



ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ

**Сборник статей
Международной научно - практической конференции
15 мая 2016 г.**

Часть 2

Тюмень
НИЦ АЭТЕРНА
2016

УДК 001.1
ББК 60

Ф 57

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ: сборник статей Международной научно - практической конференции (15 мая 2016 г., г. Тюмень). В 4 ч. Ч.2 / - Уфа: АЭТЕРНА, 2016. – 234 с.

ISBN 978-5-906869-44-9 ч.2
ISBN 978-5-906869-47-0

Настоящий сборник составлен по итогам Международной научно - практической конференции «ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ», состоявшейся 15 мая 2016 г. в г. Тюмень. В сборнике статей рассматриваются современные вопросы науки, образования и практики применения результатов научных исследований

Сборник предназначен для широкого круга читателей, интересующихся научными исследованиями и разработками, научных и педагогических работников, преподавателей, докторантов, аспирантов, магистрантов и студентов с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Статьи представлены в авторской редакции. Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а так же за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

При перепечатке материалов сборника статей Международной научно - практической конференции ссылка на сборник статей обязательна.

Сборник статей постатейно размещён в научной электронной библиотеке elibrary.ru и зарегистрирован в наукометрической базе РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) по договору № 242 - 02 / 2014К от 7 февраля 2014 г.

УДК 001.1
ББК 60

ISBN 978-5-906869-44-9 ч.2
ISBN 978-5-906869-47-0

© ООО «АЭТЕРНА», 2016
© Коллектив авторов, 2016

Ответственный редактор:

Сукиасян Асатур Альбертович, кандидат экономических наук.
Башкирский государственный университет, РЭУ им. Г.В. Плеханова

В состав редакционной коллегии и организационного комитета входят:

Агафонов Юрий Алексеевич, доктор медицинских наук, доцент
Уральский государственный медицинский университет» Министерства
здравоохранения РФ

Алейникова Елена Владимировна, профессор
Запорожский институт государственного и муниципального управления

Баишева Зилия Вагизовна, доктор филологических наук, профессор
Башкирский государственный университет

Ванесян Ашот Саркисович, доктор медицинских наук, профессор
Башкирский государственный университет

Васильев Федор Петрович, доктор юридических наук, доцент,
Академия управления МВД России

Виневская Анна Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВПО ТГПИ имени А.П. Чехова

Вельчинская Елена Васильевна, кандидат химических наук, доцент
Национальный медицинский университет имени А.А. Богомольца

Гетманская Елена Валентиновна, доктор педагогических наук, доцент
Московский педагогический государственный университет

Грузинская Екатерина Игоревна, кандидат юридических наук
Кубанский государственный университет

Закиров Мунавир Закиевич, кандидат технических наук, профессор
Институт менеджмента, экономики и инноваций

Иванова Нионила Ивановна, доктор сельскохозяйственных наук, профессор,
Технологический центр по животноводству

Калужина Светлана Анатольевна, доктор химических наук, профессор
Воронежский государственный университет

Курманова Лилия Рашидовна, доктор экономических наук, профессор
Уфимский государственный авиационный технический университет

Киркимбаева Жумагуль Слямбековна, профессор
Казахский Национальный Аграрный Университет

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Новокузнецкий филиал -
институт «Кемеровский государственный университет»

- Конопацкова Ольга Михайловна**, доктор медицинских наук, профессор
Саратовский государственный медицинский университет
- Маркова Надежда Григорьевна**, доктор педагогических наук, профессор
Казанский государственный технический университет
- Мухамадеева Зинфира Фанисовна**, кандидат социологических наук, доцент
РЭУ им. Г.В. Плеханова, Башкирский государственный университет
- Пономарева Лариса Николаевна**, кандидат экономических наук, доцент
РЭУ им. Г.В. Плеханова, Башкирский государственный университет
- Почивалов Александр Владимирович**, доктор медицинских наук, профессор
Воронежская государственная медицинская академия им. Н.Н. Бурденко
- Прошин Иван Александрович**, доктор технических наук, доцент
Пензенский государственный технологический университет
- Симонович Николай Евгеньевич**, доктор психологических наук, профессор
Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ
- Смирнов Павел Геннадьевич**, кандидат педагогических наук, профессор
Тюменский государственный архитектурно - строительный университет
- Старцев Андрей Васильевич**, доктор технических наук, профессор
Государственный аграрный университет Северного Зауралья
- Танаева Замфира Рафисовна**, доктор педагогических наук, доцент
Южно - уральский государственный университет
- Venelin Terziev DSc., PhD,**
University of Agribusiness and Regional Development - Plovdiv, Bulgaria
- Хромина Светлана Ивановна**, кандидат биологических наук, доцент
Тюменский государственный архитектурно - строительный университет
- Шилкина Елена Леонидовна**, доктор социологических наук, профессор
Институт сферы обслуживания и предпринимательства
- Шляхов Станислав Михайлович**, доктор физико - математических наук,
профессор
Саратовский государственный технический университет им. Гагарина Ю.А.
- Юрова Ксения Игоревна**, кандидат исторических наук, доцент
Международный инновационный университет
- Юсупов Рахимьян Галимьянович**, доктор исторических наук, профессор
Башкирский государственный университет
- Янгиров Азат Вазирович**, доктор экономических наук, профессор
Башкирский государственный университет

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Абдрахманова О.Н.,
заместитель заведующего по воспитательно - образовательной
и методической работе МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида
с приоритетным осуществлением деятельности
по художественно - эстетическому развитию детей № 104»
г. Оренбург, Российская Федерация

ХАРАКТЕРИСТИКИ ВОСПИТАТЕЛЬНО - ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В современном российском обществе все больше усиливается значение дошкольных образовательных организаций (ДОО). Это происходит по двум основным причинам: первая - демографический взрыв, обусловленный социальной политикой Президента и правительства РФ, вторая - занятость родителей и, соответственно, их стремление организовать время ребенка.

ДОО расширяют возможности приобретения ребенком практического опыта, способствуют формированию его интересов, склонностей, способностей, социализируют детей, осуществляют предшкольную подготовку и пр. В этом смысле воспитательно - образовательный процесс может быть описан через его процессуальные и содержательные характеристики.

С процессуальной точки зрения в дошкольной образовательной организации организуется решение следующих задач:

- обеспечение систематичности, последовательности образовательной работы, ее преемственности с уровнем начального общего образования,
- формирование интегрированных (т.е. полных, прочных, действенных, осознанных) представлений дошкольников о различных сферах жизнедеятельности и способах действий,
- развитие умственных, творческих и иных способностей детей, создание на этой основе предпосылок учебной деятельности,
- использование разнообразных методов и приемов, соответствующих содержанию, принципам, функциям дошкольного образования,
- регламентация профессиональной деятельности педагогов на базе современной нормативно - правовой документации.

Процессуальные характеристики воспитательно - образовательного процесса в ДОО – это комплексное педагогическое явление, обусловленное единством взаимодействия педагога и детей, оно служит целям разностороннего развития личности ребенка.

Содержание дошкольного образования отбирается с учетом того, что в этот период детства происходит формирование культурно - ценностных ориентаций, духовно - нравственной основы личности ребенка, развитие его эмоций, чувств, мышления, механизмов социальной адаптации в обществе, начинается процесс национально - культурной самоидентификации, осознания себя в окружающем мире. Данный отрезок жизни человека является наиболее благоприятным для эмоционально - психологического воздействия на личность, так как восприятие действительности, культурного пространства

у дошкольника очень ярки и сильны, в результате чего духовные, нравственные, эстетические ценности становятся достоянием ребенка, формируется его художественное и эстетическое сознание.

Продemonстрируем подробнее содержание дошкольного общего образования на примере математики. Предписанное ФГОС ДОО развитие личности, мотивации и способностей детей может быть обеспечено за счет интериоризации ими следующих аспектов содержания математического образования: Количество и счет: уметь считать до 20 и обратно; знать цифры в пределах 20; считать двойками, тройками (до 10), десятками до ста; уметь ставить знак неравенства, читать результат; уметь составлять задачу по картинке и решать ее и пр.; Величина: уметь сравнивать предметы по длине, ширине, высоте (8 полосок); уметь определять «на глаз» величину предмета; уметь измерять длину отрезка с помощью линейки и пр.; Геометрические фигуры: знать геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал, ромб, многоугольники, параллелограмм); уметь делить фигуру (круг, квадрат, прямоугольник) на 2, 4, 8 равных частей, называть эти части и пр.; Ориентировка в пространстве уметь определять местоположение предмета по отношению к другому лицу; уметь ориентироваться на листе бумаги (графический диктант) и пр.; Ориентировка во времени: соотносить день недели с порядковым номером; соотносить месяц со временем года; уметь определять время по часам и пр.; Логические задачи: уметь воспроизводить последовательность действий; уметь сравнивать, обобщать, классифицировать, устанавливать причинно - следственные связи; уметь решать задачи – шутки.

Подобное содержание образования обеспечивает «развитие личности детей дошкольного возраста в различных видах общения и деятельности с учетом их возрастных, индивидуальных психологических и физиологических особенностей» [4].

Список использованной литературы

1. Мусс, Г. Н. Отражение и национальной идеи в содержании и процессе воспитания на уровне дошкольного и начального общего образования / Г. Н. Мусс. - Новая наука: От идеи к результату. - 2016. - № 3 - 2 (72). - С. 101 - 103.

2. Мусс, Г. Н. Педагогический потенциал системы образования в умственном развитии детей дошкольного возраста / Г. Н. Мусс. - Наука в современном мире: материалы XXV Международной научно - практической конференции. – М.: Перо, 2016. - С. 84 - 86.

3. Мусс, Г. Н. Сравнительный анализ содержания личностных достижений детей дошкольного и младшего школьного возраста в контексте ФГОС / Г. Н. Мусс // Научно - методический электронный журнал «Концепт». - 2015. - Т. 13. - С. 2121 - 2125.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – Режим доступа: <http://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения 10.05.2016)

© Абдрахманова О.Н., 2016

А.В. Абросимова,
студентка,
М.В. Ерошин,
студент, РГСУ,
В.Ю. Карпов,
д.п.н., профессор,
г. Москва, Российская Федерация

ИССЛЕДОВАНИЕ МОРФОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЮНЫХ ПЛОВЦОВ

Одной из главных проблем современного плавания является проблема спортивного отбора, связанная с морфофункциональными особенностями занимающихся [1, 3, 6]. Общеизвестно, что функциональные возможности человека во многом предопределены его морфологическим статусом. Поэтому лица, имеющие определенные особенности телосложения оказываются наиболее способными к высоким достижениям в отдельных видах спорта. Раннее определение спортивной специализации так же связывали с особенностями телосложения, физической работоспособностью и это являлось одной из актуальных проблем спорта [2, 4, 9].

Социально - экономические изменения, происходящие в обществе, непосредственно касаются сферы физической культуры и спорта и области спортивной науки. Постоянный рост спортивных результатов в плавании, так же как и в других видах спорта, является следствием разработки научных основ подготовки спортсменов [5].

Многолетняя подготовка спортсмена - сложный процесс, результат которого зависит от многих факторов. На первом этапе это отбор способных детей и в дальнейшем ранняя спортивная ориентация.

Спортивный отбор в многолетней подготовке спортсмена это комплекс организационно - методических мероприятий, носящий сложный характер и включающий психологические, социально – педагогические, медицинские и биологические методы исследования, с помощью которых тренеры определяют способности детей для дальнейшей углубленной специализации в том или ином виде спорта [1, 3].

В процессе проведения отбора в плавании ориентация направлена на выбор спортивного способа плавания, структуры многолетней подготовки, а так же содержание тренировочных нагрузок с учетом индивидуальных особенностей подготовленности и соревновательной деятельности спортсмена [4, 7, 8, 10].

На основании анализа научной литературы и данных, полученных в ходе проведенного эксперимента, нами была предпринята попытка выявить морфофункциональные показатели пловцов в возрасте 12 - 15 лет. Для решения поставленной задачи нами использовались различные методы научного исследования: антропометрия, динамометрия, метод педагогических наблюдений и метод математической статистики.

В проведенном нами педагогическом исследовании приняли участие 115 спортсменов, пловцы 12 - 15 лет, юноши, имеющие различный уровень спортивной подготовки.

Проведенный анализ основных параметров тотальных размеров тела, представленных в таблице 1, показал, что с возрастом показатели увеличиваются.

Таблица 1.

Тотальные размеры тела пловцов 12 - 15 лет

Показатели		Стат пар		Возраст (лет)	
		12	13	14	15
Длина тела, см,	X	152,0	162,3	169,9	178,3
	δ	±6,34	±7,09	±8,22	±4,64
Масса тела, кг	x	40,2	49,9	55,1	66,7
	δ	±5,63	±6,41	±9,82	±5,93
Обхват грудной клетки, см	x	74,1	81,8	85,6	92,2
	δ	±4,15	±5,63	±8,62	±3,74
Абсолютная поверхность тела, м	x	1,34	1,52	1,65	1,85
	δ	±0,11	±0,13	±0,19	±0,09

Увеличение этих показателей происходит неравномерно: в возрасте 12 лет прирост показателей происходит незначительно и статистически недостоверно ($p > 0,05$). Наиболее высокие показатели отмечаются в период с 12 до 15 лет с пиком прироста в 13 и 15 летнем возрасте. После 15 лет наблюдается снижение темпов прироста, однако увеличение показателей продолжается.

Интенсивный прирост тотальных размеров тела в возрасте 13 и 15 лет объясняется тем, что этот период характеризуется процессом полового созревания. Этот возрастной период отмечается не только максимальным темпом роста всего организма, но так же отдельных его частей.

Список использованной литературы:

1. Воеводина Т.М. Поиск одарённых пловцов / Т.М. Воеводина, В.Ю. Карпов // Актуальные проблемы спортивной одарённости. Материалы IV научно - практической конференции. Самара, 2003. – С. 196 - 201.
2. Давыдов В.Ю. Исследование динамики морфофункциональных особенностей пловцов в возрасте 12 - 15 лет / В.Ю. Давыдов, В.Ю. Карпов, Т.М. Воеводина // Проблемы физического воспитания, спорта и здорового образа жизни: Материалы III научно - практической конференции. – Самара, 2002. С. 108 - 115.
3. Давыдов В.Ю. Отбор и контроль в плавании на этапе многолетней подготовки спортсменов. Учебно - методическое пособие / В.Ю. Давыдов, В.Б. Авдиенко, В.Ю. Карпов. – М.: Изд - во «Теория и практика физической культуры», 2003. – 101 с. ил.
4. Карпов В.Ю. Характеристика показателей спортивного мастерства сильнейших пловцов мира / В.Ю. Карпов, Т.М. Воеводина // Проблемы и перспективы начального

образования в современной России. Сборник материалов международной научно - практической конференции. Самара, 2004, С. 94 - 97.

5. Карпов В.Ю. Социально - педагогические условия, влияющие на эффективность управления учебно - тренировочным процессом морских многоборцев / В.Ю. Карпов, А.Д. Калинин // Физическая культура и спорт в современной системе образования: Материалы V научно - практической конференции. – Самара: Издательство СГПУ, 2004, С. 267 - 274.

6. Карпов В.Ю. Детско - юношеский спорт в развитии физической культуры учащейся молодежи / В.Ю. Карпов, В.А. Голов // Физическая культура, спорт - наука и практика. 2008. № 3. С. 9 - 11.

7. Карпов В.Ю. Содержание технической подготовки спортсменов в игровых видах спорта / В.Ю. Карпов, Р.Е. Петрунин, А.В. Родин // Известия Сочинского государственного университета. 2011. №4. С. 271 – 273.

8. Карпов В.Ю. Психолого - педагогический подход при обучении плаванию студенческой молодежи / В.Ю. Карпов, О.Ю. Савельева, О. Б. Парамонова // Инновационная наука: прошлое, настоящее, будущее. Международная научно - практическая конференция. 2016. С.100 - 102.

9. Карпов В.Ю. Исследование анатомо - физических особенностей младших школьников / В.Ю. Карпов, А.В. Абросимова, Г.А. Абрамишвили // Наука в современном обществе: закономерности и тенденции развития. Международная научно - практическая конференция. 2016. С. 192 - 196.

10. Карпов В.Ю. Игры и развлечения на воде: учеб. пособие / В.Ю. Карпов, В.Ю. Давыдов, О.Ю. Савельева, Н.М. Лапина. - Сочи: РИЦ ФГБОУ ВПО «СГУ», 2012. - 100с.

© А.В., Абросимова, М.В. Ерошин, В.Ю. Карпов, 2016

УДК 37.046.5

М.И.Авдалян

студентка РГСУ, г. Москва, РФ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО - ПОИСКОВЫХ СИСТЕМ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ШАХМАТИСТОВ

Для высококвалифицированных шахматистов важна, прежде всего, информационно - поисковая функция, образующая информационно - поисковую систему (ИПС). Неотъемлемой частью арсенала любого гроссмейстера, а сегодня, пожалуй, и мастера, является шахматная база данных. Она позволяет полностью подготовиться к сопернику в течение нескольких часов (это максимум) и освежить в своей памяти дебютные схемы и ключевые позиции.

На настоящий момент существуют две основных ИПС. Это российская разработка Chess Assistant (ИПС СА) и немецкая программа Chess Base (ИПС СВ). ИПС СА – это многофункциональная система для работы с шахматными партиями, для анализа и игры [2, с. 85]. Выбор дебютной стратегии на игру можно и нужно объединить с подготовкой к конкретному сопернику. Кроме «ручной» подготовки к сопернику в ИПС СА есть и

специально разработанный автоматический режим, который так и называется – «Подготовка к сопернику». В результате программа автоматически построит оглавление с дебютным репертуаром противника, в котором будут выделены успешные или неуспешные результаты. ИПС СА позволяет понять многие «тонкости», например, какие фигуры у противника «любимые», куда он предпочитает развивать те или иные фигуры в дебюте, любит ли комбинационную игру или отдает предпочтение разменам и переходу в эндшпиль, какие пешечные структуры предпочитает и многое другое. Немаловажно то, что для такого, довольно глубокого анализа нужны не дни и месяцы, а достаточно всего несколько часов.

ИПС СВ – эта система, аналогичная ИПС СА и позволяющая обрабатывать огромное количество партий. Сейчас в ее базе около 8 млн. шахматных партий. Она позволяет произвести массу операций. Например, функция «Player dossier» (досье игрока) создает очень подробное описание конкретного игрока, с которым, возможно, придется сразиться. За 90 секунд программа создаст отчет о любом из 120 тыс. турнирных игроков: возраст, национальность, динамика изменения рейтинга, крупные победы, очки против заданных игроков, полный репертуар, разыгрываемые дебюты и т.д. Еще один пример – опция «Opening tree» (дерево дебютов). Пользователь может получить полную информацию о любой позиции: как часто она возникает, какие есть ходы в ней, к каким результатам они приводят, как результат зависит от силы игры противника. ИПС СВ коренным образом изменила представление людей о том, как готовиться к шахматной партии. Вместо того чтобы тратить 80 % времени на поиск необходимых материалов, можно потратить это время на изучение самих материалов.

Таким образом, ИПС СВ является аналогом ИПС СА, но ИПС СВ имеет более мощные встроенные игровые программы. По скорости получения и обработки шахматной информации, ИПС СА превосходит ИПС СВ.

Учитывая это, возникает необходимость поиска путей, позволяющих спортсменам среднего и старшего школьного возраста выполнять нормативы мастера и международного мастера спорта, характерные для зоны первых больших успехов на этапе спортивного совершенствования [1, с. 155]. Это сохранило бы для шахмат многих талантливых высококвалифицированных спортсменов и способствовало бы дальнейшему развитию шахмат.

В связи с этим осуществлена попытка усовершенствовать систему подготовки юных высококвалифицированных шахматистов в связи с применением новых средств обучения на основе шахматных компьютерных программ и ресурсов Интернет [4, с. 40]. Предполагалось, что внедрение в процесс обучения новых компьютерных технологий повысит общий уровень и интенсивность учебного процесса, увеличит продуктивность тренировок по освоению стратегического и тактического шахматного материала.

Использование шахматных компьютерных технологий существенно расширяют возможности тренера в подготовке спортсменов. С использованием шахматных компьютерных программ становится возможным более детальное осуществление информационно - поисковых, обучающих и игровых функций, развитие умений и навыков шахматного мастерства спортсмена по всем стадиям шахматной партии [3, с. 55]. Использование шахматных ресурсов Интернет могло бы осуществить оптимальный поиск спарринг - партнеров на игровых порталах, проводить дистанционную тренировку и

своевременно получить оперативную информацию. Дополнительное применение электронных баз могло бы помочь решению важнейшей задачи этапа спортивного совершенствования - обеспечить высокое владение техникой шахматной игры, оперативно устранять ошибки на этапах подготовки и развить мышление юных шахматистов [4, с. 40].

Таким образом, для решения данной проблемы нужны научно - методические разработки по созданию методики подготовки юных спортсменов с использованием инновационного подхода.

Список использованной литературы:

1. Алифиров А.И., Галеева М.А. Здоровый образ жизни как составная часть культуры студента / В сборнике: Современные технологии формирования здорового образа жизни студенческой молодежи Материалы студенческой конференции. – 2010. – С. 151 - 160.

2. Алифиров А.И., Петрова М.А. Взаимосвязь физического и умственного развития в подготовке шахматистов / Алифиров А.И., Петрова М.А. // Наука, образование, общество: актуальные вопросы и перспективы развития. Сборник научных трудов по материалам Международной научно - практической конференции 30 мая 2015 г.: в 3 частях. Часть II. М.: "АР - Консалт", 2015 г. – С. 84 - 87.

3. Михайлова И.В. Особенности адаптивного шахматного обучения детей - инвалидов И.В. Михайлова, С.В. Шмелева, А.С. Махов // Учёные записки РГСУ. – 2015. – № 2. – С. 54–64.

4. Михайлова И.В. Технология адаптивного шахматного обучения детей - инвалидов / И.В. Михайлова, С.В. Шмелева, А.С. Махов // Теория и практика физической культуры. – 2015. – № 7. – С. 38–41.

© М.И. Авдалян, 2016

УДК 37.046.5

Д.Г.Алентьева
студентка РГСУ, г. Москва, РФ

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ШАХМАТИСТОВ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ПОДГОТОВКИ

В России воспитание и обучение юных шахматистов осуществляется через систему учреждений дополнительного образования физкультурно - спортивной направленности (детско - юношеские спортивные школы, Дворцы и Дома детского творчества). Они работают на основании документа «Нормативно - правовые основы, регулирующие деятельность спортивных школ», утвержденного Министерством образования и Комитетом по физической культуре и спорту Российской Федерации в 1995 году. Полный срок обучения рассчитан на 11 - 13 лет, в течение которых учащиеся, начиная с 7 - 9 - летнего возраста должны пройти путь от начинающих до мастеров спорта [2, с. 85].

Программа образовательного цикла по этапам обучения в детско - юношеской спортивной школе (ДЮСШ) на отделении шахмат представлена в таблице 3.Таким

образом, выполнение мастерской нормы запланировано на возраст молодых спортсменов от 16 до 18 лет. Однако на практике подавляющая часть учеников заканчивает активные занятия шахматами в 12 - 15 - летнем возрасте, достигнув уровня 1 - го разряда или кандидата в мастера спорта. Это связано с подготовкой в высшие учебные заведения, куда, как правило, успешно поступают воспитанники шахматных школ. Это препятствует дальнейшему совершенствованию спортивного мастерства у юных шахматистов. В связи с этим возникла необходимость поиска путей, позволяющих учащимся достигать мастерского уровня в школьном возрасте. Это сохранило бы для шахмат многих талантливых спортсменов.

Возможны два пути решения данной проблемы: 1) Первый путь – ранняя (с 4 - 5 лет) специализация ребенка; 2) Второй путь – поиск и использование новых интенсивных методов подготовки [1, с. 155]. При ориентации на практическую реализацию принципов развивающего обучения положительный эффект может быть достигнут лишь тогда, когда освоение учебного материала происходит путем овладения юными шахматистами обобщенными способами мыслительной деятельности. Именно присвоение содержательно обобщенных способов рефлексивной деятельности ведет к появлению качественных изменений в психике обучаемого юного спортсмена.

Применяя игровой метод, жесткую дисциплину, развивая у детей заинтересованность в успехе путем положительного эмоционального подкрепления на протяжении всего периода обучения и совершенствования, Л. Полгар добился в своем эксперименте положительного результата [4, с. 70]. Так, испытуемые с 4 - 5 - летнего возраста 5 - 6 часов в день занимались шахматами и добились выдающихся успехов. Воспитание высокоодаренных шахматисток сочеталось с всесторонним гармоничным развитием личностей. Особое внимание уделялось привитию детям высоких моральных, нравственных качеств и правильной ориентировке в выборе иерархии ценностей. С практической точки зрения ценными представляются советы, что на начальном этапе в целях воспитания у ребенка интереса и любви к шахматам, создания положительной мотивации обучения, направленности на успех, соотношение успехов и неудач в тренировочных партиях с педагогом должно быть 10:1. На заключительном этапе наиболее рациональным способом быстро увеличить уровень подготовки является участие женщин только в мужских турнирах.

Заслуживает внимания и представляется более перспективным второй путь, не связанный с ранней специализацией. Это применение новых средств и методов (например, компьютерных программ и шахматных ресурсов Интернет), способствующих интенсификации обучения [3, с. 55]. Базовые методики детских спортивных школ на протяжении многих лет основывались на программах подготовки юных шахматистов, разработанных В.Е. Голенищевым и А.Н. Костьевым. Занятия проходят в теоретической и практической форме. На теоретических занятиях преподается учебный материал, на практических занятиях организуется разыгрывание тренировочных партий или позиций, решение конкурсов. По окончании определенного периода обучения ученики принимают участие в соревнованиях, по результатам которых проводится оценка их подготовленности, присваиваются спортивные разряды.

Таким образом, шахматы представляют собой полноправный, но специфический вид спорта во главе с Международной шахматной Федерацией, объединяющей 173 национальные шахматные федерации. В шахматном спорте существует строгая иерархия

званий, развитая система чемпионатов мира, Европы и Олимпийских игр, регулярных турниров, национальных и международных лиг, шахматных конгрессов, значительное количество профессиональных спортсменов, тренеров, журналистов, функционеров, опирающихся на большое количество любителей игры.

Список использованной литературы:

1. Алифиров А.И., Галеева М.А. Здоровый образ жизни как составная часть культуры студента / В сборнике: Современные технологии формирования здорового образа жизни студенческой молодежи Материалы студенческой конференции. – 2010. – С. 151 - 160.

2. Алифиров А.И., Петрова М.А. Взаимосвязь физического и умственного развития в подготовке шахматистов / Алифиров А.И., Петрова М.А. // Наука, образование, общество: актуальные вопросы и перспективы развития. Сборник научных трудов по материалам Международной научно - практической конференции 30 мая 2015 г.: в 3 частях. Часть II. М.: "АР - Консалт", 2015 г. – С. 84 - 87.

3. Михайлова И.В. Особенности адаптивного шахматного обучения детей - инвалидов И.В. Михайлова, С.В. Шмелева, А.С. Махов // Учёные записки РГСУ. – 2015. – № 2. – С. 54–64.

4. Михайлова И.В. Применение инфокоммуникационных средств обучения в многолетней подготовке спортсменов - шахматистов / И.В. Михайлова, С.В. Шмелева, А.С. Махов // Теория и практика физической культуры. – 2015. – № 5. – С. 70–72.

© Д.Г. Алентьева, 2016

УДК 379.8

М.М.Атласова,

канд. пед. наук, доцент СВФУ им.М.К.Аммосова,
г. Якутск, Российская Федерация

Потапова А.П.,

бакалавр гр. ПО - МХК - 13 СВФУ им.М.К.Аммосова

Константинова А.Ф.,

бакалавр гр. ПО - МХК - 13 СВФУ им.М.К.Аммосова

E - mail: mikhnasa@mail.ru

КУЛЬТУРНО - МАССОВОЕ МЕРОПРИЯТИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Культурно - массовое мероприятие - это сложное культурологическое явление, которое имеет свою философию проведения. Каждый прием и каждая досуговая технология нами осмысливается детально, всесторонне. На наш взгляд, цель культурно - массовых мероприятий - это формирование межэтнической взаимосвязи, сохранение традиций и взаимообогащение национальных культур, так как в любом празднике проявляются разнообразные формы и виды культуры. Главная задача таких мероприятий: создание условий для реализации творческой активности человека.

Мы понимаем, что представитель народа, не пренебрегающий своим родным языком, корнями, традициями не может стать гармоничной личностью. Только усваивая культуру своего народа, можно приобщиться к мировой культуре, развиваться полноценно. Сегодня обществу нужны интеллектуально успешные специалисты с духовно развитым, творческим и креативным мышлением. Творчество - необходимое условие для реализации личности, поэтому педагогический коллектив нашего университета часто проводит культурно - массовые мероприятия, где могут участвовать желающие и проявить свои творческие возможности в той или иной сфере практической деятельности, будь то в спорте, культуре, учебе, науке.

К примеру, совсем недавно прошел "День Института", который оставил яркие эмоции, незабываемые впечатления, где участвовали преподаватели, студенты, выпускники прошлых лет. Они показали свои способности в этносporte, например, в "Тутум эргиир", где участник держит короткую палку и вращается вокруг ее оси, также проверили свои умения в настольных играх "Хаамыска / Камешки", "Хабылык / Лучинки", что несут символическую информацию о прошлом. Эти игры развивают мелкую моторику пальцев и координацию движений, позволяют проявить ловкость и показать свои умения, а также встали в круговой танце народа саха "Оһуохай". В спортивных состязаниях стремятся показать свою ловкость, сноровку, силу и красоту выполнения. Игра «пятью камешками» - одна из самых распространенных в мире. Ареал данной игры, начиная с Греции, охватывает Россию, Среднюю Азию, Монголию, Корею. Каждый народ считает эту игру своей. По продолжительности ее бытования в нашем краю, популярностью в народе мы тоже считаем хаамыска своей игрой. Если в других странах играют речными камешками, то мы используем деревянные кубики.

Народные игры взаимосвязаны с усвоением родной речи, об этом как предметом исследования и объектом практического использования рассматривались выдающимся педагогом К.Д. Ушинским [7, с. 149]. Полифункциональный характер народных праздников раскрыт в трудах академика Г.Н. Волкова, который рассматривает их в нравственном и эстетическом аспектах [3, с. 65]. Происхождение культурных мероприятий тесно связано с укладом жизни народа, видами традиционного хозяйствования: прежде всего, коневодством, разведением крупного рогатого скота, а также с охотой, рыболовством у народа саха.

Участники, гости и зрители после просмотра выставки декоративно - прикладного творчества и народных ремёсел, постепенно переходят в концертный зал, где их ждут выступления художественных коллективов фольклорного направления, самобытных региональных этноансамблей.

Одним из главных направлений по работе со студентами является воспитание у них чувства патриотизма, любви к Родине, знание корней своей истории на основе изучения и освоения культурно - этнографических традиций своего края. Здесь приходят в ум слова ректора СВФУ Е.И.Михайловой "Нам предстоит решить еще более значимые задачи, достичь еще более серьезных показателей, для этого у нас есть самое главное – сплоченность, нацеленность на позитивный результат" [5, с. 75].

Действительно, каждый уважающий себя человек должен ценить и знать историю родного края, традиции, культуру, обычаи своего народа, тем самым сохраняя культурное

наследие своих предков, передавая это будущему поколению и быть уверенным завтрашнему дню.

Список использованной литературы:

1. Абдулатипов Р.Г. Культура как стратегический ресурс России в XXI веке: Предисловие к Моск. форуму культуры. - М.: Изд. дом МГУКИ, 2010. - 192 с.
2. Атласова М.М. Технологические особенности приобщения к национально - этнической культуре. - Якутск: Изд. Дом СВФУ, 2015. - 200 с.: цв. илл.
3. Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 168 с.
4. Жарков А.Д. Теория, методика и организация социально - культурной деятельности. - М.: Изд. МГУКИ, 2012. - 480 с.
5. Михайлова Е.И. Роль университета в устойчивом развитии региона. - Якутск: <http://www.s-vfu.ru/kolonka-rektora/>, 2014. - 75 с.: цв. илл.
6. Стрельцова Е. Ю. Народное художественное творчество как объект научного исследования. - М.: Изд. МГУКИ, 2005. - 419 с.
7. Ушинский К.Д. Избр. пед. соч.: В 2 т. - М., 1974.

© М.М.Атласова, 2016

УДК 378

А.А. Бабина

к.п.н, доцент каф.ФКиС
ТИУ, г. Тюмень

С.А. Утксиков

ст.преподаватель, каф. ФКиС
ТИУ, г. Тюмень

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СТУДЕНЧЕСКОЙ ФУТБОЛЬНОЙ КОМАНДЕ

Команда – это не просто модное слово, а реально функционирующая структура, которая все чаще используется для эффективного выполнения тех или иных профессиональных функций и обязанностей. Командные структуры во много раз повышают скорость и качество рабочей деятельности. Навыки работы в команде являются в определенной степени универсальными, так как могут использоваться в разнообразных областях жизнедеятельности человека (экономике, политике, спорте и др.). Способность работать в команде, иметь определенные навыки и умения, которые позволяют эффективно взаимодействовать в той или иной ситуации и объединять свои усилия в процессе решения определенного типа задач – это особенно актуально в условиях социальной нестабильности и неопределенности. Люди, умеющие работать в команде, достаточно мобильно и эффективно справляются с данными обязанностями.

В рамках высшего учебного заведения такой командой может стать футбольная команда. Физкультура и спорт в студенческой футбольной команде формирует не только определенные физические кондиции, но и психические. Страстное противостояние двух команд, в котором проявляются скорость, сила, ловкость, быстрота реакции - это трудная игра, в которую играют ногами, а думать надо головой. Соответственно, основой является связь воли и мышечной силы, а актуальным становится развитие таких способностей игроков, как способность сплачивать свои усилия в соответствии с усилиями других для достижения определенного решения, видеть свою мотивацию в разрезе с групповыми целями, креативно подходить к любым изменениям и решать возникающие проблемы. Подготовка будущих специалистов, способных развить свои психофизические кондиции и применить их для решения определенного типа задач в своей настоящей и будущей профессиональной деятельности – задача тренера. Эти задачи актуальны в любых спортивных командах, но студенческая футбольная команда по мини футболу требует от игроков наличия специальных физических качеств и технико - тактической подготовленности наряду со сплоченностью и преданностью своей команде и клубу (ВУЗу).

Футбольная команда – это соотношение физических и интеллектуальных сил игроков; отношение между временем, которому подчинены игроки и окружающим их пространством; тесная связь представления с движением, что обуславливает формирование не только соответствующей стратегии игры, но и определенных межличностных отношений между игроками, соответственно, определенный статус каждого игрока в коллективе. Так, например, результаты социально - психологических наблюдений [3], в мужских футбольных командах показали, что футболисты, имеющие очень низкий социометрический статус в эмоциональной сфере взаимоотношений (т.е. игроки чувствуют себя вне коллектива), достаточно быстро уходят из команды. Таким образом, психологическая атмосфера в коллективе приобретает особую значимость, а воспитательная работа тренера становится искусством, требующим не только знаний, умений и навыков, но и творческого подхода. Об этом свидетельствует анализ литературных источников и опыт собственной работы [2; 3].

Воспитательная работа тренера должна основываться на определенных научно - методических положениях. Прежде, чем планировать мероприятия в команде, нужно четко представлять цели и задачи, определить принципы учебно - тренировочной деятельности, изучить индивидуально - психологические особенности игроков и их способности (направленность активности, мотивацию, особенности темперамента и пр.). Цели и задачи учебно - тренировочной и соревновательной деятельности вытекают из особенностей направленности активности игроков, их мотивации, являясь основой для дальнейшего планирования воспитательной работы тренера со студентами - игроками, определяя вектор развития команды. Не менее важную составляющую социально - психологической основы отношений в коллективе составляют принятые в нем ценностные ориентации, то есть то, что коллектив считает наиболее важным и значимым в жизни и деятельности каждой личности и команды в целом. Понятие “ценностные ориентации” является одним из ведущих образований личности, определяющих ее активную социальную позицию, уровень притязаний и готовность к деятельности [1]. Учебно - тренировочный процесс не может рассматриваться в отрыве от “ценностных ориентаций”, так как они обуславливают

характер и динамику учебно - тренировочного процесса, определяя процесс и результат. Таким образом, одной из задач воспитательной работы тренера в команде является необходимость внедрения идей образовательной направленности и общекультурных ценностей в спорт и предмет "физическая культура" в частности. Интеграция этих идей с идеей массовой спортизацией - те условия, которые определяют воспитательные задачи, а также технологию подготовки игроков. Различные индивидуальные ценностные ориентации и установки игроков (особенно на начальном этапе формирования футбольной команды) требуют со стороны тренера постоянной контрольно - оценочной деятельности, заключающейся в регуляции, оценке, санкционировании и стабилизации учебно - тренировочного процесса.

Контрольно - регулирующая деятельность тренера заключается в том, что тренер совместно с командой задает (декларирует) образцы взаимодействий и взаимоотношений между игроками, а также между тренером и игроками, формируют основные требования, предъявляемые к каждому члену команды. Трудность воспитательной работы тренера заключается в том, что групповые нормы и ценностные ориентации команды могут не соответствовать нормам и ценностным ориентациям отдельно взятых членов команды, а также не соответствовать ценностям самого тренера.

Контрольно - оценочная функция воспитательной работы тренера заключается в том, что один из критериев классификации поступков и отношений того или иного члена команды как правильных или неправильных является стремление и желание углубить и расширить свои знания, умения, навыки в спортивной деятельности. Задача тренера заключается в том, чтобы объяснить и дать понять, что достигнутые результаты – это еще один шаг к победе. Суть воспитательной работы как раз заключается в том, чтобы члены команды не останавливались на достигнутом, а стремились к самосовершенствованию и развитию. Причем делать это они должны самостоятельно и по собственной инициативе.

Воспитательная работа тренера предполагает создание определенных запретов (санкций), традиций, ритуалов, которые придают команде (коллективу) некую "психологическую устойчивость". Те или иные "сложившиеся" традиции, ритуалы, формы внешнего поведенческого выражения групповых норм позволяют долгое время сохранять команде определенный психологический настрой и осуществлять совместную деятельность.

Наряду с воспитанием у занимающихся понятий об общекультурных ценностях, тренеру необходимо обращать серьезное внимание на этику спортивной борьбы. Здесь важно сформировать у занимающихся должное отношение к запрещенным приемам и действиям (допинг, неспортивное поведение, взаимоотношения игроков, тренеров, судей и зрителей). Перед соревнованиями необходимо настраивать спортсменов не только на достижение победы, но и на проявление в ходе соревнований морально - волевых качеств. Соревнования могут быть средством контроля успешности воспитательной работы в коллективе. Наблюдая за особенностями поведения своих подопечных во время их выступлений, тренер может делать выводы о сформированности тех или иных морально - волевых качеств.

Воспитательная работа тренера – это целенаправленный комплексный подход, представляющий собой гибкое и активное применение методов групповой работы для совершенствования командного взаимодействия; определение и создание условий для

проявления индивидуально - личностных способностей и особенностей студентов - спортсменов при проведении общекомандных мероприятий. Воспитательная работа тренера – это определенное социально - психологическое воздействие на спортсменов или команду. Реализация практически - действенных, информационных, идейно - политических форм воспитательной работы и доведение до сознания студентов - спортсменов общественной значимости спортивной деятельности и необходимости занятий массовыми видами спорта, как средства самосовершенствования и саморазвития – задача тренера. На этом этапе важным становится: составление тренером для студентов - спортсменов индивидуальных перспективных планов с четким определением ближайших целей; поощрение стремления к дополнительным занятиям путем оптимизации эмоциональных и деловых межличностных отношений; создание действенного актива команды и повышение его авторитета; формирования единой системы ценностных ориентаций.

Таким образом, воспитательную работу нельзя выделить как отдельный от других видов процесс профессиональной деятельности тренеров - преподавателей. Вся деятельность тренера - преподавателя как в ходе учебно - тренировочного занятия, так и на соревнованиях – это все есть воспитательная работа, которая должна носить конкретный характер при выборе методов, средств и форм ее реализации в процессе многолетней подготовки студентов - спортсменов.

Список использованной литературы

1. Бабина, А.А. Формирование ценностных ориентаций старшеклассников в профильном обучении: дис. к.п.н.: 13.00.01 / А.А. Бабина. - Екатеринбург., 2009. - 183с.

2. Ивлев, А.В. Комплекс педагогических условий направленный на эффективное развитие у студентов университета навыков работы в команде / А.В. Ивлев // Проблемы истории, филологии, культуры: сборник статей. – Магнитогорск, 2006. – С.297 - 302.

3. Кочетков, А.П. Целостный подход в работе тренера с профессиональной командой по футболу: учеб - метод. пособие для слушателей ВШТ, студентов ст. курсов Академии / А.П. Кочетков. - М.: С. Принт, 2000. - 138 с.

© А.А. Бабина, С.А. Уткисков

УДК 81'373.2

Л.И. Автушко

к.п.н., доцент кафедры «Педагогика»
Лесосибирский педагогический
институт – филиала СФУ

А.А. Бабушкина

студентка 4 курса Лесосибирского педагогического
института – филиала СФУ
Г. Лесосибирск, Российская Федерация

УЧЕБНИКИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК МЕТОДИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ «ГАРМОНИЯ»

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее ФГОС НОО) одной из главных целей начальной школы как

социального института, является разностороннее развитие личности обучающихся, их познавательных интересов, общеучебных умений, навыков самообразования и творческих способностей [3].

ФГОС НОО устанавливает требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования

Важным отличием школьных стандартов второго поколения является их направленность на достижение как предметных образовательных результатов, так и на формирование, развитие личности обучающихся, овладение ими универсальными способами учебной деятельности, которые в дальнейшем обучении обеспечивают успешность в познавательной деятельности..

Овладение универсальными учебными действиями приводит к развитию способности самостоятельно, успешно усваивать новые знания, умения, в том числе самостоятельно организовывать процесс усвоения, т. е. умение учиться. Данная способность обеспечивается тем, что универсальные учебные действия (далее УУД) - это обобщенные действия, дающие возможность большого выбора для ориентации учащихся как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности [2].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования выделяет четыре вида универсальных учебных действий: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные.

Данная система универсальных учебных действий позволяет использовать в образовательном процессе переход от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации [3].

Учебный предмет «Русский язык» обеспечивает формирование личностных, познавательных, коммуникативных и регулятивных действий.

Так в учебно - методическом комплекте "Гармония" реализованы способы организации учебной деятельности учащихся, связанные с постановкой учебной задачи, с ее решением, самоконтролем и самооценкой. Способы организации продуктивного общения, которое является необходимым условием формирования учебной деятельности.

Наше исследование посвящено анализу упражнений и заданий к ним, направленных на формирование универсальных учебных действий, в учебнике русского языка для второго класса образовательной системы «Гармония» (авторы: М.С.Соловейчик, Н.С. Кузьменко).

Учебник «К тайнам нашего языка» состоит из двух частей, в котором содержится 595 упражнений. Мы распределили каждое из предложенных заданий в соответствии с видами УУД, а также их подвидами, предложенными в Федеральном государственном образовательном стандарте второго поколения. Получили следующие результаты.

Так, на формирование личностных УУД (на формирование нравственно - эстетической ориентации) направлено задание к упражнению, в котором предлагается придумать поздравление с Новым годом, обдумать его, сделать его добрым и теплым, записать и красиво оформить.

На формирование коммуникативных УУД (развития умения сотрудничества в поиске и сборе информации) направлено упражнение: «Работая в паре, рассмотри рисунок. Догадайся, какое требование к построению предложения он подсказывает?» [1].

На формирование регулятивных УУД (развитие прогнозирования) направлено задание: «Выполни задание из рабочей тетради (№1) и ответь на предложенный вопрос: предположи, что необходимо было сделать Антону, чтобы не допустить ошибок?» [1].

На формирование познавательных УУД (поиск и выделение необходимой информации, применение методов информационного поиска) направлено задание, в котором учащимся необходимо прочесть предложенные строки, определить, кто их автор. «Найди названия предметов, Устно поставь вопросы к этим словам. Все ли слова тебе понятны? Воспользуйся словарем» [1].

Разумеется, мы привели здесь далеко не полный перечень упражнений, направленных на формирование всех видов универсальных учебных действий.

Однако нами не были выявлены упражнения, направленные на формирование таких разновидностей личностных УУД как самоопределение и смыслообразование); регулятивных УУД целеполагание, планирование, саморегуляция; познавательных УУД самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели, выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий, рефлексия способов и условий действия, постановка и формулирование проблемы, синтез, подведение под понятия, выдвижение гипотез, формулирование проблемы, самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера).

Таким образом, результаты анализа позволяют утверждать, что учебник для второго класса «К тайнам нашего языка» является действенным методическим средством формирования универсальных учебных действий у младших школьников.

