимназии Смоленской губернии. Так, например, открытие женской прогимназии в Гжатске состоялось в 1880 году на месте женского училища. Как писал Л.Д. Лысых: «Больших успехов в обучении девочек достигла Гжатская женская гимназия. Гимназия расширила свою деятельность благодаря особому вниманию В.Г. Шредерс. Во многом, благодаря Варваре Григорьевне Шредерс (урожденной Ломоносовой), гимназия получила название Александровской (в честь императрицы Александры Федоровны)» [7, с. 2]. «Она родилась 30 марта 1852 года в родовом имении Ломоносовых в селе Екатериновка Сычёвского уезда Смоленской губернии. Семья отца состояла в родстве со многими знатными русскими дворянскими фамилиями. В 1862 году она поступила в Московский Екатерининский институт, который в 1869 году окончила с отличием» [6, с. 86.].

В.Г. Шредерс в заграничной поездке, куда она отправилась в качестве гувернантки, в знакомой семье её заинтересовало школьное дело, а в Вене на выставке рукодельных изделий она заинтересовалась программой рукоделия в школьных классах. Вернувшись в Москву, она продолжила обучение на Высших женских курсах. Через два года она блестяще сдала экзамены и так хорошо дала пробный урок, что администрация высших курсов предложила ей место учительницы в Сушёвском первом женском городском начальном училище. Через год она вышла замуж за Владислава Доминиковича Шредерса и вынуждена была переехать в Гжатск, где её муж был мировым судьёй. Молодая супружеская пара приехала в Смоленскую губернию в середине 1870 годов. Социокультурная среда провинциального города Гжатска заметно отличалась от столичной атмосферы. В связи с тем, что супруг Варвары Григорьевны получил хорошую должность, она не нуждалась в средствах, но в то же время не могла довольствоваться исключительной сферой домашнего пространства. Образованная молодая женщина, увлекавшаяся педагогикой прежде, чем стать начальницей заведения, самостоятельно основала частную женскую школу (1877–1880), где за незначительную плату давала уроки. Учитывая тот факт, что в Гжатске женское образование находилось на начальной ступени развития, школа В.Г. Шредерс вскоре получила небывалую популярность. Став начальницей бывшего приходского женского училища, она приложила немало стараний для развития учебного заведения. Опираясь на авторитет своего мужа, она начала писать многочисленные ходатайства в различные инстанции о важности преобразования женского училища в прогимназию. В 1880 году она получила разрешение на открытие прогимназии, в Гжатске была открыта первая прогимназия для девочек. Благодаря ее стараниям приходское училище удалось преобразовать в прогимназию, получившую впоследствии наименование Александровской, что было редким явлением для губернских гимназий (только две женские гимназии были именными в Смоленске и Юхнове). Работа в прогимназии дала возможность В.Г. Шредерс применить свои глубокие познания в области педагогики. Ее ученицы в уезде считались образцовыми. Начальница прогимназии осознавала важность качества образования, после окончания курса ученицы в течение шести месяцев состояли под пристальным наблюдением, посещали ее уроки в роли слушательницы и помощницы, обучаясь тем самым дидактике.

Как отмечалось Н.А. Мицюк: «В.Г. Шредерс обращала особое внимание на гармоничное развитие личности своих подопечных. Обеспечивая их не только знаниями, но и прививая эстетический вкус и тягу к прекрасному, она организовывала литературно-музыкальные вечера, на которых собирався кружок молодежи, проходили литературные чтения, звучала музыка. Эти вечера пользовались особой популярностью в уезде» [9, с. 57].

В 1888 году В.Г. Шредерс была вынуждена оставить занимаемую должность в связи с переездом мужа по службе во Владикавказ. В местной прессе это событие описывалось в печальных тонах: «В сердцах наших еще не умерла, да, надеюсь, и не умрет, память о дорогой начальнице, заботившейся не об одних нуждах прогимназии, но и о каждой воспитаннице в отдельности. Мы еще не забыли слез воспитанниц прогимназии при прощании Варвары Григорьевны» [9, с. 209]. Городская дума в память о заслужившей всеобщую любовь и признание начальнице основала стипендию имени В.Г. Шредерс для учениц, проявивших особые заслуги в процессе обучения. Были выделены средства на десять стипендий ее имени. Известно, что «В.Г. Шредерс, приехав во Владикавказ, вскоре заняла пост начальницы местной прогимназии, добившись и там признания в педагогической и просветительской деятельности» [7, с. 75]. Во Владикавказе, куда ее мужа перевели по службе, она также решила открыть школу и обратилась за содействием к инспектору народных училищ С.Ф. Грушевскому. Но он предложил ей быть заведующей двухклассного городского училища, и «12 марта 1889 года В.Г. Шредерс была утверждена заведующей училищем [2, с. 33].

После отъезда В.Г. Шредерс должность начальницы Гжатской прогимназии заняла дочь статского советника Ольга Николаевна Изюмская, которая оставалась в ней вплоть до закрытия учебного заведения в 1918 году. «Почетной попечительницей учебного заведения была графиня Вера Анатольевна Татищева (1874–1951 гг., урожденная Нарышкина, фрейлина величайшего двора)» [8, с. 91], проживающая в имении Ворганово. Ее муж Дмитрий Николаевич Татищев, предводитель дворянства Гжатского уезда, впоследствии получивший пост ярославского губернатора, также входил в состав попечительского совета прогимназии. «Среди преподавателей выступали: А.А. Михайлова, М.Н. Микулина, С.В. Вонлярская, Я.Я. Токарев, М.А. Жукова, С.Н. Шредерс, В.П. Радковская, М.И. Ершов, А.М. Мещеренинов, А.А. Гассельбаум» [9, с. 276]. Гжатскую прогимназию отличал от остальных прогимназий других уездов Смоленской губернии большой процент обучающихся крестьянских девочек. Если в гимназиях Смоленска среди учениц лидировали дворянки, в уездных городах представительницы городских кругов, то в Гжатске к 1905 году более пятидесяти процентов учениц имели крестьянское происхождение» [3, с. 11.]

Гжатская прогимназия в 1907 году была преобразована в гимназию, опередив в этом отношении многие уездные города губернии: Белый, Дорогобуж, Поречье, Юхнов. В газете «Смоленские ведомости» была опубликована статья об открытии новой женской гимназии. В статье отмечалось, что «учебное заведение именовалось Гжатская Александровская женская гимназия. Руководство учебного заведения приложило немало усилий для открытия с 1908 года VIII педагогического класса со специальностями по математике и

русскому языку. С этой целью администрация заведения обратилась к губернскому земству с просьбой выделить пособие в размере пятисот рублей, на что получила согласие. Такая же сумма была выделена уездным земством и городской думой. Открытие гимназии способствовало расширению педагогического и ученического состава. В гимназии обучалась двести восемьдесят одна воспитанница» [1, с. 5].

Таким образом, можем подчеркнуть, что развитие в Гжатске женского образования – это заслуга Варвары Григорьевны Шредерс и местной власти. Именно Варвара Григорьевна дала большой толчок к развитию женского образования в Гжатске, а после ее отъезда местные власти поддерживали инициативу и продолжили заниматься женским просвещением, что привело к появлению одной из первых в Смоленской губернии женской гимназии.

Список литературы

1. Вязьма // Д.П. Маковский. – Смоленск, 1953. – С. 47.
2. Гжатск // Смоленский вестник. – 1889. – №82. – С. 142.
3. Дорохов Г.А. О женских гимназиях. – М., 1978. – С. 234.
4. Жбанков Д. О положении народных учителей в Смоленской губернии // Смоленский вестник. – 1900. – №211. – С. 123.
5. Женские гимназии и прогимназии МНП (1858–1905 гг.). – СПб., 1905. – С. 243.
6. Лазареты в Смоленской губернии // Смоленский вестник. – 1914. – №254. – С. 312.
7. Лысых Л.Д. Народная просветительница В.Г. Шредерс // Педагогика. – 2008. – №3.
8. Марков В.С. О женском образовании. – М., 1910. – С. 145.
9. Мицюк Н.А. Семейные практики общественной деятельности в Смоленской губернии (на примере дворянских семей Шредерс. Поповых): Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Смоленск в истории России», 26 ноября 2012. – Смоленск, 2012. – С. 290.

Сеногноева Наталья Анатольевна

д-р пед. наук, доцент, профессор
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»
г. Екатеринбург, Свердловская область

DOI 10.21661/r-463583

ТЕСТЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ОЦЕНИВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРАНТОВ

Аннотация: статья посвящена проблеме педагогического тестирования. В данной работе автор рассматривает требования к методике применения тестов.

Ключевые слова: тесты, тестирование, оценка, профессиональная подготовка, магистрант, обучение.

Привлекательность тестирования как средства контроля результатов обучения обеспечивается наличием измерения, позволяющего поставлять объективную количественную и качественную информацию о прогрессе обучения, ставить диагноз пробелов и прогноз успешности. В процессе

тестирования взаимосвязь деятельности учителя и ученика предусматривается, с одной стороны, путем создания теста, а с другой – посредством его выполнения и интерпретации результатов. В педагогических исследованиях к сегодняшнему дню сложилось положительное отношение к педагогическому тестированию. Однако применяемые ныне тесты контролируют, как правило, результат обучения, но не позволяют адекватно оценить сам учебный процесс. Поэтому с точки зрения дидактики важно определить возможные функциональные направления тестирования, отличные от целей контроля. В частности, выявлены некоторые возможности в определении процесса учебной деятельности обучаемого с помощью так называемых тестов учебной деятельности.

Известно, что учебный процесс характеризуется двумя категориями: обучением – внешний по отношению к субъекту процесс и учением – внутренний. Создание эффективных средств оценки этих процессов невозможно без выделения влияющих на них факторов. В этом контексте понятие «тест учебной деятельности», и даже «обучающий тест», достаточно утвердившееся в современной педагогике, выдвигает на первый план именно взаимосвязь оценивания как обучения, так и учения школьника.

Одной из ключевых является проблема построения управления учебным процессом. В традиционных моделях обучения такое управление нередко стараются зафиксировать, временами доводя регламентацию до алгоритмов. Заметим, что в такой модели контроль только результатов обучения нередко оказывается достаточно эффективным, ибо рассогласование между нормативным результатом и полученным обучаемым нередко позволяет вполне однозначно восстановить место «сбоя» в алгоритме. При реализации модели с применением тестов учебной деятельности резко возрастает роль обратной связи на протяжении всего процесса обучения в каждый его момент. В этом случае система оценки реагирует на изменения как внешних факторов по отношению к ученику, так и внутренних. Организация пошаговой обратной связи выполняет роль внутреннего обучающего фактора, порождая у обучаемых интерес к предмету.

Данная технология обучения находит свое применение при обучении магистрантов по направлению подготовки 44.04.04. «Профессиональное обучение (по отраслям)», программа магистратуры «Профессионально-педагогические технологии, в частности при изучении таких дисциплин как «Педагогические измерения результатов обучения», «Экспертно-оценочные технологии в профессиональном образовании». Кроме того, магистрантами, обучающимися по данной программе проводятся исследования в области применения тестов учебной деятельности в профессиональной педагогике, например, каким образом происходит формирование профессиональной компетенции у студентов по специальности «Повар» с применением тестов учебной деятельности.

Изложим особенности методики применения тестов учебной деятельности, в которой тесты учебной деятельности выступают как средство оценивания результатов обучения. К таковым относятся требования к методике применения тестов, характеристика тестов учебной деятельности педагогу (для проведения) и обучающимся (для предъявления), инструкция по работе с тестами.

В ранее проведенных исследованиях [13], установлены такие характеристики тестов учебной деятельности как уровень альтернативности, уровень свернутости, диагностичность, степень разветвленности, уровень сложности, оценивание каждого действия, форма оценивания.

Учитывая эти результаты, рассмотрим требования к методике применения тестов.

Первое требование. Психологическая установка на учебную деятельность в условиях работы с тестами учебной деятельности.

Установка на деятельность обеспечивает текст, заложенный в самом тесте. Охарактеризуем его содержание.

1. Сразу после условия задачи обучающемуся предлагается: «Для решения задачи выполни пункты в заданной последовательности, начиная с п. 1 и выбирая в каждом из них один из предлагаемых в нем ответов».

2. В тексте самих заданий установка на деятельность выглядит так: «Вспомните...», «Подумайте», «переходите к пункту...» и т. д.

В ходе выполнения заданий теста, обучающимся время от времени предлагается записать в тетрадь ответ на вопрос и переходить к следующему пункту. Это вызвано соблюдением требований к записи в тетради.

Второе требование. Организация работы с тестами учебной деятельности по желанию обучающихся. До начала работы с тестами учебной деятельности выясняются желания учащихся работать по данной методике. Обучающиеся могут выразить желание работать с тестами учебной деятельности по замкнутой теме или выполнять отдельно взятые тесты.

Третье требование. Выполнение требований к записи в тетради при работе с тестами учебной деятельности, направленных на закрепление изученного материала.

Четвертое требование. Осуществление текущего контроля с помощью применения тестов учебной деятельности, направленных на усвоение нового материала.

Пятое требование. Осуществление тематического контроля с помощью тестов учебной деятельности, направленных на закрепление изученного материала.

Шестое требование. Построение индивидуальной траектории обучения для каждого обучающегося. Обучающийся либо сам выстраивает эту траекторию либо с помощью педагога.

Седьмое требование. Ориентация обучающихся на успех. В любом случае учащийся достигнет какого-либо положительного результата. Эта идея заложена в самом тесте. Поэтому задача педагога следовать этому требованию и не вводить самостоятельных оценок, заведомо отрицательно сказывающихся на работе обучающегося.

Характеристика тестов учебной деятельности для проведения педагогу и предъявления обучающимся отражена в паспорте теста в виде информации для педагога и информации для обучающегося.

Информация для педагога предлагается для того, чтобы знать, для кого предназначен данный тест, какие выводы делать по результатам выполнения теста, как отдельным обучающимся, так и их группой.

Для обучающихся паспорт теста нужен для сравнения оценок, которые он может получить, пройдя тест. В тестах учебной деятельности контролируется содержание действий, составляющих учебную деятельность. Поэтому, в частности, выбор обучаемым того или иного варианта, как

правило, не может оцениваться как правильный или не правильный, а свидетельствует, об уровне свернутости пути, длине пути, сложности пути, количестве действий пути. То есть оценкой в данном случае выступают *характеристики теста*.

Осуществляется предъявление как отдельно взятого теста, так и набора тестов по какой-либо теме.

Об эффективности применения тестов учебной деятельности можно сделать вывод на основе мнений составителей тестов учебной деятельности, а именно: для обучающихся, тесты учебной деятельности – это совершенно новый вид обучения, он включает в себя как другие условия работы, так и совершенно новый вид учебной деятельности, поэтому в начале их применения могут возникнуть трудности и по организации данного вида работы, и по его выполнению.

Эффективность работы с тестами учебной деятельности выражается в следующем:

- запись в тетради, полученная при работе с тестами учебной деятельности, была востребована учащимися в дальнейшей работе, в частности оценивался путь решения задачи;

- в результате работы с тестом учебной деятельности обучающиеся имели успех, в частности, они были довольны тем, что смогли выполнить самостоятельно даже не простые для них задания;

- применение тестов учебной деятельности способствовало решению задач воспитания: повысилась ответственность обучающихся за результаты своей деятельности; у учащихся формировалось умение воспользоваться правом выбора;

- в процессе применения тестов учебной деятельности высвобождалось время учителя для оказания индивидуальной консультации учащимся;

- установлено, что в процессе тестирования обучающиеся выполняли действие более свернуто;

- при выполнении теста обучающиеся стремились пробовать себя в незнакомой ситуации, не опасаясь негативной оценки преподавателя за полученный результат.

Об эффективности применения тестов учебной деятельности также можно сделать вывод на основе проведенного анкетирования обучающихся, выполнявших тесты учебной деятельности.

Для подтверждения эффективности тестов учебной деятельности обучающимся была предложена анкета. Приведем вопросы этой анкеты.

Для проверки влияния уровня альтернативности:

1. Когда Вы получаете ответ к задаче, появляется ли у Вас желание сравнить его с обучающимся, выполнявшим такое же задание?

А. Да.

Б. Нет.

2. Обведите кружком то высказывание, которое Вам ближе:

А. Мне нравится, когда предоставляется право выбора.

Б. Я бываю часто доволен тем, что мне предложат.

В. Я, не задумываясь, часто соглашаюсь с тем, что мне предложат.

Для проверки влияния уровня свернутости:

3. Если Вы забыли теоретический материал, то для Вас предпочтительнее повторить его путем:

- А. Прочтения в учебнике.
- Б. Выполнения тестового задания.

Для проверки влияния пошаговости:

- 4. Вам нравится выполнять задание:
- А. Оставаясь с ним «один на один».
- Б. Создавая решение путем ответов на отдельные вопросы.

Для проверки влияния диагностичности:

- 5. Обведите кружком то высказывание, которое Вам ближе:
- А. Мне нравится, когда объясняется, почему допущена ошибка.
- Б. Меня не интересует причина допущенной ошибки.

Для проверки влияния степени разветвленности:

- 6. Обведите кружком то высказывание, которое Вам ближе:
- А. Мне нравится, когда среди решений задачи кроме известного мне пути, можно найти и другой путь решения.
- Б. Среди решений задачи меня интересует только тот, который известен мне.

Для проверки влияния уровня сложности:

- 7. При решении задачи Вы бы пошли путем:
- А. Известным, но длинным.
- Б. Неизвестным, но коротким.
- 8. Обведите кружком то высказывание, которое Вам ближе:
- А. Мне нравится, когда среди решений задачи в тесте можно выбрать: пойти путем известным, но длинным или неизвестным, но коротким.
- Б. Я всегда пойду по известному пути, при этом остальные пути меня не интересуют.

Для проверки влияния оценивания каждого действия:

- 9. Обведите кружком то высказывание, которое Вам ближе:
- А. При решении задачи меня интересует правильность каждого действия.
- Б. Я всегда уверен в правильности своих действий и не нуждаюсь в оценке.

Для проверки влияния формы оценивания:

- 10. Вы отдадите предпочтение:
- А. Традиционной оценке – 5, 4, 3, 2.
- Б. Нетрадиционной оценке – оценке словесной.

В результате анкетирования выяснилось, что уровень свернутости, диагностичность, уровень сложности и оценивание каждого действия оказывают значительное влияние на эффективность тестов учебной деятельности. Остальные факторы – уровень альтернативности, пошаговость, степень разветвленности, форма оценивания – большого влияния на эффективность применения тестов учебной деятельности не оказывают.

Эффективность данной технологии конструирования тестов учебной деятельности и методикой их применения подтверждается достаточно активным использованием в научных исследованиях [1–5].

Полученные результаты исследования не исчерпывают весьма перспективного направления применения тестов для оценивания учебной де-

тельности и построения эффективного управления ею. Данное исследование нашло свое продолжение в разработке особенностей технологии тестирования учебной деятельности при закреплении изучаемого материала. Продолжение данного направления предполагается в таких исследованиях как методика реализации компетентностной парадигмы образования через применение тестов учебной деятельности, обеспечение успешности в обучении, разработка методики использования тестов учебной деятельности для решения различных дидактических задач, связанных с развитием эвристического мышления, формированием у учащихся эмпирического способа получения знаний (прежде всего в рамках дисциплин естественно-научного цикла) и др. перспективы.

Список литературы

1. Волкова Е.А. Некоторые аспекты оценки качества разработки обучающих тестов по математике // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). – 2015. – Т. 18. – №2. – С. 555–568 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ifets.ieee.org/russian/periodical/V_182_2015EE.html
2. Гейн А.Г. Российское образование: противоречия оценок и некомпетентность компетентностей / А.Г. Гейн, В.П. Некрасов, И.А. Журавлев // Математика в образовании: Сб. статей. Вып. 9 / Под ред. И.С. Емельяновой. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2013. – С. 153–173.
3. Гейн А.Г. Компьютерные обучающие тесты как средство диагностики развития метакогнитивных компетенций / А.Г. Гейн, В.П. Некрасов // Новые образовательные технологии в вузе (НОТВ-2014): Сб. материалов XI международной научно-методической конференции (18–20 февраля 2014 г.). – Екатеринбург, УрФУ, 2014. – С. 390–400.
4. Гейн А.Г. Когнитивные модели в инновационных моделях математических курсов / А.Г. Гейн, В.П. Некрасов. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. – 108 с.
5. Гейн А.Г. Использование информационных и коммуникационных технологий в развитии универсальных учебных действий у учащихся (на примере изучения математики) / А.Г. Гейн, И.А. Журавлев // Учёные записки ИИО РАО. – №55. – 2014. – С. 111–135.
6. Зайцева О.Б. Информационная компетентность учителя образовательной области «Технология» / О.Б. Зайцева // Педагогика. – 2004. – №7. – С. 17–23.
7. Липский И.А. Технологический потенциал социально-педагогической деятельности / И.А. Липский // Педагогика. – 2004. – №9. – С. 34–41.
8. Монахов В.М. Аксиоматический подход к построению педагогической технологии / В.М. Монахов // Педагогика. – 1997. – №6. – С. 26–31.
9. Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? / Т.С. Назарова // Педагогика. – 1997. – №3. – С. 20–27.
10. Овечкин В.П. Образование в условиях изменяющейся культурно-технологической среды // Педагогика. – 2005. – №10. – С. 18–26.
11. Саранцев Г.И. Теория, методика и технология обучения // Педагогика. – 1999. – №1. – С. 19–24.
12. Сеногноева Н.А. Тесты учебной деятельности. Принципы конструирования и эффективность применения тестов учебной деятельности // Lambert Academic Publishing, Saarbrücken. – 2013. – 264 с.
13. Сеногноева Н.А. Измеряемые характеристики (параметры обучающих тестов). [Текст] / Н.А. Сеногноева // Модернизация содержания математического образования и новые средства обучения математике: Сборник трудов, представленных на областную научно-практическую конференцию / Сост. Г.А. Клековкин. – Самара: СИПКРО, 2003. – С. 100–106.
14. Yavich R. Test Diagnosing Of Learning Activity / R. Yavich, A. Gein, A. Gerkerova // Journal of International Educational Research. – 2016. – Volume 12. – №4. – P. 99–110.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бобонова Елена Николаевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный
педагогический университет»

г. Воронеж, Воронежская область

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Аннотация: статья посвящена информатизации вуза как максимально эффективному использованию информационного обеспечения вуза с помощью компьютера. Автором также проанализированы понятия «компьютеризации вуза» и «информатизация вуза».

Ключевые слова: компьютер, информатизация, информационная модель, содержание образования, автоматизированные информационные базы.

Говоря о компьютеризации вуза, мы подразумеваем процесс оснащения соответствующих учреждений средствами современной вычислительной техникой. Такое уточнение сделано для того, чтобы подчеркнуть отличие этого этапа от следующего – информатизации вуза, под которым мы будем понимать максимально эффективное использование информационного обеспечения вуза с помощью компьютера.

Естественно, что вуз всегда имела и имеет свое информационное обеспечение. Оно включает в себя всё имеющееся «бумажное» описание – от календарных планов, до федеральных документов. Данное нами выше определение как раз подчеркивает тот факт, что на современном этапе появляется нечто новое – компьютер, который даёт возможность по-новому построить информационное обеспечение и на этой основе повысить качество образования.

Первое желание, которое возникает в связи с этим, взять и просто перенести имеющуюся информацию с бумажного носителя на безбумажный, то есть хранить её в компьютере, на гибких дисках, CD и т. д. Кстати, подавляющее большинство подходов к внедрению компьютеров в систему образования как раз исходят из этой посылки – главное в информатизации наличие компьютера. Он есть – есть информатизация, то есть, если процесс подготовки и передачи информации обучаемому проходит с помощью компьютера, то можно говорить об информатизации вуза и о внедрении информационных и коммуникационных технологий в процесс обучения.

Но, как мы знаем из опыта внедрения компьютеров в других областях человеческой деятельности, решающее значение для высокой эффективности систем подобного рода имеет то обстоятельство, что они опираются на автоматизированные информационные базы. Это означает, что в па-

мяти компьютера постоянно сохраняется информация, нужная для решения тех задач, на которые рассчитана система. То есть по запросу пользователя компьютер должен сам, без вмешательства человека, сообщить пользователю готовое решение поставленной задачи.

Достаточно очевидно, что создаваемая система должна решать педагогические задачи. Следовательно, в базе данных должна храниться вся необходимая информация для решения таких задач: кого учить (информационная модель студента), чему учить (информационная модель содержания образования) и кто учит (информационная модель преподавателя). Конечно, в базе данных должна быть еще и другая информация, но указанные информационные модели являются определяющими для решения практически любой педагогической задачи.

Содержание образования должно быть представлено в компьютере в таком виде, чтобы:

1) компьютер мог сам проанализировать это содержание и на основе результатов такого анализа и других информационных моделей предложить преподавателю оптимальное для этих условий решение поставленной задачи;

2) информационную модель можно было использовать, как обучающую, иллюстрирующую, контролирующую и иную, но действующую в соответствии с результатами первого пункта, систему [1, с. 14].

В педагогическом вузе реализована иерархическая многоуровневая система моделей содержания образования: учебный план, учебная программа, учебник.

В то время как содержание познавательной сферы может нескончаемо варьироваться под влиянием социальных и других обстоятельств, структурные его свойства могут быть описаны конечным числом терминов, они более устойчивы и инвариантны по отношению к ситуативным факторам. Отсюда следует необходимость структурного представления содержания учебника в компьютере, как первого шага на пути его превращения в интеллектуальный самоучитель. Также подобное представление большинства учебников с единых позиций служит надежной основой для развития общенаучных учебно-интеллектуальных умений.

Электронная модель учебника должна:

- содержать все основные, базисные предложения учебника;
- служить основанием для автоматического расчета основных параметров учебника (то есть расчетов, проводимых без вмешательства человека);
- содержать такое представление информации, чтобы можно было достаточно технологично построить полную и валидную систему контроля по каждой единице процесса обучения и содержания образования и учебнику в целом.

Список литературы

1. Матрос Д.Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д.Ш. Матрос, Д.М. Полев, Н.Н. Мельникова // Школьные технологии. – 1999. – №1–2. – С. 10–15.

Муртузалиев Муртузали Магомедович

д-р экон. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет»

г. Махачкала, Республика Дагестан

ОЦЕНКА СТЕПЕНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

***Аннотация:** данная статья посвящена проблеме обучения математики студентов экономических специальностей. Автор отмечает возможность применения системы оценки качества подготовки специалистов для реализации компетентностного подхода.*

***Ключевые слова:** профессиональная компетентность, экономическая специальность, образовательный стандарт, специалист, изучение математики, математическая подготовка.*

Каждый вузовский курс призван внести вклад в формирование профессиональной компетентности студентов экономических специальностей. При этом в вузах особая роль принадлежит фундаментальным общетеоретическим курсам, и в первую очередь математике.

Под обучением математике в высшей школе будем понимать целенаправленное взаимодействие преподавателя и студентов, в ходе которого происходит усвоение студентами знаний, освоение ими математического аппарата для исследований и решения задач учебного и прикладного характера, а также развитие их математических способностей.

Обучению математике как предмету, изучаемому в высшей школе, присущи все особенности и проблемы, свойственные психологии ранней юности, а также общие черты обучения теоретическим дисциплинам в высших учебных заведениях.

Студенты экономических специальностей выбрали своей специальностью другие науки, поэтому важно так строить преподавание, чтобы студент постоянно ощущал, что, изучая математику, он приближается более глубокому пониманию и своей специальности. Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования второго поколения формулирует «Требования к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы по направлению подготовки дипломированного специалиста». Стандартами определяются также количество часов, отводимых на изучение математики с учетом самостоятельной работы студентов. Иными словами, стандарты задают начальные количественные параметры математической подготовки. Предъявляя высокие требования к математической подготовке, стандарт конкретизирует и уточняет цель обучения математике студентов экономических специальностей: сформировать математический аспект профессиональной ком-

петентности ученого экономиста, то есть обеспечить его готовность решать математическими методами достаточно сложные и наукоемкие задачи будущей профессиональной деятельности.

Что же касается качества, то оно регламентируется опосредовано, через определение уровня компетентности, то есть через указание видов профессиональной деятельности (производственно-технологическая, организационно-управленческая, научно-исследовательская), к выполнению которых он должен быть подготовлен, и через задачи его профессиональной деятельности. Для реализации компетентного подхода может быть применена система оценки качества подготовки специалистов, позволяющая выявить у студентов экономических специальностей уровень сформированности профессиональной компетентности в процессе изучения математики по следующим критериям:

- операциональный (способности к осуществлению профессиональной деятельности, результативность деятельности, профессиональные умения, навыки, владение современными технологиями профессионально-личностного роста, индивидуальный стиль профессиональной деятельности др.); динамика формирования данного критерия определяется с помощью изменения уровня системы математических знаний, умений и навыков;

- социальной активности (умение вступать в продуктивное взаимодействие, показывать значимость своего труда, преимущество своих методов и форм работы, искать внутренние резервы в профессии и др.); динамика формирования данного критерия определяется с помощью изменения уровня обучаемости и обученности;

- мотивационный (профессиональные ценности, профессиональное мировоззрение, выполнение этических норм профессии, профессиональные мотивы (внешние и внутренние), профессиональные цели, профессиональная рефлексия, готовность к гибкой переориентации в рамках профессии и вне ее и др.); динамика формирования данного критерия определяется с помощью изменения уровня мотивации к изучению математике.

Математическая подготовка, полученная будущими экономистами на 1–2-м курсах должна быть достаточной для всех видов профессиональной деятельности. Решение профессиональных задач требует от экономиста не только фундаментальных знаний по многим разделам математики, но и навыков математического моделирования, то есть фактически- навыков применения этих знаний на практике. Кроме того, стандарт формулирует квалификационные требования, а также требования к профессиональной подготовленности выпускника и к итоговой государственной аттестации. Таким образом, в рамках математики определяющим становится уровень готовности выпускника к профессиональной деятельности, его способность применять на практике полученные знания, то есть уровень его компетентности.

Список литературы

1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.intuit.ru
2. Общество обсуждает стратегии модернизации образования // Эксперт. – №2. – 2007.
3. Официальный сервер в сети Интернет Современного Гуманитарного Университета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.muh.com>

Петрова Надежда Викторовна
студентка

Шерматова Наргиза Исроиловна
студентка

Елабужский институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»
г. Елабуга, Республика Татарстан

ЧИТАТЕЛЬСКИЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

***Аннотация:** в статье представлены результаты опроса студентов первого курса по вопросу их читательских предпочтений. Выявлены наиболее популярные в студенческой среде жанры художественной литературы, отдельные произведения и авторы. Показана роль читательской культуры в становлении будущего профессионала.*

***Ключевые слова:** читательская культура, читательские предпочтения студентов.*

О роли чтения в становлении личности написано очень много, однако практика показывает, что в последние годы книга стала утрачивать свой статус как инструмента формирования человека. Более того, существует мнение, что читать вовсе не обязательно, достаточно лишь общаться с умными и мудрыми людьми. Согласимся, что в наш век информационных и интернет-технологий получить информацию не составляет труда, но способна ли эта она качественно повлиять на духовное и нравственное воспитание ребенка или подростка?

По мнению В.А. Сухомлинского, чтение должно быть самой сильной потребностью, чтобы человек нашел «привлекательное и роскошное общение с мыслью, красотой, величием человеческого духа» [2]. Если под культурой личности понимать способность к непрерывному сознательному созидательному воспитанию самого себя, то читательской культуре здесь отводится особое место. Высокий уровень читательской культуры обеспечивает человеку, профессионалу глубокое понимание другой индивидуальности, другой культуры.

Нами был проведен опрос среди студентов 1 курса инженерно-технологического факультета Елабужского института Казанского федерального университета, целью которого было выяснить, какие книги пользуются у них популярностью. В анкетировании приняло участие 53 человека. Обработка результатов проведенного исследования показала, что предпочтения в выборе жанра книги у студентов разнообразны. Так, детективы читают 15% опрошенных, фантастику и фэнтези – 17%, приключения – 26%, любовную лирику – 28%, классическую литературу – 43%. Наш опрос показал, что наибольшей популярностью у студентов пользуются следующие книги: «Мастер и Маргарита» М. Булгакова, «Вино из одуванчиков», «451 градус по Фаренгейту» Р. Брэдбери, «Над пропастью

во ржи» Д. Сэлнджер. Многие произведения вызывают интерес у студентов благодаря их экранизации.

Говоря о предпочтениях современных студентов в чтении, нельзя однозначно утверждать, что они увлечены лишь массовой литературой. Такие произведения, конечно, занимают ведущее место в читательских предпочтениях студентов, но в то же время привлекают внимание и вызывают интерес у студентов также и произведения классической литературы. И здесь нельзя не вспомнить слова выдающегося ученого и общественного деятеля Дмитрия Сергеевича Лихачева: «Классическое произведение – то, которое выдержало испытание временем. С ним вы не потеряете своего времени. Но классика не может ответить на все вопросы сегодняшнего дня. Поэтому надо читать и современную литературу...» [1].

В заключение отметим, что чтение является важнейшим компонентом развития человеческой личности, а для студентов еще и основой для самостоятельной и научно-исследовательской работы.

Список литературы

1. Лихачев Д.С. Письма о добром / Д.С. Лихачев. – СПб.: Logos, 2006. – 316 с.
2. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека / Сост. О.В. Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1990. – 288 с.

Сеногноева Наталья Анатольевна

д-р пед. наук, доцент, профессор
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»
г. Екатеринбург, Свердловская область

DOI 10.21661/r-463393

БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в статье рассматриваются преимущества балльно-рейтинговой системы. В качестве оценочного средства кроме традиционных лекций и семинаров предполагаются групповые занятия в виде семинаров-диспутов, круглых столов, дискуссий, учебно-теоретических конференций и т. п. Принципы создания балльно-рейтинговой системы рассмотрены с точки зрения развития умений студентов самостоятельно выстраивать целостный познавательный процесс. Способы проверки и оценки самостоятельной работы студентов предлагаются с помощью учета индивидуально-личностных качеств обучающихся с описанием правил подсчета рейтинговых баллов.

Ключевые слова: компетентностный подход, балльно-рейтинговая система, рейтинговый балл, оценочное средство, принципы, создание, индивидуально-личностные качества обучающихся.

THE SCORE-RATING SYSTEM IN THE CONTEXT OF COMPETENCY-BASED APPROACH AT THE UNIVERSITY

Abstract: *the article examines the advantages of the score-rating system. The author proposes group study in the form of seminars-disputes, round tables, discussions, training and theoretical conferences, etc. as a scoring tool in addition to traditional lectures and seminars. The principles of the scoring system development have been considered with regard to students' ability to build their integral cognitive process by themselves. The ways to check and evaluate students' performance are offered by taking into account students' individual and personal qualities describing the rules to calculate rating points.*

Keywords: *competency-based approach, score-rating system, rating points, scoring tool, principles, development, students' individual and personal qualities.*

Балльно-рейтинговая система обучения прочно вошла в практику высшей школы, в частности в Российском государственном профессионально-педагогическом университете разработано и находит активное применение положение о рейтинговой системе оценки знаний студентов.

В вузах разработаны положения о балльно-рейтинговой системе текущего контроля знаний студентов, предусматривающее максимальное количество рейтинговых баллов, которое может быть набрано студентом в течение семестра, и максимальное количество рейтинговых баллов контрольного мероприятия. Обязательной стороной использования этой системы контроля текущих знаний является информированность студентов о правилах контроля и неизменность этих правил в течение года. Каждый студент с первого дня изучения конкретной дисциплины должен знать перечень заданий, их трудоемкость в баллах и сроки выполнения, рекомендуемую учебно-методическую литературу, порядок поощрения за успешную работу и освобождения от итоговых контрольных мероприятий по результатам балльно-рейтинговой системы. Различные виды выполненной работы оцениваются определенным количеством баллов.

Правила подсчета рейтинговых баллов предусматривают гибкую систему повышения и снижения оценки при определенных обстоятельствах.

При разработке балльно-рейтинговой системы в рамках каждой дисциплины должны быть предусмотрены кроме традиционных лекций и семинаров групповые занятия в виде семинаров-диспутов, круглых столов, дискуссий, учебно-теоретических конференций и т. п. Характер формы проведения групповых занятий обусловлен спецификой содержания конкретного модуля, раздела учебной дисциплины. Кроме того, при планировании этой составляющей учебного процесса необходимо учитывать особенности студенческой группы. Индивидуально-личностные качества обучающихся определяют способы проверки и оценки самостоятельной работы студентов. Это может быть тестирование, проверка конспектов, оценка участия в заявленном диспуте, оценка домашней контрольной работы или реферата. Несложные расчеты определяют рейтинговый вес каждого задания.

Данные промежуточных рейтинговых оценок позволяют проследить динамику развития не только отдельного студента, но и достижений коллективных групп, что порождает положительные соревновательные моменты.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что балльно-рейтинговая система успешно способствует развитию умений студентов самостоятельно выстраивать целостный познавательный процесс.

Создание балльно-рейтинговой системы, как и любой другой системы, предполагает постановку целей и следование принципам ее создания. К таковым можно отнести:

- 1) организацию образовательного процесса для планомерного формирования компетенций;
- 2) обеспечение ориентировочной основы деятельности студентов;
- 3) создание для студентов условий выбора уровня успешности;
- 4) мотивацию самостоятельной познавательной и творческой деятельности студентов;
- 5) обеспечение систематической обратной связи для корректировки образовательного процесса;
- 6) создание условий состязательности студентов;
- 7) объективизацию оценочных процедур.

Среди целей изучения дисциплины преподавателю необходимо выделить те, достижение которых можно диагностировать, т.е. оценивать преподавателем и самооценкой студента. Практически – это цели, обозначенные в рабочих программах в категориях «знать», «уметь», «владеть», а также те компетенции, которые выбраны из ФГОС ВПО по направлению подготовки и которые планируется формировать.

Основными принципами создания балльно-рейтинговой системы подготовки студентов являются: компактность; структурирование; интенсификация самостоятельной работы студентов; рейтингование достигнутых результатов обучения; регулярность и объективность оценки; строгое соблюдение исполнительской дисциплины. Поэтому балльно-рейтинговую систему по дисциплине следует создавать на основе изложенных выше принципов, но с учетом специфики обучения данной дисциплины.

Принцип деятельности или действенности и оперативности знаний и их системы. В звеньях сферы образования возникла проблема формирования действенных знаний у обучаемых, что отрицательно повлияло на уровень профессиональной подготовки специалистов. Выход из создавшегося положения – обучать не только видам деятельности, но и способам действий. Деятельностный подход к обучению важен, но его ограниченность в том, что он не предъявляет к процессу обучения требований развития творческого отношения.

Оперативные знания приобретаются успешнее при условии, если обучаемые в ходе самостоятельного решения задач проявляют инициативу, находчивость, способность использовать имеющиеся знания в ситуациях, отличных от тех, в которых или для которых они приобретались. О системе действенных и оперативных знаний можно говорить только при их неразрывном единении с умениями. Имеется в виду система общенаучных, общетехнических и специальных знаний и умений, которую обучающийся может свободно и самостоятельно применять в практической деятельности.

При реализации принципа метода деятельности:

1) обучение должно организовываться на основе проблемного подхода к усвоению знаний, чтобы обеспечивалось творческое отношение к учению;

2) необходимо ясно показывать возможности переноса знаний из одной сферы деятельности в другую.

Принцип гибкости требует построения программы таким образом, чтобы легко обеспечивалась возможность приспособления содержания обучения и путей его усвоения к индивидуальным потребностям обучающихся.

При реализации принципа гибкости необходимо соблюдать следующие педагогические правила:

1) для индивидуализации содержания обучения по критерию базовой подготовленности необходимо проводить входную диагностику знаний;

2) входная диагностика знаний должна строиться таким образом, чтобы по ее результатам легко можно было построить индивидуализированную структуру конкретного задания;

3) для индивидуализации содержания обучения можно пользоваться комплексным критерием его построения, включающим базовую подготовленность и индивидуализированные цели обучения, в этом случае индивидуализация должна проводиться двухступенчато, начиная с входной диагностики знаний и кончая анализом потребностей в обучении;

4) необходимо обеспечивать индивидуальный темп усвоения;

5) методическая часть задания должна строиться таким образом, чтобы обеспечивалась индивидуализация технологии учения;

6) необходимо обеспечивать индивидуальный контроль и самоконтроль после достижения определенной цели обучения.

Принцип осознанной перспективы требует глубокого понимания обучающимися близких, средних и отдаленных стимулов учения. Необходимо найти оптимальную меру соотношения связей управления со стороны педагога и самостоятельности (самоуправления) обучающихся. Слишком жесткое управление деятельностью лишает обучающихся инициативы, снижает роль самостоятельного учения.

Если использовать возможности самоуправления обучающихся, необходимо дать им ясно понять и осознать цели (промежуточные и конечные) учения. В обучении с использованием балльно-рейтинговой системы они должны выступать в качестве значимых результатов деятельности, поэтому должны осознаваться учащимися как перспективы познавательной и практической деятельности.

При реализации принципа осознанной перспективы необходимо соблюдать педагогические правила:

1) каждому обучающемуся в начале обучения необходимо представить всю программу дисциплины, разработанную на продолжительный этап обучения;

2) необходимо точно указать дидактическую цель, которую обучающийся должен понять и осознать как лично значимый и ожидаемый результат;

3) учебная дисциплина должна включать в себя программу учебных действий для достижения намеченной цели, то есть обучающийся должен

обеспечиваться путеводителем для достижения близких, средних и отдаленных перспектив;

4) в начале каждого задания обязательно нужно конкретно описать интегрированные цели учения в качестве результатов деятельности;

5) в начале каждого элемента необходимо точно указать частные цели учения в качестве результатов деятельности.

Принцип разносторонности методического консультирования требует обеспечения профессионализма в познавательной деятельности обучаемого и педагогической деятельности педагога.

На эффективность учения влияет множество факторов, прежде всего соответствие содержания обучения возможностям учащихся. Однако и при соблюдении этого условия в процессе учения возникает много сложностей, в частности, из-за неумения обучающихся выбирать оптимальные пути усвоения материала, неразвитости навыков самостоятельного познания. Педагогические правила реализации принципа:

1) учебный материал должен представляться в заданиях с использованием личных объяснительных методов, облегчающих усвоение информации;

2) в заданиях должны предлагаться различные методы и пути усвоения содержания обучения, которые обучающийся может либо выбирать свободно, либо, опираясь на них или личный опыт, строить собственный, оригинальный путь усвоения;

3) в заданиях должно осуществляться методическое консультирование педагога по организации процесса обучения: в качестве альтернативных решений должны представляться различные методы и организационные схемы обучения;

4) педагог может свободно выбирать представленные методы и организационные схемы обучения или работать по своим, оригинальным методам и организационным схемам;

5) в тех случаях, когда педагог реализует задание, желательно, чтобы в его содержание он включал используемые им методы обучения, так как это создает условия для обмена опытом между педагогами, преподающими эквивалентные курсы или предметы.

Важно соблюдать принцип паритетности, который требует активизации обучаемых в педагогическом процессе, развитию управления и превращению его в самоуправление. Необходимо сосредоточить внимание на создании базисного условия для реализации взаимодействия в процессе обучения. Им может быть уровень подготовленности обучающихся. Именно от него в первую очередь зависит характер связей управления.

Принцип паритетности в обучении с применением балльно-рейтинговой оценки требует соблюдения следующих педагогических правил:

1) программа учебной дисциплины должна обеспечивать возможность самостоятельного усвоения знаний обучающимся до определенного уровня;

2) программа учебной дисциплины должна освобождать педагога от выполнения чисто информационной функции и создавать условия для более яркого проявления консультативно-координирующей функции;

3) программа учебной дисциплины должна создавать условия для совместного выбора педагогом и обучающимся оптимального пути обучения;

4) педагог в процессе обучения должен делегировать некоторые функции управления составляющим частям программы, в которой эти функции трансформируются в функции самоуправления.

Эффективным педагогический процесс будет при условии, если сам обучающийся максимально активен. Но для этого необходимо обеспечить обучающихся эффективными средствами учения, такими как оценивание знаний с применением балльно-рейтинговой системы. Используя это информационное средство, обучаемый сможет самостоятельно организовать усвоение нового материала и приходить на каждую педагогическую встречу подготовленным, решая проблемные вопросы, участвуя в исследовательской деятельности и тому подобное [8, с. 35].

Так как при балльно-рейтинговой системе необходимо применение в педагогической практике средств текущего контроля, то в основу рейтинговой технологии контроля должны быть положены следующие принципы: объективности; демократичности; дифференцированности контроля и оценки знаний; активизации обучающихся в учебном процессе; ориентации на развитие творческого мышления; ранжирования учебных достижений студентов; открытости; обратной связи.

Организация эффективной балльно-рейтинговой системы требует соблюдения принципов, обоснования оценок и объективизации педагогического контроля.

Принцип демократичности процесса обучения реализуется гласностью результатов всех процедур контроля, возможностью выбора уровня подготовки, а также оценки качества преподавания путем проведения регулярных опросов общественного мнения. Демократичность системы понимается так же как возможность студента участвовать в формировании индивидуальной образовательной траектории и показателей успешности, высказывании пожеланий преподавателям и суждений о качестве образования в целом.

Дифференцированность контроля и оценки знаний в балльно-рейтинговой системе обеспечивается квалитетическим подходом к процедурам оценивания и расширением поля рассеивания результатов рейтинга.

Принцип активизации студента в учебном процессе предусматривает перенос центра тяжести в изучении учебной дисциплины на самостоятельную работу студента, индивидуальную оценку результатов его работы в виде обобщенного суммарного балла – рейтинга. Это особенно значимо при реализации компетентностного подхода, предусматривающего студентоцентрированный подход и собственную активность студента в формировании компетенций.

Принцип ориентации на развитие творческого мышления предполагает, что процесс обучения направлен на развитие креативности, на умение находить нестандартные решения в нетипичных ситуациях, на постижение истины через постановку и поиск решения практической или теоретической задачи.

Реализация принципа ранжирования учебных достижений студентов означает ранжирование учебных заданий по степени сложности, а также ранжирование по важности других показателей успешности и самостоятельной деятельности студентов, например, участие в олимпиадах, конкурсах, в научно-исследовательских работах и др.

Принцип обратной связи реализуется, во-первых, за счет фиксирования преподавателем в семестре замечаний, предложений студентов, и, во-вторых, проведении анкетирования для оценки удовлетворенности студентов функционированием балльно-рейтинговой системы в конце семестра.

Принцип открытости реализуется, когда требования, процедуры оценивания, результаты и суммарный накапливающийся рейтинг доступны студентам для изучения [4].

Таким образом, принципы, заложенные в создании балльно-рейтинговой системы, направлены на достижение высоких и прочных результатов обучения студентов, а также на развитие творческого потенциала.

Список литературы

1. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий: Учеб. пособие для учителей школ, лицеев, преподавателей вузов и колледжей. – М.: Центр тестирования, 2005. – 156 с.
2. Звонников В.И. Современные средства оценивания результатов обучения: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.И. Звонников, М.Б. Чельшкова. – М.: Академия, 2007. – 224 с.
3. Колясникова Л.В. Диагностическое обеспечение образовательного процесса: Учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. – 152 с.
4. Кузина Л.Л. Диагностирование результатов образования на основе квалиметрического подхода: Учебно-методическое пособие / Л.Л. Кузина. – Екатеринбург: УрФУ, 2010. – 107 с.
5. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. (Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования). – М.: Интеллект-центр, 2002. – 296 с.
6. Маслак А.А. Измерение латентных переменных в образовании и других социально-экономических системах: теория и практика. – Славянск-на-Кубани: Изд. Центр СГПИ, 2007. – 424 с.
7. Маслак А.А. Анализ качества тестовых заданий с выбором одного правильного ответа: Методические рекомендации / А.А. Маслак, С.А. Поздняков. – Славянск-на-Кубани: Изд. Центр СГПИ, 2009. – 47 с.
8. Педагогические технологии / Под ред. В.С. Кукушина. – Ростов н/Д: МарТ, 2002. – 320 с.
9. Сеногноева Н.А. Применение педагогических систем показателей уровня качества образования по дисциплине «Современные средства оценивания результатов обучения» // Математический вестник педагогических вузов и университетов Волго-Вятского региона. Выпуск 15: Периодический межвузовский сборник научно-методических работ. – Киров: Радуга-Пресс, 2013 – С. 258–270.
10. Сеногноева Н.А. Признаки тестов учебной деятельности как технологии эффективного обучения // Наука, образование, общество: проблемы и перспективы развития: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 29 марта 2013 г.: в 10 частях. Ч. 3 / М-во обр. и науки РФ. – Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука – Общество», 2013. – С. 131–136.
11. Сеногноева Н.А. Комплексное задание для оценки уровня сформированности общекультурных компетенций // Актуальные проблемы экономики, права, образования: история и современность: Материалы III международной научно-практической конференции (Каменск-Уральский, ноябрь, 2013 г.), посвященный 20-летию Каменск-Уральского филиала Уральского института экономики, управления и права. – Екатеринбург: Изд-во Уральского института экономики, управления и права. – 2013. – Т. 1. – С. 281–287.
12. Сеногноева Н.А. Модульно-рейтинговая система обучения в контексте компетентного подхода // Общество и экономика постсоветского пространства: Международный сборник научных статей. Вып. IV (Липецк, 19 июля 2013 г.) / Отв. Ред. А.В. Горбенко. – Липецк: Гравис, 2013. – С. 224–227.

13. Сеногноева Н.А. Обучающие тесты: инновационная педагогическая технология: Монография / Н.А. Сеногноева. – 2-е изд., доп и перераб. – Нижний Тагил: НТГСПА; ООО «Тагил-принт», 2013. – 160 с.

14. Сеногноева Н.А. Тесты учебной деятельности. Принципы конструирования и эффективность применения тестов учебной деятельности, Lambert Academic Publishing, Saarbrücken, 2013, – 264 с.

15. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учеб. пособие. – М.: Логос, 2002. – 432 с.

Синицына Нина Андреевна

телемаркетолог

ООО «Рекламное агентство «Работа для Вас»

г. Новосибирск, Новосибирская область

К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Аннотация: в статье систематизированы этапы развития российского художественного образования в XVIII–XIX вв. во взаимосвязи с базовыми подходами к обучению живописи. Выявлены основные особенности этих этапов в становлении художественно-педагогических систем двух ведущих художественных образовательных заведений: Санкт-Петербургского государственного академического института живописи, скульптуры и архитектуры имени И.Е. Репина и Московского государственного академического художественного института имени В.И. Сурикова, что актуально для развития современного профессионального образования.

Ключевые слова: художественное образование, этапы развития, живопись, методические подходы к обучению.

Изучение эволюции российского художественного образования актуально с позиций современных преобразований и необходимо в целях:

- обеспечения достаточно свободной ориентации обучающихся (в системе общего и дополнительного образования) в этапах и особенностях развития русской живописи;

- развития живописного видения и понимания отличий в произведениях различных художественных школ;

- усвоения принципов художественно-педагогической системы ведущих мастеров;

- использования достижений и лучших образцов для совершенствования личной живописной практики.

Становление системы художественного образования в России связано с созданием в 1758 г. Императорской Академии художеств (ныне – Санкт-Петербургский академический институт живописи, скульптуры и архитектуры имени И.Е. Репина), призванной решать не только профессиональные образовательные задачи, но и создавать условия для развития национального искусства. Следовало преодолеть существовавшее тогда однообразие жанров и тематик в живописи (аллегии, мифология), культ

декоративного панно, «ремесленничество», сформировать у обучающихся полноценное живописное мастерство.

Условно можно выделить следующие основные этапы развития Академии художеств России в XVIII–XIX вв.:

1. «Шуваловский» период (1757–1763), отмеченный подвижнической деятельностью первого президента Академии И.И. Шувалова и формированием особой художественной педагогики. Считаем, что в своих базовых методических подходах она остается актуальной, так как отличалась следующим:

- изначально основным учебным предметом в академии стал рисунок, «ибо рисунок является фундаментом изображения» [4];

- обучающиеся часто работали совместно с педагогами, известными художниками, наблюдая весь процесс создания художественного произведения.

- обучение становилось всё более разносторонним (системным);

- успешные результаты мотивировались – за лучшие учебные рисунки, например, Совет академии выдавал авторам награды – малые и большие серебряные медали [1, с. 26–27].

2. 1764-до конца XVIII века характеризуется формированием принципов и единого педагогического метода, привлечением к обучению живописи «вольноприходящих учеников разного звания».

3. 1-й треть XIX века – превращение Академии в специальное учебное заведение, принимающее учащихся по принципам одаренности и материальных возможностей. В основу преподавания в Академии был положен рисунок.

4. «Брюлловский» период (40-е годы XIX века). Основная идея К.П. Брюллова – приближение живописи к живой действительности, работа учеников в его личной мастерской как продолжение академического обучения и практика создания сложных композиций и портретов.

5. Период, связанный с художественной мастерской П.П. Чистякова (2-я половина XIX в.). П.П. Чистяков – «всеобщий педагог русских художников» – отмечали В.М. Васнецов; И.Е. Репин. В.И. Суриков. Им разработана своеобразная педагогическая система, синтезирующая базовые положения теории искусства и методик преподавания живописи с акцентом на непосредственно творческое обучение учащихся с педагогом-художником и центральное место мастерских. Педагогические взгляды Чистякова – это четкая и последовательная система постулатов, методов и приемов обучения живописи. Приведем лишь некоторые из них: живопись – это одновременно наука, ибо «высокое, серьезное искусство живописи без науки не может существовать»; живопись – это мастерство, т. к. «искусство должно уметь законы и знания применять к делу, искусство – это уменье», «техника художника – это язык искусства, развивайте ее неустанно до виртуозности»; живопись – проявление индивидуальности каждого ученика, а художник-педагог – «посредник между учеником и натурой» и многие другие [4].

Эти идеи были во многом реализованы его учениками Репиным и Суриковым, создавшими впоследствии свои художественные школы. С ними связаны следующие этапы развития системы художественного образования.

Основные отличия педагогики И.Е. Репина: практическое развитие живописного образования – именно в художественных мастерских по принципу воспитывающего обучения, отказ от проявлений педантизма и несамостоятельности в живописи, ведущая роль живописного рисунка и работ с натуры, развитие индивидуальных и уже имеющихся творческих способностей учеников на основе полного погружения в замысел и интенсивной работой над его реализацией.

Подчеркнем и такие особенности творческого педагогического метода И. Репина, как высокий уровень исполнения любых живописных работ; сочетание четкого следования традиции (академической школе) с индивидуальным мастерством; широта художественных интересов, стремление дать глубокую трактовку образов, раскрывая философский смысл и преобразование событий и персонажей при осмыслении характеров; использование синтеза художественных стилей [3].

К середине XIX в. относится формирование другого центра русского среднего художественного образования – Московского училища живописи, ваяния и зодчества (сейчас – Московский государственный академический художественный институт имени В. И. Сурикова).

В разное время здесь преподавали В.Г. Перов, В.Е. Маковский, А.К. Саврасов, В.Д. Поленов, А.М. Васнецов, И.И. Левитан, В.А. Серов, К.А. Коровин и другие, способствующие формированию своих традиций художественного образования. Многие из них придерживались авангардных взглядов на живопись и методику её преподавания. Если «Репинка» придерживалась строгих канонов в методике обучения, особенно рисунка, то в «Суриковке» длительное время практиковали более свободные взгляды на дидактические основы живописи. А преподавание в 20-е годы XX в. осуществлялось даже без наличия специальных программ.

Только с приходом И.Э. Грабаря, который в 1937 г. стал директором Московского Института, были поставлены задачи по укреплению «профессиональных знаний», особенно рисунка. Грабарь подчеркивал: «...не только все великаны прошлых лет, но и мастера, которых я застал в живых, – Мане, Дега, Ван Гог, даже Матисс и Гоген – прошли самую суровую академическую школу и, только одолев ее, стали искать путей к «свободным искусствам» [2].

Понимая отличия двух основных российских художественных школ, Грабарь стремился к их сотрудничеству, для взаимодополнения методики преподавания привлекал к образовательному процессу в Москве известных профессоров Ленинградской Академии художеств, поскольку рисунок был самой сильной стороной «петербургской школы». Современная практика творческого общения Петербургских и Московских художественных вузов следует этой традиции.

Выводы: К середине XVIII века стало очевидно, что художественное мастерство и подходы к преподаванию живописи в России несовершенны и неконкурентоспособны в сравнении с мировым уровнем. Создание Академии художеств в России стало необходимым и принципиально важным решением, в итоге привело к формированию двух ведущих российских художественных образовательных учреждений мирового уровня с характерными для них традициями и эволюционно развивающимися методиками обучения живописи, воспитавших выдающихся мастеров изобразительного искусства.

Список литературы

1. Золотарева Л.Р. Художественная школа России: исторический экскурс // Вестник КарГУ, серия «Педагогика». – 2010. – №1 (57). – С. 25–34.
2. История МГХИ имени В.И. Сурикова. Советская живопись [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sovjiv.ru/news/971>
3. Репин Е. Академическая система обучения. Россия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.practicum.org/index.php?option=com_content&view=article&id=33:sistem&catid=30:history&Itemid=12
4. Савинов А.М. Система преподавания П.П. Чистякова как пример профессиональной деятельности художника-педагога // Педагогика искусства. Электронный научный журнал учреждения Российской академии образования «Институт художественного образования». – 2010. – №3.

Шарунова Светлана Вячеславовна

доцент

ФГБОУ ВО «Ивановский государственный
энергетический университет им. В.И. Ленина»

г. Иваново, Ивановская область

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация: в данной статье рассматриваются особенности реализации профессионально-педагогической деятельности по проектированию образовательного процесса в техническом вузе в условиях перехода на Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения и, соответственно, на уровневую систему высшего профессионального образования. С целью выяснения компетентности преподавателей-практиков в области педагогического проектирования был проведен опрос преподавателей различных дисциплин некоторых технических вузов г. Иванова. В ходе анкетирования было определено, как преподаватели технических вузов понимают термин «проектирование образовательного процесса» и в какой логической последовательности они осуществляют свою деятельность при подготовке к занятию. Были выявлены те действия или этапы, которые не учитываются большинством преподавателей. Кроме того, выяснялось, с какими затруднениями в основных видах дидактической деятельности сталкиваются преподаватели на этапе проектирования учебных занятий и какова степень этих затруднений.

Ключевые слова: проектирование, педагогическое проектирование, проектирование образовательного процесса, планирование, профессиональная деятельность, дидактическая деятельность, компетенция, затруднение.

Понятие «проектирование» (происходит от латинского слова *pro-jektus* – «брошенный вперед») в широком смысле, как социокультурное явление, очень многогранно. Проектирование можно рассматривать, как

«деятельность по преобразованию естественных природных явлений в искусственные предметы и процессы, удовлетворяющие человеческим потребностям; процесс создания представления о еще не существующем объекте; выбор способа действия; компонент жизнедеятельности человека, позволяющий ему рационально строить свою жизнь и выполнять различные виды необходимой деятельности; отношение человека к действительности, в котором отражается стремление к комфортному существованию» [10, с. 12]. Проектированию присущи следующие характеристики: осмысливание, преобразование, законосообразность, принятие решений, удовлетворение потребностей. Таким образом, «проектирование – это деятельность по осмысливанию будущего преобразования действительности с учетом природных и социальных законов, на основе выбора и принятия решений» [4, с. 4].

Что касается педагогического проектирования, как частного случая социального проектирования, исследователи, изучающие данное явление, по-разному трактуют это понятие. А.М. Новиков определяет педагогическое проектирование как «предварительную разработку деталей педагогических систем» [6]. В.С. Безрукова пишет, что «педагогическое проектирование – предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов» [1, с. 95]. По мнению Н.О. Яковлевой «педагогическое проектирование – целенаправленная деятельность педагога по созданию проекта, который представляет собой инновационную модель педагогической системы, ориентированную на массовое использование» [10, с. 215]. И.А. Колесникова также подчеркивает, что «педагогическое проектирование – практико-ориентированная деятельность, целью которой является разработка новых, не существующих в практике образовательных систем и видов педагогической деятельности» [3, с. 22]. Е.С. Заир-Бек считает педагогическое проектирование «специальным образом организованное осмысление педагогических проектов и систем, когда на основе имеющегося состояния и прогноза желаемых результатов создается новый облик системы и одновременно процесс реализации в действительности задуманного» [2, с. 65]. С точки зрения Г.Е. Муравьевой, «педагогическое проектирование – это деятельность субъекта или субъектов образования, направленная на конструирование моделей преобразования педагогической действительности. Педагогическое проектирование предполагает возможность изменения, развития участка педагогической практики как результат реализации проекта» [5, с. 5]. Анализ предложенных определений позволяет сделать следующий вывод – педагогическое проектирование:

- имеет практическую направленность;
- ориентировано на решение конкретных педагогических задач;
- носит творческий характер;
- предназначено для разработки, создания, конструирования и доведения замысла до полезного результата в практике;
- по своей сути нацелено на поиск и создание новых моделей педагогической реальности.

Иными словами, все исследователи единодушны в том, что общим для всех проектов в образовании является их нацеленность на решение образовательных задач и реальное практическое преобразование существующей образовательной ситуации.

Особенности проектирования могут проявляться в любой педагогической деятельности независимо от уровня и направления образования. В нашем исследовании речь идет о профессионально-педагогической деятельности преподавателя в техническом вузе. Прежде всего, следует отметить, что процесс обучения в техническом вузе направлен на овладение профессией инженера. Профессиональная подготовка подразумевает, что выпускник приобретает определенную сумму знаний, умений и навыков, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности. Следовательно, при получении профессионального образования, главный акцент ставится на содержание образования, и преподаватель, соответственно, должен ориентироваться на профессиональную направленность всего образовательного процесса.

Одной из главных целей развития высшего образования в нашей стране является повышение его качества, что вызвано необходимостью подготовки для рынка труда специалиста, обладающего определенным уровнем и качеством подготовки. Присоединение России к Болонскому соглашению и введение, в связи с этим, уровня образования согласно ФГОС нового поколения обуславливает внедрение компетентного подхода к подготовке кадров. При таком подходе результаты обучения (образовательного процесса) описываются при помощи компетенций, а процесс подготовки будущего специалиста-инженера происходит посредством формирования его профессиональной компетентности.

Мы попытались выявить особенности проектной деятельности преподавателя технического вуза в новых условиях – перехода на уровневую систему высшего профессионального образования.

Нами была составлена анкета, целью которой являлось определение компетентности преподавателей вуза в области педагогического проектирования и умения использовать свои знания на практике. Мы предложили преподавателям различных (специальных, естественнонаучных и гуманитарных) дисциплин некоторых технических вузов г. Иванова объяснить, как они понимают термин «проектирование образовательного процесса», какие действия и в какой последовательности они выполняют при подготовке к учебному занятию, а также отметить затруднения в основных видах дидактической деятельности, которые возникают на этапе проектирования учебных занятий.

Анализ предложенных определений позволяет сделать вывод, что большинство преподавателей, независимо от преподаваемой дисциплины, приравнивают *проектирование* к *планированию* образовательного процесса. С нашей точки зрения целью *планирования* является осмысление, упорядочение предстоящей деятельности. Планирование может рассматриваться как один из этапов проектирования и в этом случае оно представляет собой последовательность и порядок действий педагога и учащихся по реализации проекта в определенные временные сроки. «При проектировании дается и принципиальное обоснование, и описание объекта или процесса, определяется способ его реализации. План же отражает систему действий по реализации задуманного» [5, с. 6].

Опрошенные преподаватели отмечают, что деятельность по проектированию образовательного процесса должна осуществляться в определенной логической последовательности.

В качестве основы мы выбрали общую логику проектирования образовательного процесса, разработанную Г.Е. Муравьевой [9, с. 21–22]:

1. Анализ исходных данных, конкретизация образовательных целей.
2. Генерирование идей: составление вариантов технологических способов обучения, то есть систем приемов учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению содержанием образования.
3. Оценка каждого варианта и выбор оптимального – создание общей модели проектируемого образовательного процесса.
4. Разработка приемов реализации выбранного технологического способа, то есть системы дидактических приемов деятельности учителя по управлению учебно-познавательной деятельностью учащихся.
5. Подбор необходимого материально-технического оснащения образовательного процесса.
6. Мысленное экспериментирование – проигрывание будущего образовательного процесса, установление и уточнение пространственно-временных характеристик процесса.
7. Документальное оформление проекта.

Мы конкретизировали данную логику и представили ее совокупностью действий, расположенных в произвольном порядке.

Наши респонденты должны были указать те действия, которые они выполняют, и определить их последовательность. Преподаватели отмечали, что некоторые действия осуществляются параллельно. Это вполне очевидно, так как, например, анализ целей и содержания образования, существующих условий обучения, учебных возможностей студентов и формулирование образовательных, воспитательных и развивающих задач относятся к одному этапу проектирования – анализ исходных данных, конкретизация образовательных целей. Последовательность выполняемых действий, которую предлагали преподаватели, в целом соответствует выбранной нами логике. При этом можно выделить те этапы или действия, которые не учитываются большинством преподавателей при подготовке к учебным занятиям. Это:

- сравнение различных вариантов проведения занятия и выбор оптимального;
- определение способов формирования компетенций;
- продумывание размещения студентов в пространстве (расстановки мебели, возможное перемещение студентов по кабинету, и т. д.).

В ходе анкетирования мы попытались определить, с какими затруднениями в основных видах дидактической деятельности сталкиваются преподаватели на этапе проектирования учебных занятий и какова степень этих затруднений. Мы выбрали следующие виды деятельности преподавателя:

1. Планирование системы занятий по теме с ориентацией на конечный результат.
2. Определение целей и задач занятия.
3. Отбор содержания учебного материала.
4. Определение структуры занятия (этапов его проведения).

5. Использование информационно-коммуникационных технологий обучения.

6. Организация самостоятельной работы студентов.

7. Включение студентов в совместное проектирование их образовательного маршрута.

8. Выбор способов организации учебно-познавательной деятельности студентов.

9. Определение средств и способов контроля освоения компетенций.

10. Соотнесение результатов обучения в виде знаний, умений и навыков с формируемыми компетенциями.

Общая картина затруднений разных групп преподавателей представлена в виде гистограммы на рисунке 1. По горизонтали указаны виды дидактической деятельности в той последовательности, в которой они были перечислены ранее. По вертикали – число преподавателей, испытывающих затруднения средней и сильной степени, в процентах.

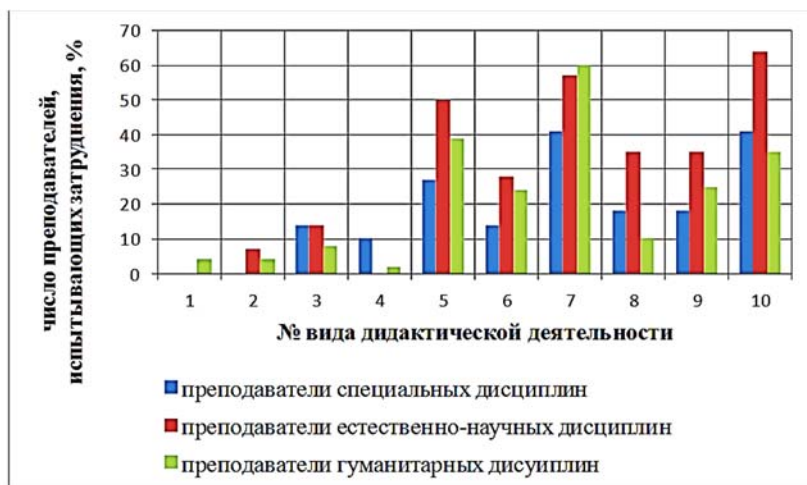


Рис. 1. Гистограмма затруднений в дидактической деятельности различных групп преподавателей технических вузов

Согласно приведенным данным можно выделить следующую группу видов дидактической деятельности, которые вызывают наибольшую трудность у всех преподавателей:

5 – использование информационно-коммуникационных технологий;

7 – включение студентов в совместное проектирование их образовательного маршрута;

10 – соотнесение результатов обучения в виде знаний, умений и навыков с формируемыми компетенциями.

В таблице 1 представлены результаты ранжирования видов дидактической деятельности по степени затруднений преподавателей и обобщенное ранжирование на основе суммы рангов каждого вида дидактической деятельности.

Таблица 1

Обобщенное ранжирование видов дидактической деятельности по степени затруднений преподавателей различных дисциплин

Вид дидактической деятельности	Σ рангов	Ранговое место
7. Включение студентов в совместное проектирование их образовательного маршрута.	4	1
10. Соотнесение результатов обучения в виде знаний, умений и навыков с формируемыми компетенциями.	6	2
5. Использование информационно-коммуникационных технологий обучения.	8	3
9. Определение средств и способов контроля освоения компетенций.	13	4
8. Выбор способов организации учебно-познавательной деятельности студентов.	15	5
6. Организация самостоятельной работы студентов.	17,5	6
3. Отбор содержания учебного материала.	20,5	7
2. Определение целей и задач занятия.	26	8
1. Планирование системы занятий по теме.	27,5	9,5
4. Определение структуры занятия.	27,5	9,5

Наибольшие затруднения у преподавателей всех групп вызывает включение студентов в совместное проектирование образовательного маршрута (Σ рангов = 4). Соотнесение результатов обучения с компетенциями (Σ рангов = 6) и использование информационно-коммуникационных технологий обучения (Σ рангов = 8) занимают второе и третье места в таблице рангов соответственно.

Данные ранжирования представлены на рисунке 2 (наибольшим затруднениям соответствует наименьшая сумма рангов).

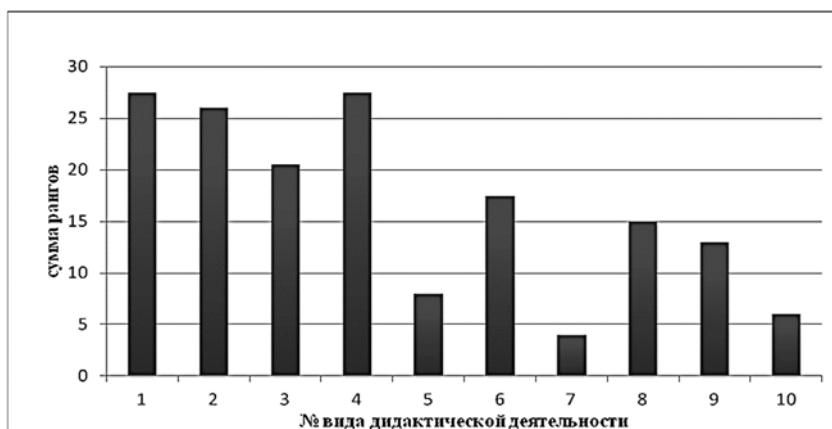


Рис. 2. Гистограмма рангового соотношения затруднений различных групп преподавателей в различных видах дидактической деятельности

Таким образом, наибольшие затруднения у преподавателей разных дисциплин высшей технической школы вызывает вид деятельности непосредственно связанный с проектированием процесса обучения, а именно, включение студентов в совместное проектирование их образовательного маршрута.

Предметом данного исследования была проектировочная деятельность преподавателя вуза. Данные анкетирования показывают, что затруднения в этом виде дидактической деятельности достаточно распространены. Причиной их является недостаточная сформированность соответствующих умений. Фиксированные затруднения связаны с недостаточной вузовской подготовкой в плане профессиональной деятельности, так как затруднения в проектировочной деятельности возникают у всех групп преподавателей независимо от преподаваемой дисциплины, наличия базового педагогического образования и стажа работы.

Список литературы

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
2. Беспалова В.В. Проектирование образовательного процесса в педагогическом вузе на основе компетентностного подхода: Дис. ... канд. пед. наук. – Шуя, 2011.
3. Заир-Бек Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1995.
4. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: Учебное пособие для высших учебных заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.pedlib.ru/dict/books/3/0212/index.shtml?from_page=50
5. Муравьева Г.Е. Теория и технология обучения проектированию образовательного процесса: Монография. – Шуя: Весть; ГОУ ВПО «ШГПУ», 2005. – 104 с.
6. Муравьева Г.Е. Педагогическое проектирование в деятельности школьного учителя: Учебно-методическое пособие для начинающих учителей / Г.Е. Муравьева, Е.В. Куренная, Е.А. Дубова. – Шуя: Изд-во ФГБОУ ВПО «ШГПУ», 2011. – 109 с.
7. Новиков А.М. Понятие о педагогических технологиях [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.anovikov.ru/artikle/pedtech.htm>
8. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.anovikov.ru/dict/ped_sl.pdf
9. Пашкевич А.В. Основы проектирования педагогической технологии. Взаимосвязь теории и практики: Учеб.-метод. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: РИОР; Инфра-М, 2013. – 76 с.
10. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей / Предисловие действительного члена АПН СССР Ю.К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1983. – 128 с.
11. Проектирование образовательного процесса в средней и высшей школе: Коллективная монография / Под научной ред. д-ра пед. наук, проф. Г.Е. Муравьевой. – Шуя: Изд-во ГОУ ВПО «ШГПУ», 2009. – 229 с.
12. Яковлева Н.О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования: Монография. – М.: Информационно издательский центр АТиСО, 2002. – 239 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Багавиева Гульнара Раисовна
студентка

Егорова Анна Александровна
студентка

Елабужский институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»
г. Елабуга, Республика Татарстан

ЦВЕТ И ЦВЕТОВАЯ КУЛЬТУРА

***Аннотация:** в статье показана необходимость формирования цветовой культуры школьников. Авторы статьи предлагают использовать проектную деятельность по оформлению интерьера как средство формирования цветовой культуры личности. Рассматриваются основные правила подбора цветowych сочетаний в оформлении интерьера.*

***Ключевые слова:** цвет, цветовая культура, уроки технологии.*

Знания о цвете необходимы современному человеку так же, как и знания о свойствах материалов, информации, энергии. Цветовые характеристики окружающего мира оказывают влияние не только на психологическое состояние человека, но и на его физическую активность, поэтому значимость цвета актуальна для всего общества в целом.

Качество цветового контента предметов важно для организации индивидуальной среды человека, однако выбор его цветовых предпочтений происходит, как правило, спонтанно, не подчиняясь определенным законам и правилам.

К сожалению, современная система образования не предоставляет в полной мере растущему человеку возможностей для формирования его цветовой культуры. Недооценивание роли цвета в воспитании и развитии детей приводит к тому, что в жизни мы наблюдаем негармоничные цветовые сочетания в фасаде зданий, на цветочных клумбах, на упаковке товаров, в одежде людей.

Понятие цветовой культуры личности еще не конца сформировалось в науке как самостоятельная категория. Н.В. Серов предлагает подойти к пониманию сущности данного термина через цветовые предпочтения [2, с. 7].

Цветовые предпочтения людей являются одновременно продуктом и двигателем цветовой культуры, они фиксируют уровень ее развития и одновременно способны трансформировать сложившиеся стереотипы.

По мнению ученых, способность человеческого зрения различать цветовые оттенки развивается. Наш современник различает их намного больше, чем человек, живший несколько тысячелетий назад. Исследования показывают, что цветовая чувствительность глаза наиболее развита у людей, связанных с использованием цвета в своей профессиональной деятельности [1].

Мы предлагаем использовать потенциал уроков технологии в общеобразовательной школе для формирования цветовой культуры обучающихся [3]. Проектная деятельность по созданию творческих продуктов школьников может стать для этого эффективным средством. Например, можно предложить обучающимся выбрать интересную *тему проекта по оформлению интерьера*. Например, это могут быть темы, связанные с дизайном жилых комнат, с оформлением окон, стен и т. д.

Перед началом работы над проектом необходимо познакомить школьников с основными правилами подбора гармоничных сочетаний цветов.

1. Темный цвет стен создает оптическую иллюзию, впечатление уменьшения, сужения помещения, придает ему большую камерность, уют, но и некоторую мрачность, ощущение замкнутости, ограничения пространства.

2. Светлый цвет, наоборот, увеличивает помещение в объеме, создает иллюзию того, что комната становится больше. При этом теряется чувство уюта, комната становится легкой и праздничной. Если в комнате с темным цветом стен обращают внимание на общее состояние интерьера, который как бы окутан некоторым сумраком, в котором взгляд падает на крупные вещи и предметы интерьера, то в светлой комнате взгляд, напротив, устремляется к деталям, мелочам, украшениям, поэтому в светлой комнате жилого интерьера (исключение составляют лишь офисные интерьеры) украшений должно быть много.

3. Холодные цвета стен (серо-голубой, свинцовый, синий, голубой, серо-зеленый, лазурь, сине-фиолетовый и т. п.) оптически «раздвигают» помещение, «отдаляют» расстояние от глаз смотрящего до стены такого цвета. Комната действительно создает ощущение некоторой прохлады, свободы, глубины и тишины. Вместе с тем, эти качества удаляют нас от ощущения уюта, камерности, защищенности.

4. Теплые цвета (красный, оранжевый, желтый, охристый, цвет свежего дерева, лимонный, коричневый всех оттенков, розовый и т. п.) создают оптическую, психологическую иллюзию приближения к зрителю поверхности, окрашенной в данный цвет, дарят чувство умиротворенности, мажора. Но если это яркие и теплые цвета, то, как правило, мажорность, комфортность и оптимизм перерастают в более бравурные эмоции, граничащие с агрессией.

Таким образом, мы считаем, что одним из важных направлений развития и воспитания школьников является формирование у них цветовой культуры, которая является неотъемлемой частью общей культуры личности. В процессе проектной деятельности в рамках уроков технологии можно знакомить обучающихся с основами теории цвета, правилами цветowych гармоний, практически решать вопросы цветоведения.

Список литературы

1. Серов Н.В. Цвет культуры / Н.В. Серов. – СПб.: Речь, 2004. – 672 с.
2. Захарова Н.Ю. Значение цветового зрения в профессиональной подготовке дизайнеров / Н.Ю. Захарова // Инженерный вестник Дона. – 2013. – №4 (27). – С. 270–275.
3. Шатунова О.В. Формирование цветовой культуры школьников / О.В. Шатунова // Педагогика искусства. – 2015. – №1. – С. 51–54.

Давыдова Светлана Витальевна

учитель начальных классов

МОУ «Георгиевская гимназия»

г. Егорьевск, Московская область

КАРЛСОН В ЖИЗНИ РЕБЕНКА И ЕГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ

Аннотация: в статье рассмотрены особенности младшего школьного возраста, особое внимание уделено кризису 7 лет. Автор раскрывает проблемы одиночества ребенка данного возраста, которое возникает из-за недостаточного внимания родителей к жизни ребенка. На примере анализа сказки А. Линдгрен «Малыш и Карлсон» раскрываются особенности переживания внутриличностного одиночества детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: младший школьный возраст, кризис 7 лет, одиночество, семейное одиночество.

Младший школьный возраст называют вершиной детства. Ребёнок сохраняет много детских качеств – легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого снизу вверх. Но он уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления. Учение для него – значимая деятельность. В школе она меняет интересы, ценности ребёнка, весь уклад его жизни. Возраст 7 лет – период кризиса в жизни ребёнка. Действие кризиса может особенно усилиться под влиянием многих факторов. Это, прежде всего недостаточное внимание родителей к проблемам ребенка, что влечёт за собой его внутриличностное одиночество. Данная проблема очень ярко отражена в сказке шведской писательницы Астрид Линдгрен «Малыш и Карлсон».

За множеством серьёзных трудностей и проблем, стоящих в современной психолого-педагогической науке проблеме одиночества уделено достаточно внимания. Однако, ознакомление с литературой по проблеме детского одиночества в период кризиса 7 лет, показало, что данная проблема изучена недостаточно.

Проблемой одиночество занимались многие великие философы, такие как Ж.П. Сартр, А. Камю, У. Хайдеггер.

Психологическим особенностям одиночества большое внимание уделено такими исследователями как Янг, М. Бубер, Г. Беллинг, Р. Бард К.Э. Мустакас, Дж. Оди, Н.Л. Шестерина.

Кризис 7 лет изучался такими психологами и педагогами как И.Ю. Кулагина, В.С. Мухина, Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Л.Ф. Обухова.

Целью работы является показать влияние стиля семейного воспитания на возникновение чувства одиночества у семилетнего ребёнка на примере сказки Астрид Линдгрен «Малыш и Карлсон».

Как всякий кризис, кризис 7 лет не жёстко связан с объективным изменением ситуации. Важно, что ребёнок переживает ту систему отношений, в которую он включён, будь то стабильные отношения или резко меняющиеся. Изменилось восприятие своего места в системе отношения – значит, меняется социальная ситуация развития и ребёнок оказывается на

границе нового возрастного периода. Как считает Л.И. Божович кризис 7 лет – это период рождения социального «Я» ребёнка.

Происходит изменение самосознания. Это приводит к переоценке ценностей. Старые интересы, мотивы теряют свою побудительную силу, на смену им приходят новые. Семилетний ребёнок с увлечением играет, и играть будет ещё долго, но игра перестаёт быть основным содержанием его жизни, потому что появляется новый вид деятельности – учебная деятельность.

Перестройка эмоционально-мотивационной сферы не ограничивается появлением новых мотивов и сдвигами, перестановками в иерархической мотивационной системе ребёнка. В кризисный период происходят глубокие изменения в плане переживаний, подготовленные всем периодом личностного развития в дошкольном возрасте. В конце дошкольного детства намечилось осознание ребёнком своих переживаний. Сейчас осознанные переживания образуют устойчивые аффективные комплексы.

Отдельные эмоции и чувства, которые испытывал ребёнок лет четырёх, были мимолётными, ситуативными, не оставляли заметного следа в его памяти. В период кризиса 7 лет проявляется то, что Л.С. Выготский называет обобщением переживаний. Цепь неудач или успехов, каждый раз переживаемых ребёнком, приводит к формированию устойчивого аффективного комплекса – чувства неполноценности, унижения, оскорблённого самолюбия или чувства собственной значимости, компетентности. Конечно, в дальнейшем эти аффективные образования могут изменяться, даже исчезать по мере накопления опыта другого рода. Но некоторые из них, подкрепляясь соответствующими событиями и оценками, будут фиксироваться в структуре личности, и влиять на развитие самооценки ребёнка, его уровня притязаний. Благодаря обобщению переживаний появляется логика чувств.

Усложнение эмоционально-мотивационной сферы приводит к возникновению внутренней жизни ребёнка. В этом возрасте впервые возникает осмысленная реакция на свои переживания, новое отношение к себе. Переживания приобретают смысл. Радующийся ребенок понимает, что он радуется, сердящийся – что он сердит.

К основным симптомам кризиса 7 лет относят:

1. Потеря непосредственности.

Наивность и непосредственность поведения ребенка до кризиса означают, что ребенок внешне такой же, как и внутри. У взрослых людей детской наивности, непосредственности очень мало, и наличие их у взрослых производит комическое впечатление. Утеря непосредственности означает привнесение в наши действия интеллектуального момента. Если до кризиса поведение ребенка строилось и реализовывалось согласно желаниям, то теперь, прежде чем что-то сделать, ребенок думает, чего оно может стоить ему.

2. Манерничество.

Душа ребенка становится закрытой, и он начинает играть роль, чего-то из себя изображая и что-то при этом скрывая.

3. Симптом «горькой конфеты».

Когда ребенку плохо, он начинает скрывать свои переживания и колебания, пытается не показывать их другим. В этот промежуток времени ре-

бенок резко меняется, становится более трудным для воспитания, чем прежде.

Бенджамин Спок пишет: «Ребенок перестает пользоваться слишком «взрослыми» словами и стиль его речи становится грубоватым. Он хочет носить только такую одежду и прическу, как другие ребята... Он может совершенно забыть, как правильно есть за столом, садится за стол с грязными руками, набивает рот и ковыряет вилкой в тарелке. Он может рассеянно бить ногой по ножке стула,... хлопать дверями или забывать закрывать их за собой. Он меняет пример для подражания: раньше он подражал взрослым, а теперь – своим сверстникам. Он заявляет о своем праве на независимость от родителей... Эти плохие манеры и плохие привычки очень расстраивают родителей. Они думают, что ребенок забыл все, чему его так долго учили. На самом деле эти перемены доказывают, что ребенок навсегда усвоил, что такое хорошее поведение, иначе он не стал бы против него восставать. Когда ребенок почувствует, что он утвердил свою независимость, хорошее поведение вернется.

Конечно, не каждый ребенок становится непослушным в этом возрасте. Если родители – общительные люди и у ребенка хорошие отношения с ними, то, возможно, вообще не будет явных признаков бунта. У девочек бунт обычно менее ярко выражен, чем у мальчиков...

Нередко можно встретиться и с агрессивностью (словесной и физической), а у некоторых детей она приобретает крайние формы в виде разрушительного отношения к вещам. Ребенок становится вспыльчивым, грубит в ответ на какое-нибудь недовольство им со стороны взрослого, он плохо контактен, непослушен. Некоторые дети могут при этом отказываться даже от еды и питья.

Нередко можно встретиться с прямо противоположным явлением – абсолютно пассивным поведением. Такие дети беспокоят своих родителей и воспитателей чрезмерной пассивностью и рассеянностью. Причиной в обоих случаях являются детские переживания. Происходит их перестройка. От «Я сам» и «Я хочу» к «так надо» путь неблизкий, а дошкольник его проходит всего за каких-нибудь 3–4 года. Поэтому понятен и драматизм этого перехода.

Все эти внешние особенности начинают исчезать, когда ребенок выходит из кризиса и вступает в новый возраст.

Таким образом, младший школьный возраст, в частности кризис семи лет – является важным этапом в жизни ребёнка. Резко меняется весь уклад жизни, появляются постоянные обязанности, расширяется круг общения. Складывается определённая самооценка, манера работы, навыки взаимоотношения с окружающими.

Людям, которым не хватает живого общения – пытаются восполнить его за счёт кого-то или чего-то. Они прячутся в постоянную занятость или иные действия, для того чтобы не чувствовать себя одинокими или оставаться один на один со своими мыслями. Если связать это суждение с кризисом семи лет получается, что ребёнок также испытывая одиночество в семье – уходит от своего одиночества. Данный феномен ярко описан в сказке знаменитой шведской писательницы Астрид Лингрен «Малыш и Карлсон».

Из сюжета данного произведения ярко прослеживается чувство одиночества малыша, в период кризиса семи лет. При совпадении данного

кризиса с одиночеством в семье – появляется «синдром Карлсона». То есть малыш создал для себя воображаемого друга, который помог ему, справится с одиночеством и разнообразить его жизнь.

В данном произведении чётко прослеживается одиночество малыша, наиболее яркий пример – желание Малыша в друге, собаке.

«– По улицам слоняешься! – сказал папа.

«По улицам слоняешься!» Но ведь папа не знал, что по дороге домой Малышу встречался щенок. Милый, прекрасный щенок, который обнюхал Малыша и приветливо завилял хвостом, словно хотел стать его щенком.

Если бы это зависело от Малыша, то желание осуществилось тут же. Но беда заключалась в том, что мама и папа ни за что не хотели держать в доме собаку».

Анализируя данную часть этого произведения, становится видно, что в семье, в которой рос ребенок, происходило непонимание и неприятие его желания завести домашнее животное, которое бы стало ему настоящим другом и помогало бы ему преодолевать чувство одиночества.

И далее Малыш говорит об этом своим родителям, высказывает то, что чувствует себя одиноким.

«Похоже, что так всю жизнь и проживёшь без собаки, – с горечью сказал Малыш, когда всё обернулось против него. – Вот у тебя, мама есть папа; и Боссе с Бетан тоже всегда вместе. А у меня – у меня никого нет!..

– Дорогой Малыш, ведь у тебя все мы! – сказала мама.

– Не знаю... – с ещё большей горечью произнёс Малыш, потому что ему вдруг показалось, что у него и ничего нет на свете».

Убеждения родителей о том, что у него есть «все они» не смогли убедить его в том, что он вовсе не одинок. Малыш направляется в свою комнату, где и происходит его первая «встреча» с Карлсоном.

Семейное одиночество является достаточно распространённой проблемой на сегодняшний день. Семья живет вроде бы нормально, происходит общение, но члены семьи нередко испытывают чувство одиночества. Особенно часто этому чувству подвержены дети, в частности в период возрастных кризисов. Это может быть кризис подросткового возраста, а может, как в нашем случае, криз семи лет. Для того чтобы в данном возрасте не возникало непонимание между ребёнком и родителями, необходимо соблюдать ряд простых правил, которые помогут протеканию кризиса семи лет более мягко и свести к минимуму чувство одиночества.

Родителям необходимо помнить, что это временное явление и при правильном поведении взрослых эти явления пройдут. Взрослым, которые окружают ребенка, необходимо определить единую систему требований к нему, быть спокойным, доброжелательным, ровным в отношениях с ребенком. И в то же время требовательным и настойчивым в выполнении предъявляемых требований. А самое главное – любите ребенка! Чаше вместе проводите время, общайтесь, разговаривайте, объясняйте ребенку непонятные ему вещи, не скрывайте своих чувств.

Список литературы

1. Вроно Е.М. Поймите своего ребёнка. – М.: Дрофа, 2002. – 224 с.
2. Киплинг Р., Линдгрен А., Милн А.А. Маугли / Пер. со шведск. Л.З. Лунгиной; Винни-Пух и все-все-все / Пересказ с англ. Б.В. Заходера; вступ. ст. Л.З. Лунгиной; ил. Р.В. Давыдова; Ю.А. Бутырина и А.М. Савченко; Э.В. Назарова. – М.: Правда, 1985. – 656 с.

3. Корчагина С.Г. Психология одиночества: учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 228 с.

4. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: Учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.С. Мухина. – 10-е изд. перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 608 с.

Колесникова Татьяна Алексеевна

ассистент

Лесосибирский педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск, Красноярский край

Пеленков Александр Игоревич

канд. пед. наук, доцент

Лесосибирский педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск, Красноярский край

Яковлева Наталья Борисовна

учитель начальных классов

МБОУ «Лицей» г. Лесосибирска
г. Лесосибирск, Красноярский край

ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: *в соответствии с ФГОС НОО для учителя становится важным учить детей самостоятельно «открывать» знания в процессе обучения. Это касается и уроков изобразительного искусства. В статье рассматривается применение проблемных ситуаций на уроках изобразительного искусства в начальной школе посредством проблемного обучения.*

Ключевые слова: *проблемные ситуации, проблемное обучение, обучающиеся, начальная школа.*

Вся работа в общеобразовательной школе призвана способствовать улучшению подготовки и качества обучения школьников, повышению познавательной деятельности, духовного и нравственного воспитания учащихся. В свете этих требований, предъявляемых к учителю, необходимо активизировать художественно-творческую деятельность в процессе овладения знаниями, умениями и навыками на занятиях изобразительного искусства [2, с. 17].

Каждый из педагогов желает, чтобы именно его предмет имел глубокий интерес у детей школьного возраста, каждый урок являлся праздником, маленьким представлением, способствовал новым открытиям, доставляющим положительные эмоции ученикам и учителю. Поэтому необходимо сделать из обучающегося активного участника процесса обуче-

ния. Создание проблемной ситуации на уроке изобразительного искусства является неотъемлемой частью развивающего и проблемного обучения.

Изначальные работы, посвящённые теории и практике проблемного обучения, появились еще в конце 60-х – начале 70-х столетия. Огромный вклад в разработку технологии проблемного обучения внесли учёные Т.В. Кудрявцев, М.И. Махмудов, В. Оконь, Н.А. Менчинская, П.Я. Гальперин и т. д. [3, с. 48].

Нельзя не согласиться с мнением С.Е. Суприновича и Н.В. Лысых, которые говорят о том, что «использования проблемного обучения в образовании сейчас актуально и потому, что оно предоставляет обучающимся возможность самостоятельного поиска, открытия и, что самое важное, обеспечивает развитие творческой активности у школьников. Проблемный подход к обучению изобразительного искусства определяется спецификой художественного метода познания и творчества, в чувственно-сенсорном и действенном усвоении способов создания художественного образа с помощью художественно выразительных средств. Проблемное обучение помогает вызвать внутреннюю активность учения; повышает познавательный интерес; воспитывает самостоятельность; идет развитие творческих способностей, воображение; развивает коммуникативные навыки; увеличивает прочность усвоения пройденного материала; формирует убеждения; стимулирует овладение первичными навыками исследовательской деятельности» [5, с. 157].

На уроках изобразительного искусства педагоги часто применяют метод проблемного обучения, так как он вызывает интерес и живую реакцию детей, дает возможность развития творческих способностей каждого ребенка. Положительные стороны в том, что не даются знания в готовом виде, а ставится перед учеником задача (проблема), которая заинтересовывает его, пробуждает у него желание найти способ её решения.

Однако стоит принять во внимание, то что, «метод проблемного обучения невозможно использовать ко всем темам предмета изобразительного искусства, так как технология проблемного обучения, как и другие технологии, имеет положительные и отрицательные стороны. Преимущества технологии проблемного обучения: способствует не только приобретению учащимися необходимой системы знаний, умений и навыков, но и достижению высокого уровня их умственного развития, формированию у них способности к самостоятельному добыванию знаний путём собственной творческой деятельности; развивает интерес к учебному труду; обеспечивает прочные результаты обучения. Недостатки: большие затраты времени на достижение запланированных результатов, слабая управляемость познавательной деятельностью учащихся» [6, с. 39].

При проблемном обучении деятельность педагога состоит в объяснение содержания сложных понятий, периодически создает проблемные ситуации, информирует учащихся факторы, организует (проблемные ситуации) их учебно-познавательную деятельность, в ходе работы на основе анализа фактов ученики самостоятельно делают выводы и обобщения, формируют с помощью учителя определенные понятия, законы.