Список использованной литературы:

1 Соловейчик М.С. Русский язык: К тайнам нашего языка: учебник для 2 класса, общеобразоват. учреждений, в 2 ч. – С.: Ассоциация XXI век, 2007, - 144 с.

2. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. Программа «Русский язык» для четырехлетней начальной школы. – М.: Просвещение, 2011. - 386 с.

3. Федеральный Государственный стандарт начального общего образования. [Электронный ресурс] <http://safetykids.ru/tag/gosudarstvennyjstandart-obrazovaniya>.

© А.А. Бабушкина 2016

УДК 371.381.2

В.И. Балова, магистрант 2 курса

С.П. Роцин, профессор, д.п.н.

Московский городской педагогический университет

г. Москва, Российская Федерация

МОТИВАЦИЯ ЗАНЯТИЙ ЛЕПКОЙ ДЕТЕЙ 10 - 12 ЛЕТ ПОСРЕДСТВОМ СОВМЕСТНОГО ПРОСМОТРА РАБОТ И ВЫСТАВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Лепка имеет большое значение для обучения и воспитания детей 10 - 12 лет. Она благотворно влияет на всестороннее развитие ребёнка. Она способствует развитию зрительного восприятия, памяти, образного мышления. Лепка, также как и другие виды изобразительной деятельности, формирует эстетические вкусы, развивает чувство прекрасного, умение понимать прекрасное во всем его многообразии. Правильно

поставленная работа по лепке и внимательное отношение к ней педагога приводит к тому, что дети с увлечением создают различные виды работ.

Самостоятельность детей во время подобных занятий проявляется в том, что они без помощи взрослых могут определить замысел будущей работы. Великолепной мотивацией к занятиям лепкой являются совместные просмотры работ собственного творения или работ, сделанных педагогом или другими детьми. Обстановка во время такого занятия более непринужденная, дети чаще отвлекаются, смотрят работы друг друга, советуются. Педагог внимательно следит за всеми детьми, уделяет внимание и тем, кто в данный момент занимается лепкой: чаще подходит к ним, задает вопросы, может показать изображение того или иного предмета. Затем можно предложить ребятам организовать выставку работ, вместе обсудить творчество каждого, отметить достоинства и недостатки, чтобы впоследствии избежать их.

Таким образом, руководя свободной деятельностью детей, педагог старается направить ее по творческому пути, причая детей действовать обдуманно и планомерно. Занятия лепкой помогают детям не только овладеть приемами работы с пластилином, но и положительно влияют на общее развитие ребенка: развивают мышление, память, внимание, моторику, речь, фантазию, воображение, воспитывают чувство прекрасного, развивают творческие способности. Значение же лепки для развития ребенка огромно. Это - искусство детей - очень живое, непосредственное, с реалистическим или экспрессивным отношением к действительности. Искусство это очень осязаемо. Лепные фигурки как настоящие. Их можно трогать, рассматривать со всех сторон, быстро изменять по своему желанию. Разные фигурки легко объединяются в интересные композиции. С ними можно играть и показывать спектакли. А лепные картинки или интерьерные поделки очень украсят любое помещение. Все, что видит и о чем мечтает ребенок, может воплотиться в лепных образах. Так рождается особый мир – маленький, игрушечный, но как настоящий.

Современные исследования и передовой опыт в области развития изобразительной деятельности свидетельствуют, что процесс обучения не только должен иметь целью развитие творчества детей, но и сам носить творческий характер. Ее цель - развитие художественно - творческих способностей детей.

Основания художественно – творческой деятельности немислимо без общения с искусством. При правильном влиянии взрослых ребенок понимает смысл, суть искусства, изобразительно – выразительные средства и их подчинимое значение. А на этой основе он лучше понимает и собственную деятельность.

Другим условием развития детского творчества является обучение, как организованный взрослым процесс передачи (мотивов, способов действия всей сложной системы отношений, характеризующий ее), обучение детей изобразительной деятельности должно быть ориентировано на развитие творчества.

Мотивация задания и не просто мотивация, а предложение действенных мотивов, подведение детей если не к самостоятельной постановке, то к принятию задачи, поставленной взрослым важное условие творческой активности ребенка на занятии.

Огромное значение имеет важность и трудность обеспечения эффективной мотивации. Особое внимание необходимо обращать на искренность, как главное условие, которое надо обеспечить в детском творчестве. При таком состоянии ребенок чувствует себя свободно, раскрепощено, смело, комфортно. Это возможно, если на занятии и в самостоятельной

художественной деятельности детей царит атмосфера доверительного общения, сотрудничества, веры в силы ребенка, поддержания его при неудачах.

Еще одно условие развития творчества детей – это комплексное и системное использование методов и приемов, ведущее значение среди которых имеют предварительные наблюдения, создание проблемных ситуаций, выполняющих задачу, и отсутствие готовых средств для их разрешения, что стимулирует поисковую деятельность.

Учет индивидуальных особенностей ребенка - одно из основных условий развития творчества в процессе обучения.

Названные условия развития детского творчества прекрасно создаются в процессе занятий в клубах по интересам, организации досуговой деятельности детей.

Важным условием развития творчества ребенка является создание обстановки, опережающей развитие детей. Необходимо, насколько это возможно заранее окружить ребенка такой средой и такой системой отношений, которые стимулировали бы его самую разнообразную творческую деятельность и исподволь развивали бы в нем именно то, что в соответствующий момент способно наиболее эффективно развиваться. Например, необходимо при вовлечении ребенка 10 - 12 лет к занятиям лепкой устраивать совместные просмотры работ с педагогом. Это помогает заинтересовать ребят, увлечь прекрасным творчеством.

Чрезвычайно важное, условие эффективного развития творчества вытекает из самого характера творческого процесса, который требует максимального напряжения сил. Дело в том, что способности развиваться тем успешнее, чем чаще в своей деятельности человек добирается "до потолка" своих возможностей и постепенно поднимает этот потолок все выше и выше. Такое условие максимального напряжения сил легче всего достигается, когда ребенок уже ползает, но еще не умеет говорить. Процесс познания мира в это время идет очень интенсивно, но воспользоваться опытом взрослых ребенок 10 - 12 лет еще не может. Поэтому в этот период ребенок вынужден больше, чем когда - либо, заниматься творчеством, решать множество совершенно новых для него задач самостоятельно и без предварительного обучения. Давно известно, что для творчества необходимо комфортное психологическая обстановка и наличие свободного времени, поэтому еще одно условие успешного развития творческих способностей – тёплая дружелюбная атмосфера в семье и детском коллективе. Взрослые должны создать безопасную психологическую базу для возвращения ребенка из творческого поиска и собственных открытий. Важно постоянно стимулировать ребенка к творчеству проявлять сочувствие к его неудачам, терпеливо относиться даже к странным идеям несвойственным в реальной жизни. Нужно исключить из обихода замечания и осуждения.

Воспитание творчества детей будет эффективным лишь в том случае, если оно будет представлять собой целенаправленный процесс, в ходе которого решается ряд частных педагогических задач, направленных на достижение конечной цели.

Составление лепных композиций интересная, таинственная, сказочная деятельность, которая очень богата по разнообразию многовариантности в технике исполнения. Она способна увлечь и активизировать детей. Таким образом, лепка является средством формирования и развития творчества у детей школьного возраста. Она развивает собственную активность, самоконтроль, любознательность, коммуникативность, оригинальность мышления, настойчивость, трудоспособность, позитивную я - концепцию,

а также развивает чувство ритма, цвета, формы, композиции, словом всё то, что необходимо творческому человеку. Лепка доступна школьникам - это способ детского самовыражения. Ребёнок выражает своё отношение к тому, что его окружает и рассказывает о том, что он чувствует. Система занятий по лепке обеспечивает систематическое обращение к эмоциональной сфере ребёнка – осознанию им собственных чувств.

На занятиях по тестопластике нужно создать атмосферу взаимного доверия: независимость ребёнка в осуществлении выбора, безоценочности, принятия, безопасности, поддержки. Взрослый занимает позицию рядом, а не над. Он помогает детям осознать и выразить свою индивидуальность, соблюдая принцип трансформации когнитивного содержания в эмоциональное, гуманистический принцип и принцип развивающего обучения, ориентируется на зону ближайшего развития каждого ребёнка.

Таким образом, мы приходим к выводу, что лепка является средством развития творческих способностей ребенка. Современное общество заинтересовано в том, чтобы воспитать ребенка как гармонично развитую во всех отношениях, а главное творческую личность. Ребенок – это воплощение фантазии, творчества и воображения, и педагог является его наставником в формировании его творчества.

Список использованной литературы:

1. Хлебников А.С. Развитие представлений о формообразовании предметов у студентов художественно - графических факультетов педагогических вузов: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / МГПУ – М., 2009.
2. Доронина Т. Н., Якобсон С. Г. – Обучение детей рисованию, лепке, аппликации в игре – М.: Просвещение – М, 1992. – 143 с.
3. Сахарова О. М. Колобок: Первые опыты лепки и аппликации. – СПб.: Изд. Дом «Литера» – 2006.

© В.И. Балова, С.П. Роцин, 2016

УДК 371.381.2

В.И. Балова, магистрант 2 курса

С.П. Роцин, профессор, д.п.н.

Московский городской педагогический университет

г. Москва, Российская Федерация

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ЛЕПКОЙ С ДЕТЬМИ 10 – 12 ЛЕТ

Трудно переоценить роль воспитания, когда речь идет о подрастающем поколении – будущем нации. Воспитание в целом представляет собой непрерывный процесс формирования гармонически развитой, хорошо обученной личности с устойчивыми нравственными критериями. Одной из важных, на мой взгляд, составляющих

нравственности является эстетическое воспитание, сформированность вкуса, ощущения прекрасного. У детей 10 - 12 лет понятия «красота» и «нравственность», безусловно, связаны, потому что красивая форма в их сознании должна соответствовать благородному назначению предмета. Таким образом, идейно – нравственная оценка предмета находится в неразрывной связи с его эстетическими свойствами.

На занятиях лепкой преподаватель имеет возможность не только формировать вкусы детей, но и закладывать основы высоких идеалов гуманизма, любви к Родине, уважения к труду. Подросток 10 – 12 лет осознает, что предметы обихода, декоративно – прикладного искусства созданы для блага людей, а, следовательно, прекрасны. Кроме того занятия лепкой позволяют в буквальном смысле прикоснуться к искусству, осознать себя создателем, творцом. Красота и выразительность поделки зависят от того, насколько детям удалось овладеть формообразующими приемами, ощутить пластичность материала, передать неповторимость форм. Этот аспект требует правильности выбора преподавателем предмета изображения и материала для его воспроизведения. Предлагая ребенку предмет, преподаватель должен не только обращать внимание на особенности формы, но и подбирать слова, верно характеризующие изображаемое. Преследуя цель сформировать у ученика яркое эстетическое впечатление, преподаватель может декламировать стихи, иллюстрирующие предмет, использовать авторские или фольклорные музыкальные произведения. В момент представления, характеристики изображаемого предмета очень важно заинтересовать ребенка, заставить работать его воображение. В результате, ребенок будет не просто копировать форму предмета, но и придаст ему индивидуальные черты, выразит собственные эмоции, отношение к изображаемому, что само по себе является составляющей творчества. Таким образом, соответствующие изображаемому предмету эмоции формируют четкое эстетическое восприятие. Постепенно формируя художественный вкус, обучая творческой деятельности, преподаватель вырабатывает стойкие эстетические оценки окружающего. Чем более осознанно ребенок воспринимает мир, тем выразительнее, глубже и содержательнее становятся его эстетические оценки, постепенно переходящие в область убеждений. У ребенка 10 - 12 лет возникает потребность в создании эстетически привлекательных предметов. Особенности творческого развития детей этой возрастной группы состоят в аккумуляции накопленных знаний относительно формы, пропорций, силуэта, симметрии предмета, в формировании потребностей к созданию и осуществлению художественной деятельности, что находит отражение в творчестве ребенка.

На занятиях лепкой наиболее ярко выраженным является чувство формы предмета, поэтому уместно использовать пластилин серого цвета или глину. Для создания этнических форм возможно использование теста, приготовленного по особой рецептуре. Акцентировать внимание детей следует на пропорциях предмета, закрепляя понятие гармоничности формы.

Выбор материала детям 10 - 12 лет можно предложить сделать самостоятельно, при необходимости корректно подсказывая, какой из пластических материалов более всего соответствует характеру поделки, тематике изображаемого объекта. На данном этапе дети, как правило, уже имеют опыт работы с различными материалами для лепки и вполне способны анализировать их свойства и выразительные возможности.

В процессе занятий обусловлено включение детских комментариев к работе, образных высказываний, суждений. Это способствует развитию речи детей, учит их анализу.

Еще одна значимая часть эстетического воспитания – развитие сенсорного восприятия. Лепка – это формирование руками, передача тепла, энергетики, личного отношения к изображаемому.

Педагог, занимающийся лепкой с детьми 10 - 12 лет, должен уделять особое внимание понятиям «деталь» и «целостное восприятие». Вычленение отдельных свойств, деталей предмета находит отражение в изобразительной деятельности детей, а совокупность черт и деталей конкретизирует целостное восприятие. Таким образом, педагог добивается сходства изображаемого с подлинным предметом, оставляя при этом простор для фантазии ребенка.

Важное значение имеет композиционная обусловленность работы. Создавая предмет, дети должны иметь четкое представление не только о его назначении, художественно – эстетической ценности, но и о месте, значимости, роли в окружающем мире. Целесообразно помогать осуществлять композиционное построение работы ребенка 10 - 12 лет, так как, имея сформированное представление о внешних признаках предмета, он может затрудняться в восприятии его качеств, свойств, а, следовательно, и в формировании композиции работы.

Безусловно, апогеем эмоционального воздействия является момент оценивания работы. В процессе работы ребенок 10 – 12 лет стремится создать эстетически привлекательный предмет, выразить свое отношение к нему, передать личное восприятие, поэтому работа становится для ребенка значимой и дорогой, наполненной особым смыслом. Корректно указывая на недостатки, погрешности выполненной работы, педагог обязан помнить о моменте индивидуального личностного восприятия. Исходя из этого, использовать похвалу и критику необходимо вдумчиво и осторожно, вовлекая в анализ работы самого ребенка.

Итак, поставив перед собой цель формировать на занятиях лепкой художественные чувства ребенка, заниматься его эстетическим воспитанием, педагог должен продумать этапы процесса, руководить формированием замысла, корректировать выбор материала, создавать необходимый эмоциональный фон, подчеркивать детали и цельность изображаемого, уделять внимание присутствию в работе личного восприятия, воображения ребенка. Работая таким образом, преподаватель будет осуществлять эстетическое воспитание ученика, способствовать формированию гармонично развитой личности.

Список использованной литературы:

1. Хлебников А.С. Диалог художников прошлого и настоящего. – Балет. 2010. Т. 161. № 2. С. 56 - 59.
2. Доронова Т. Н., Якобсон С. Г. – Обучение детей рисованию, лепке, аппликации в игре – М.: Просвещение – М, 1992. – 143 с.
3. Сахарова О. М. Колобок: Первые опыты лепки и аппликации. – СПб.: Изд. Дом «Литера» – 2006.

© В.И. Балова, С.П. Рошин, 2016

Е.А. Бароненко,
канд. пед. наук, доцент кафедры немецкого языка и МОНЯ
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск, Российская Федерация

И.А. Скоробренко,
студент 3 курса факультета иностранных языков
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск, Российская Федерация

К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ КОНТЕКСТНО - МОДУЛЬНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКИ

Модернизация системы отечественного образования, бурное развитие научно - технического прогресса, расширение связей между разными этносами и культурами обуславливают актуальность поиска более эффективных методов обучения будущих учителей. Вслед за Е.Б.Быстрой мы полагаем, что российская система высшего образования, ориентированная государством на выполнение европейской договоренности в рамках Болонского процесса, приобрела уникальную возможность реализации мер, направленных на стимулирование студентов отечественных вузов в освоении мировой культуры [1]. Эта мобильность необходима будущим специалистам при построении траектории собственной образовательной деятельности. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки бакалавров «Педагогическое образование» нормативно закрепляет необходимость формирования таких компетенций, как «способность логически верно выстраивать устную и письменную речь, готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительное и бережное отношение к историческому наследию и культурным традициям, готовность применять современные методики и технологии, методы диагностирования достижений обучающихся для обеспечения качества учебно - воспитательного процесса» [4]. Это означает, что выпускник педагогического вуза должен быть в состоянии донести до обучающихся специфический по глубине и широте учебный материал, соответствующий профилю учебного заведения.

Одной из проблем, с которой сталкивается каждый учитель иностранного языка в своей профессиональной деятельности, является обучение учащихся грамматике, поэтому особое внимание необходимо посвятить подготовке будущих педагогов к работе над формированием грамматических навыков учащихся, которые, по определению Е. И. Пассова, являют собой «синтезированное действие, совершаемое в навыковых параметрах и обеспечивающее адекватное морфолого - синтаксическое оформление речевой единицы любого уровня в речи» [3, С. 146].

Как и прочие лингвистические предметы, практическая грамматика направлена на формирование грамматических навыков и умений монологической и диалогической речи, на доведение их до уровня, необходимого для полноценного общения на литературном немецком языке и для качественной организации учебного процесса в образовательных структурах различного типа. Кроме того, дисциплина «Практическая грамматика»

вооружает студентов знаниями о достижениях представителей Германии в сфере искусства, литературы, спорта, об актуальных для Германии социальных и политических проблемах, о традициях и обычаях народа, так как отработка грамматических явлений и развитие грамматических навыков осуществляется на основе аутентичных материалов. Большое значение при отработке грамматических явлений имеет также изучение речевых образцов, синонимических грамматических структур, что позволяет студентам осуществлять общение на аутентичном немецком языке. Все это не вызывает сомнения в том, что дисциплина «Практическая грамматка» наряду с другими дисциплинами данного цикла вносит весомый вклад в подготовку высококвалифицированного специалиста – преподавателя немецкого языка.

Мы полагаем, что применение контекстно - модульного подхода в процессе изучения курса практической грамматики позволит более эффективно организовать учебный процесс и даст возможность осуществить переход от учения к труду, что ориентирует процесс обучения на будущую профессиональную деятельность. Единицей работы является не часть информации, а ситуация в ее предметной и социальной занятости, что наполняет учебный процесс чертами сложной квазипрофессиональной деятельности. Контекстно - модульный подход обладает рядом преимуществ, таких как практическая направленность, разнообразие подходов приближенно к методам, приемам, средствам, применяемым в профессиональной деятельности, вариативность форм учебной работы, отработка профессиональных навыков в комплексе. Контекстно - модульный подход снимает мотивационные трудности, придает обучению личностный смысл, отражает интеграцию обучения, науки и профессиональной деятельности, что стимулирует формирование личности в вузе. Практическая реализация данного подхода заключается в работе по трем группам модулей в рамках каждой темы.

Вслед за А. А. Вербицким, выделяющим три модели, мы считаем, что им соответствуют три группы обучающих модулей [2]. На основе контекстно - модульного подхода нами созданы три группы модулей: семиотические, имитационные и квазипрофессиональные.

Созданные нами семиотические модули содержали информацию в форме учебных текстов. Их целью было сообщение знаний и их усвоение. Содержание семиотических модулей предусматривало изучение ряда грамматических тем, а именно:

Модуль I. Введение в грамматику.

Предмет грамматики. Место и задачи грамматики в преподавании иностранного языка. Связи грамматики с лексикой, фонетикой и стилистикой.

Модуль II. Глагол.

Личная и именные формы глагола. Глаголы с отделяемыми и неотделяемыми приставками. Понятие основных форм: инфинитив, основа претерита, причастие 2. Морфологическая классификация глаголов: стандартные (слабые), нестандартные (сильные и неправильные). Образование, значение и основные случаи употребления временных форм индикатива: презенс, претерит, перфект, плюсквамперфект, выбор вспомогательного глагола, футурум I. Абсолютное и относительное употребление временных форм. Императив (значение, образование и употребление).

Модуль III. Существительное.

Семантическая классификация существительных. Грамматический род существительных. Категория числа: единственное и множественное число основные

способы образования множественного числа, их связь с грамматическим родом. Категория падежа: система падежей, склонение и его связь с категорией числа, основные парадигмы склонения существительных в единственном и множественном числе. Артикль, виды артикля, склонение артикля, употребление артикля перед существительными отдельных семантических классов, артикль при первичном и повторном упоминании предмета, связь употребления артикля с порядком слов и интонации, употребление артикля перед существительным в роли предикатива перед существительными, зависящими от глаголов *haben*, *brauchen* и от оборота *es gibt*.

Модуль IV. Прилагательное.

Семантические классы прилагательных. Синтаксические функции прилагательных (атрибутивная, адverbиальная, предикативная). Парадигмы склонения прилагательных: при определенном артикле и его заместителях, при неопределенном артикле, при притяжательном местоимении, при нулевом артикле. Категория степеней сравнения (значение, образование и употребление).

Модуль V. Местоимения, наречия, числительные, предлоги.

Склонение и употребление личных, указательных, притяжательных, вопросительных, относительных, неопределенных местоимений. Местоимение *man*. Безличное местоимение *es*.

Наречие. Семантические группы наречий, синтаксические функции.

Числительное (количественное и порядковое), образование и употребление.

Предлог. Наиболее употребительные предлоги. Управление предлогов (только винительным, только дательным, только родительным, дательным и винительным падежами).

Модуль VI. Синтаксис.

Простое предложение. Предложения повествовательные, вопросительные и побудительные. Виды предложений в зависимости от характера субъекта (личные, неопределенно - личные, обобщенно - личные, безличные).

Порядок слов. Понятие порядка слов. Базовые схемы порядка слов и их употребление в повествовательных, вопросительных и побудительных предложениях, а также в эмоционально окрашенных предложениях. Употребление инфинитива в немецком предложении с частицей *zu* и без нее. Употребление инфинитивных оборотов.

После изучения теоретического материала по семиотическому модулю, студенты переходят к выполнению серии заданий из группы имитационных модулей, посвященных аналогичным темам. Задания включают имитативные, подстановочные, вопросно - ответные и трансформационные упражнения, расположенные по степени возрастания сложности. Имитационные модули позволяют обеспечить выход за рамки текстов как знаковых систем. Как справедливо отмечает Н. А. Якубова, «истолкование или разъяснение смысла, то есть интерпретация текста как сложного лингвистического явления может осуществляться с разных методологических позиций, определяющих разные способы выражения предметной, прагматической и концептуальной информации» [5, С. 104]. Имитационные модули позволяют не только усвоить теоретическую информацию, но и формируют у студентов грамматические навыки. Благодаря этому студенты получают возможность соотнесения теоретических знаний с практическим владением языком.

Заключительным этапом работы над каждой темой является выполнение заданий квазипрофессиональных модулей, где единицей активности студентов становятся поступки. Данные модули распространяются на подготовку этапов урока по отработке

данной темы. На первом этапе анализируются сложности в освоении конкретной темы, затем подбираются необходимые методы, разрабатываются задания и заключительной фазой является проведение урока по данной теме. Квазипрофессиональные модули направлены, таким образом, на приближение студентов к реальным условиям профессиональной деятельности, порождение потребности в практическом применении имеющихся знаний, обеспечивая осмысленность учения, личностную активность и создавая возможность перехода от познавательной мотивации к профессиональной.

Проведенная нами работа подтвердила эффективность организации обучения студентов первого года обучения в рамках курса «Практическая грамматика немецкого языка» на основе контекстно - модульного подхода, ведущей идеей которого является переход от учебно - познавательной к квазипрофессиональной деятельности.

Список использованной литературы

1. Быстрая, Е. Б. Формирование опыта межкультурной компетентности будущего учителя в педагогическом взаимодействии [Текст]: дис. ... д - ра пед. наук / Быстрая Елена Борисовна. – Оренбург, 2006. [Электронный ресурс] // Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-opyta-mezhkulturnoi-kompetentnosti-budushchego-uchitelya-v-pedagogicheskom-vzai#ixzz3FUxfpQVB> (Дата обращения: 20.03.2016).

2. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе; контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. — 205 с.

3. Пассов, Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Русский язык, 1977

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 педагогическое образование (квалификация (степень) "Бакалавр"). [Электронный ресурс] // URL: <https://минобрнауки.рф/документы/1909> (Дата обращения: 02.03.2016).

5. Якубова, Н. А. Роль грамматики в системе обучения немецкому языку как второму иностранному [Текст] / Н. А. Якубова // Вестник московского государственного лингвистического университета. – 2011. – № 4 (610). – С. 101–109

© Е.А. Бароненко, И.А. Скоробренко, 2016

УДК 378.1 УДК 371.32

Е.И. Мельн

ст. преподаватель кафедры «Иностранные языки»

ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С.Тургенева»

г. Орел, Российская Федерация

ФОРМИРОВАНИЕ КОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В настоящее время изменились цели высшего образования и требования к подготовке выпускников вузов. Эти изменения прописаны в федеральном государственном образовательном стандарте и представлены компетенциями, которые являются конечными результатами образования. В федеральном государственном образовательном стандарте

высшего образования в качестве одной из ведущих задач выступает задача осуществления профессионального самообразования и личностного роста, проектирования дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры. Для конкурентноспособного специалиста в условиях современного рынка труда владение одним или несколькими иностранными языками – это возможность расширить географию своих профессиональных контактов и работать в условиях любой экономики. В связи с этим необходимо формировать у будущего специалиста мысль о том, что знание иностранного языка является обязательным компонентом его профессиональной подготовки и важнейшей составляющей при его трудоустройстве.

Так как вузовский курс иностранного языка носит коммуникативно ориентированный и профессионально направленный характер, то его задачи определяются коммуникативными и познавательными потребностями специалистов соответствующего профиля, а его целью является приобретение студентами коммуникативной компетенции (умение соотносить языковые средства с конкретными сферами, ситуациями, условиями и задачами общения). Соответственно, языковой материал рассматривается как средство реализации речевого общения, при его отборе осуществляется функционально - коммуникативный подход [3].

Одним из основных компонентов коммуникативной компетенции, по праву считается когнитивная компетенция, которая представляет собой «способность (готовность) к осуществлению различных видов познавательной деятельности и решению разнообразных житейских и профессиональных проблем на основе саморазвития, оценки своих знаний и возможностей их применения»[2].

Важно также отметить, что такая компетенция базируясь на когнитивных умениях, относится к *самостоятельной* познавательной деятельности и распространяется не только на учебный процесс, но и на сферу познания в целом. Сюда входят навыки самостоятельной работы с информацией; применение полученных знаний для решения новых познавательных и практических задач, знания и умения самостоятельной постановки цели, организации планирования, анализа, рефлексии, самооценки познавательной деятельности. [4, с.92]

В работе Вязовой Е.В. [1] определены показатели сформированности когнитивной компетенции, а именно: степень обобщения и полноты знаний, степень свернутости и разумности умений, возможность переноса выполняемых действий и шкала ценностно - смысловых ориентаций.

Когнитивная компетенция, исходя из классификации компетенций Комиссии Европейского сообщества СЕК (2005г.), предполагает использование теорий и понятий, а также «скрытые знания», приобретенные в опыте. В процессе изучения дисциплины «Иностранный язык» раздел «Грамматика» студенты приобретают, прежде всего, следующие знания:

- Структурные типы предложения: вопросительное, повествовательное, побудительное, простое, сложносочиненное, сложноподчиненное;
- Грамматические формы и конструкции, обозначающие: предмет / лицо явление – субъект действия; действие / процесс / состояние; побуждение к действию; долженствование / необходимость / желательность / возможность действия; объект действия; место / время / характер действия и т.д.

- Структура простого предложения: формальные признаки подлежащего, сказуемого и второстепенных членов предложения;
- Структура сложноподчиненного предложения.

При обучении студентов иностранному языку на первое место выходят следующие когнитивные компетенции:

- 1) способность давать правильные и точные определения;
- 2) знание законов, принципов, правил;
- 3) умение применять законы, принципы, правила для решения предложенных примеров;
- 4) умение находить сходство и различия.

Данная таксономия учитывается при разработке системы критериально - ориентированных тестов по дисциплине «Английский язык», включающих задания, позволяющие диагностировать уровень сформированности всех аспектов когнитивной компетенции.

Приведем фрагмент спецификации тестовых заданий по дисциплине «Английский язык», отражающий их соотнесенность с различными видами когнитивной компетенции.

1. Способность давать правильные и точные определения

Настоящее перфектное время указывает на то, что:

- а) действие происходит в настоящий момент;
- б) действие закончилось к моменту речи;
- в) происходит обычное, повторное действие.

2. Оценка правильности и адекватности умственных действий, связанных с овладением законами, принципами и правилами.

В предложении: *To be instructed by such a good specialist was a great advantage*

Инфинитив выполняет функцию: а) подлежащего; б) части сказуемого; в) дополнения; г) определения; д) обстоятельства

- 1) Раскройте скобки, употребляя глагол в требуемой форме.

If you (*call*) me yesterday, I would have been able to meet you for lunch today.

4. Способность находить сходство и различия

Соотнесите придаточное предложение с главным.

- 1) If she knows English well a) she could help you
- 2) If she knew English well b) she can help you

Использование данного подхода в учебном процессе позволяет наряду с определением степени овладения учебным материалом, диагностировать и уровень сформированности когнитивной компетенции обучаемых во всех ее аспектах

Список использованной литературы

1. Вязовова Е.В. Формирование когнитивной компетентности у учащихся на основе альтернативного выбора учебных действий. // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Екатеринбург 2007.

2. Пантелеева З. В. Технология измерения уровней сформированности когнитивных и профессиональных компетенций студента по дисциплине «Экономика организации» / З.В. Пантелеева // Молодой ученый. — 2015. — №11. — С. 1446 - 1450.

3. Примерная программа дисциплины обучения иностранным языкам. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/progs/hf.01.01.htm> (дата обращения 08.05.2015).

4. Чекунова Е.А. Формирование ключевых компетенций у детей дошкольного возраста в условиях вариативности содержания дошкольного образования. [Текст] // Управление качеством вариативной системы дошкольного образования: актуальные проблемы и перспективы развития. Тезисы выступлений участников межрегиональной научно - практической конференции. - Ростов - на - Дону, 2004 - 144 с.

© Е.И. Мелень, 2016

УДК 740

О.И.Беляева
М.С.Кондакова
Г. Москва

Московский Технологический Университет (МИРЭА)

РОЛЬ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ

В современном обществе образование стало одной из самых обширных сфер человеческой деятельности. В ней занято более миллиарда учащихся и почти 50 млн педагогов. Заметно повысилась социальная роль образования: от его направленности и эффективности сегодня во многом зависят перспективы развития человечества. В последнее десятилетие мир изменяет своё отношение ко всем видам образования. Образование, особенно высшее, рассматривается как главный, ведущий фактор социального и экономического прогресса. Причина такого внимания заключается в понимании того, что наиважнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений.

В середине 60 - х гг. передовые страны пришли к заключению, что научно - технический прогресс не способен разрешить наиболее острые проблемы общества и личности, обнаруживается глубокое противоречие между ними. Так, например, колоссальное развитие производительных сил не обеспечивает минимально необходимый уровень благосостояния сотен миллионов людей; глобальный характер приобрел экологический кризис, создающий реальную угрозу тотального разрушения среды обитания всех землян; безжалостность в отношении растительного и животного мира превращает человека в жестокое бездуховное существо.

Все реальнее в последние годы стали осознаваться ограниченность и опасность дальнейшего развития человечества посредством чисто экономического роста и увеличение технического могущества, а также то обстоятельство, что будущее развитие больше определяется уровнем культуры и мудрости человека. По мнению Эриха Фромма, развитие будет определяться не столько тем, что человек имеет, сколько тем, кто он есть, что он

может сделать с тем, что имеет в области образования. Будут безрезультатны усилия, направленные на обеспечение и поддержание конкурентности в области освоения передовой технологии.

Но вместе с тем в последние 10 - 15 лет в мире всё настойчивее дают о себе знать проблемы, которые не удастся разрешить в рамках реформ, т.е. в рамках традиционных методических подходов, и все чаще говорят о всемирном кризисе образования. Сложившиеся образовательные системы не выполняют своей функции - формировать созидательную силу, созидательные силы общества. В 1968 г. американский учёный и деятель просвещения Ф. Г. Кумбс, пожалуй, впервые дал анализ нерешенных проблем образования: "В зависимости от условий, сложившихся в различных странах, кризис проявляется в разной форме, сильнее или слабее. Но его внутренние пружины в одинаковой мере проступают во всех странах - развитых и развивающихся, богатых и бедных, издавна славящихся своими учебными заведениями или с великим трудом создающих их сейчас". Почти через 20 лет в новой книге "Взгляд из 80 - х годов" он же делает вывод об обострении кризиса образования и о том, что общая ситуация в сфере образования стала еще тревожнее.

В отечественной науке вплоть до недавнего времени отвергалось само понятие "мировой кризис образования". По мнению советских ученых, образовательный кризис казался возможным лишь за рубежом, "у них". Считалось, что "у нас" речь может идти лишь о "трудностях роста". Сегодня наличие кризиса отечественной системы образования уже никем не оспаривается. Напротив, обнаруживается тенденция к анализу и определению его симптомов и путей выхода из кризисной ситуации.

Анализируя сложное и емкое понятие "кризис образования", авторы подчеркивают, что оно отнюдь не тождественно абсолютному упадку. Российская высшая школа объективно занимала одну из ведущих позиций, она обладает рядом достоинств.

Суть мирового кризиса видится прежде всего в ориентации сложившейся системы образования (так называемое поддерживающее обучение) в прошлое, ориентированности её на прошлый опыт, в отсутствии ориентации на будущее.

Современное развитие общества требует новой системы образования - "инновационного обучения", которое сформировало бы у обучаемых способность к проективной детерминации будущего, ответственность за него, веру в себя и свои профессиональные способности влиять на это будущее.

В нашей стране кризис образования имеет двойную природу. Во - первых, он является проявлением глобального кризиса образования. Во - вторых, он происходит в обстановке и под мощным воздействием кризиса государства, всей социально - экономической и общественно - политической системы.

Однако чётко осознается и тот факт, что реформирование высшей школы в нашей стране - настоятельная необходимость. Происходящие в обществе изменения все более объективизируют недостатки отечественного высшего образования, в свое время рассматривавшийся нами как его достоинства.

Необходимо подчеркнуть, что Правительством России предпринимаются немалые усилия, направленные на успешное реформирование высшей школы. В частности, главное внимание уделяется перестройке системы управления высшим образованием.

В интеллектуальных кругах России всё явственнее осознаются возможные последствия происходящего исподволь свертывания образования и снижения социальной защищенности студентов и педагогов. Приходит понимание того, что непропорциональное распространение на сферу образования рыночных форм деятельности, игнорирование специфической природы образовательного процесса могут привести к утрате наиболее уязвимых слагаемых общественного богатства - научно - методического опыта и традиций творческой деятельности.

Очевидно, что проблема долговременного развития высшего образования не может быть решена только за счёт реформ организационно - управленческого и содержательного характера.

Для эффективного выполнения педагогических функций современному педагогу важно осознавать структуру педагогической деятельности, ее основные компоненты, педагогические действия и профессионально важные умения и психологические качества, необходимые для ее реализации. Основное содержание деятельности вузовского преподавателя включает выполнение нескольких функций - обучающей, воспитательской, организаторской и исследовательской. Эти функции проявляются в единстве, хотя у многих преподавателей одна из них доминирует над другими. Наиболее специфично для преподавателя вуза сочетание педагогической и научной работы. Исследовательская работа обогащает внутренний мир преподавателя, развивает его творческий потенциал, повышает научный уровень знаний. В то же время педагогические цели часто побуждают к глубокому обобщению и систематизации материала, к более тщательному формулированию основных идей и выводов. Профессионализм преподавателя вуза в педагогической деятельности выражается в умении видеть и формировать педагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций и находить оптимальные способы их решения. Заранее описать все многообразие ситуаций, решаемых педагогом в ходе работы со студентами, невозможно. Принимать решения приходится каждый раз в новой ситуации, своеобразной и быстро меняющейся. Поэтому одной из важнейших характеристик педагогической деятельности является ее творческий характер. Роль преподавателя изменяется радикальным образом, и резко возрастает роль студента, который не только начинает самостоятельно планировать и осуществлять познавательную деятельность, но и впервые получает возможность достигнуть социально значимых результатов в этой деятельности, т.е. осуществить творческий вклад в объективно существующую систему знаний, открыть то, чего не знал преподаватель и к чему он не мог подвести ученика, детально планируя и расписывая его деятельность. Чтобы руководить процессом развития и формирования студентов вузов, необходимо правильно определять особенности свойств личности каждого из них, тщательно анализировать условия их жизни и деятельности, перспективы и возможности выработки лучших качеств. Без использования психологических знаний нельзя выработать всестороннюю подготовленность и готовность студентов к успешной профессиональной деятельности, обеспечить высокий уровень их обучения и воспитания, единство теоретической и практической подготовки с учетом профиля вуза и специализации выпускников. Это становится особенно важным в современных условиях, условиях кризиса общества, когда из сферы политики и экономики кризис перешел в область культуры, образования и воспитания человека.

Список литературы:

1. Бережнова Л.Н. Этнопедагогика: учеб. пособие / Л.Н. Бережнова, И.Л. Набок, В.И. Щеглов. - М.: «Академия», 2007. - 240с.
2. Бережнова Е.В. Основы учебно - исследовательской деятельности студентов: учебник / Е.В. Бережнова, В.В. Краевский. - М.: «Академия», 2005. - 128с.
3. Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах / Г.М. Коджаспирова. - М.: Айрис - пресс, 2006. - 256с.

© О.И.Беляева, М.С.Кондакова

УДК 37

Н.С. Бережеская

Воспитатель МАДОУ № 48

А.В. Ключко

Воспитатель МАДОУ № 48

Е.А. Абрамович

Воспитатель МАДОУ № 48,

г. Армавир, Российская Федерация

СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования выделены направления развития детей дошкольного возраста. В таком направлении как познавательное развитие предполагается формирование первичных представлений об объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира - форме, цвете, размере, материале, пространстве и времени и др. Решение данной задачи педагогами дошкольных учреждений осуществляется в рамках сенсорного развития.

Сенсорное развитие – это развитие восприятия ребенка и формирование его представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, запахе, вкусе и так далее. С восприятия предметов и явлений окружающего мира и начинается познание [1].

Развитая сенсорика - основа для совершенствования практической деятельности современного человека. Ведь, как справедливо отмечает Б.Г.Ананьев, «самые далеко идущие успехи науки и техники рассчитаны не только на мыслящего, но и на ощущающего человека» [2].

Сенсорное развитие является условием успешного овладения любой практической деятельностью. А истоки развития сенсорных способностей лежат в младшем дошкольном возрасте. В этот период при соответствующих условиях у ребенка развиваются различные способности, обогащается сенсорный опыт посредством осязания, мышечного чувства, зрения; ребенок начинает различать величину, форму и цвет предмета. Значение сенсорного развития в младшем дошкольном возрасте трудно переоценить. Именно этот возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире

Одним из наиболее эффективных методов сенсорного развития, по мнению большинства педагогов и психологов, выступает игровая деятельность. По мнению С. Л. Рубинштейна, «в игре, как в фокусе, собираются, в ней проявляются и через нее формируются все стороны психической жизни личности» [3]. Наблюдая за играющим ребенком, можно определить его интересы, представления об окружающей жизни, обнаружить особенности характера, отношение к товарищам и взрослым.

Анализ психолого - педагогической литературы позволили нам определиться с теми необходимыми условиями, которые позволят эффективно осуществлять сенсорное развитие детей младшего возраста в условиях детского сада: систематичное использование комплекса дидактических игр и создание предметно - игровой среды в группе.

Дидактические игры - это вид занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания, один из методов активного обучения [4].

В первую очередь мы используем игры, которые связаны с обследованием предмета, с различением признаков и требуют словесного обозначения этих признаков («Чудесный мешочек», «Чем похожи и не похожи» и другие). В некоторых играх наши дети учатся группировать предметы по тому или иному качеству (собирают на красном коврике красные предметы, кладут в коробку предметы круглой и овальной формы и др.). Дети сравнивают предметы, обладающие сходными и различными признаками, выделяют существенные из них. В результате появляется возможность подвести детей к обобщениям на основе выделения существенных признаков, которые заключаются в речи.

В играх с предметами стараемся использовать игрушки и реальные предметы. Играя с ними, дети учатся сравнивать, устанавливать сходство и различие предметов. Ценность этих игр в том, что с их помощью дети знакомятся со свойствами предметов и их признаками: цветом, величиной, формой, качеством. К играм с предметами относятся сюжетно - дидактические игры и игры - инсценировки. В сюжетно - дидактической игре дети выполняют определенные роли, продавца, покупателя в играх типа «Магазин», пекарей в играх «Пекарня» и др. Игры - инсценировки помогают уточнить представления о различных бытовых ситуациях, литературных произведениях «Путешествие в страну сказкою», о нормах поведения «Что такое хорошо и что такое плохо?». [5] Такие игры мы часто используем в организованной образовательной деятельности по «социальному миру», в музыкальных или театрализованных развлечениях.

Настольно - печатные игры – интересное занятие для детей. Они разнообразны по видам: парные картинки, лото, домино. В своей работе мы используем такие игры: «разложим пуговицы в коробки», «чья тень», «кто больше?», «подбери по форме, по цвету», «разноцветные палочки», «собери все льдинки в квадрат» и другие. Их мы часто используем в организованной образовательной деятельности по «математическому развитию», в индивидуальной работе по закреплению различных сенсорных эталонов.

Словесные игры построены на словах и действиях играющих. В таких играх дети учатся, опираясь на имеющиеся представления о предметах, углублять знания о них. Так как в этих играх требуется использовать приобретенные ранее знания в новых связях, в новых обстоятельствах. В своей работе мы используем следующие словесные игры: «укрась бабочку», «подели поровну», «что за предмет», «придумай слово». Такие игры мы часто

используем в организованной образовательной деятельности по «развитию речи», в совместной деятельности воспитателя и детей на прогулке.

В нашем дошкольном учреждении в своих группах мы для каждого развивающего центра подобрали игрушки и игры таким образом, чтобы они отражали многообразие цвета, форм, величину, материалов окружающего мира. Мы хотели добиться того, чтобы дети не просто получали сведения о том, что для чего употребляется, что как называется, но и углубляли восприятие этих предметов: испытывали различные ощущения от прикосновения к ним, от действия с ними. Все действия такого рода обогащают сенсорный опыт наших детей.

Таким образом, на базе знаний, полученных через сенсорный опыт, формируются все последующие навыки и умения детей, их способность к обучению и интеллектуальные способности в целом. Насколько хорошо будет развит ребенок в младшем возрасте, настолько просто и естественно он будет овладевать новыми знаниями в зрелом возрасте

Список использованной литературы.

1. Детская практическая психология / Под ред. Т.Д.Марцинковской. – М., 2012. – 253с.
2. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 2012. – 203 с
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Издательство «Питер», 2012.
4. Богусловская З.М., Смирнова Е.О. Развитие игры для детей младшего дошкольного возраста: Книга для воспитателей детского сада. – М.: Просвещение, 1991. - 207с.
5. Венгер, Л.А. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников [Текст]: кн. для воспитателей детского сада / Л.А. Венгер. - М., 2004. - С. 109 - 111.

© Н.С. Бережецкая, А.В. Клочко, Е.А. Абрамович, 2016

УДК 378.141

Е. В. Беценко, студент, ТОГУ

Г. Г. Капустина, преподаватель, ТОГУ

г. Хабаровск, Российская Федерация

ЗАЧЕМ ЭКОНОМИСТУ ФИЗИКА

Студенты экономического факультета Тихоокеанского государственного университета по специальности прикладная информатика в экономике изучают физику в течение двух семестров в соответствии с учебным планом. Физическое образование обладает исключительно полезными свойствами для всех специалистов, а для экономистов такое образование полезно вдвойне. Причины этого следующие:

во - первых, знание физических законов дает возможность выявлять причинно - следственные связи между событиями окружающего мира, и, следовательно, помогает многое предвидеть в этой жизни;

во - вторых, физика – является фундаментом инженерной подготовки, поэтому ее изучение повышает вероятность более глубокого понимания общеинженерных и специальных дисциплин;

в - третьих, при решении физических задач развивается логическое мышление и активизируется познавательная способность. Умение связывать данный процесс с известной формулой, способность определять связь нескольких понятий между собой – так постепенно вырабатываются навыки системного мышления;

в - четвертых, в реальной работе экономисту будет легче понять специфику работы оборудования, технологию производства и т. д.;

в - пятых, знание физики поможет экономисту - организатору быстрее найти общий язык с заказчиком - инженером при обсуждении общих производственных проблем;

в - шестых, безопасность жизнедеятельности для всех без исключения связана с физикой [1].