М.И. Махмудов выделяет три уровня проблемного обучения: полу самостоятельной активности; самостоятельной (продуктивной) активности;

творческой активности. Для проблемного обучения характерны следующие методы:

1. Проблемное изложение. Создание педагогом проблемной ситуации, раскрытие противоречий после, показывает ход его разрешения. Задача такого изложения заключается в том, чтобы обратить внимание детей к соучастию, рассуждению.

2. Частично поисковый метод. Учитель создает проблемную ситуацию, ученики решают ее самостоятельно или под руководством педагога.

3. Исследовательский метод. Учитель конструирует задания творческого характера, а ученики самостоятельно их решают [4, с. 46].

Важным этапом в проблемном обучении есть создание проблемной ситуации разными вариантами. Как отмечает М.Е. Велтистов наибольшая самостоятельность учащихся проявляется при использовании исследовательского метода. Например: (4 класс II четверть, тема «Год не неделя – двенадцать месяцев») при иллюстрировании сказки учитель предлагает творческое задание, а учащиеся самостоятельно их выполняют. Этот метод является высшим уровнем творческого развития [1, с. 45].

Таким образом, можно сказать, что использование или создание в процессе обучения на уроках изобразительного искусства в начальной школе проблемных ситуаций помогает педагогу формировать у учащихся самостоятельное, активное, творческое мышление.

Список литературы

1. Велтистов М.Е. Развитие творческого воображения ребенка в изобразительной деятельности // Одаренный ребенок. 2008. – 84 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 280 с.
3. Колякина В.И. Библиотека учителя изобразительной деятельности. Методика организации уроков коллективного творчества. – М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 2000. – 170 с.
4. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1976. – 270 с.
5. Супринович С.Е. Использование проблемного обучения на уроках изобразительного искусства / С.Е. Супринович, Н.В. Лысых // V Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум» (15 февраля – 31 марта 2013 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.scienceforum.ru> (дата обращения: 30.03.2017).
6. Неменский Б.М. Изобразительное искусство. Методическое пособие 1–4 классы. – М.: Просвещение, 2010. – 180 с.
7. Овсянникова Т.В. Использование метода проблемного обучения на уроках изобразительного искусства [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/istoriya/library/2015/01/06/razrabotka-uroka-po-istorii-drevnego-mira-k-uroku-no-50-na-temu> (дата обращения: 02.08.2017).

Косицина Юлия Владимировна

канд. филол. наук, учитель русского языка и литературы
МБНОУ «Гимназия №17 им. В.П. Чкалова»

г. Новокузнецк, Кемеровская область

Косицин Антон Николаевич

учитель русского языка и литературы
МБОУ «СОШ №93»

г. Новокузнецк, Кемеровская область

ВЕБ-КВЕСТ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ВЕБ-КВЕСТА ПО ИЗУЧЕНИЮ РОМАНА А.С. ПУШКИНА «ДУБРОВСКИЙ»)

Аннотация: в статье рассмотрены основные требования к веб-квестам по изучению художественного произведения, а также представлена методическая разработка веб-квеста по изучению романа А.С. Пушкина «Дубровский».

Ключевые слова: Интернет, веб-квест, требования к веб-квесту.

Веб-квест определяется в педагогике как «проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета» [1, с. 7], как «мини-проект, в процессе работы над которым учащиеся осваивают учебную информацию, полученную из Сети на основе рекомендаций и заданий учителя» [2, с. 149].

Веб-квесты, создаваемые для изучения литературных произведений, должны соответствовать следующим требованиям:

1) *атмосфера поиска и исследования*, что позволяет поддерживать интерес учащихся к заданию, произведению и предмету в целом;

2) *связь с конкретным учебным материалом*: задания веб-квеста должны быть прежде всего направлены на усвоение предметных знаний и развитие определенных умений;

3) *индивидуальный подход*, который предполагает индивидуальное прохождение квеста каждым учеником с возможностью самостоятельного выбора роли и формы представления ответов;

4) *регулирование учителем*: прохождение этапов веб-квеста на каждом этапе должно регулироваться учителем, который на уроках «дает толчок» к выполнению очередного задания, представляет образец выполнения, обобщает результаты, подводит итоги.

Далее представляем веб-квест, предназначенный для выполнения в ходе изучения романа А.С. Пушкина «Дубровский» на уроках или в качестве домашнего задания и связанный прежде всего с индивидуальной деятельностью учащихся. Квест является долговременным: включает в себя несколько этапов, на каждом из них ученик имеет возможность выбора роли и формы представления ответов, исходя из своих склонностей, интересов и возможностей. Выход к веб-квесту производится по следующей ссылке: <http://nsportal.ru/user/652019/page/novosti>

Задания I этапа

Выберите роль, которую вы будете исполнять на данном этапе.

1. Архитектор.

Найдите в тексте романа описания помещений Троекурова, Дубровского и князя Верейского. Пользуясь приведенными ниже интернет-ресурсами,

подберите фотографии русских дворянских усадеб XVIII – начала XIX в., которые бы наиболее точно отражали особенности поместий этих героев: внешний вид, размеры, уровень жизни (2–3 фотографии для каждого поместья). На фотографиях должен быть вид поместья в целом, также можно подобрать изображения интерьера отдельных комнат.

Список интернет-ресурсов:

<http://tainipeterburga19.rolka.ru/viewtopic.php?id=732>

<https://ru.wikipedia.org/wiki/Усадьба>

<http://way2day.com/article/usadby-podmoskovya.html>

<http://blackpics.ru/dvoryanskaya-usadba-rossiya/>

<http://vladimir71.mirtesen.ru/blog/43874846995/Russkaya-usadba-XVIII-veka>

Критерии оценивания: полнота ответа (5 б.); соответствие тексту произведения (5 б.); оформление: грамотность, эстетичность (5 б.). Максимальный балл – 15.

2. Модельер.

Действие романа А.С. Пушкина «Дубровский» происходит приблизительно в 1830–31 гг. Пользуясь приведенными ниже интернет-ресурсами, подберите иллюстрации (рисунки, картины), которые бы наглядно представляли одежду и прическу каждого из героев (Троекурова, Андрея Гавриловича Дубровского, Владимира Дубровского, Марьи Кирилловны, Саши, князя Верейского) в соответствии с модой 1830-х гг.

Список интернет-ресурсов:

<http://ua-bal.livejournal.com/234572.html>;

<http://marinni.dreamwidth.org/446073.html?thread=7584633&style=site>;

<https://lebedinajpesnja1.blogspot.ru/2015/11/18001850.html?showComment=1448263447094&m=1>; <https://history.wikireading.ru/221661>

Критерии оценивания: полнота ответа (5 б.); соответствие одежды эпохе (5 б.); оформление: грамотность, эстетичность (5 б.). Максимальный балл – 15.

Задания II этапа

Выберите роль, которую вы будете исполнять на данном этапе.

1. Лингвист-антропонимист.

Антропонимика – раздел лингвистики, в котором изучаются имена, фамилии, прозвища людей. В художественном тексте имя и фамилия героя часто несут важную смысловую нагрузку, отражают особенности характера, внутреннего мира. Пользуясь приведенными ниже интернет-ресурсами, проанализируйте значение имен, фамилий и отчеств героев (Кирила Петрович Троекуров, Андрей Гаврилович Дубровский, Владимир Дубровский, Марья Кирилловна, Верейский, Дефорж). Постарайтесь объяснить, как имя, фамилия и отчество помогают понять внутренний мир героя, его отношение к жизни и к людям. Возможны несколько вариантов объяснений. При ответе нужно составить развернутое связное высказывание.

Список интернет-ресурсов:

<http://vasmer.slovaronline.com>

<http://kakzovut.ru>

<https://horo.mail.ru/namesecret/>

<https://profilib.com/chtenie/115273/yuriy-fedosyuk-russkie-familii-populyarnyy-etimologicheskij-slovar-47.php>

<http://www.multitran.ru/c/m.exe?l1=4&l2=2&s=+forge>

<http://www.multitran.ru/c/m.exe?l1=4&l2=2&s=cour>

Критерии оценивания: полнота ответа (5 б); полнота и глубина анализа образов через имена, фамилии и отчества (5 б.); смысловая связность, логичность и речевая правильность ответа (5 б.); оформление: грамотность, эстетичность (5 б.). Максимальный балл – 20.

2. Художник-портретист.

В художественном произведении при создании образов большую роль играет внешность героя, которая часто выражает характер и особенности внутреннего мира. Однако в романе «Дубровский» А.С. Пушкин мало описывает внешность своих героев, уделяя больше внимания их поступкам и характеру. Пользуясь приведенными ниже источниками, «создайте» внешность героев романа. Из представленных портретов выберите те, которые, на ваш взгляд, больше всего соответствуют характеру, поступкам, образу жизни, внутреннему миру героев (Троекурову, Андрею Гавриловичу Дубровскому, Владимиру Дубровскому, Марье Кирилловне, князю Верейскому, Саше): http://nsportal.ru/sites/default/files/2017/06/12/veb-vest_etap_2_prilozhenie_1.docx; http://nsportal.ru/sites/default/files/2017/06/12/veb-vest_etap_2_prilozhenie_2.docx.

Подобрав портреты для каждого героя (1–3), объясните причины своего выбора, опираясь на особенности характера, поступки, внутренний мир пушкинских персонажей. Некоторые портреты останутся неиспользованными. Возможны различные варианты подбора и объяснений. При ответе необходимо скопировать нужный вам портрет и составить к нему развернутое связное высказывание.

Критерии оценивания: полнота ответа (5 б); полнота и глубина анализа образов через подобранные портреты (5 б.); смысловая связность, логичность и речевая правильность ответа (5 б.); оформление: грамотность, эстетичность (5 б.). Максимальный балл – 20.

Задания III этапа

Выберите роль, которую вы будете исполнять на данном этапе.

1. Психолог.

Психолог – это специалист, который занимается исследованием психики человека или оказанием психологической помощи психически здоровым людям. Помогите героям романа разобраться в себе, понять истинные причины своих поступков. Ответьте на следующие вопросы:

– Кто виновен в ссоре Андрея Гавриловича Дубровского и Троекурова? (гл. I); Почему Владимир Дубровский распустил свою разбойничью шайку? (гл. XVIII–XIX).

Ответы на каждый вопрос оформите в виде связного высказывания (5–10 предложений). В качестве подсказки можно использовать следующие интернет-ресурсы:

<http://infourok.ru/prichini-ssori-dubrovskogo-i-troekurova-1507620.html>; <http://www.literaturus.ru/2016/10/druzhba-i-vrazhda-mezhdu-dubrovskim-i-troekurovym-prichiny-ssory.html>; <http://qalib.ru/a/pochemu-dubrovskiy-pokinul-svoih-krestyan>.

Критерии оценивания: полнота ответа (5 б.); полнота и глубина доказательств (5 б.); смысловая связность, логичность и речевая правильность ответа (5 б.); оформление: грамотность, эстетичность (5 б.). Максимальный балл – 20.

2. Следователь.

В романе «Дубровский» умирают несколько человек. Каждый раз вопросов о причине смерти вроде бы не возникает... Но не всё так просто в

пушкинском произведении. Внимательно перечитайте нужные главы романа, найдите истинных виновников и доказательства их вины, ответив на следующие вопросы:

- Кто виновен в смерти Андрея Гавриловича Дубровского? (гл. IV).
- Кто виновен в смерти приказных? (гл. VI).

Ответы на каждый вопрос оформите в виде связного высказывания (5–10 предложений). В качестве подсказки можно использовать следующие интернет-ресурсы:

<http://www.literaturus.ru/2016/10/druzhba-i-vrazhda-mezhdu-dubrovskim-i-troekurovym-prichiny-ssory.html>;

<http://www.ignatovka.ru/index.php/component/content/article/38-2016-09-16-08-10-10/1613----lr>

Критерии оценивания: полнота ответа (5 б.); полнота и глубина доказательств (5 б.); смысловая связность, логичность и речевая правильность ответа (5 б.); оформление: грамотность, эстетичность (5 б.). Максимальный балл – 20.

Ответы на задания каждого этапа учащиеся должны оформить в виде документа Word или презентации, отправить на адрес gutfroind@mail.ru. Лучшие работы, набравшие максимальное количество баллов, будут представлены на уроке и опубликованы на сайте. По результатам трех этапов определяются победители и призеры веб-квеста.

Список литературы

1. Бадмацыренова В.В. Веб-квест как инновационная форма организации проектной деятельности на уроках литературы: Методическая разработка. – Улан-Удэ: Изд-во типографии ГБОУ СПО «БРИЭТ», 2015. – 60 с.

2. Нечитайлова Е.В. Веб-квесты как методика обучения на основе интернет-ресурсов // Проблемы современного образования. – 2012. – №2. – С. 147–155.

Майер Роберт Валерьевич

д-р пед. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный
педагогический институт им. В.Г. Короленко»
г. Глазов, Удмуртская Республика

ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СЛОЖНОСТИ РАЗЛИЧНЫХ ВОПРОСОВ ШКОЛЬНОГО КУРСА МАТЕМАТИКИ

Аннотация: дидактическая сложность вопроса пропорциональна количеству слов, требующихся для его объяснения, или времени, которое необходимо затратить для его изучения. В статье представлены результаты оценки сложности 15 параграфов школьного курса математики, осуществленной путем разложения задач на элементарные действия и методом парных сравнений.

Ключевые слова: дидактика, математика, методика преподавания, сложность.

Развитие методики преподавания, совершенствование учебников и учебных пособий, создание математических и компьютерных моделей процесса обучения предполагает оценку дидактических характеристик

различных элементов учебного материала (ЭУМ) [1; 2]: сложности, информативности, объема и т. д. Дидактическая сложность (ДС) должна быть связана с объективными характеристиками учебного процесса, например, со временем изучения соответствующего ЭУМ или количеством слов, которое должен произнести учитель, чтобы объяснить данный ЭУМ [1]. На уроках математики в 1 – 8 классах школьники изучают различные операции с числами, решают уравнения и т. д., при этом они учатся выполнять определенную последовательность элементарных действий, работая по определенному алгоритму. Сложность алгоритма определяется количеством операций, которое нужно совершить, чтобы его выполнить, то есть пропорциональна времени исполнения алгоритма. Поэтому для оценки ДС того или иного ЭУМ следует учитывать количество действий, которое необходимо совершить, чтобы решить соответствующую задачу. Другим важным аспектом проблемы является свертывание учебной информации и выполняемых операций в результате их аналитико-синтетической переработки; это приводит к повышению плотности информации, усвоению терминов, имеющих высокую информационную емкость, автоматическому выполнению более сложных операций. При оценке ДС можно использовать метод парных сравнений, заключающийся в сопоставлении различных ЭУМ друг с другом для определения минимального S_{min} и максимального S_{max} значений ДС. Рассмотрим результаты оценки ДС некоторых ЭУМ:

1. Сложение однозначных натуральных чисел (0 – 9): $3 + 5 = 8$. Отсчитывают и выкладывают три счетные палочки, к ним добавляют пять палочек. Пересчитывают количество счетных палочек, ответ – восемь. Сложность $S = 1$.

2. Вычитание однозначных натуральных чисел (0 – 9): $9 - 4 = 5$. Выкладывают 9 счетных палочек, убирают 4. Осталось 5. Сложность $S = 1,2 - 1,3$.

3. Сложение двузначных натуральных чисел: $26 + 53 = 79$. Складывают по отдельности единицы и десятки с учетом переноса единицы в старший разряд. Ученики должны уметь считать до 100. Сложность $S = 2,4 - 2,7$.

4. Умножение однозначных натуральных чисел (0–9): $5 \cdot 7 = 35$. Находят сумму пяти семерок, результат равен 35. Средняя сложность $S = 4 - 5$.

5. Умножение двузначных натуральных чисел (10–99): $23 \cdot 46 = 1058$. Числа 23 и 46 записывают столбиком, 23 умножают на 6, затем 23 умножают на 4, добавляют 0. Результаты складывают. Сложность $S = 9 - 11$.

Таблица 1

Результаты оценки сложности некоторых ЭУМ

	Название параграфа (ЭУМ)	S_{min}	S_{max}
1	Сложение натуральных чисел 0-9	1	1
2	Вычитание натуральных чисел 0-9	1,2	1,3
3	Сложение двузначных натуральных чисел	2,4	2,7
4	Умножение однозначных натуральных чисел	4,2	4,8
5	Умножение двузначных натуральных чисел	9	11
6	Деление трехзначного натурального числа на двузначное	12	14

7	Сложение и вычитание дробей с одинаковыми знаменателями	4,4	4,8
8	Сложение и вычитание дробей с разными знаменателями	15	17
9	Деление обыкновенных дробей	7	9
10	Умножение рациональных чисел	18	22
11	Уравнения первой степени	22	26
12	Система линейных уравнений с двумя переменными	40	47
13	Квадратный корень преобразование	33	39
14	Решение полного квадратного уравнения	42	48
15	Функция. Области определения и значений. График	34	40

6. Деление трехзначного числа на двузначное столбиком: $378/14 = 27$. Подбирают целое $x_1 = 2$ так, чтобы $x_1 \cdot 14 = 28$. Вычитают $37 - 28 = 9$. Сносят 8, получается 98. Подбирают целое $x_2 = 7$ так, чтобы $x_2 \cdot 14 = 98$. Сложность $S = 12 - 14$.

7. Сложение и вычитание дробей с одинаковыми знаменателями: $13/67 + 24/67 = 37/67$. Общая черта дроби, числители складывают. Сложность $S = 4,4 - 4,8$.

8. Сложение и вычитание дробей с разными знаменателями: $12/5 + 2/7 = 94/35$. Первую дробь умножают на 7, вторую – на 5. Числители складывают, знаменатели одинаковые. Четыре умножения, одно сложение. Сложность $S = 15 - 17$.

9. Деление обыкновенных дробей: $(3/5) : (6/8) = 24/30$. Вторую дробь переворачивают; числители и знаменатели перемножают. Сложность $S = 7 - 9$.

Результаты оценки граничных значений S_{min} и S_{max} дидактической сложности 15 ЭУМ из курса математики представлены в табл. 1. Из нее следует, что за время обучения в 1–8 классах сложность изучаемых вопросов (ЭУМ) возрастает в 35–45 раз. Видно, что ЭУМ «Решение полного квадратного уравнения» в 10 раз сложнее ЭУМ «Умножение однозначных натуральных чисел». Это можно интерпретировать так: представим себе гипотетического первоклассника, способного запоминать и усваивать всю сообщаемую ему информацию без повторения, закрепления и перерывов на отдых (что невозможно). Для того, чтобы объяснить ему метод решения квадратного уравнения потребуется в ≈ 10 раз больше времени (слов, усилий), чем научить его умножать однозначные натуральные числа. На самом деле обучение школьника происходит поэтапно и включает в себя не только объяснения учителя, но и закрепление изученного материала.

Список литературы

1. Майер Р.В. Контент-анализ школьных учебников по естественно-научным дисциплинам: Монография. – Глазов: Глазов. гос. пед. ин-т, 2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://maier-rv.glazov.net>
2. Микк Я.А. Оптимизация сложности учебного текста: В помощь авторам и редакторам. – М.: Просвещение, 1981. – 119 с.

Шатунова Ольга Васильевна
канд. пед. наук, доцент, доцент
Елабужский институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»
г. Елабуга, Республика Татарстан

КАТЕГОРИЯ «ARTS» В STEAM-ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: в статье выявлены основные тенденции развития STEAM-образования школьников в разных странах. Раскрыта роль категории «Arts» (искусства) как одной из необходимых составляющих в содержании STEAM-образования.

Ключевые слова: STEAM-образование, искусство, категория «Arts».

Сегодня во многих развитых странах, таких как Австралия, Китай, Великобритания, Израиль, Корея, Сингапур, США, развивается так называемое STEAM-образование – продолжение концепции STEM-образования (science – наука, technology – технология, engineering – инжиниринг, mathematics – математика). В США STEM-образование признано Национальным Советом по исследованиям и Национальным Научным технологической основой развитого общества [2].

Включение в STEM-образование творческих дисциплин, которые можно обозначить термином «Arts» – искусства, расширяет данное направление и обогащает его креативной составляющей. Например, в Израиле недавно была запущена пилотная инициатива – в дополнение к итоговому экзамену, который сдают выпускники школ, они проводят обязательную исследовательскую работу под руководством тьютора – студента или кандидата наук из университета. В национальной образовательной программе определено, что 70% времени школьники учатся традиционно, а 30% отводится на исследования. Обучающиеся по программе «STEAM-образование», помимо физики и математики, изучают робототехнику, программирование, конструируя и программируя собственных роботов. На занятиях используется современное специальное лабораторное и учебное оборудование.

Под категорией «Arts» в STEAM-образовании могут пониматься совершенно разные направления искусства: как автономные – живопись, архитектура, скульптура, графика, музыка, литература и поэзия, так и синтетические – театр, хореография, балет, кино, дизайн. Основным методом обучения, который используется для интеграции художественного творчества в систему STEAM-образования – проектный. Добавление категории «Arts» в технологию STEM-образования позволяет расширить контингент учащихся, вовлеченных в проектную работу. Например, ребята, не обладающие ярко выраженными способностями в проектировании и математике, могут помочь группе при эстетической реализации проекта. Важной особенностью работы по данной технологии является именно коллективная работа над проектом. STEAM позволяет задействовать правое полушарие мозга, отвечающее за творчество, эмоции, чувства.

К сожалению, в конце прошлого века в системах общего образования Европы, США и России сложилась одинаковая ситуация: непосредственные занятия искусством оказались выведены за пределы обязательных дисциплин. К искусству укоренилось отношение как к узкой профессиональной деятельности. Считалось, что если ребёнок собирается стать художником – ему нужны уроки рисования, а если не собирается, то лучше потратить время на более практичные с точки зрения взрослых упражнения. Вытеснение искусства из общего образования привело к тому, что огромный опыт человечества, транслируемый деятелями искусства и культуры, оказался не востребованным огромным количеством молодых людей.

Отметим как положительную тенденцию, что сегодня педагогическая общественность снова признала искусство как мощный образовательный инструмент [1]. Учителя разных стран активно ищут способы использовать возможности искусства в учебном процессе. Американские педагоги обратили внимание, что в школах экономически успешных азиатских стран, таких как Китай и Япония, ученики обязательно практикуются в различных видах искусств. Музыка, живопись, каллиграфия, пение включены в основную программу школы, дети в обязательном порядке занимаются художественными практиками до 15–18 лет. При этом развита система дополнительного художественного образования со свойственной восточной культуре приверженностью традиционным методикам. И всё это – не в ущерб техническим и естественнонаучным дисциплинам, о чем свидетельствуют стабильно высокие результаты выступления школьников этих стран на предметных олимпиадах по физике, математике, информатике.

Занятия искусством для маленького ребенка – первый и естественный способ реализовать творческий потенциал, поверить в свою способность творить. В старших классах искусство может решать очень сложные задачи в области социализации и коммуникации. Ни один вид деятельности не требует такого личного эмоционального вовлечения, как искусство.

В нашей российской педагогической практике прекрасным примером STEAM-образования может служить технологическое образование школьников в рамках предмета «Технология». Целью изучения данного предмета является формирование представлений о составляющих технологической сферы, о современном производстве и о распространенных в нем технологиях. Предмет обеспечивает формирование технологической культуры школьников, становление системы технических и технологических знаний и умений, воспитание трудовых, гражданских и патриотических качеств личности.

Технология как учебный предмет сегодня способствует профессиональному самоопределению школьников в условиях рынка труда, ориентирует их на использование проектно-исследовательской и научно-технической деятельности. Учебно-познавательная деятельность обучающихся в предметной области «Технология» базируется на естественно-научных, научно-технических, технологических, предпринимательских и гуманитарных знаниях. Нет ни одной другой дисциплины в школе, которая бы использовала в своих целях материал такого широкого диапазона фундаментальных и прикладных наук.

По своей природе занятия искусством и технология имеют общее, а именно – стремление к результату в виде определенного продукта, который необходим человеку, отвечает его материальным, интеллектуальным или духовным потребностям. Создание любого произведения искусства – это процесс итерации, повторения действий с учетом опыта предыдущей удачи или ошибки, пока результат не окажется таким, какой соответствует поставленным целям. Создание произведения искусства – это проект. Занимаясь искусством, человек учится работать на результат, и это умение само по себе ценно для успехов в основном образовании.

В этой связи следует обратить внимание учителей технологии на важность роли искусства в формировании технологического образования школьников. Необходимо шире использовать потенциал произведений искусства в обучении школьников технологии, и особенно в проектной деятельности. Прежде чем приступить к разработке проекта обучающиеся должны познакомиться с лучшими образцами мирового искусства в той области, которую они выбирают для себя в качестве объекта исследования. Учитель должен помочь школьникам определить то, что может быть прототипами их проектов, ориентируя их в своем поиске на произведения искусства и дизайн-объекты.

Таким образом, категория «Arts» как необходимая составляющая не только STEAM-образования, но и технологического образования в целом, позволит найти новые методы работы педагогов с искусством для подготовки креативных, культурных и грамотных людей.

Список литературы

1. Бажин К.С. Искусство и техническое творчество глазами молодых ученых: анализ результатов исследования [Текст] / К.С. Бажин, Г.И. Симонова, Е.А. Ходырева // Вестник Вятского государственного университета. – 2014. – №11. – С. 218–222.
2. Фролов А.В. Роль STEM-образования в «новой экономике» США / А.В. Фролов // Вопросы новой экономики. – 2010. – №4 (16). – С. 80–90.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Антипова Людмила Николаевна

старший преподаватель

СК «Университетский»

ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет»

г. Череповец, Вологодская область

РАЗВИТИЕ КОНКУРСНОГО ДВИЖЕНИЯ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ВЫЯВЛЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматривается участие детей дошкольного возраста в конкурсных мероприятиях как возможность проявления потенциальной одаренности в разных сферах деятельности: художественной, спортивной и интеллектуальной. Акцент сделан на масштабности выявления одаренных детей на муниципальном уровне, где практически каждому ребенку предоставляется возможность проявить свои способности через погружение в определенную социальную среду в виде конкурсов, фестивалей и олимпиад. Как результат – выявление большого количества одаренных детей, а также организация дальнейшей работы по развитию их способностей.

Ключевые слова: актуальная одаренность, потенциальная одаренность, конкурс, конкурсное движение, конкурсные мероприятия.

На современном этапе российского общества работа с одаренными и талантливыми детьми рассматривается в качестве государственного приоритета и считается одним из ведущих направлений деятельности образовательных учреждений. Государством как общественным институтом особое внимание уделяется развитию интеллектуальной, творческой, спортивной одаренности. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предполагает развитие детей по индивидуальной образовательной траектории, поднимая их на качественно новый уровень развития.

В Послании Президента Российской Федерации В.В. Путина Федеральному Собранию в 2016 году были определены важные направления в развитии системы образования. В том числе обращено внимание на активное развитие творческого начала подрастающего поколения, был сделан акцент на том, что «...в основе всей нашей системы образования должен лежать фундаментальный принцип: каждый ребёнок, подросток одарён, способен преуспеть и в науке, и в творчестве, и в спорте, в профессии и в жизни. Раскрытие его талантов – это наша с вами задача, в этом – успех России...».

И одна из основных проблем в системе образования – как выявить и поддержать талантливых детей, где они могут показать свои способности? Отдельные проявления способностей можно наблюдать у детей в процессе повседневной жизни, как в семье, так и в детском саду, но это не всегда дает возможность распознать в полной мере насколько талантлив

ребенок. Потенциальные предпосылки к достижениям в разных видах деятельности присущи многим детям, но демонстрируют незаурядные результаты значительно меньшая часть [3, с. 3].

Создание системы, основной идеей которой является выявление одаренных детей через погружение их в социальную среду, в виде конкурсов, фестивалей, олимпиад, может помочь объединить усилия педагогов, родителей, руководителей образовательных учреждений, с целью создания благоприятных условий для реализации творческого, интеллектуального, спортивного потенциала детей.

В психологической науке рассматривается актуальная и потенциальная одаренность. Актуальная – это очевидная одаренность, которую ребенок демонстрирует в той или иной деятельности, она не может быть незамеченной взрослыми [4, с. 68]. Потенциальная одаренность – это психологическая характеристика ребенка, который имеет определенный потенциал для высших достижений, но не может реализовать свои возможности в силу разных причин: отсутствие необходимой образовательной среды, недостаточная мотивация и ряд других [3, с. 7–8].

Детский сад – это первое образовательное учреждение, которое начинает посещать ребенок, и где он получает возможность проявить свои способности. Помочь ребенку раскрыть свой талант, помочь родителям распознать талант своего ребенка – главная задача педагогов, работающих с детьми дошкольного возраста. В старшем дошкольном возрасте происходит рост стремления детей к достижениям, и мотив достижения успеха является одним из важных мотивов его деятельности. В самом смысле слова «конкурс» (от лат. *concursum*) заложено, что это – соревнование, соискательство в области искусства, наук и прочего, с целью выделить наиболее выдающегося. Как известно, влияние оценочных нормативов и общественного мнения, различных форм поощрения способностей очень важный фактор для проявления способностей [1, с. 3]. При выявлении одаренности целесообразно использовать комплексный подход с широким спектром методов и условий, максимально учитывающих специфику психического развития и социальной среды, в которой находится ребенок. Проведение конкурсов, соревнований, фестивалей может быть рассмотрено как одно из таких условий [3, с. 10–11]. Конкурсное движение открывает для ребенка что-то новое: способ познания, форму представления достижений, собственные способности и возможности их применения.

Для реализации поставленной цели, а именно, выявление одаренных и талантливых детей была создана и апробирована система организации городских конкурсов, фестивалей, смотров в сфере дошкольного образования. Были определены основные направления конкурсных мероприятий:

- художественное творчество;
- техническое творчество и исследовательская деятельность;
- физическая культура и спорт.

Система показала свою эффективность, так как позволяет включить практически каждого ребенка в тот вид деятельности, в котором он может проявить себя наилучшим образом. Конкурсное движение отличается широким разнообразием форм:

- фестивали;
- олимпиады;
- смотры;
- детские конференции;

– собственно конкурсы.

В течение учебного года проходит более 20 конкурсных мероприятий, в которых участвует более 3 тысяч детей дошкольного возраста, что составляет 54% от общего количества детей в возрасте 5–7 лет, посещающих дошкольные учреждения города.

Наиболее масштабные как по количеству участников, так и по разнообразию – это конкурсные мероприятия художественно-эстетической направленности. Проявить свои способности в области танцевального, театрального, вокального творчества, игре на музыкальных инструментах, чтении стихов позволяет подготовка и участие в таких городских конкурсах и фестивалях как:

– детский фольклорный фестиваль (народные танцы, песни, частушки);

– конкурс «Веселые звоночки» (игра на музыкальных инструментах);

– фестиваль «Бибигон» (театры, актерское мастерство);

– конкурс «Как прекрасен этот мир» (чтение стихов, художественное слово);

– фестиваль «Семицветик» (танцевальное творчество);

– вокальные конкурсы «Красная гвоздика» (патриотическая песня) и «Я помню, я горжусь!» (посвященный Дню Победы).

Работа с детьми по подготовке к участию в этих конкурсах решает и такие важные задачи как формирование основ патриотизма, межнациональной и межконфессиональной дружбы у детей дошкольного возраста. Только в фольклорном фестивале ежегодно принимает участие более 500 детей.

Спортивные достижения, командную слаженность и сплоченность в основе которых лежат сила воли, выносливость, целеустремленность, дети могут продемонстрировать участвуя:

– в фестивале оздоровительной аэробики и спортивного танца «Радуга детства»;

– в городском спортивном фестивале «Праздник волейбольного мяча», соревнованиях по пионерболу;

– в турнире по мини-футболу «Дошкольная лига»;

– в спортивно-туристической игре «С-Тигра».

Выявлению интеллектуально одаренных дошкольников, с остротой мышления, развитой наблюдательностью, исследовательскими навыками, умением хорошо излагать свои мысли способствует подготовка и участие:

– в детской конференции «Юные исследователи»;

– в конкурсе «Знатоки родного края»;

– в конкурсе «Интеллектуальное ЛЕГО»;

– городской олимпиаде для дошкольников «Маленький гений».

В этих конкурсах особо ярко проявляются способности каждого ребенка.

Практически ни одно конкурсное мероприятие не обходится без надежных помощников: учреждений культуры, спонсоров, волонтеров, общественных организаций, СМИ. Следует сказать, что любой, даже скромный по масштабам конкурс – это проект, разработка и проведение которого диктуется потребностям современного образования, это событие, позволяющее осуществлять оценку как уровня развития детей, так и

профессионального развития педагогов, помогающее налаживать обмен опытом, проводить необходимый пересмотр и обновление целей, задач, методов обучения, устанавливать творческую коммуникацию педагогов и родителей. И как любой проект конкурсы и фестивали требуют большой подготовки как организационной, так и содержательной. Эту миссию берут на себя дошкольные учреждения нашего города. Организуются конкурсные мероприятия с пониманием истинных ценностей и целей, они становятся сильным стимулом развития системы выявления талантливых детей дошкольного возраста, катализатором активности всех участников этой деятельности, праздничными кульминациями в жизни детских садов.

Конкурсные мероприятия – как движение, как одна из форм работы с одаренными детьми, приносит результаты: удовлетворяется стремление ребенка к достижениям, дети приобретают опыт проявления своих способностей, педагоги, обнаружив способности у детей, стараются чаще и глубже погружать ребенка в деятельность по этому направлению, что позволяет поддержать и развить его одаренность. За три года конкурсного движения выявлено более 200 наиболее одаренных детей, которые продолжили развитие своих способностей в детских художественных коллективах города, музыкальных школах, спортивных секциях, в учреждениях дополнительного образования. Участие в конкурсном движении позволяет всем участникам проявить себя, развить свои таланты, способствует созданию имиджа образовательного учреждения на рынке образовательных услуг. Многие дошкольные учреждения и их воспитанники являются победителями городского рейтинга образовательных учреждений, получают гранты разного уровня, побеждают во всероссийских конкурсах.

Список литературы

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб., 2000. – 368 с.
2. Кислякова И.В. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://открытыйурок.рф/>
3. Кокоренко В.Л. Выявление и поддержка талантливых детей в образовательном пространстве дошкольного учреждения: Учебно-методическое пособие / В.Л. Кокоренко, О.В. Эрлих. – СПб.: АППО, 2013. – 103 с.
4. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: Учебное пособие для студентов высших педагогических заведений – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 231 с.

Белецкая Алёна Андреевна
студентка

Педагогический институт
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
г. Иркутск, Иркутская область

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ЛОВКОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье раскрывается сущность ловкости как физического качества; дается характеристика предпосылок развития ловкости у детей старшего дошкольного возраста; анализируются возможности развития ловкости в подвижной игре.

Ключевые слова: ловкость, физические качества, движения, физическое развитие, дошкольник.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования одной из важнейших задач обучения и воспита-

ния детей в дошкольном возрасте является охрана и укрепления физического здоровья детей [10].

Укрепление физического здоровья базируется на развитии физических качеств. Ловкость отвечает за точность и согласованность движений, способность быстро и эффективно овладевать новыми движениями.

Ловкость является сложным интегративным качеством, предполагающим развитие целого комплекса умений, значимых не только в плане физического развития человека, но и в плане развития его общих адаптационных способностей.

Под физическим качеством ловкости, по мнению Т.А. Семеновой, понимается способность координировать свои движения, сохраняя при этом устойчивость тела и необходимую амплитуду движений [7].

Н.А. Бернштейн указывает, что ловкость представляет собой сложный психофизический комплекс, который включает в себя следующие умения: умение распределять и концентрировать внимание, способность быстро ориентироваться, оперативно мыслить, направлять волевые усилия на управление эмоциями и выполнять сложно координированные действия. Также ловкость рассматривают как интегрированную межанализаторную качественную особенность двигательного действия [1].

Исходя из вышесказанного, мы определяем ловкость как ловкости как о структурно сложном психофизическом качестве личности, характеризующееся высокой степенью координации и точности движений: способностью быстро и точно овладевать сложными движениями и сочетаниями движений, перестраивать двигательную деятельность в соответствии с требованиями меняющейся обстановки и принимать рациональные решения в условиях динамически изменяющейся среды

И.М. Туревский считает, что среди физических качеств ловкость занимает особое положение, поскольку, она тесным образом связана с другими качествами и по сравнению с ними она имеет более выраженный комплексный характер. И.М. Туревский считает, что ловкость как физическое качество развивается достаточно медленно и требует целенаправленной систематической и планомерной тренировки. В процессе развития в детском возрасте наибольшие сдвиги в развитии ловкости наблюдаются в старшем дошкольном возрасте. В соответствии с этим, целесообразно для развития данного качества уделять ему больше внимания [9].

Как отмечает Н.А. Ноткина, для того, чтобы быть ловким в движениях, необходимо уметь быстро и правильно решать двигательные задачи, проявлять силу, быстроту, выносливость иметь хорошую подвижность в суставах, обладать развитыми волевыми качествами. Чем более сложными являются движения или действия, тем быстрее надо проявлять ловкость, тем совершеннее она должна быть [5].

Сложная структура качества ловкости обуславливает наличие разных ее видов.

Н.А. Берштейн выделяет разные виды и степени развития ловкости, степень ловкости определяют по точности, экономичности и рациональности движений. При этом различают ловкость общую, специальную, прыжковую, акробатическую, скоростную [1].

Развитие разных видов ловкости также имеет свои особенности. Например, специальная ловкость тренируется в каждом виде спорта на основе соответствующих упражнений, которые имеют ключевое значение.

В основе ловкости в большей степени, как считают физиологи, по сравнению с другими качествами, лежит развитие двигательного анализатора, то есть высокоразвитое мышечное чувство и богатство временных связей в двигательной зоне коры головного мозга.

По степени выделяют три степени ловкости. Первая степень характеризуется пространственной точностью и скоординированностью движений. Вторая степень отражает пространственную точность и скоординированность движений в сжатые сроки. Третья степень отражает наиболее высокую степень ловкости, которая проявляется в точности и скоординированности движений, осуществляемых в сжатые сроки в переменных условиях.

Г.В. Кособуцкая указывает, что в дошкольном возрасте развитие ловкости в контексте физического развития также имеет значение. С одной стороны это обусловлено тем, что в последние годы отмечается стремительное снижение уровня физического развития и его качественное ухудшение у детей, причинами чего является современный образ жизни. Для ребенка дошкольника ухудшение его движений – это большой риск в состоянии здоровья и общего процесса развития [3].

В дошкольном возрасте складываются определенные морфологические и физиологические предпосылки способствующие развитию ловкости. Так, например, одним из проявлений ловкости является умение сохранять равновесие тела в статическом положении и в движении. Устойчивость тела у детей при статических позах с возрастом улучшается.

В дошкольном возрасте также наблюдается положительная динамика в развитии равновесия тела, что позволяет развивать и совершенствовать ловкость.

Также немаловажное значение в старшем дошкольном возрасте на развитие ловкости оказывает развитие всех психических процессов, поскольку, ловкость тесным образом связана с умением концентрировать и переключать внимание, запоминать движения, анализировать ситуацию и осуществлять быстрое переключение и смену действий.

Т.А. Семенова подчеркивает, что к старшему дошкольному возрасту развивается координация движений. Движения в целом становятся более разнообразными, более точными и самое главное движения становятся более управляемыми, ребенок старшего дошкольного возраста способен выполнять последовательно разнообразные движения соблюдая при этом правильность их выполнения [7].

Общее физическое развитие ребенка, а именно рост, вес и остальные параметры физического развития также оказывают влияние на развитие ловкости.

Наличие у детей старшего дошкольного возраста низкой подвижности, избыточного веса оказывают негативное влияние на развитие ловкости.

Общая динамика снижения двигательной активности у современных дошкольников является серьезной проблемой для развития ловкости, которая может преодолеваться путем систематически организуемой работы. Именно в дошкольном возрасте развитие координации дает наибольший эффект.

Как отмечает Т.И. Осокина, дети очень легко схватывают технику довольно сложных физических упражнений. Поэтому уже с дошкольного возраста дети могут быть успешны в определенных видах спорта [6].

В старшем дошкольном возрасте у детей формируется произвольность поведения, которая положительным образом сказывается на организации занятий, дети более внимательны к выполнению упражнений, способны осуществлять повтор упражнений качественно, обогащается общий

спектр движений, которые используются в процессе физического развития. Возможность использовать более разнообразный и богатый материал способствует более эффективно развитию ловкости.

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста есть все необходимые психофизиологические предпосылки для развития ловкости: практическое действие становится умственным за счет развития перцептивных процессов, память и внимание произвольны и управляемы самим ребенком, воображение словесно-логическое и наглядно-образное; дети легко осваивают, запоминают и воспроизводят новые движения с высокой степенью точности и координированности; способны к формированию динамического моторного стереотипа при условии повторяемости и нестандартности игровых ситуаций; анатомическое развитие в данном возрасте асинхронно и динамично, что позволяет формировать ловкость именно как психофизическое качество.

Э.Я. Степаненкова, при развитии ловкости нужно руководствоваться следующими методическими рекомендациями:

1. Разнообразить занятия путем включения в них новых физических упражнений, различных форм их сочетания.
2. Варьировать нагрузку при возникновении первых признаков ухудшения точности движений.
3. Регулировать применяемые усилия и условия сопутствующие занятиям.
4. Определять достаточность отдыха между повторениями отдельных заданий [8].

Одним из средств развития ловкости может выступать подвижная игра.

Подвижная игра – это сознательная, активная деятельность ребенка, характеризующаяся точным и своевременным выполнением заданий, связанных с обязательными для всех играющих правилами. По определению П.Ф. Лесгафта, подвижная игра является упражнением, посредством которого ребенок готовится к жизни. Увлекательное содержание, эмоциональная насыщенность игры побуждают ребенка к определенным умственным и физическим усилиям [4].

Методика проведения подвижных игр в старшем дошкольном возрасте нашла отражение в работах Е.А. Аркина, В.В. Гориневского, А.В. Кенемана, Т.И. Осокиной и других авторов.

В старшей группе детского сада подвижные игры используются главным образом для закрепления и совершенствования разнообразных, в том числе простых и сложных двигательных умений и навыков.

Развитию ловкости у детей способствует специфика подвижной игры, в которой отмечается внезапная смена ситуаций или частая смена ситуаций, заставляющая быстро ориентироваться в меняющихся условиях, а также возможности варьировать количество, амплитуду и силу движений.

Существуют подвижные игры, которые основной своей целью ставят именно развитие ловкости. В этих подвижных играх само содержание игры, правила игры и условия направлены на развитие именно этого физического качества.

Т.А. Семенова, Т.А. Тарасова выделяют ряд условий, имеющих важное значение для развития ловкости детей старшего дошкольного возраста. В частности, Т.А. Семеновой акцентируется внимание на том, что основой для развития ловкости в дошкольном возрасте является формирование у дошкольников представления о структуре движения, его пространственно-временных характеристиках, технике выполнения. Варьирование условий для выполнения одного и того же двигательного навыка

способствует отработке сенсорных коррекций и улучшению тренированности выполняющих движение мышц. Такие условия оптимально складываются в подвижной игре, поскольку они отвечают требованиям с точки зрения возрастных и индивидуальных особенностей детей [8].

Постоянная смена условий в подвижных играх помогает участникам переключаться с одного действия на другое, заранее не обусловленное, в короткое время решать разные двигательные задачи. Это также помогает развивать у детей умение превосходить действия партнера по игре и оценить последствия собственных действий.

Т.А. Семенова полагает, что в подвижной игре к числу условий, благоприятно влияющих на развитие ловкости, относятся следующие: обучение детей физическим упражнениям с учетом закономерностей и принципов формирования двигательных умений и навыков; поэтапное изучение физических упражнений, в результате которого происходит перенос двигательного опыта детей в игру; систематическая и последовательная работа над всеми компонентами ловкости (осознанность выполнения физических упражнений); быстрота усвоения новых движений; координация; реакция на сигнал) [8].

Большое внимание автор уделяет также подбору подвижных игр, оптимально способствующих воспитанию ловкости и комплексному использованию приемов воспитания ловкости.

Таким образом, ловкость представляет собой структурно сложное психофизическое качество личности, характеризующееся высокой степенью координации и точности движений: способностью быстро и точно овладевать сложными движениями и сочетаниями движений, перестраивать двигательную деятельность в соответствии с требованиями меняющейся обстановки и принимать рациональные решения в условиях динамически изменяющейся среды (например, в условиях спортивной игры), совершенствующееся в процессе тренировки.

У детей старшего дошкольного возраста есть все необходимые психофизиологические предпосылки для развития ловкости: практическое действие становится умственным за счет развития перцептивных процессов, память и внимание произвольны и управляемы самим ребенком, воображение словесно-логическое и наглядно-образное; дети легко осваивают, запоминают и воспроизводят новые движения с высокой степенью точности и координированности; способны к формированию динамического моторного стереотипа при условии повторяемости и нестандартности игровых ситуаций; анатомическое развитие в данном возрасте асинхронно и динамично, что позволяет формировать ловкость именно как психофизическое качество.

Подвижная игра является эффективным средством развития ловкости, поскольку отвечает возрастным психофизиологическим особенностям и потребностям детей и условиям развития ловкости: нестандартная, динамичная, игровая ситуация с изменяющейся динамикой; играет важную роль в формировании личности ребенка как успешной, волевой и целеустремленной.

Список литературы

1. Берштейн Н.А. О ловкости и ее развитии [Текст] / Н.А. Берштейн. – М., 2007. – 132 с.
2. Кенеман А.В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста [Текст] / А.В. Кенеман, Д.В. Хухлаева. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 2008. – 241 с.

3. Кособуцкая Г.В. Организация физической подготовки старших дошкольников [Текст] / Г.В. Кособуцкая // Дошкольное воспитание. – 2009. – №12. – 39 с.
4. Лесгафт П.Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста [Текст] / Сост. И.Н. Решетень. – М.: ФиС, 2007. – 142 с.
5. Ноткина Н.А. Методика исследования ловкости [Текст] / Н.А. Ноткина, В.Н. Шебеко, В.А. Шишкина. – М.: Академия, 2009. – 192 с.
6. Осокина Т.И. Физическая культура в детском саду [Текст] / Т.И. Осокина. – М.: Просвещение, 2013. – 156 с.
7. Семенова Т.А. Воспитание ловкости у дошкольников [Текст] / Т.А. Семенова // Дошкольное воспитание. – 2006. – №12. – С. 9–11.
8. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка [Текст] / Э.Я. Степаненкова. – М.: Академия, 2006. – 368 с.
9. Туревский И.М. Зигзаги ловкости [Текст] / И.М. Туревский, В.П. Филин, Л.Б. Кофман. – Тула: Приокское Кн. изд.-во. 2013. – 208 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d_13/ml1155.pdf

Выжанова Людмила Николаевна
воспитатель

Бастрыкина Наталья Викторовна
воспитатель

МБДОУ «Д/С №59 «Ягодка»
г. Тамбов, Тамбовская область

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ КОРРЕГИРУЮЩЕЙ ГИМНАСТИКИ ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ ПЛОСКОСТОПИЯ У ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация: в данной статье отмечено, что нарушения опорно-двигательного аппарата в настоящее время широко распространены в среде дошкольников. Плоскостопие оказывает неблагоприятное воздействие на все органы и ткани и, что очень важно, отрицательно влияет на успеваемость, т.к. нарушается питание клеток головного мозга.

Ключевые слова: профилактика плоскостопия у детей, корригирующая гимнастика, методика проведения корригирующей гимнастики, нарушение опорно-двигательного аппарата.

Нарушения опорно-двигательного аппарата в настоящее время широко распространены в среде дошкольников. Плоскостопие оказывает неблагоприятное воздействие на все органы и ткани и, что очень важно, отрицательно влияют на успеваемость, т.к. нарушается питание клеток головного мозга.

Работа по профилактике и коррекции плоскостопия у детей в условиях дошкольного учреждения должна осуществляться систематически. Она включает в себя ежегодную диагностику состояния сводов стопы у детей, создание полноценной развивающей физкультурно-оздоровительной

среды, обеспечение рекомендуемого двигательного режима, соблюдение гигиенических условий, а также правильную организацию физического воспитания.

Ежегодная диагностика состояния сводов стопы у детей дошкольного возраста осуществляется на основе медицинских показателей. После изучения результатов диагностики формируются рекомендации по использованию средств физического воспитания в целях профилактики и коррекции деформации стоп. С детьми, у которых выявлена функциональная недостаточность стоп, или плоскостопие, необходимо проводить индивидуальную работу.

Для того чтобы коррекционно-профилактическая работа была успешной, необходимо создать полноценную развивающую физкультурно-оздоровительную среду, которая предусматривает наличие оборудования и инвентаря, способствующих укреплению мышц спины, стопы и голени.

В методике и дозировке физических упражнений в зависимости от особенностей заболевания и общего состояния ребенка необходимо использовать принцип индивидуализации. Необходима системность определенного подбора упражнений и последовательности их применения. Занятия корригирующей гимнастикой должны проводиться регулярно, способствуя развитию и восстановлению функциональных возможностей организма. А также длительное, упорное повторение упражнений способствует восстановлению нарушенных функций организма.

Основными средствами для профилактики плоскостопия являются: корригирующая гимнастика, психогимнастика, самомассаж, специальные физические упражнения, точечный массаж, элементы дыхательной гимнастики, релаксация.

По результатам анкетирования и медицинской диагностики, отбирается специальная группа детей с плоскостопием. Эти дети занимаются корригирующей гимнастикой 2 раза в неделю по 20–30 мин. Занятия проводятся групповым способом под музыкальное сопровождение. Проведение таких занятий позволяет своевременно и эффективно устранять формирования нарушений свода стопы у детей. На первых занятиях дети знакомятся с предлагаемыми упражнениями и осваивают их правильное выполнение, адаптируются к возрастающим физическим нагрузкам. Далее физическая нагрузка на занятиях возрастает и сохраняется на достигнутом уровне. В конце года делается диагностика на основе медицинского осмотра.

Необходимо обеспечить:

- нарастание физической нагрузки: в первые 7–10 дней нагрузка постепенно нарастает, затем выходит на определенное плато и в последние 7 дней плавно снижается;
- разнообразие и новизну в подборе и применении физических упражнений: целесообразно через каждые 2–3 недели обновлять 20–30% упражнений;
- умеренность воздействия физических упражнений: продолжительность занятий 20–30 минут в сочетании с дробной физической нагрузкой;
- цикличность при выполнении физической нагрузки в соответствии с показаниями: чередование упражнений с отдыхом, упражнения на расслабление;

– всестороннее воздействие на организм ребенка с целью совершенствования механизмов регуляции и адаптации к физическим нагрузкам.

Список литературы

1. Моргунова О.Н. Практическое пособие для воспитателей, инструкторов по физической культуре, специалистов, занимающихся коррекцией осанки в ДОУ. – Воронеж, 2013.
2. Потапчук А. А. Осанка и физическое развитие детей / А.А. Потапчук, М.Д. Дидур. – СПб.: Речь, 2001.
3. Елифанов В.А. Лечебная физическая культура: Справочник, 1987.
4. Зайцев Г.К. Твое здоровье / Г.К. Зайцев, К.Г. Зайцев. – 1997.
5. Деметер Р. Бегай, ползай, прыгай. – 1972.
6. Велитченко В.К. Физкультура для ослабленных детей. – 1987
7. Умарова М.Г. Профилактика плоскостопия и укрепление мышц спины у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/zdorovyy-obraz-zhizni/2014/05/28/profilaktika-ploskostopiya-i-ukreplenie-myshts-spiny-u> (дата обращения: 03.08.2017).

Егорова Ирина Викторовна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №112 КВ»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

КВЕСТ-ИГРА В ДЕТСКОМ САДУ

Аннотация: целью данной статьи является популяризация квест-технологий в дошкольном образовании. Ребенок-дошкольник, человек играющий, поэтому и обучение входит в его жизнь через «ворота детской игры». В случае проведения квеста в детском саду дети проходят по заранее разработанному маршруту, разгадывая загадки, выполняя двигательные или творческо-ориентированные коллективные задания. При этом основным фоном такой игры является собственно познавательное повествование и исследование мира. Все это характеризует игру-квест как уникальную форму образовательной деятельности, объединяющей в себе различные виды двигательной, познавательно-исследовательской, продуктивной, коммуникативной и музыкально-художественной деятельности. Квест-игра «На помощь Лунтику» предполагает тесную интеграцию всех образовательных областей, широкое разнообразие форм организации детской деятельности, опираясь на постоянное сотрудничество детей и взрослых как равноправных партнеров.

Ключевые слова: квест-игра, свободное общение, внимание, образное мышление, воображение, смекалка, навыки сотрудничества, чувство единства, игровые задания, логоритмическое упражнение, дидактическая игра, рефлексия.

Популярным развлечением для современных детей становится так называемая игра-квест. Сегодня таким способом проводят мероприятия в детском саду, школе, организуют праздники. Переводится оно с английского языка как «поиск». В общем смысле данное понятие обозначает какой-либо сюжет, который предполагает достижение цели путем преодоления каких-либо препятствий. Если говорить о квесте как о форме орга-

низации детских мероприятий, то это игра, чаще всего командная, включающая различные задания соревновательного характера и имеющая определенный сюжет. Детские квесты отличаются наличием заданий, затрагивающих самые разные области знаний и умений – это могут быть как физические соревнования (например, эстафеты), так и интеллектуальные викторины.

Главное преимущество квеста в том, что такая форма организации ненавязчиво, в игровом, занимательном виде способствует активизации познавательных и мыслительных процессов участников. С помощью такой игры можно достичь образовательных целей: реализовать проектную и игровую деятельность, познакомить с новой информацией, закрепить имеющиеся знания, отработать на практике умения детей.

*«На помощь Лунтику». Квест-игра для детей ОНР
среднего дошкольного возраста*

Цель: Формирование у детей высокой мотивации и заинтересованности посредством внедрения в воспитательно – образовательный процесс новой формы игровой деятельности. Создание благоприятной атмосферы для непосредственного свободного общения и эмоциональной близости.

Задачи:

1. Обогащать, пополнять словарный запас. Уточнить пространственные отношения, выраженные предлогами (НА, В, ПОД, ЗА и др.). Закреплять правильное употребление в речи простых предлогов с опорой на их схематичное изображение и без него. Упражнять в подборе прилагательных к существительным (и наоборот). Совершенствовать грамматический строй речи.

2. Развивать внимание, воображение, смекалку; крупную и мелкую моторику, координацию движений (согласованность движений с речью), образное мышление, навыки сотрудничества в процессе игровой деятельности.

3. Воспитывать чувство единства, сплоченности; умение детей ориентироваться на сверстников, слушать и слышать партнера, соблюдая очередность высказываний.

Материал и оборудование: магнитофон, CD-запись, мягкая игрушка – Кузя, мольберт, набор предметных картинок, карточки – схемы по количеству детей, «Цветик-пятицветик», выполненный из цветного картона; сотовый телефон, иллюстрации с персонажами известного мультфильма «Лунтик».

Ход игры

– Ребята, у нас сегодня много гостей. Давайте поприветствуем их по-разному («Добрый день!», «Здравствуйте!», «Рады вас видеть!», «Hallo!», «Салам!» ...).

Раздается звуковой сигнал SMS. Педагог зачитывает детям текст сообщения, пришедшего от любимого героя – Лунтика. (Показывает изображение на телефоне.)



Рис. 1

«Здравствуйте, ребята!
Мы собирали с друзьями цветы...
Но вдруг...
Проказник ветер пролетал.
Все цветочки разбросал.
И друзей всех разогнал.
Я прошу вас, помогите –
Лепесточки соберите
И друзей моих найдите...»

Воспитатель обращает внимание на разбросанные разноцветные лепестки, на каждом из них сформулированы игровые задания для детей, которые они должны выполнить, тем самым оказать помощь Лунтику.

1. Содержание первого лепестка:

«Чтоб друзей всех отыскать
Мы не будем долго спать...».

Логоритмическое упражнение «Не хотим мы больше спать»

Мы проснулись рано утром,
Потянулись бодро, шумно.
Чтобы сон ушел, зевнули,
Головой слегка трянули.
Разбудил нас бег на месте –
К ванне побежали вместе.
Умывались и плескались,
Зубы вычистить пытались.
Причесались аккуратно,
Приоделись все опрятно.
Не хотим мы больше спать.
Будем весело играть!

Дети выполняют соответствующие движения по тексту

2. «Есть веселая игра – «Прятки» называется.

Но условие одно: со схемой надо справиться».

Дидактическая игра «Прятки»

Рассмотрев карточки-схемы («прочитав» их), дети должны «спрятаться» относительно выбранной схемы. Затем ребята составляют предложение с нужным предлогом. («Я спрятался за кресло», «Я спрятался под стол» и т. д.). По последней схеме дети отыскивают кузнечика Кузю (в шкафу).

3. Содержание следующего лепестка:

«Вы загадку отгадайте –
Резво, дружно поиграйте!».

(Педагог загадывает загадку про лошадь.)

Подвижная игра «На лошадке»

Дети выбирают себе пару и роли («лошадь» и «наездник»). Затем под музыку выполняют движения в соответствии с принятой ролью (цоканье копытцем, пробежка галопом в паре, приседание, затем объятия).

4. «Очень быстро и толково

Подбери картинку к слову».

Дидактическая игра «Какой? Какая? Какое?»

На магнитной доске (мольберте) расположены предметные картинки. Воспитатель произносит ряд качественных прилагательных, подходящих для определенного предмета, дети – называют этот предмет и складывают картинку в корзиночку (и наоборот: педагог показывает картинку – дети подбирают к ней подходящие прилагательные).

Педагог обращает внимание детей на последний (пустой) лепесток

Развивающая игра «Подарок на всех»

«Ребята, если бы у вас был волшебный Цветик-пятицветик, который исполнял бы любое желание, какое желание вы загадали?» (выслушивает ответы каждого ребенка).

Лети, лети лепесток, через запад на восток,
Через север, через юг, возвращаясь, сделав круг,
Лишь коснешься ты земли, быть, по-моему, вели.
Вели, чтобы...

«Лунтик, нашел своих друзей» – подытоживает воспитатель. Затем дети совместно с педагогом прикрепляют последний лепесток к сердцевине, собирая тем самым цветок целиком.

Воспитатель:

– Ребята, мы собрали все лепесточки цветка и справились со всеми заданиями? Я думаю, что все друзья Лунтика нашлись и они уже все вместе. Педагог зачитывает благодарственное сообщение от главного героя (демонстрируя общую фотографию друзей).



Рис. 2

Рефлексия

Ребята, какие вы добрые, отзывчивые. Вам понравилось совершать добрые дела? Было приятно помогать любимым героям мультфильма?

А теперь скажите, какое задание оказалось труднее всего? Ну а с чем вы справились очень быстро? Какая игра была самой интересной для вас?

Ефимцева Елена Николаевна

старший воспитатель

МДОУ «Д/С №7 с. Беловское Белгородского
района Белгородской области»
с. Беловское, Белгородская область

МУЗЫКАЛЬНЫЙ ВКУС

Аннотация: важно, чтобы воздействие искусства начиналось как можно раньше в детстве. Автор статьи говорит о необходимости воспитывать с дошкольного возраста умение глубоко чувствовать и понимать музыкальное искусство; любовь к нему сохраняется затем на всю жизнь, влияет на формирование эстетических чувств и вкусов человека.

Ключевые слова: музыкальное искусство, культурные практики, художественные образы, музыкальные произведения.

Процесс приобщения к музыкальному искусству многогранный и сложный. Важную роль в нем играет музыкальный вкус, как способность адекватно воспринимать и эмоционально-эстетически оценивать музыкальные произведения, выбирая среди них истинно-художественные.

Анализ научных публикаций показал, что проблема формирования музыкального вкуса у детей старшего дошкольного возраста в культурных практиках недостаточно исследована. Мы выявили противоречие между необходимостью формирования музыкального вкуса у детей дошкольного возраста, и недостаточной обоснованностью условий формирования музыкального вкуса у детей старшего дошкольного возраста в культурных практиках.

Проблема исследования заключается в обосновании педагогических условий формирования музыкального вкуса у детей старшего дошкольного возраста в культурных практиках.

В результате беседы с детьми мы выявили, что у 7 (35%) детей низкий уровень музыкального вкуса, 10 (50%) детей имеют средний уровень музыкального вкуса, у 3 (15%) детей сформирован высокий уровень музыкального вкуса.

Для апробации педагогических условий по формированию музыкального вкуса у детей старшего дошкольного возраста в культурных практиках мы разработали долгосрочный проект «Музыкальная гостиная».

Вид проекта: культурно-досуговый.

Тип проекта: долгосрочный.

Участники проекта: старшие дошкольники 5–7 лет, родители, музыкальный руководитель, воспитатели, педагогический коллектив.

Цель проекта: приобщение детей и родителей к музыкальной культуре, воспитание интереса и любви к классической музыке.

Задачи (направления) проекта: воспитание музыкального вкуса, сознательного отношения к отечественному музыкальному наследию и современной музыке; приобретение детьми системы опорных знаний, умений и способов музыкальной деятельности, обеспечивающих базу для последующего самостоятельного знакомства с музыкой; укрепление семейных традиций, семейных отношений.

План реализации проекта:

1. Подготовительный этап. Планирование проекта.

Провести анкетирование родителей (имеет ли кто-то из членов семьи музыкальное образование, играет ли на музыкальном инструменте, какую

музыку слушают дома, о творчестве каких композиторов хотели бы узнать). Составить перспективный план работы на учебный год, подобрать музыкальный материал, наглядные средства. Организовать с детьми оркестр детских музыкальных инструментов, привлечь родителей к изготовлению вместе с детьми самодельных шумовых музыкальных инструментов.

2. Основной этап. Реализация.

Приглашение детей и родителей посетить «Музыкальную гостиную», привлечение их к участию в работе (приготовить небольшое выступление о композиторе, о музыкальном инструменте) Слушание лучших произведений русских и зарубежных композиторов, беседы о них. Знакомство с оркестром русских народных инструментов. Совместная игра в оркестре детей и родителей. Приглашение учащихся музыкальной школы для исполнения музыки на таких инструментах, как фортепиано, баян, гитара, домра, балалайка. Выступление детей и родителей на праздниках в детском саду, участие в организации театральных постановок.

3. Заключительный этап. Итоги.

Оформление фотовыставки, организация совместных праздников, конкурсов, развлечений, театральных постановок, создание видеотеки о работе «Музыкальной гостиной».

Предполагаемый результат проекта: оформление фотовыставки «Музыка вокруг нас», альбом «Дети, родители и музыка», постановка музыкального спектакля «Муха-Цокотуха».

Оценивание работы участников проекта: анкетирование, наблюдения, беседы, организация конкурсов и викторин.

Занятия проводились один-два раза в месяц и подразумевали наличие у дошкольников знаний по данной теме, полученных в результате различных занятий, наблюдений, личного опыта. Тематика занятий была разнообразна. Реализация задач происходила через познавательную, музыкальную, изобразительную, театрализованную, продуктивную деятельность, ознакомление детей с художественной литературой, музыкальными произведениями, произведениями изобразительного искусства.

В процессе интегрированных музыкальных занятий дети прослушивали произведения П.И. Чайковского (фрагменты из цикла «Времена года», «Вальс снежных хлопьев» из балета «Щелкунчик»), «Приход весны» В.А. Моцарта, фонограммы пьес в оркестровом исполнении «Дед Мороз» Р. Шумана.

Для воспитания музыкального вкуса у детей мы использовали высокохудожественные образцы литературных и музыкальных произведений, использовали качественные репродукции произведений изобразительного искусства, большое количество разнообразного наглядного материала и атрибутов (предметов быта, поделок, элементы костюмов).

Нами была оборудована музыкальная зона, которая включала следующие компоненты:

1. Материал для творческих сюжетно-ролевых игр – мягкие игрушки, иллюстрации, бутафорские музыкальные инструменты, пособия типа лото и т. п. (бутафорские музыкальные игрушки предназначены для создания игровой ситуации, при которой дети, фантазируя, представляют себя музыкантами).

2. Детские музыкальные игрушки и инструменты для творческого музицирования:

- с хроматическим рядом, диатоническим пентатоническим рядом (пианино, металлофон, аккордеон, флейта и др.);

- с фиксированной мелодией (шарманки, органчики);
- с одним фиксированным звуком (дудки);
- шумовые (бубны, погремушки, барабаны, маракасы и др.).

3. Музыкально-дидактические игры и пособия: нотное лото, нотный стан, лесенка, геометрические фигуры для условного обозначения частей произведения и др. Эти пособия используются для развития сенсорных музыкальных способностей, знакомства с элементами нотной грамоты (чаще всего по пособию Н.А. Ветлугиной «Музыкальный букварь»).

4. Аудиовизуальные пособия: компакт-диски, фонограммы, аудиокассеты, видеодиски). Аудиокассеты с записью детских песен, классической музыки М. Глинки, П. Чайковского, Р. Шумана, В. Моцарта, С. Прокофьева, Л. Бетховена, С. Рахманинова и др.

5. Магнитофон.

В процессе проведения мы осуществляли методическое сопровождение процесса формирования музыкального вкуса у детей старшего дошкольного возраста в культурных практиках в дошкольной образовательной организации.

Программно-методическое обеспечение образовательного процесса включало образовательные программы, по которым работает музыкальный руководитель учреждения, методические рекомендации для музыкального руководителя, рабочие тетради для детей, программы кружков, по которым работает музыкальный руководитель, утвержденные методическим советом организации.

Таким образом, результатами данной работы стали следующие новообразования у педагогов: интерес педагогов к себе как личности и профессионалу; стремление к профессиональному саморазвитию и совершенствованию; умение саморегуляции эмоционального состояния в напряженных ситуациях; профессиональная активность.

После эксперимента педагоги и родители отметили, что дети стали выделять в произведениях простые музыкально-выразительные средства (темп, музыкальная окрашенность). В ходе прослушивания дети могут образно представить развитие сюжета картины или музыкального произведения. Дети стали своими словами выражать переживания. У дошкольников появился интерес к музыке и художественным образам в музыкальном произведении. Дети эмоционально откликаются на эстетические стороны в произведении. В процессе прослушивания музыкального произведения и после дети активно выражали положительные эмоции и чувства (сопереживание, восхищение). Дети элементарно оценивали художественные и музыкальные произведения (тоскливая, веселая, грустная, улыбающаяся, добрая и др.). У некоторых детей наблюдается точное содержательное высказывание ребенком об воспринимаемых музыкальных образах. У детей сформировалось умение анализировать, сравнивать музыкальные образы, устанавливать причинно-следственные связи между средствами музыкальной выразительности и эмоциональным содержанием музыки, умение оценивать сам процесс и результат восприятия музыкальных образов, способность воображать, отождествлять себя с музыкальным образом. В целом, у детей дошкольного возраста сформировался интерес к познанию искусства.

Таким образом, поставленные перед нами задачи исследования, в основном, решены, и гипотеза нашла свое подтверждение. Вместе с тем, работа над данной проблемой представляется очень важной и будет нами продолжена.

Список литературы

1. Бабаева Т.И. Проектирование культурных практик дошкольников в образовательном процессе детского сада / Т.И. Бабаева, О.В. Солнцева // Детский сад: теория и практика. – 2015. – №5. – С. 38–47.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
3. Галянт И.Г. Пути художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста в соответствии с ФГОС // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – №2. – С. 53–62.
4. Гогоберидзе А.Г. Музыкальное воспитание и развитие ребенка в детском саду: современный взгляд на проблему / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская // Детский сад от А до Я. – 2010. – №3. – С. 4–14.
5. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева [и др.]. – СПб.: Детство-Пресс, 2014. – 280 с.
6. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – СПб.: Питер, 2013. – 464 с.
7. Корепанова М.В. Культурные практики как основа проектирования образовательной деятельности дошкольников // Детский сад: теория и практика. – 2015. – №5. – С. 30–37.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 96 с.

Камбарова Дарья Геннадьевна
магистрант

Ежкова Нина Сергеевна
д-р пед. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ФОРМИРОВАНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ СЕНСОРНОГО СТИМУЛИРОВАНИЯ

Аннотация: статья раскрывает средства обучения, направленные на развитие сенсорного стимулирования в изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Авторами также выделены средства эмоционального воздействия на занятиях изобразительной деятельностью.

Ключевые слова: сенсорное стимулирование, художественно-эстетическая деятельность, изобразительная деятельность, средства обучения.

Изобразительная деятельность является важным условием и фактором развития личности ребенка. Успешность осуществления изобразительной

деятельности детьми неразрывно связана с методической инструментальной, используемыми технологиями, методами и т. д. Научные основы организации изобразительной деятельности строятся на разных методологических подходах. Сегодня обоснован весьма широкий спектр методов и приемов обучения дошкольников в изобразительной деятельности. В статье остановимся на средствах, обеспечивающих эмоциональный характер выполнения этой деятельности ведь благодаря им, ребенок входит в образ, с интересом реализует свои замыслы, проявляет творческое воображение и др.

Используя такие средства обучения необходимо учитывать возраст детей, их психологическое состояние, мотивацию, индивидуальные особенности каждого. Ребенок познает мир с помощью органов чувств (зрение, обоняние, осязание, слух, вкус), сенсорные стимулы служат условием личностной самореализации в деятельности. В связи с этим, можно выделить следующие средства эмоционального воздействия на занятиях изобразительной деятельностью:

1. Визуальные (таблицы, схемы, модели, видеофильмы, слайды, книги).
2. Слуховые (аудиозаписи, предметы, созданные природой или человеком).
3. Тактильные или осязательные (таблицы- барельефы, объемные модели, конструктор).
4. Обонятельные (аромалампы, аромалисты, объекты, созданные природой).

Визуальные средства обучения должны согласовываться с целью и задачами изобразительной деятельности. Особую популярность сегодня приобрели видеофильмы презентации. Дети увлеченно воспринимают специально созданные презентации, репродукции картин и др.

Слуховые средства обучения продуктивно влияют на работоспособность, если их использовать в начале занятия в виде загадок, перед или во время выполнения самостоятельной работы (например, шум ветра, когда дети рисуют на тему «Зима»).

Тактильные средства обучения помогут ребенку понять форму предмета, его фактуру, объем (для этого можно использовать игрушки, сделанные из материала различного качества: мягкие, гладкие, твердые и др.).

В практике, обонятельные средства обучения используются крайне редко, поскольку могут вызвать аллергические реакции. Однако, используя данные средства, мы дополнительно стимулируем и настраиваем ребенка на определенный образ.

Все перечисленные средства связаны с влиянием на сенсорные процессы, поэтому называются средствами сенсорного стимулирования. Покажет пример их использования на занятии рисованием.

Список литературы

1. Ежкова Н.С. Дошкольное образование [Текст]. Теоретико-Методологический анализ проблемы / Н.С. Ежкова. – М.: Огни, 2015. – 990 с.
2. Козлова А.М. Дошкольное образование [Текст] / А.М. Козлова, Е.В. Никифорова, Н.А. Скопинова. – М.: ЦГЛ, 2004. – 881 с.
3. Крылова Н.М. Детский сад – Дом радости [Текст]. Методические комментарии к примерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования / Н.М. Крылова. – М.: Сфера, 2013. – 112 с.

Кудинова Александра Александровна
воспитатель

Васильченко Марина Николаевна
воспитатель

МАДОУ Д/С №35 ст. Черноерковской муниципального
образования Славянский район
ст. Черноерковская, Краснодарский край

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: данная статья посвящена вопросу формирования математических представлений дошкольников. В работе также описан подход к формированию математических представлений дошкольников с использованием сказки.

Ключевые слова: ДОУ, математика, сказка, формирования математических представлений.

Вне зависимости от пола или возраста ребенка, сказка имеет большое значение для детей, так как именно она способна ответить для них на целый ряд проблем и вопросов, возникающих в детской голове. Родители, читающие вместе с детьми сказки, видят, как легко малыши примеряют на себя роли положительных героев, таких, как царевна-Лебедь или Иван-царевич. Благодаря сказке у малышей развивается тяга к справедливости и добру, склонность к фантазии и вера в чудеса. Помимо тяги к необычному и волшебному, детскому воображению также присуща и потребность подражать взрослым, ведь последние кажутся детям такими умными, ловкими, смелыми. Именно через сказку, оказавшись в ее волшебном мире, дети могут реализовывать свои еще мало осознанные желания творить добро и побеждать злодеев.

Реализуя нравственное воспитание в детском саду, педагоги используют сказку с целью формирования у воспитанников таких понятий, как человечность и сострадание, справедливость и вера в добро. Однако образовательный потенциал сказки не ограничивается только ее воспитательной функцией; сказка находит применение и в таких областях, как, к примеру, формирование математических представлений дошкольников.

Считается, что содержание обучения математике в ДОУ должно и может быть направлено в первую очередь на развитие мышления воспитанников (сюда стоит отнести такие операции, как сравнение, умозаключение, рассуждение, обобщение, анализ). То есть содержание обучения математике в ДОУ направлено на решение различных мыслительных задач, раскрывающих сущность каких-либо объектов.

Как народные, так и авторские сказки, которые ребенок знает наизусть, – отличные помощники в обучении дошкольника математике. Практически каждая из них включает всевозможные ситуации с математическим контекстом. К примеру, начать знакомиться с порядковыми числительными ребенок сможет, играя в сказку «Колобок», а запомнить их поможет ему сказка «Репка».

При обучении дошкольников элементарным математическим представлениям имеет смысл использовать такой вид совместной деятельности, как занятие-путешествие в сказку, когда педагог вместе с детьми отправляется в сказку, где их ждут интересные задания, помогать какому-либо сказочному персонажу.

Изучать математику можно в ходе занятий практически по любой сказке. Так чтение сказки Шарля Перро про Красную Шапочку даст возможность поговорить с детьми о понятиях «короткий» и «длинный», а сказка о трех медведях поможет усвоить понятие размера. Через сказку «Про козленка, который умел считать до 10» можно закрепить понятие количества и счет и т. д. Используя различные сказки, педагог может научить детей составлению интересных задачек, считалок и загадок и, что самое главное, закрепить счет, отработать арифметические операции вычитания и сложения.

Знакомясь с геометрическими фигурами, воспитанники с помощью последних учатся «шифровать» и «моделировать» знакомые им сказки, т. е. прятать персонажи в фигурки-заместители, которые несложно угадать по их форме, величине или цвету. С их помощью можно моделировать как названия сказок, так и различные сказочные сюжеты. Использование метода моделирования способствует как формированию у воспитанников математического мышления, воображения, так и закреплению цвета, размера и форм геометрических фигур.

При закреплении временных и пространственных представлений также имеет смысл использовать сказки. К примеру, читая сказку «Репка», дети отвечают на вопросы: «Кто стоит за дедкой?», «Кто стоит между бабкой и Жучкой?», «Кто стоит позади Жучки, но перед мышкой?» и т. д. А читая сказку «Белоснежка», можно предложить детям дать гномам имена: детям задается вопрос, сколько гномов в сказке; потом загадывается загадка: Этих братьев ровно семь, / И они известны все. / Каждую неделю кругом, / Ходят братья друг за другом». И дети приходят к выводу, что гномиков можно назвать именами дней недели. Воспитанникам подобные задания нравятся, и они с удовольствием дают имена гномам, закрепляя дни недели.

Итак, используя в своей работе сказку в качестве средства для формирования математических представлений воспитанников, мы развиваем у последних память, наблюдательность, интерес к математике. У воспитанников повышается мыслительная активность, что находит свое выражение как в увеличении числа инициативных высказываний и задаваемых вопросов, так и в снижении утомляемости воспитанников.

Список литературы

1. Нравственное воспитание в ДОУ // Сайт Neboleem.net (Все о здоровье и красоте) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.neboleem.net/stati-o-detjah/6655-nravstvennoe-vospitanie-v-dou.php> (дата обращения: 01.08.2017).
2. Медведкова М.В. Использование сказок в работе с детьми по формированию элементарных математических представлений / М.В. Медведкова // Сайт Детского сада «Веснушка» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://arh-dou186.ru/skazka/> (дата обращения: 01.08.2017).

Куценко Екатерина Валерьевна
магистрант

Беганцова Ирина Серафимовна
канд. психол. наук, доцент, преподаватель

Арзамасский филиал
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный
университет им. Н.И. Лобачевского»
г. Арзамас, Нижегородская область

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГР В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация:** в статье исследуются возможности развития речи старших дошкольников средствами театрализованных игр. Методологической основой работы стали принципы деятельностного подхода, согласно которым развитие ребенка осуществляется в контексте доступных ему видов деятельности. Проведение эксперимента позволило выявить положительную динамику развития речи детей старшего дошкольного возраста после проведения программы, включающей в себя задания с элементами театрализованных игр.*

***Ключевые слова:** старшие дошкольники, театрализованные игры, деятельностный подход, диалогическая речь, монологическая речь.*

Необходимость решения проблемы развития речи детей старшего дошкольного возраста требует поиска современных и эффективных методов, которые позволят осуществлять целенаправленное воздействие на ребенка с целью развития выразительности и правильности речи, увеличения словарного запаса и формирования диалогической речи.

Уже на ранних стадиях онтогенеза речь становится основным средством общения, мышления, планирования деятельности, произвольного управления поведением (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн и др.). Обучение связной речи детей в отечественной методике имеет достаточно серьезные традиции, заложенные в трудах К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого. Основы методики развития связной речи дошкольников определены в работах М.М. Кониной, А.М. Леушиной, Л.А. Пенъевской, О.И. Соловьевой, Е.И. Тихеевой, А.П. Усовой, Е.А. Флериной. Проблемы содержания и методов обучения монологической речи в детском саду плодотворно разрабатывались А.М. Бородин, Н.Ф. Виноградовой, Л.В. Ворошниковой, В.В. Гербовой, Э.П. Коротковой, Н.А. Орлановой, Е.А. Смирновой, Н.Г. Смольниковой, О.С. Ушаковой, Л.Г. Шадринной и др.

В настоящее время задача развития речи старших дошкольников осуществляется в контексте общей воспитательной работы детского сада, поэтому в практической деятельности педагогических работников дошкольных образовательных учреждений недостаточно представлены методы, позволяющие эффективно развивать способности старших дошкольников к использованию речи.

Для развития речи старших дошкольников может быть задействован потенциал такого вида игры, как театрализованная игра. Ее доступность для старших дошкольников определяется тем, что она воздействует на их эмоциональную сферу, способствует проявлению различных чувств, стимулирует воображение и развивает способность ребенка к эмпатии [2]. Театрализованная игра представляет собой разновидность сюжетно-ролевой игры, которая, согласно Д.Б. Эльконину, создает зону ближайшего развития ребенка и позволяет осуществлять всестороннее развитие его личности. Ценность театрализованной игры для работы по развитию детей старшего дошкольного возраста определяется еще и тем, что она, являясь эмоционально-насыщенной деятельностью, увлекает детей и они не замечают руководства взрослого, хотя, в целом, принимают его указания [4].

Возможности театрализованных игр в развитии речи старших дошкольников определяются тем, что, во-первых, коллективная деятельность в процессе подготовки к игре и при ее проведении удовлетворяет потребность детей в совместной деятельности; во-вторых, совместная деятельность способствует развитию способности к выражению своих мыслей, т.е. развивает такие социальные навыки ребенка, как умение договариваться, учитывать интересы других, помогать сверстникам, сопереживать им; в-третьих, опыт речевой деятельности старшего дошкольника обогащается за счет необходимости координировать свою деятельность с поступками других детей и выражать в понятной для других форме переживания своего героя [1].

При этом театрализованная игра в качестве средства развития речи старших дошкольников применяется в современных дошкольных образовательных учреждениях недостаточно, поскольку приоритет отдается подготовке ребенка к школьному обучению, что приводит к вытеснению игры из деятельности детей старшего дошкольного возраста. По этой причине у старших дошкольников остается мало возможностей для приобретения опыта игры и развития речи в ней. Это связано с разобщенностью детей, т.к. во многих семьях только один ребенок, который из-за чрезмерной опеки взрослых не всегда имеет возможность выбирать себе партнера по игре. Разобщенность детей усиливается также за счет влияния телевидения, сети Интернет, компьютерных игр, которые разрушают структуру коллективной игры и отрицательно воздействуют на развитие речи старших дошкольников [3].

С учетом всего вышесказанного можно сделать вывод, что в организации игры значительная роль должна принадлежать взрослому, поскольку без его участия дети не смогут договориться о ходе игры и распределении ролей. С этой целью нами было проведено экспериментальное исследование влияния театрализованных игр на развитие речи старших дошкольников. Исследование проводилось в три этапа: на первом этапе была проведена первичная диагностика особенностей развития речи детей старшего дошкольного возраста; на втором этапе был проведен формирующий эксперимент, который заключался в использовании программы развития речи старших дошкольников средствами театрализованной игры; на третьем этапе была проведена повторная диагностика, направленная на изучение результативности проведенной работы.

Опытно-экспериментальной базой исследования стало МБДОУ «Детский сад №29 «Жемчужинка» г. Арзамас Нижегородской области. В исследовании приняли участие воспитанники старшей и подготовительной группы в количестве 40 человек, из них 23 девочки и 17 мальчиков. Для исследования особенностей развития речи старших дошкольников были использованы методики изучения особенностей речи, предложенные Л.Л. Лашковой, методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей (МЭДИС) предложена Е.И. Щербановой, Е.Н. Задориной, И.С. Авериной, методика А.В. Чулковой «Изучение формирования диалога у дошкольников».

Анализ результатов первичной диагностики показал, что у большинства дошкольников экспериментальной и контрольной групп отмечается низкий уровень логичности и выразительности речи. Детям сложно придумать связный рассказ, который мог бы заинтересовать слушателя. Несмотря на то, что ситуация обстоит с точностью речи, так как у большинства старших дошкольников был выявлен средний уровень развития этого качества. Изучение словарного запаса дошкольников также выявило ряд трудностей в развитии речи дошкольников, что выразилось в неумении выявлять отношения между частями речи. Изучение способности старших дошкольников к диалогу выявило преобладание низких и средних результатов. У детей недостаточно сформирована способность к общению в типичных ситуациях, т.е. они не знают, какие обороты могут быть использованы при приветствии, просьбе и проч. Также старшие дошкольники испытывают трудности при составлении диалогов и получении информации в процессе беседы.

С учетом полученных данных нами была разработана программа развития речи старших дошкольников средствами театрализованной игры. Ее цель заключалась в оказании помощи старшим дошкольникам в развитии речи с помощью театрализованных игр. Для достижения поставленной цели в исследовании решались следующие задачи: помочь детям старшего дошкольного возраста в развитии основных качеств речи (логичности и выразительности), активизировать коммуникативные навыки старших дошкольников, научить детей слушать друг друга, способствовать социальному развитию старших дошкольников, создать среду, которая будет стимулировать старших дошкольников к использованию речи.

Занятия программы были направлены на создание особых условий, способствующих проявлению активности детей в игре. Старшим дошкольникам предлагались упражнения, в которых требовалось разыграть различные сказочные сюжеты. При этом в процессе игры давались задания, требующие применения монологической и диалогической речи. Творческая ситуация занятий позитивно сказывалась на развитии речи старших дошкольников, поскольку они не боялись сделать ошибку. Условия реализации программы позволили старшим дошкольникам проявлять активность и инициативу в игре и использовать речь для взаимодействия со сверстниками.

Для изучения результативности проведенных занятий была проведена повторная диагностика особенностей развития речи старших дошкольников. Анализ результатов повторного исследования показывает, что в экспериментальной группе после проведения занятий программы увеличи-

лось доля старших дошкольников с высокими показателями развития таких качеств речи как точность, логичность и выразительность. Это говорит о наличии позитивной динамики в процессе овладения дошкольниками основными качествами речи. Повторное исследование интеллектуальных способностей старших дошкольников по субтестам, изучающим словарный запас, показало, увеличение числа детей с высокими результатами. Это говорит о наличии положительной динамики в развитии способности дошкольников к применению словарного запаса и использования различных частей речи. Повторное исследование способности старших дошкольников к ведению диалога также показало рост количества детей с высокими результатами. Это говорит о положительной динамике в овладении дошкольниками речевой стороной общения и способности к взаимодействию со сверстниками и взрослыми. В контрольной группе существенных изменений при повторной диагностике не было выявлено, что объясняется отсутствием развивающей работы с этими детьми.

Таким образом, работа по развитию речи детей старшего дошкольного возраста в дошкольном образовательном учреждении должна быть основана на принципах деятельностного подхода. Это означает, что для управления процессом развития ребенка нужно воздействовать на его деятельность, т.е. игру. Для изучения возможностей применения игры с целью развития речи старших дошкольников нами было проведено экспериментальное исследование. Его первый этап показал, что у старших дошкольников недостаточно развиты точность, логичность и выразительность речи, а также способность к ведению диалога. На втором этапе эксперимента проводилась работа по развитию речи детей с использованием театрализованных игр. Выбор этого вида игр был обусловлен тем, что они максимально полно обеспечивают условия для использования монологической и диалогической речи дошкольников и побуждают их договариваться друг с другом. На заключительном этапе исследования было установлено, что у детей, участвовавших в занятиях по развитию речи, была выявлена положительная динамика результатов, говорящая о развитии их способности к использованию различных видов речи.

Список литературы

1. Комарова Е.Е. Речевое развитие дошкольников в процессе театрализованной деятельности // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. – 2015. – №2 (5). – С. 48–52
2. Котова И.Г. Развитие коммуникативных навыков у дошкольников средствами театрализованной деятельности // Педагогическое образование и наука. – 2015. – №3. – С. 43–44.
3. Титова Т.В. Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе театрализованных игр // Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы. – 2016. – №1(16). – С. 57–61.
4. Эльконин, Д.Б. Психология игры. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

Сурова Валентина Георгиевна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №178»

г. Иваново, Ивановская область

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ЧТЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДОО

***Аннотация:** в статье автор делает попытку обобщить имеющийся в науке опыт педагогического и психологического изучения развития речи детей раннего возраста. Исследователь также рассматривает методы, формы и приемы работы по развитию речи посредством чтения художественной литературы для детей как в условиях ДОО, так и в работе с родительской общественностью.*

***Ключевые слова:** ранний возраст, воспитатель, развитие речи, дошкольная образовательная организация, общение, нравственное воспитание.*

Второй и третий годы жизни являются особо чувствительным, седативным периодом в усвоении речи малышом. Согласно высказыванию К.Д. Ушинского «Усваивая родной язык, ребёнок усваивает не одни только слова... но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка – и усваивает легко и скоро, в 2–3 года столько, что и половины того не сможет усвоить в 20 лет прилежного и методического учения. Таков этот великий народный педагог – родное слово». На каждом шагу дети встречаются с тем, что взрослые выражают различное отношение к тем или иным явлениям и оценивают их определёнными словами. Сначала дети подражают взрослым и высказываются лишь по поводу того, что им хорошо известно, что прочно вошло в их пока ещё небольшой жизненный опыт. Но постепенно они начинают расширять круг своих суждений [2].

Особое значение имеет речь для освоения ребёнком правил поведения. Речь детей под направляющим руководством взрослых быстро совершенствуется. С её развитием становится точнее и осмысленнее восприятие малышом предметов, явлений. Ребёнок начинает делать первые самостоятельные выводы. Двухлетние дети овладевают умением понимать несложный рассказ взрослого о событиях, не имевших места в их личном опыте. Они легко запоминают и повторяют за взрослыми не только отдельные слова, но и целые фразы, рифмовки.

Говоря о характерном для детей этого возраста интенсивном количественном и качественном росте словаря, исследователи указывают на наличие трёх уровней усвоения слов – названий предметов, действий, качеств, отношений:

- 1) ребёнок может понимать слово, но не использовать его в речи;
- 2) узнаёт и называет предмет, действие и качество лишь в привычных сочетаниях, условиях;

3) понимает и правильно использует слово – название в любых до-ступных его пониманию связях и отношениях.

Наряду с фактом неповторимого роста словаря (с 2-х до 3-х лет он увеличивается в 3–4 раза, в дальнейшем же пополнение протекает значительно медленнее и относительно равномерно) речь ребёнка данного возраста характеризуется ещё одной особенностью. В этот период начинается важнейший этап освоения родного языка – овладение его грамматической структурой. В целом же в грамматическом отношении речь детей ещё очень несовершенна [2].

На третьем году жизни существенно совершенствуется восприятие ребёнком речи окружающих. Дети всё чаще пользуются словами более сложными по слоговой структуре: состоящие из трёх и более слогов. Однако в целом речь большинства детей этого возраста всё ещё характеризуется общей смягчённостью, недостаточно отчётливым произношением слов, неправильным произнесением многих звуков, заменой сложных для произношения звуков более простыми. Это объясняется недостаточным развитием речевого аппарата. Развитие речи детей осуществляется в разные моменты воспитательно-образовательного процесса.

Каковы же программные требования к развитию речи детей третьего года жизни? Это развитие способности детей понимать речь окружающих; расширение ориентировки ребёнка в окружающем мире; формирование словаря, имитирование действий людей и движения животных; обогащение словаря детей существительными, глаголами, прилагательными, наречиями; воспитание звуковой культуры речи; совершенствование грамматического строя речи; развитие связной речи; способствование зарождению интереса и любви к художественному слову. Остановимся на этой задаче подробнее.

Сейчас необходимо как можно больше внимания уделять становлению мира ребёнка, воспитанию в нём созидательного начала. Ценностью особого рода в этом деле является чтение, т.к. в процессе общения с книгой человек не только познаёт прошлое, настоящее и будущее мира, но, и это главное, учится думать, анализировать, развиваться творчески. Таким образом формируется нравственная и культурная основа его личности. Первостепенная задача взрослых – сделать ребёнка грамотным читателем. Грамотный, или талантливый читатель, как его называет С.Я. Маршак, умеющий обращаться с книгой, извлекать из неё информацию. Сделать ребёнка грамотным читателем в дошкольном детстве вовсе не означает научить его читать. Грамотного читателя выделяет грамотная образная речь, развитие таких психических процессов, как память, внимание, воображение. При этом следует учитывать, что: взрослые должны глубоко и искренне осознавать проблему чтения; детская литература, которую ребёнку читают каждодневно – это настоящее искусство; детская литература лежит в основе базовой культуры личности; общение ребёнка с художественным текстом должно быть ежедневным; Народный художник России Л. Токмаков писал: «Детская книга при всей её простоватости – вещь исключительно тонкая и не поверхностная. Удивительное искусство – детская книжка».

Стихи, потешки, песенки, образные слова представляют собой ту ценную звуковую и речевую среду, которая благоприятствует освоению

языка, а также восприимчивости к художественному слову. В стихотворениях, которые читают детям, говорится обычно о том, с чем встречаются в жизни, что видят в комнате, на прогулке, дома в семье: об игрушках, солнышке, собачке, машине. Эти образы, переданные в живой, художественной форме, выразительно преподнесённые детям, вызывают у них отклик, переживания. Таким образом, чтение литературных произведений служат задачам развития речи, способствуют обогащению представлений об окружающем мире, воспитывают эмоциональное отношение к нему.

Систематически читая детям с малых лет потешки, стихи, сказки, рассказы, мы закладываем основу для воспитания у них любви к художественному слову.

Известно, что художественная литература отражает явления окружающей нас жизни и пользуется для этого средствами, которыми располагает искусство слова. Ребёнок-дошкольник является своеобразным читателем. Он воспринимает литературу на слух, и этот процесс длится до тех пор, пока он сам не научится читать. Восприятию ребёнка свойственна наивность. Дошкольник с его наглядно-действенным (1–3 года) и наглядно-образным (4–5 лет) мышлением лучше воспринимает текст *с опорой на иллюстрации*.

Привыкание ребёнка раннего возраста к книге, к процессу чтения должно начинаться в семье, но и в детском саду нельзя устраниваться от этой работы. С детьми раннего возраста проводятся *тематические занятия*. Им предпочтительно читать о том, что уже включено в детскую жизнь, что является её частью, что окружает малышей, что видимо и воспринимается ими. Хорошо включить в детское чтение произведения, вызывающие у детей желание двигаться, играть, общаться со сверстниками и взрослыми, проявлять положительные эмоции. Но какие бы мы задачи перед собою ни ставили, всегда на первом месте должна быть книга, художественный текст. Именно он способствует изменению в состоянии детей, то есть сначала чтение, а потом игры, движения, театрализация прочитанного [3].

Разговор о важности чтения можно вести бесконечно. И надо понять, что без книги, как формы передачи человеческого опыта и человеческих знаний, без чтения, как процесса узнавания нового, без поступательного развития в процессе общения с книгой сам человек существовать не сможет, так как не вынесет собственной интеллектуальной, нравственной и эмоциональной деградации. Чтение развивает душу человека, учит его сострадать, быть милосердным, чувствовать чужую боль и радоваться чужому успеху. Чтение развивает речь человека, делает её правильной, чёткой, понятной, образной, красивой.

Список литературы

1. Галигузова Л.Н. Ступени общения: от года до семи лет / Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова. – М.: Просвещение, 1992.
2. Гербова В.В. Воспитание и развитие детей раннего возраста: Пособие для воспитателя детского сада / В.В. Гербова, Р.Г. Казакова, И.М. Кононова; под ред. Г.М. Ляминой. – М., 1981.
3. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). – М.: Просвещение, 1981. – 111 с.