На сегодняшний день наибольшие сложности с поиском работы в России испытывают выпускники вузов с дипломами экономиста и менеджера, так как рынок труда, попросту, перенасыщен подобного рода специалистами - даже, несмотря на рост потребности в этих профессиях. Эксперты видят корень проблемы «перепроизводства экономистов» в низком качестве отечественного образования и его невосприимчивости к требованиям рынка[3].

Экономика, конечно, - это наука и если ее рассматривать применительно к производству (основная сфера экономики), здесь требуются инженерные (общетехнические) знания. Сегодня, фактически востребован сам образ мышления физика, формируемый в процессе обучения и в ходе исследовательской деятельности. Деятельность физиков в экономике получила название эконофизика. Интересный факт в том, что большинство премий в экономической сфере, были получены бывшими физиками - инженерами. Первый лауреат Нобелевской премии по экономике (1969, Ян Тинберген (1903 - 1994) - нидерландский физик, а не экономист. Морис Алле (премия 1988 года) - горный инженер. Роберт Мертон (премия 1997 года) - инженер - механик. Оба лауреата Нобелевской премии по экономике за 2000 год - Джеймс Хекман и Дэниэл МакФадден - по первому образованию физики. Роберт Ингл нобелевская премия по экономике за 2003г, окончил физический факультет Калифорнийского технологического института. Научная карьера началась с изучения физики - именно по этой научной дисциплине он получил в 1964 степень бакалавра, а в 1966 - степень магистра.

Знание законов физики облегчает нашу жизнь. Например, когда метатель ядра метает снаряд, он знает, что должен метнуть его под углом 45 градусов к горизонту. Каждый знает, что если кран горячей воды заклинило, достаточно охладить его и он снова заработает. Человек, который стучит молотком, знает, что сильный удар получается тогда, когда держишь молоток дальше от ударной части. Благодаря физике мы можем удивляться искусству фокуса, возьмем хотя бы знаменитое исчезновение Статуи Свободы. Чаще всего мы не задумываемся о причинах, предпочитая рассматривать следствия, но, сталкиваясь с новым для нас явлением, мы теремся, мы не знаем что делать, и здесь для нас оказалась бы очень кстати знания, которые мы предпочитали игнорировать в школе или институте.

Кроме того физика бесконечно интересна, возможно это скрывается за сухостью с которой нам преподают этот предмет, за формализацией и довольно сложной — в некоторых случаях — математической теорией. Ведь она открывает ту гармонию, которая существует в нашем мире [2].

Список использованной литературы:

1. Гладковский В. И. Хуснутдинова В. Я. Зачем экономистам физика. - [Электронный ресурс]: Международный научный журнал «Символ науки» - Режим доступа URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/zachem-ekonomistam-fizika>

2. Зачем мне физика, ведь я программист. - [Электронный ресурс]: - Режим доступа URL: <https://m.megamozg.ru/post/6420/>

3. Чупин В. Д. Доклад экономическая физика. - [Электронный ресурс]: информационно - образовательный портал - Режим доступа URL: http://www.pedsovet.pro/index.php?option=com_content&view=article&id=481:doklad-ekonomicheskaya-fizika&catid=84:special-opinion

© Е. В. Беценко, Г. Г. Капустина, 2016

УДК 372.881.161.1

Е.Ю. Богданова,

к. филол. н., доцент ФГБОУ
ВПО «ГТПИ им В.Г.Короленко»,
г. Глазов, Российская Федерация

КУРС РУССКОЙ СЛОВЕСНОСТИ В 5 КЛАССЕ КАК ОДИН ИЗ ЭТАПОВ ПОДГОТОВКИ К ОГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

На уроках русского языка изучается его строение и содержание, на уроках литературы изучаются идейно - эстетические особенности произведения, уроки словесности позволяют объединить оба предмета. Русский язык рассматривается с точки зрения функционирования языковых явлений, а литературное произведение предстает перед учащимися как текст, в котором функционируют элементы языка. Факультативный курс словесности позволяет учащимся углубиться в изучение возможностей языка и увидеть способы его проявления, поэтому такой курс вводится в школах с углублённым изучением русского языка.

На основе программы гимназии по курсу русской словесности проводится подготовка учащихся к ОГЭ с 5 класса. Одно из самых сложных заданий ОГЭ - написание сочинения на лингвистическую тему. В сочинении необходимо показать, какими навыками и умениями владеют выпускники по окончании изучения курса русского языка: умением оперировать лингвистическими понятиями и приводить примеры разных языковых явлений на основе определённого текста.

Для учащихся это задание достаточно сложное: одно дело написать сочинение на определённую заданную тему, другое - на приведённую цитату о языке, в котором

требуется не только изложить свои мысли по поводу какого - либо языкового явления, но и привести примеры функционирования единиц языка. Для этого требуется не просто хорошая подготовка, а формирование такого навыка.

Тематика сочинений по ОГЭ охватывает весь курс русского языка: лексика и фразеология, лексика и грамматика, морфология, синтаксис и пунктуация, человек и его язык, язык и речь, язык художественной литературы и его художественная выразительность. Лучше всего, если к этому заданию учащиеся готовятся постепенно, то есть не в течение одного года, а в течение всего курса изучения русского языка с 5 по 9 класс.

На своих уроках по словесности проводится такая подготовка. Однако не каждый из наших уроков посвящён цитате о русском языке: для учащиеся 5 класса, используются наиболее простые высказывания о языке или цитаты о нравственности. Важно научить высказывать свои мысли, приучить "не бояться" цитат и с лёгкостью выделять то главное, что в них скрыто.

Приведём сравнительную таблицу тем ОГЭ и тем уроков по русской словесности.

Тематика сочинений ОГЭ	Примерные темы сочинений ОГЭ [1]	Темы уроков по курсу русской словесности
Лексика и фразеология.	«Фразеологизмы – неизменные спутники нашей речи. Мы часто пользуемся ими в повседневной речи, порой даже не замечая, ведь многие из них привычны и знакомы с детства» (Из учебника русского языка) "Самое удивительное в том, что писатель - мастер умеет, взяв обычные, всем известные слова, показать, сколько оттенков смысла скрывается и открывается в его мыслях, чувствах" (И. Н. Горелов)	Роль фразеологизмов (антонимов, синонимов) в художественном тексте. Лексическое богатство русского языка. (на примере произведения "Ночь перед Рождеством" Н.В.Гоголя)
Синтаксис и пунктуация.	"Пунктуационные знаки имеют своё определённое назначение в письменной речи. Как и каждая нота, пунктуационный знак имеет своё определённое место в системе письма, имеет свой неповторимый «характер»" (С. И. Львова)	Возможности знаков препинания. (на примере произведения "Приключения Тома Сойера" М.Твена)
Человек и его язык.	«Язык – это то, благодаря чему, с помощью чего мы выражаем себя и вещи» (Поль Рикёр)	Наш богатый русский язык. (отрывок их произведения "Мёртвые души" Н.В.Гоголя)
Язык и речь.	"Некоторые учёные даже предлагают выделить два языка – устный и письменный, настолько большие различия существуют между устной и письменной речью" (А. А. Мирошниченко)	Просторечие и литературный язык. (на примере басен И.А.Крылова)

<p>Язык художественной литературы. Средства художественной выразительности.</p>	<p>"Художник мыслит образами, он рисует, показывает, изображает. В этом и заключается специфика языка художественной литературы"(Г.Я.Солганик)</p> <p>"Придание образности словам постоянно совершенствуется в современной речи посредством эпитетов"(А.А. Зеленецкий)</p> <p>"Русский язык... обладает всеми средствами для выражения самых тонких ощущений и оттенков мысли"(В. Г. Короленко)</p>	<p>Роль литоты, перифраз, сравнений, гипербол, эпитетов, метафор в художественном тексте. (на примере произведений И.С.Тургенева "Бежин луг", стихотворений русских поэтов)</p> <p>Роль эпитетов. (стихотворные тексты)</p> <p>Звукопись в художественном тексте. (стихотворные тексты)</p>
---	---	---

Уроки русской словесности неразрывно связаны с литературой: на основе произведений, рекомендованных для изучения в школе, но не рассматриваемых на уроках литературы, ученики знакомятся с высказыванием и учатся находить в тексте подтверждение какой-либо цитате.

Таким образом, происходит постепенная подготовка учащихся с 5 класса к написанию сочинения на лингвистическую тему. Помимо этого развитие речи оказывает влияние и на уроки литературы, облегчает написание сочинения в старших классах.

Список использованной литературы

1. Зверева Е.Н., Цыбулько И.П. ГИА - 2013. Русский язык. Типовые экзаменационные варианты. 36 вариантов. – М.: Национальное образование, 2012. – 224 с.

© Е.Ю. Богданова, 2016

УДК 37.036:398 (56)

Л.Л. Бойко

Старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации
Институт сервиса, туризма и дизайна (филиал) СКФУ
Г.Пятигорск, Российская Федерация

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

В настоящее время наблюдается тенденция к расширению возможностей обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов. В частности, укрепляется материально - техническая база, в обучении используются инновационные технологии, мультимедийные средства, аутентичные источники, разрабатываются новые типы учебных пособий по иностранному языку для неязыкового вуза. Вузы предоставляют студентам, хорошо владеющим

иностранным языком, возможность обучения по выбранному профилю за границей. Всё это ведет к повышению эффективности обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Однако существуют факторы, не способствующие достижению высокого уровня владения иностранным языком. К ним мы относим следующие: низкий уровень начальной языковой подготовки студентов, недостаточное количество аудиторных часов, отсутствие мотивации изучения иностранного языка и др.

Обучение иностранному языку в неязыковом вузе предполагает овладение иностранным языком как средством общения в рамках выбранного студентом направления подготовки. В связи с этим развитие навыков и умений чтения текстов по специальности и ведения беседы в профессиональной сфере является наиболее важным. Задачей преподавателя является правильно подобрать текстовый материал и эффективно использовать его в процессе обучения. Следует выбирать тексты, соответствующие интересам, уровню развития студентов, профессионально ориентированные, обладающие мотивационным воздействием на обучающихся, побуждающие к творчеству и самостоятельной работе. Самостоятельная работа по чтению специальной литературы помогает подготовить студентов к работе с технической документацией, чтению правил эксплуатации импортного оборудования в процессе их будущей профессиональной деятельности.

Список использованной литературы:

1. Nickolayev V.P., Svintorzhitskaja I.A., Bondar I.A., Ermakova L.I. On subtle distinctions between lingual communication and interlingual miscommunication // *European Journal of Science and Theology*. 2015. Т. 11. № 4. С. 159 - 168.
2. Pilat L.P., Solomintseva O.V., Shevchenko E.M., Svintorzhitskaja I.A., Ermakova L.I. Factors affecting the foreign language teaching quality for the students of the Russian non - linguistic higher educational institutions // *Life Science Journal*. 2014. Т. 11. № 11s. С. 34 - 38.
3. Пилат Л.П., Соломинцева О.В., Шевченко Е.М. Язык как элемент культуры // *Инновационная наука и современное общество: Сборник статей Международной научно - практической конференции*, г. Уфа. 2015. С.180 - 182.
4. Свинторжицкая И.А. *Современные технологии дистанционного обучения: Монография*. Ростов - на - Дону: СКНЦВШ, 2001. 248 с.
5. Свинторжицкая И.А., Соломинцева О.В. Проблемы повышения качества обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов (из опыта филиала СКФУ в г. Пятигорске) // *Научная мысль Кавказа*. 2012. № 4 (72). С. 71 - 77.
6. Шмагринская Н.В., Свинторжицкая И.А. Применение тестового контроля в модульном обучении // *Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты*. 2013. № 21. С. 113 - 116.
7. Шевченко Е.М. Концепция обучения иностранному языку в неязыковом вузе // *Фундаментальные проблемы науки: Сборник статей Международной научно - практической конференции*, г.Уфа, 2015. С. 150 - 152.

О.О. Бриллиантова

К.п.н., доцент кафедры физвоспитания

А.Н. Дианов

К.п.н., доцент кафедры физвоспитания

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ ТЕСТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ, ИМЕЮЩИХ ПРОТИВОПОКАЗАНИЯ К ПРЫЖКАМ

В практике физического воспитания в Кубанском государственном университете нередко приходится сталкиваться с тем, что врачи межвузовской поликлиники часто запрещают прыжковые упражнения и спринт студентам, имеющим следующие нарушения и заболевания: миопия средней и высокой степени, смещение шейных позвонков, остеохондроз шейного и поясничного отдела позвоночника, сколиоз, травмы и заболевания нижних конечностей (чаще всего артроз коленного сустава).

При анализе травм у спортсменов выяснено, что наиболее уязвимыми звеньями опорно - двигательного аппарата прыгунов в длину являются область коленного и голеностопного суставов и поясничный отдел позвоночника [2].

Выполнение упражнений скоростно - силового характера (бег на короткие дистанции, прыжки) может негативно повлиять на состояние людей с заболеваниями почек и органов зрения. При миопии в упражнениях силового характера степень прилагаемых усилий не должна быть большой, противопоказаны прыжки, резкие движения головой [7].

А.И. Загревская [3] отмечает, что упражнения, сопровождающиеся ударными воздействиями и столкновениями (разновидности прыжков, спортивных игр и единоборств) особо опасны и нежелательны при высокой степени миопии, нефро - гастроптозах, сколиозах, язвенной, желче - мочекаменной болезнях и многих хирургических заболеваниях – грыжа, остеомиелит, радикулит, последствия травм, операций.

Профессор - травматолог И.Л. Пшетаковский [5] подчеркивает, что при артрозах суставов нижних конечностей необходимо исключать прыжки и подскоки. Для лиц, имеющих заболевания позвоночника и суставов противопоказаны переразгибания и ударные нагрузки, свойственные прыжкам и спринту [6]. При остеохондрозе запрещаются маховые движения конечностями с большой амплитудой и интенсивностью [4], а такие движения не могут не происходить при прыжках в длину с места и спринте.

Рассмотрим процедуру тестирования при временных и относительных противопоказаниях к прыжкам. Выполняется тест прыжков в длину с места, но при соблюдении следующих условий. Исследования показывают, что при очень малых объемах прыжков (вместе со спринтом не более 5 % от общего времени занятий [7], 6–10 прыжков в длину с места в каждом занятии) можно добиться достоверного прироста результатов в прыжке в длину с места в течение учебного года без обострения заболеваний у студентов, которым прыжки могли быть противопоказаны. Необходимо отметить, что у последних

авторов при этом применялся большой объем приседаний (до 45 раз) в быстром и медленном темпе.

При проведении тестирования при абсолютных противопоказаниях к прыжкам, следует учитывать следующее. Из 10 тестов, применяемых в специальной медицинской группе для оценки силовых возможностей нижней части тела (см. таблицу), 7 тестов (прыжок в длину с места, тройной прыжок с места, прыжок вверх, бег 30 м, бег 60 м, бег 100 м, упражнения со скакалкой) связаны с различными разновидностями прыжков и подскоков. Оставшиеся 3 теста, динамические по характеру, менее чем изометрические подходят студентам, имеющим заболевания суставов нижних конечностей (как правило, артрозы). В то же время таким студентам может подойти изометрический тест «присед у стены», предлагаемый рядом авторов [8]. У.Дж. Эванс и Дж.С. Казенс – глава и сотрудник Группы по исследованию проблем физической формы НАСА – применяли тест в программе оздоровления американских астронавтов, а затем и обычных людей для оценки эффективности физической подготовленности. Исследования показали, что изометрические упражнения вызывают наименьшее разрушение концов костей, которые соединяются в суставах, и наименьшее воспаление суставов [9]. Кроме того, их выполнение обеспечивает существенный прирост силы даже у людей, страдающих воспалительными заболеваниями суставов.

Рассмотрим процедуру теста «присед у стены» [8]:

1. Встаньте, прислонившись спиной к стене. Полностью поставьте ступни на пол на ширине плеч и на расстоянии примерно 60 см от стены.
2. Плавно опуститесь по стене, пока бедро не займет положение примерно под углом 45° к полу и вы не окажетесь в сидячем положении.
3. Измерьте время удержания этого положения до появления дискомфортных ощущений в коленях.
4. При выполнении теста дыхание не задерживайте, чтобы минимизировать вредное влияние натуживания.

Оценка результативности теста указана в таблице 1.

Таблица 1. Оценка результатов теста «присед у стены» для людей 20–30 лет, с [8]

Уровень	Мужчины	Женщины
Высокий	90	72
Средний	60	48
Низкий	30	24

Ниже описана процедура тестирования при абсолютных противопоказаниях к прыжкам и изометрическим напряжениям.

Тест «присед у стены» связан со значительным статическим напряжением, поэтому возможно натуживание, даже если акцентировать внимание при его выполнении на отсутствие задержки дыхания. При последнем изменяется внутрибрюшное давление, что затрудняет работу сердца. Поэтому изометрические упражнения должны быть ограничены или исключены при сердечно - сосудистых заболеваниях, особенно ИЦД, гипертонической болезни, пороках сердца [3]. Студентам, имеющим указанные заболеваниями

сочетающиеся с заболеваниями, при которых противопоказаны прыжки и спринт, «присед у стены» не подходит.

Из оставшихся трех тестов для специальной медицинской группы все связаны с приседаниями. Но «приседание на одной ноге» и «приседание за 1 мин» выполняются в анаэробном (с недостатком кислорода) режиме, который более труден для организма (особенно при сердечно - сосудистых заболеваниях), чем аэробный. В последнем режиме можно выполнять тест «приседание на количество без ограничения времени». Приседание как эффективное упражнение и как норматив очень практично в прикладном, профилактическом, реабилитационном и тренирующем плане.

Процедура выполнения теста:

1. Встаньте прямо, ноги на ширине плеч, руки располагаются там, где удобно (на поясе, за головой или вперед), только не упираются в колени.

2. Присядьте так, чтобы бедра были расположены параллельно полу, но колени при этом не уходили вперед, т. е. голень должна оставаться перпендикулярной полу, пятки от него не отрываются (профилактика травматизма коленного сустава).

3. Темп по желанию тестируемого, но не быстрый.

4. Старайтесь дышать ровно, равномерно, дыхание не задерживать.

В результате постепенного повышения нагрузок академик Н. Амосов [1, с. 96] рекомендует выполнять 50–100 приседаний при болях в суставах ног и 200–300 – при явных поражениях суставов. Мужчины в 20–25 лет имеют нормальную силу ног, если могут присесть 49–50 раз, женщины – 30–35. Доктор медицинских наук С.М. Бубновский считает, что мужчина в любом возрасте для поддержания хорошего здоровья должен быть способен делать 100 приседаний хотя бы через день.

Единственный орган, который действительно подвергается опасности при физических нагрузках у детренированного человека, – сердце. Однако при соблюдении самых элементарных правил и эта опасность минимальна. Обязательно нужна консультация врача людям с пороками сердца или гипертоникам со стойко высоким давлением: выше 180 / 100 [1].

Данный тест (норма в конце 1 - го семестра – 50 приседаний) необходимо проводить после постепенного повышения нагрузки (прирост 5 приседаний в неделю). Очевидно, это контрольное упражнение можно выполнять практически всем студентам специальной медицинской группы.

Список использованной литературы:

1. Амосов Н.М. Энциклопедия Амосова. Алгоритм здоровья. М., 2002.
2. Башкиров В.Ф. Профилактика травм у спортсменов. М., 1987.
3. Загrevская А.И. Совершенствование методики занятий по физической культуре у студентов специальной медицинской группы на основе их программирования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2000.
4. Лечебная физическая культура: учебник / под ред. С.Н.Попова. М., 2006.
5. Пшетаковский И.Л. Артрозы. Клиника, диагностика, лечение и реабилитация. Одесса, 2004.
6. Руненко С.Д. Фитнес: мифы, иллюзии, реальность. М., 2005.

7. Токмакова О.Н. Совершенствование физической подготовленности студенток специального медицинского отделения вуза на основе расширенного использования дозированной ходьбы и бега: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999.

8. Эванс У.Дж., Казенс Дж.С. Астрофит: пер. с англ. М., 2004.

9. Gerber L.H. Rehabilitation of Patients with Rheumatic Diseases // Textbook of Rheumatology. Philadelphia: Saunders, 1989.

© О.О. Бриллиантова, А.Н. Дианов, 2016

УДК 371.8

А.В.Брызгалова

студентка СФ БашГУ

Р.Э.Ибрагимова

к.п.н., доцент СФ БашГУ

Г. Стерлитамак, Российская Федерация

УСЛОВИЯ ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ К ЧТЕНИЮ

На сегодняшний день сохраняется проблема приобщения детей к чтению. На смену книгам пришел век компьютерных технологий, следовательно, у современных детей отсутствует желание читать и брать книгу в руки.

В.В. Абраменкова, проведя анализ некоторых современных изданий для детей и подростков, сделала актуальные, но тревожные выводы: «Их (книг) содержание представляет особую опасность для подрастающего поколения возраста. Можно выделить несколько общих направлений воздействия на детское сознание:

- 1) примитивизация интеллектуального развития детей, «оболвани»;
- 2) разрушение детско - родительских отношений и т.д.» [2, с. 153].

Привитие любви к чтению - задача начальной школы, так как она является фундаментом образования. И от того каким будет этот фундамент зависит дальнейшее развитие и успешность ученика. Но необходимо учитывать и тот факт, что наибольшее влияние на формирование у детей жизненных ценностей, мировоззрения, морально - деловых качеств оказывает семья. Нечитающие взрослые не смогут приобщить к чтению детей.

В качестве реального способа приобщения к чтению родителей младших школьников является работа педагога в формате интерактивного «Читательского дневника для родителей». В таком дневнике родители описывают впечатления по прочитанным книгам, тем самым происходит своеобразная рефлексия на прочитанное. Такие впечатления в интерактивном режиме доступны и для других родителей, что также создает на данном этапе рефлексно. Затем в этом же формате рефлексии на прочитанную книгу дети. И последний шаг – это рефлексия детей на информацию по теме своих одноклассников [1, с. 105].

В результате интерактивного общения происходит формирование «библиотеки класса», обмен книгами и ссылками, обсуждение новинок литературы и др. Тем самым повышается уровень читаемости в классе и, следовательно, количество читателей.

Семейное чтение готовит человека к взаимоотношению с книгой, пробуждает интерес, формирует необходимость в чтении. Отсутствие потребности в чтении у взрослых – результат ее несформированности в раннем детстве. Приобщение к чтению родителей школьников является эффективным методом опосредованного приобщения к чтению самих учащихся.

В начальной школе проводниками для детей в мир большой литературы становятся родители и учитель.

Важными факторами развития читательской компетентности в начальных классах является не только профессиональное мастерство учителя, но и читательские предпочтения и начитанность. Сразу встаёт вопрос: «С чего начать работу?». Ответ на этот вопрос очевиден – с себя. Учителю необходимо читать литературу, с которой знакомятся учащиеся, узнавать о книжных новинках и новых авторах. Он должен знать, что происходит в мире детского и взрослого чтения. Помочь в этом может только сотрудничество с детьми, родителями, школьной и городской детской библиотеками, посещение сайтов Интернет - библиотек.

В настоящее время в школьную практику вводится «Дневник читателя». Учащиеся совместно с родителями ведут дневник, в котором фиксируют названия своих любимых книг. В таком дневнике детям также предлагается выполнять иллюстративную работу к произведениям. Учитель обязательно должен слушать рассказ о прочитанном и выражать свое мнение. Главное для учителя – внимательное отношение к тому, что читают дети [3, с. 19].

Целесообразным считается проводить беседы о круге детского чтения на родительских собраниях, о том, как выбрать книгу для ребенка. Необходимо обращать внимание на уровень художественных иллюстраций в книге для формирования у детей эстетического вкуса.

Е.А. Рыбкина предлагает проводить «литературные линейки», которые могут быть посвящены знаменательным датам, связанные с биографией или творчеством детских писателей. Практикуются и такие встречи, в которых ученики 3 - 4 классов проводят беседы с учениками 1 - 2 классов, составляют тематические выставки книг и рисунков к произведениям. В конкурсе «Дарите чтение друг другу» могут принять участие все желающие, изготовить подарочные карточки - открытки по внеклассному чтению, содержащие в себе пожелание: прочитать самую интересную книгу [3, с. 18].

Но не стоит забывать, что активных читателей надо поощрять, ведь именно читающий ученик может стать образцом для подражания в классе. В начале учебного года можно объявить конкурс «Лучший читатель» и в конце – подвести итоги и организовать выставку лучших «Дневников читателей», это даст еще большую мотивацию для чтения художественной литературы [Там же с. 19].

Организация работы с детской книгой в начальной школе – процесс не только творческий, но и системный. Учителю нужно стремиться создать все условия для чтения и сделать этот процесс интересным, познавательным и увлекательным. В начальных классах учитель имеет большой авторитет среди учеников. Если дети будут видеть учителя активным читателем, то и мотивация их читательской деятельности будет соответственно повышаться и интерес к книгам будет только расти.

Список использованной литературы:

1. Кашкаров А.П. Об эффективности программ продвижения чтения // Вестник детской литературы. – 2012. – Выпуск 5. – С. 103 - 109.
2. Как защитить вашего ребёнка? – М.: Даниловский Благовестник, 2002. – 352 с.
3. Рыбкина Е.В. Шаг навстречу книге, или как приобщить ребёнка к чтению // Начальная школа. – 2009. – № 2. – С. 18 - 21.

© А.В.Брызгалова, 2016

© Р.Э. Ибрагимова, 2016

УДК 376

О.В.Сафонова

к.п.н., доцент кафедры «Педагогика и психология дошкольного,
начального и дефектологического образования»,

Э.Ю.Бузина

студентка факультета педагогики, психологии и социальных наук
Пензенский государственный университет
г. Пенза, Российская Федерация

РАЗВИТИЕ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ

В нашей статье мы опишем созданную нами интерактивную презентацию, направленную на формирование звукового анализа и синтеза у детей с речевыми нарушениями. Были разработаны 13 презентаций, на разные звуки. В данной статье мы приводим пример интерактивной презентации на звуки [С] и [С'].

Данная презентация была рассчитана на два занятия. На первом занятии мы знакомили детей с новыми согласными звуками, учили находить их, среди акустически близких звуков, и соотносить с буквой. Для лучшего запоминания ребёнком изображения буквы, нами использовались ассоциации и применялась анимация, что видно на рисунке 1 [2].



Рисунок 1. Знакомство с буквой

Затем упражняли в поиске изученной буквы среди оптически похожих букв.

Задание на выделение звука на фоне слова помогало лучше провести дифференциацию звуков [С] и [С'] между собой и близкими по звучанию звуками. Дальше следовало задание

на выделение звука из начала слова в речевом, а затем в умственном плане, то есть с помощью изображений [1]. И заканчивалось первое занятие нахождением прямых слогов с изучаемыми звуками.

Второе занятие начиналось с анализа прямых слогов: детям предлагалось прослушать слог и найти недостающий гласный звук. Данное задание включало в себя схему слога, где синим цветом обозначается согласный, а красным гласный звук (рис. 2).

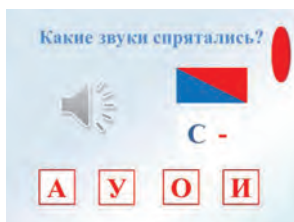


Рисунок 2. Анализ прямых слогов

Следующее задание направлено на развитие фонематического синтеза. Здесь детям предлагается ряд слогов с заданным звуком, которые могли быть началом «загаданного» слова. Рядом они могут прослушать окончание слова, и, только соединив правильные части слова можно получить верное слово.

И последним заданием было сделать звуковой анализ слова: посчитать количество звуков, определить среди них первый, последний и срединный. Поскольку дети только начинали овладевать звуковым анализом и синтезом, то для анализа нами выбирались простые по структуре слова. Если ребёнок справлялся с заданием быстрее намеченного времени, и он не был утомлён, то ему предлагалось дополнительное задание, в котором он мог проверить свои силы и прочитать несколько двусложных слов: «сода», «сила».

В каждой из наших презентаций присутствовал главный герой, которому в течение занятия помогал ребёнок.

В некоторых заданиях инструкция предлагалась в начале задания, вместе с названием игры, поэтому следующий слайд был полностью занят обучающим материалом (рис. 3).



Рисунок 3. Выделение звука [С] на фоне слова

Для перехода между слайдами в нашей презентации использовались гиперссылки, часть из них была установлена на «кнопки», что также можно увидеть на предыдущем рисунке. При выборе неправильного ответа, в задании с несколькими вариантами, объект, на который был сделан клик, исчезает или на нём появляется крестик. Если правильный ответ

только один, то в случае неправильного, ребёнок попадает на страницу, с надписью «Подумай ещё!», при нажатии на которую ребёнок может снова продолжить задание.

В представленной презентации ходом занятия управляет ребёнок, он самостоятельно начинает занятие, он может прослушать звуковой материал ещё раз, если не расслышал в первый раз или сделать небольшую паузу, это способствует формированию у ребёнка ответственности и самостоятельности. Работа за компьютером вызвала большой интерес к занятиям, они воспринимались детьми, как увлекательная игра, что способствовало повышению эффективности коррекционной работы.

Список использованной литературы:

1. Каше Г. А., Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Программа воспитания и обучения детей с фонетико - фонематическим недоразвитием речи [Электронный ресурс]. – http://pedlib.ru/Books/3/0267/index.shtml?from_page=1

2. Аношина, В.С. А - л - ф - а - в - и - т [Электронный ресурс]. – <http://www.stihi.ru/2008/03/12/1068>

© Сафонова О.В., Бузина Э.Ю., 2016

УДК 37

Бурлет Кристина, 3 курс, ФПиП
Научный руководитель: канд. физ. - мат. наук, доцент
Шмелёва Наталия Георгиевна
Стерлитамакский филиал БашГУ

ФОРМИРОВАНИЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В МЛАДШИХ КЛАССАХ

Одной из наиглавнейших задач преподавания математики младших школьников является формирование у них вычислительных навыков, основа которой считается осмысленное и добротное усваивание методик произносимых и письменных вычислений. Вычисляемая степень культуры является что запасом познаний и умений, который обретает все сущее внедрение, считается базой исследования математики и иных учебных дисциплин.

Формирование вычислительных навыков и способностей – сложная долгая процедура, результативность которого в значимом располагается в зависимости от собственных особых черт ребят, степени их подготовки и способов организации вычислительной работы.

Надо выбирать эти способы организации вычислительной работы младших школьников, которые помогают не только развитию выносливых осознанных вычислительных умений и способностей, но и всестороннему развитию личности малыша.

На уроках математики возможно применить формы изучения, как:

а) фронтальные, то есть проводится работа со всем классом.

При фронтальном обучении преподаватель командует учебно - познавательной работой в целом классе, трудящегося над единственной задачей. Он сформирует коллективную работу обучающихся, и все трудятся в едином темпе. Фронтальную работу возможно применить при устном счёте, при работе с веером цифр, с карточками.

Но фронтальная работа никак образом не рассчитана на учет их персональных различий. Она нацелена на среднего учащегося, по данной основанию отдельные ученики отстают от установленного темпа работы, а иные – остаются без работы.

б) индивидуальные формы обучения, то есть индивидуальные задания с карточками.

Некоторые ученики в связи собственного нрава или же стеснительности, интеллектуальных возможностей ни как не могут отвечать перед всем классом. Но эти малыши бегло управляются с поручениями, в случае если им дают карточки или же исследования.

Методы, которые можно использовать на уроках, можно разделить на 3 вида.

1) Словесные (пояснение новейшей проблемы, повествование согласно иллюстрации, диалог согласно содержанию)

2) Наглядные (использование плакатов, предметных картинок по теме)

3) Словесно – наглядные (комбинирование словесных и наглядных методов)

4) Практические (работа с линейкой по теме «Сантиметр», «Миллиметр», «Измерение длины ломаной»). Работа с монетами по теме «Единицы стоимости. Рубль. Копейка»)

Для младшего школьного возраста свойственны яркость и простота восприятия, легкость вхождения в образы. Малыши просто вовлекаются в разную работу, в особенности в игровую.

Одно из действенных средств формирования долговечных вычислительных способностей приёмом работы на уроках математики считается – дидактическая игра, которая

- может помочь убрать ощущение усталости;
- открывает возможности ребят, их индивидуальность;
- увеличивает произвольное запоминание.

Готовясь к урокам, малыши обязаны получить новые знания, учителя обязаны разбудить их интенсивное восприятие и внимание к познанию. Наилучшему усвоению материала, которые возможно использовать на уроке содействуют способы наглядности, опорные схемы, таблицы, которые возможно использовать на уроке.

Можно применить почти все игры, к примеру: «Помоги белке отыскать свое дупло». Игры на отработку состава количества «Домики», «Собери елочку». Развивая математические возможности, формируя заинтересованность методом интенсивных игр, смешных путешествий, приятных пособий, занятных задач в рифмованной форме, загадывание загадок, использование шарады, все без исключения может помочь активизировать познавательную работу ребят и улучшает качество познаний.

При изучении сложения и вычитания чисел в пределах 100 можно на уроке отвести 5 - 10 минут на работу с заданиями, развивающими логическое и абстрактное мышление обучающихся. Для этого предлагаю: примеры с окнами и пропущенными символами действий; сопоставить количества и выражения; квалифицировать, по какому правилу записан ряд количеств, и продолжить его; отыскать и выправить промахи в заключении примеров; не решая образчик, прикинуть вероятный ответ (из 3 - х данных) и доказать личный выбор.

Все эти способы и приёмы дают возможность ребятам больше освоить знания и затем благополучно использовать его на практике.

© К.А. Бурлет, Н.Г. Шмелёва, 2015

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ДОСТИЖЕНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В сфере образования сегодня, очевидно, что целью качественного образования не может быть приобретение знаний. Поэтому, основная задача учителя в настоящее время — не передать ребёнку сумму знаний, а научить его учиться, мыслить, потому что только владение универсальными приёмами учебной деятельности помогут стать ему успешным в жизни. Достичь этого сложно, но возможно.

Сегодня выпускники не всегда готовы к адаптации в современном мире. И как следствие – выйдя из стен школы, молодые люди либо становятся по жизни неуспешными, либо теряются, не могут «найти себя», что может привести к негативным социальным последствиям.

Вот почему перед школой остро встала и в настоящее время остаётся актуальной проблема самостоятельного успешного усвоения учащимися новых знаний, умений и компетенций, включая умение учиться. Но как этого достичь в образовательном процессе?

Ответ на этот вопрос дают Федеральные государственные образовательные стандарты, определяющие в качестве требований к результатам освоения основной образовательной программы наряду с личностными и предметными так называемые метапредметные результаты, которые предполагают, что ученики будут владеть универсальными учебными умениями информационно - логического, организационного характера, широким спектром умений и навыков использования средств информационных и коммуникационных технологий, базовыми навыками исследовательской проектной деятельности, основами продуктивного взаимодействия и сотрудничества со сверстниками и взрослыми, то есть всем арсеналом средств, позволяющих человеку успешно учиться в течение всей жизни, реализуя идею непрерывного образования и соответствуя вызовам XXI века. Метапредметные результаты - освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу учиться, и межпредметными понятиями [1].

По мнению специалистов (М.Е. Бершадского, М.В. Кларина, П.И. Третьякова, А.В. Хуторского и др.), общей основой разнообразных инновационных моделей обучения, имеющей поисковую направленность, является интегративная, надпредметная поисковая деятельность, то есть специальная деятельность по построению учебного познания – исследовательская, эвристическая, проектная, коммуникативно - диалоговая, дискуссионная, игровая. Один из эффективных инструментов достижения метапредметных результатов в образовательном процессе – использование современных образовательных технологий, в основе которых – системно - деятельностный подход, таких, как метод проектов.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, развитие исследовательских умений и навыков, что соответствует требованиям ФГОС в вопросе результатов освоения образовательных программ.

Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Однако практический опыт применения метода сегодня показывает, что изменения, происходящие в современной системе образования, определяют необходимость совершенствования методической готовности учителя к организации проектной деятельности школьников. Это обусловлено:

- возрастанием роли метода проектов в методической системе современного школьного образования, реализация которого позволит формировать готовность учащихся к преобразовательной деятельности, жизненному и профессиональному росту;

- потребностью современной школы в учителе, владеющим методическими и предметными компетенциями организации проектной деятельности школьников, как в учебной деятельности, так и в системе дополнительного образования;

- признанием необходимости совершенствования методической готовности учителя к организации проектной деятельности учащихся.

Подходы к организации процесса проектирования учащихся Дж. Дьюи и В.Х. Килпатрика, основоположников метода проектов, являются актуальными и в современной педагогике [2].

Сегодня метод проектов успешно развивается и приобретает все большую популярность за счет рационального сочетания теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем. “Я знаю, для чего мне надо все, что я познаю. Я знаю, где и как я могу это применить” - вот основной тезис современного понимания метода проектов.

Применение метода проектов связано с большими преимуществами. Метод проектов способствует успешной социализации школьников благодаря адекватной информационной среде, в которой учащиеся учатся самостоятельно ориентироваться, что приводит к формированию личности, обладающей информационной культурой в целом.

На всех этапах выполнения проекта есть возможность внедрить системно - деятельностный подход к обучению, то есть вовлечь учеников в активный процесс познания. Это в свою очередь, является одним из основных требований к процессу обучения в новых стандартах образования.

Выбирая проблему исследования и решая конкретные задачи, школьники исходят из своих интересов и степени подготовленности. Это обеспечивает каждому собственную траекторию обучения и самообучения, позволяет дифференцировать и индивидуализировать образовательный процесс.

Индивидуальная работа над проектом формирует личность, способную осуществлять целеполагание и планирование, рационально распределять время, координировать и анализировать свои действия, подводить итоги, что и составляет суть метапредметных результатов образования.

Список использованной литературы:

1. Асмолов, А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий. Пособие для учителя / А. Г. Асмолов [и др.] ; — 2 - е изд. — М. : Просвещение, 2011. — 159 с. — (Стандарты второго поколения).

2. Дьюи, Д. Демократизация и образование / Д. Дьюи. – М.: Педагогика - Пресс, 2000. – 383 с.
3. Гуревич, М.И., Павлова М.Б., Петрова И.Л., Питт Д. Планирование работы учителя по выполнению проекта / М. И. Гуревич [и др.] – Н. Новгород, 2002.
4. Карачев, А. А., Современные подходы к проектному обучению в контексте педагогической философии Д. Дьюи / А. А. Карачев, Р.Е. Каштан // Школа и производство. — 2008. – № 2. — С. 3–7
5. Копотева, Г.Л. Методическая готовность работников образования к реализации ФГОС начального, основного, среднего (полного) общего образования / Г. Л. Копотева, И.М. Логвинова // Справочник заместителя директора школы. – 2011. – № 10. – С. 8–12.

© Н.Л. Васенина, 2016

УДК 372.881.161.1

М.В.Вексесер к. филол. н.,
Лесосибирский педагогический институт – филиал СФУ, г. Лесосибирск, РФ
М.В.Багдасарова учитель начальных классов
МБОУ «СОШ №1 г. Лесосибирска», РФ
А.А.Фалилеева учитель иностр. языка
МБОУ «СОШ №10 с углубленным изучением отдельных предметов
им. ак. Ю.А. Овчинникова», г. Красноярск, РФ

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В ШКОЛЕ

В методике термин «понятие» определяется как «форма абстрактного мышления, отражающая существенные признаки предметов, явлений. Любое понятие проходит длительный путь формирования» [1, с. 202]. Рассмотрим на примере понятия «часть речи» лингвометодические условия формирования морфологических понятий в начальной школе.

Проанализировав учебников, мы пришли к выводу, что наиболее полное и четкое определения понятия «часть речи» дается в УМК «Гармония» (авторы учебника «Русский язык» М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко): «Части речи – это группы слов, которые отличаются друг от друга тремя особенностями: 1) на какой вопрос отвечают, 2) что обозначают 3) как изменяются», в данном определении отражены основные параметры, по которым характеризуется часть речи. В УМК «Школа 2100» (авторы учебников «Русский язык» Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В.Прониной) определение частей речи даётся в самом общем виде: они характеризуются только как большие группы слов, в которые входят существительные, прилагательные, глаголы и т.д. Анализ работ учащихся показывает, что при применении понятия «часть речи» большинство детей испытывают типичные затруднения: 1) не владеют понятием «часть речи» (варианты ответов: «*Часть речи* □ *это слова*; *Часть речи* □ *значение слова*; *Часть речи* □ *обозначение слов*» и под.); 2) затрудняются в определении основных признаков частей речи; 3) не оперируют теоретическими понятиями по данной теме (например, «*Существительное* □ *это то, что существует*»); 4) не могут правильно разграничить служебные части речи.

М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева выделяют следующие этапы формирования языковых понятий [2, с. 243]. На первом этапе – эмпирическом – предполагается наблюдение, происходит исследование признаков изучаемого явления. На основе лингвистического наблюдения выявляются одни и те же признаки в различных ситуациях словоупотребления. Так происходит осмысление этих признаков, что приводит к осознанию младшими школьниками отличий исследуемого явления от других явлений. Например, в ходе анализа слов учащиеся 1 - го класса объединяют их по значению: в одну группу ими включаются наименования (названия) животных, вещей, веществ, явлений: соловей, платье, песок, ветер. Наблюдая, дети учатся ставить вопросы к словам (кто? или что?), т.е. происходит осознание понятия одушевлённые и неодушевлённые имена существительные. Затем учащиеся обнаруживают у слов не только одинаковое общекатегориальное значение предметности, но и способность изменяться по числам (дом – дома), способность в речи сочетаться с действиями (воробей летит) или со словами, называющими признак (солнечный день). Школьники постепенно осознают связь между формой слова и его значением. Вот так осуществляется постепенное осмысление языковых правил, используемых в речи. Продолжительность данного этапа, характеризующегося накоплением наблюдений, неодинакова для различных понятий, например, для имён существительных – не менее года, при этом накопление наблюдений происходит постепенно на фоне других занятий.

Вторым этапом является – теоретический, предполагающий введение термина, а в большинстве случаев происходит дефинирование понятия. В начальной школе трактовка понятия представляется следующим образом: описательным, функциональным и структурно - логическим. Слова, называющие предметы, называются именами существительными – это пример описательного способа. Функциональный способ заключается в том, что акцент ставится на рассмотрении роли, выполняемой в потоке речи данной языковой единицей: союз служит для выражения релятивного значения, т.е. устанавливает синтаксические отношения в контексте определённой синтаксической единицы. Структурно - логический способ предполагает соотнесение языкового понятия в парадигме родовидовых отношений. Так, понятие «имя существительное» может определяться через ближайшее родовое понятие «часть речи», с указанием существенных признаков данной части речи: способна обозначать предметы, отвечать на вопросы кто? что? и изменяться по числам, по падежам (сообщается 2 - 3 признака).

На следующем (третьем этапе) происходит углубление понятийного содержания, т.е. оно обогащается новыми признаками, рассмотрение явления в практическом аспекте, например: понятие «имя существительное» имеет и другие признаки: падежные формы, типы склонения, способность выполнять функцию подлежащего, дополнения и т. д. На этом этапе важно показать роль имени существительного в речи (синонимия, антонимия и омонимия), а также наблюдать над формоизменением и словообразованием этой категории слов.

Занимательный и игровой материал также является одним из условий успешного освоения языкового понятия. Изучение частей речи в конечном итоге должно преследовать важные цели – развитие речи учащихся на основе обогащения словарного запаса различными частями речи, совершенствование умения верно употреблять слова в потоке речи. Вот почему для более успешного процесса развития речи рекомендуется в ходе частеречной работы проводить наблюдение над синонимами, антонимами, омонимами, знакомить детей с многозначностью слов, с прямым и переносным значением. Однако необходимо соблюдать важное условие, заключающееся в осуществлении связи обучения с жизненным опытом школьников.

Следует отметить, что в начальном курсе русского языка многие языковые понятия формируются на уровне обозначенных выше трёх этапов, однако, например понятие «наречие» проходит только два этапа: их изучение происходит на основе лишь общего знакомства. Также есть языковые понятия, «проходящие» только один этап изучения: происходит только наблюдение. Здесь примером может служить понятие «вид глагола», так как младшими школьниками осуществляется два вида практических действий: учащийся «следит» за приставкой в вопросе (что сделать? или что делать?) при соотношении временных форм глагола с его начальной формой: выздоравливает – выздоравливать, выздоровеет – выздороветь, а также при разграничении форм настоящего времени (несовершенный вид глагола – отсутствие в вопросе приставки *с -*) и простой формы будущего времени (совершенный вид глагола – наличие в вопросе приставки *с -*).

Итак, в работе над понятиями «часть речи» используется три этапа: эмпирический (наблюдение над языковым фактическим материалом, позволяющее осознать существенные признаки данного языкового явления, что позволяет учащемуся абстрагироваться от конкретного лексического значения слова, т.е. уйти от «наивного семантизма»); теоретический этап (установление внутривидовых связей, введение термина на основе операций сравнения и синтеза, осознание формулировки данного понятия, уточнение существенных признаков и связей между ними); практический (углубление понятия на основе его использования в речи, обогащение новыми признаками с использованием функционального подхода).

Список использованной литературы:

1. Львов М.Р. и др. Методика изучения грамматики // Методика преподавания русского языка в начальной школе / М.Р. Львов, В.Г. Горещкий, О.В. Сосновская. – М.: Просвещение, 2012. – С. 237 - 245.
 2. Рамзаева Т.Г. и др. Методика изучения фонетики, грамматики, словообразования и орфографии // Методика обучения русскому языку в начальной школе / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. – 2 - е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1987. – С. 172 - 313.
- © М. В. Веккесер, М. В. Багдасарова, А. А. Фалилеева, 2016

УДК - 37

**Герман М.Я.,
Кузьмина И.В.,**
Медведева Н.В.. МБОУ СОШ № 37
г.Белгорода, Белгородская область

ТВОРЧЕСКАЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Когда современное образование воспринимается большинством людей как один из высших приоритетов жизни, то именно сейчас очень возрастает значимость деятельности нынешнего педагога и возрастет потребность в тех людях, которые осознанно избирают для себя педагогическое поприще.

Но получить образование, выбрав профессию, чтобы стать действительно настоящим мастером своего дела, этого еще недостаточно. Только постоянное совершенствование

нынешнего педагогического процесса в разных типах педагогических систем в РФ ориентировано на изменение его традиционных параметров.

А именно: системности и глубины знаний, а также и познавательной активности личности, развития ее творческих способностей, так как современному обществу сегодня необходима только та личность, которая способна к самосовершенствованию и саморазвитию, различному творческому преобразованию в действительности. Именно сегодня в педагогической практике и теории является актуальной проблема формирования особенных творческих способностей личности.

Каждая творческая индивидуальность и культура педагогического труда – это две «равновесные» стороны личности современного педагога, которые одинаково важные для современной успешной деятельности. И только культура, и индивидуализация – процессы, взаимообуславливающие друг друга: не может сформироваться и полностью проявиться творческая индивидуальность без становления профессионала.

Сегодня в обществе все больше и утверждается мысль о том, что современное образование из способа просвещения отдельного индивида должно превратиться в механизм развития особой творческой личности, с ее индивидуальными способностями и дарованиями. Достижение данной цели невозможно без опытных педагогов, обладающих не только творческой индивидуальностью. Ведь для того чтобы усилия педагога стали действенными, недостаточно только его эрудиции и методической грамотности и умелости, а также удачного выбора какой-либо образовательной технологии.

Также и необходимо, чтобы каждый обучающийся принял своего учителя как яркую и неповторимую, своеобразную личность.

Так, сегодня, профессию педагог (учитель) к разряду творческих еще бы недавно безоговорочно отнесли бы немногие, в ряду особо творческих скорее бы назвали профессии музыканта, художника, актера.

И обусловлено это следующими факторами: массовостью и широким распространением педагогической деятельности, низким социальным престижем, иллюзией того, что необходимо довести ученика до стандартного уровня образования по предмету с помощью нормативных предписаний, разработанных дидактикой и методикой; отчужденностью школы от общества, учителя от ученика, а их обоих - от собственных задач и устремлений [3].

Нынешняя специфика особого педагогического творчества и заключается в том, что оно должно быть рассмотрено как совместное негласное сотворчество педагога и обучающегося, даже несмотря на то, что они и есть субъекты разных видов деятельности. Так пишет об этом В.И. Загвязинский: «Учитель постоянно занят профессиональным творчеством (хотя не все его идеи и замыслы реализуются в тех или иных областях деятельности - технической, научной, литературной), обучающийся - предметным (литературно-художественным, изобразительным, техническим и т.д.). Важно, что при неполном совпадении предмета совпадение характера деятельности и рождает некое сотрудничество, сопричастность к общему делу, духовную близость, возможность обмена опытом между педагогом и обучающимся» [5].

Перед учителем сегодня стоят сложные и творческие по своей сути цели и конкретные задачи: постепенно преобразовывать содержание нашего образования в содержание конкретного обучения, выбирать и воплощать заданные признанные нормативы в

конкретные «живые человеческие эмоции», действовать только в реальных, конкретных ситуациях творимых им и обучающимися. Профессиональное творчество не только приводит к освоению школьниками культуры и развитию каждой индивидуальности на этой основе, но и позволяет обучающемуся творить не только свой внутренний, собственный образ в этом мире.

Творческая индивидуализация учителя – это не только особое качество, уровень развития личности в целом, конечно и дать ее однозначное определение не является возможным. Ее сущность в самобытности и целостности всей личности (внутренняя сторона), в оригинальности, ярком своеобразии и масштабности всех проявлений личности и деятельности учителя(внешняя сторона), выражающихся в автономности постановки жизненных и педагогических целей и задач, самостоятельности действий, в непрекращающемся поиске смысла жизни и деятельности и готовности до конца отстаивать найденные, выстраданные, наработанные идеалы и жизненные ценности[2].

Любая творческая индивидуальность педагога проявляется в таких содержательных сторонах его личности, как направленность (ценности, мотивация, установки), личностные качества(индивидуальные проявления психических качеств и процессов), когнитивная сфера(содержание, уровни и операции мышления).

Творческий характер профессионально - педагогической деятельности, обуславливая особый стиль мыслительной деятельности учителя, связанный с новизной и значимостью ее результатов, вызывает сложный практический синтез всех сфер (познавательной и волевой, эмоциональной и мотивационной) личности педагога. Особое место в нем занимает развитие потребности, творить, которая воплощается в отдельных способностях и их проявлениях.

Что же касается творчества как индивидуального свойства личности, то исследователи называют как и отдельные свойства (оригинальность, смелость, критичность мышлений, независимость), так и пытаются выстроить целостную модель творческой личности. Так, В.И.Андреев говорит о творческом типе личности, «для которой характерна явно устойчивая, высокого уровня направленность на творчество, которая проявляется в органическом единстве с высоким уровнем профессионально - творческих способностей, позволяющие ей достигнуть социально и лично значимых творческих, прогрессивных результатов в отдельном или нескольких видах деятельности» [1].

В настоящее время о каждом педагоге можно сказать, что он – ярко выраженная индивидуальность и тем более индивидуальность творческая как и требуют современные стандарты ФГОС. Также эта характеристика заключается и в неповторимости, своеобразности и необычности, какой - то даже уникальности, проявляющихся в поведении, деятельности и ее результатах. Творческая индивидуальность у современного педагога проявляется главным образом и в системе отношений «учитель - обучающийся», в неуловимых интимных аспектах их непрерывного взаимодействия и даже на влиянии на культурно - духовную атмосферу нынешнего образовательного учреждения.

Творческая индивидуальность видит и высокий личностный смысл всего, что происходит и в самом процессе профессиональной деятельности, а также и переживает все события как факты личной жизни. Свою деятельность такой учитель ощущает как свою высокую миссию, поэтому у него всегда хороший положительный настрой (ситуация успеха). Он может, как бы подняться над нашей повседневностью и увидеть за отдельными

действиями их духовный смысл и практически за каждым своим уроком судьбу обучающихся, а не только их воспитанность и обученность. И вот именно в этом и есть такое проявление современной деятельности и культуры педагога. А еще одно характерное качество современной яркой индивидуальности - широта увлечений. Именно такой педагог (учитель) приходит всегда к детям с тем, чем и сам глубоко увлечен. А увлечения эти очень часто и выходят за рамки повседневных школьных дел: это техническое творчество и коллекционирование, художественное творчество, рисование, музыка.

Только целеустремленность и воля характерны для творческих учителей, но и это никак не выражается у них в демонстрации сильной воли или показной настойчивости. Скорее это и есть процесс постоянного достижения к поставленной ими цели, неуклонное следование направлению избранных поисков, которые и сопровождаются сомнениями, радостями и разочарованиями, переживаниями поражений и побед.

Исследования различных признаков, общих для педагогов, проявляющих свои качества творческой индивидуальности, показывают, что их объединяет интерес к людям. Именно они стремятся, как никто другой понимать других, их стремления, мотивы поступков, с огромным любопытством следят за взаимодействием других людей, как бы пытаясь познать их скрытый контекст общения, скрытые мысли и побуждения. Именно им нравится наблюдать других в ситуациях проявления высоких нравственных качеств, характера, замечать уникальные особенности, вспоминать совместно пережитое, сделанное[4].

О творческой индивидуальности сегодняшнего учителя можно говорить только тогда, когда именно он выступает не как исполнитель, а как совершенно самостоятельный, автономный субъект собственной деятельности и его действия и их результат выходят уже за рамки традиционно принятых в нашем педагогическом обществе. И именно такая яркая индивидуальность учителя, педагога позволяет ему сохранять свое самобытное педагогическое «лицо» вне всякой зависимости от любой ситуации в обществе и в общеобразовательном учебном заведении.

Природа такого творческого педагогического труда такова, что именно она имманентно содержит в себе лишь некоторые характеристики нормативной деятельности учителя. При этом педагогическая деятельность становится творческой и не только в тех случаях, когда уже алгоритмическая деятельность не приносит желаемых результатов. Усвоенные учителем алгоритмы, способы и приемы нормативной педагогической деятельности включаются уже в огромное количество непредвиденных, нестандартных ситуаций, а где уже решение которых требует постоянного внесения изменений, регулирования и коррекции, что как - то и побуждает педагога к проявлению своего инновационного стиля профессионального педагогического мышления.

Из всего выше изложенного так можно сделать вывод, что современная педагогическая деятельность, предусмотренная стандартами ФГОС, педагогическое творчество и самореализация учителя диалектически совпадают. Педагогическая деятельность учителя – это особая творческая деятельность по воспитанию конкретного подрастающего поколения и самосозиданию, а также преобразованию других и самопреобразованию. Именно она и обеспечивает основу самореализации, а также служит средством по самореализации и профессиональному самоутверждению.

Потребность в особом творческом самовыражении, в индивидуальной личностной самореализации в процессе профессионально - педагогической деятельности уже становится не только доминирующей ценностной ориентацией каждой личности современного педагога.

Литература

1. Андреев В.И.Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества. - Казань,1988.
2. Булатова О.С.Педагогический артистизм: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. - М.: Издательский центр «Академия»,2001 - 240с.
3. Гильманов С.А. Творческая индивидуальность учителя. - Тюмень,1995.
4. Гильманов С.А. Творческая индивидуальность педагога // Школьная практика. - 2004.
5. Загвязинский В.И.Педагогическое творчество учителя. - М.:1987.

© М.Я.Герман, 2016

УДК 37.022

П. В. Грищенко, Е. А. Карбасова

студентки 3 курса Института экономики и управления
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г. И. Носова»,
г. Магнитогорск, Российская Федерация

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УРОКА - КВЕСТА КАК ИННОВАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ЭКОНОМИКИ

На сегодняшний день актуальным становится вопрос об использовании инновационных технологий в образовании, что подразумевает применение определенных форм, способов, приемов и методов в учебно - воспитательном процессе. Одним из таких способов является весьма новое понятие, используемое на занятиях, как урок - квест. Данная форма уроков требует кропотливой подготовки к разработке, однако уже постепенно начинает включаться в занятия по различным дисциплинам. Урок - квест должен отражать все признаки урока как учебной формы работы и одновременно игровой формы обучения. Игровая форма уроков приобретает особую популярность и актуальность на занятиях во многих образовательных учреждениях, поэтому в интернете встречается огромное количество разработок, планов уроков и пояснительных записок учителей по данной тематике [3, с.257].

В настоящее время, многие города России заинтересованы в развитии реалити - квестов, что определяет особую заинтересованность и познавательность в сфере досуга общества и молодежи. На данных мероприятиях человек применяет все полученные знания для достижения цели и, несомненно, приобретает новые.

Понятие «урок - квест» имеет значение двух составляющих. Итак, квест - это приключенческая игра, которая представляет собой историю главного героя. Второе

составляющее квеста это определенная форма организации педагогического процесса, при которой педагог руководит коллективной группой учащихся в течение определенного количества времени для цели достижения основ изучаемого предмета в процессе обучения, а также воспитания и развития познавательных способностей и духовных сил школьников[1, с. 234]. Следовательно, урок - квест –это игра, представляющая собой определенный сюжет событий с определенной последовательностью деятельности и правилами, с конечным установленным временем, на протяжении которого педагог должен руководить и контролировать познавательную деятельность учащихся с целью формирования у них определенных компетенций.

В стандартах школ и ВУЗов, а также в Федеральном законе об Образовании Российской Федерации отражены постановления о том, что учащиеся обязаны овладеть определенными компетенциями, полученными в процессе обучения. Что такое компетенция? Компетенцию определяет совокупность знаний, умений и навыков решать совокупность профессиональных задач. Компетенция необходима для качественной продуктивной деятельности учащихся после пройденного курса обучения.

Урок - квест представляет собой инновационную разработку в области образования, включающую элементы творчества и решения задач на логику. Данный метод проведения урока является информационным и способствует разработке коммуникативных навыков для научно - исследовательской деятельности [2,с. 127]. Одновременно взаимосвязан с другими формами обучения, способствуя лучшим результатам в учебном процессе. Было выявлено, что урок - квест способствует развитию следующих компетенций: развития логического мышления и принципов алгоритмизации, нахождение верного решения в трудных задачах, воспитание личностных качеств ученика и педагога, а также умение сбора, хранения, систематизации и обработки информации.

Для применения данной технологии обучения были разработаны уроки - квесты для 11 классов, целью которых являлось нахождение потерянного файла на компьютере, пройдя ряд различных заданий. Задания были с элементами научно - исследовательской работы, то есть по программе урок - квест проходил до изучения темы «Спрос. Предложение. Равновесие на рынке», следовательно классу нужно было понять, что делает тот или иной запрос, чтобы перейти к следующему этапу задания. Игра состояла из следующих этапов:

- самостоятельное освоение нового материала учащимися на тему: «Спрос. Предложение. Равновесие на рынке», используя Интернет - ресурсы;
- составление таблицы «Основные понятия»;
- решение кроссворда на компьютере (за каждое угаданное слово класс получает подсказки, с помощью которых сможет найти потерянный файл на компьютере);
- нахождение потерянного файла на компьютере («Тест»);
- решение заключительного теста на скорость и время.

Целью данного урока являлось применение полученных знаний на практике и занятие научно - исследовательской деятельностью. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: умение пользования Интернет - ресурсами для нахождения нужной информации, умение исследовать новую тему и находить поиски решения задач по экономической науке, знание персонального компьютера, умение использовать экономические формулы и умение работать в группе.

После проведенных уроков были подведены итоги. По отзывам учащихся и учителей, данный метод обучения является наиболее развлекательным и интересным.

В заключении можно отметить, что урок - квест может использоваться с целью научно - исследовательской деятельности и выступать как инновационная технология в образовании, направленная на формирование определенных компетенций у учащихся.

Список использованной литературы:

1. Байденко В. И. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход / В.И. Байденко. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2011. – 536 с.
2. Лимарева Ю.А. Развитие коммуникативной готовности студентов технических вузов в процессе профессиональной подготовки / диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Магнитогорск, 2005.
3. Лимарева Ю.А. Стратегический анализ регионального рынка образовательных услуг южноуральского региона (на примере г. Магнитогорска) / Лимарева Ю.А., Кучмий Т.И. // Управленческий учет. 2015. № 5. С. 53 - 60.
4. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии / А. П. Панфилова. - М.: Издательский центр «Академия», 2012. - 192 с.
5. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М.Ю. Бухаркина. - М: Издательский центр «Академия», 2011. – 368 с.

© Грищенко П.В., Карбасова Е. А., 2016

УДК 004

К.С. Дегтярева

студент 2 курса института энергетики и автоматизированных систем
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»

Научный руководитель: Т.Н. Варфоломеева

к.п.н., доцент кафедры «Бизнес - информатики
и информационных технологий»
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Российская Федерация

ИЗУЧЕНИЕ ТЕМЫ «ЗАПИСИ» В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ

XXI век – это век интенсивного развития информационных технологий. Автоматизация ряда технологических процессов частично отстранила человека от участия в производственном процессе, сместив его функции в сферу контроля. Появился новый вид деятельности человека, который связан с созданием программного обеспечения, его сопровождением и поддержанием в рабочем состоянии. Подготовка специалистов в данной

области становится как никогда актуальной. Согласно исследованиям рекрутингового сервиса, Glassdoor профессия программиста является одной из самых востребованных не только на текущий год, но и на ближайшее будущее.

Школьное образование выступает как база для дальнейшего обучения и получения профессии. По окончании 9 класса ученик школы может выбрать обучение на базовом или профильном уровне, которое будет длиться в течение двух лет. Каждый профиль имеет свои особенности обучения, в специфике реализации межпредметных связей [3].

На старшей ступени школьного образования особое внимание необходимо уделять профессиональной направленности информационной подготовки учеников в области технологий поиска и хранения информации [9].

Согласно Базисному учебному плану на курс «Информатика и ИКТ» на профильном уровне отводится 4 часа в неделю. Изучение программирования входит во вторую часть курса и начинается в 11 классе. На данный раздел отведено 65 часов. За это время изучаются следующие подразделы: «Эволюция программирования», «Структурное программирование», «Рекурсивные методы программирования» и «Объектно - ориентированное программирование». Мы остановимся более подробно на рассмотрении темы «Комбинированный тип данных» из подраздела «Структурное программирование». Эта тема завершает данный подраздел и на нее отводится 6 часов от всего раздела «Программирование».

Комбинированный тип данных (записи) содержат совокупность разнотипных атрибутов, относящихся к одному объекту. Записи являются структурой фиксированного размера и произвольного доступа к полям записи, они могут быть как линейными, так и нелинейными. Компоненты записи называются полями записи. В описании должно быть имя поля, а также тип поля записи. На тип поля не накладывается ограничения [5].

```
type имя шаблона= record
    имя поля 1: типа поля;
    имя поля 2: типа поля;
    .....
    имя поля n: типа поля;
end;
```

В нелинейных записях компоненты связаны между собой отношением подчинения. Доступ к элементам записи осуществляется через операцию «точка».

<имя записи>.<имя поля>

Чтобы сделать обращение к полям записи более коротким используется оператор присоединения with (рис. 1):

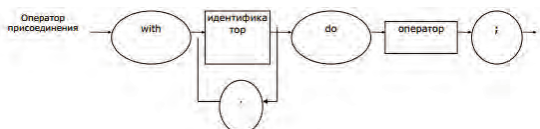


Рисунок 1. Оператор присоединения

Рассмотрим задачу: Пусть имеются сведения о студенте. Известны следующие данные: ФИО и дата рождения, стипендия и институт. Необходимо выдать сведения о студентах, родившихся в ноябре 1999. Тогда графически эту информацию можно представить следующим образом (рис. 2):



Рисунок 2. Информационная структура

После чего решаем задачу на языке Паскаль:

```

const n=100;
type student=record
  fio: record
    surname: string[10];
    surname: string[10];
    name: string[10];
  end;
  data: record
    day: 1..31;
    month: 1..12;
    year: 1980..2000;
  end;
  grant: real;
  facultet: string[10];
end;
st1=array[1..n] of student;
var st:st1;
    i,m,k: integer;
begin
  writeln('введите количество студентов');
  Readln(m);
  For i:=1 to m do
    with st[i] do begin
      writeln('введите ФИО ',i,'-го студента');
      with fio do begin
        Readln(surname);
        Readln(surname);
        Readln(name);
      end;
      writeln('введите дату рождения ',i,'-го студента');
      with data do begin
        Readln(day);
        Readln(month);
        Readln(year);
      end;
      writeln('введите стипендию ',i,'-го студента');
      Readln(grant);
      writeln('введите факультет ',i,'-го студента');
      Readln(facultet);
    end;
  end;
  writeln('ФИО студентов, родившихся в ноябре 1999 года');
  For i:=1 to m do
    with st[i] do
      If (data.month=11) and (data.year=1999) then begin
        writeln(fio.surname, ' ',fio.surname, ' ',fio.name);
        k:=k+1;
      end;
  end;
  If k=0 then writeln('Студентов, родившихся в ноябре 1999 года нет');
end.
  
```

Как мы уже заметили, на изучение темы «Записи» в профильных классах отводится большое количество часов относительно всего подраздела. Это обосновывается тем, что данная тема применяется при решении большинства практических задач из реальной жизни, во многом упрощая работу над разнородными данными.

Изучение программирования на профильном уровне формирует у выпускников школ абстрактное, логическое и алгоритмическое мышления, а также дает им первоначальные навыки работы в области информационных технологий. Это обусловлено необходимостью

подготовки технически грамотного специалиста в любой сфере деятельности современного общества.

Список использованной литературы:

1. Варфоломеева Т.Н. Методические рекомендации по дисциплине «Алгоритмы и структуры данных» для обучающихся направления 080500.62 «Бизнес информатика» всех форм обучения. - Магнитогорск: Изд - во Магнитогорск. гос техн. ун - та им. Г.И. Носова, 2015. – 18 с.
2. Варфоломеева Т.Н., Гусева Е.Н. Методические рекомендации по дисциплине «Программирование» для обучающихся направления 080500.62 «Бизнес информатика» всех форм обучения. - Магнитогорск: Изд - во Магнитогорск. гос техн. ун - та им. Г.И. Носова, 2015. – 30 с.
3. Варфоломеева Т.Н., Овчинникова И.Г. Учебное пособие по программированию. [Текст]: учеб. пособие / Магнитогорск: МаГУ, 2005. Под грифом УМО. – 104 с.
4. Варфоломеева Т.Н., Овчинникова И.Г., Платонова О.И. Методологии программирования. [Текст]: учеб. пособие / Магнитогорск: МаГУ, 2007. – 204 с.
5. Варфоломеева Т.Н., Повитухин С.А. Структурная методология программирования на примере языка Паскаль. [Текст]: учеб. пособие / Магнитогорск: Изд - во Магнитогорск. гос техн. ун - та им. Г.И. Носова, 2015. – 103 с.
6. Варфоломеева, Т.Н. Задачник - практикум по программированию на Паскале [Текст]: учеб. пособие, 2 - е изд., переработ. и доп. / Т.Н. Варфоломеева, И.Г. Овчинникова. – Магнитогорск: МаГУ, 2001. – 85 с.
7. Варфоломеева, Т.Н. Лабораторный практикум по структурному программированию. [Текст]: учеб. пособие / Т.Н. Варфоломеева, И.Ю. Ефимова – Москва, 2014. (2 - е издание, стереотипное)
8. Варфоломеева, Т.Н. Лабораторный практикум по структурному программированию на примере языка PASCAL [Текст]: учеб. пособие / Т.Н. Варфоломеева, С.А. Повитухин. – Магнитогорск: МаГУ, 2013. – 123 с.
9. Варфоломеева, Т.Н. Пособие для подготовки к ЕГЭ и ЦТ по информатике [Текст]: учеб. пособие в 2 - х частях, Том. Часть 1. Алгоритмизация и программирование / Т.Н. Варфоломеева, И.Г. Овчинникова. – Магнитогорск: МаГУ, 2006. – 128 с.
10. Ефимова, И.Ю. Компьютерное моделирование [Текст]: сборник практических работ 2 - е издание, стереотипное / И.Ю. Ефимова, Т.Н. Варфоломеева. – Москва: ООО «Флинта», 2014. – 67 с. ISBN: 978 - 5 - 9765 - 2039 - 4
11. Наумова А. И. Программирование в профильных классах в инновационном образовательном учреждении. Проблемы и пути их устранения // Международный журнал экспериментального образования. 2014. №7 - 1 С.35.
12. Овчинникова, И.Г. Задачник - практикум по программированию [Текст]: учеб. - метод. пособие. / И.Г. Овчинникова, Т.Н. Варфоломеева. – Магнитогорск: МаГУ, 2009. – 77 с.
13. Сахнова Т.Н., Овчинникова И.Г. Тема «Записи» в школьном курсе информатики [Текст] // Информатика и образование. – 2008. – № 9 – С. 77 - 81.
14. Сахнова, Т.Н. Основы алгоритмизации [Текст]: учеб. пособие, 2 - е изд., перерабо. и доп. / Т.Н. Сахнова, И.Г. Овчинникова. – Магнитогорск: МаГУ, 2002. под грифом УМО. – 131 с.

© К.С. Дегтярева, 2016

ПРОБЛЕМА ВОСПРИЯТИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ИСКУССТВА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Художественное образование направлено на решение одной из главных задач, которые школа и общество считают важнейшими, – это роль искусства в формировании личности. Именно художественный опыт в каждом проявлении, полноценное художественное образование сохраняет целостность интеллектуального, психического и личностного развития ребенка.

Организация восприятия произведения искусства в образовательном процессе, как правило, не опирается на возможности самого произведения, способного активизировать познавательную деятельность и нравственные представления учащихся. Проблема восприятия ребенком произведений мирового искусства сводится к ситуации схематизированного формального отношения к феноменам художественной культуры, нацеленного на анализ или материальной основы произведений, или их значения в области сюжета, техники, технологий, или творческой биографии художника. Информация подобного рода раскрывает аспекты художественного образа в его статичном качестве, носят археологический или социологический характер, скрывая тем самым главное назначение живого непосредственного художественного образа – связи человека с миром, Богом, самим собой, которая никаким другим способом и не может быть реализована.

Воспитание личности, ориентированной на высокие культурные образцы отечественной и мировой культуры, заставляет расширить рамки традиционных взглядов на возможности общего художественного образования: предложить варианты инновационных методологий и методик вхождения ребенка в художественную предметность и, в первую очередь, – актуализировать проблемы обучения подрастающего поколения диалоговым формам общения с произведением и овладения художественным языком архитектуры, скульптуры, живописи, графики, как возможности воспринимать и понимать глубокие смыслодержающие слои произведений искусства мировой культуры.

Одной из ключевых задач художественного образования является формирование у учащихся компетентности зрителя, включающей в себя совокупность специфических знаний, навыков и умений выстраивать диалоговые формы отношения с произведением искусства, всегда открытому этой уникальной коммуникации с потенциальным зрителем. Уровень сформированности компетентности зрителя во многом определяет то качество интерпретации глубоких уровней интеллектуальных и духовных значений и смыслов художественного произведения, которые способны найти свою реализацию в живом конкретном художественном образе – процессе отношения произведения и зрителя. Общее художественное образование с необходимостью должно включать в себя задачи, нацеленные на воспитание образованного, заинтересованного, увлеченного «Зрителя», ориентированного на общение с произведением искусства, процесс и результат которого

заклучает в себе непреходящие смыслы и значения интеллектуального, нравственного, духовного аспектов общечеловеческого порядка.

Известно, что произведения искусства XX столетия, как правило, не подвергаются анализу на уроках мировой художественной культуры, традиционно считаясь чрезвычайно сложными для восприятия. Авторами статьи предложен анализ одного из живописных шедевров искусства русского авангарда – произведения В.В. Кандинского «Композиция № 5» (1911 г., холст, масло, 190x275 см) как пример опыта восприятия произведения абстрактной живописи.

Композиции № 5, 6 и 7 В.В. Кандинского, являются высшим воплощением идей абстрактной живописи, кульминацией русского авангарда. «Композиция № 5», а точнее ее эскиз, был впервые представлен 18 декабря 1911 года в Мюнхене, на выставке творческого объединения «Синий всадник». Однако в теоретических трудах о «Композиции № 5» у Василия Васильевича сохранились только упоминания, не подвергалась она детальному анализу и в истории отечественного искусствоведения.



В.В. Кандинский «Композиция № 5». Холст, масло. 190x275 см. Швейцария, ч / к

Это грандиозное полотно не столько по своим размерам, сколько по масштабу содержания – оно визуализирует евангельские мотивы, связанные с темой Потопа. Верхняя часть произведения, его темные и насыщенные краски постепенно растворяются, переходя в светлые и легкие тона нижней части работы. Благодаря колористическому делению картины на нижнюю облегченную и верхнюю утяжеленную часть, у зрителя создается полное ощущение пространства и глубины.

Василий Васильевич был большим почитателем и знатоком древнерусской иконописи. Она оказала огромное влияние на его мировоззрение, заставив уже в достаточно зрелом возрасте обратиться к искусству живописи. Однако, художник, используя в своем

творчестве библейские мотивы, никогда не придерживался строгих иконографических правил.

В начале общения с произведением зрителю предстает живописное полотно целиком - он видит лишь абстракцию «космоса» произведения, но затем внимание зрителя останавливает на себе змеобразная, черная «река», берущая свой исток в правом верхнем углу произведения. Этот змеевидный поток, извиваясь и расширяясь, достигает центра полотна и там останавливается. Извивающаяся, змеобразная форма черного цвета в «Композиции № 5» - один из иконографических мотивов древнерусской иконописи – «Змей с мытарствами» или «Геенна огненная». Образ «Геенны огненной» можно увидеть в иконе «Изображение Апокалипсиса» 1475 - 1500 гг. В иконе из огненной пасти адского зверя вверх, к ногам Адама, поднимается длинный извивающийся змей, олицетворяющий грех. Иногда вместо изображения змея в древнерусской иконописи изображается огненная река.

Взгляд зрителя следует дальше за извивающейся линией и останавливается на красном пятне вверху картины. Это еще один мотив творчества мастера – храм, вознесенный на высокий холм. Тема Града на холме развивается во многих произведениях Василия Васильевича – вплоть до «Маленьких радостей» (1913), где идеальные абрисы уже Святого града размываются волнами беспредметности. Искусствовед Вил Громан, анализируя «Импровизацию № 8», истолковал изображение архитектурного мотива в верхней части холста как «русский город с церквями и соборами, Кремль или Новый Иерусалим». В дальнейшем эта тема получила свое развитие, где образ Нового Иерусалима предстал как образ Москвы – Третьего Рима. В наше время искусствоведы определяют это изображение как образ Вавилона, рушащегося под воздействием Гнева Божьего. В «Композиции № 5» изображение храма следует интерпретировать как образ грехоподобного Вавилона.

Следя за змеобразной линией, взгляд зрителя останавливается на формах белоснежного цвета, напоминающих очертания крыльев птиц. Это представленный в произведении знак Ангела. В композиции присутствует и изображение атрибутов Ангела – его трубы. Мотив Ангела с трубой тоже имеет свое развитие в творчестве Кандинского: начиная с картины на стекле «Все святые Ю» 1911г., где образ Ангела ярко прочитывается; картины на стекле «Ангел Страшного Суда» 1911 года, где изображение трубящего Ангела постепенно видоизменяется; и, наконец, картина маслом «Ангел Страшного Суда» 1911 года, где лишь пластика крыла и трубы говорят о первоначальном изображении. Вероятно в картине В.В.Кандинского это цельный образ архангелов Михаила, Гавриила, Рафаила и Уриила. Они должны трубным гласом воззвать мертвых на Страшный суд, и они же ограждают Церковь и каждого верующего от сил тьмы.

Далее взгляд зрителя, как бы упираясь в угол, образуемый черными линиями в правой стороне полотна, вновь, как будто по живописной волне устремляется в левую сторону картины. Это мощное движение образуется за счет налагающихся друг на друга четырех профилей, обращенных в левую сторону картины, и занимающих всё пространство полотна - от центра до нижнего края. И в памяти зрителя всплывает, пожалуй, самое знаменитое произведение с изображением четырех всадников Апокалипсиса – один из листов серии гравюр Дюрера. Всадники появляются строго друг за другом, каждый с открытием очередной печати книги Откровения.

Следуя за движением четырех профилей в левую часть холста, взгляд зрителя останавливается на изображении руки, поддерживающей лодку с тремя людьми. Безусловно, это мотив «Ноева ковчега» - знак великой Божией помощи, спасающей человечество от духовной гибели.

Далее движение взгляда зрителя, дойдя до левого края работы, вновь, как по движению обратной волны устремляется в правую часть полотна, и приходит к низшему правому краю холста, в самую облегченную, светлую нижнюю часть картины. Обращает на себя внимание силуэт, который как будто выходит из художественного пространства полотна в реальное пространство, к зрителю. Вне всякого сомнения, Василий Васильевич представляет в своей интерпретации образ Богоматери, который так соотносится с образом Богоматери из Деисусного чина Благовещенского собора Московского Кремля. Обращает на себя внимание общие для этих изображений пластика движения, абрис силуэта, та же покровительствующая сила, исходящая от образа. Традиционно Богородичный дух в православии – это образ покровительства и посредничества между горним и дольным.

В своем творчестве В.В. Кандинский огромное значение уделял символике цвета. Свои теории он высказывает в книге «О духовном в искусстве» 1910 г. Художник описывает цвета с музыкальной и психологической точки зрения, влияние отдельных цветов на ощущения зрителя. Синий — «небесная краска», которая зовет человека к бесконечному, углубленный синий выражает покой, доведенный до черного — печаль. Синий, цвет божественного начала в «Композиции № 5» переходит в цвет воды, бушующей и неистовой, очищающей и спасающей. И по мере приближения цвета к краю картины, синий от почти черного переходит в голубой и белый. Желтый — это солнце, огонь, золото, спелая пшеница, желток яйца. Это — самый яркий цвет, по словам Кандинского, «расточающий себя направо и налево». Он вызывает чувство радости, легкости, тепла. Оттенков желтого, переходящих в охру, особенно много в нижней части картины, которые читаются как надежда на Спасение. Из смешивания желтого и синего рождается зеленая краска. Это самая покойная краска. Здесь нет движения, нет звучания, — ни радости, ни печали, ни страсти. Зеленый цвет никуда не зовет. Особенно чисто зеленый цвет художник берет для обозначения образа Богородицы внизу полотна.

Говоря о красном, Кандинский характеризует его как живой, жизненный, беспокойный цвет, но, в отличие желтого, не легкомысленный. Красный цвет мастер использует для построения образа Богородицы. Рассматривая красные пятна в верхней части картины, надо учитывать цвета, расположенные рядом. Находясь под влиянием черных и темно - зеленых, красный звучит беспокойно.

В изображении мотива «Ноева ковчега» мы видим сочетание желтого, красного и синего цветов. Три фигуры в лодке отправляют нас к образу Троицы в христианстве. Андрей Рублев в своей иконе представил образ Троицы, используя три цвета – это желтовато - охристый, красный и синий. Именно эти цвета использует Василий Васильевич для изображения образа «спасающихся в лодке», выражая идею Спасения.

Черный цвет художник определял как нечто погасшее, бездвижное. Черный, как великое молчание в минуту великой трагедии и радости. Белую краску Кандинский характеризует как символ мира, где исчезли все краски, все материальные свойства

и субстанции. Белое, по мысли художника, есть нечто молодое, ничто, предшествующее началу, рождению. Оттенки белого в «Композиции 5» рассказывают нам о смысле Потопа и о победе над неким черным змием. Белый и черный – диалектика рождения и смерти. Несмотря на буйство красок, все элементы композиции уравновешенны, ничто не выбивается из общей массы. Общая идея Потопа растворилась в живописном решении этой вечной темы.

В «Композиции № 5» Василий Васильевич соединяет темы Ветхого и Нового заветов, идею Потопа и Страшного суда. Художник не случайно доводит изображение труб ангелов до вида кистей художника, тем самым проводя аналогию: труба и кисть – инструменты, через которые можно «вещать» людям о великих событиях, очищая и спасая от бед безнравственности и материальности. Отказываясь от реалистически прописанных образов, мастер визуализирует одну из самых глобальных тем в культуре человечества – духовного спасения – используя, казалось бы, чрезвычайно простые и безыскусные средства, лежащие в основе изобразительного искусства – цвет и линию, «сплетая» и выстраивая ими грандиозное действо, разворачивающееся во времени и пространстве длящегося художественного образа как диалога зрителя и живописного полотна. Эта завораживающая музыка цветовых пятен манит зрителя с невероятной силой и постепенно открывает содержательные слои значений и символов общечеловеческого уровня.

Идея всемирного катаклизма, открывающего путь к духовному возрождению как трудное, мучительное движение к новой гармонии; наступление Царства Духа, адекватной формой выражения которого для В.В. Кандинского являлась абстрактная живопись – беспредметное искусство. Символ обновленного искусства, некий визуальный манифест новой живописи для Кандинского - это «Синий всадник». В1911 году художник вместе со своим другом, художником Францем Марком, организывает творческую группу и называет ее «Синий всадник». Это был призыв к духовному обновлению во всех областях искусства и культуры. Синий цвет для Кандинского – небесный, духовный цвет. А тема всадника всплывает у художника во многих вариантах от сказочного принца до воинствующего рыцаря новой эстетики. Образ св. Георгия трактует этот мотив в христианском смысле. Битва с Драконом, со Змием означает победу духовного мироздания над материалистическим. В «Композиции № 5» образ Георгия - Победоносца, невидимый, но присутствующий здесь своей побеждающей силой, является символом победы над Змием – олицетворением Зла, духовной опустошенности. Образ воинствующего всадника, побеждающего чудовище, проходит через всю жизнь художника. Служитель высокого искусства – Художник, Мастер – Синий Всадник, который убивает в зрителе его черного Змия, и поднимает его к высотам духовным.

Список использованной литературы

1. Сарабянов. Символизм в авангарде. М.: Наука, 2003 – 448 с.
2. В.В. Кандинский. Точка и линия на плоскости. М.: Азбука, 2001. – 560 с.
3. В.В. Кандинский. Точка и линия на плоскости. М.: Азбука - классика, 2008. – 240 с.

© Н.Ю. Дмитриева, 2016

ОРГАНИЗАЦИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО КРАЕВЕДЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Бесценным источником воспитания и развития личности являются инновационные формы внеурочной деятельности в школе, среди которых следует выделить литературное краеведение. Под термином «литературное краеведение» понимают знакомство с историей литературы и современной литературной жизнью региона, включая устное народное творчество [1, с.101].

Являясь основным разделом общего краеведения, которое изучает родной край во всем его многообразии, литературное краеведение остается значимым средством приобщения учащихся к духовной жизни народа в ее глубинных проявлениях. Важность использования элементов краеведения в обучении и воспитании детей в своих трудах отмечали зарубежные и отечественные ученые и педагоги. Например, К.Д.Ушинский говорит о том, что «поля Родины, ее язык, ее предания и жизнь никогда не теряют непостижимой власти над сердцем человека», они помогают возгореться «искрами любви к Отечеству». Так же он доказал необходимость включения местного материала в учебные предметы, подчеркивал важность выработки у детей «инстинкта местности», связывал развитие речи детей с преподаванием «отчизноведения» [3, с.268].

Целесообразно начинать работу по изучению литературы родного края с начальной школы. Уроки окружающего мира, русского языка, родного языка или литературного чтения содержат огромный, богатый материал для краеведческой работы с младшими школьниками на протяжении всего периода обучения.

На уроке литературного чтения учащиеся вместе с изучаемым программным материалом основательно получают и элементы литературно - краеведческих знаний. Основной задачей такого урока является сообщение сведений о писателях, связанных с родными местами. Это позволяет вызвать у детей интерес к краеведению, пробудить желание узнать больше о литературе своего региона, о произведениях, связанных с их Родиной.

Привлекательна и интересна младшим школьниками внеурочная деятельность с ее открытиями и находками. Занятия литературным краеведением вне уроков позволяют учащимся напрямую установить связь литературы с жизнью, увидеть тот окружающий нас мир, послуживший материалом для произведений писателей страны и республики, проникнуть в их творчество, изучить его с разных сторон.

Знания, получаемые учащимися по литературному краеведению можно разделить на две группы – общекраеведческие и региональные. Общекраеведческие – это знания о биографии и творчестве писателей, их связь с тем или иным краем, о путешествиях, о литературных местах России. Региональными считаются знания о фольклоре, литературной жизни родного края для учащихся, связей с этим краем писателей «местных» и писателей, приезжавших в него [2, с.148].

Общекраеведческие знания учащихся определяются программой школьного курса, а региональные знания зависят от того, введены ли в школе программы внеурочной

деятельности с учетом региональных особенностей (литературно - краеведческий факультатив, кружок). Правильное соотношение учебной и внеучебной деятельности оказывает огромное влияние на прочность знаний младших школьников по литературному краеведению.

Сопоставление основного литературного материала и регионального дает возможность учащимся разобраться в вопросе эстетики отношений искусства и реальности, увидеть и сравнить творчество разных художественных уровней, представить литературный процессразличных эпох.

Например, на территории Республики Башкортостан общекраеведческие и региональные знания по литературному краеведению широко представлены и глубоко изучаются на уроках культуры и истории Башкортостана. Содержание предмета составляют произведения детской литературной классикии современных башкирских писателей, музыкального, изобразительного, театрального искусства, сведения о наиболее значительных событиях из истории Башкортостана, а также фольклорные тексты, описания народных праздников, обычаев на территории республики Башкортостан.

Вместе с тем нужно исходить и из того, что не нужно ограничивать творческий подход учителей к литературному краеведению, а оставить право на выбор материала, методов и структуры уроков и внеурочной деятельности. Очень важно то, чтобы у учителя начальных классов в такой системе работы была отличная профессиональная подготовка, развита компетентность, и задействованы исследовательские и творческие способности. В данном вопросе приоритетная задача педагога – это целенаправленно воспитывать в юных душах любовь к родному краю, своей земле, любовь к творчеству своих соотечественников, и добрые отношения и чувства к народам, населяющим нашу страну и республику.

Список использованной литературы

1. Голубков С.А. Литературное краеведение в школе – Самара: «Самарский университет», 1981. – 207 с.
2. Беккер Э.Г. Литературное краеведение как одно из средств раскрытия связи литературы с жизнью // Вопросы анализа литературного произведения в школе. – 1962. – №10 – С. 148 - 184.
3. Ушинский К.Д. Собрание педагогических сочинений в 11 т. Т. 2. – М. - Л., 1949. – 403 с.

© С.А. Докукина, Р.Э.Ибрагимова

УДК 378.1

А.А. Дроздова

магистр технологического образования, преподаватель кафедры ТМПО, СурГУ
г. Сургут, Российская Федерация

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ

Согласно компетентностной модели выпускника вуза главнейшим компонентом которой является методическая компетентность. Данное понятие рассматривается многими исследователями в этой области, но мы понимаем его, как готовность и способность

успешно проектировать и практически решать методические задачи, овладение различными приемами и технологиями обучения, способность рефлексировать процесс применения различных методик в образовательном пространстве. Современный выпускник педагогических специальностей – это педагог, владеющий широким арсеналом педагогических средств, в числе которых особенно актуальными становятся умения, связанные с применением инновационных образовательных технологий и различных технических средств, способствующих внедрению таких технологий в образовательный процесс на всех уровнях. Но все же в стремлении сделать обучение технологически современным зачастую происходит потеря неопределимого вклада опыта, накопленного в период, предшествующий информационной революции. В чем же это проявляется? Да в том, что в современном образовательном процессе при обработке и демонстрации теоретической информации с помощью технических средств зачастую не берется во внимание необходимость структурировать учебное содержание, преобразовывать учебный материал средствами редакторов векторной графики в наглядные образы, вместе с тем и систематизировать информацию, выделяя при этом те элементы, которые углубляют восприятие. Необходимо также использование схем и символов, обеспечивающих более прочное и осознанное запоминание. Увлеченность многообразием современных способов подачи учебной информации приводит к тому, что поколения молодых учителей не осваивают применение традиционных опорных конспектов, которые формируют одно из важнейших качеств знания – системность.

Без сомнения, новые информационные технологии дают возможность современному учителю многократно увеличить обучающий эффект различных приемов дидактики, разработанных предыдущими педагогическими поколениями во времена недостаточной компьютерной поддержки, и безусловно апробировавшие свою эффективность на учебных результатах многих поколений учеников. Однако усилению данной проблемы способствует низкое качество учебно - методического обеспечения, создаваемого наспех в погоне за постоянно изменяющимися Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС). Ко всему прочему высокий темп изучения школьных дисциплин, недостаточность глубины изучения материала и закрепления изученного, усугубляет также и высокая скорость подачи информации с помощью мультимедиа средств. Все это актуализирует включение в компетентностную модель бакалавров педагогического образования такой важной компетенции как готовность к систематизации, обобщению и распространению методического опыта (отечественного и зарубежного) в профессиональной области. Названная компетенция призвана снабдить выпускника педагогического вуза некоей системой умений и навыков в разделе оценивания результатов уже имеющегося педагогического опыта: такого как сравнительный анализ, раскрытие эффективности данного опыта, его доступности для освоения и успешной адаптации в современной системе образования. Главнейшей задачей развития данной компетенции у бакалавров педагогического образования видится нам в синтезе уже существующих методических систем, разработанных и апробированных временем и того множества преимуществ, которых открываются нам с применением информационных технологий в обучении: динамичной подачи нового материала средствами мультимедиа и анимации, наибольшей яркости и образности наглядного материала и тд. В тоже время не стоит забывать о эффективности всевозможных образовательных технологий и различных форм

обучения – это и популярные сейчас лекции – презентации, семинарские занятия на основе кейс - технологий, деловые игры, и конечно же самостоятельная проектная деятельность по созданию учебно - методических комплексов.