Халикова Камила Касимовна

аспирант

ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской
педагогический университет»
г. Москва

DOI 10.21661/r-463443

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация:** в данной статье рассматриваются проблемы сопровождения развития универсальных познавательных компетентностей детей старшего дошкольного возраста. Для эффективного формирования универсальных познавательных компетентностей необходима планомерная и эффективная организация процесса со стороны педагогов и родителей. Модель сопровождения универсальных познавательных компетентностей необходима для всех участников образовательного процесса, начиная с воспитателей и заканчивая администрацией образовательной организации. Методы и средства, предложенные в работе, позволяют формировать универсальные познавательные компетентности в дошкольном образовании.*

***Ключевые слова:** универсальные познавательные компетентности, модель, дошкольники, дети старшего дошкольного возраста, развитие, сопровождение, методы, педагоги, формы, средства.*

Современные условия образовательной системы, после начала реализации федеральных государственных образовательных стандартов на различных уровнях обучения подразумевают категорически иную роль педагога в жизни обучающихся и воспитанников. Педагог рассматривается как субъект, осуществляющий поддержку, то есть сопровождение образовательной деятельности других субъектов – детей. Получается, что ребенок развивается самостоятельно, педагог только помогает ему.

Психолого-педагогическое сопровождение – процесс обоюдный, подразумевающий наличие деятельности не только со стороны сопровождающего, а также со стороны сопровождаемого. Основополагающими в данном процессе являются два ключевых момента, одним из которых являются собственно возрастные способности ребенка, его наследственные особенности, а вторым моментом являются психолого-педагогические возможности среды, которую создают для развития ребенка взрослые. Данные аспекты определяют цель психолого-педагогического сопровождения развития ребенка. Педагог должен учитывать способности каждого ребенка, а также возможности их развития, а также создавать благоприятную психолого-педагогическую среду для развития личности ребенка. Имея в руках мощнейший инструмент, педагог должен помочь каждому обучающемуся быть успешным.

Федеральный государственный образовательный стандарт [1] отображает те требования, которые предъявляются к ученикам начальных классов и выпускникам дошкольных отделений. Дошкольный возраст во многом определяет, насколько будет успешен ученик первого класса, поскольку базовые навыки формируются именно в дошкольных образовательных организациях, а также в дополнительном образовании для детей дошкольного возраста. Старший дошкольный возраст является самым благоприятным периодом для формирования универсальных познавательных компетентностей. Для эффективного процесса формирования универсальных познавательных компетентностей необходимо организованное сотрудничество между воспитателями, педагогами ведущими занятия дополнительного образования в дошкольном отделении и учителей начальных классов, а также родителями.

Участие родителей в процессе формирования универсальных познавательных компетентностей детей старшего дошкольного возраста является обязательным, поскольку перед родительской общественностью встает важная задача в содействии формирования насыщенной предметно-развивающей среды, включая городские структуры, которые служат средой формирования универсальных познавательных компетентностей детей старшего дошкольного возраста.

С целью успешной организации сопровождения формирования универсальных познавательных компетентностей была сформирована модель, которая отображает структурные компоненты системы, а также служит систематизатором данного процесса.

Под моделью организации сопровождения формирования универсальных познавательных компетентностей детей старшего дошкольного возраста мы будем понимать педагогически обоснованную систему, отражающую структурно-функциональные связи процесса сопровождения формирования универсальных познавательных компетентностей детей старшего дошкольного возраста в наглядной форме, способные предоставить новые знания об объекте исследования [5–7].

Ключевые компетенции детей старшего дошкольного возраста содержат тот круг вопросов, в рамках которого формируются универсальные познавательные компетентности детей старшего дошкольного возраста [2]. *«Универсальные познавательные компетентности детей старшего дошкольного возраста» – это совокупность свойств детей старшего дошкольного возраста, включающих опыт, способности, знания, умения, навыки, субъектные качества, направленные на самостоятельные познавательные действия в рамках ключевых компетенций.*

Основываясь на данном утверждении, при построении модели формирования универсальных познавательных компетентностей детей старшего дошкольного возраста применима личностно-ориентированная парадигма образования, соответствующая гуманистической модели образования.

На рисунке 1 представлена схема, показывающая действия каждого из четырех субъектов образовательного процесса, поскольку процесс сопровождения является многогранным и его реализация требует активности со стороны как сопровождающих, так и сопровождаемых.



Рис. 1 Действия субъектов образовательного процесса при сопровождении формирования универсальных познавательных компетентностей детей старшего дошкольного возраста

Объектом моделирования в данном исследовании является сопровождение формирования универсальных познавательных компетентностей детей старшего дошкольного возраста.

Для наиболее полного осуществления процесса моделирования сопровождения формирования универсальных познавательных компетентностей детей старшего дошкольного возраста было принято решение сегментировать процесс на стадии, показанные на рисунке 2 [3].



Рис. 2. Стадии процесса моделирования сопровождения формирования универсальных познавательных компетентностей детей старшего дошкольного возраста

Было выделено три стадии:

Первая стадия – подготовительная, которая обусловлена определенной готовностью к реализации модельных представлений педагогов, обучающихся и родителей. С педагогами (воспитателями, педагогами дополнительного образования) необходимо проводить методическую подготовку для обеспечения педагогов необходимым объемом знаний о подходах, реализуемых в данной модели, по организации процесса сопровождения формирования универсальных познавательных компетентностей с помощью различных способов, средств и методик. Подготовительная ра-

бота с обучающимися заключается в диагностике состояния универсальных познавательных компетентностей на текущий момент, выявлении познавательного интереса и уровня познавательной активности.

Подготовительная работа с родителями необходима для реализации полного объема методов и средств по развитию универсальных познавательных компетентностей, в том числе при решении бытовых задач в условиях, отличающихся от условий на занятиях.

Вторая стадия – непосредственное моделирование сопровождения формирования универсальных познавательных компетентностей детей старшего дошкольного возраста, которая осуществляется по следующим направлениям: а) определение цели и задач, принципов и закономерностей данного процесса; б) моделирование форм, методов и средств; в) выбор критериального подхода к результативности данного процесса.

На третьей стадии происходит апробация модели в условиях образовательной организации в отделении дополнительного образования, а также проверку в условиях дошкольного отделения.

На рисунке 3 представлены компоненты, которые должны быть включены в модель сопровождения формирования универсальных познавательных компонентов детей старшего дошкольного возраста [4].

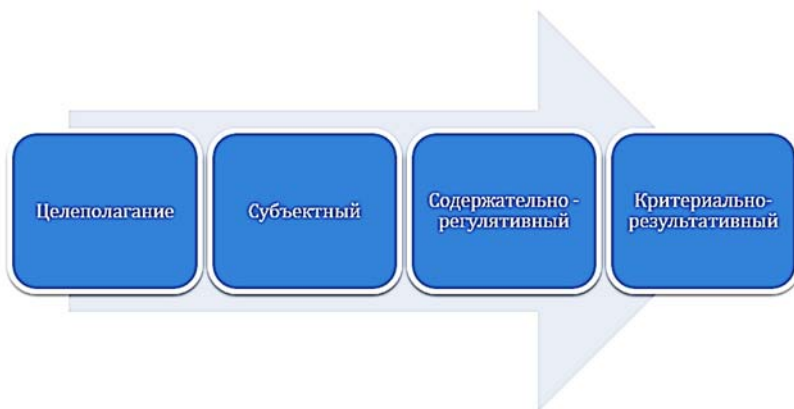


Рис. 3 Компоненты модели сопровождения формирования универсальных познавательных компетентностей

1. Целеполагание:

Цель сопровождения формирования универсальных познавательных компетентностей детей старшего дошкольного возраста: определить совокупность свойств личности человека, включающих опыт, способности, знания, умения, навыки, субъектные качества, реализуемые в пределах ключевых компетенций, направленные на самостоятельные действия в области сферы познания.

Достижению поставленной цели способствует ряд *задач*:

- реализация развития способностей детей старшего дошкольного возраста, направленных на самостоятельные действия и принятие решений в ситуациях неопределенности;

– вовлечение старших дошкольников в деятельность, позволяющую максимально эффективно сформировать универсальные познавательные компетентности (например, экспериментирование, решение задач ТРИЗ и т. д.);

– формирование познавательной активности, направленной на самостоятельные действия;

– формирование умений и навыков решения задач в неопределенных ситуациях.

При разработке модели сопровождения формирования универсальных познавательных компетентностей детей старшего дошкольного возраста были обоснованы различные подходы: компетентностный, антропологический, субъектный, деятельностный, интегративный, культурологический, гуманистический и др. но проектируемая модель выстроена на основе компетентностного, системного и деятельностного подходов.

II. Субъектный:

Модель включает в себя взаимодействие следующих субъектов: педагога дополнительного образования (воспитателя), детей старшего дошкольного возраста, родителей, администрацию образовательной организации и общественность.

III. Содержательно-регулятивный:

Содержание сопровождения формирования ценностных ориентаций личности подростков во внеклассной деятельности общеобразовательного учреждения определялось нами с учетом цели, задач, подходов, закономерностей, принципов, факторов данного процесса. Механизм реализации обозначенной модели осуществляется в различных формах, методах и приемах внеклассной воспитательной деятельности, к которым мы относим: индивидуальные, групповые, коллективные и др.

IV. Критериально-результативный:

Эффективность сопровождения формирования ценностных ориентаций личности подростков во внеклассной деятельности общеобразовательного учреждения устанавливается с помощью критериально-оценочного аппарата.

На начальном этапе необходимо реализовать подготовительную работу с родителями и педагогами. Поскольку именно взрослые позволяют сформировать максимально полезную для ребенка зону ближайшего развития. В качестве подготовительной работы может быть предложен план из таблицы 1.

Таблица 1

Работа с родителями и педагогами на подготовительном этапе

Название мероприятия	Аудитория	Цель	Время проведения
1	2	3	4
Педагогический совет: «Начала подготовки к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста»	Воспитатели, учителя начальных классов	Обозначить задачу формирования преемственности ступеней образования, выбрать средства и технологии наиболее безопасные и оптимальные для детей старшего дошкольного возраста	Август

Родительское собрание: «Необходимость реализации преемственности дошкольного и начального образования»	Родители	Обозначить задачу формирования преемственности ступеней образования перед родительской общественностью, выбрать наиболее оптимальные технологии	Август
Анализ состояния формирования универсальных познавательных компетентностей детей старшего дошкольного возраста по мнению родителей	Родители	Выявить степень участия родителей в формировании универсальных познавательных компетентностей детей старшего дошкольного возраста	Август
Круглый стол: «Методы и средства формирования универсальных познавательных компетентностей детей старшего дошкольного возраста»	Воспитатели	Выбрать максимально эффективные методы и средства в конкретных группах обучающихся	Август
Памятка «Как наиболее эффективно подготовить ребенка к школе»	Родители	Довести до сведения родителей необходимые меры по подготовке детей к школе	Сентябрь
Консультации	Родители	Разобрать индивидуальные вопросы родителей, связанные с подготовкой детей к обучению в школе	Сентябрь

Дальнейший этап подразумевает комплексную работу с педагогами, родителями и воспитанниками. В зависимости от выбранных средств или комплекса средств формируется план мероприятий, позволяющих максимально эффективно сформировать универсальные познавательные компетентности детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, мы предлагаем осуществлять формирование универсальных познавательных компетентностей детей старшего дошкольного возраста на основе структурно-функциональной модели, состоящей из взаимосвязанных структурных блоков и позволяющей обеспечить возможность более четкого представления целенаправленного процесса развития универсальных познавательных компетентностей детей старшего дошкольного возраста. В качестве примера приведены мероприятия подготовительного этапа – первой стадии модели. Модель реализуется при комплексном воздействии педагогов, родителей и самих обучающихся как субъектов образовательной деятельности как субъект-субъектных отношений.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
2. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация [Текст] / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – №4. – С. 138

3. Словарь-справочник по теории воспитательных систем [Текст] / Сост. П.В. Степанов. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – С. 300.
4. Трубайчук Л.В. Методология и методика психолого-педагогических исследований [Текст] / Л.В. Трубайчук. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2008. – 114 с.
5. Философский энциклопедический словарь [Текст]. – М.: Инфра-М, 2009. – 576 с.
6. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, Г.В. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – С. 382.
7. Штоф В.А. Роль модели в познании [Текст] / В.А. Штоф. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1963. – 128 с.

Челюканова Наталья Викторовна

музыкальный руководитель
МБДОУ Д/С №22 ст. Ярославской
ст-ца Ярославская, Краснодарский край

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ С ПОМОЩЬЮ МУЗЫКАЛЬНО- РИТМИЧЕСКИХ ДВИЖЕНИЙ

Аннотация: в данной статье исследователем представлены методы по развитию музыкального восприятия. В работе автором приведено также объяснение понятий «музыкально-ритмические движения» и «ритмика».

Ключевые слова: музыкально-ритмические движения, ритмика, ритмические упражнения, творческая активность детей.

Музыкально-ритмические движения (ритмика) – это один из наиболее продуктивных видов музыкальной деятельности с точки зрения развития музыкальности дошкольников и формирования их творческих качеств личности [1]. Ритмика – это передача содержания музыки, ее характера, образов через движения, это эмоциональный отклик на музыку. Движения под музыку издавна применялись в воспитании и образовании детей. В настоящее время интерес к ритмике возрастает. Новая жизнь диктует новый ритм во всем, а интерес ко всем «телесным» методикам возвращает ритмику в дошкольное воспитание. Ритмика обеспечивает выход повышенной двигательной энергии ребенка, способствует организации рационального двигательного режима дошкольника и развитию его музыкальности. Ритмические упражнения дают физическую нагрузку и способствуют физическому развитию ребенка и укреплению детского организма. В процессе музыкально-ритмического воспитания и выполнения движений под музыку у детей развивается общий кругозор, формируется художественный вкус, развиваются их творческие способности.

Творческая активность детей развивается постепенно путём целенаправленного обучения, расширения музыкального опыта, активации чувств, воображения и мышления. Она открывает путь к восприятию разнообразных музыкальных образов, даёт возможность осуществлять перенос сформированных черт личности на другие области деятельности. Поэтому необходимо как можно раньше вовлекать в интересную для них, увлекательную деятельность – музыкальное движение, ритмику. Годы

жизни, когда ребёнок особенно чутко ко всему окружающему, решающие в его музыкальном и эстетическом развитии. Детство является периодом наиболее благоприятным, сенситивным для становления музыкальности и музыкальных способностей. Упущение этого периода невосполнимо [2].

В МБДОУ функционирует 12 групп с количественным составом 200 человек: 2 группы раннего возраста (от 1,5–3 лет) одна из них группа кратковременного пребывания, 4 группы дошкольного возраста от (3–6 лет); 3 группы кратковременного пребывания (от 3–6 лет) и 2 группы предшкольной подготовки, 1 группа «мама вместе с ребенком».

Работаю по традиционной «Программе воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой (в новой редакции М.Б. Зацепиной). Нисколько не умаляя значения этой программы в реализации задач личностного развития детей дошкольного возраста, следует отметить несостоятельность существенной части представленного в ней содержания в современных условиях. Поэтому корректирую ее в связи с новыми подходами в воспитании ребенка по методике О.П. Радыновой, применяю прогрессивные педагогические технологии, внедряю авторские программы «Ритмическая мозаика»; «Топ-хлоп, малыши!» А.И. Бурениной, «Танцевальная ритмика» Т. Суворовой.

Чтобы добиться развивающего эффекта обучения на занятиях использую различные методы: наглядный, словесный и практический. Наглядный метод может быть наглядно-слуховым (исполнение музыки) и наглядно-зрительным (показ иллюстрации, картинок, совместное исполнение движений, применение наглядных пособий). Музыка на моих занятиях звучит как в «живом» исполнении, так и в записи. Использование записи позволяет мне подобрать самую разнообразную музыку – от детских песен, народных мелодий до эстрадных и классических произведений в оркестровом исполнении. Это расширяет кругозор детей, развивает художественный вкус. На занятиях также использую аудио и видеоматериал, что значительно обогащает восприятие музыки. Особенно эффективно их сочетание с «живым» исполнением. Практический метод в развитии музыкального восприятия также очень важен. Чтобы ребенок глубже почувствовал характер музыки, активно пережил свои впечатления, сочетаю восприятие музыки с практическими действиями, помогающими ему как бы «пропустить музыку через себя», выразить во внешних проявлениях свои переживания. Движения успешно использую как приемы, активизирующие осознание детьми характера мелодии, качества звуковедения (плавного, четкого, отрывистого), средств музыкальной выразительности (акцентов, динамики, взлетов и падений мелодии, темпа, ритмического рисунка и т. д.). Эти свойства музыки можно моделировать с помощью движений рук (что доступно уже детям младшего возраста), танцевальных и образных движений.

Таким образом, говоря о развитии музыкального восприятия с помощью движений, важно отметить, что речь идет не о выработке качественного выполнения движений, а о возможностях выразить переживания музыки с помощью освоенных детьми представлений и способов действий. Методы музыкального воспитания тесно связаны между собой.

Список литературы

1. Мадорский Л. Музыкальное развитие ребенка / Л. Мадорский, А. Зак. – М.: Айрис-пресс, 2011.
2. Суворова Т.И. Танцевальная ритмика для детей. – СПб.: Музыкальная палитра, 2007.
3. Трифонова И.В. Музыкально-ритмические движения как средство развития эмоционально-образного восприятия музыки детьми дошкольного возраста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/muzykalno-ritmicheskoe-zanyatie/2016/10/10/muzykalno-ritmicheskie-dvizheniya-kak> (дата обращения: 07.08.2017).

Шайхутдинова Светлана Альбертовна

воспитатель

АНО ДО «Планета детства «Лада» –
Д/С №124 «Мотылёк»

г. Тольятти, Самарская область

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОГО И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье предложена система работы по решению проблемы в познавательной и практической деятельности детей и взрослых посредством проектной деятельности. В работе представлены примеры проектов, способствующих развитию личности ребёнка.

Ключевые слова: метод проектов, личностно-ориентированная технология, проектная деятельность, взаимодействие.

Процесс приобщения дошкольников к краеведению достаточно сложен и требует продуманного отбора содержания, интеграции средств, методов и различных видов деятельности детей.

Наиболее приемлемым, интересным и привлекательным, как показала практика, в формировании целостного, системного подхода в развитии у ребенка любви к родному краю является метод проектов, известность который получил в начале прошлого века, как в России, так и за рубежом.

В настоящее время проектирование возрождается, как личностно-ориентированная технология и широко представлена в научно-методической литературе и в практике работы детских учреждений.

Технология метода проектов предполагает решение проблемы в познавательной и практической деятельности детей и взрослых, где конечным результатом проекта должен быть «обязуемый продукт», т. е. готовый для дальнейшего использования на занятиях, в играх, досуговой деятельности, в повседневной жизни детей.

Проектная деятельность – это коллективная деятельность, в которой участвуют: дети – педагоги – родители. Данная деятельность предполагает совместное, коллективное продумывание, организацию, реализацию плана действий, где сохраняется индивидуальность каждого участника. Таким образом, решая задачи эффективного взаимодействия детского сада, семьи и общества, нами был разработан *долговременный проект*:

«Любимый город наш Тольятти», который реализовывался в течение двух лет (старшая и подготовительная группа) и включал в себя промежуточные проекты:

- 1) (познавательно-игровой) «Есть на Волге город»;
- 2) (презентация автосалона) «Автомобили ВАЗ – это класс!».

Проект «Есть на Волге город» решал следующие цели:

- ознакомление детей с историческим прошлым города-крепости Ставрополь – на – Волге: возникновением, основателем – В.Н. Татищевым, первыми поселенцами, самобытностью, неповторимостью;
- формирование представлений о символике города – гербе: повседневном, праздничном;
- воспитание любви и уважения к окружающим людям;
- развитие умения применять полученные знания о городе в игре, досуговой деятельности, повседневной жизни.

В процессе реализации данного проекта был проведён цикл занятий в краеведческом музее, где дети познакомились с историческим прошлым города Ставрополя, цикл занятий в домашнем музее семьи Недумовых, экскурсии по городу к достопримечательным местам и цикл занятий по декоративно-прикладному творчеству.

В проекте «Автомобили ВАЗ – это класс!» были поставлены следующие цели:

- ознакомление с историей города Тольятти (строительство Волжской гидроэлектростанции; строительство Волжского автомобильного завода и Автозаводского района);
- формирование у детей представления о родном городе, как о крупном центре отечественного машиностроения;
- закрепление знаний об автомобилях, собранных на главной достопримечательности города – Волжском автомобильном заводе;
- воспитание уважения и благодарности людям, работающим на заводе.

В данном проекте реализовывались творческие способности каждой семьи. Из различного бросового материала были изготовлены автомодели семейства Лада, которые отличались внешним видом и назначением. Дети принимали активное участие от разработки моделей, способа их изготовления, до самой презентации. Так же были проведены экскурсии в технический музей ВАЗа, музей под открытым небом, посещение тольяттинского автосалона.

На презентации «Автомобили ВАЗ – это класс!» детьми были представлены модели: «Лада – служба спасения», «Лада-София», «Лада – праздничная», «Лада-королева».

Заключительным результатом проекта «Любимый город наш Тольятти» был организован праздник: «С днём рождения, любимый город!». Данное мероприятие было нацелено на:

- закрепление общих представлений об основных определяющих облик города: архитектурных сооружениях, памятниках, достопримечательностях, спортивных и досуговых сооружениях;
- развитие образного мышления посредством пространственного моделирования и декорирования;

- формирование желания и умения применять полученные знания о родном городе в игре и повседневной деятельности;

- воспитание делового сотрудничества и коллективного творчества.

Для организации и проведения праздника часть проекта была реализована в совместной деятельности детей с родителями. Были изготовлены объёмные макеты домов разнообразной архитектуры, административных зданий, объектов культуры и спорта.

Были проведены ряд экскурсий по городу как групповые, так и семейные. Педагогами был организован сюрпризный момент – мобильная трансформируемая карта-схема Автозаводского района города Тольятти. Дети могли свободно «передвигаться» по городу, «оживляли» его, «застраивали». Итог проекта стал осязаемым и привлекательной игровой средой для детей. В результате реализации данных проектов: у детей развиваются коммуникативные навыки; обучение имеет форму исследования, экспериментирования.

В процессе деятельностного подхода активируются творческие способности всех участников проектной деятельности (воспитателей, детей, родителей).

Дети учатся принимать решение, нести ответственность, мыслить, взаимодействовать друг с другом, договариваться, доказывать, рассуждать, сотрудничать, принимать чужую точку зрения и отстаивать свою; развивается чувство гражданственности, сопричастности, личностное отношение к окружающему.

Вышеперечисленные показатели являются неременным условием гуманистического подхода, способствуют самодостаточному развитию личности каждого ребёнка.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Иванова Марина Юрьевна

методист, педагог дополнительного образования
МАУДО «Дом детского творчества №15»
г. Набережные Челны, Республика Татарстан

ПРИМЕНЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ С ЦЕЛЮ РАСШИРЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА РЕБЕНКА

***Аннотация:** в статье освещены образовательные технологии, апробированные в практике деятельности педагога дополнительного образования, рассмотрены цели, компоненты технологий и некоторые результаты их применения в практике. Автором показана значимость применения технологий в образовательном процессе объединения дополнительного образования с целью расширения социального опыта ребенка.*

***Ключевые слова:** образовательные технологии, технологические этапы занятия, портфолио, защита портфолио, мастерская ценностных ориентаций.*

Современное дополнительное образование детей и взрослых не просто элемент существующей системы общего образования, а самостоятельный источник, способствующий достижению ключевых компетентностей в различных сферах жизненного и профессионального самоопределения ребенка.

Образовательные технологии – необходимый инструментальный современного педагога. В них заложен потенциал для повышения профессионального мастерства и достижения целей повышения качества и доступности услуг дополнительного образования, совместной реализации образовательных проектов и социальных инициатив; расширения круга общения детей направленного на получение ими социального опыта, формирования их мировоззрения. В практике деятельности педагогов Дома детского творчества апробированы и применяются проектные, здоровьесберегающие технологии, технология портфолио, творческих мастерских ценностных ориентаций, дебаты.

Технология портфолио, применяемая в объединении «ПРО-делки квиллинг» в течение четырех лет, привела к очень интересным результатам. За эти годы мы с ребятами научились создавать портфолио разных видов: тематическое, семейное, рефлексивное портфолио, портфолио достижений.

Наиболее интересным для учащихся 8–12 лет является портфолио достижений. Компонентами являются сумма результатов по конкретным темам учебного материала, подтвержденных текстами, тестами, отзывами, результатами групповой работы, набросками, видеоматериалами, голосариями, грамотами, сертификатами, рефератами. Иногда результаты работы становятся открытием для учащихся, которые могут зрительно представить свои достижения за 2–4 года и соотнести уровень личных результатов с результатами других учащихся.

Эта работа привела к совершенствованию образовательной программы. В неё был включен раздел «Портфолио достижений учащегося». На занятиях ребята знакомятся с видами портфолио, способами его оформления, продумывают свое выступление, пытаются ответить на вопросы других учащихся. По мере работы над портфолио наиболее важным становится обработка и структурирование информации, формируются навыки отбора содержания, самооценка и самопрезентация.

Проблемным является подготовка защиты портфолио-презентации и выступления. Выступления перед группой в объединении и на региональном конкурсе «Секреты успеха» организованном для учащихся УДО показывает, что оформление и объем материала не так важен, как умение преподнести результаты своей деятельности искренне и заинтересованно своим близким и друзьям. Продуктивное участие и победа 15 учащихся в конкурсах за три года говорит о том, что мы научились справляться с этими трудностями.

Кроме этого в настоящее время апробирую технологию педагогических мастерских ценностно-смысловых ориентаций. В ней, как ни в какой, другой технологии, обеспечивается сочетание технологичности действий педагога и свободы творчества, предоставляемой учащегося. Само понятие «мастерская» пришло в педагогику из сферы творчества, изначально подразумевая место, где создается что-то новое, до сегодняшнего дня не существовавшее.

Внедрение технологии педагогической мастерской предполагает этапы изучения, апробации, внедрения и применения. Сегодня на этапе изучения и апробации мы сталкиваемся с трудностями связанными с разработкой приемов мотивации учащихся, создания эмоционального настроя и главное – необходимо нацеливать детей на индивидуальное решение задач. Все это достаточно для них сложно. Срабатывает стереотип у ребят, которые привыкли делать по образцу, по четкому указанию педагога. Сразу погрузить в творчество невозможно. Необходимо этому научиться, подобрать приемы, создать условия, атмосферу для творчества.

Опыт работы по этой технологии представлен на Форуме педагогических работников «Образовательные стандарты 21 века: вызовы и решения», организованном Министерством образования и науки Республики Татарстан, ИРО, НГПУ. Педагоги познакомились с технологией «Педагогические мастерские», которая предполагает последовательную реализацию семи этапов: индукция, самоконструкция, социоконструкция, социализация, афиширование, разрыв, рефлексия и практикой проведения творческой мастерской ценностных ориентаций «Тряпичная кукла древних славян Желанница», увидели на практике применение интерактивных приемов работы: радужные ожидания, погружение в творчество, свободное общение, открытый микрофон, дружеское мнение. В итоге мы получили продукты мастерской, которые неповторимы, оригинальны и главное в них заключена особая ценность – продуманное творческое решение.

Таким образом, на занятиях используя технологии мы развиваем важнейшие социальные навыки ребят. Они учатся: анализировать свой личный духовный нравственный опыт, высказывать свои суждения открыто, искренне, тактично по отношению к другим общения, развивают способности творчески выразить свой замысел, представить его, донести свою идею до остальных – все это навыки необходимые в жизни современного человека.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Предеина Галина Петровна

учитель-логопед

МБДОУ Д/С №96

г. Иркутск, Иркутская область

ПРИМЕНЕНИЕ МНЕМОТЕХНИК В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТНР

***Аннотация:** в статье рассматривается необходимость использования мнемотехник в логопедической работе с детьми с ТНР для более эффективной коррекции речевых нарушений у дошкольников. Автор приходит к выводу о целесообразности применения мнемотехник с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, способствующих активизации психических процессов.*

***Ключевые слова:** мнемотехника, мнемоквадраты, мнемодорожка, мнемотаблица.*

На протяжении многих лет, работая с детьми логопедической группы, я сделала вывод о необходимости внедрения в коррекционный процесс эффективных методов и приемов направленных на развитие психических процессов у детей с целью улучшения их речевого развития. Изучив большое количество литературы по данной теме остановилась на необходимости применения в своей работе мнемотехник с целью улучшения коррекционного процесса. Обследуя детей, поступающих в логопедическую группу, мною было замечено, что дети испытывают значительные трудности при пересказе текстов, составлению рассказов из личного опыта, составлению рассказов по картине и серии сюжетных картин, а также затрудняются в усвоении тем повседневных фронтальных и подгрупповых занятий по лексическим темам и звуковой культуре речи. Так же детям с нарушением речи тяжело даются разучивания стихотворений. Так как характерными особенностями детей с общим недоразвитием речи являются нарушения лексического и грамматического компонентов, а также бедная диалогическая речь (неспособность грамотно сформулировать вопрос и построить краткий развернутый ответ), недостаточная сформированность таких процессов как внимание и память, возникает необходимость использования методов моделирования: использование схем-моделей и мнемотаблиц для эффективного развития связной речи.

Мнемотехника или мнемоника, в переводе с греческого – «искусство запоминания». Мнемотехника – это система внутреннего письма, позволяющая последовательно записывать в мозг информацию, преобразованную в комбинации зрительных образов. В свою очередь мнемотаблица – это схема, в которую заложена необходимая информация, которая основывается на педагогическом принципе от простого к сложному. Данные схемы служат своеобразным зрительным планом для создания монологов, помогают детям выстраивать: строение рассказа, его последовательность и лексико-грамматическую наполняемость. Использование мнемотехники для дошкольников сегодня становится всё более актуальным.

В своей работе я использую мнемотехники для:

- обогащения словарного запаса детей с ОНР;
- при обучении составлению рассказов по картине, серии сюжетных картин, составлению рассказов описаний, рассказов из личного опыта дошкольников;
- при работе с пересказом художественной литературы;
- при отгадывании и загадывании загадок;
- при заучивании стихов;
- для автоматизации поставленных звуков.

Свою работу я строю с учетом основного принципа от простого к сложному:

- мнемоквадраты;
- мнемодорожки;
- мнемотаблицы.

На первоначальном этапе я использую в своей работе готовые символы и модели. Когда дети научатся воспроизводить информацию с опорой на готовую модель, мы переходим на другой этап работы, учимся составлять модели совместно с детьми. Когда дети хорошо усваивают этот этап работы я учу составлять детей модели самостоятельно опираясь на их индивидуальный зрительный образ.

Важной частью работы с мнемотехникой являются правильно подобранные игры и упражнения:

- на развитие внимания;
- на развитие зрительного восприятия;
- на развитие слухового восприятия;
- активизирующие двигательную память, мелкую моторику;
- связанные с тактильным восприятием;
- связанные с обонянием;
- связанные с фантазией.

В моей работе применение мнемотехник с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, способствует активизации психических процессов, что в свою очередь благотворно отражается на развитии речи детей. Такая работа позволяет добиться очень хороших результатов в конце учебного года. У детей быстрее автоматизируются звуки речи, обогащается словарный запас, дети начинают легко выражать свои мысли, грамматически правильно строить предложения. Работа с детьми в такой форме не только благоприятно влияет на весь коррекционный процесс, но и приносит удовольствие как детям, так и специалисту.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Память и ее развитие в детском возрасте: Хрестоматия по общей психологии: Психология памяти / Л.С. Выготский. – М., 1979.
2. Матюгин И.Ю. Как развить внимание и память вашего ребенка (книга для детей и их родителей) / И.Ю. Матюгин, Т.Ю. Аскоченская, И.А. Бонк. – М.: Эйдос, 1994.
3. Матюгин И.Ю., Методы развития памяти, образного мышления, воображения / И.Ю. Матюгин, И.К. Рыбникова – Волгоград: Учитель, 2000.
4. Подлиняев О.Л. Эффективная память: Учеб. пособие: 4-е изд., испр. и доп. / О.Л. Подлиняев. – Иркутск: Иркут. гос. ун-т, 2006.
5. Развитие логической памяти у детей / Под ред. А.А. Смирнова. – М.: Педагогика, 1976.
6. 126 эффективных упражнений по развитию вашей памяти. – М.: Эйдос, 1994.

Симакова Надежда Викторовна

учитель технологии

МБОУ «С(К)ОШ №38»

г. Череповец, Вологодская область

ТЕХНИКА БЕЗОПАСНОСТИ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ (ПРОФИЛЬ «СТОЛЯРНОЕ ДЕЛО») В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

***Аннотация:** в данной статье рассмотрена проблема трудового обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Автором обозначены необходимые действия эффективного обучения навыкам безопасного труда детей.*

***Ключевые слова:** техника безопасности, технология, правила, алгоритм, инструменты, учащиеся с интеллектуальными нарушениями, учащиеся с ОВЗ, социализация.*

Актуальность данной темы в том, что учащиеся коррекционной школы в силу обстоятельств не могут в полном объеме успешно усваивать программу трудового обучения, из-за особенностей своего физического и умственного развития. У них наблюдается низкий уровень в выполнении учебных и трудовых заданий, в усвоении полученных знаний; возникают проблемы в воспитании качеств личности: настойчивости в выполнении практической работы, трудолюбия, неуверенности в правильности и качестве выполнения, трудности в проявлении самостоятельности, ориентировочной деятельности и тяжести в обобщении опыта. Сами уроки технологии сопровождаются с риском травмирования школьников, поскольку работы выполняются инструментами для разных видов резания и обработки древесины. Задача учителя не только контролировать безопасную работу учащихся во время нахождения в мастерской, но и научить правильно обращаться во время работы и хранения: с инструментами, станками, приспособлениями, материалами, жидкостями горючими и легковоспламеняющимися и выполнять последовательный алгоритм действий.

Задачей в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья является подготовка к самостоятельной трудовой деятельности и развитию трудовых навыков. Программа профессионально-трудового обучения формирует у учащихся систему навыков производственного и операционного характера, это дает возможность овладения профессией, успешной социализации. Все это возможно только при усвоении учащимися правил техники безопасности при выполнении столярных работ.

На уроках технологии, профиль столярное дело, наряду с другими важными аспектами развития учащегося, значительная роль отводится формированию навыков безопасного труда, через усвоение правил техники безопасности при выполнении столярных работ. Овладение такими навыками дает возможность фиксировать учащемуся процесс обработки

древесины, держать его под контролем, отдавая отчет своим действиям в рабочей обстановке, а значит успешно реализовывать себя в профиле столярное дело, и благополучно социализироваться в трудовой среде.

Процесс обучения навыкам безопасной работы начинается сразу с первых уроков, когда учащиеся знакомятся с помещением – мастерской, с оборудованием, с инструментами и материалами.

Ввиду психических особенностей детей с интеллектуальными нарушениями, нужно учитывать, что у таких детей преобладает кратковременная память, соответственно существуют сложности при запоминании материала, а также при его воспроизведении, для этого в работе мы регулярно используем алгоритмы. Алгоритм – это та емкая доступная максимально понятная схема изложения научного материала, которой учащийся пользуется в течение того времени, которое ему необходимо для запоминания при знакомстве с новыми инструментами и видами работ. У каждого школьника период пользования алгоритмом индивидуален, как и сам алгоритм, т.е. применяем дифференцированный подход при разработке.

Алгоритмы различаются по виду работ: алгоритм работы с инструментами; алгоритм работы в мастерской; алгоритм при работах с жидкостями легковоспламеняющимися и горючими; алгоритм при работе с клеем; алгоритм работы на электростанках и с электро- и нагревательными приборами.

Обязательной формой работы перед выполнением практических работ является инструктаж, он бывает вводный и текущий, плановый и внеплановый, последний вид инструктажа, обычно проводится, когда случается ситуация нарушения правил в ходе практических работ. учащийся видит и фиксирует в своем сознании идеал, переносит его в действительность, в социальную среду, в свой труд, в поведение, в быт. Каждый школьник, перед тем как приступить к выполнению учебных заданий, должен быть ознакомлен с техникой безопасной работы с инструментами.

Приоритетным моментом в ходе урока технологии является составление плана практических работ. В начале обучения профилю «Столярное дело» следует поэтапно и подробно описывать каждую операцию, с фиксированием операций в тетради, затем для учащихся базового уровня остается в составлении плана только последовательность этапов деятельности, которую они определяют самостоятельно на каждый практический урок, а с остальными школьниками продолжать подробный разбор.

Цикличность тем программы по профилю «Столярное дело» позволяет закреплять систематически и периодически на протяжении всего курса обучения изучаемый материал, отрабатывать практически навыки безопасного труда в мастерской. При таком построении учебного материала у более сильных учащихся в старших классах появляется возможность и потребность проявлять самостоятельность и самоконтроль в практической деятельности, учитывая все требования к охране труда, к чему мы и стремимся.

Особо важным фактором безопасного труда в столярной мастерской является поддержание рабочего состояния инструмента и уход за ним, необходимо привить у учащихся потребность работать исправным инструментом и следить за его надлежащим состоянием. Это достигается путем систематического целенаправленного ежеурочного ухода за ним, когда запланирован этап в ходе урока, для достижения такой цели. Такие

же требования предъявляются и для поддержания чистоты и порядка в мастерской, когда у каждого инструмента свое соответствующее место хранения.

Для эффективного обучения навыкам безопасного труда детей с умственной отсталостью рекомендуется четкое построение уроков, использование аргументированной наглядности, следование системе занятий по охране труда в мастерской, тогда можно рассчитывать на результат. Важно привить культуру безопасного труда у учащихся, которая принесит удовлетворение от созидания. Сложенный правильный образ поведения в труде, закрепляется в характере человека.

Список литературы

1. Типовая «Программа для 5–9 классов специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида», раздел «Столярное дело». Сборник 2. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2000.

Смелкова Светлана Владимировна

учитель

МБОУ «С(К)ОШ №38»

г. Череповец, Вологодская область

СОЧИНЕНИЕ-ОТЗЫВ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ VIII ВИДА

Аннотация: как отмечает автор, основной целью современного образования является формирование способной к социальной адаптации в гражданском обществе, способной к саморазвитию и самореализации личности, а также творческой и коммуникативной. Эта же цель стоит и перед специальными (коррекционными) общеобразовательными школами VIII вида. Основная цель уроков русского языка в специальной (коррекционной) школе VIII вида является формирование речи как средства общения, как способа коррекции познавательной деятельности учащихся и облегчения их адаптации после окончания школы. Обучающиеся в этой школе должны научиться правильно и последовательно излагать свои мысли в устной и письменной форме, быть социально адаптированными в плане общего развития и сформированности нравственных качеств. Все эти задачи помогает решать обучение написанию сочинения по прочитанной книге.

Ключевые слова: специальная (коррекционная) школа VIII вида, обучающиеся, умственная отсталость, интеллектуальные нарушения, социальная адаптация, связная письменная речь, сочинение.

При обучении русскому языку в специальной (коррекционной) школе VIII вида большое внимание уделяется формированию навыков связной письменной речи. Поэтому проводится систематическая работа над раз-

витиём их фонематического слуха и правильного произношения, обогащением и уточнением словаря, обучением построению предложений, связанному устному и письменному высказыванию.

Развитие связной письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является сложным процессом. Учитель специальной (коррекционной) школы сталкивается с множеством трудностей в практическом решении этого вопроса. Одни трудности связаны со спецификой самой письменной речи, другие – с особенностями развития детей.

Письменная форма речи, является важным средством коммуникации и является одним из важных компонентов общего развития обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Формирование письменной речи происходит при систематическом выполнении целого ряда упражнений. Наиболее важным из них является такое комплексное упражнение, как сочинение. Сочинение – это вид письменной работы, представляющий собой изложение своих знаний на заданную тему, мыслей.

Начиная с 8 класса, мы пишем сочинение по прочитанному произведению, (составляем отзыв), которое прочитали на уроках литературы. Во время чтения произведения отвечаем на следующие вопросы: Что ты знаешь об авторе произведения? О чём это произведение? Где и в какое время происходили события? Кто главные действующие лица? Составляем характеристики героев. Кто из героев особенно понравился? Какова тема и основная мысль произведения? Понравилась ли книга? Чем? Какие места в книге произвели на тебя наиболее сильное впечатление? Почему? Как ты думаешь, почему автор выбрал именно это название для своего произведения? Что нового ты узнал? О чём ты размышлял после прочтения книги? Эти вопросы традиционны при работе над любым литературным произведением, поэтому не вызывают у обучающихся трудностей. Но при работе над произведением, по которому планируется написание сочинения, мы делаем «пометки» на черновике: выделяем ключевые слова, словосочетания, составляем предложения, короткие тексты (например, характеристика героя). Затем при написании учащиеся используют эти подсказки, расположив их в соответствии с планом сочинения (разрезают черновик на полоски и выкладывают их в нужном порядке). Это позволяет соблюдать последовательность высказывания.

У учащихся специальной (коррекционной) школы низкая учебная мотивация, поэтому им очень важно ощущать свою успешность. Поэтому при самостоятельной работе, т.е. при непосредственном написании сочинения, обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) необходима помощь, которая носит дифференцированный характер. А также очень важно отметить сочинение каждого ученика при анализе работ, и тогда в следующий раз они не будут испытывать страха перед данным видом работ.

Сочинение – отзыв по произведению имеет большое значение для социальной адаптации в плане общего развития (развитие связной письменной речи, орфографической грамотности) и сформированности нравственных качеств.

Ниже привожу пример сочинения ученицы 9 класса, которое было подготовлено на городской конкурс «Война в произведениях писателей». Данное сочинение заняло 3 место.

Василь Быков и его герой Иван Терешка

Василий Владимирович Быков – человек военного поколения, военной судьбы. На войну попал в восемнадцать лет, командовал взводом автоматчиков, затем в истребительной противотанковой артиллерии. Из восьмидесяти человек, окончивших вместе с ним пехотное училище в Саратове, к концу войны остались в живых только четверо. Быков был дважды ранен, лежал в госпиталях. На обелиске одной из братских могил под Кировоградом в списке погибших есть его имя. В январе сорок четвертого Быков был тяжело ранен, его подобрала санитары другой части, а в родном полку посчитали погибшим, отправили матери «похоронку». Быков выжил и провоевал до самой победы. Войну закончил в Австрии офицером Советской Армии. После демобилизации стал заниматься литературной деятельностью. Герои его произведений – солдаты, младшие офицеры, люди, которые прошли через войну.

Его произведение «Альпийская баллада» – это рассказ о трех днях жизни бежавших из плена белоруса Ивана и итальянки Джулии. Это история о трех коротких днях, которые вместили в себя целую вечность, которые подарили бывшим узникам концлагеря надежду на спасение.

Иван Терешка – это обыкновенный деревенский паренёк. С любовью вспоминает он людей деревни: «Люди, правда, разные у нас: хорошие и плохие. Но кажется, больше хороших. Вот когда отец умер, корова перестала доиться, трудно было. На картошке жили. Так то одна тетка в деревне принесет чего, то другая. Сосед Опанас дрова привозил зимой. Пока я подрос. Жалели вдову. Хорошие ведь люди».

В Иване сочетаются такие качества, как застенчивость, скромность, благородство и самоотверженность.

В одном из боёв Ивана тяжело ранило, он потерял сознания, очнулся в плену. Мне, кажется, что автор специально указывает на то, что Иван был в бессознательном состоянии. Т. е. у героя не было выбора: плен или смерть.

В плену Иван понимает, что смерть не самое худшее из всех бед на войне. Автор показывает нам, насколько его герой был морально и физически силен. Он провел в плену много времени, был после тяжелого ранения, но не смиряется со своей участью пленного и совершает побег.

В эпизоде борьбы с собаками проявляется характер и сила героя. Он бежал из плена, он может добраться до своих и ничего не может его остановить. Он хочет жить, продолжить борьбу с немцами. Автор подробно описывает силу и мощь собак, которые напали на Ивана, чтобы продемонстрировать волю к жизни героя.

По следу Ивана шли не только немцы, но и итальянка Джулия. Он не смог бросить девушку в беде, и они продолжили путь вместе. Иногда Джулия не могла идти, и тогда Ваня нес её на руках.

Автор показывает нам Ивана высокоморальным человеком. Он не оставил на произвол судьбы Джулию, он кормил узника, который следовал за ними по пятам и явился причиной их неудач.

Благодаря мастерству Василия Быкова, мы погружаемся во всё происходящее, мы сопереживаем героям, наблюдаем, как развиваются их чувства друг к другу. Мы все три дня идем рядом с ними и хотим помочь, предупредить об опасности. Но... Настигают их немцы. Автор подробно описывает, как они пытаются убежать от них. Мы чувствуем, как колются заросли родендрона, мы хотим отдать свои силы. Джулия и Иван оказываются на краю обрыва. В эти последние минуты Ваня думает: «Четвертый его побег, видимо, станет последним. Жаль только вот это маленькое человеческое чудо – эту черноглазую говорунью, счастье с которой было таким хмельным и таким мимолетным. Хотя он и так был благодарен случаю, который послал ему эту девушку в самые последние и самые памятные часы его жизни. После всего, что случилось, как это ни странно, умирать рядом с ней было все же легче, чем в ненасытной печи крематория». Ему не страшно умирать, ему больно, что вместе с ним умрет и Джулия. В последний момент он находит шанс на спасение. И спасает Джулию, но не себя.

Нам больно и горько осознавать, что Иван погиб. Но это чувство смягчает то, что мы узнаем из письма Джулии к родным Вани. Она жива, и жив Иван в своем сыне.

Василий Быков показывает в своих произведениях, что благородство и подлость были на войне всегда рядом. У каждого человека был выбор. И мы себе задаем вопрос: «А как бы мы поступили?».

Список литературы

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: Учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. – М.: Владос, 2002. – 320 с.

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Данильченко Михаил Олегович
студент

Балюк Валерий Геннадьевич
канд. биол. наук, доцент

Поляшова Наталья Владимировна
канд. биол. наук, доцент

ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный
университет им. М.В. Ломоносова»
г. Архангельск, Архангельская область

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СИЛОВЫХ И СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ КАЧЕСТВ У СПОРТСМЕНОВ-БОРЦОВ

***Аннотация:** в статье представлен такой вид спорта, как греко-римская борьба. В работе также рассмотрены особенности развития силовых и скоростно-силовых качеств борцов, занимающихся греко-римской борьбой.*

***Ключевые слова:** греко-римская борьба, силовые качества, скоростно-силовые качества, спортсмены-борцы.*

Греко-римская борьба – это спорт для настоящих и мужественных мужчин. Не зря этот вид борьбы имеет много поклонников во всем мире, которые восхищаются смелостью, стойкостью и огромной силой волей спортсменов [3].

Силовая выносливость – это способность противостоять утомлению, вызываемому развитию мышечных групп двигательного аппарата как единой системы. Тем самым она создает предпосылки к эффективным проявлениям силы и других физических качеств [5].