Формирование данной компетенции должно проходить систематически в процессе всего изучения цикла профессиональных дисциплин, важно давать не только методическую составляющую проектирования различных пособий и комплексов, но и реализацию данного обеспечения с использованием информационных технологий. Таким образом в процессе курсовых проектирований по различным дисциплинам будет в большей степени выявляться сформированность данной компетенции, на основе таких признаков как: отбор и основные критерии оценивания информации профессиональной направленности, основные методики проектирования и способы реализации данных методик на основе применения информационных технологий. Что представляет собой показатели знаний и умений бакалавров на базовом уровне.

Для более высокого уровня формирования необходимой компетенции характерны такие признаки: умение рассмотреть предшествующий педагогический опыт на предмет соответствия образовательных целей результатам обучения, овладение и успешное применение навыков системного анализа содержания учебных программ, пособий и педагогических технологий выбранных для реализации образовательных целей. Наряду с этим бакалавр педагогического образования должен демонстрировать владение коммуникативными навыками, технологиями проектной деятельности и педагогической квалиметрии.

Список использованной литературы:

1. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования / Режим доступа: [http:// mon.gov.ru / doc / fgos /](http://mon.gov.ru/doc/fgos/)

© А.А. Дроздова, 2016

УДК 378.1

Е. В. Исунова

Магистрант факультета Социальных коммуникаций и филологии

Научный руководитель: А. А. Мирошниченко

д. п. н., профессор кафедры педагогики и психологии,

Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко

Г.Глазов, Российская Федерация

КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ЭФФЕКТИВНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В Законе 273 - ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», обозначено: педагогические работники обязаны «развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира, формировать у

обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни» [3, ст.48, п.4]. Итогом перечисленных действий педагога должно стать формирование социально - позитивного мировоззрения обучающегося, выражающееся в соответствующем поведении, что крайне актуально в современной геополитической обстановке.

В условиях глобализации достижение названной цели для педагогов значительно осложняется. Это связано, во - первых, с тем, что неуправляемые информационные потоки стали неотъемлемой частью жизни обучающегося. Internet, телевидение, радио, печатные издания предоставляют ему широкий доступ к информации, которая нередко бывает недостоверной, бессистемной, а, не редко и вредной для интеллектуального и физиологического развития. Кроме того, замена «живого» общения виртуальным, через развлекательный контент (социальные сети, онлайн - игры) ведёт к неумению критически анализировать информацию, самоизоляции, отказу от традиционных ценностей, приоритету потребительского мировоззрения. Во - вторых, снижение статуса педагога, переход системы образования в сферу услуг значительно ограничил влияние педагога на обучающегося. По данным Национального союза семейных ассоциаций (UNAF – Union National des Associations Familiales), несовершеннолетняя аудитория ежегодно проводит в среднем 154 часа качественного времени с родителями и 850 часов – с учителями, в то время как на контакты с различными экранными медиа у детей отводится 1400 часов [7, с. 5]. При этом признаем, что и сам педагог, как и обучающийся, подвержен влиянию неуправляемых информационных потоков. Правомерен вопрос, как в этих условиях современному педагогу сформировать социально - позитивное мировоззрение у обучающегося?

Считаем, что сегодня формировать социально - позитивное мировоззрение способен лишь педагог, обладающий таким же мышлением, как итогом системной и осознанной работы с информацией. Инструментом для такой работы определим критический анализ.

Метод критического анализа успешно используется в образовательной системе США и Европы как инструмент формирования личности, её убеждений и мировоззренческих установок. Сам метод при этом понимается как средство определения правдивости, достоверности представленной обучающимся информации, а также становления у них критико - аналитического мышления [1, с. 95]. Общая тенденция, наблюдаемая сейчас в российской системе образования – это создание условий для самостоятельного овладения обучающимися всеми необходимыми умениями и навыками. Метод критического анализа в таком случае может служить способом для создания этих условий. Однако, несмотря на существенный интерес ученых и значительность полученных к настоящему времени результатов, в российской системе образования он используется не в полной мере в воспитательном процессе школы.

Воспитание – целенаправленный процесс, успешность которого напрямую зависит от педагога, его осуществляющего. Перед педагогом всегда, так или иначе, возникает проблема отбора содержания обучения и воспитания. И если содержание обучения регламентировано логикой науки, содержанием учебно - методической литературы и требованиями государственной итоговой аттестации, то содержание воспитания явно не регламентировано. Структурирование и квалиметрическое обоснование воспитательной работы сегодня одно из перспективных направлений исследований [4,5]

Признаем, воспитательная деятельность педагога очень многогранна. Во - первых, это и отбор содержания воспитания, и управление его процессами; и формирование личности воспитанника. Во - вторых, и поведение самого педагога при решении конфликтных ситуаций, взаимодействии с другими субъектами воспитания – родителями, руководством образовательной организации. В каждом из этих компонентов присутствует ситуация выбора: средств, форм воздействия на отдельную личность или коллектив, выбора оптимального решения той или иной проблемы. Выбирая то или иное решение проблемы, педагог должен опираться на собственные убеждения, поскольку ему предстоит убедить в правильности своего решения своих обучающихся. Ему предстоит стать примером, которому обучающиеся явно или неявно будут следовать. Кроме того, он всегда несёт ответственность за свой выбор, потому как от его решения зависит взгляды его учеников. По мнению К. Д. Ушинского, «Убеждения учителя нельзя заменить ни инструкциями, ни контролем, никакими программно - методическими указаниями. Учитель, лишенный твердых убеждений, превращается в слепого исполнителя чужих инструкций». [6] Следовательно, чтобы воспитать личность, будущий педагог должен быть убеждён в правильности своих действий, т.е. обладать развитым социально - позитивным мировоззрением, основанным на собственных глубоких убеждениях.

Убеждённость формируется самостоятельно и естественно в процессе развития личности и становится основой её мировоззрения. Главным инструментом для положительного формирования убеждённости будущего педагога в таком случае становится критический анализ.

Таким образом, метод критического анализа должен занимать в подготовке будущего педагога важное место, поскольку он необходим для формирования собственного мировоззрения педагога, позволяющего осуществлять процесс управления воспитанием личности ученика. Следовательно, чем выше мера владения методом критического анализа, тем выше эффективность воспитательной работы.

Список использованной литературы:

1. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. - СПб.: ПРАЙМ - ЕВРОЗНАК. - 320 с. (Серия "Главный учебник"), 2003
2. Занина Л. В., Меньшикова Н. П. Основы педагогического мастерства. / Серия «Учебники, учебные пособия». — Ростов н / Д: Феникс, 2003. — 288 с.
3. Закон 273 - ФЗ «Об образовании в РФ», Глава V, статья 48. // © 1998 - 2015 ASSESSOR.ru
4. Мирошниченко А. А. Профессионально ориентированные структуры учебных элементов. – Глазов, 1999. – 62с.
5. Мирошниченко А. А., Куртеева О. В. Квалиметрия воспитательного проекта. // Вестник ИжГТУ. 2014. № 2(62)
6. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы. Впервые опубликовано: "Журнал для воспитания", 1857, № 1 // http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy_o_polze.html Дата обращения 04.04.16
7. Федоров А.В. Медиаобразование: история и теория. М.: МОО «Информация для всех», 2015. 450 с.

© А. А. Мирошниченко, Е. В. Исупова, 2016

ОРГАНИЗАЦИЯ РЕКРЕАЦИОННОГО ТУРИЗМА НА ПРИМЕРЕ ТУРИСТИЧЕСКОГО КРУЖКА «СЭВЕКИ» (СЕВЕРО - ЕНИСЕЙСКОГО РАЙОНА, П. БРЯНКА)

Рекреационный туризм играет все более заметную роль в мировом сообществе. Начало нового тысячелетия было отмечено не только поступательным подъемом международного туристского движения, но и постоянными качественными изменениями в его развитии. Увеличение количества людей, занятых туристическими походами, а также туристских потоков значительно повлияло на психологическое и физическое состояние здоровье человека, т.е. улучшило его.

В словаре Д.Н. Ушакова дается такое определение понятию «туризм»: «вид спорта - путешествия, в которых развлечение и отдых соединяются с образовательными целями» [3].

Зарождение туризма происходило в нашей стране в начале XVIII в. и было связано с именем Петра I, но и по сей день возникают трудности с приобщением населения к такому активному виду отдыха.

Одной из социальных проблем является восстановительные процессы от производственных нагрузок населения. Она затрагивает людей, как умственного, так и физического труда, в том числе студентов и школьников. Эффективным средством восстановления является активный спортивно - оздоровительный туризм. Формы его могут быть разнообразны: от оздоровительных и туристических походов до туризма как вида спорта [2, с. 155 - 156].

Некоторые ученые считают, что занятия физической культурой нужно оценивать исходя из того, как они влияют на состояние здоровья людей, а конкретно, на здоровье учащихся, и насколько способствуют овладению жизненно важными навыками (оказание помощи пострадавшему, организация ночлега, знание съедобных грибов и растений, знание способов ориентирования на местности, умение пользоваться своим снаряжением в том или ином походе [1, с. 4 - 5].

Так, в п. Брянка Северо - Енисейского района на базе МКОУ Брянковская средняя общеобразовательная школа №5 ведет свою работу туристический кружок под названием «СЭВЭКИ», чей опыт проведения туристического фестиваля мы хотим описать в дальнейшем.

Яркий этно - туристический фестиваль, который проходил в конце августа 2015 г, стал уже традиционным региональным мероприятием. Фестиваль ежегодно проводится с целью продвижения социально значимых возможностей на территории Северо - Енисейского

района, популяризации коллективного командного творчества, сохранения и развития этнокультурного разнообразия, возрождения и сохранения традиций, пропаганды активного отдыха, здорового образа жизни и бережного отношения к окружающей среде. Фестиваль назван «этно» не случайно, поскольку проходил он в поселке староверов, рядом с рекой Вельмо. Фестиваль длится три дня. Все мероприятия проводились в полевых условиях при полном самообслуживании участников. К участию в фестивале приглашались команды учеников старших классов Брянковской средней общеобразовательной школы.

Фестиваль делится на два направления: культурно - познавательное и спортивное. Спортивная часть представляла собой такие испытания, как установка и снятие палатки, навесная переправа, преодоление условного «болота» по кочкам, переправа через водное препятствие на катамаране, стрельба из пневматической винтовки, бег на «лыжах» и многое другое. Культурно - познавательная составляющая заключалась в песнях шаманов с завораживающим горловым пением, танцами и историями о жизни народов, ранее проживающих на территории Северо - Енисейского района.

Таким образом, можно сказать, что туризм включает в себя элементы отдыха и спорта, поэтому данный вид активного отдыха приятен, увлекателен и очень полезен. Этот вид досуга в нашей стране является наиболее доступным для широчайшего круга людей.

Список использованной литературы:

1. Вяткин Л. А., Сидорчук Е. В., Немытов Д. Н. Туризм и спортивное ориентирование: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: "Академия". - 2001. - 208 с.
2. Козлов А.И. Вопросы спортивно - оздоровительного туризма, как составляющей части внутреннего туризма // Материалы Всероссийской научно - практической конференции с международным участием. - 2014. - С. 155 - 157.
3. Ушаков Н.Д. Толковый словарь [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://ushakovdictionary.ru/>

© Т.В. Карабутина, А.А. Меркулова, Е.М. Казанцев, 2016

УДК - 37

А. В. Карпенко

преподаватель

Кубанского государственного университета

г. Краснодар, Российская федерация

Ю.А. Псеунок

студентка 2 курса ИНСПО

Кубанского государственного университета

г. Краснодара, Российская федерация

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Внеурочная работа – составная часть учебно - воспитательного процесса в школе, одна из форм организации свободного времени учащихся. Внеурочная работа в дореволюционной России проводилась учебными заведениями главным образом в виде занятий творчеством, организации тематических вечеров и др. Большое развитие

внеурочная работа получила после Октябрьской революции, когда в школах начали активно создаваться разнообразные кружки, самодеятельные коллективы, агитбригады. А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий, В. Н. Сорока - Росинский и др. педагоги рассматривали внеурочную работу как неотъемлемую часть воспитания личности, основанного на принципах добровольности, активности и самостоятельности.

С созданием в 20 - е гг. в СССР отрядов пионеров и ячеек комсомола внеурочная работа чаще всего сливалась с работой этих организаций. До середины 80 - х гг. внеурочная работа контролировалась органами народного образования, комитетами комсомола и советами пионерской организации. Внеурочная работа чаще всего велась педагогическим коллективом и узким активом учащихся под руководством организаторов внеклассной и внешкольной воспитательной работы. В этих условиях большинство школьников оказывалось в роли пассивных исполнителей и наблюдателей, предпочитая неформальное общение вне школы. Попытки отдельных педагогов оживить внеурочную работу, не смогли изменить общего авторитарного стиля в её организации. Во 2 - й половине 80 - х гг. в процессе гуманизации воспитания начался поиск новых подходов к внеурочной работе, ориентированной на личность школьника. Отмена обязательных мероприятий, программ и инструкций позволила школьным коллективам самостоятельно определять содержание и формы внеурочной работы с учётом своей специфики и увлечений учащихся. Основными задачами внеурочной работы признаны создание благоприятных условий для проявления творческих способностей, наличие реальных дел, доступных для детей и имеющих конкретный результат, внесение в неё романтики, фантазии, элементов игры, оптимистической перспективы и приподнятости. Направления, формы, методы внеурочной работы практически совпадают с внешкольной работой. В школе предпочтение отдаётся общеобразовательному направлению, организации предметных кружков и научных обществ учащихся и т. п. Развиты художественное и техническое творчество учащихся, художественная самодеятельность, физкультура, детский и юношеский спорт, туризм и т. д. Внеурочная работа помогает удовлетворять потребность детей и молодёжи в неформальном общении в клубах и любительских объединениях, музеях, во время школьных вечеров, праздников, фестивалей и т. п. К специфической форме внеурочной работы относится организация продлённого дня.

Во внеурочной работе большое значение имеет самоуправление учащихся, которое позволяет большинству школьников принять участие в организаторской деятельности, формирует личность гражданина. Успех внеурочной работы зависит не только от активности учащихся, но и от педагогического влияния, умения учителя придать интересам воспитанников общественно полезную направленность [2, С. 27–28].

Система школьного внеклассного воспитания должна быть направлена на разностороннее развитие учащихся. Разностороннее развитие учащихся возможно только в том случае, если весь набор воспитательных технологий и методик работы с детьми создает условия для самореализации ребенка. Самореализации учащихся способствуют развитие у них познавательной мотивации и познавательного интереса, творческих способностей, умение находить необходимую информацию и т.д.

Главные идеи внеурочной деятельности:

– формирование культуры общения учащихся, осознание учащимися необходимости позитивного общения как со взрослыми, так и со сверстниками;

- передача учащимся знаний, умений, навыков социального общения людей, опыта поколений;
- воспитание стремления учащихся к полезному времяпровождению и позитивному общению.

Главная цель внеурочной деятельности:

Создание условий для позитивного общения учащихся в школе и за ее пределами, для проявления инициативы и самостоятельности, ответственности, искренности и открытости в реальных жизненных ситуациях, интереса к внеклассной деятельности на всех возрастных этапах.

Задачи воспитания:

- знакомить учащихся с традициями и обычаями общения и досуга различных поколений;
- использовать активные и творческие формы воспитательной работы;
- создавать кружки, клубы, секции с учетом интересов и потребностей учащихся;
- демонстрировать достижения учащихся в досуговой деятельности;
- воспитывать силу воли, терпение при достижении поставленной цели;
- способствовать качественной деятельности школьных внеклассных объединений [4 С. 210–211].

Принципы организации внеурочной деятельности:

- соответствие возрастным особенностям обучающихся, преемственность с технологиями учебной деятельности;
- опора на ценности воспитательной системы школы;
- свободный выбор на основе личных интересов и склонностей ребенка [3].

Внеурочная деятельность понимается сегодня преимущественно как деятельность, организуемая с классом во внеурочное время для удовлетворения потребностей школьников в содержательном досуге, их участия в самоуправлении и общественно - полезной деятельности, детских общественных объединениях и организациях [1].

В ФГОС внеурочная деятельность учащихся – это деятельностьная организация на основе вариативной составляющей базисного учебного (образовательного) плана, организуемая участниками образовательного процесса, отличная от урочной системы обучения: экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, КВНы, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования и т.д.; занятия по направлениям внеурочной деятельности учащихся, позволяющие в полной мере реализовать требования Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования [5].

Внеурочная деятельность, как и деятельность обучающихся в рамках уроков направлена на достижение результатов освоения основной образовательной программы. Но в первую очередь – это достижение личностных и метапредметных результатов. Это определяет и специфику внеурочной деятельности, в ходе которой обучающийся не только должен узнать, сколько научиться действовать, чувствовать, принимать решения и др.

Общеобразовательное учреждение самостоятельно выбирает направления внеурочной деятельности, определяет временные рамки (количество часов на определённый вид

деятельности). Содержание занятий, предусмотренных в рамках внеурочной деятельности, формируется с учётом пожеланий обучающихся и их родителей (законных представителей).

Внеурочная деятельность может быть территориально организована как в общеобразовательном учреждении, так и за его пределами.

В период каникул используются возможности организаций отдыха детей и их оздоровления, тематических лагерных смен, летних школ, создаваемых на базе общеобразовательных учреждений, образовательных учреждений дополнительного образования детей и других учреждений.

При организации внеурочной деятельности обучающихся образовательным учреждением используются возможности образовательных учреждений дополнительного образования детей, организаций культуры и спорта.

Этапы организации внеурочной деятельности:

1. Изучить пакет материалов, разработанных в рамках ФГОС нового поколения;
2. Определить основные направления и ценностные основы воспитания и социализации обучающихся начальных классов обеспечивающий их выбор внеурочных занятий в соответствии с интересами и способностями;
3. Проанализировать научные подходы к организации внеурочной деятельности;
4. Разработать рабочую программу для реализации данного направления внеурочной деятельности;
5. Овладеть методами и формами организации внеурочной деятельности в соответствии с пакетом документов ФГОС нового поколения;
6. Эффективно использовать имеющуюся в школе учебно - методическую и материально - техническую базу, информационные ресурсы, собственный методический потенциал.

Список использованных источников:

1. Барсукова Е.А., Федорова Т.В. Почему и как самоопределяется ребенок? Директор школы. 2010 №1 – С.76 - 80
2. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А Концепция духовно – нравственного развития и воспитания личности гражданина России: Учебник – М.: Просвещение, 2010 – 180 с.
- 3 Карпенко А.В., Айрапетян Д.В. Внеурочная деятельность, цели и принципы ее организации // Сборник статей VII Международной научно - практической конференции «Закономерности и тенденции развития науки в современном обществе», (г. Екатеринбург, 05 декабря 2015 г.), в 5 ч., Ч.4. – Уфа.: ООО Аэтерна, 2015. – С. 122–125.
4. Курмелева Н.А. Духовно - нравственное развитие и воспитание школьников во внеурочной деятельности по литературному чтению. Начальная школа. 2014 №11– С.55 – 59.
- Попова Н. С. Опыт Садко, или Как развить творческие способности ребенка: Учебное пособие – Ростов - на - Дону: Феникс, 2009. – 253 с.
5. Липкина А.И. Самооценка школьника. Серия: мастера психологии. Издательство «Знание», 2006 – С.30–31.

© А.В. Карпенко, Б.А. Псеунок, 2016

В. Ю. Карпов,
д.п.н., профессор, РГСУ,
Н. Г. Пучкова,
доцент,
Л. А. Сергеева,
ст. преподаватель, МАРХИ,
г. Москва, Российская Федерация

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ СОВРЕМЕННЫМИ СРЕДСТВАМИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

Одним из важных условий целенаправленного воздействия на состояние здоровья человека является формирование здорового образа жизни (ЗОЖ). Ведущее место в формировании здорового образа жизни студентов занимает физическая культура.

Мы рассматриваем здоровье как комплексное понятие, охватывающее физическое, психическое, а так же социальные стороны жизни человека [7, 8, 9]. Здоровье – одно из основных жизненных ценностей человека [6]. Именно здоровье является предпосылкой готовности к высокоэффективному труду, наиболее полному и яркому самовыражению личности, проявления творческой активности. Здоровье выступает обязательным условием реализации жизненной программы человека, достижения личного счастья [2, 3, 10]. Здоровье человека на 45 - 50 % зависит от его образа жизни, эти данные подтверждает Всемирная организация здравоохранения.

Проведенный опрос, среди студентов младших курсов, показал, что 72 % респондентов считают, что необходимо получить знания от специалистов в этой области, а также из учебных пособий и популярных изданий литературы для формирования физической культуры личности и проведения самостоятельных занятий физическими упражнениями.

В качестве одного из средств формирования ЗОЖ студентов, по их желанию, мы избрали танцевальную ритмическую гимнастику. На начальном этапе проведения занятий по физической культуре с использованием элементов танцевальной ритмической гимнастики проходили по различным направлениям (брейк - данс, рок - н - ролл, хип - хоп и др.). Выбранные нами направления – танцевальный модерн – вызвало большой интерес у занимающихся студентов. Группа была сформирована свободным методом на основе набора желающих, проявивших интерес к этому направлению ритмической гимнастики. Это явилось одной из форм удовлетворения мотивов и интереса студентов к проявлению физической активности [5].

При проведении занятий использовались фонограммы, которые темпом музыкального сопровождения задавали и регулировали интенсивность физической нагрузки. Вопросам влияния музыки на физическую и умственную работоспособность человека многие исследователи уделяли пристальное внимание

Специалисты, Ю.Г. Коджеспиrow и др. утверждают, что музыка несет в себе решение определенных задач в обществе. Она способна влиять на сознание и поведение людей, участвовать в регуляции их умственной и физической деятельности, дарить эстетическое

наслаждение, исцелять от болезней, формировать у слушателей вкусы, интересы, социальные установки, нормы и идеалы.

В своей работе мы рассматриваем функциональную музыку как одно из средств эмоционального воздействия на студентов, повышения эффективности, качества проводимых занятий и как один из эффективных методов обучения, воспитания и организации занимающихся [1, 4]. Предлагаемые нами комплексы танцевально - ритмической гимнастики разнохарактерны и богаты большим объемом танцевальных элементов. Физические упражнения выполнялись в зоне 70 - 80 % от максимальной нагрузки по показаниям пульса для данного контингента. В каждом занятии предусматривается нагрузка на уровне 90 % от максимальной частоты сердечных сокращений в виде 2 - 3 коротких пиков.

По результатам проведенного анкетирования студентов выяснилось, что предложенные занятия помогают в воспитании ценностных ориентаций студентов на здоровье, а также формировать у них умения и желание проведения самостоятельных занятий различными видами современной двигательной активности, использовать их в целях досуга, отдыха и самосовершенствования, а так же занимать более активную жизненную позицию.

Список использованной литературы:

1. Белоцерковец Е.А., Карпов В.Ю. Особенности подготовки специалистов в сфере физической культуры в современных условиях / Е.А. Белоцерковец, В.Ю. Карпов // Физическая культура, спорт, наука и практика. – 2008. - №3. С. 51 - 54.

2. Карпов В.Ю. Физическая культура и спорт как факторы социализации студенческой молодежи / В.Ю. Карпов, Ю.Н. Щедрин, В.А. Щеголев // Научно - технический вестник информационных технологий, механики и оптики. 2004. № 12. С. С. 215 - 218.

3. Карпов В.Ю. Влияние физкультурно - спортивного опыта студентов на их адаптацию к обучению в вузе Влияние физкультурно - спортивного опыта / В.Ю. Карпов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2005. № 1. С. 43 - 46.

4. Карпов В.Ю. Управление воспитанием студентов с использованием средств физической культуры и спорта: дис. ... докт. пед. наук / В.Ю. Карпов. – Самара, 2005. – 427с.

5. Карпов В.Ю. Теоретико - методологические аспекты управления воспитанием учащейся молодежи в современных социально - экономических условиях / В.Ю. Карпов // Sochi Journal of Economy. 2007. № 1 - 2. С. 47 - 54.

6. Карпов В.Ю. Здоровый образ жизни как глобальная проблема современности / В.Ю. Карпов, В.А. Околелова, Г.А. Абрамишвили // Sochi Journal of Economy. 2009. №2 (8). – С.161– 169.

7. Карпов В.Ю. Воспитание межличностного общения и профессионального взаимодействия студентов средствами физической культуры и спорта / В.Ю. Карпов, Е.А. Белоцерковец // Физическая культура, спорт - наука и практика. 2009. № 1. С. 46 - 50.

8. Карпов В.Ю. Социально – личностное воспитание студентов с использованием средств физической культуры и спорта. Монография. / В.Ю. Карпов. – Москва: Перспектива, 2013. - 191с. Москва, 2013.

9. Митин, Е.А. Некоторые проблемы мониторинга психофизиологического состояния студентов и преподавателей педагогического вуза / Е.А. Митин, М.А. Шансков, Г.Н.

Пономарев, А.М. Шансков, В.Ю. Карпов // Развитие физической культуры и физкультурного образования в новых социокультурных условиях. Материалы научно – практической конференции «Герценовские чтения». СПб: НП Стратегия будущего, 2007. С. 119 - 122.

10. Мякотных В.В. Технология оздоровления студентов вуза туристского профиля с учетом особенностей их профессиональной деятельности / В.В. Мякотных, В.Ю. Карпов // Sochi Journal of Economy. 2009. № 1. С. 118 - 126. 2009. № 1. С. 118 - 126.

© В.Ю. Карпов, Н.Г. Пучкова, Л.А. Сергеева, 2016

УДК37

В.Ю. Карпов,

д.п.н., профессор,

С.В. Шмелева,

д.м.н., профессор,

РГСУ, г. Москва

Пилюсян Н.А.,

к.б.н., доцент, СГУ,

г. Сочи, Российская Федерация

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ 7 - 8 ЛЕТ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ РИТМИЧЕСКОЙ ГИМНАСТИКИ

Выполнение физических упражнений под музыку на занятиях ритмикой есть наиболее эффективная форма создания у детей правильного понимания характера движений. Движение, сопутствуя музыке, выражает именно ее образное содержание. Специалисты считают, что специфические средства воздействия ритмической гимнастики на детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью способствуют общему развитию детей, коррекции недостатков физического развития, эмоционально - волевой сферы, общей и речевой моторики, эстетическому воспитанию, воспитанию положительных качеств личности [1, 4, 7, 8, 9].

Для развития двигательных способностей и познавательной деятельности детей 7 - 8 лет с умственной отсталостью нами были разработаны комплексы ритмической гимнастики [3, 5, 6]. Предложенные комплексы состояли из трех частей: подготовительной, основной и заключительной. Части в свою очередь подразделялись на более мелкие блоки - серии, состоявших из цепочек упражнений направленных на развитие двигательных способностей, чувства ритма и коррекцию нарушений в основных двигательных действиях - ходьба, бег, прыжки, лазание. Микроструктурными элементами являлись упражнения, из которых составлялись комбинации, входящие в цепочки.

Подготовительная часть занимала 5 - 10 % от общего времени занятия, где решались задачи общего эмоционального настроя детей к предстоящей деятельности, перевода организма занимающихся на другой уровень функционирования, повышения

восприимчивости к музыкальному сопровождению. Основное содержание подготовительной части составляли следующие цепочки: подъемы на полу с различными движениями рук в такт музыкальному сопровождению; полуприседы с различными положениями и движениями рук; разновидности ходьбы на месте, с продвижением; простейшие танцевальные шаги - галопы, русские народные танцы; наклоны; выпады; бег, подскоки.

Последовательность первых четырех цепочек строго не регламентирована, так как эти упражнения и соединения имеют локальное воздействие. Наклоны, в свою очередь, выполнялись только после предварительной разминки, так как это упражнения регионального воздействия. Бег и подскоки завершали подготовительную часть. В подготовительной части занятия мы придерживались принципа перехода от локального воздействия на опорно - двигательный аппарат к региональному, а затем и к глобальному.

Такая схема позволяла нам постепенно развешивать системы энергообеспечения мышечной деятельности детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Темп музыкального сопровождения – средний, ЧСС 110 - 120 уд / мин. После нескольких занятий, когда дети запомнили последовательность выполнения упражнений, им была дана возможность поочередно «подыграть» своим товарищам на каком - либо музыкальном инструменте: барабан, треугольник, маракас.

Время проведения основной части составила 80 - 85 % от общего времени занятия и разделялась на 3 серии упражнений. В первую серию включались упражнения с предметами на месте по одному и в парах. Упражнения с новым предметом начинались с рассказа о свойствах и возможностях этого предмета, показа возможных с ним действий: вращение, покат, подброска, перекаты и т.д., обучения им и выполнения нескольких упражнений с предметом на 4 - 8 счетов. Затем детям предлагался простейший танец с использованием изученного с предметом действия под веселую ритмичную музыку «Танец маленьких утят» и т.д. После нескольких повторений и закрепления изученного материала мы переходили ко второй серии упражнений – прыжково - беговой или прыжково - танцевальной – «пиковой нагрузке», ЧСС составляла 150 - 160 уд / мин.

Вторая серия упражнений представляла собой разнообразные виды бега, прыжков, подскоков, базовых шагов аэробики, танцевальных связок, выполняемых под музыкальное сопровождение высокого и очень быстрого темпа. Продолжительность второй серии упражнений – не более 7 минут, соответствовало проигрышу двух песен. Особое внимание уделялось наблюдению за состоянием занимающихся. В конце второй части детям разрешался импровизированный танец по желанию без конкретных указаний инструктора. Это помогало детям избавиться от стеснительности, скованности и давало возможность снизить негативное эмоциональное напряжение. После окончания танца применялись упражнения для восстановления дыхания и переход к третьей серии основной части занятия.

Третья серия упражнений выполнялась в положении сидя и лежа и предназначалась для развития физических качеств [2]. В нее включались упражнения на укрепление мышц брюшного пресса, поверхностных и глубоких мышц спины, трехглавых мышц плеча, большой грудной мышцы, дельтовидных мышц, бицепса, передних зубчатых мышц, больших ягодичных мышц; повышение подвижности тазобедренных суставов и

позвоночного столба, эластичности мышц и связок; упражнения для коррекции лазания и перелезания.

Заключительная часть занятия составляла 5 - 15 % от общего времени занятия, в которой решалась задача перевода организма на наиболее низкий уровень функционирования и включала в себя: дыхательные упражнения и упражнения на расслабление; упражнения психорегулирующего воздействия; танцевальные соединения, не требующие высоких энергетических затрат и не сложные в координационном плане; упражнения в равновесии; упражнения с закрытыми глазами.

В процессе выполнения ритмических упражнений под музыку у детей осуществлялось развитие представлений о пространстве и умение ориентироваться в нем. Упражнения с такими предметами, как обруч, мяч, гимнастическая палка – способствовали развитию ловкости, быстроты реакции и точности движений. Выполнение упражнений с музыкальными инструментами применялось для развития у детей подвижности пальцев, умения ощущать напряжение и расслабление мышц, соблюдать ритмичность и координацию движения рук.

Танцевальные движения под музыку давали детям возможность воспринимать и оценивать её характер, развивать способность переживать содержание музыкального образа, вырабатывать необходимые двигательные - музыкальные навыки, учиться выражать характер музыки с помощью движений тела.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамишвили Г.А. Современный взгляд на проблемы физического воспитания учащихся младшего школьного возраста / Г.А. Абрамишвили, В.Ю. Карпов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2014. № 11 (117). - С. 7 - 12.
2. Абрамишвили Г.А. Основные направления дифференцирования физического воспитания учащихся в общеобразовательном учебном заведении / Г.А. Абрамишвили, В.Ю. Карпов // Научный поиск. 2015. № 1. С. 67 - 70.
3. Абрамишвили Г.А. Современные технологии дифференцированного физического воспитания учащихся младшего школьного возраста / Г.А. Абрамишвили, В.Ю. Карпов, К.К. Скоросов, М.В. Еремин // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2015. № 6. С. 24 - 27.
4. Давиденко Д.Н. Основы психофизиологии функциональных состояний: прикладной аспект: учеб. пособие. / Д.Н. Давиденко, В.Ю. Карпов, Е.А. Митин, М.М. Филиппов. Самара: Изд - во СГПУ, 2006. – 328 с.
5. Карпов В.Ю. Типоспецифическая физическая подготовка учащихся младшего школьного возраста лицеев и гимназий / В.Ю.Карпов, Г.А. Абрамишвили // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2011. № 10 (80). С. 113 - 117.
6. Карпов В.Ю. Реализация индивидуально - дифференцированного подхода в физическом воспитании учащихся младших классов / В.Ю, Карпов, Г.А. Абрамишвили, С.В. Шмелева // Новая наука: Стратегии и векторы развития. 2016. № 4 - 3 (76). С. 57 - 60.
7. Пилосян Н.А. Развитие двигательных способностей и познавательной деятельности детей 7 – 8 лет с умственной отсталостью средствами ритмической гимнастики / Н.А. Пилосян, Л.А. Сергеева, В.Ю. Карпов // Новая наука: Стратегии и векторы развития. 2016. № 4 - 3 (76). С. 72 - 74.

8. Пилюсян Н.А. Исследование психофизического развития детей с легкой умственной отсталостью / Н.А. Пилюсян, А.Ю. Гладких, А.Л. Волобуев // Вестник Екатеринбургского института. 2015. № 3 (31). С. 11 - 14.

9. Пилюсян Н.А., Ритмическая гимнастика в специальном образовании детей с нарушениями интеллекта / Н.А. Пилюсян, О.Г Рысакова., М.Н. Комаров // Перспективы модернизации современной науки. Сборник статей Международной научно - практической конференции. 2015. С. 117 - 119.

© В.Ю. Карпов, С.В. Шмелева, Н.А. Пилюсян, 2016

УДК 37.004

А.В.Колесниченко

студентка РГСУ, г. Москва, РФ

АНАЛИЗ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ К СОРЕВНОВАНИЯМ ШАХМАТИСТОВ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Высочайшее для своего времени мастерство подготовки, а также стратегию во время соревнований продемонстрировал 4 - ый чемпион мира по шахматам А.А. Алехин до и во время матча на первенство мира с “непобедимым” Х.– Р. Капабланкой (1927 год). В отличие от предшественников А.А. Алехин подробно и содержательно рассказывал о методах своей подготовки. В своей подготовке он стремился к выявлению существующих, постоянно проявляющихся свойств характера и шахматного стиля своих соперников. Это условие явилось основным методологическим принципом его исследований. Особое внимание уделялось анализу партий противников [2, с. 85].

На второй стадии анализ проводился по отдельным стадиям партии: дебюту, миттельшпилью и эндшпилью. Благодаря этому, сделанные ранее выводы получали более обоснованное подтверждение или были изменены. Впервые в истории шахмат эти исследования сопровождалось хронометражем времени, затраченного на обдумывание отдельных ходов [3, с. 55]. Методы А.А. Алехина актуальны и в наши дни. В 1993 году на Всероссийском семинаре тренеров А.С. Никитин, подробно рассказывал о своей работе с Г.К. Каспаровым, приводил графики анализа партий своего подопечного, где отмечались и переломные моменты, и фазы партий.

Надо отметить и то, что А.А. Алехин одним из первых в шахматах обратился к статистическому анализу собранной информации. Он впервые разработал методы психологического подхода в единоборстве шахматистов. В отличие от Эм. Ласкера, А.А. Алехин прямо указывает на применение им наблюдения за поведением соперника. Так ему удалось подметить у Х. - Р. Капабланки возрастание неуверенности в случае упорного сопротивления. Он обращал также внимание шахматных мастеров на необходимость физической подготовки, строгого спортивного режима и правильного питания во время соревнований.

Следующей вехой в совершенствовании системы подготовки шахматистов явилась опубликованная в 1939 году статья М.М. Ботвинника “О моих методах подготовки к

соревнованиям?”. В ней он рассказал о своих методах подготовки к соревнованиям и режиме, которого он строго придерживался во время шахматных турниров. В целом система подготовки М.М. Ботвинника состояла из постановки конкретных задач, решение которых было возможно лишь в комплексном единении элементов системы подготовки. Для исследований М.М. Ботвинника характерна их конкретность и практичность. Этим методам следовало большинство шахматных мастеров Советского Союза, что сыграло заметную роль в достижении ими выдающихся успехов. Выступая на всесоюзном семинаре тренеров в 1972 году, М.М. Ботвинник резюмировал: “Шахматист, желающий достичь больших высот, должен изучать шахматы. Изучать творчество мастеров прошлого и современников, партии свои и чужие, должен изучать не только соперников, но и познавать самого себя, свой характер. Шахматисту также необходимо постоянно укреплять свою нервную систему, повышать психологическую устойчивость, быть хорошо подготовленным физически. Перед соревнованиями он должен обязательно тренироваться и отдыхать. Кроме того, нужно заниматься и специальной тренировкой, например, обучаться умению укладываться в положенный на партию лимит времени и т.п. ... Но даже выполнения вышеперечисленного далеко недостаточно для решения проблемы увеличения силы игры шахматиста. Главное – выработать свой метод работы по самосовершенствованию и применять его на практике [1, с. 155]. Свою методику подготовки я разработал еще в конце 30 - х годов, но только в 1941 - м ее освоил и стал успешно применять. Однако никакой метод, как бы хорошо он ни был освоен, сам по себе не может обеспечить полный успех, если при этом не сочетается с хорошей спортивной формой шахматиста. У меня такое счастливое сочетание было в 40 - х годах, и тогда - то мне удалось показать высокие и стабильные результаты”.

Следующий этап развития системы подготовки шахматистов высокой квалификации связан с именем А.А. Котова. В своих работах он точно и в полном объеме определил, как общие, базисные, (комбинационное зрение, позиционное чутье, умение рассчитывать варианты), так и более конкретные элементы подготовки шахматиста высокого класса и, что очень важно, предложил стройную систему подготовки в предсоревновательный период. Он показал, как организовать работу по устранению недостатков и развитию сильных качеств личности. А.А. Котов впервые ввел понятие “ход - кандидат” при расчете вариантов. Он на собственном примере, доказал, что при правильно организованной работе может вырасти спортсмен высокого класса [4, с. 70].

Список использованной литературы:

1. Алифиров А.И., Галеева М.А. Здоровый образ жизни как составная часть культуры студента / В сборнике: Современные технологии формирования здорового образа жизни студенческой молодежи Материалы студенческой конференции. – 2010. – С. 151 - 160.
2. Алифиров А.И., Петрова М.А. Взаимосвязь физического и умственного развития в подготовке шахматистов / Алифиров А.И., Петрова М.А. // Наука, образование, общество: актуальные вопросы и перспективы развития. Сборник научных трудов по материалам Международной научно - практической конференции 30 мая 2015 г.: в 3 частях. Часть II. М.: "АР - Консалт", 2015 г. – С. 84 - 87.

3. Михайлова И.В. Особенности адаптивного шахматного обучения детей - инвалидов И.В. Михайлова, С.В. Шмелева, А.С. Махов // Учёные записки РГСУ. – 2015. – № 2. – С. 54–64.

4. Михайлова И.В. Применение инфокоммуникационных средств обучения в многолетней подготовке спортсменов - шахматистов / И.В. Михайлова, С.В. Шмелева, А.С. Махов // Теория и практика физической культуры. – 2015. – № 5. – С. 70–72.

© А.В. Колесниченко, 2016

УДК 378

Е.И. Кузнецова

к.т.н., доцент,

Е.В. Веремеенко

2 курс магистратуры

ОмГПУ

г. Омск, Российская Федерация

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ MOODLE ДЛЯ СТИМУЛИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ К ДИСЦИПЛИНЕ

На современном этапе перехода образования к стандартам нового поколения становится особенно актуальным вопрос о развитии познавательного интереса к дисциплине и качественной организации работы студентов. Внедрение электронных учебно - методических комплексов в процесс обучения создает принципиально новые педагогические инструменты и новые возможности. При этом изменяются функции педагога и значительно расширяется сектор самостоятельной учебной работы учащихся.

Для любого электронного учебно - методического комплекса нужна система, удовлетворяющая всем требованиям, необходимым для реализации предметного содержания. Инструментальное программное средство не должно вызывать затруднений у преподавателей при разработке материала, трудностей у студентов при самостоятельном решении заданий и заинтересует их в изучении дисциплины. Одной из таких систем является система Moodle.

Для наполнения образовательного портала новыми интернет - сервисами по дисциплине «Материаловедение швейного производства» посещались курсы дистанционной поддержки разработчиков контента на образовательном портале на базе ОмГПУ. Интерактивные элементы, такие как глоссарий, лекции, тесты, практические задания и другие модули уже были импортированы в курс.

Наиболее интересные из сервисов и подходящие для применения к дисциплине такие как:

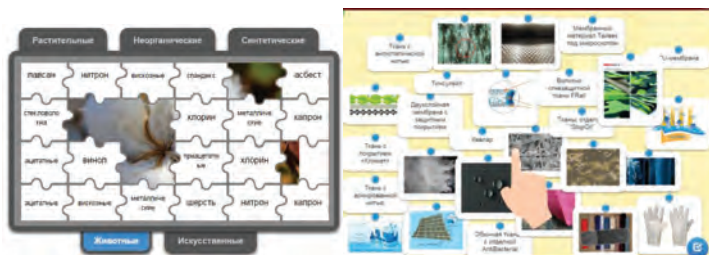
- сервис для создания временной ленты;
- сервис для создания интерактивных заданий Learningapps.org;
- SpiderScribe для ментальных карт;
- сервис smore.com для создания листовок, информационных бюллетеней.

WheninTime - сервис для представления хронологии любых событий в виде ленты времени [1]. С помощью сервиса создана временная лента «Развитие текстильной промышленности». На временной шкале заданы метки - события, содержащие краткое описание события в хронологическом порядке, текст, изображение, видео, гиперссылку на сетевой ресурс (рис.1).



Рис.1 – Временная лента

Сервис для создания интерактивных заданий Learningapps.org, продуктом которого выступает пакет SCORM [2]. В разделе дисциплины «Конфекционирование материалов» разработаны пазл «Волокна» и модуль простого порядка «Материалы и обработки для спецодежды». Задания интересны, студенты могут проверить и закрепить знания в игровой форме, развить познавательный интерес к изучаемому материалу (рис.2).



а б

Рис.2 –Пакет SCORM: а - «Волокна»; б - «Материалы и обработки для спецодежды»

SpiderScribe – майндмэппинг приложение, в котором карты создаются как бы игроучи [3]. Разработанная авторами ментальная карта иллюстрирует классификацию ткацких переплетений и графики (рис.3).



Рис.3 – Ментальная карта «Ткацкие переплетения»

В качестве идей можно добавлять интерактивные географические карты, иллюстрации, документы Word, календарные заметки. При создании карт отдельные элементы можно соединять стрелками по своему усмотрению. Карты – один из лучших инструментов структурированного представления информации. Они позволяют четко фиксировать идеи, находить взаимосвязи. С помощью ментальной карты можно наглядно визуализировать свои мысли, это мощнейший инструмент развития критического и творческого мышления.

Smoge.com – сервис для создания красочных листовок, информационных бюллетеней и мини - сайтов [4]. С помощью сервиса создана интернет - листовка «Общие сведения о строении и свойствах текстильных материалов» (рис.4). Она содержит необходимые текстовые блоки, видео, аудио, изображения и календарь.

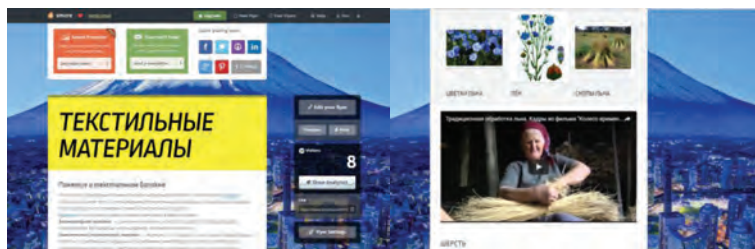


Рис.4 – Интернет - листовка «Общие сведения о строении и свойствах текстильных материалов»

Приложение имеет широкие возможности при создании и оформлении дизайна. На уже созданной листовке можно вести статистику посещения и, тем самым, проверять посещаемость странички студентами.

Главным достоинством использования заданий, созданных с помощью данного сервиса, является возможность углубленного изучения представленного материала. Создавая листовки или сайты, автоматически выставляются ссылки, переходя по которым есть возможность более детально изучить материал.

При оценке особенностей создания и функционирования учебного курса по материаловедению, созданного на базе виртуальной среды Moodle и её возможностей, можно уверенно говорить о познавательном интересе студента к дисциплине, высокой перспективности развития данного педагогического подхода и необходимости его внедрения в учебный процесс.