Участие борцов в соревнованиях по Греко-римской борьбе требует от спортсменов высокого развития силовых и скоростно-силовых качеств. Методы развития силовых физических качеств не отличаются от методов развития общефизических качеств. Специальная физическая подготовка борца направлена на развитие физических качеств, проявляемых в выполнении специфических для борьбы действий. Она используется как составная часть всего учебно-тренировочного процесса на всех этапах учебной и тренировочной работы, включая соревновательный [1].

В теории и практике спорта основным средством для развития силы и изменения качества мышц в желаемом направлении считается тренировка с отягощениями. В современном понятии это систематическая, хорошо спланированная программа упражнений, выполняя которые спортсмен использует штангу, гантели, другие снаряды и тяжести, различные тренажеры, а также собственный вес с целью увеличения сопротивления при различных движениях тела или отдельных его звеньев [2].

Результаты многочисленных исследований определяют специфические требования к методике тренировки, направленной на развитие силы с одновременным увеличением мышечной массы. Главным в тренировке, направленной на развитие силы без значительного увеличения массы мышц, является формирование системы условно-рефлекторных связей, обеспечивающих наилучшую межмышечную и внутримышечную координацию. Поэтому здесь естественно стремление работать с отягощениями на возможно больших весах, с малым числом повторений в подходе и большими интервалами отдыха между подходами. При таком режиме работы выполнение каждого упражнения проходит на фоне оптимального, не заторможенного вследствие утомления состояния центральной нервной системы. Это, в свою очередь, способствует формированию наиболее тонких условно-рефлекторных отношений в коре головного мозга. Напротив, тренировка, имеющая целью развитие силы с одновременным увеличением мышечной массы, направлена на интенсификацию обменных процессов в мышцах. Используемые упражнения должны вызывать достаточно большое, но не предельное – мышечное напряжение. Продолжительность выполнения отдельного упражнения должна быть настолько короткой, чтобы энергетическое обеспечение деятельности осуществлялось за счет анаэробных механизмов, и в то же время настолько длинной, чтобы обменные процессы успевали активизироваться в достаточной мере. Характерной чертой тренировки, направленной на увеличение мышечной массы, является выполнение всех упражнений определенное число раз, в несколько подходов. Обычно используются отягощения около 50% от предельных весов, поднимаемых спортсменом из данного исходного положения. Количество повторений – 8–10 раз. При этом спортсмен должен выполнить достаточно большой объем нагрузки. С ростом тренированности начинают применять средние и большие отягощения – 70–85% от предельных весов. Величина отягощения зависит как от состояния тренированности, так и от величины мышечной группы. Так, для меньших групп мышц, например сгибателей кисти, икроножной мышцы и т. п., применяется меньший вес. Соответственно увеличивается количество повторений до 20–25. Это объясняется тем, что восстановительные процессы в мелких группах мышц проходят быстрее. Количество подходов, как правило, 3–5 [2]. Своеобразие технических приемов в спортивной борьбе требует специфического мышечного развития.

Скоростные качества борцов определяются многими факторами. В процессе совершенствования быстроты необходимо работать не только над быстротой движения в целом, но и над всеми основными формами ее проявления. Быстрота – это способность борца совершать действия в возможно короткий отрезок времени [2].

Принято различать следующие основные формы ее проявления: быстрота движения (приема) в целом; быстрота реакции; быстрота одиночного движения; быстрота начала движения; частота движений.

Установлено, что указанные формы проявления быстроты слабо или почти не взаимосвязаны между собой. В процессе совершенствования быстроты необходимо работать не только над быстротой движения в целом, но и над всеми основными формами ее проявления. Развитие быст-

роты будет идти успешно только в том случае, если борец обладает достаточной силой, эластичностью мышц и подвижностью в суставах. Поэтому совершенствовать быстроту следует параллельно с выполнением упражнений на силу и гибкость [2; 5].

Для быстрых и точных действий на протяжении всей схватки борцы должны уметь расслаблять мышцы, которые не работают в данный момент, а также обладать хорошей скоростной выносливостью. С целью совершенствования скоростных качеств используются следующие основные методы: облегченных условий, усложненных условий, обычных условий, «на внезапность» и соревновательный. Упражнения на быстроту следует выполнять до тех пор, пока не проявится усталость. При выполнении технико-тактического действия с максимальной быстротой ни в коем случае нельзя нарушать рациональную структуру приема. Для развития быстроты рекомендуется использовать имитационные упражнения со снарядами и без снарядов. Имитационные упражнения без снарядов допустимы только в том случае, когда имитируемое действие прочно усвоено и борец ясно представляет себе все его детали [3].

Помимо специальных упражнений, развитию быстроты способствуют различные общеразвивающие упражнения, выполняемые в максимальном темпе. Благоприятно влияет на развитие быстроты целый ряд упражнений из других видов спорта, проводимых с предельной быстротой: бег на короткие дистанции (20–30 метров), барьерный бег, игра в баскетбол, акробатические элементы (переворот вперед и назад, сальто, кувырки и др.), толчки и рывки штанги и т. п. [1].

Упражнения на развитие быстроты должны выполняться ежедневно. В подготовительном периоде тренировки быстроту развивают в основном с помощью общеразвивающих и специальных упражнений; в соревновательном – с помощью общеразвивающих, специальных упражнений и схваток; в переходном – с помощью общеразвивающих упражнений [4].

Таким образом, для развития силовых качеств в процессе тренировки широко используются специальные упражнения. Во-первых, упражнения с отягощением весом собственного тела, в которых основным фактором противодействия являются сила тяжести тела, инерционные и другие механические силы, возникающие при перемещении его массы силовыми компонентами нагрузки. Во-вторых, упражнения в выполнении фрагментов борьбы, направленные на повышение возможностей занимающихся в проведении отдельных специальных действий борца. Внешнее сходство упражнений силовой подготовки с элементами борьбы еще не гарантирует успешного их применения. Правильность использования упражнений проверяется при проведении приемов в тренировке и особенно в соревнованиях. Поэтому специальную подготовку лучше осуществлять в непосредственной связи с результатами занимающихся, показанными в тренировках и соревнованиях. Участие в соревнованиях способствует выбору правильного направления в применении средств специальной подготовки. Специальная подготовка в непосредственной методической связи с соревнованиями на определенных этапах становится соревновательной подготовкой.

Очень важно, чтобы борец овладел всеми формами проявления готовности действовать. Спортивная ценность действий борца определяется не

только по принципу «чем быстрее, тем лучше», гораздо ценнее своевременность применения нужного приема. В этом проявляется специфическая форма быстроты, необходимая борцу.

Развитие силовых и скоростно-силовых качеств спортсмена позволит борцу выполнять приемы так, чтобы противник не успевал принять нужную защиту.

Список литературы

1. Ашмарин Б.А. Теория и методики физического воспитания / Б.А. Ашмарин. – М.: Просвещение, 1990. – С. 7–11.
2. Зимкин Н.В. Физиологическая характеристика силы, быстроты и выносливости / Н.В. Зимкин. – М.: Физкультура и спорт, 1956. – 205 с.
3. Игуменов В.М. Спортивная борьба: Учебное пособие для педагогических институтов и училищ / В.М. Игуменов, Б.А. Подливаев. – М.: Просвещение, 2004. – 240 с.
4. Ломейко В.Ф. Развитие двигательных качеств на уроках физической культуры в 1–10 классов / В.Ф. Ломейко. – Мн.: Народная асвета, 1980. – 128 с.
5. Матвеев Л.П. О проблемах теории и методики спортивной тренировки / Л.П. Матвеев // Теория и практика физической культуры. – 2000. – №4. – С. 49–53.
6. Силовая подготовка борца [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/2482225/page:3/> (дата обращения: 07.08.2017).

Никифорова Ольга Николаевна

канд. пед. наук, доцент

Никифоров Дмитрий Евгеньевич

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Российский государственный
аграрный университет –
МСХА им. К.А. Тимирязева»
г. Москва

ПОСТРОЕНИЕ ПОДГОТОВКИ В ГОДИЧНЫХ СОРЕВНОВАТЕЛЬНО-ТРЕНИРОВОЧНЫХ ЦИКЛАХ В СПОРТЕ И В ФУТБОЛЕ В ЧАСТНОСТИ

Аннотация: в данной статье рассматривается проблема построения подготовки в годичном соревновательно-тренировочном цикле, которая является одной из ключевых в теории спорта. В статье приведена структура годичного цикла подготовки для футболистов 15–17 лет с нарушением интеллекта. Данная структура подтверждена проведенным педагогическим экспериментом. Соотношение средств всех видов подготовки в годичном цикле обеспечивает управление спортивной формой отдельных футболистов и команды в целом.

Ключевые слова: годичный цикл, периоды подготовки, этапы подготовки, спортивная форма, структура макроцикла, футболисты с нарушением интеллекта.

Сложившаяся в середине XX века и классическая периодизация годичного цикла, в которой продолжительность подготовительного периода значительно превышала длительность соревновательного (в отдельных

случаях эти периоды были одинаковыми по времени), не стала удовлетворять требованиям расширявшегося из года в год календаря турниров в большинстве спортивных игр и привела к современной скорректированной периодизации, в которой подготовительный период стал намного короче соревновательного у команд высшей квалификации. Однако в условиях детских спортивных школ, в том числе и специальных классическая периодизация пока остается основной, так как обеспечивает необходимый уровень физической и технической подготовленности игроков, являющейся базой их дальнейших успехов [6, с. 6; 7, с. 121; 8, с. 25].

По мере разворачивания многолетнего процесса подготовки содержание годичного цикла постоянно изменяется и усложняется, т. к. изменяются задачи, возраст, уровень подготовленности и мастерства спортсменов, а также их узкая или широкая специализация в рамках футбола.

Годичный цикл является естественным биологическим ритмом, которому подчиняется вся живая природа, в том числе и человек. Периодические чередования времен года, а следовательно, и климатических факторов всегда накладывали отпечаток на деятельность человека, вызывая сезонные колебания его функционального состояния и работоспособности.

Продолжительность и содержание периодов и составляющих их этапов подготовки и в пределах отдельного макроцикла определяются многими факторами. Одни из них связаны со спецификой футбола – структурой эффективной соревновательной деятельности, структурой подготовленности игроков и команды сложившейся системой соревнований; другие – с этапом многолетней подготовки, закономерностями становления различных качеств и способностей и т. д.; третьи – с организацией подготовки (в условиях школы или сбора), климатическими условиями, материально-техническим обеспечением (тренажеры, оборудование и инвентарь, восстановительные средства, специальное питание и т. п.).

Анализ литературных источников показал, что проблема построения подготовки в годичном соревновательно-тренировочном цикле, является одной из ключевых.

В таблице 1 представлена примерная структура такого макроцикла для футболистов 15–17 лет с нарушением интеллекта.

Учитывая то обстоятельство, что уровень подготовленности в футболе может зависеть также от повышения тотальных размеров тела, исходных скоростно-силовых показателей, закрепления условно-рефлекторных связей, восприятия и принятия решений, в занятиях должно уделяться большое внимание выполнению необходимого объема и качества специальных средств тренировки.

Таблица 1

Примерная структура годичного макроцикла
в условиях специального учреждения [3, с. 45; 4, с. 12]

Этап подготовки	Кол-во недель	Сроки	Этапы обследования спортсменов с нарушенным интеллектом
Подготовительный период:			
Втягивающий этап	2	Сентябрь – середина сентября	

Физическое воспитание и здоровьесберегающая деятельность

I-й базовый этап	8–10	Середина сентября – ноябрь	I
Соревновательный этап (осенне-зимний)	4	Ноябрь – нач. января	II
II-й базовый этап	12–14	Нач. января – конец апреля	III
Предсоревновательный этап	4	Конец апреля – конец марта	IV
Соревновательный период	8	Конец марта – середина мая	
Переходный период	5–6	Середина мая – конец июня	
Каникулы	8	Июль – август	

Эти задачи решаются в большей мере в специализированных циклах средней и малой продолжительности – мезоциклах и микроциклах, околонедельной и околосесячной длительности.

Построение этих тренировочных циклов хорошо изложено в пособиях по мини-футболу [1, с. 15; 3, с. 56].

Планирование тренировочных нагрузок в мезо- и микроциклах опирается на основные теоретические положения принятые для юных спортсменов в игровых видах спорта [2, с. 12; 5, с. 98; 6, с. 9].

Таким образом, построение спортивной тренировки должно быть ориентировано на постепенное увеличение средств СФП и ТТП, которые в большей мере обеспечивают прогресс футболистов с нарушенным интеллектом.

В таблице 2 приводится примерное распределение этих важнейших средств подготовки (для футболистов 15–17 лет).

Таблица 2

Соотношение средств общей физической, специальной и технико-тактической подготовки в годичном цикле, (%) [3, с. 45]

Виды подготовки	Втягивающий этап	I-й базовый этап	Соревновательный этап (осенне-зимний)	II-й базовый этап	Предсоревновательный этап
Общая физическая	65	55	45	40	35
Специальная физическая	20	30	35	40	40
Технико-тактическая	15	15	20	20	25

Рациональная структура всех циклов подготовки обеспечивает управление спортивной формой отдельных футболистов и команды в целом.

Спортивная форма – это состояние оптимальной готовности спортсмена к достижению, которое приобретается при определенных условиях подготовки в каждом макроцикле. Она выражает гармоничное единство

всех сторон (компонентов) готовности спортсмена к достижению (физической, психической, спортивно-технической и тактической).

В спортивных играх и в футболе в частности, одной из главных задач повышения качества подготовки является управление состоянием спортивной формы команды, что не всегда соответствует содержанию понятия спортивная форма игрока. Спортивная форма команды не является средним арифметическим спортивной формы игроков, ее составляющих. За этим понятием стоит высокая эффективность командных игровых действий. Спортивная форма команды выражается прежде всего в качестве игр, результативности и высокой специфической работоспособности, сыгранности, управляемости и самоуправляемости на основе оптимальных межличностных отношений, общности мотиваций и конкретных притязаний всех игроков команды [6, с. 11].

В основу управления спортивной формой команды кладется четкая сбалансированность индивидуальных и индивидуально-групповых действий в процессе соревновательной деятельности, с учетом использования индивидуальных способностей, уровня подготовленности и оперативного состояния отдельных игроков, своевременности замен в процессе игры, экономии физического и психического потенциала [3, с. 46; 6, с. 16].

Наиболее существенным критерием «командной спортивной формы», как качественно нового состояния подготовленности, является согласованность действий всех игроков, часто находящихся в разном состоянии подготовленности с учетом их наиболее рационального использования в игре. Это придает команде новые свойства, которые отсутствуют у отдельных ее игроков.

В своем развитии спортивная форма проходит ряд фаз: становления, стабилизации (с небольшим прогрессом) и временной утраты.

Состояние стабилизации спортивной формы в определенной мере достаточно продолжительно (от 1 до 4–5 месяцев) и во многом зависит от длительности фазы становления. Обычно чем короче фаза становления, тем короче и фаза стабилизации.

В целях сохранения состояния стабилизации спортивной формы в игровых видах спорта используют ряд приемов.

- первый, проведение систематической кратковременной индивидуализированной тренировочной деятельности развивающей и поддерживающей направленности с игроками в интервалах между турнирами и отдельными турами;

- второй, неполное участие спортсменов в игре или туре, позволяющее использовать их возможности в интересах команды в нужные моменты и периоды игры;

- третий, сохранение определенного объема упражнений и тренировочных нагрузок в начальной фазе в ходе игр турнира, как бы продолжая сроки подготовительного периода. Этот прием несколько задерживает выход спортсменов в состояние высокой подготовленности, но дает затем возможность поддерживать ее более длительное время.

Однако этот прием должен использоваться с большой осторожностью, так как загруженность игроков тренировочной работой может влиять на результат первых матчей.

Список литературы

1. Андреев С.Н. Мини-футбол. Многолетняя подготовка юных футболистов в спортивных школах. – М., 2008. – 89 с.
2. Барамидзе А.М. Построение тренировок в подготовительном периоде футболистов высокой квалификации: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1990. – 25 с.
3. Литош Н.Л. Спортивная подготовка в мини-футболе юношей 11–16 лет с нарушением интеллекта // Адаптивная физическая культура. – 2010. – №4 (44). – С. 45–47.
4. Никифоров Д.Е. Спортивная подготовка футболистов 15–17 лет с нарушением интеллекта в условиях специального учреждения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2012. – 25 с.
5. Никитушкин В.Г. Современная подготовка юных спортсменов: Метод. пособ. – М.: Советский спорт, 2009. – 112 с.
6. Суслов Ф.П. Структура подготовки баскетбольных команд в годичном соревновательно-тренировочном цикле / Ф.П. Суслов, Л.В. Костикова, И.В. Фураева // Российская Федерация баскетбола. – М., 2002. – С. 6–19.
7. Современная система спортивной подготовки / Под общ. ред. Ф.П. Суслова, В.Л. Сыча, Б.Н. Шустина. – М.: СААМ, 1995. – 448 с.
8. Чешихина В.В. Исследование основных проблем подготовки спортсменов с ограниченными возможностями / В.В. Чешихина, В.В. Селезнев, В.А. Чешихин // Теория и практика физической культуры. – 2015. – №3. – С. 25–29.

Никифорова Ольга Николаевна

канд. пед. наук, доцент

Никифоров Дмитрий Евгеньевич

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Российский государственный
аграрный университет –
МСХА им. К.А. Тимирязева»
г. Москва

DOI 10.21661/r-463339

ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ И КОРРЕКЦИИ ТЕХНИЧЕСКОЙ И ТАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ФУТБОЛИСТОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация: в статье рассматривается одна из проблем адаптивного спорта – подготовка спортивного резерва, и в частности в футболе, в условиях учреждений закрытого типа, с учетом особенностей физического развития воспитанников с нарушением интеллекта. Успешное сочетание всех сторон спортивной подготовки позволяет достигать высокого уровня подготовленности спортсменов с нарушением интеллекта и показывать высокие результаты в спорте и футболе в частности.

Ключевые слова: методика подготовки, футболисты с нарушением интеллекта, технические приемы, тактические приемы, наглядно-образный метод, решение тактических задач.

В настоящее время существует противоречие между объективно существующей системой подготовки спортсменов-футболистов с нарушением

интеллекта и отсутствием научно-обоснованных подходов к методическому обеспечению учебно-тренировочного процесса [1, с. 6; 3, с. 34; 4, с. 76; 6, с. 19; 7, с. 25].

Вышеизложенное противоречие определило задачу данной статьи, сущность которой заключается в необходимости разработки дополнений в методику подготовки футболистов с нарушением интеллекта. В ней освещаются основные положения подготовки для большинства возрастных групп. В то же время конкретные рекомендации предназначены для групп углубленной специализации 15–17 летних футболистов.

Техника игры в футбол представляет собой совокупность специальных приемов, используемых в игре в различных сочетаниях для достижения поставленной цели. В процессе игры футболисту приходится выполнять как сложнокоординационные (удары по мячу головой в падении, удары через себя в падении, удары с лета и т. п.) так и простейшие приемы владения мячом (остановка мяча ногой и туловищем, удары по мячу ногой, ведение мяча, вбрасывание и т. п.). Если такие элементы техники футбола, как удары по мячу ногой и остановка мяча, ведение мяча в простейшей форме освоены, то занимающиеся уже могут приступить к игре в футбол.

Все приемы техники рекомендуется выполнять на месте, а потом в движении.

Вначале игроки учатся выполнять приемы более удобной ногой. В процессе занятий при освоении простейших технических приемов необходимо добиваться их выполнения в сочетании одного приема с другим. Например, обучение приему мяча связывать с обучением удару по мячу ногой, а также ведению мяча. Параллельно с обучением техническим приемам игры необходимо добиваться их тактической реализации. Желательно, чтобы каждое занятие заканчивалось двусторонней игрой. Тем самым занимающиеся смогут опробовать заученные технические приемы и действия в единоборстве с соперником во время игры.

Обучение новым техническим упражнениям и новым тактическим действиям в тренировочном процессе по футболу происходит значительно медленнее, чем у здоровых сверстников. Это связано со слабым формированием и закреплением условно-рефлекторных связей, неурегулированными процессами возбуждения и торможения, нарушенным взаимодействием сигнальных систем. Поэтому большое значение в тренировочном процессе придается использованию педагогических приемов, которые направлены на частое, дробное и многократное повторение технического навыка в определенном порядке, используя краткие инструкции. Это позволяет сконцентрировать внимание спортсменов-футболистов с нарушением интеллекта именно на конкретном выполнении задания [2, с. 11].

Методика подготовки спортсменов-футболистов с нарушением интеллекта должна быть направлена на частое повторение технико-тактических действий в течение всего годичного цикла из-за слабости закрепления условно-рефлекторных связей. В тоже время учебно-тренировочные занятия должны быть комбинированными, включающими два-три вида подготовки (физическую, техническую и тактическую) в различных сочетаниях, что позволит совершенствовать приемы игры в футбол при оптимальном уровне физического и интеллектуального развития.

Составляющим компонентом методики подготовки футболистов является использование в работе тренера следующих педагогических приемов: частое повторение нового навыка, сосредоточение внимания спортсмена только на одном элементе, дробление навыков на маленькие задания, краткое инструктирование, установление неизменного порядка действий, установление зрительного контакта при разговоре и демонстрации нового навыка, использование занимающегося, владеющего навыком в совершенстве для помощи футболисту с нарушением интеллекта, которому с трудом удастся обучение новому техническому приему.

При выборе педагогических средств и методов коррекции недостатков двигательной сферы детей-олигофренов следует учитывать ряд существенных нарушений нейродинамики, которые затрудняют образование новых сложных условно-рефлекторных связей, обеспечивающих произвольные движения. Последовательность упражнений на протяжении занятия зависит от задачи и подчиняется психофизиологическим закономерностям. Так, если занимающимся предстоит овладеть новым двигательным навыком, то знакомить с ним целесообразно в начале основной части занятия, так как это связано со значительным нервным напряжением и требует сосредоточенного внимания. Упражнения на развитие физических качеств необходимо распределять на занятия в следующей последовательности: развитие быстроты, ловкости, силы, выносливости. Упражнения с большой нагрузкой и вызывающие сильные эмоции рекомендуется давать в конце основной части занятия. Обучение и совершенствование техники выполнения элементов игры в футбол в многолетнем цикле у умственно отсталых спортсменов следует осуществлять по концентрическому принципу: следует ежегодно повторять обучающие упражнения и приемы, направленные на совершенствование техники футбола, что обусловлено слабостью закрепления условно-рефлекторных связей [2, с. 13].

Игровой процесс в футболе требует постоянной оценки текущей ситуации, необходимой для принятия оптимальных тактических решений.

Известно, что в основе индивидуального тактического мастерства в спортивных играх лежат тактические знания, умения, навыки и качество тактического мышления, а средствами его проявления служат двигательные действия, т.е. технические приемы. Поэтому оценивать тактику мышления у футболистов с нарушением интеллекта в тренировке и игре следует по времени и точности выполнения различных приемов игры. Для спортсменов с нарушением интеллекта из-за слабости формирования условно-рефлекторных связей оптимальным способом обучения спортивно-тактическим и техническим приемам должен использоваться наглядно-образный метод мышления [5, с. 13].

Для оценки влияния тренировочных занятий на футболистов с нарушением интеллекта на тактическое мышление во время игры следует регистрировать показатели времени решения тактических задач и точность пасов игроку своей команды.

Оценка принятия оптимальных тактических решений осуществляется во время матчевых встреч команд занимающихся.

Время поиска решения задачи определяется от момента получения мяча до момента передачи мяча (паса) игроку своей команды во время

атаки ворот. Точность принятия решения фиксируется по количеству точных пасов игроку своей команды (точность решения задачи).

Таким образом, наглядно-образный способ решения тактической задачи с высокой точностью всех составляющих действий для спортсменов-футболистов дает выигрыш во времени и является предпочтительным для использования в тренировке. Анализ деятельности футболистов с нарушением интеллекта в игровом процессе показывает, что:

- качество и время оценки тактической ситуации в игре улучшается с ростом уровня спортивной подготовленности;
- наиболее предпочтительным для решения оперативно-тактических задач является наглядно-образный метод обучения техническим и тактическим приемам, дающий высокий процент выигрыша в точности и во времени решения задач.

Преимущественная направленность тренировочного занятия, его задачи, средства и методы, величина и характер тренировочных нагрузок, его продолжительность зависят от стажа занятий, возраста, квалификации спортсменов и задач тренировки. Время проведения занятий в течение дня планируется в зависимости от условий тренировки, режима учебы и отдыха, а на предсоревновательных этапах – от времени проведения главных стартов.

Список литературы

1. Андреев С.Н. Мини-футбол. Многолетняя подготовка юных футболистов в спортивных школах. – М., 2008. – 89 с.
2. Никифоров Д.Е. Спортивная подготовка футболистов 15–17 лет с нарушением интеллекта в условиях специального учреждения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2012. – 25 с.
3. Никифорова О.Н. Влияние адаптивного спорта на социальную интеграцию и адаптацию детей с ограниченными возможностями / О.Н. Никифорова, Д.Е. Никифоров // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2015. – №2. – С. 70.
4. Никитушкин В.Г. Современная подготовка юных спортсменов: Метод. пособ. – М.: Советский спорт, 2009. – 112 с.
5. Стребелева Е.А. Наглядно-действенное мышление умственно отсталых школьников // Дефектология. – 1991. – №3. – С. 13–17.
6. Сулов Ф.П. Текущие проблемы совершенствования молодых спортсменов // ИААФ Легкоатлетический вестник. – 2008. – №3. – С. 19–23.
7. Чешихина В.В. Исследование основных проблем подготовки спортсменов с ограниченными возможностями / В.В. Чешихина, В.В. Селезнев, В.А. Чешихин // Теория и практика физической культуры. – 2015. – №3. – С. 25–29.

Озорнина Оксана Александровна
студентка

Антоненко Марина Николаевна
старший преподаватель

Зотин Виталий Владимирович
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный
аэрокосмический университет
им. академика М.Ф. Решетнева»
г. Красноярск, Красноярский край

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

***Аннотация:** в статье раскрываются проблемы физического воспитания в вузе, современные формы организации учебного процесса и методические приемы, повышающие эффективность занятия, здоровьесберегающие технологии.*

***Ключевые слова:** физическое воспитание, здоровьесберегающие технологии, мотивация к занятиям, система оценивания достижения студентов.*

Физическое воспитание и обучение играют приоритетную роль в формировании всесторонне развитой личности молодого человека. Физическая культура во многом определяет поведение человека в разных сферах: на производстве, в учебе, в быту, в общении – и при этом является одной из составляющих общей культуры.

Период обучения в вузе является одним из наиболее ответственных периодов жизни человека в формировании физического здоровья и культурных навыков, обеспечивающих его совершенствование, укрепление и сохранение в будущем. Именно поэтому физическое воспитание должно формировать уровень здоровья молодежи и фундамент физической культуры будущего специалиста, в которые входит следующее: положительное отношение к физическим упражнениям, закалывающим процедурам, к правилам личной гигиены, соблюдению режима дня; знания в области физической культуры. Необходимо создать здоровьесберегающую среду, ориентированную на разный возрастной уровень, во всех образовательных учреждениях. Особенно важна такая среда для студентов высших учебных заведений. Во-первых, это связано с тем, что у молодых людей еще только начинается их взрослая жизнь, в которой они могут выбрать разные пути, как положительно влияющие на их здоровье и здоровый образ жизни, так и отрицательно, и необходимо помочь им с выбором. Во-вторых, укрепляя здоровье юношества, мы можем добиться улучшения качества здоровья всей страны в целом.

Основной целью такого образования будет являться формирование культуры здоровья посредством повышения здоровьесберегающей компетенции.

Главный признак здорового образа жизни – регулярная физическая активность. Как увлечь молодежь физической культурой, сформировать привычку самостоятельно регулярно заниматься физическими упражнениями?

На формирование положительной мотивации к двигательной и физической активности непосредственное влияние оказывает учет интересов и информированность студентов в вопросах физической культуры и физической подготовленности, что позволяет повысить их заинтересованность в занятиях физическими упражнениями, как в условиях учебного процесса, так и в свободное время.

Многие студенты не воспринимают физическое воспитание как учебную дисциплину, которая имеет свое научно-практическое содержание, понятия, принципы, закономерности, методы, правила и способы деятельности. Они не приобретают опыта ее творческого использования. Для многих из них физическая культура ассоциируется с деятельностью чисто механического характера.

Для привлечения студентов на занятия стоит обратить внимание на их предпочтения в выборе форм занятий и их содержания. Построение учебного процесса в рамках нормативного подхода, где важны чисто внешние показатели, а не сами занимающиеся, вызывает нежелание заниматься физкультурой и непонимание сущности занятий. Девушки отдают предпочтение упражнениям для укрепления осанки, на растяжку, хотели бы заниматься шейпингом, фитнесом. Юноши предпочитают восточные единоборства, спортивные игры, плавание. Одним из классических методов привлечения студентов к занятиям физической культурой и спортом является наличие в программе по физической культуре трех основных аспектов: образовательного, воспитательного, оздоровительного.

Эффективность занятия во много зависит от того, насколько успешно преподаватель будет применять современные формы организации учебного процесса и методические приемы.

Исследователи здоровья вузовской молодежи констатируют низкую физическую активность почти у 78% студентов, избыточную массу тела имеют 15–20%. Одним из наиболее значимых факторов, препятствующих повышению физической активности молодежи является уменьшение количества занятий физической культурой от 1 курса к 4. Еще одним серьезным препятствием на пути развития у молодежи здоровьесберегающих установок является недостаток часов, выделенных на предмет «физическая культура» и несерьезное отношение самих студентов к этому предмету. Для того, чтобы избавиться от этой проблемы необходимо расширить границы дисциплины. Итогом освоения дисциплины «физическая культура» должна стать не сдача нормативов, а знание студентов о том, как приобрести здоровье и какими способами его поддерживать.

В современных условиях формирование здорового образа жизни приобретает особую значимость и актуальность.

Одним из главных факторов спортивной жизни СибГАУ является внеурочная работа. Через работу спортивных секций в университете культивированы следующие виды спорта: волейбол, баскетбол, футбол, лыжный спорт, легкая атлетика и др.

Студенты нашего университета являются постоянными участниками городских и краевых спартакиад. В рамках здоровьесберегающей программы в вузе проводятся такие мероприятия, как «Проводы зимы», «Сильные, смелые, ловкие», «А ну-ка, парни», «Стартуют все».

Физическая культура – стержневое, главное условие и содержание здорового образа жизни.

Здоровье является человеческой ценностью и формирование физически и морально сильных и здоровых молодых людей – это важнейший принцип воспитания обучения студентов в университете.

Список литературы

1. Гафиатулина Н.Х. Успехи современной науки. Т. 9. – 2016. – №11. – С. 6–7.
2. Гришина Ю.И. Каждому свою программу. – СПб.: Синтез Бук, 2008. – 433 с.
3. Зотин В.В. Физическая культура и спорт в высшем учебном заведении / В.В. Зотин, А.А. Мельничук // Современные проблемы физ. культуры и спорта: ретроспектива, реальность, и будущее: Матер. международной науч.-практ. конф. – Курган, 2014. – С. 45–47.
4. Приложение к ежемесячному теоретическому и научно-методическому журналу Среднее профессиональное образование. – 2014. – №8. – С. 136–137; 2014. – №11. – С. 110–112; – 2015. – №9. – С. 72–73.

Чешихина Валентина Викторовна

д-р пед. наук, профессор, заведующая кафедрой

Никифорова Ольга Николаевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Российский государственный
аграрный университет –
МСХА им. К.А. Тимирязева»
г. Москва

ПОСТРОЕНИЕ СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ ФУТБОЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается одна из проблем адаптивного спорта – подготовка спортивного резерва, и в частности в футболе, в условиях учреждений закрытого типа. При построении многолетнего учебно-тренировочного процесса ориентиром служат оптимальные возрастные границы, в пределах которых спортсмены добиваются своих высших достижений.

Ключевые слова: структура подготовки, многолетняя подготовка, учреждения по адаптивной физической культуре и спорту, этапы подготовки, периоды развития, физические качества, юные спортсмены.

В общей теории спорта различают следующие структуры построения в зависимости от масштаба времени:

а) макроструктуру – структуру больших тренировочных циклов – макроциклов типа полугодовых, годовых и многолетних;

б) мезоструктуру – структуру этапов и мезоциклов тренировки, включающих относительно законченный ряд микроциклов (суммарной длительностью около месяца);

в) микроструктуру – структуру отдельного тренировочного занятия и микроцикла (например, недельного).

Многолетняя подготовка занимающихся в учреждениях (организациях), осуществляющих деятельность по адаптивной физической культуре и спорту, разделяется на следующие этапы [1, с. 14]:

- 1) коррекционно-оздоровительный с элементами спорта, который может длиться весь период занятий в учреждении;
- 2) начальной подготовки с продолжительностью от 2-х лет и более;
- 3) углубленной специализации (учебно-тренировочный) с продолжительностью от 4 лет и более;
- 4) спортивного совершенствования с продолжительностью от 3-х лет и более;
- 5) высшего спортивного мастерства.

Первый, второй и третий этапы относятся к стадии базовой подготовки. Четвертый и пятый этап к стадии высшего спортивного мастерства. В дальнейшем уже взрослые футболисты переходят в стадию спортивного долголетия, когда достижения и нагрузки постепенно снижаются.

Коррекционно-оздоровительный этап с элементами спорта предполагает привлечение максимально возможного числа детей с отклонениями в развитии или состоянии здоровья и инвалидов без ограничения возраста к систематическим занятиям в целях оздоровления, коррекции имеющихся отклонений в состоянии здоровья.

Этап начальной подготовки предусматривает разностороннюю физическую и техническую подготовку средствами ОФП и родственных видов спорта. На этом этапе происходит первая ориентация и начальная спортивная специализация. При этом средства ОФП занимают почти 50% времени. Соревновательная деятельность менее специализирована и происходит как в избранном виде спорта, так и родственных дисциплинах.

Этап углубленной специализации (учебно-тренировочный) расширяет объемы технической и специальной физической подготовки и несколько суживает объем общей физической подготовки с учетом индивидуальных особенностей спортсменов. Юных футболистов знакомят с основами тактики и психической подготовки. Расширяется соревновательная практика в избранном виде спорта.

Этап спортивного совершенствования связан с постепенным приближением к спорту высших достижений, привлечением перспективных спортсменов к более специализированной подготовке для достижения ими высоких и стабильных результатов, позволяющих в составе сборных команд успешно выступать во внутренних и международных соревнованиях.

Соревновательная практика значительно расширяется. В футболе более точно определяется игровое амплуа спортсмена. Общие объемы тренировочных нагрузок все еще растут.

Этап высшего спортивного мастерства связан со стабилизацией достижений у спортсменов, чаще всего членов сборных команд России и ее регионов, а в дальнейшем с подготовкой к участию в Специальных олимпийских играх.

При построении многолетнего учебно-тренировочного процесса ориентиром служат оптимальные возрастные границы, в пределах которых спортсмены добиваются своих высших достижений [4, с. 23]. Такими ориентирами являются данные о возрасте победителей и призеров Специаль-

ных олимпийских игр, которые в основном являются стабильной величиной. Кроме того, учитываются сроки, необходимые для достижения наивысших спортивных результатов, которые достаточно индивидуальны.

Таблица 1

Примерные сенситивные периоды развития росто-весовых показателей и физических качеств детей школьного возраста [2, с. 76; 3, с. 19]

Показатели	Возраст, лет													
	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		
Рост						+	+	+	+					
Вес							+	+	+	+				
Сила максимальная							+	+	+	+	+	+		
Быстрота			+	+	+		+	+	+					
Скоростно-силовые качества			+	+	+	+	+	+	+					
Анаэробные возможности (гликолитические)									+	+	+	+		
Аэробные возможности (общая выносливость)		+	+						+	+	+	+		
Гибкость	+	+	+	+		+	+	+						
Координационные способности			+	+	+	+								
Равновесие	+	+	+	+	+	+	+	+						

Преимущественная направленность тренировочного процесса по всем годам обучения определяется с учетом благоприятных периодов развития физических качеств у юных спортсменов (таблица 1).

В целях успешного совершенствования спортсменов и команд для выступления во внутришкольных, местных, региональных и международных турнирах необходимо учитывать закономерности управления большими системами, разработанными современной наукой, в том числе общей теорией спорта.

Человек, занимающийся спортом, представляет из себя сложную социально-биологическую систему. Управление этой системой ставит своей целью оптимизацию и повышение эффективности тренировочной и соревновательной деятельности во всех их проявлениях, что способствует достижению более высоких спортивных результатов.

Список литературы

1. Никифоров Д.Е. Спортивная подготовка футболистов 15–17 лет с нарушением интеллекта в условиях специального учреждения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2012. – 25 с.
2. Никитушкин В.Г. Современная подготовка юных спортсменов: Метод. пособ. – М.: Советский спорт, 2009. – 112 с.
3. Сулов Ф.П. Текущие проблемы совершенствования молодых спортсменов // ИААФ Легкоатлетический вестник. – 2008. – №3. – С. 19–23.
4. Чешихина В.В. Современная система подготовки в спортивном ориентировании: Монография. – М.: Советский спорт, 2006. – 232 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Гонашвили Александр Сергеевич

студент

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»

г. Санкт-Петербург

МЕСТО КОНКУРЕНЦИИ И КОНФЛИКТА В СОВРЕМЕННОМ СПОРТЕ

***Аннотация:** в данной работе говорится о трансформации конкуренции в условиях безоговорочного стремления за победой в форму конфликта. Автор в своей работе делает акцент на том, что без честной конкуренции, реализующейся в рамках Fair Play, современный спорт утрачивает свое первостепенное значение.*

***Ключевые слова:** спорт, конфликт, конкуренция, Fair Play, победа.*

В современном спорте одним из важных показателей статуса профессионального спортсмена является победа. Победа – одна из наивысших ценностей спорта как легитимация досуговой деятельности для профессионального спортсмена, переводящая форму досуга в контекст материальных и абстрактных благ. Другими словами, победа является показателем лидерства в состязательной борьбе, где победа может выступать как победа над собой, так и над конкретным противником.

Главным атрибутом победы является конкуренция. Как отмечает в своей работе «The nature of sport: a definitional effort» профессор Университет Массачусетс Джон Лой, конкуренцию можно подразделить на пять видов: 1. Конкуренция между двумя субъектами, это видно в индивидуальных видах спорта, таких как теннис, бадминтон, гольф или бокс. 2. Противоположенной формой первичной конкуренции является конкуренция между группами или командами, как в футболе, волейболе или баскетболе. 3. Другая форма конкуренции имеет вид между актором в лице человека или людей и другим живым объектом, как например, на рыбалке или на корриде. 4. Следующий вид конкуренции является формой отношений актора и неживым объектом в лице природы, например, альпинизм. 5. И наконец, последней формой конкурентных отношений в спорте является соперничество с каким-то определенным нормативом или установками в расстоянии или скорости [2, с. 98].

В современном спортивном состязании сложно сказать, какую из видов конкуренций спортсменов воспроизводит, ведь бывает одиночные и смешанные формы выступления, как например, легко атлетическая эстафета, где команда нацелена в целом на победе соперников, а её каждый отдельный член может быть нацелен на преодоления своего лучшего результата. Проявление наглядности конкуренции, отчасти зависит от поставленной перед спортсменом цели. Как на примере, в 1959 г. на легко атлетическом соревнование в Филадельфии, в финальном забеге на десять тысяч метров, где бежали команды СССР и США. Основной установкой

обоих командных стран была побед, которая, по сути, являлась политически востребованной. Благодаря такой установке, забег, чуть было, не закончился трагически, когда участник забега Б. Сот находясь уже в обморочном состоянии и упав на дорожку, главный тренер команды США все равно не подпускал врачей к нему, считая, что он встанет и продолжит забег. Возвращаясь к пониманию победы в спорте, стоит отметить, что *«В настоящий момент важным и решающим фактором в профессиональном спорте выступает борьба за первенство и победа своей команды или конкретного спортсмена, а такие качества как моральные ценности уходят на второй план и становятся неуместными»* [4, с. 10].

Если говорить о конкуренции, мы можем сказать, что цель (победа), которая стала для спортсменов, как правило, настолько важной, что они (спортсмены) в состоянии уже сделать все ради её достижения. Стремление за победой в современном спорте, все чаще приводит, как правило, к тому, что спортсмен преодолевает грань между честной конкуренцией, декларируемой Олимпийской хартией, трансформируя ее (конкуренцию) в форму конфликта. В отличие от конкуренции, конфликт воспроизводится тогда, когда нет четких правил для достижения цели. *Соревнование выходящее за рамки честности и справедливости становится конфликтом* [3, с. 99].

В современном спорте для разграничения конкурентной и конфликтной ситуации, созданы, специальные правила – Fair Play. Сущность, которых заключается в отчуждении конфликтных ситуаций. Зная, что спорт в свою очередь игра, которая включает в себя аллюзию обмана, что сопутствует конфликтам в спорте, мы можем сказать, что именно Fair Play являются теми нормами, которые переводят конфликт в контекст справедливой конкуренции.

Список литературы

1. Nelson K. Competition, Cooperation, and Fair Play / K. Nelson, C. Cody // International Review for the Sociology of Sport. – 1972. – P. 97–104.
2. Loy John The nature of sport: a definitional effort. Quest 10:1–15. – 1968.
3. Ulrich C. The Social Matrix of Physical Education, Prentice Hall, New Jersey, 1968.
4. Пшенко К.А. К вопросу о роли спорта как фактора мира и конфликта / К.А. Пшенко, А.С. Гонашвили // Грани науки. – ФГАОУ ВО КФУ, 2017. – Т. 5. – №1. – С. 10–13.

Соломатина Елена Павловна

учитель русского языка и литературы

МБОУ СОШ №38

г. Абинск, Краснодарский край

ПРОЕКТ «ЖИВОЕ СЛОВО»

Аннотация: *ФГОС нового поколения должен изменить школьную жизнь детей. В данной статье автор показывает практику, соответствующую ФГОСу, и призывает объединить усилия, надеясь на то, что предложенный опыт будет взят коллегами из других городов России.*

Ключевые слова: *проект, сознание, мышление, речь, аннотация проекта, путь от цели к эффекту.*

В нашей школе в прошлом учебном году зародилось огромное, важное Дело. Пока, на мой взгляд, посажено семечко, виден росток и впереди раз-

вание его. Эти метафоры далеки от терминологии науки. Но позвольте использовать именно их. Феномен саморазвития детства уже четко обозначен в педагогической теории последнего десятилетия. Но куда может пойти дорожка этого саморазвития, если школа будет мешать и тормозить его? Слова «интерес к уроку», «мотивация в образовательном процессе» – не просто избитые понятия, и жизненно важные основы детства. А пока они будут кочевать по бумагам, минуя школьные будни, путь наших детей может пролечь по кривой. В который раз ставлю задачу – наполнить жизнь детей важным для них сегодняшним содержимым, дать им то, что им действительно необходимо сегодня и завтра. У них же вызвать потребность это взять с радостью.

Человек задуман как мыслящее творение. Полёт мысли возможен только у человека с богатым словарным запасом. Мышление и язык – единство. Человек мыслит настолько, насколько позволяет его словарный запас. Истина эта всем хорошо знакома. Осталось это осознать и потрудиться во благо своей мысли. Ключевое слово – *осознать*, разбудить, осветить то, что не видно и не хочется видеть. Саморазрушение началось не сегодня. И предел счастья Элочки-людоедки (персонаж сатирического романа Ильи Ильфа и Евгения Петрова «Двенадцать стульев») – норма.

Самовосстановление – процесс нелегкий, требует времени и сил, объединения равнодушных взрослых и детей, ведущих нас за собою в «прекрасное далёко». В нашей школе это Дело начато. Пожелайте нам удачи, присоединяйтесь и будете с нами!

Таблица

<i>Аннотация проекта</i>	<i>Проект призван объединить людей любого возраста для решения наболевшей проблемы: как сохранить тебя, Русская речь, великое русское Слово. Сохраняя Слово, мы сохраняем себя.</i> <i>Автор проекта – Соломатина Елена Павловна.</i> <i>Продолжительность проекта – сентябрь 2016 – апрель 2017</i> <i>Тип проекта: практико-ориентированный, общешкольный.</i>
<i>Обоснование необходимости проекта</i>	Русский язык – не просто язык общения многонационального государства, обеспечивающий его единство и целостность. Русский язык – наша броня и защита. Язык живет, пока на нем говорят, используя всё его богатство. А народ живет, пока жив язык. Сегодня, на наш взгляд, перед россиянами стоит задача: вернуть и сохранить великое русское Слово. Задача гигантская и судьбоносная. Что мы, ученики СОШ №38 г. Абинска, можем сделать? Начать с себя. Проект «Живое Слово», на наш взгляд, очень актуален.
<i>Проблема</i>	Невежество. Значительная часть современных молодых людей не знает элементарных сведений из курса литературы. Программу «проходят» мимо, а не усваивают. Низкий уровень культуры. Тотальное не чтение. Маленький словарный запас современного школьника со всеми вытекающими последствиями. Все это результат небрежного отношения к Слову.
<i>Цели и задачи проекта</i>	Цель – пробуждение глубокого личностного отношения к Слову у учащихся СОШ №38 г. Абинска. Повышение личных достижений по русскому языку и литературе.

Организация социально-культурной деятельности

	<i>Задачи:</i> 1. Создать творческое объединение «Живое Слово», включающее учеников, учителей, родителей, работников библиотек. 2. Пробуждать генетическую память через проведение цикла встреч с фольклорным коллективом «Свет/Лица». 3. Повысить читательскую активность в школьной и городской библиотеках. 4. Создание коллекции в библиотеке аудиокниг и книг в форматах для чтения с мониторов. 5. Организовать работу Речевого патруля на переменах. 6. Организовать участие в международных конкурсах «Снейл» по русскому языку и литературе. 7. Подвести итоги проекта.
Основные целевые группы, на которые направлен проект	1. Учащиеся школы №38 г. Абинска. При этом ученики 7–10 класса действуют как активные участники и наставники младших товарищей. 2. Родители. 3. Педагоги.
Методы реализации проекта	1. Разработка проекта. 2. Поиск активных участников. 3. Анкетирование в рамках школы и на улицах города. 4. «Мозговой штурм» и разработка плана проекта. 5. Проведение открытия проекта и заключительного творческого отчёта. 6. Информирование о проекте в школе. 7. Разработка и выпуск атрибутов проекта (логотип, кепки, повязки, бейджики). 8. Проведение творческих интерактивных встреч «Фольклор и современность». 9. Работа с информацией участников дистанционных конкурсов «Снейл», самообразование. 10. Проведение радиопередач «А как лучше сказать». 11. Чтение прозы наизусть – «Живая Классика». 12. Создание собственных поэтических и прозаических текстов «Проба пера». 13. Инструктаж и курирование «Речевого патруля». 14. Опрос участников проекта.
Рабочий план реализации проекта	1. Подготовительный этап: сентябрь 2016. 2. Разработка и оформление проекта. 3. Знакомство с проектом педагогического коллектива СОШ №38. 4. Формирование актива школьников творческого объединения «Живое Слово», распределение функций. 5. Изготовление атрибутов проекта. 6. «Входное» анкетирование всех учащихся СОШ №38 «Какой я читатель». Обработка анкет. 7. Подготовка торжественного открытия проекта. Основной этап: октябрь 2016 – март 2017. 1. Анкетирование на улицах города и рассказ о проекте жителям в «День города» с раздачей информационных листов о проекте. 2. Торжественное открытие проекта «Живое Слово» в актовом зале 3. Цикл радиопередач «А как лучше сказать».

	4. Работа «Речевого патруля» на переменах. 5. Цикл творческих интерактивных встреч «Фольклор современность» с коллективом «Свет.Лица». 6. Конкурс «Проба пера». 7. Участие в дистанционных конкурсах «Снейл». 8. Текущее оформление документации. Заключительный этап: апрель 2017 1. Социологический опрос «Моё участие в проекте». 2. Итоговый творческий отчет «Наш проект». 3. Рефлексия: анализ проекта. 4. Итоговое оформление документации.
<i>Ожидаемые результаты:</i>	1. Для детей: улучшение качества своей речи; коллекция стихов, которые знает ребенок наизусть; любимая книга; дипломы и грамоты участников общероссийских и международных конкурсов по русскому языку и литературе. 2. Для педагогов: реализация ФГОСа (сделан вклад в формирование умения учиться и способности к организации своей деятельности – умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе). 5. Для родителей: успехи детей в усвоении программы по русскому языку и литературе, а также вклад в развитие Человека.
<i>Продукты проекта:</i>	Коллекции в библиотеке аудиокниг и книг в форматах для чтения с мониторов, фотоотчет, фонд наиболее удачных радиопередач, слайдовая презентация «Наш проект», методическая разработка проекта, стихи наших детей, грамоты Лауреаты международной Недели Филологии и Лауреаты международных олимпиад по русскому языку.
<i>Перспектива развития и тиражируемости проекта</i>	Считаем, что реализация проекта в рамках школы – только начало. Возможна и необходима дальнейшая работа по продвижению проекта в другие школы города.

Список литературы

1. Федеральные государственные образовательные стандарты на официальном сайте Министерства образования и науки РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/336>
2. Днепров Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. – 2-е изд-е, дополненное. – М.: Мариос, 2011. – 456 с.

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

Смаковская Наталья Ивановна

канд. психол. наук, доцент, доцент
Дзержинский политехнический институт (филиал)
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный
технический университет им. Р.Е. Алексеева»
г. Дзержинск, Нижегородская область

ПОТЕНЦИАЛ ПСИХОДИДАКТИКИ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: в статье обсуждается проблема психолого-педагогического сопровождения профессиональной деятельности преподавателя технического вуза. Отмечается, что развитие преподавателем своей психологической культуры позволяет совершенствовать профессионализм, что является залогом формирования профессиональной личности студента как будущего специалиста.

Ключевые слова: психологическая культура преподавателя, психодидактика, образовательные технологии, высшая техническая школа.

Современные требования к преподавателю высшей технической школы как профессионалу становятся все более сложными. Как известно, вопрос профессиональной подготовки преподавателей вузов был актуален на различных этапах развития высшего образования. Особую значимость ему придавали великие отечественные ученые – естествоиспытатели (М.В. Ломоносов, Д.И. Менделеев, Н.И. Лобачевский). Теоретические и практические аспекты профессиональной подготовки преподавателей технического вуза являлись предметом научных размышлений гениальных ученых XX века: П.Л. Капица, П.С. Александров, Н.Н. Лузин, А.Я. Хинчин и многие другие. Так, П.Л. Капица неоднократно обращался к изучению вопросов теории и практики высшего образования: предназначение высших учебных заведений, качество преподавания в вузе, нерезализованность развивающего потенциала образовательного пространства технического вуза. П.Л. Капица писал о важности именно педагогической составляющей в профессиональном развитии самих профессоров и преподавателей: «хороший ученый, когда преподает, всегда учится сам. Хороший вуз – это тот вуз, который дает возможность развиваться талантам преподавателей так же широко, как и талантам своих учеников. Это место, где развиваются научные таланты и уже сформированные ученые» [1, с. 21].

Однако, к сожалению, до сих пор типичной в преподавательской среде является ситуация, в которой профессиональная культура преподавателя высшей технической школы рассматривается, главным образом, с точки зрения предметно – профессиональных и научных достижений препода-

вателя. Такие важные аспекты деятельности преподавателя данного профиля как профессиональное целеполагание, гуманистически ориентированная коммуникативная установка, профессионально значимые позитивные личностные характеристики часто затрагиваются фрагментарно в оценке уровня профессиональной компетенции преподавателя. Накопление психологических знаний, по мнению многих исследователей (в частности, Л.И. Гурье, А.В. Коржуев, Е.А. Климов, В.А. Попков, Ю.Г. Татур, Ю.Г. Фокин и другие), преподавателем при отсутствии психолого-педагогической подготовки происходит непосредственно в процессе своей профессиональной деятельности, зачастую руководствуясь расхожими негативными стереотипами [2, с. 166].

Развитие психологической культуры преподавателем технического вуза является профессиональной необходимостью в современной образовательной ситуации. Структура психологической культуры заключается в соединении актуальных психологических знаний, возможностей осуществления продуктивного профессионально – личностного общения со студентами и коллегами, а также в наличии осознанной потребности в совершенствовании своей профессиональной компетенции [3].

Цель данной публикации состоит в привлечении внимания коллег к вопросу психодидактического обоснования реализации различных образовательных технологий, поскольку это может обеспечить точный их выбор из обширного репертуара технологий и эффективность их применения в аудиторной и внеаудиторной работе со студентами [4].

Среди огромного числа классификаций технологий обучения в высшей школе обозначим наиболее актуальные в условиях технического вуза: проблемное обучение, программированное обучение, контекстное обучение, обучение в сотрудничестве, обучение в формате диалога, технология «Дебаты» (по Н.В. Бордовской). Кратко остановимся на рассмотрении отдельных параметров психологической составляющей некоторых технологий.

В основе проблемного обучения лежит психологическая концепция о теории мышления как продуктивного процесса: мыслить человек начинает только тогда, когда у него появляется потребность что-то понять; мышление начинается с проблемной ситуации, в структуре которой существуют неизвестное; познавательная потребность у субъекта, побуждающая его к интеллектуальной деятельности; интеллектуальные возможности субъекта. К психологическим условиям для создания проблемной ситуации в процессе обучения относятся: открытие самим субъектом подлежащих усвоению знаний и способов действия; проблемная ситуация состоит только тогда, когда у субъекта возникнет потребность в познании не основе удивления, интереса, желания преодолеть трудности; учет интеллектуального потенциала субъекта, поскольку слишком легкое или слишком трудное не создают проблемной ситуации (А.М. Матюшкин).

Подчеркнем, что само проблемное задание может быть осознано субъектом обучения как проблемная ситуация лишь при соблюдении представленных ранее условий.

Результаты исследований в рамках психологической теории и технологии поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина) позволяют сделать вывод о том, что если обучение субъ-

екта проходило в условиях форсирования некоторых этапах (отсутствовала интериоризация действия обучаемым), то возможно формирование неполноценного, ошибочного действия. Таким образом, в контексте компетентностного подхода, задача обучения в вузе состоит в формировании у студентов не действия как такового, а действия с определенными, заранее намеченными свойствами, создав условия, обеспечивающие это формирование.

В соответствии со степенью полноты, обобщенности и способом получения знаний исследователи выделили три типа учения. Так, первый тип учения представлен таким образом: обучаемым знания представлены в готовом виде с неполной системой указаний; ориентиры в частном виде; представлен конечный результат (что делать) и образец (как делать); перенос на новые объекты ограничен. Процесс формирования умственных действий идет медленно, с большим количеством проб и ошибок. Второй тип: в готовом виде полная ООД; образцы продукта, полный алгоритм всех операций, но пригодный в конкретном случае. Отсутствуют пробы и ошибки, т.к. устранен период выяснения существенных признаков и свойств объекта и становление нового действия. Экономия времени и сил, однако сфера переноса действия ограничена сходством конкретных условий его выполнения. Третий тип: ориентировочная основа действия представлена для класса явлений. Субъект самостоятельно разрабатывает ориентировочную основу для конкретного случая в результате анализа внутренней структуры объекта. Основа обучения – анализ задания, а не способ действия в конкретной ситуации. Наиболее продуктивен, формирует и развивает теоретическое мышление субъектов обучения, однако требует от преподавателя высоких затрат времени для переработки учебных курсов, их содержания, подготовки заданий.

Психологической основой программированного обучения стал бихевиоризм; свое развитие программированное обучение получило на стыке психологии, педагогики и кибернетики, что не потеряло своей актуальности в ситуации активного применения дистанционных программ в образовании. Дидактический смысл программированного обучения в создании технологии с пошаговым контролем обучаемого с целью оказания ему своевременной помощи, избавляя от затруднений.

Актуальность овладения преподавателями высшей школы методами программированного обучения обусловлено его характерными чертами: составлена специально для обучаемого в виде небольших частей; материал выстроен в строго логической последовательности с системой заданий; контроль и наличие постоянной обратной связи с обучаемым; переход к последующей порции информации возможен при правильных ответах; студенты могут работать самостоятельно в посильном темпе; преподаватель выступает в роли консультанта.

Дидактические возможности программированного обучения в вузе реализуются также и формате создания электронных учебников и пособий, сборников задач и упражнений, контрольных заданий и тестов, что обеспечивает адаптивность программ и создание индивидуальной траектории обучения (например, в создании алгоритмов для выполнения внеаудиторных заданий).

Диалогические формы групповой работы со студентами (групповые дискуссии; «мозговой штурм», синектика, метод проектов; тренинг, микрообучение; ролевые игры) достаточно полно представлены в научно-методической литературе. Психологический смысл диалогического взаимодействия субъектов образовательного процесса заключается в развитии у обучаемых открытого, нестереотипного мышления, установки на выражение своей позиции, своей точки зрения и ее отстаивание в процессе обсуждения в группе, а также в развитии умения слышать другого человека и его информации.

Технологии обучения в сотрудничестве позволяют реализовать дифференциацию – построение учебно-воспитательного процесса с учетом индивидуально-типологических особенностей групп обучаемых. Психологическими условиями для дифференциации являются: готовность к обучению (предметная, психологическая); обученность как наличный запас знаний и способы их приобретения (умение учиться); обучаемость – ансамбль интеллектуальных свойств человека, играющий определенную роль в успеваемости (высокий уровень – действие «в уме», ориентировка в новых условиях, открытость к помощи, самостоятельность постановки целей обучения; низкий уровень – слабый отклик на помощь при высокой потребности в ней, отсутствие инициативы и самостоятельности); сформированность учебной деятельности (мотивационного, операционного, регулирующего компонентов).

Итак, практика преподавания показывает, что реализация той или иной образовательной технологии в «чистом виде» в вузе происходит достаточно редко. Как правило, их элементы интегрированы в разные формы занятий: в лекцию, в семинар, в практическое и лабораторное занятие. Дидактическое обоснование и успешность реализации образовательной технологии зависит, прежде всего, от самого преподавателя, уровня развития системы компонентов его психологической культуры.

Список литературы

1. Капица П.Л. Профессор и студент // Квант [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kvant.mccme.ru/1994/05/professor_i_student.htm (дата обращения: 27.08.2013).
2. Попков В.А. Теория и практика высшего профессионального образования: учебное пособие для системы дополнительного педагогического образования / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М.: Академический проект, 2010. – 403 с.
3. Смаковская Н.И. Изучение психологической культуры преподавателя технического вуза на основе анализа аудиторного занятия / Н.И. Смаковская // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. – Т. 23. – №20 (191). – 2014. – С. 225 – 231.
4. Смаковская Н.И. Профессиональная деятельность преподавателя высшей школы в условиях реализации компетентного подхода в техническом образовании: психологический аспект / Н.И. Смаковская // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – №2. – 2017. – С. 89–92.
5. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Ю.Г. Фокин – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Литинский Борис Борисович

преподаватель истории

ЧУ ПОО «Столичный бизнес колледж»

г. Москва

ПОНИМАНИЕ ИГРЫ В ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация: в данной статье рассмотрен такой метод психоанализа, как игра. В работе отмечен факт выявления имеющихся расстройств у ребенка посредством игры, а также их корректировки.

Ключевые слова: игра, техника игры, психоанализ, ребенок, детский психоанализ.

У истоков использования игры в психоанализе стоит группа ученых, которые независимо друг от друга начали использовать ее, как метод диагностики и в некоторых случаях лечения. Одним из первых З. Фрейд подчеркнул значимость игры, как способ овладения для ребенка своим внутренним миром. Он описывал значимость этого метода, в словах, что большую «культурную работу над собой, которую ребенок производит в игре с тем, чтобы ограничить свои влечения или отказаться от их удовлетворения».

Игра является очень действенным методом в проведении психоанализа ребенка. М. Кляйн и А. Фрейд также придавали огромное значение игре в психоанализе, но они учитывали не только саму игру, а внимание, понимание и технику игры.

При этом подходы к игре у них были совершенно разные. Анна Фрейд считала, что игра в детском психоанализе не может заменить свободные ассоциации взрослых, из-за не понимания детьми самого психоанализа, но мне ближе точка зрения М. Кляйн, которая указывала на интуитивное восприятие ребенком целей психоанализа уже после первой интерпретации.

М. Кляйн наблюдая за игрой ребенка, выявляла многие психологические проблемы, а в игре их гораздо проще и легче перенести, когда ребенок играет, он неосознанно проявляет свои желания, фантазии и многое другое, в связи с чем, игра, как основной метод, определенного возраста, в психологии детей. М. Кляйн также внесла очень правильные коррективы в работе с ребенком, она давала каждому ребенку индивидуально свой набор игрушек, и о них знали только она и ребенок, и находились они в отдельном ящичке под замочком. Это действие сближало терапевта и ребенка, ведь у них была общая тайна, и входить в доверительные отношения было гораздо проще.

Она, используя метод игры, давала ребенку в наборе игрушек самые обычные игрушки, но это были не только люди или животные, также там были наборы для таких игр как больничка, школа и пр., там же были краски и пластилин. Ребенок в игре, чаще уподобляется взрослым, или показывает, какого отношения он хотел бы по отношению к себе, и все

это видно по отношению и обращению к игрушкам. С терапевтом нет таких тонких граней, как с игрушками, ведь с ними можно полностью раскрыть свои эмоции без какого-либо стеснения и опаски.

Любое значительное событие в жизни ребенка отражается на его игре и не имеет значения, позитивным или негативным оно стало для восприятия ребенка. Он все равно рано или поздно выявит в игре, как и все что его тревожит, возможно, это будет происходить с игрушками, так обычно дети дистанцируются от наиболее неприятных впечатлений, передоверяя роль игрушке или товарищу по игре.

Наличие у каждого пациента М. Кляйн своего набора игрушек, тоже кажется мне вполне оправданным, ведь все люди любят индивидуальное отношение к себе, особенно в юном возрасте, когда осознание, что тебя выделяют, очень способствует доверительным отношениям.

Игра помогает не только выявить расстройство, но и может служить для корректировки, ведь при установленных контактах с ребенком доктор может предложить развитие сюжета игры в другом направлении, преодолевая тем самым травмирующий фактор.

Игра очень важна для детского психоанализа или, потому как помогает получить результаты без прохождения тестов. Ведь дети не всегда могут вербально выразить свои чувства и эмоции. А игра помогает снять напряженность отвлечь ребенка и тем самым получить наиболее достоверные результаты.

Игра может быть использована, как один из методов психоанализ, не обособленно, а в комплексе с другими методами, тогда результат будет значительно улучшен.

Русина Светлана Александровна

магистрант

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный
педагогический университет»

ведущий психолог

Центр психологического

и социального здоровья молодежи

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный
педагогический университет»

г. Барнаул, Алтайский край

СОЦИАЛЬНЫЕ РОЛИ И РОЛЕВАЯ САМООЦЕНКА ЛИЧНОСТИ

***Аннотация:** в статье рассматривается понятие «личность» в контексте совокупности исполняемых ее социальных ролей. Описывается феномен ролевой самооценки, под которой понимается оценка человеком себя как субъекта деятельности в процессе освоения, принятия и выполнения социальной функции, обусловленной местом, занимаемым в системе общественных отношений (статусом).*

***Ключевые слова:** личность, социальная роль, самооценка, субъект, ролевая самооценка.*

Каким бы многообразием не отличалась трактовка понятия «личность», общим, для большинства авторов, остается отображение в ней со-

циальной природы человека. Описывая характеристики человека как личности, Б.Г. Ананьев отмечает: «Исходным моментом структурно-динамических свойств личности является ее статус в обществе... равно как статус общности, в которой складывалась и формировалась личность» [1, с. 146]. Далее автор отмечает, что первичный класс личностных свойств составляют статус, роли и ценностные ориентации. Они влияют на второй ряд, в состав которого входят мотивация поведения и общественное поведение. Интеграция взаимодействия первичных и вторичных свойств личности выражается в характере человека и его склонностях.

В третьем томе «Философской энциклопедии», И.С. Кон, подчеркивая общественную сущность человека, отмечает, что личность социальна, поскольку все ее «роли и самосознание – продукт общественного развития» [4]. Автор отмечает, что «понятие личности обозначает человеческого индивида как члена общества, обобщает интегрированные в нем социально-значимые черты. Эти черты складываются и проявляются только в конкретном процессе социального взаимодействия, поэтому главным понятием для описания личности является понятие социальной роли» [5, с. 83].

Личность выполняет определенную совокупность общественных функций, актуальных в текущий период жизни. Каждая из этих функций осуществляется в рамках своеобразного социального (ролевого) поведения, которое детерминруется нормами морали, правами, обязанностями, общественными эталонами и ожиданиями. Формирование личности путем интериоризации – присвоения продуктов общественного опыта и культуры в процессе воспитания и обучения – есть вместе с тем освоение определенных позиций, ролей и функций, совокупность которых характеризует ее социальную структуру [1].

В определении социальной роли мы придерживаемся подхода отечественных авторов, которые «предполагают понимание ее как социальной функции, как неразрывного единства определенного вида деятельности и соответствующего способа поведения, выработанных в данном обществе, которые в конечном итоге детерминируются местом, занимаемым индивидом в системе общественных отношений» [2, с. 194]. Мысль Д.А. Леонтьева о том, что человек, по сути, всю свою жизнь занимается освоением новых и новых ролей, представляет нам развитие личности через динамику освоения социальных ролей [6].

По мнению С.Л. Рубинштейна, «процесс становления человеческой личности включает в себя, поэтому как неотъемлемый компонент формирование его сознания и самосознания» [7, с. 635]. Автор отмечает, что «самосознание, включая и то или иное отношение к себе, тесно связано и с самооценкой» [7, с. 640].

Анализ литературы, по проблеме изучения самооценки показал, что в отечественной психологии самооценка рассматривается как компонент самосознания, как его специальная функция. Самооценка человека отражает наличие критической позиции в отношении того, чем он обладает; «его оценка с точки зрения определенной системы ценностей, т.е. установление субъектом собственной значимости» [3]. Большинство исследователей склонно выделять двухуровневое строение самооценки. Один уровень соотносится с устойчивой обобщенной (глобальной) самооценкой; другой уровень составляют частные (конкретно-ситуативные) само-

оценки. Существуют разные критерии (основания) выделения частных самооценок. Например, оценка значимых сторон личности, либо оценка в важных, лично-относительно-смысловых сферах жизнедеятельности, которые могут быть представлены через совокупность актуальных для человека социальных функций (ролей). Идентификация личности с социальными ролями различна, что порождает специфику ролевого поведения каждого конкретного человека. Объективный аспект ролевого поведения задается исполнителю общим способом или стандартом поведения той или иной социальной роли, выработанный в данном обществе. Субъективная сторона роли определяется особенностями личности исполнителя роли; ролевое поведение при этом приобретает индивидуализированную, личностную окраску. В рамках вхождения, принятия, исполнения социальной роли, у человека выкладывается соответствующий Я-образ (студент, преподаватель, дочь/сын, подруга/друг и т. д.), оценивая который, субъект роли приписывает себе определенную значимость.

В самом общем виде, под ролевой самооценкой мы понимаем оценку человеком себя как субъекта деятельности в процессе освоения, принятия и выполнения социальной функции, обусловленной местом, занимаемым в системе общественных отношений (статусом). Другими словами – значимость, которой наделяет себя человек, как субъекта определенной социальной роли.

Самооценка, т.е. оценка личностью себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей, безусловно, относится к базисным качествам личности. Именно она во многом определяет взаимоотношения с окружающими, критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Совокупность исполняемых человеком социальных ролей, дает возможность для обоснования и изучения феномена ролевой самооценки и ее соотношения с общей самооценкой личности.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человековедения. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
2. Андреева Г.М. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: Учеб. пособие для вузов / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. – М.: Аспект Пресс, 2002.
3. Бороздина Л. В. Сущность самооценки и ее соотношение с Я-концепцией // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2011. – №1.
4. Кон И. С. Личность в философии и социологии // Философская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1962. – Т. III.
5. Кон И.С. Социологическая психология. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Модэк, 1999.
6. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. – М.: Смысл, 1993.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2006. – 713 с.

Тенькова Валентина Алексеевна
старший преподаватель
Шевченко Наталья Андреевна
студентка

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»
г. Воронеж, Воронежская область

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация: в данной статье рассмотрены особенности ценностных ориентаций в юношеском возрасте. Особое внимание авторами уделено важности понимания сходств и различий терминальных и инструментальных ценностей у юношей и у девушек.

Ключевые слова: ценностные ориентации, юношеский возраст, терминальные ценности, инструментальные ценности.

Ценностные ориентации – это одна из составляющих структуры личности, они изучаются в рамках общей психологии, возрастной психологии, психологии личности, социальной психологии. Данную тему в своих работах затрагивали такие авторы как, Д.А. Леонтьев, Д.М. Щанов, М.О. Рубцов, К.С. Нилаева, Л.В. Бороздина, Е.А. Васина, И.С. Кон, В.С. Собкин, М.С. Яницкий, С.И. Архангельский, В.М. Вызова и т. д.

В нашей работе под ценностными ориентациями мы понимаем отношение личности к тем объектам, ради которых совершается деятельность, их дифференцированная оценка в зависимости от личностной значимости для индивида. Ценностные ориентации образуют содержательную сторону направленности личности и выражают внутреннюю основу ее отношений к действительности. Они обнаруживаются в целях, идеалах, интересах, убеждениях и других проявлениях личности [1].

Нами было предпринято эмпирическое исследование с целью проверки гипотезы о том, что существуют как сходства, так и различия в доминировании групп терминальных и инструментальных ценностей.

Базой исследования, продолжавшегося с 2016 по 2017 года, являлись высшие учебные заведения г. Воронежа; объектом исследования выступили 160 человек студенческой молодежи различных факультетов.

В исследовании использовалась методика «Ценностные ориентации», которая позволила построить иерархию терминальных и инструментальных ценностей личности [1]. В данной работе благодаря этой методике мы изучили ценностные ориентаций индивида, которые определяют содержательную сторону направленности личности и составляют основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям и к самому себе, основу мотивационной сферы личности, основу жизненных принципов, мировоззрения и «философии жизни» в целом.

Все испытуемые были нами разделены на две группы: группу юношей и группу девушек. Перейдем к обсуждению результатов.

У юношей среди терминальных ценностей доминируют ценности -здоровья, материально обеспеченной жизни и любви. У девушек лидирующими терминальными ценностями являются – счастливая семейная

жизнь, уверенность в себе, любовь. Нахождение данных ценностей, в тройке лидирующих, может быть связано с тем, что в данном возрасте особую значимость приобретает интимная дружба, вопросы заключения брака, происходит построение близких отношений с представителями противоположного пола. Возможно и ценность «любовь» направлена на поиски брачного партнера, построение отношений, что является способом достижения счастливой семейной жизни. И у девушек, и у юношей видны тенденции к независимости, как материальной, так и духовной, желание быть самостоятельными и самодостаточными, быть уверенными в себе, это может быть обусловлено новообразованиями юношеского возраста и желанием создать собственную самодостаточную семью.

Наименее значимой для молодых людей оказалась ценность – счастье других и человечества в целом. Это может быть связано небольшим жизненным опытом юношей, осознание себя как отдельного индивида, как бы не включенного в единый общественный строй. Юношам присущ максимализм, возможно, еще нет осознания, что изменения в социуме не всегда будут оставаться в стороне, а порой оказывать значительное влияние на их жизнь. Вдобавок популяризация западного стиля жизни, который транслирует эгоцентрическую направленность молодежи, предлагает жить настоящим так же может быть причиной данных показателей.

Среди инструментальных ценностей у юношей доминирует ценность – честность. На последнем месте оказалась ценность – высокие запросы. Возможно, честность рассматривается юношами, как необходимое условие создания крепких, доверительных отношений, как в формате дружбы, так и в плане образования семьи. Честность позволит предотвращать конфликты, которые могут возникнуть в дальнейшем из-за скрытия или искажения информации, что является важным аспектом построения брачных отношений и счастливой семейной жизни. Скорее всего, они способны относиться с пониманием к недостаткам других людей, мириться с негативными качествами, а также высокими запросами окружающих. Учитывая, что ценность высоких запросов находится в конце списка, можно говорить о способности юношей приспосабливаться и грамотно обходиться с ресурсами.

У девушек главной инструментальной ценностью является жизнерадостность и чувство юмора. Чувство юмора рассматривается девушками, как возможность легко и быстро налаживать межличностный контакт, сглаживать конфликты и разногласия, тем самым выстраивать крепкие партнерские отношения. На последней строчке оказалась – смелость в отстаивании своего мнения, взглядов, это может говорить о склонности девушек подстраиваться под партнера, возможно, решать возникающие вопросы косвенным путем, данная особенность может послужить сглаживанием конфликтных ситуаций и недопонимания.

Далее придерживаясь классификации ценностных ориентаций Д.А. Леонтьева и результатов нашего исследования, нами были выделены группы с доминированием следующих терминальных ценностей: ценность профессиональной самореализации, ценность личной жизни и индивидуальные ценности; и группы с доминированием таких инструментальных ценностей, как ценность профессиональной самореализации, ценность межличностных отношений, этические ценности (табл. 1, 2) [2].

Далее мы будем анализировать инструментальные и терминальные ценности выделенные по выше указанным группам отдельно для юношей и отдельно для девушек.

Доминирование терминальной ценности личной жизни, к которой относится здоровье, любовь, наличие друзей, развлечения, семейная жизнь, было выявлено у 51% (41 человек) юношей (табл. 1). Скорее всего, для этих юношей значимым является построение с окружающими крепких и теплых отношений, создание семьи, возможность отдыхать в кругу друзей. Они внимательно относятся к своему самочувствию и здоровью.

Таблица 1

Группы с доминированием терминальных
и инструментальных ценностей – юноши

Терминальные ценности				Инструментальные ценности		
	Личной жизни	Индивидуальные	Проф. самореализации	Межличн. общения	Этические ценности	Конформистские ценности
Кол-во человек	41	22	17	24	38	18
% от выборки	51%	27,5%	21,5%	30%	47,5%	22,5%

У 27,5% (22 человек) юношей было выявлено доминирование терминальных индивидуалистических ценностных ориентаций, к которым относятся: здоровье, творчество, свобода, активная деятельная жизнь, развлечения, уверенность в себе, материально обеспеченная жизнь (табл. 1). Для таких юношей, скорее всего, характерно стремление к моральному и интеллектуальному росту и развитию, стремление к использованию всех своих ресурсов. Они являются довольно деятельными людьми, стремящимися к новому. Юноши с доминированием терминальных индивидуалистических ценностных ориентаций, вероятно, способны находить нестандартные решения при возникновении каких-либо вопросов, активно использовать знания и опыт.

Доминирование терминальных ценностей профессиональной самореализации, к которым относится интересная работа, продуктивная жизнь, творчество, активная деятельная жизнь, было выявлено у 21,5% (17 человека) юношей (табл. 1). Для этих юношей характерно стремление к развитию, прежде всего в профессиональном плане, получению новых знаний по выбранной профессии, карьерному росту. Эти люди являются активными, стремящимися к получению нового опыта.

Далее проанализируем группы с доминированием инструментальных ценностных ориентаций.

У 30% (24 человека) юношей было выявлено доминирование ценностей межличностного общения, к которым относятся: воспитанность, жизнерадостность, чуткость (табл. 1). Скорее всего, значимым для этих людей является хорошее отношение с окружающими, наличие друзей, возможность бывать в их компании. Вероятно, они стараются соблюдать чувство меры в разговоре, в личных и служебных отношениях, определять реакцию собеседников на определенные высказывания и действия, испыты-

тывают уважение к окружающим. Скорее всего, они стараются внимательно относиться к окружающим. Не склонны унывать при неудачах и в случае возникновения различных проблем.

Доминирование этических ценностей среди инструментальных, к которым относится честность, непримиримость к недостаткам наблюдалось у 47,5% (38 человек) юношей (табл. 1). Для этих юношей, скорее всего, важным является искренность друзей и близких. Выглядеть достойно в обществе как знакомых, так и не знакомых людей. Личная воспитанность и воспитанность окружающих является основоположником правил взаимодействия друг с другом, она помогает налаживать контакты и решать конфликты.

У 22,5% (18 человек) юношей было выявлено доминирование инструментальных конформистских ценностей, к которым относится исполнительность, самоконтроль, ответственность (табл. 1). Скорее всего, эти юноши довольно требовательно относятся к себе, своим достижениям, способностям, обладают высоким уровнем ответственности за свои поступки. Важным для них является самоконтроль, возможность самим, без посторонней помощи решать возникающие проблемы, совершенствоваться.

Таблица 2

Группы с доминированием терминальных и инструментальных ценностей – девушки

Терминальные ценности				Инструментальные ценности		
	Личной жизни	Индивидуальные	Проф. самореализации	Эмоционального мироощущения	Этические ценности	Интеллектуальные ценности
Кол-во человек	43	24	13	27	35	18
% от выборки	53,5%	30%	16,5%	33,5%	43,5%	22,5%

Доминирование терминальных ценностей личной жизни, к которым относятся здоровье, любовь, наличие друзей, развлечения, семейная жизнь, было выявлено у 53,5% (43 человек) девушек (табл. 2). Возможно, для данных девушек важны доброжелательные, доверительные отношения с друзьями и родными, возможность проводить свободное время вместе. Девушки внимательно относятся как к своему здоровью, так и к здоровью партнера, что является не маловажным в построении крепких и теплых отношений и создания семьи.

У 30% (24 человек) девушек было выявлено доминирование терминальных индивидуалистических ценностей, к которым относятся: здоровье, творчество, свобода, активная деятельная жизнь, развлечения, уверенность в себе, материально обеспеченная жизнь (табл. 2). Такие девушки скорее всего имеют тенденции к моральному и интеллектуальному росту, саморазвитию. Они могут проявлять себя очень проактивно и деятельно в достижении цели, способны находить нестандартные решения при возникновении каких-либо вопросов, активно использовать знания и опыт.

Доминирование терминальных ценностей профессиональной самореализации, к которым относится интересная работа, продуктивная жизнь, творчество, активная деятельная жизнь, было выявлено у 16,5% (13 человек) девушек (табл. 2). Для этих девушек характерно стремление к развитию, прежде всего в профессиональном плане, получению новых знаний по выбранной профессии, карьерному росту. Эти люди являются активными, стремящимися к получению нового опыта.

Анализ результатов проведенного исследования, в котором мы рассматривали терминальные и инструментальные ценности, соответственно, как ценности – цели и ценности – средства, позволил нам выявить большое рассогласование в доминировании ценностей средства. В ценностях цели, как у юношей, так и у девушек выявлены одинаковые группы преобладающих ценностей – ценности личной жизни, индивидуальные ценности и профессиональной реализации.

В инструментальных ценностях – ценностях средства совпадает лишь одна группа – этические ценностей. У юношей две другие группы ценностей средства – ценности межличностного общения и конформистские ценности, у девушек ценности – эмоционального мироощущения и интеллектуальные ценности. Результаты нашего исследования показывают, что на данном возрастном этапе у юношей и девушек сходные цели в жизни, но средства их достижения различны.

Список литературы

1. Карелин А.А. Большая энциклопедия психологических тестов / А.А. Карелин. – М.: Эксмо, 1989. – 416 с.
2. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени / Д.А. Леонтьев // Психологическое обозрение. – 1998. – №1. – С. 13–25.
3. Шевченко Н.А. Представления о браке у юношей и девушек с разными ценностными ориентациями: бакалаврская работа по направлению 370301 Психология / Н.А. Шевченко. – Воронеж: ВГУ, 2017. – 93 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Анфимова Анастасия Сергеевна
студентка

Забродина Любовь Александровна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Самарский государственный
социально-педагогический университет»
г. Самара, Самарская область

РОЛЬ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: данная статья раскрывает понятия «подростковый возраст», «девиантное поведение», «психокоррекция» и «арт-технология». Описываются характерные особенности подросткового возраста. Рассматриваются приобретенные качества личности в процессе коррекции девиантного поведения.

Ключевые слова: подросток, подростковый возраст, девиантное поведение, коррекция девиантного поведения, арт-технологии, арт-технологии в коррекции девиантного поведения.

В настоящее время одной из актуальных проблем современного общества является проблема роста девиантного или отклоняющегося поведения среди подростков.

Понятие «подростковый возраст» можно рассматривать как особый период развития личности, возрастные рамки которого составляют от 11 до 17 лет, и характеризующийся физическими и психологическими изменениями, физиологическими перестройками организма.

В этом возрасте происходит бурное развитие эмоциональной сферы подростка, из-за чего происходят неуправляемые перепады настроения, повышенная возбудимость и импульсивность. В отдельных случаях могут появляться депрессии, раздражительность, тревога, агрессия и различные формы отклоняющегося поведения.

Немаловажным фактором в появлении отклоняющегося поведения у подростков является социальная сфера, которая выражается в неблагоприятном воспитании в семье, неблагополучном характере межличностных отношений со сверстниками и взрослыми, общих неблагоприятных условиях социокультурного развития.

Девиантное поведение представляет собой форму дезорганизации поведения человека, обнаруживающую несоответствие сложившимся ожиданиям и моральным, правовым требованиям общества.

Для подросткового возраста могут быть характерны такие виды девиантного поведения, как: 1) школьные девиации, которые выражаются в неуспеваемости, нарушении взаимоотношений со сверстниками; 2) социальные девиации, выражающиеся в подростковом алкоголизме и проституция, бродяжничестве.

Отклоняющееся поведение способствует появлению дезадаптации подростков, проявляющейся в нарушениях функционирования мотивационно-потребностной, эмоциональной и волевой сферах личности, в результате чего появляется неспособность соблюдения значимых социальных норм общества, что снижает эффективность действий во всех сферах жизнедеятельности.

Эффективным способом предупреждения появления дезадаптации подростка является психокоррекция девиантного поведения.

Психокоррекция можно определить как психологическое воздействие с помощью совокупности приемов и методов, направленных на определенные психологические структуры психики с целью обеспечения полноценного развития и функционирования индивида.

Особую роль в коррекции девиантного поведения может оказать реализация творческого потенциала подростка, которая осуществляется с помощью арт-технологий.

Арт-технологии представляют собой совокупность видов и методов художественного искусства и творчества, с помощью, которой происходит гармонизация психического состояния и развитие личности человека.

Арт-технологии включают в себя такие методы, как: изотерапия, сказкотерапия, песочная терапия, музыкальная терапия, фототерапия, библиотерапия, танцевальная терапия, куклотерапия, терапия с помощью метафорических карт и др.

При помощи арт-технологий, в процессе коррекции девиантного поведения, у подростков развиваются социальные навыки, осваиваются новые роли, проявляются новые качества личности, повышается самооценка, укрепляется личностная идентичность.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что коррекционные возможности арт-технологий связаны с предоставлением подростку неограниченных возможностей для самовыражения и самореализации в продуктах творчества, которые помогают молодым людям сохранить и поддерживать оптимальный уровень и образ жизни.

Список литературы

1. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – СПб.: Речь, 2006.
2. Ковальчук М.А. Девиантное поведение. Профилактика, коррекция реабилитации / М.А. Ковальчук, И.Ю. Тарханова. – Владос-Пресс, 2010.
3. Кулагина И.Ю. Психология развития и возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека. – Академический проект, 2015.
4. Социология социальной работы: Учеб. пособие / Под ред. И.Г. Кузиной, Н.В. Осмачко. – Владивосток: Изд-во ДВГТУ, 2005.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Кузнецова Анастасия Андреевна

студентка

ФГБОУ ВО «Ростовский государственный
экономический университет (РИНХ)»
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

ИЗУЧЕНИЕ ПОВЕДЕНИЯ ПОТРЕБИТЕЛЕЙ ПРИ ВЫБОРЕ ТОВАРА

***Аннотация:** в статье проведено исследование потребителей, а также проанализирована природа принятия решений о покупке. Выявлены факторы, влияющие на потребителя при покупке какого-либо товара.*

***Ключевые слова:** потребители, психология, поведение.*

Психология и маркетинг тесно взаимосвязаны. Большинство маркетинговых кампаний построены на глубоком понимании принципов человеческого поведения.

Задача опытного маркетолога заключается в том, чтобы сподвигнуть людей принять какое-то решение о покупке. Существует очень много психологических исследований, которыми заинтересованы маркетологи, поскольку они сконцентрированы на понимании природы принятия решений.

Автором было проведено собственное исследование потребительского рынка, в виде анкетирования, в котором приняло участие 238 человек, разной возрастной категории от 18 до 65 лет, как мужчины, так и женщины.

Респондентам был задан следующий вопрос: «Что для Вас будет определяющим при покупке товара?» (рис. 1).

Результаты опроса показали, что для потребителей важную роль играет качество (36%) и цена товара (32%), для 17% важен производитель, меньше всего потребителей волнует бренд (7%) и новизна (8%) продукции.

Одной из важных характеристик при выборе товара является его место приобретения. В опросник был включен вопрос: «Где вы предпочитаете покупать товар?» (рис. 2).

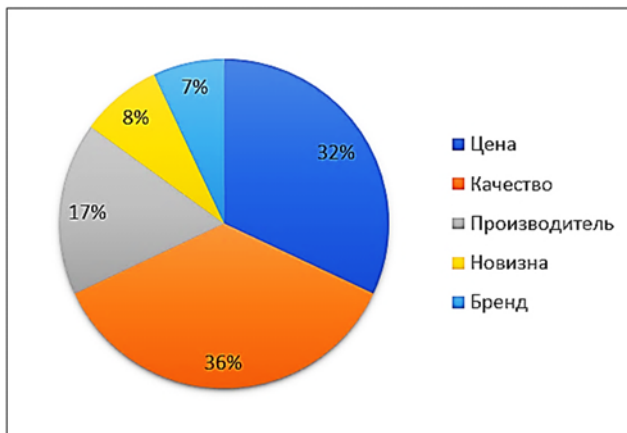


Рис. 1. Ответ на вопрос: «Что для Вас будет определяющим при покупке товара?»

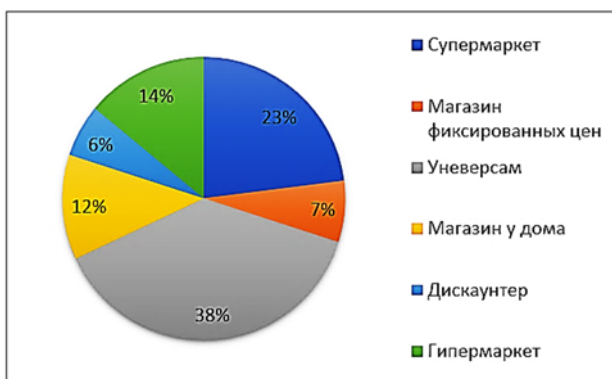


Рис. 2. Ответ на вопрос: «Где вы предпочитаете покупать товар?»

Наибольшую популярность среди потребителей имеют универсамы (38%), супермаркеты (23%) тоже пользуются популярностью, гипермаркетами пользуются 14% потребителей, 12% магазинами «у дома», 7% магазинами с фиксированными ценами и последнее место занимают дискаунтеры 6%.

Следует отметить, что реклама играет важную роль при выборе товара. Поэтому, респондентам был задан вопрос: Какие рекламные средства помогают в выборе товара? (рис. 3).

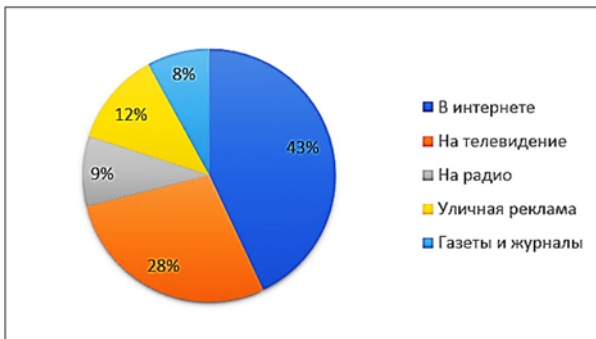


Рис. 3. Ответ на вопрос: «Какие рекламные средства помогают в выборе товара?»

Анализируя данные рисунка 3, можно сделать вывод, что потребители считают наиболее эффективной рекламу в интернете (43%), именно там они получают всю необходимую для себя информацию. Реклама на телевидение пользуется меньшей популярностью (28%), как и уличная реклама (12%). Менее всего популярна реклама в журналах и газетах (8%), а также реклама на радио (9%).

По результатам анализа данных, полученных в ходе исследования можно сделать следующие выводы: потребителей больше всего волнует цена и качество товара, предпочтительнее будут универсамы и супермаркеты, основную рекламную информацию в современном обществе потребитель получает из интернета.

Список литературы

1. Психология и маркетинг: что нами движет? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://adventum.ru/blog/psychologiya-i-marketing-cto-nami-dvijet/> (дата обращения: 08.07.2017).
2. Изучение поведения потребителей на рынке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studme.org/1250071115040/marketing/izuchenie_povedeniya_potrebiteley_rynke/ (дата обращения: 06.07.2017).

Тенькова Валентина Алексеевна
старший преподаватель

Шевченко Наталья Андреевна
студентка

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»
г. Воронеж, Воронежская область

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БРАКЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация: в данной статье рассмотрены особенности представлений о браке в юношеском возрасте. Особое внимание авторами уделено важности понимания сходств и различий представлений о браке у юношей и девушек.

Ключевые слова: представления, брак, юношеский возраст, представления о браке.

Для формирования определения представления о браке проведем теоретический анализ понятий «представление» и «брак». Начнем с рассмотрения представлений.

Как указывает С.Ю. Головин, представления – это наглядные образы предметов, сцен и событий, возникающие на основе припоминания или продуктивного воображения; это психический процесс отражения предметов или явлений, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе нашего предыдущего опыта [4].

Основой представлений является опыт восприятия объектов, который имел место в прошлом. Выделяют следующие типы представлений.

1. Представления памяти – представления, которые появились на основе восприятия какого-либо предмета или явления в течение жизни индивидуума и являются житейским опытом.

2. Представления воображения. На первый взгляд этот тип представлений не соответствует определению понятия «представление», потому что в воображении мы отображаем то, чего никогда не видели, но это только на первый взгляд.

Возникновение представлений происходит в ходе практической деятельности человека. Они имеют большое значение в процессах памяти, воображения и играют не маловажную роль в познавательных процессах индивида. Тесную связь с представлениями имеет мышление, процессы восприятия и письменной речи. Таким образом, представления необходимы для усвоения и хранения информации.

Стоит отметить социальную природу представлений. Если рассматривать точку зрения К.А. Абульхановой, которая рассматривает представления, как процедуру социального мышления индивида, что именно социальная позиция личности и среда в которой растет и развивается человек, влияет на формирование представлений [1].

Так же стоит упомянуть о мнении С. Московичи. В своих работах он говорил о том, что представления являются основой действия и оценивания. Исходя из мнения С. Московичи, можно сделать выводы о том, что представления о браке являются основой формирования брачно-семейных отношений [7].

Как было отмечено, посредством представлений происходит отбор релевантных потребностям и условиям предметов и явлений, их свойств из окружающей среды. В том числе и представления о браке регулируется его идеальным образом, нормами поведения, социальным статусом, установками и уровнем социальной зрелости человека. В одних случаях возможно удачное стечение обстоятельств, при которых произойдет удачная адаптация партнеров к взглядам и особенностям друг друга, в других случаях, происходит взаимное отвержение убеждений партнеров.

В нашей работе под представлениями мы будем понимать наглядные образы предметов, сцен и событий, возникающие на основе продуктивного воображения, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе нашего предыдущего опыта.

Перейдем к анализу понятия брак. Брак или брачный союз, является производным от слова брать – и понимается, как постоянная связь между мужчиной и женщиной, которая регулируется обществом, в частности государством. Данная связь основывается на сексуальных отношениях и личных чувствах и имеет цель-создание семьи [2].

А.И. Антонов определяет брак как санкционируемую и регулируемую обществом форму отношений между мужчиной и женщиной, определяющую их права и обязанности по отношению друг к другу и к их детям [3].

Если обратиться к точке зрения права, брак – это свободный и добровольный союз мужчины и женщины, имеющих равные права, их целью является образование семьи с обязательным соблюдением установленных законом требований и порождающий между супругами взаимные личные и имущественные права и обязанности [6].

А.Г. Харчев определяет брак как форму отношений между мужчиной и женщиной, которая подвергается историческим изменениям, имеет социальный характер, и поэтому общество санкционирует половую жизнь супругов, упорядочивает ее и устанавливает их супружеские и родительские права [8].

Под браком мы будем понимать равноправный, добровольный союз мужчины и женщины, целью которого является образование семьи с обязательным соблюдением установленных законом требований и порождающий между супругами взаимные личные и имущественные права и обязанности.

Теоретический анализ понятий «представление» и «брак», позволил нам сформулировать определение представления о браке. Представления о браке мы понимаем как порождаемый повседневной жизнью в обществе наглядный образ санкционированных и регулируемых социумом отношений между мужчиной и женщиной, представляющий собой свободный, равноправный союз в который добровольно вступают брачующихся с целью образования семьи с обязательным соблюдением установленных законом требований, личных и имущественных прав и обязанностей.

Каковы представления о браке у современной молодежи?

Исследование современной молодежи (около 300 человек), проходившее на базе высших учебных заведений г. Воронежа, с 2016 по 2017 года, позволило констатировать, что современные юноши и девушки представляют брак, как союз основанный на любви. В этом проявляется сходство.

Так же нами были выявлены различия в представлениях о браке у юношей и девушек. Юноши представляют брак приятным, сильным, комфортным, как удовлетворение сексуальной потребности, в котором отсутствуют ограничения в получении образования, профессиональном росте, как приобретение возможностей и исполнение новых функций, как возможность получения удовлетворения от приобретения роли мужа и отца. В наименьшей мере представления о браке сводятся к переживанию эмоций и чувств. У девушек представления о браке заключаются в проявлении эмоций и реализации себя в роли жены и матери. Они представляют брак активным, сильным, как возможность обмена эмоциями и как фактор ограничивающий получение образования и карьерный рост [9].