Список использованной литературы:

1. Веб - приложение по созданию временных лент [Электронный ресурс] URL:<http://whenintime.com/>
2. Приложение Web 2.0 для поддержки обучения и процесса преподавания с помощью интерактивных модулей [Электронный ресурс] URL:<http://learningapps.org/createApp.php>
3. Приложение по созданию ментальных карт [Электронный ресурс] URL:<https://www.spiderscribe.net/app/?b03a6fad386d9af2fe015f623e76d8c2>
4. Сервис по созданию листовок, информационных бюллетеней и мини - сайтов [Электронный ресурс] URL: <https://www.smoge.com/tbh30>

© Е.И. Кузнецова, Е.В. Веремеенко, 2016

«Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно - эстетическому развитию детей № 104»
г.Оренбург, , Российская Федерация

К ВОПРОСУ ОБ УМСТВЕННОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКА

В современной социокультурной и экономической ситуации в России возникла потребность общества в высокообразованном, активном, творческом, деятельном подрастающем поколении, что обусловило социальный заказ на обучение и воспитание детей в условиях общего, в том числе дошкольного, образования. Как целенаправленный процесс обучения и воспитания оно предполагает формирование и развитие личности учетом требований современной жизни и деятельности. Уровень дошкольного общего, будучи важным компонентом системы образования Российской Федерации в целом, является одним из социальных институтов, функционирование которого тесно связано с уровнем развития общества и предопределено потребностями детей и их родителей.

Период дошкольного детства – один из наиболее интенсивных этапов развития человека. Согласно ФГОС ДОО необходимо обеспечение «равенства возможностей для каждого ребенка в получении качественного дошкольного образования» [4]. В этом возрасте качественно изменяются познавательные процессы, являющиеся важнейшей составной частью психического и общего развития личности. Актуальной для психологов, педагогов всех уровней остается проблема, чему, как и в каких условиях учить сегодня ребенка - дошкольника. А, может, и вовсе не учить, а обеспечить разностороннее и своевременное развитие его интеллектуальных способностей? С этой точки зрения представляется своевременным исследование психолого - педагогических аспектов умственного развития дошкольника, его задач и организационных методов.

Если провести корреляцию изучаемой нами проблемы с тезисом Л.С.Выготского, то можно отметить, что интеллектуальное развитие не совпадает с процессом обучения, а идет вслед за ним. Таким образом, представляется возможным выделить два уровня:

- уровень актуального развития, характеризующий потенциал дошкольника в аспекте самостоятельного решения им познавательных и, уже, интеллектуальных задач;
- зона ближайшего развития, которую можно констатировать при совместном со взрослым решении подобных задач.

По данным ученых умственное развитие напрямую зависит от способностей – таких психологических качеств и свойств, которые придают человеку специфические черты. Они, согласно деятельностному подходу в педагогике, не только проявляются, но и динамично развиваются в деятельности. Способности детерминируют качество освоения различных видов деятельности, возможность демонстрации компетенций при ее осуществлении.

В дошкольном детстве умственное развитие имеет тесную корреляцию с физическим. У детей внимание, речь, воля, ощущения, восприятие, мышление, память, воображение,

эмоции и чувства имеют произвольный и конкретный характер, они интегрированы в деятельность, «привязаны» к ближайшему кругу общения.

Современные исследования показывают, наличие у среднестатистического ребенка - дошкольника достаточно высокого интеллектуального потенциала. Эффективность образовательно - воспитательного процесса в дошкольной образовательной организации напрямую зависит от квалификации педагогического коллектива, компетентно подходящего к вопросам умственного развития детей.

Умственное развитие дошкольника обеспечивается наличием познавательных задач и применением некоторых специальных приемов: введением различных игровых персонажей или символических средств, которые позволяют выполнять действия, связанные с познавательной задачей, придавая ей в то же время игровой смысл. Это могут быть, например, «волшебные стеклышки», через которые можно посмотреть на предметы во время изобразительной деятельности; «сказочные обстоятельства», задающие условия расположения цифр, алгоритм их сравнения и т.п.

Умственное развитие, таким образом, это формирование высших психических процессов. Решающее значение в нем имеет активная деятельность дошкольника и профессионализм педагога, действующего с учетом положений ФГОС ДОО.

Список использованной литературы:

1. Мусс, Г. Н. Отражение и национальной идеи в содержании и процессе воспитания на уровне дошкольного и начального общего образования / Г. Н. Мусс. - Новая наука: От идеи к результату. - 2016. - № 3 - 2 (72). - С. 101 - 103.

2. Мусс, Г. Н. Педагогический потенциал системы образования в умственном развитии детей дошкольного возраста / Г. Н. Мусс. - Наука в современном мире: материалы XXV Международной научно - практической конференции. - М.: Перо, 2016. - С. 84 - 86.

3. Мусс, Г. Н. Сравнительный анализ содержания личностных достижений детей дошкольного и младшего школьного возраста в контексте ФГОС / Г. Н. Мусс // Научно - методический электронный журнал «Концепт». - 2015. - Т. 13. - С. 2121 - 2125.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. - Режим доступа: <http://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения 09.05.2016)

© Курсанова Е.Ю., 2016.

УДК 378

А.С. Литовченко

ст.преподаватель, кафедра ТМПО, СурГУ
г. Сургут, Российская Федерация

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ КАК НАУЧНО - ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В условиях реформирования российского общества существует потребность в квалифицированных специалистах, социально активных и способных понять прекрасное в жизни, искусстве и профессиональной деятельности. Но, в последнее время наблюдается

тенденция снижения интеллектуально - духовного развития, и это проявляется в уровне развитости эстетической культуры у студенческой молодежи.

Наиболее характерной областью национальной культуры обладающей высокими возможностями воздействия на эстетическую культуру, художественное и духовное развитие личности является декоративно - прикладное искусство. Поэтому в системе профессионального образования обширно практикуется освоение разнообразных видов декоративного творчества. Для будущих учителей технологии изучение декоративно - прикладного искусства является неотъемлемой частью их профессионального образования и развития эстетической культуры.

Развитие эстетической культуры у студентов вуза – условие эффективного развития всего общества, что вполне соответствует целям, которые поставлены перед российским образованием со стороны ведущих стратегических документов федерального уровня. Именно в вузе студент приобретает твердые жизненные ориентиры, личностные качества для включения их в различные виды образовательной, общественной и профессиональной деятельности. Развитие эстетической культуры студентов, тесно связанное с гуманизацией образования – одна из важных сторон учебно - воспитательного процесса вуза, наличие которого является показателем культурного уровня не только конкретного вуза, но и общества в целом.

Задача педагога при развитии эстетической культуры состоит в том, чтобы показать, как общие законы красоты проявляются в различных сферах человеческой деятельности, а так же в искусстве. И важным для педагога является актуализировать заложенную в личности потребность общения с красотой и способность бескорыстного ее переживания. [3] Необходимо особое внимание при обучении рисованию обращать на эмоциональные проявления познавательных потребностей учащихся, так как они являются важной стороной мотивации творческой деятельности. [1]

С уровнем эстетического развития личности и общества, со способностью человека откликаться на красоту и творить по законам красоты закономерно связывают прогресс человечества во всех сферах жизнедеятельности.

Направление современного образования на создание условий для формирования и развития личности студента на основе общечеловеческой культуры, приводит к возрастанию ценности развития эстетической культуры будущих учителей технологии.

В связи с этим возрастает необходимость рассматривать формирование профессионально активной личности на основе занятий декоративно - прикладным искусством, обеспечивающих творческое созидание и повышение уровня эстетической культуры будущих учителей технологии через активизацию эстетической деятельности. Данный аспект проблемы становится еще более значимым, так как в процессе профессиональной деятельности будущих специалистов эстетика занимает особое место – производственная эстетика, эстетика профессиональной деятельности, эстетика общения, эстетика труда, эстетика познания.

Развитие эстетической культуры – сложное и многоплановое явление, зависящее от сути целей становления будущего специалиста, поэтому важно, чтобы студенты понимали значимость и возможности искусства, осознавали и чувствовали его как мотив и способ развития.

Эстетическая культура человека – это культура освоения мира посредством чувств, настроений, образов, эмоций, представлений, включающая в себя несколько аспектов, которые соответствуют двум связанным сторонам трудовой деятельности человека. Это материальная культура, которая охватывает все сферы деятельности человека и ее результаты. И духовная культура, охватывающая сферу сознания. [2, с. 39]

В своем исследовании мы определяем, что развитие эстетической культуры будущего учителя технологии – это педагогический процесс взаимодействия преподавателя и студента с целью развития его эстетического сознания и способностей к практической творческой деятельности по законам красоты.

Вопросы эстетического образования и воспитания нашли отражение в исследованиях философов, искусствоведов, культурологов, психологов, педагогов.

В научных работах Аничкина С.А., Арчажниковой Л.Г., Верб М.А., Круглова Ю.Г., Мягченкова С.В., Петровой Г.А., Рапацкой Л.А. и др. исследуются художественная и эстетическая подготовка студентов педагогических вузов.

Исследования психологов (Б.Г.Ананьев, Д.Б.Богоявленская, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Е.И.Игнатъев, С.Л.Рубинштейн, А.Я.Пономарев, В.Д.Шадриков, Б.М.Теплов, Дж.Гилфорд, А.Маслоу, К.Роджерс, П. Торренс и др.) рассматривают различные вопросы теории эстетического воспитания и творчества.

Анализ научных исследований показывает, что изучаются различные аспекты профессиональной и художественно - эстетической подготовки студентов, развития их эстетической культуры. Предложенные в них технологии не могут в полной мере решить задачу эстетического воспитания и образования, развития эстетической культуры у будущих учителей технологии в процессе профессиональной подготовки в вузе. Следует отметить, что вопросы подготовки будущих учителей технологии, их эстетической подготовки в условиях вуза недостаточно отражены в научных исследованиях.

Список использованной литературы:

1. Добродомова Т.М., Литовченко А.С. Развитие эстетической культуры будущего специалиста в процессе художественного образования // В мире научных открытий. 2015. N 11.1 (71. С.566 - 571)

2. Разумный, В. А. Методика формирования эстетической культуры личности / В. А. Разумный. – М. : Мысль, 1985. – 190 с.

3. Якушева, С. Д. Искусство и формирование духовной культуры учащейся молодежи / С. Д. Якушева // Духовность и государственность. Сборник научных трудов. Вып. 2. / под ред. И. А. Беляева. – Оренбург : Оренбургский филиал УрАГС, 2001. – С. 99–105.

© А.С. Литовченко, 2016

УДК 355.233.22

Ю.Я. Лобанов

д.п.н., профессор,

О.Е. Понимасов

к.п.н., доцент

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
г. Санкт - Петербург, Российская Федерация

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК ПОЛИСТРУКТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Культура профессиональной деятельности – интегрированное качество личности, способствующее осознанной реализации смыслов, значений, нормативов

профессиональной деятельности, принявшие нормы профессионального поведения личные ценности, которые становятся инструментарием саморазвития и самосовершенствования.

Профессиональная культура основывается, прежде всего, на общей культуре личности. Основой как общей, так и профессиональной культуры служит нравственная культура. Именно она является базисом всех видов культур.

Под профессиональной культурой необходимо понимать набор традиций: образ жизни, стереотипы поведения, особенности форм коммуникации, символики и атрибутов определенной профессиональной группы [2]. Исходя из этого, одним из элементов профессиональной культуры является профессиональное поведение сотрудников. Важнейшей составляющей профессионального развития личности является формирование профессионального поведения будущего специалиста.

В своей основе профессиональное поведение содержит этические, социальные, политические, экономические и другие нормы и правила поведения, принятые в обществе за образец, а с другой стороны, опирается на нормы и правила поведения, относящиеся к конкретной профессиональной деятельности [1]. Именно поэтому профессиональное поведение представителей различных профессий может очень сильно различаться между собой, но противоречить общесоциальным законам поведения оно не будет.

Поведение и деятельность не могут сосуществовать в отрыве друг от друга, деятельность предполагает наличие определенного поведения, в том числе и профессионального поведения [4]. К нему следует отнести выполнение норм профессиональной этики, особенности коммуникативной культуры (общение), символы, традиции, развитое чувство профессиональной гордости за принадлежность к профессиональной группе, ответственность и социальную зрелость [5].

Показателем культуры специалиста можно считать: степень и широту кругозора, направленность и степень сформированности мировоззрения, степень социальной активности в целом, социальную значимость индивидуальных норм поведения; владение разнообразными методами деятельности, характер эмоциональной восприимчивости и интуиции [3]. Следовательно, культура представляет собой результат накопления знаний, опыта и качественной их реализации в профессиональном поведении.

Таким образом, культура специалиста складывается в единстве и взаимодействии всех составляющих:

- системы знаний и интересов личности, образующий кругозор и формирующийся на базе информационного знания;

- системы убеждений, образующей мировоззренческий уровень, формирующейся на базе интересов, жизненных предпосылок и ценностных ориентаций;

- системы умений и развитых на их основе способностей, образующей уровень практической деятельности, формирующееся на базе социальных потребностей и установок;

- системы индивидуальных норм поведения и освоенных методов деятельности, образующий уровень регуляции социального поведения личности, формирующейся на базе культурных образцов и принципов поведения через различные формы общения и самовоспитания;

- системы социальных чувств, образующей уровень эмоциональной культуры, формирующийся на базе переживания процессов деятельности и поведения личности и реализуемой в эмоциональной деятельности.

Список использованной литературы:

1.. Зюкин, А.В. Показатели готовности курсантов вузов внутренних войск МВД России к боевой деятельности / А. В. Зюкин, Ю.А. Напалков // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2001. – Т. 4. – № 5. – С. 40.

2. Коршунов, А.В. Индивидуальная физическая тренировка студентов в современных условиях / А.В. Коршунов // Новая наука: Стратегии и векторы развития. – 2016, № 2 - 2 (64). – С. 72 - 74.

3. Коршунов, А.В. Самооценка студентами института физической культуры личного уровня организаторских умений / А.В. Коршунов // Результаты научных исследований: сборник статей международной научно - практической конференции. – 2016. – С. 95 - 97.

4. Коршунов, А.В. Здоровый образ жизни и здоровьесберегающее поведение призывной студенческой молодежи как фактор повышения обороноспособности России / А.В. Коршунов, А.О. Мионов // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. – 2016, № 1. – С. 29 - 32.

5. Рябчук, В.В. Военно - спортивное сотрудничество в рамках Международного совета военного спорта / В.В. Рябчук // Прорывные научные исследования как двигатель науки: сборник статей международной практической конференции. – 2015. – С. 252 - 253.

© Ю.Я. Лобанов, О.Е. Понимасов, 2016

УДК 37

Н.В. Лысенко

ИФОМК, БГПУ им. М. Акмуллы, Г. Уфа, Российская Федерация

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОФИЛЬМА В ОБУЧЕНИИ НЕВЕРБАЛЬНЫМ СРЕДСТВАМ КОММУНИКАЦИИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

На сегодняшний день знание иностранных языков является необходимостью, особенно большой популярностью, пользуется английский язык, так как имеет статус международного языка. Исходя из требований к современному образованию и необходимости выполнения социального заказа воспитания компетентной личности, учителя в процессе обучения решают многие задачи по поиску современных путей обучения, делая его увлекательным и соответствующим стандартам.

Как мы знаем, изучение иностранного языка происходит не само по себе, а в неразрывной связи с овладением национальной культуры страны изучаемого языка, которая предполагает не только усвоение культурологических знаний, но и формирование способности и готовности понимать ментальность носителей изучаемого языка, а также особенности коммуникативного поведения народа этой страны. Многие отечественные исследователи, такие как, А.А. Акишина, Ж. О Амбарцумова, В.Н Вагнер, Е.М Верещагин, В Г Костомаров, неоднократно отмечали необходимость изучения невербальных средств

коммуникации, их национально - специфических особенностей в процессе обучения иностранному языку. Учеными разрабатываются основные пути усвоения способов и средств невербальной коммуникации. Каким же образом невербальные средства общения помогают учащимся овладеть иностранным языком? Во - *первых*, овладевая невербальными средствами общения, учащиеся приближаются к полноценной речевой деятельности на английском языке, так как человек не может разговаривать, оставаясь неподвижным, не жестикულიруя и не меняя выражения лица. Во - *вторых*, такое знакомство и овладение невербальными средствами позволит учащимся регулировать свое поведение при беседе с иностранными собеседниками, лучше понимать друг друга, адекватно воспринимать социальные нормы и корректировать свои действия согласно правилам невербальной коммуникации изучаемого языка. И, в - *третьих*, изучение национальных особенностей носителей изучаемого языка, их менталитета и культуры способствует более полному и качественному изучению данного языка, повышению внутренней мотивации школьников к обучению, формированию ценностей, осознанию потребности изучения иностранного языка.

Мы считаем, что учителю необходимо обучать школьников английскому языку и, в частности, невербальным средствам коммуникации, опираясь на видеофильмы, которые имеют большое преимущество, по сравнению с обычными упражнениями и заданиями. Просмотр фильмов представляет собой интересное занятие, дающее возможность, среди прочих, улучшить умение понимать иностранную речь на слух. Различные обучающие видеофильмы помогают учителю разнообразить уроки иностранного языка. Он может работать с учащимися не только по учебнику и рабочей тетради, но и находить интересный материал для просмотра фильма, который будет, с одной стороны, полезен для учащихся и, с другой стороны, соответствовать их возрастным особенностям. Более того, при использовании видеофильмов на уроках, наблюдается повышение мотивации учащихся к изучению иностранных языков. Естественно, что на традиционном уроке при однообразной подаче материала у школьников будет низкая мотивация к изучению языка, а это, как мы знаем, не может привести к высоким результатам в обучении [5, с. 72 - 75]. Поэтому, с помощью видеофильмов, процесс обучения для них будет не только интересным и живым, а что самое главное, полезным и результативным. Следует также отметить, что использование видеофильмов помогает создать условия, максимально приближенные к условиям реального общения на иностранном языке [1; 3, с. 102 - 103; 4, с. 24 - 25]. Поэтому многие преподаватели за рубежом используют компьютерные и Интернет технологии в условиях реального учебного процесса для того, чтобы подготовить обучающихся к жизни в информационном обществе [2, с. 94 - 95].

Учитывая все вышесказанное, мы взяли за основу видеофильм «The Devil wears Prada», из которого выбрали фрагмент, содержащий примеры невербальных средств коммуникации и разработали урок, включающий в себя не только паралингвистический, но и лингвистический аспекты.

"I have no sense of style, but I will work hard!"

Children, today we are going to watch a movie «The Devil wears Prada». I am sure that you know this movie. We will learn about Andy Sachs, who wants to be a journalist in Runway, the most popular magazine.

1) Для того чтобы учащиеся ознакомились с первым сюжетом, посмотрели как ведут себя герои, какие они испытывают чувства и эмоции, учитель включает видеофильм без звука, только видеоряд.

Now children, watch the excerpt of the movie without voice and look what feelings and emotions characters have. And think what they are talking about.

2) После того, как школьники просмотрели фрагмент без звука, учитель задает вопросы:

- О чем просмотренный фрагмент видеофильма?
- В каких отношениях друг к другу находятся действующие лица?
- Каковы чувства героев?
- Как вы думаете, что случится дальше с главной героиней фильма?

Учитель привлекает всех учащихся к дискуссии: дети отвечают на вопросы, строят свои предположения о развитии сюжета.

3) Прежде чем учитель включает повторно видеофильм, но уже со звуком, он вводит новые лексические единицы, которые будут необходимы школьникам в дальнейшей работе с материалом. Семантизация новых слов с помощью перевода на русский язык, описания и синонимов.

Let's write down some new words:

Human Resources (the Human Resources Department) – отдел кадров;
Runway – Подиум (так в фильме называется журнал, на работу в который устраивается главная героиня);

the Daily Northwestern – Дэйли Нордвестерн (газета университета, где училась главная героиня);

to expose = to show;

to fit in = adapted or suited.

4) Учащиеся отрабатывают произношение этих слов, и составляют по два предложения, используя новые лексические единицы.

Make up 2 sentences, using new words.

5) Учащиеся просматривают видеофрагмент еще раз и проверяют, были ли их ответы правильными. А, затем, учащиеся обсуждают данный фрагмент повторно, обращая внимание на ответы, которые были даны неверно.

Watch the excerpt again and look whether your answers were true or false.

6) Ознакомившись с видами невербальных средств коммуникации, учащимся предлагается составить список тех жестов и мимики, которые были использованы в данном видеофрагменте.

7) Учитель предлагает взглянуть на картинки (см. Рисунок 1, Рисунок 2) и посмотреть, какие эмоции испытывают герои от их знакомства. Учитель предлагает разыграть диалоги между действующими лицами.

Сравните свои результаты с результатами своих одноклассников.

Act the dialogue out as if you are Andy Sachs and Miranda Priestley.

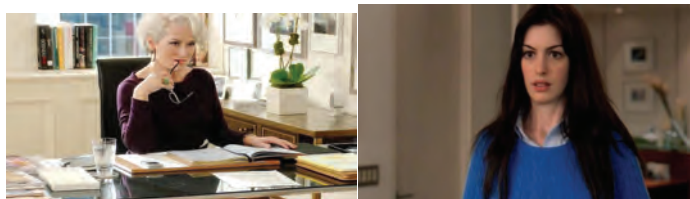


Рисунок 1. Рисунок 2.

8) В данном фрагменте участвует два действующих лица: Энди Сакс и Миранда Пристли. Представьте, что вы на их месте. Разыграйте диалог по ролям, пользуясь невербальными сигналами.

Act the dialogue out as if you are Andy Sachs and Miranda Priestley, using nonverbal means.

9) Теперь, разыграйте этот же диалог по ролям, но уже с другими эмоциями (с укоризной, с настойчивым запретом, с безмерным удивлением, с гневом, с ожиданием дальнейших действий).

10) Как известно, в процессе межкультурной коммуникации большое значение придается пространственным отношениям.

0 - 0,5 м - интимное расстояние, на котором общаются близкие люди;

0,5 - 1,2 м - межличностное расстояние для разговора друзей;

1,2 - 3,7 м - зона деловых отношений (руководитель, подчиненный).

Учитель предлагает разыграть диалог между Мирандой и Энди сначала на расстоянии 0 - 0,5 м, а затем 1,2 - 3,7 и посмотреть, какие будут различия в общении на двух разных расстояниях.

Таким образом, рассмотрев особенности использования невербальных средств на уроке английского языка посредством видеофильма, мы приходим к выводу, что для полноценного коммуникативного взаимодействия людей, необходимо владение не только языком (лексика, грамматика и фонетика), но и его невербальной составляющей (жесты, мимика, движения). Если учитель начнет обучать невербальным средствам школьников с первой ступени обучения, то в будущем, взаимодействуя с носителями языка, у них не возникнет проблем с пониманием своего собеседника, что он подразумевал, используя тот или иной жест.

Список использованной литературы:

1. Кривенок О. И. Мультимедийные технологии в преподавании иностранных языков [Текст] / О. И. Кривенок // Информационные технологии в образовании: конгресс конф. - Марий - Эл, 2008.

2. Кудрявцева Л.В. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно - коммуникационных Интернет - технологий // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 1. – С. 94 - 95.

3. Нестерова Н.В. Информационные технологии в обучении английскому языку / Н. В. Нестерова // Иностранный язык в школе. – 2005. – № 8. – С. 102 - 103.

4. Полат Е.С. Использование ресурсов Интернет в обучении иностранным языкам / Е.С. Полат // E Learning World, 2008. – №2(22) – С. 24 - 25.

5. Чистоусова Т.В. Информационно - коммуникационные технологии в преподавании иностранного языка // Английский язык в школе. – 2011. – № 2. – С. 72 - 75.

© Н.В. Лысенко, 2016

УДК 37

С.Е. Малкина – студент

Научный руководитель – к.пед.н., доцент Т.В. Емельянова
СФ ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак

РАЗВИТИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ: НАПРАВЛЕНИЯ, ЭТАПЫ И РЕЗУЛЬТАТЫ

4 сентября 2014 г. Правительство РФ утвердило концепцию развития дополнительного образования детей. Данный документ определяет перспективы развития одной из важных сфер образования в России по программам дополнительного образования. Концепция

обращает внимание на миссию и необходимости общественного признания ценностного статуса в современном российском обществе. Разделы Концепции, посвящённые направлениям, этапам и результатам реализации важны, поскольку они позволяют перевести многообразие общетеоретических позиций на понятный язык практических действий.

Основными направлениями развития дополнительного образования детей до 2020 г. являются:

1. Обеспечение доступности дополнительных общеобразовательных программ.
2. Расширение спектра дополнительных общеобразовательных программ.
3. Развитие системы управления качеством реализации дополнительных общеобразовательных программ.
4. Развитие кадрового потенциала системы дополнительного образования.
5. Совершенствование финансово - экономических механизмов развития дополнительного образования.
6. Расширение участия негосударственного сектора в оказании услуг дополнительного образования.
7. Модернизация инфраструктуры дополнительного образования детей.
8. Развитие неформального и информативного образования [1, с. 120].

В соответствии с этими направлениями в Концепции определены механизмы развития ДО детей:

1. Формирование в средствах массовой информации нового имиджа дополнительного образования.
2. Межведомственная и межуровневая кооперация, интеграция ресурсов и сетевое взаимодействие различных организаций.
3. Партнёрство государства, бизнеса, институтов гражданского общества, семьи.
4. Открытый государственно - общественный характер управления сферой дополнительного образования детей.
5. Создание конкурентной среды, стимулирующей обновление содержания и повышение качества услуг.
6. Персонифицированное финансирование.
7. Информационная открытость, инновационный характер.
8. Поддержка образовательных программ для «особых групп» обучающихся.
9. Поиск и поддержка одарённых и талантливых обучающихся.
10. Опора на инициативы детей и семьи, использование ресурсов семейных сообществ, позитивного потенциала подростковых и молодёжных субкультурных сообществ и т. д.

Дополнительное образование вписывается в систему общего и профессионального образования, в сферу образовательно - культурного досуга, сближает и дополняет эти системы. Дополнительное образование является подсистемой и оно может рассматриваться как самостоятельная образовательная система. Оно обладает качествами системы, такими как: целостностью и единством составляющих ее элементов. Они имеют определенную связь друг с другом [2, с. 3]. Способность к исследовательской деятельности возникает на основе знания психолого - педагогических основ деятельности, современных методов исследования, умения анализировать практическую работу с детьми и научно - литературные источники, а также умения организовывать собственную экспериментально - поисковую деятельность, обобщать и анализировать её результаты. Важно помнить, что

исследовательская деятельность не может осуществляться ради самой деятельности. В центре её стоит личность ребёнка и поэтому она должна учитывать его интересы, способности, потребности и быть ориентированной на его педагогическую помощь.

Профессиональная деятельность педагога дополнительного образования тесно связано с его мировоззренческой позицией.

Необходимым минимумом является уважение и равнодушие к воспитаннику и проблемам его развития. Признание за ребёнком способности направлять собственное развитие соответственно требует обеспечить воспитанника объективной возможностью выбирать. Это означает признать право воспитанника совершать выбор относительно собственных целей и предложенных средств [3, с. 211].

Цели и задачи дополнительного образования детей: обеспечение условий для самовыражения, саморазвития, самореализации.

Подводя итог, следует отметить, что для российского общества важны не только положения и идеи, сформулированные в Концепции, но и способы их воплощения. Правительством РФ поручено Министерству образования и науки России совместно с Министерством культуры России и Министерством спорта России разработать в трехмесячный срок план мероприятий по реализации Концепции. Это и будет та практическая программа действий, которая обеспечит предусмотренную концепцией модернизацию ДО детей, а значит, и вклад в обновление системы образования в целом.

Осознание сути перемен в дополнительном образовании на сегодняшний день и определение своего действенного участия в них предполагает как минимум понимание обоснованной в концепции системы взглядов на современное дополнительное образование. Изучение принятого документа становится актуальным для всех педагогических работников и для тех, кому небезразличны проблемы личностного развития наших детей и их конкурентоспособности в динамично меняющемся мире.

Список использованной литературы:

1. Гельвецкий К.А. Дополнительное образование для детей и подростков. – М.: Академия, 2014. – 186 с.
2. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. Дополнительное образование детей. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 352 с.
3. Куприянов Б.В. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей. – М.: Академия, 2004. – 251 с.

© С.Е. Малкина, 2016

УДК 316.022.4

А.Э. Маякунов

к. ф. н., доцент юридического факультет
Северо - Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова
г. Якутск, Российская Федерация

ПЕДАГОГИКА СОТРУДНИЧЕСТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ЮРИСТОВ

В наши дни действующий Федеральный государственный образовательный стандарт очертил рамки обучения юристов недостаточно, а это значит, что и строгих критериев

оценки получаемых результатов тоже нет. В этой связи остро стоит вопрос принятия нового ФГОСЗ+, который призван пересмотреть некоторые стратегические направления в профессиональной подготовке юристов. Вот почему необходимо уяснить, каким критериям должен отвечать юрист, а, следовательно, какими рамками нужно обозначить границы его подготовки в аспекте гуманитаризации образования. К ним относятся: оптимальная профессиональная подготовка; порядочность, честность, справедливость; открытость, готовность обсуждать и выслушивать; доброжелательное отношение к людям; патриотизм и гражданственность; самостоятельность, критичность мышления; способность делать обоснованный выбор, исходя в своих решениях и действиях из правильного анализа ситуаций и информации.

В ходе обучения будущий юрист обязан изучить значительную совокупность учебных дисциплин, приобрести определенные навыки юридической деятельности, овладеть комплексом приемов, форм и методов, используемых в юриспруденции, выработать для себя определенные рамки «интеллекта юриста» - будущего специалиста. Для достижения этих целей необходимо, по нашему мнению, использовать методiku учебного сотрудничества на занятиях, что объясняется характером и значимостью той информационной среды, в центре которой оказывается будущий юрист. С одной стороны, это огромное количество правовых актов, с другой - сведения о фактическом характере отношений. Задача состоит в создании аналогичных условий в ходе проведения практических занятий.

Педагогика сотрудничества, которой на современном этапе уделяется особое внимание, ставит на более доверительный уровень отношения между преподавателем и студентом, более глубоко вовлекает обучающихся в учебный процесс, способствует выработке у них навыков работы в коллективе, формируя при этом понимание того, что сотрудничество есть не только творческая взаимозависимость всех членов коллектива, но и личное участие, а также ответственность каждого за успех совместной работы.

Помочь преподавателю определить, в какой мере его совместные со студентами действия направлены на поддержание атмосферы учебного сотрудничества, должны следующие ключевые вопросы: предлагает ли преподаватель более одной темы для обсуждения; интересуют ли они студентов; осмеливаются ли студенты выражать нетрадиционные идеи и мнения на занятиях; воспринимает ли преподаватель подобные высказывания и старается ли включить их в обсуждение; отваживаются ли студенты на свободные высказывания даже в тех случаях, когда не уверены в их правильности; поддерживает ли преподаватель студентов в высказывании собственных мыслей, терпим ли он к ним; прислушиваются ли студенты друг к другу, терпимы ли они к высказываниям друг друга; принимает ли преподаватель во внимание индивидуальный характер личности; стараются ли преподаватель и студенты совместно использовать свой опыт и разные идеи.

Сотрудничество характеризуется готовностью сообща решать задачи, направленные на достижение общей цели. Оно подразумевает: учет интересов коллектива и его членов; осознание возможности подчинения личных интересов общественным нуждам; умение разрешать конфликтные ситуации.

У обучаемого вырабатывается чувство собственного достоинства, уважения и доверия к людям. Он учится считаться с потребностями другой личности, понимать необходимость взаимопомощи, сотрудничества.

Особое внимание необходимо уделять воспитательному аспекту, который выражается в формировании строгой дисциплинированности у студентов - юристов. Например, редко где

в нашем университете студенты приветствуют входящего в аудиторию преподавателя вставанием, а на юридическом факультете подобные культурные образцы поведения стали неперенными элементами организационной культуры учащихся.

Активизируется воспитательная роль профессорско - преподавательского состава в учебно - воспитательном процессе на юридическом факультете Северо - Восточного федерального университета. Так, с одной стороны, создана и развивается система материального стимулирования кураторов и заместителя декана по воспитательной работе. С другой стороны, существенно повышен уровень персональной ответственности данных научно - педагогических работников в деле создания благоприятных условий для социально - культурного развития студентов.

Профсоюзное движение студентов также играет активную роль в формировании личности студента - юриста. На основе деятельности студенческого профсоюза, который материально поддерживается со стороны деканата, развиваются самоорганизационные и самоуправленческие механизмы в студенческом сообществе. Все это способствует более широкому вовлечению в учебно - воспитательный процесс студентов как субъектов данного процесса.

Таким образом, объединение студентов и преподавателей как субъектов учебно - воспитательного процесса в юридическом факультете, а также организационное обеспечение форм и способов их консолидации на принципах взаимовыгодного сотрудничества и воспитания корпоративного духа формируют гуманитарную составляющую профессиональной подготовки юристов.

© А.Э.Маякунов, 2016

УДК 321.01

А.Э. Маякунов

к. ф. н., доцент

юридический факультет

Северо - Восточный федеральный университет

г. Якутск, Российская Федерация

ПОНЯТИЕ «НАЦИОНАЛЬНО - ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНТЕРЕС» В ИСТОРИОСОФИИ Н. Я. ДАНИЛЕВСКОГО

Данилевский был одним из первых русских политических наблюдателей, кто обосновывал внешнюю политику не на абстрактных принципах «христианской морали», но на основе концепты национально - государственных интересов. Данилевский считал, что основой внешнеполитической концепции может быть лишь идея национального интереса, которая выражаясь не только в конкретных материальных понятиях территории, военно - стратегического преимущества, зоны жизненных интересов, осознанно ограждаемых от экспансии, но скорее национально - государственные интересы понимались как метафизические, онтологические понятия. Это обеспечение внешних условий для полнокровного развития не «общечеловеческих» ценностей, являющихся ни чем иным как

попыткой установить, где 4 / 5 человечества живет вне западноевропейской цивилизации, политические стандарты, выросшие на основе протестантизма, сколько присущих только своему мироощущению и этике гражданских, политических и экономических отношений самобытной культуры.

Именно национально - государственные интересы, по мнению Данилевского, будут являться сдерживающим началом в международной политике. Ни одно государство не может существовать, отказавшись от самосохранения как главного направления его политики. Нельзя полагаться в международных отношениях на государство, проводящее свою политику вопреки своим собственным национально - государственным интересам. Но Российская империя в XIX веке представляло собой по преимуществу именно такое явление. Ее внешняя политика основывалась на охранительных принципах Священного союза, что вело к проигрышу в международных делах и росту антирусских настроений в Европе, подлинные национальные интересы приносились в жертву. Именно эти внешнеполитические акции заставили Данилевского взяться за перо: «Надо, чтобы что - нибудь очень возбуждающее к этому (сочинению) меня побудило, как, например, наши политические глупости для статей о политике и славянстве» (3, С.2). Автор «России и Европы» сетовал: «Мы сделали рыцарями легитимизма, паладинами консерватизма, хранителями священных преданий версальской бонтонности» (2,С.297).

Безусловно, философы нравственности как В.С. Соловьев, и другие, уверены, что применение концепты национального интереса как стержня национально - государственной политики – безнравственная идея. По их мнению, это прививает народу отрицательные черты, склоняя его к агрессивной внешней политике. Приоритет национальных интересов ведет - де к агрессии, имперской политике, войне. Опора на национальный интерес во внешней политике, якобы приводит к имморализму в отношениях между государствами.

Однако с точки зрения научной беспристрастности государственно - национальный интерес имеет собственную нравственность. В конечном счете, ценимые позитивистами - утилитаристами предсказуемость и регулируемость в отношениях между государствами образуют первичную основу для выработки международно - правовых норм. Национально - государственный интерес оказывается обуздывающим фактором в поведении государств. Самый рьяный адепт национально - государственного интереса, вынужден согласиться с тем, что и другие государства имеют свои законные национально - государственные интересы. Осознание того, что и другие государства имеют такие же права в защите своих национально - государственных интересов ставит препятствие к агрессии, и это нравственно.

Национальный интерес связан с идеей международного баланса сил. Данилевский, критикуя и нападая на политику европейского равновесия сил, не отвергает необходимости национального интереса, а следовательно, и системы баланса сил. Русский мыслитель находит, что в данной системе, идущей от Меттерниха, Россия забывает свои национальные интересы, ибо он, в противовес западникам, прекрасно отдавал себе отчет в том, что именно в качестве европейской нации Россия, по огромности ее, даже независимо от умысла ее лидеров, с европейским равновесием несовместима. Дело в том, что в середине XIX века классический баланс сил был механизмом, которым управляли профессиональные дипломаты. Национальный интерес, баланс сил, проводимая

профессиональной элитой и оберегаемая от переменчивых внутривнутриполитических эмоций внешняя политика была производной от специфических условий определенного исторического периода эпохи абсолютных монархий, когда государства договаривались о правилах игры, а граждане и не помышляли о демократическом контроле за внешней политикой. Тогда во главе российской внешней политики стояли не собственно национальные интересы, но интересы космополитической верхушки Российской империи. Боязнь европейских революций и солидарность с распадающимися монархиями играли определяющую роль в формировании внешнеполитического курса России.

Исходя из национальной самобытной культуры, Данилевский артикулировал внешнюю политику как защиту подлинных национально - государственных интересов. Еще Н.Н. Страхов, размышляя над словами Данилевского, призывавшего в сфере внешней политики следовать только «нашим особенным русско - славянским целям» и не жертвовать ими во имя «человечества, свободы, цивилизации», пришел к выводу, что слова эти не могут служить поводом к обвинению в нравственном релятивизме.

Во - первых, национальные интересы России не несут угрозы ни одному народу мира; они могут быть выражены «весьма краткой формулой: независимость и единство Славянства». Во - вторых, как показал Н. Н. Страхов, Данилевский «рассуждает о политических делах, а не о чувствах частного человека»; быть «равнодушным» тут значит – не посылать наших войск на смерть и не приносить в жертву благосостояние нашего государства», помня о том, что «всякая симпатия и антипатия» тут выражаются не иначе как кровью десятков и сотен тысяч людей и золотом, тяжело собираемом с целого государства» (4, С.145 - 146).

Таким образом, характерной чертой социально - политического анализа Данилевского являлось выдвигание в качестве основной концепты – политического интереса русских как нации, и открытой защиты политических интересов славян как культурно - исторического типа. «Такая установка Данилевского естественна и не подлежит, по - видимому, какой - либо моральной оценке, тем более негативной, потому что она всеобща, т.е. ей следуют все мыслители и писатели, размышляющие и пишущие о проблеме нации, к которой они принадлежат. Ей следуют все политики, действующие и принимающие практические решения. Исключений почти нет или очень мало. Служение своему народу, защита национальных интересов всегда признавались нормой убеждений и поступков, если, конечно, решение собственных национальных проблем согласуется с уважением интересов и достоинства людей иной национальной принадлежности»(1, С.31).

Литература

1. Галактионов А.А. Органическая теория как методология социологической концепции Н. Я. Данилевского // Русская социология. Межвузовский сборник. Спб.: Изд - во СПбГУ, 1993.
2. Данилевский Н. Я. Россия и Европа. СПб, 1885.
3. Данилевский Н. Я. Письмо Н. П. Семенову от 23.05.1879 // ГПБ, ф. 237. ед.хр. 24, 4 л.
4. Страхов Н. Н. Борьба с Западом в нашей литературе. Кн. 3. СПб: Тип. братьев Пантелеевых, 1896.

К ВОПРОСУ ВВЕДЕНИЯ КОМПЛЕКСНЫХ ЧИСЕЛ В ШКОЛЬНЫЙ КУРС МАТЕМАТИКИ

Линия числа является одной из содержательно - методических линий в школьном курсе математики. Комплексные числа неоднократно включались в школьный курс математики и по истечении некоторого времени исключались. В настоящее время комплексные числа изучаются в классах с профильной подготовкой по математике. Знакомство учащихся с комплексными числами является естественным завершением изучаемых в школе числовых систем. В связи с этим, методисты рекомендуют изучать комплексные числа в рамках элективного курса для учащихся непрофильных классов.

В методической литературе выделяют три подхода к введению понятия «комплексное число»: геометрический, формально - логический и комбинированный[8]. Суть *геометрического подхода* состоит в том, что устанавливается взаимно однозначное соответствие между множеством действительных чисел и множеством точек числовой прямой. Утверждается (с привлечением теории геометрии), что существует взаимно однозначное соответствие между парами чисел и точками ориентированной (координатной) плоскости. И как следствие: каждую пару действительных чисел, записанных в определенном порядке, логично рассматривать как некоторое новое число, изображаемое некоторой точкой ориентированной плоскости. Пара (a, b) действительных чисел, заданных в определенном порядке, называется *комплексным числом*.

При *формально - логическом подходе* ставят проблемную ситуацию, заключающуюся в решении уравнения $x^2 = -1$ и вводят i , как значение квадратного корня из -1 . Комплексное число определяют как выражение вида $a+bi$, где a и b - действительные числа, а i - некоторый символ, такой что $i^2 = -1$. Далее вводятся действия над комплексными числами в алгебраической форме, дается геометрическая интерпретация, тригонометрическая форма записи и действия с комплексными числами в тригонометрической форме записи. При *комбинированном подходе* комплексное число определяют как пару чисел и тут же вводят мнимую единицу, затем алгебраическую форму записи комплексного числа.

М. И. Шабулина в учебнике для 10 класса «Алгебра. Начала математического анализа» знакомит с понятием комплексного числа через проблемную ситуацию, с отрицательным дискриминантом квадратного уравнения. Вводит алгебраические операции на комплексной плоскости, алгебраическую форму записи комплексных чисел, тригонометрическую форму, формулу Муавра. Затем понятие комплексно - сопряженных чисел и понятие комплексной плоскости.

Учебник «Алгебра и математический анализ для 11 класса: Учебное пособие для учащихся школ и классов с углубленным изучением математики», автор Н.Я.Виленкин.

Ставится проблемная ситуация решения квадратного уравнения с отрицательным дискриминантом. Значение $i^2 = -1$ вводится для расширения множества действительных чисел, при решении уравнений третьей и четвертой степени. Первоначально комплексные числа представлены упорядоченными парами, а далее учащимся предложено перейти к алгебраическому виду. Знакомит с сопряженными комплексными числами, извлечением квадратных корней и решением квадратных уравнений с отрицательными коэффициентами и лишь после этого вводит понятие тригонометрической формы и формулой Муавра. Извлечение корня из комплексного числа и функции комплексного переменного автор вводит в конце главы.

В учебнике «Алгебра и начала математического анализа» для 11 класса под редакцией Е.П.Нелина на изучение комплексных чисел отводится два параграфа. В первом параграфе рассматривается определение комплексных чисел, условие их равенства, понятие мнимой единицы. Затем вводятся сопряженные числа и действия над ними, нахождение степеней числа i , действия над комплексными числами в алгебраической и геометрической формах. Во втором параграфе автор вводит тригонометрическую форму записи комплексного числа, операции над ними в тригонометрической форме, возведение в степень и извлечение корней n -ной степени.

В учебном пособии «Факультативный курс по математике. Решение задач» И. Ф. Шарыгина комплексным числам посвящен лишь один пункт параграфа «Числа и числовые множества». Понятие комплексных чисел и операции над ними (сложение и умножение), а так же понятие аргумента и модуля автор вводит через ориентированную плоскость, и лишь потом отождествляет их с действительными числами. Вводит понятие геометрического умножения, вычитания и деления комплексных чисел. В пособии «Избранные вопросы математики. 10 класс. Факультативный курс» А.А.Абрамова, Н.Я. Виленкина вводится построение на комплексной плоскости чисел в виде $a+bi$, и тригонометрическая форма записи комплексных чисел. Отличительной чертой данного пособия является то, что автор рассматривает функции комплексного переменного (показательную, тригонометрическую, логарифмическую). В пособии А.П.Иванова и В.М. Кондакова «Математика» тема комплексных чисел изложена довольно кратко. Вводится тригонометрическая форма записи комплексного числа, формула Муавра, изображение комплексных чисел на координатной плоскости, алгебраические операции с комплексными числами. Рассматриваются примеры и правила решения алгебраических уравнений n -ой степени.

Как показывает анализ учебников и пособий, авторы используют различные подходы к введению комплексных чисел. Заметим, что вузовский курс введения комплексных чисел строится на геометрическом подходе, который не вполне приемлем для школьников. Это объясняется тем, что учащимся не понятны действия над комплексными числами, которые определяются как точки координатной плоскости. Не случайно исторически комплексные числа вводились с таким трудом. Считаем, что в школьном курсе математики при введении комплексных чисел целесообразно использовать формально - логический подход.

Для учащихся 10 классов интересующихся математикой, желающих расширить круг своих знаний и повысить уровень математической подготовки рекомендуем изучать комплексные числа в рамках элективного курса. При разработке таких курсов необходимо учитывать индивидуальные возможности учащихся и их профессиональные интересы[2,с.37]. Личностно - ориентированный характер образования предполагает высокую степень сознательности выбора учащимся вида направления профильной деятельности[5,с.116]. Большое значение для овладения профессиональной деятельностью имеют также результаты учебной и внеучебной

деятельности школьника[4,с.67]. Разработана педагогическая технология, позволяющая отбирать и структурировать учебный материал на основе приоритетов учащихся[3,с.97]. Причем, перед учителем стоит задача учитывать возможности не только одаренных и талантливых детей, показавших высокий уровень интеллектуального развития и творческих способностей в определенной сфере, но и детей с ограниченными возможностями здоровья[1,с.78]. В исследовании[6,с.74] разработаны основы теории конструирования профессионально ориентированных структур учебных элементов. Конструирование профессионально ориентированных структур учебных элементов школьного курса математики для профильного обучения представлены в работе [7,с.29].

Список использованной литературы:

1. Мирошниченко И.Л. Технология разработки индивидуальных образовательных программ для детей с различными образовательными потребностями // Международный научно - исследовательский журнал – 2015. –№11(42). С.78 - 80.
2. Мирошниченко И.Л. О курсах по выбору для будущих учителей математики // Психология и педагогика: методология, теория и практика: сб. статей Междунар. научно - практич. конф. (10 марта 2016 г., г. Челябинск). В 2ч.Ч2 - Уфа: Аэтерна, 2016. - С.37 - 39.
3. Мирошниченко И.Л. Концептуальные положения к отбору и структурированию учебной информации по приоритетам учащихся // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. –№2 - 55. С.97 - 100.
4. Мирошниченко И.Л. Роль самооценки в профессиональном самоопределении учащихся // Педагогика и современность – 2016. –№1 - (21). С.67 - 71.
5. Мирошниченко И.Л. Самооценка как ведущий фактор выбора профессии // Результаты научных исследований: сб. статей Междунар. научно - практич. конф. (15 февраля 2016 г., г. Тюмень).В 4ч.Ч3 - Уфа: Аэтерна, 2016. - С. 116 - 119.
6. Мирошниченко А.А. Теория и технология конструирования профессионально - ориентированных структур учебных элементов; дис. докт. пед. наук. – Ижевск, 1999. –286с.
7. Мирошниченко А.А. Управление процессом конструирования профессионально ориентированных структур учебного материала // Вестник педагогического опыта. –1999. – № 10. С. 29 - 33.
8. Стефанова, Н.Л. Методика и технология обучения математике. Курс лекций: пособие для вузов / Н.Л. Стефанова, Н.С. Подходова. — М.: «Дрофа», 2008. — 415 с.
© И.Л. Мирошниченко, Н.А. Данилова, 2016

УДК 37.006

А.М.Нилова
студентка РГСУ, г. Москва, РФ

ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ «ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА» КАК ПОМОЩНИКА ТРЕНЕРА ШАХМАТИСТА

Чуть больше трехсот лет прошло от механической вычислительной машины Вильгельма Шихарда в 1623 году до первого программно - управляемого компьютера Конрада Цузе в 1941 г. [4, с. 155]. Сегодня «искусственный интеллект» (ИИ), под которым с научной конференции 1956 г. в Дартмусе (США) понимается теория создания программных и

аппаратных средств, способных осуществлять интеллектуальную деятельность, сопоставимую с интеллектуальной деятельностью человека, прочно входит во множество сфер нашей жизни: от знаменитого Deep Blue, победившего чемпиона мира по шахматам Г. Каспарова, до программ распознавания речи (Siri) и диагностики заболеваний [2, с. 70].

Особое место в создании ИИ занимают шахматы. Один из основателей кибернетики и автор теории информации Клод Шеннон в свое время предложил формализовать и программировать шахматы для того, чтобы использовать шахматный компьютер как модель для усовершенствования процесса принятия решений и улучшения управления ИИ, что незамедлительно положило начало новому научному направлению.

К. Шеннон писал: «Шахматная машина идеальна, чтобы с нее начать, поскольку (1) задача четко определяется допустимыми операциями (ходы) и конечной целью (мат); (2) она не слишком проста, чтобы быть тривиальной, и не слишком сложна для получения удовлетворительного решения; (3) считают, что шахматы требуют «мышления» для искусной игры, решение этой задачи приведет нас либо к тому, что мы будем восхищаться способностями механизированного мышления, либо к ограничению нашей концепции «мышления»; (4) дискретная структура шахмат хорошо укладывается в цифровую природу современных компьютеров».

Дальнейшие исследования и испытания шахматных программ и машин выявили ряд принципиальных отличий естественного и искусственного интеллекта. Еще в 1926 году 2-й чемпион мира Эм. Ласкер в «Учебнике шахматной игры» отметил, что правила игры допускают на ней столько различных возможностей, что человек не может их охватить. Но компьютер рано или поздно сможет. Сделает ли это его идеальным игроком?

В 1978 году международный гроссмейстер Дэвид Леви выиграл пари, что ни один компьютер не сможет обыграть его в течение ближайших десяти лет, когда победил программу Chess 4.7 (сильнейшую в то время). Спустя еще 10 лет, в 1989 году, программа Deep Thought выиграла у Леви. Против компьютеров играли лучшие шахматисты планеты – Каспаров, Ананд, Крамник, Адамс, и с каждым годом машины становились все лучше, что неудивительно, достаточно вспомнить, насколько большим казалось количество памяти в 140 ТБ, а ведь это количество памяти занимает база ВСЕС 7 - фигурных эндшпилей [1, с. 55].

В 1997 году суперкомпьютер DEEP BLUE победил 13-го чемпиона мира Г.К. Каспарова в матче - реванше из шести партий. Это произошло благодаря тому, что компьютер хранил в памяти полную базу данных по всем партиям и анализировал исключительно стратегию. Матч изменил ход развития как классических, так и компьютерных шахмат. В системе тренировки стала широко использоваться помощь искусственного интеллекта. Д.И. Бронштейн в своей книге «Давид против Голиафа» (2003 г.) писал: «Ботвинник считал, что шахматы – это искусство анализа, а время одиночек - импровизаторов вроде Андерсена, Морфи, Цукерторта ушло навсегда. Глядя на современные шахматы, надо признать, что Ботвинник оказался прав. «Компьютерные мальчишки» довели его идею о необходимости домашнего анализа до абсурда. Они даже не скрывают, что шлифуют дебютные варианты до ясного результата. На турнире в Линаресе (2000 г.) венгр Леко без тени смущения признал, что вся партия с Анандом стояла у него на компьютере!».

Однако мышление человека и компьютера при принятии решений принципиально различно. 14-й чемпион мира В.Б. Крамник на вопрос о разнице мышления компьютера и человека ответил так: «Deep Fritz, который со мной играл здесь, рассчитывает примерно 4 миллиона ходов в секунду. Учитывая, что партия могла длиться шесть часов, можете себе представить, какое количество вариантов он просчитывал чистым перебором вариантов и выбирал из этого громаднейшего числа лучший ход. А шахматист, будучи человеком,

совершенно по - другому мыслит. Ты просчитываешь все возможные ходы и сразу отбрасываешь 90 % из них из - за того, что они нелогичные. Шахматист действует согласно логике, а также интуиции. У тебя есть ощущение, что этот ход должен быть правильным, ты не знаешь почему, но оно есть, надо искать в этом направлении. Поэтому в стратегической игре планирование имеет решающее значение, и только тогда можно будет переиграть компьютер» [3, с. 85].

Список использованной литературы:

1. Михайлова И.В. Особенности адаптивного шахматного обучения детей - инвалидов И.В. Михайлова, С.В. Шмелева, А.С. Махов // Учёные записки РГСУ. – 2015. – № 2. – С. 54–64.

2. Михайлова И.В. Применение инфокоммуникационных средств обучения в многолетней подготовке спортсменов - шахматистов / И.В. Михайлова, С.В. Шмелева, А.С. Махов // Теория и практика физической культуры. – 2015. – № 5. – С. 70–72.

3. Алифиров А.И., Петрова М.А. Взаимосвязь физического и умственного развития в подготовке шахматистов / Алифиров А.И., Петрова М.А. // Наука, образование, общество: актуальные вопросы и перспективы развития. Сборник научных трудов по материалам Международной научно - практической конференции 30 мая 2015 г.: в 3 частях. Часть II. М.: "АР - Консалт", 2015 г. – С. 84 - 87.

4. Алифиров А.И., Галеева М.А. Здоровый образ жизни как составная часть культуры студента / В сборнике: Современные технологии формирования здорового образа жизни студенческой молодежи Материалы студенческой конференции. – 2010. – С. 151 - 160.

© А.М. Нилова, 2016

УДК 378.126

О.С.Панова

кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры физической подготовки

Р.А.Исаев

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры физической подготовки
Волгоградская академия МВД России, Волгоград
E - mail: Kole235@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА И ЕГО КОМПОНЕНТОВ ПРИМИНИТЕЛЬНО К ПЕДАГОГИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Профессиональная деятельность педагога по своей специфике в научных исследованиях уже давно однозначно относится к творческому виду деятельности и рассматривается как многогранный достаточно нелегкий труд. Сложность преподавательской деятельности проявляется в множестве компонентов, различных взаимосвязях между ними и между этими компонентами и внешней средой.

Педагог становится профессионалом, настоящим мастером своего дела, в зависимости от того, насколько он самосовершенствуется в педагогической деятельности, насколько полно он овладевает педагогическим капиталом, при этом признавая педагогические ценности. Как правило, творческая личность характеризуется такими чертами, как независимость

суждений, готовность рисковать, импульсивность, познавательная активность, смелость воображения, самобытность, критичность суждений. Выше перечисленные качества раскрывают особенности по настоящему свободной, активной и самостоятельной личности.

Очевидно, что педагогическая культура является сферой творческого приложения и реализацией педагогических способностей личности.

Условия, которые определяют эффективность решения задач подготовки к творчеству в профессиональной деятельности педагога, выступают обеспечение полноты элементов познавательного процесса, их адекватность содержанию и методам профессионально - методической и профессиональной исследовательской деятельности студентов. Процесс профессионально - методической подготовки преподавателя к творческой деятельности предполагает реализацию ведущих, взаимодополняющих идей этих подходов, к которым относятся приоритетное развитие самостоятельности и активности обучаемых на основе применения методов самостоятельной работы студентов; организация учебной деятельности, сопряженной с профессиональной деятельностью за счет адекватного содержания учебного материала и выбора организационных форм; развитие мотивационной сферы, которая определяет профессиональную и творческую направленность личности будущего педагога. Основополагающими условиями реализации вышеперечисленных идей в методической подготовке преподавателя является разработка комплекса учебных заданий, при помощи которых студенты активно включаются в продуктивную учебно - исследовательскую деятельность, которая моделирует профессиональную и творческую деятельность преподавателя, обеспечивающую индивидуализацию и дифференциацию обучения.

Таким образом можно заключить, что творческая индивидуальность педагога – это системное, интегративное личностное образование, которое представляет собой совокупность интеллектуальных, мотивационных, эмоционально - волевых и профессионально - ценностных качеств. Это образование возникает и развивается только во взаимодействии субъекта со специфическими творческими формами человеческой деятельности. Кроме того, творческая индивидуальность педагога проявляется в неповторимости, самобытности и способе осуществления педагогической деятельности, которая предполагающей качественное преобразование личности педагога, развитие его творческого потенциала.

Содержание понятия «творческий потенциал» в некоторых работах характеризуется следующим образом как:

— комплекс реальных возможностей, а также умений и навыков, которые определяют уровень развития этих возможностей. Вышеприведенное определение опирается, прежде всего, на семантическую сущность понятия «потенциал» [1];

— интегрирующее качество, которое характеризует меру возможностей личности, осуществляющей деятельность творческого характера [2];

— высокая степень развития мышления, его гибкость, нетерпимость и оригинальность, способность быстро менять приёмы действия в соответствии с новыми условиями деятельности.

Таким образом, творческий потенциал личности педагога определяется как необходимая предпосылка деятельности творческого характера, так как он способствует выведению

личности на такой уровень деятельности, реализуется, выражает, утверждается не только в порядке разрешения ситуации, то есть ответа на её требования, но и в порядке встречного противоречивого, преобразующего ситуацию и сферу деятельности в целом [3].

Структуру творческого потенциала преподавателя рассматривают как совокупность: собственно - потенциальной составляющей; мотивационной составляющей; когнитивной составляющей [1].

Творческий характер педагогической деятельности формируется на основе накопленного социального опыта, психолого - педагогических и предметных знаний, новых идей, умений и навыков, позволяющих находить и применять оригинальные решения, новаторские формы и методы и тем самым совершенствовать исполнение своих профессиональных функций. В современной литературе педагогическое творчество понимается как процесс решения педагогических задач в меняющихся обстоятельствах. Обращаясь к решению множества типовых и нестандартных задач, педагог так же, как и любой исследователь, строит свою деятельность в соответствии с общими правилами эвристического поиска: анализ педагогической ситуации, проектирование результата в соответствии с исходными данными, анализ имеющихся средств, необходимых для проверки предположения и достижения искомого результата, оценка полученных данных, формулировка новых задач.

Таким образом, для педагога высшей школы необходимо наличие своего стиля, что свидетельствует, с одной стороны, о его приспособлении к объективно заданной структуре профессиональной деятельности, а с другой о максимально возможном раскрытии своей индивидуальности. Индивидуальный стиль творчества преподавателя органически включает в себя все компоненты индивидуальных личностных качеств, психологической структуры его деятельности и содержит собственный научный поиск; это – продукт целостного научного педагогического творчества. Стиль творчества педагога является синтезом теоретических знаний и практических умений. Уровень проявления стиля творчества зависит от степени усвоения педагогом приемов педагогического воздействия и адекватности ожиданий, приписываемых им учащимся, находящимся с ним во взаимодействии.

Список используемой литературы:

1. Исаев Р.А. Собственный стиль творчества преподавателя как фактор улучшения качества дистанционного обучения в высшей школе / Р.А. Исаев, О.С. Панова О.С. // Общество: социология, психология, педагогика, 2016. – № 2. – С. 148 - 150.

2. Панова О.С. Проявление творчества педагога высшей школы в дистанционном обучении студентов / О.С. Панова // Сб.: Воспитание и обучение: теория, методика и практика: материалы III Международной научно–практической. Конференции (Чебоксары, 08 мая 2015 г.). – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 261 - 262

3. Панова О.С. Основные условия эффективного внедрения и содержание инновационной деятельности в подготовке высококвалифицированных легкоатлетов / О.С. Панова // Гуманитарные, социально - экономические и общественные науки. – 2015. – № 2. – С. 281 - 283.


© О.С. Панова, Р.А. Исаев, 2016

КАК НАЧАТЬ ГОВОРИТЬ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Для многих людей одним из наиболее важных и труднодоступных видов речевой деятельности на иностранном языке кажется именно говорение. Мы часто слышим: «Я все понимаю, но сказать мне трудно». Это называется языковым барьером. В своем изучении языков я пришел к выводу, что преодолеть его видится задачей нелегкой, но весьма посильной. Как бы я хотел услышать эти наставления от своего учителя, будучи пятиклассником.

В мои школьные годы обучение велось по доктринам, установленным в советское время учителями, «застраившими» в том самом времени, и оперировавшими этими канонами на фоне современного дискурса. Вся учеба сводилась к упражнениям типа «вставить пропущенное слово в нужное время», т.е. выполнение очередного задания, чтобы *порадовать* учителя, показав, что школа выглядит хорошо. Никто не учил говорить на языке. Но позвольте заметить, мы учим язык, чтобы встретив британца, не задумываясь выдать ему «How're ya doin' buddy!», а не чтобы не завалить тот субботний тест по «инглишу».

Вы когда -нибудь задумывались, где вы свернули не туда, и почему все пошло не по плану Министерства Образования и вашей учительницы Марии Ивановны? Почему вы не можете говорить? На самом деле ответ весьма прост. Взгляните на простой пример с шариком:

Рис. 1	Рис. 2	Рис. 3
	Шар	Balloon

В старой школе давали слово и его перевод, и учить их было мучением. Вы видите сей дивный овальный объект на рисунке 1 и в мгновение, в вашем сознании всплывает слово во втором столбце. А как это по - английски? И тут вы задумываетесь, перебирая в голове то, что учили в школе, пытаясь воспроизвести злополучное слово из третьего столбца. «Точно! Это же balloon» – вспоминаете вы. К тому времени ваш британец уже удалится или найдет куда более находчивого собеседника. В мозгу путь, который проходит мысль от рисунка до слова «шар» у русскоговорящего человека, занимает считанные доли секунды. В свою очередь, от слова «шар» до «balloon» может уйти секунд 5, а то и все 10. И мы будем стоять,

замявшись в раздумьях, во время живого диалога, убивая желание собеседника общаться с нами на английском языке. И вы предпочитаете помолчать, надеясь, что в другой раз вы точно заговорите. Только следующий раз никак не наступает.

Как же избавиться от этих 10 секунд? Дело в том, что чтобы начать **говорить** на английском, нужно сначала научиться **думать** на английском. Секрет заключается в том, что необходимо избавиться от русского слова шар, сразу перейдя к слову balloon. Во время живой беседы у нас не будет времени переводить слова в голове, так как мы будем оперировать образами. Всё, что необходимо сделать, это при слове balloon представлять образы и картинку у себя в голове, каким этот balloon может быть. Зеленым и красным, в руке у продавца шариков в парке, или массивным гигантом, который используют путешественники, покоряя небо. На каждое новое слово в английском языке необходимо строить образ этого предмета, задействовав ассоциативную память. Студенты порой спрашивают: «Как насчет служебных слов? Как нам быть с however?». Стоит согласиться, что у некоторых слов нет образа и предмета, который можно к ним прикрепить. В таком случае необходимо брать ярчайшее предложение и фразу, где вам это слово встретилось впервые, и заучивать её целиком. Ведь у окружающих however слов образ имеется. И чем ярче и ближе он вам будет – тем лучше запомнится все предложение, включающее и новое служебное слово.

Представим, что вы в пути на работу, школу или институт и проезжаете мимо чудесного розового забора. И вы раздумываете, как будет это на английском? И вам вспоминается старый мультфильм о розовой пантере, где вы впервые встретили этот знаменитый логотип Pink Panther. «Точно! Pink! А как будет забор? Узнаю потом». Переводите все, что вас окружает, думайте о языке каждый день. На следующий день, зная, что розовый забор будет «a pink fence», сделайте с ним простое предложение из хорошо известных вам элементов: «I like this pink fence. I would like to have this pink fence». Думая о том, что вас окружает на английском языке, вы оглянуться не успеете, как на некое событие, произошедшее в вашей жизни, первая мысль будет приходить именно на английском языке. Тот самый неприятный мужчина с работы, которого вам хотелось обзвать именно на английском, или порадоваться тому, каким чарующим пирогом угостила вас коллега – «What a tasty cake Rita had brought!»

Вас порой гложет мысль о таком изобилии правил и наличии целых 12 времен! И вам кажется, что не хватит целой жизни, чтобы это все выучить. Знакомо? А 12 предложений выучить сможете? Я уверен, вам это по силам. Все мы помним фразы «I don't know», «Do you speak English?». Эти образы уже закреплены в вашей голове еще в начальной школе. Так почему бы не убрать одну составляющую этой конструкции «know», когда мы хотим что - то отрицать, изменяя на «I don't like it, I don't feel well», и «speak», желая спросить о чем -нибудь, вставляя «Do you enjoy this evening? и Do you understand him?». Использование этих клише в голове на различные события вашей жизни поможет вам начать думать на английском языке и впоследствии – говорить.

Порой в живом диалоге можно столкнуться с таким явлением: «Так, нужно ему что - то ответить, а в каком времени? Может Past Perfect? Это прошлое? Как он там строится? Постоите, а не слишком ли сложно, а поймет ли он меня?». И пока вы проигрываете все это в голове, разговор пойдет в другое русло, и вы будете уже некстати с вашим паст перфектом. Начните с простых времен. Говорите все в Present и Past Simple, но пусть они

будут самые уверенные и четко отработанные «симплы» во всем мире. Рано или поздно они вам надоедят, и придет долгожданный Past Perfect. Секрет моментального реагирования заключается в том, что нужно отработать ответные реплики, и слушать, что вам говорят. В каком времени спросили – в том и отвечайте. Are you hungry? – Yes, I am. Have you done it? No, I haven't done it.

Все эти советы будут иметь силу, только если вы действительно хотите начать говорить на языке. Посвятите этому время каждый день. Избегайте перевода, но запоминайте, где и в каком контексте вы видели новое слово. Ведь только он и позволяет окунуться в среду использования той или иной лексики.

© А.Ю. Панькин, 2016

УДК 378.141

О. С. Попова
Г. Г. Капустина
ТОГУ,

Г. Хабаровск, Российская Федерация

УЧЕБА В ШКОЛЕ И УЧЕБА В ВУЗЕ

Когда поступаешь на первый курс, чаще всего кажется, что лучше учёбы в ВУЗе ничего не может быть: домашнее задание задают, но почти никогда не проверяют; за написанием конспектов на лекциях не следят; контрольные работы проводят очень редко. За пропуски ругают далеко не все преподаватели. Но это всё кажется на первый взгляд, перед сессией все сразу понимают, что всё это далеко не так. Домашние работы нужно было носить на проверку индивидуально, все пропущенные занятия отрабатывать, по написанным лекциям готовиться к экзаменам.

За проведённые годы в школе ученики привыкают к манере получения знаний. К примеру, не удовлетворительная оценка без особых проблем сдаётся в удобное время, а о не сделанной домашней работе могут и не узнать на уроке, контрольную работу, которую прогулял, не нужно переписывать. Учителя к ученикам относятся с любовью, поскольку они росли в стенах школы, и стали членами одной большой семьи. Поэтому классный руководитель становится второй мамой, переживает за своих учеников, звонит домой, отсчитывает за пропуски.

В вузе каждой группы есть куратор - это то же самое, что и в школе классный руководитель. Но в отличие от классного руководителя куратор не будет отсчитывать за пропуски и за их плохую учебу. Так что можно не ждать звонка маме и папе. Если в школе преподаватели пытаются улучшить оценки и знания учеников, то в вузе плохая учеба и успеваемость – это проблемы только самого студента. В высшем учебном заведении уговаривать учиться и бегать за вами, как это было в школе, никто точно не будет, в университете это придется понимать самому. Так что необходимо запастись терпением – на годы учебы!

Итак, подведем итоги, первое отличие – это само обучение. Вас никто не будет заставлять посещать пары. Более того, никого не будет интересовать, по уважительной причине вы отсутствуете или же нет, главное, чтобы вы потом знали весь материал, пройденный на лекции. Так же многое придется изучать самостоятельно, что поначалу может быть очень непросто. [1]

Второе, нужно приложить старания к обучению, постоянно повторять лекции и готовиться к семинарам. И лучше это делать своевременно и постепенно, а не в последний день перед итоговым экзаменом.

Третье, не менее важное правило – это уровень знаний. Если в школе мы изучали все общие дисциплины, то в университете будем получать будущую профессию, а значит, пристальное внимание будет уделено предметам, которые относятся непосредственно к специальности.

Еще заметные различия — это длительность пар в институте, они длятся в два раза дольше, чем уроки в школе. Как правило, перерывы тоже.

Некоторым студентам в первый год, приходится отчисляться, т.к. оказываются совершенно не готовыми к более высоким нагрузкам. Иногда необходимо быть на учёбе весь день, а, по приходу домой, садиться за домашние задания на следующий день. Особенно видна разница, когда студенту приходится работать и учиться одновременно. Тогда нужно успевать всё, именно в этот момент многие студенты вспоминают школьные годы и мечтают быстрее окончить университет, чтобы устроиться на работу полноценно. Привыкнуть к такому темпу жизни будет непросто. А позже все учатся рационально использовать время и продумывать свой распорядок дня.

И напоследок несколько советов о том, как быстро адаптироваться и привыкнуть к обучению в университете:

1. С преподавателями показывать свою заинтересованность в их предмете. Многие будут преподавать у вас ни один год, так что лучше всего не портить с ними взаимоотношения.

2. Стараться как можно меньше пропускать пары, особенно семинары, если лекции еще можно переписать, то на семинарах вы можете отвечать и получать за это дополнительные баллы.

3. Если вы староста группы, не забывайте поздравлять преподавателей хотя бы на словах, им будет приятно, а о группе сложится только хорошее впечатление.

4. Всегда выполнять домашнее задание. Если что - то непонятно, то можно всегда обратиться за помощью к преподавателю.

5. Никогда не забывайте, что поведение и успеваемость значат немало.

Таким образом, при обучении в вузе будет возникать немало трудностей, но главное – не падать духом и ответственно относиться к учебе, чтобы по окончании обучения стать квалифицированным специалистом. Главное – выбрать ту специальность, которая вам по душе, а не там, где было бюджетное место. Учиться на специальности, которая вам не нравится - сложно, невзирая на разнообразие и яркость студенческой жизни. Помните, что учеба должна быть в радость, а не в тягость. Отличия школы от вуза, несомненно, велики. Но перемен бояться не нужно, ведь годы студенчества – прекрасное время, которое с радостью вспоминают многие взрослые. В университете вы не только получите много новых знаний и высшее образование, но и познакомитесь с интересными людьми, большинство из них станут вашими друзьями на долгие годы жизни.

Список использованной литературы:

1. Большие перемены или в чем отличие учебы в институте от учебы в школе. [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://blog.synergy.ru/otlichiya-shkoly-ot-vuza/>
© О. С. Попова, Г. Г. Капустина, 2016

УДК 378.146

Н.Г.Репкина

к.т.н., доцент

Вятский государственный университет

Г.Киров, Российская Федерация

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ТЕХНОЛОГИЙ ТЕСТИРОВАНИЯ

В качестве одного из основных инструментов контроля знаний современные образовательные технологии предлагают широкое использование тестов в режиме on-line. Internet – тестирование и ориентация отечественного высшего образования на западные системы предполагает интенсификацию самостоятельной работы студентов и максимальное исключение преподавателя из системы контроля знаний. В большинстве рекламируемых и применяемых в обращении пользователей разного образовательного звена программных продуктах, в частности широко распространенных комплексах Moodle, INDIGO, OpenTest, алгоритм тестирования сконструирован по принципу «угадайки». При этом чаще всего, поскольку для разработчиков это самый простой вариант подготовки электронных заданий, студентам предлагается набор ответов с выбором верного (одного или многих) вариантов. Даже если студент сам вносит результат решения задачи или пишет формулу, в любом случае в формулировке тестового задания в той или иной форме содержится подсказка верного ответа, то есть для испытуемого с достаточным опытом тестирования несложно выявить и составить этот ответ, «угадав» подсказку. Принцип «угадайки», заложенный в основу тестирования знаний упрощает работу с тестовым заданием, нацеливает студента не на мыслительную деятельность, а на вспоминание материала. В условиях сокращения числа часов аудиторных занятий, то есть прямого общения студента с преподавателем при изучении дисциплин бакалавриата технических направлений подготовки требуется не только заучивание материала, но и развитие аналитического мышления, и подсказки в любой форме здесь нежелательны. Поэтому преподаватели кафедры электроэнергетических систем Вятского государственного университета применяют в своей работе только тестовые задания со свободным ответом. По своему содержанию это перечень вопросов разной степени сложности, представленный в принятом табличном виде и формируемый специально разработанной программой. Ответы на вопросы студенты пишут вручную, преподаватель проверяет работы и оценивает результаты также без помощи технических средств. Естественно, что при этом уменьшается значение основного показателя эффективности компьютерного тестирования – снижения временных затрат на подготовку и проверку тестовых заданий. Но данная технология тестирования применяется уже несколько лет практически во всех дисциплинах

профессионального и других циклов подготовки бакалавров, как при промежуточном, так и при рубежном контроле знаний, поскольку устраивает преподавателей по качеству проверки знаний.

С целью оценки эффективности различных видов технологий тестирования и разработки рекомендации к применению наиболее адекватной истинным знаниям студентов технологии при изучении дисциплин гуманитарного и профессионального циклов был проведен следующий эксперимент. Одними и теми же преподавателями были разработаны идентичные тестовые задания по двум своим дисциплинам для применения в закрытой, принятой в Internet – тестировании, форме, и для использования в форме со свободным ответом, будем называть ее открытой. Одна из дисциплин входит в гуманитарный цикл программы подготовки. Ее содержание составляют пять модулей, по окончании изучения каждого и проводится контрольное тестирование. Другая дисциплина является составляющей профессионального цикла, технической. При ее изучении студенты знакомятся с теоретическими вопросами и правилами отраслевых профессиональных регламентов, используют математические обозначения, действия и правила, изучают модели и алгоритмы работы реальных технических объектов. Содержание дисциплины сформировано в виде четырех модулей. Оба вида заданий прошли самооценку, были проанализированы другими преподавателями данной дисциплины, сложность формулировок вопросов была сведена к минимуму, в тематике вопросов отсутствовали формульные соотношения, алгоритмы, сложная логика. Задания предлагались двум разным группам испытуемых. Поскольку средний уровень подготовки студентов в группах был идентичен, обучение проводилось совместно, то группы можно считать одинаковыми. Для исключения привыкания к процессу контроля знаний каким - то определенным видом тестирования, открытое и закрытое тестирование чередовались в группах по темам курса.

Успешным в обеих технологиях тестирования здесь считалось выполнение тестового задания при 65 % правильных ответов. В качестве количественной оценки эффективности тестовой технологии было принято значение коэффициента корреляции R результата тестирования со средней оценкой, полученной на экзамене по данной дисциплине. В данном случае значение показателя R отражает соответствие результатов тестирования усредненным значениям истинной подготовки студентов, за которую принимается результат подготовки к экзамену. В ходе эксперимента были выполнены расчеты для случаев, когда в качестве истинной подготовки принимались усредненный по группе испытуемых результат последней аттестации, и средняя по группе оценка по совокупности изученных дисциплин соответствующего цикла, и средняя оценка по всем изученным дисциплинам. Разброс рассчитанных значений показателя R для всех указанных видов оценок варьируется в диапазоне 7 - 12 % , что является допустимой погрешностью при проведении экспериментальных исследований в социальных системах. Поэтому в качестве результатов здесь приведены, как наиболее наглядные, значения коэффициентов корреляции результатов контроля знаний по изучению конкретной дисциплины.

Технология эксперимента и результаты анализа итогов тестирования представлены в таблице 1.

Итоги тестирования показывают более успешное проведение тестирования по дисциплине гуманитарного цикла. Это объясняется, вероятно, содержанием вопросов и общим уровнем развития и подготовки испытуемых. Понятия и категории, предлагаемые

для изучения дисциплиной гуманитарного цикла, отчасти знакомы студентам, а наполнение модулей технической дисциплины явилось для них абсолютно новым. В целом соотношение показателей тестирования по дисциплинам отличается незначительно, поэтому для дальнейшего анализа используем усредненные показатели по обеим дисциплинам.

Таблица 1 - Результирующие оценки технологий тестирования

Модуль	Тестирование в закрытой форме		Модуль	Тестирование в открытой форме	
	Успешность, %	R		Успешность, %	R
Тестирование дисциплины профессионального цикла					
1	76	0,757	1	68	0,798
2	69	0,699	2	72	0,834
3	79	0,784	3	62	0,874
4	74	0,718	4	56	0,877
среднее по дисциплине	74,5	0,739	среднее по дисциплине	64,5	0,846
Тестирование дисциплины гуманитарного цикла					
1	80	0,738	1	51	0,794
2	83	0,691	2	63	0,781
3	72	0,754	3	39	0,827
4	64	0,824	4	43	0,811
5	84	0,819	5	77	0,891
среднее по дисциплине	76,6	0,765	среднее по дисциплине	54,6	0,820

Успешность изучения дисциплин, независимо от их наполнения, сложности, технической или гуманитарной составляющей содержания, при закрытом тестировании выше - 75,5 % , чем при открытом - 58,5 % . Корреляционная зависимость итогов тестирования с результатами успеваемости студентов, то есть с истинной подготовкой оказалась более тесной при открытом тестировании - усредненный коэффициент корреляции равен 0,833. При закрытом тестировании усредненный коэффициент корреляции равен 0,752. Следует вывод, что закрытые тесты действительно для большинства испытуемых, имеющих школьную подготовку по требованиям проведения ЕГЭ, легче и при малейшей подсказке, которую тесты содержат, успешность верного ответа резко возрастает. Эти же вопросы в форме открытых тестовых заданий, сформулированные без подсказок, требующие не простого заучивания материала, но и внимательного прочтения, вдумчивости, понимания, а, следовательно, сосредоточенности, установления причинных связей, навыков устного счета для технической дисциплины, вызывают очевидное затруднение. Но именно результаты тестов с открытой формой ответа более соответствуют истинным знаниям, истинной подготовке. И возникает вопрос, а для каких видов профессиональной деятельности выполняется подготовка студентов? Если будущая деятельность связана с механическим исполнением функций, работ, инструкций,

то применение закрытых тестов очевидно эффективно. А если будущему специалисту придется принимать решения, опираясь на совокупность знаний, на базу связей между дисциплинами, а компетенции, прописанные в стандартах технических специальностей, требуют развития именно этих навыков при соответствующем уровне знаний, то применение закрытых форм тестирования оправдано для контроля знаний отдельных дисциплин или некоторых модулей дисциплин.

Технология тестирования со свободным ответом более защищена от несанкционированного доступа, ее целесообразно использовать как рубежный контроль знаний, а тестирование в закрытой форме – для подготовки к этому рубежному тестированию, либо в качестве экспресс - тестирования, либо для входного контроля.

© Н.Г. Репкина, 2016

УДК 378

М. Г. Рочева, М. С. Хозяинова,

старшие преподаватели кафедры высшей математики УГТУ,
г. Ухта, Российская Федерация

СПЕЦИФИКА ЛИНЕЙНОЙ АЛГЕБРЫ В КУРСЕ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Математическая подготовка в техническом вузе является важнейшей составляющей будущего грамотного инженера, так как математические методы применяются для моделирования важнейших производственных и технологических процессов. Без знания сути применяемых технологий, инженер не будет в полной мере готов к внедрению новых инноваций в производство. Начиная уже с первых занятий по математике, математическая подготовка студентов должна быть направлена на формирование приемов математического моделирования различных процессов [1].

Важной в этой связи, становятся умения студентов по работе с математическими материалами и умения творить в нем. Поэтому применительно к математической деятельности, выполняемой студентами технических вузов, применяем трактовку Р. А. Атаханова, в которой учебная математическая деятельность представляет собой процесс мыслительного изменения и преобразования предметно - содержательной реальности, результатом которого является новое математическое знание или решение математической задачи [2, с. 15].

Можно заметить, что для студентов математическая реальность в учебном процессе представляется посредством учебных математических материалов: конспектов лекций, текстов учебников и учебных пособий, предлагаемых для решения математических заданий, математических и т. д. При изучении математических разделов деятельность студентов ориентирована на содержательный анализ учебного математического материала, в процессе которого студенты знакомятся с обобщенными математическими конструкциями и объектами, методами и способами решения задач и др.

В то же время, как показывает практика, у большинства студентов - первокурсников (технических вузов) на невысоком уровне сформированы умения по выполнению содержательного анализа учебного материала: студенты затрудняются выделить основную идею в учебном материале, выявить соотношения между фактологическими сведениями, выделить из определения и теорем существенные признаки, построить вывод из системы сформулированных математических фактов и др. Это затрудняет использование методов математического моделирования в профессиональном становлении студента. Поэтому важно в преподавании математики отыскать способы формирования у студентов умений по выполнению содержательного анализа учебного материала.

Сборник примерных программ математических дисциплин математического и естественно - научного цикла Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования 3 - его поколения, подготовленный Научно - методическим советом по математике Министерства образования и науки Российской Федерации гласит, что содержание учебной программы математических дисциплин в образовательной области «Техника и технология» должно содержать следующие разделы (Таблица 1).

Таблица 1 – Содержание учебной программы математических дисциплин в образовательной области «Техника и технология»

№	Дисциплина	Семестр	Трудоемкость (в зач.ед)
1	Линейная алгебра и аналитическая геометрия	1,2	5
2	Математический анализ	1 - 3	12
3	Дифференциальные уравнения	3	3
4	Дискретная математика	2	2
5	Теория вероятностей и математическая статистика	4	5
6	Методы оптимизации	5	2
7	Основы теории функций комплексного переменного	4	3
8	Численные методы	2 - 4	3

Последовательность изучения разделов математики в опыте работы различных технических вузов отличается: в определенных случаях изучение математики начинают с элементов математического анализа, линейной алгебры, дискретной математики и др. Каждый раздел имеет свои особенности.

В контексте решения задач начального этапа изучения математики в вузе (формирование умений выполнению содержательного анализа учебного математического материала) изучение математики авторы полагают начинать с раздела «Линейная алгебра», т. к. этот раздел имеет определенные преимущества. Можно выделить некоторые из них.

В технических приложениях понятия данного раздела (матрицы, определители, системы уравнений) применяются для решения различных прикладных задач как средство решения задач инженерной деятельности. Необходимо отметить, что поставленные инженерные задачи, реализуемые только с применением аппарата линейной алгебры, встречается крайне редко. Этот аппарат чаще является вычислительным блоком в общей конструкции

при реализации поставленной задачи. В связи с этим, студенты технических вузов изучают линейную алгебру не в строго логическом аспекте, а для того, чтобы научиться применять ее методы для решения задач: знакомятся с такими понятиями, как матрицы и действия над ними, определители и способы их вычисления, системы линейных уравнений и методы их решений, потому что именно эти понятия имеют наиболее широкое применение в различных прикладных задачах инженерной деятельности.

Можно отметить, что учебные действия по выполнению алгебраических операций сходны со «школьным» составом математических действий. Поэтому для студентов первого курса, данный раздел является обобщением общих школьных операций и является наиболее прозрачным в общих принципах математики (сложение и вычитание матриц, умножение матриц по определенному правилу, вычисление определителей по формулам, решение уравнений и др.). Выполнение соответствующих действий интуитивно понятно студентам и вызывают у них чувство успешности, что является необходимым условием поддержания познавательного мотива.

Как известно, в данном разделе математики исследуются операции, аналогичные сложению, вычитанию, умножению, делению (основные арифметические операции), выполнимые не только над числами, но и над другими математическими объектами: многочленами, векторами, матрицами (в связи с этим алгебру рассматривают как учение об операциях над любыми математическими объектами самой различной природы, формирующими общие понятия и методы для всей математики [3]). Поэтому раздел «Линейная алгебра» является разделом высшей математики, знание которой необходимо для изучения всего последующего математического аппарата, т. к. элементы и конструкции данного раздела будут встречаться в других разделах математики, изучаемых студентами. Например, при изучении раздела «Векторная алгебра» встречаются определители при вычислении векторного произведения векторов, раздела «Аналитическая геометрия» – при составлении уравнений плоскости, раздела «Теория поля» – при вычислении ротора векторного поля. Необходимость решения систем линейных уравнений встречается практически во всех последующих разделах («Дифференциальные уравнения», «Интегральное исчисление» и др.).

Как показывает опыт, вся учебно - математическая деятельность на рассматриваемом этапе обусловлена оперированием понятиями школьной математики, которые по своему операционному составу достаточно близки к понятиям линейной алгебры. В то же время раздел «Линейная алгебра» имеет некоторые усложнения в содержании (в сравнении со школьным курсом математики):

- ✓ усложнение математических объектов и связанное с этим выполнение более громоздких по вычислениям арифметических действий над ними (матрицы и операции над ними и т.д.);
- ✓ многосоставность процедур, обусловленных спецификой формул (в вычислении определителей разных порядков, при решении систем линейных уравнений методом Крамера и др.);
- ✓ усиление логико - математического аппарата в формулировке свойств операций над математическими объектами.

Поэтому учебный материал линейной алгебры является наиболее подходящим для начального этапа формирования умений по выполнению содержательного анализа

учебного математического материала. Учебные материалы по линейной алгебре содержат основные виды определений (родо - видовые (дизъюнктивные и конъюнктивные), конструктивные, неявные и т. п.), теорем, свойств, алгоритмов. В силу особенностей данного раздела имеется возможность в доступной форме записывать формулировки определений и теорем, доказательств с использованием математической символики.

Исходя из данных соображений, можно сделать вывод о том, что раздел «Линейная алгебра» наиболее соответствует методическим целям начального этапа математической подготовки студентов технических вузов.

Список использованной литературы:

1. Сотникова, О. А. Приоритет в выборе педагогических технологий нефтегазового образования при изучении теоретического материала // Современное образование. – 2016. – № 1. – С.45 - 67. DOI: 10.7256 / 2409 - 8736.2016.1.17046. URL: http://e-notabene.ru/pp/article_17046.html.

2. Атаханов, Р. А. Математическое мышление и методики определения уровня его развития / Р. А. Атаханов; под науч. ред. В. В. Давыдова. – Рига, 2000. – 208 с.

3. Крутицкая, Н. Ч. Линейная алгебра в вопросах и задачах: учебное пособие для студентов вузов по спец. «Физика» и «Прикл. математика» / Н. Ч. Крутицкая, А. А. Шишкин. – М.: Высш. школа, 1985. – 120 с.

© М. Г. Рочева, М. С. Хозяинова, 2016

УДК 37.036.5+372.87

Н. В. Румянцева,

заведующая практикой ГБПОУ «ПК № 4 СПб»

г. Санкт - Петербург,

О. А. Туминская,

заведующая сектором эстетического воспитания

Методического отдела ГРМ

г. Санкт - Петербург

СТУДЕНЧЕСКАЯ ПРАКТИКА ПО МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Музей — созидающее пространство, в котором каждый посетитель хочет и должен чувствовать себя уютно и свободно. Социально - культурный процесс в основе своей направлен на то, чтобы каждый представитель подрастающего поколения, усваивая социальный опыт, в первую очередь, сформировал себя, из богатств человеческой культуры «вырастил» собственное «Я». Любой художественный музей отражает не только изобразительное мастерство авторов произведений, но и то, как мастера кисти видят свою эпоху [1; с. 204]. Умение постигать историческое время, раскрывать для себя авторскую позицию художника через его произведение искусства — вот особая задача для музейного педагога — руководителя практики, а впоследствии и для будущего учителя начальных классов, который приведет своих подопечных в художественный музей.

С 1997 г. по настоящее время на экспозиции Государственного Русского музея в содружестве с сектором эстетического воспитания ГРМ организовано прохождение педагогической практики для учащихся Высшего педагогического училища (а ныне — педагогического колледжа № 4 г. Санкт – Петербурга. Занятия были включены в предмет «Мировая художественная культура», затем была написана программа по спецкурсу «Музейная педагогика». Опыт работы показал, что для достижения поставленной цели в программе спецкурса «Музейная педагогика» (2002) [2] — научить студентов, будущих преподавателей начальной школы, работе с музейным объектом в музейном пространстве, наиболее эффективно большую часть часов отвести на практические занятия (на практическую часть из 60 учебных часов отводится 52, 28 из которых студенты занимаются в залах Русского музея.).

На этапе 2015 / 2016 учебного года практика о музейной педагогике проводилась для студентов 3 курса — будущих руководителей внешкольных кружков по краеведению. Сочетание занятий в музее по методике «Диалоги в музее» [3], в пространстве города и в школе — принципиальная позиция руководителей практики в организации спецкурса для студентов, чтобы показать богатство видов деятельности с будущими учащимися начальной школы.

Задания спецкурса «Музейная педагогика» делятся на группы по традиционной схеме, основанной на «территориальном принципе»: а) работа в музее; б) работа на улицах города; в) работа в школьной аудитории по закреплению знаний, полученных на экскурсии или подготовка к походу в музей. Практическая работа со студентами организована на базе Государственного Русского музея. Однако эти же задания, обогатив содержательно, можно разделить по другому принципу: а) работа со студентами в музейном пространстве; б) самостоятельная работа студентов по маршрутным листам; в) «внемузейная» деятельность.

Практика строится на совокупности аудиторных и внеаудиторных занятий, причем большая часть часов должна быть отведена самостоятельным практикумам студентов. Важной особенностью данной практики можно считать организацию условий для самостоятельного проведения студентами фрагмента занятия с детьми в музее. Детская аудитория представляет собой группы дошкольных образовательных учреждений (старшая и подготовительная) или классы начальной школы (I–IV), которые уже неоднократно посещали занятия в Русском музее. Подготовленная аудитория дает студентам большую возможность в проведении самостоятельного творческого занятия. Для осуществления такого рода задания необходимо у студентов углубить представления об изобразительном искусстве и расширить знания экспозиции Русского музея. Практика включает в себя две основные идеи — педагогическую и методическую.

Под педагогической идеей следует понимать образовательную сторону работы со студентами, а под методической идеей — обретение умений в проведении музейного занятия в музейном пространстве. «Музейное пространство» — термин, принятый по коллективному соглашению педагогов - практиков и педагогов - экскурсоводов, обозначающий любое пространство музея или города, школьного класса или игровой комнаты, где можно создать интерактивную зону [4, с. 101–105].

Организация практики нынешнего года обучения выстраивалась на взаимном сотрудничестве представителей нескольких музейных организаций и представителей общеобразовательных учреждений. Это муниципальные музеи: музей РГПУ имени А. И.