Что и кто влияет на представления о браке современной молодежи?

Важным фактором, формирующим представления о браке, по мнению Т.Н. Гуреевой, является родительская семья. Юноши могут оценить как положительно, так и отрицательно родительскую модель брака. При положительной оценке, молодежь стремится подражать родительской семье, при отрицательной – избежать похожего уклада жизни, но иногда усугубляют родительскую модель [5].

На взаимоотношения в семье оказывают влияние внешние и внутренние факторы. К внешним факторам относят совокупность материальных

и духовных условий, существующих в данном обществе. Это и определяет межличностные отношения в обществе, трудовом коллективе, в семье.

Для современного поколения образцами супружеских отношений, реализации роли родителей и семейного сценария могут являться родительская семейная система, семьи родственников и знакомых, герои литературы и кино, а также пример жизни известных, популярных личностей, средства массовой информации.

Список литературы

1. Головин С.Ю. Словарь психолога – практика / С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 2005. – 976 с.
2. Абульханова К.А. Социальное мышление личности / К.А. Абульханова // Современная психология: состояние и перспективы исследований. – М.: Институт психологии РАН, 2002. – Ч. 3. – С. 88–103.
3. Карабанова О.А. Психология семейных отношений / О.А. Карабанова. – Самара: Гардарики, 2001. – 320 с.
4. Андреева Т.В. Психология семьи / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь. 2007. – 384 с.
5. Антонов А.И. Социология семьи / А.И. Антонов, В.М. Медков. – М.: Изд-во Международного университета бизнеса и управления («Братья Карич»), 1996. – 213 с.
6. Кургановой Р.Р. Сабировой, М.А. Титовой. – Омск: Полигр. центр «Татьяна», 2013. – 405 с.
7. Московичи С. От коллективных представлений – к социальным / С. Московичи // Вопросы социологии. – 1992. – №2.
8. Харчев А.Г. Брак и семья в СССР / А.Г. Харчев. – М.: Мысль, 1979. – 297 с.
9. Шевченко Н.А. Представления о браке у юношей и девушек с разными ценностными ориентациями: бакалаврская работа по направлению 370301 Психология / Н.А. Шевченко. – Воронеж: ВГУ, 2017. – 93 с.
10. Гуреева Т.Н. Анализ отношения студентов вуза к будущей семье и родительству / Т.Н. Гуреева // Дистанционные мероприятия как средство реализации ФГОС: сборник тезисов докладов международной конференции (29–30 июня 2013 г., Омская область) / Под ред. Ю.А. Нацкевич.

Шкрябко Ирина Павловна

канд. психол. наук, доцент, преподаватель
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет»
г. Армавир, Краснодарский край

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ КАК ПРОФИЛАКТИКА КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье рассматривается проблема компьютерной зависимости подростков, которая является актуальной на сегодняшний день. Выделены стадии развития зависимости и методы профилактики компьютерной зависимости.

Ключевые слова: личностные ресурсы, компьютерная зависимость, информационный метод, метод поведенческих навыков, метод развития личностных ресурсов.

Проблема профилактики компьютерной зависимости среди подростков является актуальной на сегодняшний день. Это связано с тем, что компьютеры вошли в нашу жизнь и стали необходимым атрибутом. На сего-

дняшний день компьютер является незаменимой составляющей в жизни каждого человека. Компьютер значительно облегчил жизнь, но человечество столкнулось с такой глобальной проблемой, как формирование компьютерной зависимости.

Компьютерная зависимость – это пристрастие человека к проведению времени за компьютером. В первую очередь наибольший вред наносится подростку в процессе его формирования. При использовании компьютером часто замечаются ухудшения в состоянии здоровья, нарушения психики. Важным показателем того, что зависимость от компьютера действительно есть, является тот факт, что подросток стремится все свободное время проводить за ним, а при лишении становится тревожным, злым, раздражительным.

Обычно вид зависимости выдает слабые стороны человека. Например, неуверенный в себе человек, который не умеет общаться, становится зависим от коммуникации в социальных сетях, то есть у него возникает компьютерная аддикция отношений.

Зависимые от компьютера чаще испытывают дистресс как минимум в одном из пяти сфер жизни: социальной, финансовой, физической, учебной и профессиональной. Проблемы всегда возникают как следствие данной аддикции и пренебрежение различными аспектами жизни взамен на виртуальную жизнь.

Формирование компьютерной зависимости у подростков проходит постепенное развитие. Можно выделить следующие стадии формирования:

1. Стадия легкой увлеченности – ребенку начинает нравиться и графика, и картинки, в общем, все то, что связано с компьютером. При сравнении реального и виртуального миров, подросток чаще выбирает последний. На данной стадии развития компьютерной зависимости у ребенка еще нет потребности возвращаться снова и снова к данной деятельности. Подросток может вовремя остановиться и не отстраняется от желания учиться.

2. Стадия увлеченности – у ребенка постепенно появляется потребность в компьютере. Здесь подросток бежит от реальности, и, ставя цель, к примеру, пойти поиграть, или посидеть в социальной сети, добывается любыми способами, чтобы удовлетворить свою потребность.

3. Стадия зависимости – подросток готов сидеть целыми сутками, лишь бы его никто не трогал. Компьютер полностью «забирает» ребенка в свой виртуальный мир, выталкивая реальный.

4. Стадия привязанности – происходит постепенное угасание активности подростка в реальной жизни, он от персонального компьютера отвыкнуть уже никак не может. Поэтому стадия привязанности является последней в формировании компьютерной зависимости.

Зависимость может возникнуть в любом возрасте, но в основном в группу риска для развития компьютерной зависимости составляют подростки в возрасте от 11 до 15 лет. Данному проявлению способствуют в первую очередь домашние компьютеры, их широкое распространение, легкое подключение к интернету, доступ к различным мультимедийным сайтам, играм. Чаще всего компьютерной зависимости подвержены мальчики, так как у них лучше развиты: соревновательные мотивы, стремление быть первым, конкуренция.

Основной причиной зависимости, по мнению К. Янг, является поиск социальной поддержки. Подростки, чувствующие себя защищенными в

своих семьях и довольные своим окружением, не прибегают к виртуальному общению, а используют его лишь по необходимости.

Уверенность в себе, умение открыто выражать свои чувства и мысли являются важными факторами. Если у ребенка нет такой возможности или способности, он пытается реализоваться через компьютерную среду. Также доказано, что риск стать зависимыми от компьютера намного выше у подростков, испытывающих чувство одиночества и ненужности.

Негативное влияние компьютера на психику ребенка можно сократить, если у ребенка будет больше возможностей общаться со сверстниками и родными. Также родителям необходимо развивать в ребенке чувство уверенности в себе. Ни в коем случае не нужно поощрять ребенка компьютером, к примеру, за успехи в учебе.

В модели профилактики компьютерной зависимости выделяют такие методы работы как:

- информационный. К главной задаче относится процесс обеспечения необходимой информацией по проблемам аддикций от компьютера и Интернета у детей подросткового возраста;

- метод поведенческих навыков. Главными задачами являются анализ и проигрывание конкретных жизненных ситуаций, которые способствуют развитию знаний с помощью анализа проблем и обсуждения, которые связаны с компьютерной аддикцией;

- метод развития личностных ресурсов. В данном методе существуют такие задачи, как: организация и проведение тренингов и игр, которые направлены на эмоционально-волевую, мотивационную и коммуникативную сферы личности.

Личностные ресурсы – это «сильные стороны» личности, которые увеличивают вероятность преодоления трудностей и реализацию поставленных целей. Развитие личностных ресурсов, способствует формированию здорового жизненного стиля и высокоэффективного поведения, таких как, Я-концепция (отношение к себе, своим возможностям), собственная система ценностей и установок, умение общаться с окружающими. Способность делать самостоятельный выбор, решать жизненные проблемы, уметь оценивать ситуацию, свои возможности в данной ситуации и умение контролировать ее.

Психолого-педагогическая работа с подростками, имеющими компьютерную зависимость, должна быть направлена на развитие личностных ресурсов; формирование позитивного представления о себе; развитие активной жизненной позиции; формирование качеств социальной компетентности, навыков общения, эмпатии, умения оказывать поддержку другим. А также формирование у детей подросткового возраста способов организации условий для успешного приспособления в группе, приемов противостояния отрицательному давлению общества, а также на развитие коммуникативных навыков. На сегодняшний день профилактика компьютерной зависимости является сложной многоаспектной проблемой, обусловленной семейными, социальными и личностными факторами.

Список литературы

1. Акопов А.Ю. Лечение игровой зависимости. Психотерапевтический метод контрадиктивной стимуляции. – СПб., 2014. – 203 с.
2. Менделевич В.Д. Руководство по адиктологии. – СПб.: Речь, 2014. – 768 с.
3. Современный педагог: психология самопознания: Учебно-методическое пособие / С.В. Недбаева, А.В. Качалова., И.А. Твелова. – Армавир: РИО АГПА, 2014. – 108 с.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Бригадиренко Наталья Владимировна

педагог-психолог

МБОУ «Музыкально-эстетический

лицей им. А.Г. Шнитке»

г. Энгельс, Саратовская область

ОПЫТ СНИЖЕНИЯ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ ПОДРОСТКОВ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТИВНУЮ РАБОТУ С МАСКАМИ

Аннотация: в работе представлены результаты эмпирического исследования уровня ситуативной и личностной тревожности. Автором обобщен опыт снижения тревожности подростков через проективную работу с масками на основе разработанной программы «Психологический маскарад».

Ключевые слова: маска, личностная тревожность, ситуативная тревожность, проективные методы коррекции, виды масок, функции масок, «приросшие» маски.

С давних времен люди надевают на себя маски, скрывая под ними свое настоящее лицо и часто тревогу. Тем более, что по данным статистических исследований за последние годы увеличилось число *тревожных* детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью, неадекватной самооценкой. Наиболее остро проблема тревожности касается *подростков*. Стремление учащихся к самоактуализации, критическое осмысление окружающего мира, становление самооценки, образа «Я» и «внутренней позиции» личности создают условия для развития тревожности [1, с. 27]. Подросток вынужден защищать свой внутренний мир, надевая маски, играя не свои роли. Маска – идеальное «прикрытие» такой тревожности. Опасность заключается в том, что тревожность может закрепиться в структуре личности как устойчивая характеристика. Поэтому в своей работе мы сделали попытку найти способ снижения тревожности с помощью проективной работы с масками.

Теоретический анализ проблемы показал, что маска как феномен культуры, характерна практически всем обществам, как архаичным так и высокоразвитым и воспринимается как «трансформация, защита от кого или чего либо», «маскировка, сокрытие истинных намерений» [2, с. 124]. Удивляет не только разнообразие *видов* масок, но их *функций*. Защитная, развлекательная, социальная (ролевая) функции очень популярны среди подростков, так как позволяют примерить некий образ-мечту.

Наш особый интерес вызвала *психологическая функция* маски. В психологии понятие «маска» ассоциируется с качествами, которыми человек не обладает, но делает вид, что обладает, с чувствами, которые человек не переживает, но демонстрирует, а также с социальными и психологическими ролями, которые доводится играть человеку в личной и обществен-

ной жизни [6, с. 52]. Основными *причинами*, из-за которых человек надевает психологическую маску, являются: защита, самоутверждение, позиционирование себя так, как выгодно, достижение корыстных целей, привлечение внимание, скука, недостаток признания, желание соответствовать социуму и т. д. [4, с. 33].

Какой бы не была цель применения масок, результат один – истинные эмоции, чувства, переживания, скрываются. Вместо них демонстрируется поведение, наиболее выгодное либо приемлемое в конкретной ситуации. И поэтому маски имеют свойство «*прирастать*». Часто за маской человек прячет свои чувства не только от окружающих, но и от себя самого, тем самым разрушается личность [3, с. 24]. Поэтому важно научить подростка оставаться самим собой, не скрывать своих чувств, эмоций, желаний, принимать себя.

В отечественной психологии изучением проблемы тревожности занимались Е.Ю. Брель, А.К. Дусавицкий, А.И. Захаров, А.М. Прихожан и др. Представители поведенческой теории рассматривают *тревожность как результат научения либо отсутствия необходимых поведенческих навыков для преодоления сложных жизненных ситуаций* [4, с. 36]. По мнению ряда авторов, тревога возникает в результате неудачных попыток человека изменить неприемлемую ситуацию и в дальнейшем может проявляться как стереотипная реакция в различных ситуациях, не содержащих явной угрозы, приводя к отказу от поиска (В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский) и выученной беспомощности (М. Селигман).

Опасность кроется в том, что при отсутствии своевременных коррекционных мероприятий тревожность оказывает дезорганизующее влияние на учебную деятельность и интеллектуальное развитие, закрепляется как устойчивое свойство личности и создает почву для развития различных нервно-психических расстройств [6, с. 43].

Поиск способов снижения тревожности среди подростков привел нас к организации эмпирического исследования, которое было проведено на базе МБОУ «Музыкально-эстетический лицей им. А.Г. Шнитке» (далее МЭЛ). В исследовании принимало участие 30 испытуемых в возрасте 13–15 лет. В своей работе мы проверяли гипотезу о том, что проективная работа с маской позволит снизить уровень тревожности.

Исследование проходило в три этапа. На первом *констатирующем этапе* исследования у испытуемых подростков был диагностирован начальный уровень тревожности. Для этого была использована шкала самооценки уровня тревожности Спилбергера-Ханина, которая является единственной методикой, позволяющей измерять тревожность и как личностное свойство, и как состояние. Анализ результатов проведенного исследования уровня тревожности у подростков показал, что для 10% подростков свойственен низкий показатель *реактивной* тревожности (РТ), 63% умеренный показатель РТ и 27% подростков показали высокий уровень РТ. Для 58% испытуемых характерен умеренный показатель *личностной* тревожности (ЛТ). Эти данные свидетельствует об оптимальном уровне напряженности подростка, адекватной мотивации и готовности к активности. Низкий ЛТ показали 6% участников эксперимента. Для этих подростков характерно низкое чувство ответственности, плохо сформирован мотив деятельности. Но иногда очень низкая тревожность в показа-

телях теста является результатом активного вытеснения личностью высокой тревожности с целью показать себя в «лучшем свете». 36% подростков имеют высокий уровень ЛТ. Они демонстрируют неуверенность, неустойчивую самооценку. Постоянно испытываемое ими чувство страха перед неизвестным приводит к тому, что они крайне редко проявляют инициативу, предпочитают не обращать на себя внимание окружающих, стараются точно выполнять требование, не нарушают дисциплину. У таких подростков проявляется отношение к себе как к слабому, неумелому. Тревожность порождает недоверие к другим, окрашивает в мрачные тона отношение к себе, к обществу и действительности.

По итогам диагностического обследования, наблюдения подростков и анализа этих данных были организованы *коррекционно-развивающие* мероприятия с целью снижения тревожности, развития эмоциональной стабильности, повышения самооценки, расширения и обогащения навыков общения, развития адекватного отношения к оценкам и мнениям других людей.

В основу нашей практической деятельности была заложена следующая цепочка умозаключений:

1. Тревожность является источником формирования и сохранения многих отрицательных качеств, таких как безынициативность, трудность общения с другими, закрытость, эмоциональная нестабильность. Это приводит к применению маски, стремлению подтвердить свою ценность через внешние атрибуты, либо реакцию других людей. *Принять себя – значит, позволить себе быть таким, какой ты ест (со своей внешностью, настроением, характером).*

2. Основной смысл маски заключается в том, что она скрывает настоящий облик подростка, защищает его, отвлекает от него внимание и, вместе с тем, вводит в обман окружающих. При этом ощущение безопасности и защищенности является ложным и для самого подростка, надевшего «маску». *Снять «маску» и быть собой – самый надежный способ взаимодействия в социуме.*

3. Познакомившись со своей маской, увидев ее со стороны, подросток может понять и почувствовать, какую часть «Я» она защищает и, осознав и приняв это, скорректировать свою самооценку. *Ведь снизить уровень тревожности – это значит принять себя и уметь работать над собой.*

На этих основаниях в ходе формирующего этапа исследования мы создали коррекционно-развивающую программу «Психологический маскарад» и провели серию индивидуальных и групповых занятий, направленных на снижение уровня тревожности подростков.

На третьем *контрольном этапе* исследования с целью выявления эффективности проведенной работы как средства снижения тревожности было проведено повторное тестирование испытуемых подростков по первоначальной методике. Анализ полученных результатов показал положительную динамику уровня тревожности испытуемых подростков до проведения занятий и после. Уровень тревожности среди обучающихся МЭЛ сократился у 82% участников, что свидетельствует об эффективности работы и истинности выдвинутой гипотезы.

Был сделан вывод о том, что проективная работа с масками способствует снижению степени выраженности тревожности, позволяет выявить

деструктивные роли, понять и принять себя, осознать свои истинные потребности, создать новые поведенческие стратегии. Подросток получает громадный ресурс при осознании и снятии «приросшей» маски, что даёт свободу в выражении себя, направляет к целостности, гармонии, личностному росту. А психолог, при реализации программы, получает доступ к картине мира участника, его личностному мифу о мире и о себе в нем. Тем самым появляется возможность моделировать и исследовать любые процессы в прошлом и будущем, находя метафорические образы решений.

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в подростковом возрасте. – М.: Просвещение, 1986. – 265 с.
2. Большой психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М., 2008. – 639 с.
3. Кле М. Психология подростка. – М.: Академия, 2001. – 290 с.
4. Кочубей Б. Лики и маски тревоги / Б. Кочубей, Е. Новикова // Воспитание школьника. – 1990. – №6.
5. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками. – М., 2001.
6. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков. – М. – В., 2000. – 305 с.
7. Сакович Н. За маской трудного подростка // Школьный психолог. – 2002. – №32.

Герасимова Розалия Павловна

педагог-психолог

МБДОУ «Д/С №14»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

DOI 10.21661/r-462972

РОЛЬ ИСКУССТВА В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в представленной работе исследователем рассматривается вопрос развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста при помощи включения искусства в воспитательный процесс.

Ключевые слова: дети, дошкольный возраст, искусство.

Эмоции играют важную роль в жизни детей, помогают воспринимать действительность и реагировать на неё. Проявляясь в поведении, они информируют взрослого о том, что ребёнку нравится, на что он сердит или чем огорчён. Уже на ранних стадиях психического развития закладываются сопереживание, эмоциональная чувствительность.

В последние годы во многих дошкольных учреждениях приоритет отдается интеллектуальному развитию ребенка, отодвигая в тень становление эмоциональной сферы. В результате нарушается гармоничное развитие будущей личности. Обычным и распространенным явлением для последнего времени стало наличие агрессивного ребенка почти в каждой группе детского сада. У многих детей повышен уровень тревожности, занижена самооценка. Поэтому наряду с развитием психических функций, интеллекта ребенка ни в коем случае нельзя забывать о развитии его эмоциональной сферы.

Работая с детьми дошкольного возраста долгое время, мною наработана практика использования искусства, т.е. мировой живописи в развитии эмоциональной сферы детей. Во множестве программ по развитию эмоциональной сферы нам предлагается использовать классическую музыку и литературные произведения известных писателей-классиков, а художественную живопись редко используют в детском саду из-за мнения, что маленькому ребенку недоступно понимание произведений великих художников.

Прекрасным материалом для такой работы является программа Т.А. Масловой «Развитие эмоциональной сферы дошкольников с помощью шедевров мировой живописи». Основная цель программы: развитие эмоционального мира, познавательной сферы дошкольников, формирование системы отношений к окружающему миру и нравственного сознания. Особое внимание уделяется формированию восприятия мимики и жестов персонажей картин и на этой основе обогащению чувственного опыта детей. В программе представлены репродукции картин известных художников – классиков: К.Е. Маковского, В.М.Васнецова, В.И. Сурикова, И.Н. Крамского, И.Е. Репина, Н.Н. Ге, Рембрандта, Ф. Сурбарана, Мурильо, М.В. Якунчиковой.

Изучая картины, мы беседовали с детьми о характеристике той эмоции, которая наиболее ярко представлена в ней, обращались к жизненному опыту детей, зачитывали поэтические произведения, наиболее ярко характеризующие эти состояния; дети знакомились с историей ее создания, с теми чувствами, которые испытывал художник, когда ее писал; основной акцент старались делать на настроениях ее персонажей, задавая вопросы, помогающие не только охарактеризовать эмоциональное состояние героев, но прочувствовать его, предложить свои способы помощи. Например, рассматривая картину В.М. Васнецова спрашивали: «Кто еще сочувствует Алёнушке? Кроме нас, кто ей еще хочет помочь?» Особое место в беседе отводилось вопросам, помогающим детям освоить знания о способах выражения эмоциональных состояний – мимика, поза, жесты: «По каким признакам, кроме выражения лица, можно еще определить гнев?», «Если я закрою лицо царевны Софьи, вы сможете догадаться, что она злиться?» и т. д. Эффективным был прием «вхождения в картину», дети представляли себя кем-то или чем-то, кто изображен на картине, рассказывали о своих чувствах, мыслях, поступках, изменяли свое действие, если оно не нравилось. После рассматривания картин дети рисовали или создавали свои поделки, которые помогут героям картин, которые нуждаются в помощи. У детей собралась своя коллекция шедевров. На них изображены различные домики и огромные зонтики, благодаря которым «Дети, бегущие от грозы» Константина Маковского могли переждать грозу. Есть и ботинки для «Блудного сына» Рембрандта и Васнецовской «Алёнушки», сидящей босиком на холодном камне. А ещё на каждой картинке много солнца, его хотели рисовать почти все дети, для того чтобы порадовать или успокоить героев картин.

Расширяя представления детей о положительных эмоциях и формируя умения радоваться, сопереживать тем, кому хорошо, начали рассматривать картины, в которых отражены эмоции гнева, страха, грусти, злости. Большинство дошкольников в конфликтных ситуациях эмоционально

идентифицируют себя с обиженными. Наиболее типичные ситуации, в которых возникает чувство обиды, – это нарушение правил, ущемление интересов, унижение, оскорбление. Часто у дошкольников имеется тенденция придавать большое значение конфликтам на уровне телесной сферы («дать сдачи», «ты сам такой») или разрушаетсяотреагированием через слёзы. Среди стратегий разрешения конфликтов популярными у дошкольников является или активное противодействие, или сепарационное игнорирование обидчика. Прощение же обидчика и попытки договориться с ним на практике применяется менее 30% детей.

Побеседовав с детьми об основных эмоциях, проходя с детьми по «картинной галерее», обращали их внимание на персонажи картин, считающих себя обиженными. Ведь Алёнушка и царь Иван Грозный Васнецова, и Меньшиков с детьми и боярыня Морозова Сурикова, и царевна Софья Репина, и Пётр Первый со своим сыном царевичем Алексеем – все они чувствуют себя глубоко обманутыми, оскорблёнными, ущемлёнными в своих правах и униженными, а значит, обиженными кем-то. Кем-то, кто несправедливо с ними обошёлся и не подтвердил их ожиданий в отношении них. Чтобы донести до ребёнка главную мысль о том, что обижаясь на кого-то, он наносит реальный урон только собственному здоровью, не затрагивая при этом никоим образом обидчика, можно снова использовать сопоставление поведения вышеперечисленных персонажей с поведением отца – героя картины Рембрандта «Возвращение блудного сына». Пословицы и поговорки об обиде, смягчали эмоциональное воздействие и сглаживали назидательность: «В тесноте да не в обиде», «На обиженных воду возят» и т. д.

Таким образом, проведение занятий по изучению картин мировой живописи помогает создать такие условия, через которые ребёнок учится преодолевать барьеры, находить выход из трудных ситуаций, верить в силу добра, любви и справедливости, проявлять чувства эмпатии к окружающим. В ходе рассматривании произведений живописи у детей возросло чувство эмпатии, сопереживанию герою, осознание собственных эмоций и желаний, способность выразить их в речевой деятельности, при этом проявляли оригинальность в выражении собственного отношения к предложенной ситуации, иногда поражая взрослых своими высказываниями.

Список литературы

1. Берзина Т.А. Развитие эмпатии у дошкольников средствами игровой деятельности / Т.А. Берзина, Н.Ю. Комкина // Воспитываем дошкольников самостоятельными: Сборник статей. – СПб.: Детство-Пресс, 2000.
2. Гайворонская Т.А. Развитие эмпатии у старших дошкольников в театрализованной деятельности / Т.А. Гайворонская, В.А. Дергуновская. – М.: Центр педагогического образования, 2007.
3. Денисова Н.Д. Диагностика эмоционально-личностного развития дошкольников 3–7 лет / Сост. Н.Д. Денисова. – Волгоград: Учитель, 2014.
4. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. Т. 1 / А.В. Запорожец. – М., 1986.
5. Запорожец А.В. Эмоциональное развитие дошкольника / А.В. Запорожец, А.Д. Невекович, А.Д. Кошелева [и др.]; под ред. А.Д. Кошелевой. – М.: Просвещение, 1985.
6. Куревина О.А. Синтез искусств в эстетическом воспитании детей дошкольного и школьного возраста / О.А. Куревина. – М.: Линка-Пресс, 2012.

7. Маслова Т.А. Развитие эмоциональной сферы дошкольников с помощью шедевров мировой живописи / Т.А. Маслова. – СПб.: Детство-Пресс, 2007.

8. Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры: Пособие для практических работников дошкольных учреждений / В.М. Минаева. – М.: АРКТИ, 1999.

Сумарокова Анна Геннадьевна

студентка

Кухарчук Ольга Валерьевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Саратовский национальный
исследовательский государственный
университет им. Н.Г. Чернышевского»
г. Саратов, Саратовская область

ПРОБЛЕМЫ И ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СРЕДИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье анализируются проблемы и особенности диагностики девиантного поведения в рамках превентивной психологии, задачей которой является обеспечение практики социальных воспитательно-профилактических работ необходимыми диагностическими и коррекционными методами и программами, а также необходимость междисциплинарного подхода при изучении природы отклоняющегося поведения.

Ключевые слова: девиантное поведение, младший школьник, превентивная психология, междисциплинарный подход.

Девиантное поведение, понимаемое как нарушение социальных норм, приобретает в последние годы все более массовый характер и ставит эту проблему в центр внимания психологов, медиков, социологов, педагогов, работников правоохранительных органов.

В настоящее время ситуация развития общества такова, что приводит к росту отклоняющегося поведения в детской среде, что в свое время является негативным социальным явлением. К глубокому сожалению, дети – самая незащищенная категория населения, и им, безусловно, необходима помощь и поддержка взрослых именно сегодня и сейчас, и существующие в детской среде проблемы требуют своего безотлагательного решения именно сегодня и сейчас.

Девиантное поведение подразделяется на две большие категории. Для первой категории характерно поведение, отклоняющегося от нормы психического здоровья, которое подразумевает наличие явной или скрытой психопатологии. Для второй категории характерно. К второй категории относят антисоциальное поведение, нарушающее различные социальные и культурные нормы, особенно правовые. Когда такие проступки сравнительно незначительны, их принято называть правонарушениями, а более серьезные и уголовно наказуемые – преступлениями. В данном случае

речь идет о делинквентном (противоправном) и криминальном (преступном) поведении [2].

Девиантное поведения, по мнению многих известных ученых, граничит между нормой и патологией, крайний вариант нормы. Девиантность нельзя определить, не опираясь на знание норм. В медицине нормой считается совершенно здоровый человек, девиацией здесь считается отклонение от принятых в данном обществе норм в межличностных взаимоотношениях: действий, поступков, контактов, совершаемых как в состоянии психического здоровья, так и в ситуациях проявления различных форм нервно-психической патологии, особенно пограничного уровня; в педагогике – ученик, который успевает по всем предметам; в социологии – отсутствие преступлений. Сложнее всего дать определение «психологической норме», являющейся совокупностью определенных свойств, которые присущие большому количеству людей, являющийся своеобразным эталоном поведения, так называемые нормы-идеалы. В разных социальных средах определение нормы и отклонения существенно отличаются, а нормы-идеалы, имеющих общих характер основных ценностных систем, трудно применимы к конкретному социальному объекту. Девиантное поведение – это поведение индивида, последовательно разрушающее сложившуюся систему межличностных взаимодействий и общения в той человеческой общности, к которой он принадлежит.

В младшем школьном возрасте ведущая деятельность – учебная, определяющая важные изменения, которые происходят в психическом развитии детей на данном возрастном периоде. В процессе учебной деятельности формируются психологические новообразования, которые характеризуют значимые достижения в развитии детей данного возраста и являются основой, обеспечивающей развитие на следующем возрастном этапе.

Потенциальное развитие в младшем школьном возрасте качественно реализуется новом уровне потенциал развития ребенка как активного субъекта, который познает уже не только окружающий мир, но и самого себя, приобретающий собственный опыт и действия в этом мире. Данный возрастной этап – это период позитивных изменений и преобразований. Справится с предстоящими сложностями подросткового возраста будет легче тому ребенку, у которого позитивных приобретений было больше в младшем школьном возрасте.

В школьной практике диагностика девиантного поведения проводится по запросам и жалобам, нося симптоматический характер. Психологи редко используют этимологический подход для исследования причин и условий формирования девиаций. В процессе расширения области диагностики часто встречаются определенные трудности такие, как создание универсальных методик, которые способны ответить на все вопросы: имеют ли место девиации; какие типы девиантного поведения диагностируется; какая причина, его вызывающие; в какой ситуации оно проявляется; является ли оно личностной характеристикой ребенка или носит ситуативный характер или уже и др.

Разнообразен также и набор психодиагностического инструментария по данной проблеме. Можно использовать общие методики, специальные тесты и их сочетания. Специалисты предлагают и модели диагностики. И.В. Кузнецова и Г.К. Сергеева считают, что модель, которая включает в себя скрининг – направленное выделение «группы риска» и впоследствии

дифференциальную диагностику этой группы, привлекая специалистов, чтобы уточнить этиологию отклонения, является вполне успешной [1].

Важными являются психолого-педагогические диагностико-коррекционные программы в системах охранно-защитных превентивных мер, задачами которых являются выявить отклонения в психосоциальном развитии и их коррекцию. Практический психолог работает вместе с воспитателем, педагогом, социальным работником, обладающие оправленными знаниями и умениями. Задача превентивной психологии – вооружить практику социальных воспитательно-профилактических работ диагностическими и коррекционными методами и программами, которые при взаимодополнении могли бы использоваться в превентивных психологических и социально-педагогических службах [3].

Прежде чем определить психолого-диагностические инструментарии, важно выяснить объекта и последующего адресата результата обследования и кому в дальнейшем адресовать результат своего диагностического обследования для последующей коррекционной работы. Учитывая, что превентивная психологическая служба нацелена на детей и семьи группы риска, то крайне важно, выявить причины, характер и особенности этих трудностей. Определяется не только характер и причины отклонений, планируются и реализовываются комплексы медико-психологических и социально-педагогических мер, направление на оздоровление социальной ситуации, которая вызвала дезадаптацию детей, и проведение индивидуально-психологической коррекции.

Существует необходимость определения некоторых общих принципов отбора психодиагностических методов, позволяющих выявить характер и причины социальной и психологической дезадаптации детей, из разнообразных методов психодиагностики. Для решения этой проблемы важно учитывать системный анализ генеза отклоняющегося поведения младших школьников, который позволит выявить комплекс неблагоприятных факторов таких, как психобиологические, психолого-педагогические и социально-психологические, обуславливающие отклонение в психическом и социальном развитии детей.

Первоначально с помощью психодиагностики необходимо выявить существует или отсутствует психобиологическая предпосылка отклоняющегося поведения, которые могут вызвать затруднения социальной адаптации младшего школьника. Выявление неблагоприятной психобиологической особенности требует специальной лечебно-воспитательной программы, включающую врача узкой направленности, дефектолога, патопсихолога [1].

Не менее важно выявить нарушения индивидуально-психологических характеристик, включающих нарушение эмоционально-волевой и мотивационной сфер, акцентуацию характера, неадекватную самооценку и т. д., что требуют индивидуального психолого-педагогического подхода, а также их учет и создание дополнительных психокоррекционных программ.

Исследуя индивидуальность «трудного» школьника» существует необходимость дополнить методы изучения его «с внешней стороны» такими методами, которые раскроют его самооценку и самоотношение к своей личности. Часто, не осознавая своих достоинств и недостатков, «трудновоспитуемый» школьник неправильно их оценивает. А без этого

невозможно грамотно осуществить психокоррекцию недостатков. Для решения данной задачи необходимо исследование самосознания – процесс, с помощью которого человек познает себя и устанавливает определенное отношение к себе, продуктом которого является сформированное представление о себе [4].

При исследованиях проблемы психодиагностики индивидуального сознания необходимо так же помнить о новых психологических методах, которые позволят выявить и описать его качественные особенности, уровни индивидуального сознания [4].

Требуется вместе с изучением индивидуально-психологических особенностей, необходимость изучения и социально-психологическую особенность личности конкретного школьника, характеризующегося социальной дезадаптацией. По мнению А.В. Петровского эта особенность, находящаяся в тесной связи с проблемой социального развития, которая в нашей литературе лишь обозначена, но в теоретическом и эмпирическом плане практически не исследована. В социально-психологической диагностике личностных качеств также необходимо выделить диагностически значимые социально-психологические параметры социального развития, которые подлежат превентивному диагностическому исследованию. К таким параметрам можно отнести уровень социального развития, у которого основными диагностическими признаками является сфера социализации человека. А также, такой значимый параметр социально-психологической характеристики личности, как направленность. Немаловажную роль играет система самооценки и ожидаемой оценки индивида, которые объясняют причины и характер социальной дезадаптации.

Отклоняющееся поведение как самостоятельным микросоциально-психологическим явлением можно называть только при отсутствии пограничных психических патологий. Иначе девиацию рассматривают как признак патологии, но все же при ней сохраняются связи с личностными проявлениями и отклонениями не патологического характера (психологическую особенность данного возраста, возрастную непатологическую ситуационно-личностную реакцию, акцентуацию характера, социально-педагогическую запущенность).

Разграничивая нормативную, девиантную и патологическую форму поведения необходимо использовать разные термины, обозначая разные по своей сути психологические процессы и состояния.

Разграничивая нормативную, девиантную и патологическую форму поведения необходимо использовать различные термины для обозначения разных по сути психологических процессов и состояний. Однако на практике эти термины являются фактически синонимами.

В феноменологической сфере диагностики синонимы играют роль основных кирпичиков, при помощи которых в последствии выстраивают надежную и прочную диагностическую базу. Обозначая психиатрическим термином первичный феномен (переживание), выстраивают цепочку, способную привести к точным нозологическим диагностам, выявлению этиопатогенетической основы наблюдаемого психопатологического или патохарактерологического типа девиантного поведения или расстройств. Если первичный феномен признается собственно психологическим, тогда выстроить базу для глубокого понимания индивидуаль-

ной психологической особенности человека, его мироощущения, стереотипов реагирования, и его поведение признается нормативным и гармоничным [5].

Психопатологические симптомы и психологические феномены имеют, не количественное, но качественное различие. К. Клейст, учитывая сходство болезненного и неболезненного переживания человека, предлагает выделять: гомонимный симптом, отличающиеся от проявления психической жизни в норме лишь степенью выраженности, например, депрессию; гетеронимный, который не имеет аналога в нормальном психическом проявлении; интермедиарный симптом, отсутствие которого дает возможность провести четкую грань между ними [5].

Необходимо отметить, что психодиагностические исследования не могут ограничиться только личностной диагностикой, даже если она и имеет многомерный характер, о котором было упомянуто выше. Следует проводить исследование социальных ситуаций, которая провоцирует дезадаптацию детей. Эта социальная ситуация часто обусловлена такими факторами, как неблагоприятные детско-родительские отношения, атмосфера семьи, характер межличностного отношения и социометрический статус ребенка, в среде ровесников, педагогическая позиция учителя, школьная атмосфера, социально-психологический климат в коллективе [5].

Следовательно, делая вывод, становится очевидным, что в психодиагностическом обследовании также нельзя ограничиться методами, которые представлены в какой-либо в одной отрасли психологических знаний. Изучая природу отклоняющегося поведения необходим системный междисциплинарный подход, включающая диагностические методы таких направлений психологии, как дифференциальная, социальная, педагогическая и медицинской.

Список литературы

1. Беличева С.А. Основы превентивной психологии / С.А. Беличева. – М.: Социальное здоровье России, 2010. – 224 с.
2. Дубровина И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова, Т.В. Вохмянина. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 335 с.
3. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
4. Перешеина Н.В. Девиантный школьник: Профилактика и коррекция отклонений / Н.В. Перешеина, М.Н. Заостровцева. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 192 с.
5. Степанов В.Г. Психология трудных школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., перераб. и доп. / В.Г. Степанов. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 336 с.

Шваб Александра Витальевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Самарский государственный
социально-педагогический университет»

учитель технологии

МБОУ «Школа № 8 им. Героя Советского
Союза Н.А. Козлова» г.о. Самара
г. Самара, Самарская область

Забродина Любовь Александровна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Самарский государственный
социально-педагогический университет»
г. Самара, Самарская область

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В РАЗВИТИИ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ У УЧЕНИКОВ

Аннотация: данная статья раскрывает суть профессии «учитель». Выделяются и описываются характерные особенности данной профессии. Дается характеристика креативного мышления, условия, способствующие развитию креативного мышления. Особое внимание уделяется роли учителя в развитии креативного мышления и творческих способностей учеников. Рассматривается влияние профессиональных качеств и личности учителя на развитие креативного мышления у учеников. Значительное внимание уделяется роли общеобразовательных учреждений и государства в развитии креативного мышления учителей.

Ключевые слова: учитель, профессиональные качества учителя, саморазвитие учителя, личностное развитие учителя, креативное мышление, развитие креативного мышления, условия развития креативного мышления, современное образование, ученик.

Учитель – это должность преподавателя одного или нескольких учебных предметов в общеобразовательной школе, задача которого – обучение и воспитание учащихся с учетом специфики преподаваемого предмета, формирование общей культуры личности, осознанного выбора и освоения профессиональных программ социально-трудовой адаптации [1].

Так написано в справочнике, но работа учителя – это не просто работа, это скорее призвание. Не каждый человек способен стать учителем, даже получив нужное образование. Надо уметь учить, передавать свои навыки, от этого зависит качество знаний учеников. Если он не справится со своей задачей, то может повлиять на их будущее. Ученики будут не готовы к дальнейшим жизненными ситуациями.

Учителя играют большую роль в формировании личности своих учеников, ведь она формируется именно в школьный период. Учитель – это тот, кто всегда выслушает ребенка, даст нужный совет, предостережет или поможет в трудной ситуации, будет наблюдать за его ростом, передаст свои умения и знания, приобретенный опыт, свое понимание жизни и отношение к ней.

Одно сказанное слово или действие со стороны учителя может воодушевить ученика, придать ему сил и уверенности в себе, или же понизить

его самооценку, превратить школьные годы в самое худшее время, иногда разрушить жизнь.

Учитель должен быть компетентен по тому предмету, который он преподает. Только свободное владение предметом может пробудить у учеников интерес к знаниям, уважение к учителю и его требованиям.

Ученики ценят в учителе не только его знания, но и умение донести их в наиболее интересной и доходчивой форме.

Профессиональное развитие учителя невозможно без психологических знаний. Опытный учитель должен быть психологом, обладать той наблюдательностью, которая необходима для тонкого понимания личности ученика и его временных психических состояний.

Кроме профессиональных качеств современный учитель должен обладать еще и креативным мышлением.

Непрекращающаяся работа по развитию креативного мышления учителей поможет ориентироваться в большом объеме современных технологий, методик, программ, а также будет способствовать повышению профессиональных качеств.

Что же такое креативное мышление? Э. Фромм понятие креативного мышления трактует, как способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта [4]. Другими словами, это нестандартный подход к решению проблемы, а зачастую и к жизни в целом.

Чтобы учитель способствовал развитию креативного мышления у учащихся, ему надо стать образцом креативного поведения и самому постоянно развиваться.

Учитель должен не только уметь хорошо учить, но и учиться сам, самосовершенствоваться, быть информированным в вопросах быстро меняющейся реальности. Только такой учитель способен воспитать в своих учениках любовь к знаниям.

Наше окружение и то, с кем мы общаемся, очень сильно влияет на нас самих. В общении учителя и ученика требуется абсолютное равенство, так как оно приводит к доверию и к уважению учителя. Умение понимать другого – это дар общения. Суть педагогического таланта в том и состоит, что учитель умеет почувствовать в ученике равного себе и общаться с ним на равных.

Учителя, относящиеся к своим ученикам с позиции сотрудничества, более эффективны в образовательном и воспитательном процессе. На их уроках интересно. Учеников привлекают различные этапы урока, оценка знаний воспринимается как справедливая, заниматься им на уроках легче. Ученики воспринимают такого учителя как личность, перенимают у него положительные качества.

Учитель должен уважительно относиться к своим ученикам, к их мнению и суждениям, принимать их такими, какие они есть, поддерживать их творческую активность, верить в их способности, создавать условия для достижения успеха, не сравнивать учеников друг с другом.

Хороший учитель готовит достойного ученика, а хороший ученик воспитывает достойного учителя.

Взаимоотношения между учениками и учителем подразумевают готовность к сотрудничеству и взаимодействию, что обеспечивает повышение уровня и качества образования, сохранению психологического здоровья всех участников образовательного процесса.

Подход к ученику, основанный на толерантности, сотрудничестве, обеспечит не только полноценное развитие детей, но и глубокое усвоение знаний, а также позволит лично расти как ученикам, так и учителям.

Никогда не поздно развивать в себе креативное мышление, потому что оно изначально есть у всех, все люди мыслят креативно, но кто-то в большей степени, кто-то в меньшей, и выражается это в разных сферах жизни. Чтобы человек ни делал, он в своих поступках и действиях выражает то, что у него внутри.

Всю нашу жизнь пронизывает творчество. Без креативного мышления и творческого подхода не совершаются научные открытия, не пишутся новые произведения искусства, не сочиняется музыка, не рождается ничего нового.

Есть много методов для развития креативного мышления, которые должен знать сам учитель и учить своих учеников – это смотреть на обычные вещи и события с разных сторон и применять полученные навыки в жизни.

Саморазвитие самого учителя является неотъемлемым условием саморазвития учащегося, потому что научить может знающий, передать опыт, его имеющий, наполнить духовными ценностями, обладающий ими. Речь идет о личности учителя, о его внутреннем мире, готовности к изменениям и самореализации своего потенциала в жизни и в педагогическом творчестве.

Для продолжения развития креативного мышления необходимо, чтобы учитель развивался, не ограничивал себя тем, что он уже знает, искал новую актуальную информацию и умел ее правильно использовать, каждую задачу рассматривал с разных точек зрения, мыслил не логически, а творчески.

По мнению Дж. Смита для того, чтобы креативно одаренные личности не испытывали затруднений во время творчества, необходимо создать условия, способствующие креативному развитию [2].

Выделяют внутренние и внешние условия развития креативного мышления. К внутренним условиям можно отнести – открытость человека для нового опыта, внутренней оценке своего креативного начала.

Все вышеизложенное можно отнести к внутренним условиям развития креативного мышления у учителей.

Для того чтобы появились внутренние условия, необходимо создать внешние условия, к которым относится обеспечение психологически безопасной среды и обеспечение психологической свободы, что не зависит от самих учителей.

В первую очередь, это создание благоприятной атмосферы для работы и для личностного развития учителя, создание условий для профессиональной самореализации и повышения квалификации, мотивирование и стимулирование. Все эти условия должны создаваться руководством общеобразовательного учреждения и государства в целом.

В последнее время учителя проходят регулярное обучение: проводятся семинары и курсы повышения квалификации по разным темам и направлениям. Часто это трата времени учителя, потому что там почти не дается нужной информации, которую можно применить в работе учителя. Лучше сделать несколько курсов в год, но качественных, информационно ценных и значимых. Эти курсы должен проводить квалифицированный специалист вместе с психологом.

Также должно быть уменьшено количество заполнения многочисленных и, зачастую, ненужных бумаг и отчетов. Каждый год меняется форма основной документации, которую надо переделывать каждый раз, тратя время и силы на это.

Освободившееся время учитель потратит на саморазвитие, на развитие своего креативного потенциала и на работу с учащимися.

Необходимо изменить отношение общества к учителям, повысив уровень их жизни, за счет поднятия им заработной платы, так как показателем социального статуса человека в обществе является его зарплата, чем она ниже, тем ниже статус. Считается, что за работу и заслуги получаешь достойное вознаграждение, а если они низкие, то значит, твою работу не ценят и не уважают, а если тебя не уважает государство, то и общество не будет тебя ценить.

В.И. Ленин в 1913 году сказал: «Россия бедна, когда речь идет о жалованье народным учителям. Им платят жалкие гроши. Россия бедна, чтобы платить честным работникам народного просвещения...» [3]. Прошло больше ста лет, а так ничего и не изменилось.

В большей степени, в общеобразовательных учреждениях работают личности, которые делают свое дело хорошо, потому что им это интересно и потому, что они считают, что это важно и нужно. Поэтому надо их поощрять и всячески поддерживать.

Когда внешние условия будут более благоприятными, то появятся внутренние условия способствующие развитию креативного мышления учителей, и в последствии – их учеников.

Таким образом профессия учителя одна из самых важнейших профессий, потому что от того какие будут учителя зависит наше будущее. Все, что знает и умеет взрослый человек, он научился в школе, и от качества его полученных там знаний и навыков зависит, какой он человек и что он делает по жизни. Учитель шаг за шагом многие годы превращает неопытных детей в полноценных членов общества.

Будущие открытия в науке и медицине, в искусстве, новые изобретения – все это зависит от того, чему мы научим и как воспитаем наших детей. Все это в руках, в том числе, и учителей. От них тоже зависит наше будущее.

Список литературы

1. Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – Новь, 1999.
2. Одаренный ребенок / Под ред. О.М. Дьяченко. – М., 1997.
3. Ленин В.И. Полное собрание сочинений: В 55 т. Т. 23. К вопросу о политике министерства народного просвещения. – 5-е изд. – 1913.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 2-е изд. – М., 1965.

Для заметок

Научное издание

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ:
ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

Сборник материалов
Международной научно-практической конференции
Чебоксары, 6 августа 2017 г.

Редактор *Т.В. Яковлева*
Компьютерная верстка и правка *С.Ю. Семенова*

Подписано в печать 25.08.2017 г.
Дата выхода издания в свет 06.09.2017
Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 9,765. Заказ К-252. Тираж 500 экз.
Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75
8 800 775 09 02
info@interactive-plus.ru
www.interactive-plus.ru

Отпечатано в Студии печати «Максимум»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75
+7 (8352) 655-047
info@maksimum21.ru
www.maksimum21.ru