Герцена (директор Е. М. Колосова), Педагогический музей АППО (директор Л. В. Дербилова), экскурсии музейно - педагогических структур Шуваловского дворца — музея музыки, Павловского дворца музея - заповедника «Павловск», Музея Академии художеств. Особенно интересным было занятие по вопросам методической организации музейно - педагогической деятельности в частном музее «XX лет после Войны» (директор О. С. Сапанжа). Проблема малых музеев в большом пространстве одного из величайших городов — Санкт - Петербурге стоит не менее остро, чем и в малых городах России. Специфика работы с туристическим потоком или с определенной аудиторией начальной школы была обсуждена в диалоге представителей администрации музея и студентов.

Проблема организации краеведческого образования, являющегося частью общей культурно - музееведческой среды города, была в свете интересов школьных учителей, руководителей дополнительных образовательных секций, педагогов неформального воспитания школьников на семинаре «Интеграция формального, неформального и информального краеведческого образования при подготовке будущих специалистов», который в феврале 2016 г. на базе ГБПОУ «ПК № 4 Санкт - Петербурга». Результатом совместного общения практиков и теоретиков, специалистов с многолетним стажем и начинающих педагогов, а также будущих учителей принесло весомые плоды: не только был осуществлен обмен опытом, не только наладились преподавательские контакты, но и выявлена главная идея — отдавая пальму первенства формальному образованию, невозможно не замечать все нарастающее неформальное образование. Богатейшая среда великолепного города при расстановке побудительных воспитательных и образовательных акцентов становится обучающим пространством, знания которого даются в свободном общении.

Поиски в области активизации деятельности студентов во время посещения ими Русского музея привели к созданию системы вопросов, которые должны помочь студентам самостоятельно ориентироваться в музейных залах и среди музейных объектов. Студентам, впервые пришедшим в залы народного искусства, предлагается познакомиться с экспозицией и найти отличительную особенность этих залов, прежде всего с точки зрения расположения экспонатов, освещения музейных объектов, их доступности для созерцания. Надо напомнить студентам, что они приведут сюда группу детей дошкольного или младшего школьного возраста, прежде всего пусть подумают об организационной стороне своей экскурсии [5, с. 20].

Задание «Ребенок в музее» может быть предложено студентам как практика в овладении мастерством составления маршрутного листа. Задание разбито на три части, что позволяет педагогу предлагать его для выполнения студентами поэтапно. Первая часть задания — описание педагогической ситуации. Это теоретическое задание, которое может иметь две формы выполнения: а) письменное описание выхода из создавшейся ситуации с последующим обсуждением в группе и б) составление и выполнение в группе студентов некоторого домашнего задания, которое можно предложить ребятам после посещения музея (кроссворд, рисунок, ребусы, загадки и т.д.).

Вместе со знакомством студентов с экспозицией главных художественных музеев Санкт - Петербурга — Русского музея и Эрмитажа проводились практики психологического и арт - терапевтического консультирования. Нарботанные методики необходимы будущим педагогам в организации собственной деятельности в сфере эстетического развития детей.

В заключение следует подчеркнуть, что только разумное планирование педагогического процесса студентов, которое предполагает возможность проведения достаточного количества времени вне стен педагогического колледжа, например, на экспозициях музеев, помогают выйти на те высокие результаты, которые были достигнуты и подкреплены в течение указанного времени сотрудничества сектора эстетического воспитания ГРМ и организаторов педагогической практики ВПУ № 2 (ныне — ГБПОУ «ПК № 4 СПб»).

Список использованной литературы:

1. Буров Н. В. Педагогическая культурология музейной деятельности. СПб., 2009. С. 204.
2. Рабочая программа «Мировая художественная культура» для специальности 050704 «Дошкольное образование» ПК № 2. 2009.
3. Михеева Л. П. Диалоги в искусстве. СПб.: Лига - пресс, 1995. 48 с.
4. Дукельский В. Ю. Памятники истории и культуры в системе музейной деятельности // Теория, методология, практика. Сб. научных трудов. М.: НИИ культуры, 1986. 152 с.
5. Ванслова Е. Г. Размышляя у музейной витрины // Культурно - просветительская работа. 1981. № 12. С. 18–20.

© Румянцева, 2016

© Туминская, 2016

УДК 371.44

М.А.Селивёрстова

филологический факультет,

Лесосибирский педагогический институт –филиал СФУ,

г. Лесосибирск, Российская Федерация

И.Г. ПЕСТАЛОЦЦИ О НРАВСТВЕННОМ ОСНОВАНИИ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Реформа современного образования, начиная с начального и завершая высшим образованием, позволяет говорить о том, что поиски форм и методов образования и воспитания, способствующих формированию человека XXI века, не могут считаться завершенными. В поисках наиболее эффективных путей (технологий) воспитания и образования ученые и учителя - практики обращаются к истории, вспоминая опыт педагогов прошлого, их достижения и неудачи.

Имя И.Г. Песталоцци (нем. Johann Heinrich Pestalozzi) не особенно часто упоминают, когда речь идет об истоках современных реформ в образовании. Но в его трудах содержится ряд наблюдений и предложений, эффективных для современного воспитательного и образовательного процесса.

Педагогические наблюдения и выводы из своей практической работы в Нейгофе и Станце И.Г. Песталоцци изложил в таких широко известных свих сочинениях, как «Письма г - на Песталоцци к г - ну Н.Э.Ч. о воспитании бедной сельской молодежи» (1777),

«Лингард и Гертруда» (1781–1787), «Письмо другу о пребывании в Станце» (1799) и др. Последнее его произведение «Лебединая песня» (1826) не только обобщает многолетние размышления педагога о воспитании и образовании, но и содержит ряд предложений, актуальных для организации современной образовательной среды.

При определении образовательной среды мы опираемся на работы Ю.В. Громыко, который подчеркивает, что понятие «образовательная среда» введено для обозначения «всей совокупности различных систем, в которые оказывается «погружено» подрастающее поколение и где происходит его «встреча» и присвоение им ценностных ориентиров, проблемно - целевых установок, способов и методов мышления и деятельности, которые были характерны для той или иной региональной общественной системы» [3]. И хотя это полное и всеохватывающее определение образовательной среды дано современным ученым, на рубеже XVIII - XIX вв. И.Г. Песталоцци уже делал выводы о нравственном и духовном значении того влияния, которое оказывает среда на ребенка.

Важно подчеркнуть, что И.Г. Песталоцци исходит из убеждения в том, что нравственная составляющая человеческой личности является самым главным отличием человека и животного. Именно эта составляющая («природосообразная» – по определению Песталоцци) в разной степени проявляющаяся в разных людях, и является, по мысли педагога, основой для воспитания и развития ребенка: «Я должен признать, что не моя бренная плоть и кровь, не животная сущность человеческих желаний, а задатки моего человеческого сердца и человеческого ума, мои человеческие способности к мастерству — вот что составляет человеческую сущность моей природы, или, что то же самое, мою человеческую природу» [5]. Как видим, И.Г. Песталоцци исходит из того, что ребенок не чистый лист бумаги, на котором педагог пишет то, что ему хочется. Из приведенной выше цитаты следует, что Песталоцци уверен в нравственном основании личности. А значит – педагог ответственен за то, как разовьются это нравственное основание, в какой степени педагогическая деятельность воспитателя и учителя будут способствовать актуализации тех нравственных задатков, которые изначально, по убеждению, И.Г. Песталоцци имеются в ребенке: «...сердце хочет верить и любить. Ум хочет мыслить. В любом задатке человеческой природы заложено естественное стремление выйти из состояния безжизненности и неумелости и стать развитой силой, которая в неразвитом состоянии заложена в нас лишь в виде своего зародыша, а не самой силы» [5]. Итак, по мнению швейцарского педагога, в ребенке «природосообразным» является стремление коммуникации, «обеспечивающей человеку успех в достижении своих целей через общение с людьми <...> на основе гуманистических личностных качеств» [4]. Эти высказывания И.Г. Песталоцци обосновывают воспитание и обучение ребенка в действии, что соответствует практике - ориентированным установкам в современном вузовском обучении будущих педагогов, в обучении которых широко используются кейсовые задания [1], деловые игры [2] и т.п.

Таким образом, идеи И.Г. Песталоцци о приоритете нравственного вектора в воспитании и деятельностного подхода в обучении оказываются востребованными и сегодня в образовательных организациях разного уровня.

Список использованной литературы:

1. Бахор Т.А. Формирование профессиональных компетенций у будущих педагогов (на материале кейса по рассказу А.П. Чехова «Жалобная книга»). // Проблемы современной науки и образования.– 2015. – №1 (31). – С. 66 - 67.

2. Веккесер М.В., Шмульская Л.С., Бахор Т.А., Зырянова О.Н., Мамаева С.В., Мазурова Н.А. Деловые игры как фактор деятельностного обучения студентов педагогических вузов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22801> (дата обращения: 08.05.2016).

3. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико - практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства).– Мн.: Технопринт, 2000.– С. 118..

4. Захарова Т.В., Басалаева Н.В., Казакова Т.В., Игнатъева Н.К., Киргизова Е.В., Бахор Т.А. Коммуникативная компетентность: понятие, характеристики. // Современные проблемы науки и образования.– 2015.– №4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20413> (дата обращения: 08.05.2016).

5. Песталоцци И.Г. Лебединая песня URL: http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Pestalozzi/Pestalozzi_Swan_song.htm (дата обращения: 08.05.2016).

© М.А. Селиверстова, 2016

УДК 371.44

М.А.Селивѐрстова

филологический факультет,
Лесосибирский педагогический институт – филиал СФУ,
г. Лесосибирск, Российская Федерация

И.Г. ПЕСТАЛОЦЦИ О РОДИТЕЛЬСКОЙ ЛЮБВИ КАК ОСНОВЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Современные педагоги, психологи, методисты и учителя - практики, рассуждая об важнейших условиях развития личности ребенка, постоянно подчеркивают значение атмосферы в семье, особенно в сложный для ребенка период школьного детства: «**атмосфера любви** <...> необходима для ребенка для его полноценного личностного развития, психологического и физического благополучия и задачей родителей является создание условий для полного раскрытия потенциальных возможностей ребенка, определение перспектив развития его индивидуальности, содействие целостному формированию его личности» [3].

В подобных размышлениях о роли родительской любви, и особенно материнской, подчеркивают, что эта любовь является необходимым условием для эффективной встречи ребенка и «присвоения им ценностных ориентиров, проблемно - целевых установок, способов и методов мышления и деятельности, которые были характерны для той или иной региональной общественной системы» [2]. При таком определении родительской любви нельзя не вспомнить формулировку образовательной среды, данную Ю.С. Мануйловым: это «то, среди чего пребывает субъект, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие, и «осредняет» личность. При этом осреднять — значит типизировать. Посредствовать — значит побуждать, помогать, позволять, порождать что - либо. Опосредовать — значит преломлять, влиять, в смысле облагораживать...» [5].

Формально не определяя материнскую любовь как важнейшую составляющую образовательной среды, известный швейцарский педагог И.Г. Песталоцци (1746 - 1827) считал материнскую любовь важнейшим средством нравственного отношения к миру и людям: «Воздействуя таким путём, материнская сила и материнская преданность природосообразно развивают в младенце ростки любви и веры. Эта сила и эта преданность призваны подготовить и заложить основы благотворного влияния отцовской силы, братского и сёстрынского чувства и таким образом постепенно распространить дух любви и доверия на весь круг семейной жизни. Физическая любовь к матери и чувственная вера в неё вырастает таким путём до человеческой любви и человеческой веры» [6]. Материнская любовь, по убеждению Песталоцци, способствует расширению «круга человеческой любви и человеческой веры» ребенка [6].

Эти рассуждения швейцарского педагога особенно важны для подготовки учителей начальных классов, для которых профессионально важно «развивать эмоционально - ценностную сферу младших школьников при изучении» [4] при изучении учебных предметов.

Не менее важны эти представления Песталоцци и для подготовки современных воспитателей ДООУ, профессиональная роль которых уподобляется роли матери: «Моя любящая мать может помочь мне сделать то, что мне так хочется, но чего я сам как следует сделать не могу», — лишь тогда наступает момент, когда помощь искусства встретит природосообразный приём у ребёнка и когда следует её природосообразно оказать ему» [6]. Песталоцци в «Книге для матерей» подчеркнул необходимость одновременного развития всех сторон личности ребенка: интеллектуальной, физической, нравственной, художественной и др. Такой подход к воспитанию дошкольников стал преобладающим в профессиональной подготовке воспитателей ДООУ, особенно он эффективен при организации восприятия дошкольниками народных сказок, основанного на интегрированном подходе. Такое интегрированное воспитание и обучение основано на специфике «художественного образа, репрезентирующего в сказке сложную и многогранную картину человеческой жизни» [1].

Таким образом, Песталоцци определил безусловное приятие мира ребенка как основу модели материнской любви к ребенку, являющейся важнейшим компонентом образовательной среды, способствующей всестороннему гармоничному развитию воспитанника и воспитателя, учащегося и учителя.

Список использованной литературы:

1. Бахор Т.А., Яковлева Е.Н., Мазова О.Л. Интегрированный подход к изучению народных сказок при подготовке воспитателей ДООУ // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13382> (дата обращения: 08.05.2016).
2. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико - практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства).– Мн.: Технопринт, 2000.– С. 118.
3. Дебрян Е.А. Роль родительской любви в развитии полноценной личности детей младшего школьного возраста // Омский научный вестник.– Вып.№1.– 2009.– № 75. URL:

<http://cyberleninka.ru/article/n/rol-roditselskoy-lyubvi-v-razvitiipolnoetsennoy-lichnosti-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 08.05.2016).

4. Зырянова О.Н., Бахор Т.А., Колокольникова З.У., Мамаева С.В., Шмульская Л.С., Коршунова В.В. Формирование готовности будущих учителей начальных классов к развитию эмоционально - ценностной сферы младших школьников (работа с кейсами) // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20259> (дата обращения: 08.05.2016).

5. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании // Педагогика. –2000.– № 7.– С. 38.

6. Песталоцци И.Г. Лебединая песня. URL: http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Pestalozzi/Pestalozzi_Swan_song.htm (дата обращения: 08.05.2016).

© М.А. Селивёрстова, 2016

УДК 372.1

Е.А. Сидякина

К.п.н., доцент

ТГУ

Г. Тольятти, Российская Федерация

И.И. Сафронова

Директор

МБУ «Школа №26» г.о. Тольятти

Г. Тольятти, Российская Федерация

ПРОГРАММА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ТВОРИМ ДОБРО» ПО ДУХОВНО - НРАВСТВЕННОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (НА ОСНОВЕ ПРАВОСЛАВИЯ)

Приобщение детей к православной культуре, традициям, христианскому образу жизни является одним из приоритетных направлений деятельности Русской Православной Церкви. В настоящее время православное дошкольное воспитание становится самостоятельным направлением в системе общего образования. Созданы десятки программ и методических рекомендаций по духовно - нравственному воспитанию для детского сада и семьи. Нароботан и обобщен немалый практический опыт православного воспитания детей, растет интерес со стороны руководителей и педагогов светских учреждений, а также со стороны родителей к вопросу воспитания детей на православных ценностях. Все чаще к педагогам обращаются родители с пожеланием ввести в образовательную программу духовно - нравственную составляющую.

Программа дополнительного образования «Творим добро» по духовно - нравственному развитию детей дошкольного возраста (на основе православия) разработана в 2015 г. творческой группой под научным руководством Е.А. Сидякиной, к.п.н., доцентом ТГУ на базе следующих дошкольных образовательных учреждений (приказ «Об организации работы городских сетевых проектов, реализуемых в 2015 - 2016 учебном году» Департамента образования мэрии г.о. Тольятти № 527 - пк / 3.2 от 06.10.2015г): структурное

подразделение МБУ «Школа № 26» детский сад «Тополек» (директор И.И. Сафронова); МБУ детский сад №5 (заведующий Г.В. Амплеева); МБУ детский сад № 54 (заведующий А.С. Галкина); МБУ детский сад № 76 (заведующий Н.Г. Лапина); МБУ детский сад № 93 (заведующий А.П. Сехина); МБУ детский сад № 110 (заведующий Т.А. Тимошкова).

Программа дополнительного образования «Творим добро» по духовно - нравственному развитию детей дошкольного возраста (на основе православия) разработана в соответствии с: Православным компонентом дошкольного образования к основной образовательной программе дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО (2013); Концепцией духовно - нравственного развития и воспитания личности гражданина России (2015);

Программа дополнительного образования «Творим добро» по духовно - нравственному развитию детей дошкольного возраста предназначена для детей старшей и подготовительной групп детского сада (от 5 до 7 лет), обеспечивая достижение духовно - нравственного развития детей, их готовности к освоению в начальной школе новой предметной области Стандарта начального образования «Духовно - нравственная культура народов России».

Цель программы дополнительного образования «Творим добро» по духовно - нравственному развитию детей дошкольного возраста (на основе православия) определяется как развитие личности ребёнка дошкольного возраста, формирование базовой культуры на основе традиций православной культуры.

Данная цель достигается путем решения следующих задач в зависимости от возраста детей.

1. Первый год освоения программы дополнительного образования «Творим добро» (для детей 5 - 6 лет):

- вызвать интерес к христианским традициям;
- познакомить с основными религиозными понятиями;
- сформировать представление о доброте, милосердии, великодушии, справедливости и патриотизме;
- способствовать интеллектуальному и духовному обогащению детей;
- формировать умение любить мир, в котором мы живём, почитать своих родителей;
- приобщать к традициям православной духовной культуры в условиях семьи.

2. Второй год освоения программы дополнительного образования «Творим добро» (для детей 6 - 7 лет):

- вызвать интерес к истории своего рода, к православным достопримечательностям родного города;
- сформировать представление о христианских правилах поведения, христианских таинствах;
- сформировать первоначальные представления о духовном мире;
- сформировать умение поддерживать православные традиции русского народа и своей семьи;
- способствовать сохранению нравственных семейных ценностей, возрождению русских национальных традиций и обычаев.

Содержание программы дополнительного образования «Творим добро» по духовно - нравственному развитию детей дошкольного возраста (на основе православия) представлено следующими разделами и темами:

Раздел 1. «Храм»:

- «Основная книга, в которой мы ищем все ответы о мире» (5 - 6 лет);
- «День ангела - именины» (5 - 6 лет);
- «Красота Божьего мира» (откуда появились имена животных (Библия, Ноев ковчег)) (6 - 7 лет);
- «Христианские таинства» (крещение, причастие) (6 - 7 лет);
- «Не стоит город без церкви» (внутреннее устройство храма) (6 - 7 лет);
- «Как правильно вести себя в храме» (6 - 7 лет).

Раздел 2. «Родина»:

- «Ставрополь - на - Волге – город святого креста» (история родного города) (5 - 6 лет);
- «Каждому свой край сладок» (православный наш край) (6 - 7 лет);
- «Православные достопримечательности города Тольятти (храмы, памятники, Николай угодник – покровитель Тольятти) (6 - 7 лет).

Раздел 3. «Православные праздники»:

- «Православный календарь» (рассказ о праздниках, почему они так стоят в календаре) (5 - 6 лет);
- «Рождество Христово» (история праздника, подарки к празднику, украшаем рождественскую елку)) (5 - 6 лет);
- «Пасхальная радость» (изготовление крашенков, писанок) (5 - 6 лет);
- «Праздник Пресвятой Троицы» (5 - 6 лет);
- «Рождество Христово» (изготовление Вертепа) (6 - 7 лет);
- «Пасхальная радость» (разные способы раскрашивания яиц) (6 - 7 лет).

Раздел 4. «Святые»:

- «Николай Чудотворец, как прототип Деда Мороза» (дарение подарков от святого) (5 - 6 лет);
- «Святые – нам с тобой пример» (Серафим Сарофский, Матрона, Сергей Радонежский)) (6 - 7 лет);
- «Покровители земли Русской» (Александр Невский, Георгий Победоносец) (6 - 7 лет);
- «Житие Святителя Николая Чудотворца» (6 - 7 лет);
- «День славянской письменности и культуры» (День Кирилла и Мефодия) (6 - 7 лет).

Раздел 5. «Герои»:

- «Славна богатырями земля русская» (Илья Муромец, Алеша Попович, Добрыня Никитич) (5 - 6 лет)

Раздел 6. «Христианская семья и ее традиции»:

- «При солнышко тепло, при матушке добро» (Мать - Божья - защитница людей) (5 - 6 лет);
- «Не потрудиться, так и хлеба не добиться» (о трудолюбивых и ленивых) (5 - 6 лет);
- «Христианская семья и ее традиции» (5 - 6 лет);
- «Заботимся о малышах и почитаем старших» (5 - 6 лет);

- «Вся семья вместе – душа на месте» (проявление чувства любви к ближним) (5 - 6 лет);
- «Не бывает скуки, когда в работе руки» (ремесленники) (5 - 6 лет);
- «День Семьи любви и верности» (5 - 6 лет);
- «Мой род от кого идет?» (отец защитник, отчество, отечество) (6 - 7 лет);
- «Труд в семье» (домострой) (6 - 7 лет);
- «Семейные реликвии» (ценности которые передаются из рода в род) (6 - 7 лет);
- «Поддерживание семейных ценностей» (забота друг о друге, почитание отца и матери, родительское благословение)» (6 - 7 лет);
- «Христианские правила поведения для жизни» (6 - 7 лет).

Программа дополнительного образования «Творим добро» по духовно - нравственному развитию детей дошкольного возраста реализуется посредством клуба «Росток доброты».

Клуб – форма организации работы с детьми, основанная на добровольности при выборе рода деятельности и степени активности, при реализации партнерской позиции и конкретизации интересов в процессе заседания клуба.

Рассмотрим особенности организации клуба «Росток доброты» в дошкольном образовательном учреждении.

Клуб «Росток доброты» в дошкольных учреждениях отличают следующие признаки:

1. Наличие названия, положения, устава, программы;
2. Наличие определенной символики (внешней атрибутики): общая большая эмблема клуба; значок клуба; ангелочек как символ клуба; детский православный словарь»
3. Наличие девиза «То, что идет от сердца, до Сердца и доходит»
4. Наличие специфических материалов и оборудования; стимульного материала;
5. Правила и традиции: В начале клубной встречи звучит музыкальное сопровождение колокольного звона. В течение клубной встречи происходит заполнение детского православного словарика новым понятием. В конце клубной встречи организуется прощальное чаепитие за круглым столом. Дети и родители пьют чай и беседуют на интересные темы (по выбору). Каждая клубная встреча заканчивается объявлением и поздравлением именинников, дарением ангелочков и общим пожеланием «Мира и добра Вашему дому»;
6. Музыкальные позывные;
8. Определенная периодичность клубных встреч;
9. Демократический стиль общения членов клуба.

Подготовка материалов и оборудования для клуба включает изготовление и подбор стимульного материала; материала и оборудования для предъявления заданий; материала для деятельности детей по выполнению заданий; дидактического материала.

Специфика клуба «Росток доброты» как формы работы с детьми проявляется в следующих особенностях реализации этапов.

Мотивационно - целевой этап – Создание мотивации детей на участие в заседании клуба способствует Уставом клуба, использование разнообразных атрибутов и символики клуба, ориентир на традиции клуба, а также высокий познавательный интерес к клубным темам. На мотивационно - целевом этапе педагоги вместе с детьми и родителями осуществляют подготовку к заседанию клуба. Выбирается вид мотивации для участия в

деятельности; определяется цель предстоящей деятельности, способы участия в ней детей и родителей; особенности заданий, их последовательность. Мотивация детей на участие в заседании клуба осуществляется с помощью объявления (устного или письменного), в котором могут быть указаны следующие компоненты: тема, место проведения, дата, члены клуба (родители и дети), ведущий клуба. Мотивационно - целевой этап создает у детей и взрослых позитивный настрой на участие в заседании клуба, формирует осознание предстоящей деятельности.

Содержательно - деятельностный этап. Клубная встреча проводится в форме совместной деятельности детей и взрослого и носит интегративный характер. При проведении клубной встречи руководящая роль принадлежит взрослому - педагогу (например, взрослый – в роли ведущего клуба, дети и родители – члены клуба). Дети и родители следуют следующим правилам: действовать в соответствии с Уставом клуба; использовать в ходе клубных встреч атрибутику, символику клуба; соблюдать традиции клуба; демонстрировать образец креативного поведения; систематически организовывать в клубе Дни открытых дверей. На этом этапе происходит тесное взаимодействие взрослых и детей; выполнение членами клуба действий в соответствии с инструкцией или разработанным планом; использование созданного пространства и материально - технического оснащения; согласование взаимодействия детей между собой или детей и взрослых между группами.

Оценочно - рефлексивный этап. Клубная встреча заканчивается традиционным действием: совместным чаепитием. Все члены клуба собираются за круглым столом за чашкой чая, рефлексиируют содержание обсуждаемой темы клубной встречи, благодарят друг друга за оказанную помощь, отмечают, что больше всего понравилось в процессе совместной деятельности, общения. На данном этапе происходит дарение ангелочка, заполнение православного словарика. После заседания клуба дети должны разложить все использованное оборудование на места, привести игровое пространство в порядок.

На каждом этапе важна роль ведущего - организатора - педагога или родителя. От его умелых действий, способности действовать по процессу, по ситуации, зависит результативность заседания клуба, удовлетворенность деятельностью каждым участником. Задача ведущего не только организаторская, но и более важная – обеспечить комфортное пребывание, эмоциональное благополучие членам клуба.

Только при таких условиях членов клуба будут объединять общность интересов, командный дух. Они будут гордиться своей символикой, музыкальными позывными, девизом, традициями и нетерпением ждать очередного заседания.

Список использованной литературы:

1. Дыбина О.В., Сидякина Е.А., Киреева Т. И. Люби и знай свой отчий край. Тольятти: ТФСамГПУ. 2001. 157 с.
2. Концепция духовно - нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. М. : Просвещение. 2009.
3. Технология клубной деятельности формирования у ребёнка направленности на мир семьи» / под ред. О.В. Дыбиной. М.: Центр педагогического образования. 2015.

© Е.А. Сидякина, И.И. Сафронова 2016

ИЗУЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШАХМАТИСТОВ

Одним из первых исследователей логического мышления шахматистов стал Б.М. Блюменфельд, который шёл от содержания шахмат к психологии, а не наоборот, как это делалось до него. Это позволило ему дать психологическое описание основных компонентов мастерства в шахматах: комбинационного зрения, психологического чутья и расчёта вариантов, а также наметить целый ряд важных положений о тренировке шахматиста [1, с. 85].

Автор пришёл к ряду выводов, наибольший интерес из которых представляет понятие "наглядная идея". Это форма существования прошлого опыта, позволяющая квалифицированному шахматисту быстро отнести данную позицию к определённой классу, а также указывает на определённый приём игры для этой позиции. Б.М. Блюменфельд сделал важный для тренировки шахматиста вывод, что решение упражнений, не связанных с его личными переживаниями, недостаточно способствует совершенствованию его мастерства. Наиболее эффективной тренировка будет тогда, когда упражнения будут составлены, исходя из индивидуальных особенностей шахматиста, установленных при проведении диагностики. Изучая соотношение "видения" и расчёта, автор определяет "видение" как способность шахматиста увидеть сразу целую серию последовательных ходов, причём сознание не успевает зафиксировать промежуточные ситуации от хода к ходу.

Другим важным качеством шахматиста является оценка позиции. Она постоянно сопровождает обдумывание хода, является исходным пунктом для расчёта, постоянно сопутствует ему на промежуточных этапах и служит сигналом для окончания расчёта, когда оценка воображаемой позиции даёт определённый результат [3, с. 55]. Недостатком исследования Б.М. Блюменфельда явилось то, что ряд понятий был недостаточно экспериментально обоснован.

Существенным вкладом в познание особенностей мышления шахматистов стал фундаментальный труд А. де Гроота (A.Groot). В нём он экспериментально исследовал процесс принятия решения на основе недостаточных данных, обусловленных спецификой шахматной игры. Основным методом исследования был анализ протоколов речевой продукции испытуемых. Этот метод, применявшийся ещё К. Дункером, несмотря на его недостатки, (прежде всего неполное воспроизведение процесса мышления) широко применяется в современных исследованиях проблем мышления. Среди факторов, определяющих уровень шахматного мастерства, А. де Гроот выделил: 1) Пространственный (двухмерный) характер мышления и как следствие невербальный интеллект; 2) Способность к запоминанию; 3) Способность к абстрагированию и обобщению; 4) Способность быстро выдвинуть самую неожиданную гипотезу с тем, чтобы также быстро проверить её и модифицировать (инсайт); 5) Склонность к активному исследованию, к процессу анализа и совершенствованию новых попыток; 6) Своеобразный шахматный темперамент, представляющий сплав чувств, связанных с мышлением, игрой, борьбой.

Основными специфическими методами мышления шахматиста являются расчёт вариантов с оценкой промежуточных и заключительных позиций и интуитивное восполнение. Развивая идеи голландского учёного, А.В. Барташников в статье «Фигуры на

распутье: Как тренировать комбинаторное мышление?» ввёл понятие "комбинаторное" мышление. Обычно при выборе хода в сложной позиции мышление шахматиста проходит четыре фазы: ориентации; широкого поиска; исследования; проверки [4, с. 40].

Как показывают исследования, наличие такой цикличности и многократных повторных расчётов, вопреки мнению А.А. Котова, чаще всего вовсе не является недостатком мышления [2, с. 124]. Благодаря повторным расчётам шахматист постепенно приближается к сути позиции – каждый раз один и тот же ход рассматривается под иным углом зрения, с учётом все новых и новых аргументов. Действуя в рамках ограниченного времени, шахматист не может позволить себе широко использовать многократные повторные расчёты. М.М. Ботвинник: «...за постулат принимается правило рассчитывать вариант один раз». Комбинаторное мышление "работает" в основном во второй и третьей фазе. Оно помогает находить в одной и той же позиции различные стратегические и тактические идеи. Важнейшими показателями его эффективности являются: 1) Количество идей (планов, ходов), выработанных за единицу времени в конкретной позиции; 2) Способность гибко комбинировать эти идеи, проверять их последствия.

Список использованной литературы:

1. Алифиров А.И., Петрова М.А. Взаимосвязь физического и умственного развития в подготовке шахматистов / Алифиров А.И., Петрова М.А. // Наука, образование, общество: актуальные вопросы и перспективы развития. Сборник научных трудов по материалам Международной научно - практической конференции 30 мая 2015 г.: в 3 частях. Часть II. М.: "АР - Консалт", 2015 г. – С. 84 - 87.

2. Алифиров А.И., Петрова М.А. Особенности реализации личностно - ориентированного обучения студентов в ВУЗе по физической культуре / Алифиров А.И., Петрова М.А. // Развитие науки и образования в современном мире. Сборник научных трудов по материалам Международной научно - практической конференции 31 марта 2015 г.: в 6 частях. Часть III. М.: "АР - Консалт", 2015 г. – С. 123 - 125.

3. Михайлова И.В. Особенности адаптивного шахматного обучения детей - инвалидов / И.В. Михайлова, С.В. Шмелева, А.С. Махов // Учёные записки РГСУ. – 2015. – № 2. – С. 54–64.

4. Михайлова И.В. Технология адаптивного шахматного обучения детей - инвалидов / И.В. Михайлова, С.В. Шмелева, А.С. Махов // Теория и практика физической культуры. – 2015. – № 7. – С. 38–41.

© Е.В. Старкова, 2016

УДК 37.046.2

Е.В.Старкова

студентка РГСУ, г. Москва, РФ

ПСИХОЛОГИЯ ШАХМАТНОЙ ИГРЫ

В настоящее время шахматы все больше проникают в нашу повседневную жизнь и становятся одним из самых массовых видов спорта. При занятиях шахматами у занимающегося можно выявить его личностные способности и развить их в дальнейшем.

Также с их помощью можно развить психологическую устойчивость, так необходимую для воспитания молодого поколения.

С одной стороны, в настоящее время проведено мало исследований и разработано технологий по психологической подготовке шахматистов, хотя для этого есть все предпосылки. Этот вопрос крайне важен, так как психологическая подготовка является одним из важнейших элементов для того, чтобы стать хорошим шахматистом. С другой стороны, в исследовании психологических особенностей шахмат возникают ситуации, когда роль психологии слишком преувеличивают. Например, большое внимание уделяют различным обманым трюкам, ищут дебютные ловушки, в то время как на практике все это может не сработать, но вряд ли у слабого шахматиста получится обмануть более искушенного соперника [1, с. 85].

Нужно подойти к игре так, чтобы максимально раскрыть свои способности и минимизировать деятельность соперника, для этого нужно знать свои плюсы и минусы, понимать стиль, все это определяет важную составляющую для успеха в игре, а именно понимание соперника [2, с. 124]. Также следует добавить, что одного понимания явно недостаточно, нужно правильно оценить свой потенциал, а уже потом проникать в замыслы соперника и оценивать его недостатки. Известный шахматный психолог Н.В. Крогиус определил, что шахматисты во время игры находятся в определенном психологическом взаимодействии, то есть пытаются любыми путями обмануть и переиграть своего противника, разгадать его замыслы.

Более того, уместно упомянуть о самовнушении – это очень важно. Не теряя самообладания внушить себе, что твоя позиция не проигрышная или выигрышная, хотя на доске события разворачиваются явно не в твою пользу. Тот, кто лучше готов в психологическом плане, тот будет вести игру по своему собственному сценарию и сможет предугадывать почти все действия соперника. Первые упоминания о психологии игры и подготовки появились еще в середине XIX века, когда многие игроки пытались атаковать своих более искушенных соперников, хотя это было ничем не мотивированное действие. Можно было бы сыграть как говорят в таком случае попроще, сделать укрепляющий ход, но видимо у игроков того времени просто не выдерживали нервы, и они пускались в неоправданные осложнения [4, с. 135].

Это были первые попытки, хоть и отдаленно напоминающие современную психологическую подготовку понять соперника, определить его состояние. Что же касается второго чемпиона мира по шахматам, он придал психологической подготовке очень серьезное значение. Именно он высказал мысль о том, что шахматная партия – это прежде всего борьба, борьба двух личностей, где используются различные факторы [3, с. 40].

Например, Ласкер начинал готовиться к турниру заранее, иногда за месяц или за два и это правильно, он узнавал у организаторов список участников, после этого шаг за шагом изучал каждого игрока, и это приносило свои плоды. Ведь Ласкер являлся победителем и призером множества турниров, а его рекорд по удержанию звания чемпиона мира целых 27 лет не могут превзойти до сих пор. Многие игроки эпохи Э. Ласкера не понимали значения психологической подготовки, а считали победы Ласкера лишь везением. По - видимому, он просто не раскрывал всех тайн и секретов этого нового направления в шахматной подготовке или его просто не так понимали.

Этот вид подготовки являлся исключительно индивидуальным методом Э. Ласкера и для других шахматистов был абсолютно неприемлем. Кстати это мнение можно услышать и в наше время. Некоторые начинают задаваться вопросом о психологическом воздействии многих игроков из шахматной элиты, но не пытаются разобраться в сути этого явления, многие шахматисты, особенно экстремалы - класса, никогда не раскрывают секретов своей

подготовки. В связи с этим многие исследования по психологии шахмат отвергают или ставят их под сомнение.

Но у всех бывают недочеты, ошибки и тому подобное, не стал исключением и Э.Ласкер. Провал произошел в двух матчах с очень сильными соперниками. То есть Ласкер провел недостаточную работу по психологической подготовке или просто недооценил своих соперников, а из этого уже и получился результат, явно не тот, который планировал чемпион мира.

Список использованной литературы:

1. Алифиров А.И., Петрова М.А. Взаимосвязь физического и умственного развития в подготовке шахматистов / Алифиров А.И., Петрова М.А. // Наука, образование, общество: актуальные вопросы и перспективы развития. Сборник научных трудов по материалам Международной научно - практической конференции 30 мая 2015 г.: в 3 частях. Часть II. М.: "АР - Консалт", 2015 г. – С. 84 - 87.

2. Алифиров А.И., Петрова М.А. Особенности реализации личностно - ориентированного обучения студентов в ВУЗе по физической культуре / Алифиров А.И., Петрова М.А. // Развитие науки и образования в современном мире. Сборник научных трудов по материалам Международной научно - практической конференции 31 марта 2015 г.: в 6 частях. Часть III. М.: "АР - Консалт", 2015 г. – С. 123 - 125.

3. Михайлова И.В. Технология адаптивного шахматного обучения детей - инвалидов / И.В. Михайлова, С.В. Шмелева, А.С. Махов // Теория и практика физической культуры. – 2015. – № 7. – С. 38–41.

4. Михайлова И.В. Шахматы как полноправный вид спорта: современная проблематика и методологические аспекты / И.В. Михайлова, А.С. Махов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2015. № 6 (124). С. 132 - 140.

© Е.В. Старкова, 2016

УДК 371.3: 491.7

С.Н. САДОВЫЙ, С.А. СТОЛЯРЧУК

студенты 5 курса факультета педагогики и психологии
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета

Научный руководитель: О.Н. Зырянова

к.филол.н., доцент кафедры русского языка и литературы
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета
г. Лесосибирск, Российская Федерация

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СИНОНИМОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Формирование речевых умений учащихся является одной из основных задач на уроках русского языка. Г.В. Капарник определяет речевые умения как «способность учащихся использовать материал родного языка, основой которого является их знания о языке» [2], то есть, языковые знания и навыки являются основой для развития языковых и речевых умений.

Умения выразить мысль точно, ясно можно достичь, овладев лексическим богатством и разнообразными грамматическими средствами языка. Обогащение активного словаря учащихся составляет одно из приоритетных направлений обучения русскому языку, так как бедность словарного запаса вызывает затруднения при формулировании как письменных, так и устных высказываний. Умелое использование синонимов позволяет избежать повторения в речи одних и тех же слов, устраняет однообразие и монотонность речи, делает высказывание точным и выразительным. мет

М.Р. Львов указывает, что «выбор синонимов не сразу и не легко дается школьникам» [3, с. 234]. При стилистической правке работ учащихся, указывают методисты, очень часто возникает необходимость синонимической замены слов, которые стали причиной неточного выражения мысли. Е.В. Талалакина среди типичных ошибок учащихся начальных классов в работе с синонимами указывает такие, как неразличение и слов, находящихся в родовидовых отношениях, ошибочное причисление к синонимам слов с разным лексическим значением, причисление к синонимам однокоренных слов, признание в качестве синонимов антонимов, называние синонимами слов разных частей речи и объединенных иной языковой связью [4, с. 50].

В современной методике работа с синонимами ведется в таких направлениях, как формирование понятия синонимии, обогащение словаря учащихся и формирование навыков самостоятельного использования синонимов в связном высказывании [1, с. 37].

Результаты опытно - экспериментальной работы, целью которой было выявление уровня сформированности навыка самостоятельного использования синонимов в речи учащихся четвертого класса одной из лесосибирских школ показали, что основные затруднения у учеников вызвали задания следующего характера: выбор одного из данных близких по смыслу слов, синонимы понятия рода и вида, градация синонимов и синонимы и однокоренные слова. По результатам констатирующего эксперимента были подобраны упражнения, предусматривающие обогащение речи учащихся синонимическими средствами языка, выбор одной или двух возможностей, редактирование высказывания с точки зрения использования в нем языковых средств и т.д.

Учащимся были предложены как индивидуальные, так и групповые формы работы. Так, например, задание предполагающее работу в парах, основывалось на фольклорном материале. Карточка содержала 6 пословиц, в каждой из которых пример того или иного языкового явления, а именно: синонимы, антонимы, однокоренные слова, формы одного и того же слова, тематически близкие слова (Карточка № 1. Рука победит одного, знания поборют тысячи. Река – не море, тоска – не горе. Гость немного гостит, да много видит. Не бойся врага умного, а бойся врага глупого). Учащиеся должны были объяснить, как относятся друг к другу выделенные слова в каждом предложении (являются они синонимами, антонимами, формами одного и того же слова или же тематически близкими словами). Задание на градацию синонимов предполагало расставить синонимы в порядке возрастания признаков (А) свирепый, жестокий, лютый, безжалостный, бессердечный, злой (враг); Б) Оскорбительный, обидный, резкий, грубый, бестактный (поступок). В задании на выбор одного из близких по смыслу слов был дан небольшой текст с вариантами возможных синонимов (Воскресенье выдалось на славу. Мы с отцом целый день (бродили, шли) по полям. А вот теперь (возвращаемся, поворачиваемся) домой очень усталые, но (довольные, веселые). Вот и наш подъезд. Мы поднимаемся по лестнице. Ноги наши едва (передвигаются, шевелятся), (букеты, охапки) цветов чуть не валятся из рук. На душе у

обоих (радостно, хорошо). Солнышко на прощанье (забрызгало, залило) площадку солнечным светом.

Работа по предотвращению ошибок велась целенаправленно на протяжении всей четверти, как на занятиях по русскому языку, так и в виде домашних упражнений, заданий творческого характера, и результат ее оказался продуктивным, так как контрольный срез в конце четвёртого класса показал хороший уровень сформированности речевых умений.

Список использованной литературы

1. Блохина Г.В. Работа с синонимами в начальных классах // Начальная школа.– 1997.– № 12.– С.36 - 41.

2. Капарник Г.В. Речевые умения младших школьников // Научный аспект. – №4.–2013. - Гуманитарные науки. Электронный ресурс: <http://na-journal.ru/> 4 - 2013 - *gumanitarnye - nauki*

3. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горещкий, О.В. Сосновская. – 3 - е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2007.

4. Талалакина Е.В. Типичные ошибки учащихся начальных классов в работе с синонимами // Начальная школа.– 2007. – № 4. – С.49 - 55.

© С.А. Столярчук, С.Н. Садовый, 2016

УДК 378.046.4

Н.А. Стрекалова

старший преподаватель ФГБОУ ВО «СыктГУ им.П. Сорокина»
г.Сыктывкар, РФ

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В РОССИИ И США

В настоящее время английский язык твердо удерживает позиции основного иностранного языка, который изучают люди по всему миру. В США изучение английского языка как иностранного также очень востребовано, поскольку в США проживает большое количество иммигрантов, нуждающихся в улучшении знаний английского языка для полноценного проживания в стране.

Поэтому существует большое количество исследований, посвященных преподаванию английского языка как иностранного. Методика преподавания английского языка неразрывно связана с повышением квалификации учителей английского языка, так как именно в процессе повышения квалификации происходит распространение новых методов преподавания. Поскольку проблемой преподавания английского языка как иностранного впервые заинтересовались именно в США и Великобритании, особенно важно проследить путь изучения и развития данного направления в вышеуказанных странах. Изучим историю

становления системы повышения квалификации учителей английского языка как иностранного в США и России и проведем историко - сравнительный анализ.

Теме становления и развития российской системы повышения квалификации учителей посвящены диссертации Паначина Ф.Г., Солдуновой Л.Ю., статьи Панасенковой М.М., Мунчиновой Л. Д., Худоминского П. В.

Исследователи отмечают, что процесс становления и развития системы повышения квалификации можно рассматривать в рамках трех периодов – дореволюционного, советского и постсоветского.

В дореволюционный период основная задача повышения квалификации заключалась в консолидации учителей в местные сообщества с целью повышения их профессионального уровня, обмена опытом работы и развития школьного образования в земских школах. [1] Основными органами повышения квалификации были педагогические советы, съезды, конференции, совещания, семинары, которые проходили в уездах, губерниях.

В 1920 - е гг. XX в. основной задачей повышения квалификации являлась подготовка учителей к роли активных проводников общественно - политических идей советской власти на местах. В конце 30 - х гг. XX в. в областях, краях и автономных республиках страны были созданы институты усовершенствования учителей, которые стали важнейшими учебными и организационно - методическими центрами повышения квалификации.

В 1930–1950 - е гг продолжается работа по повышению общеобразовательного и идейно - политического уровня учителей, но уже заметно усиливается методическая составляющая системы: проводятся занятия по овладению технологиями педагогического труда, практическими умениями; актуализируется проблема изучения, обобщения и пропаганды передового педагогического опыта; проводится аттестация на звание учителя начальной и средней школы с целью улучшения учебно - воспитательной работы в школе и повышения профессионального мастерства учительских кадров. [1]

В 1985 г. создается Всесоюзный институт переподготовки и повышения квалификации научно - педагогических и руководящих кадров народного образования. В стране также была создана сеть народных университетов педагогических знаний.

К концу советского периода в институтах усовершенствования учителей сформировалась образовательная область, которая включила в себя работу системы курсов (месячные с отрывом от производства, долгосрочные очно - заочные, методологические и тематические семинары, практикумы, циклы лекций, учебные индивидуальные и групповые консультации и т. д.), учебно - методическую разработку программно - лекционного материала для педагогических работников, учебно - методическую работу с учителями (посещение и анализ уроков и внеклассных мероприятий учителей, участие в педсоветах школ, участие в организации региональных и местных научно - практических конференций, педагогических чтений, выставок и т. д.), издание пособий, сборников и брошюр о передовом опыте учителей региона, проведение экспериментальной работы. [1]

В начале XXI века основная роль образования в Российской Федерации определялась задачами перехода страны к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике. В настоящее время педагогические работники должны постоянно повышать уровень своей компетентности, в том числе посредством электронного обучения, с применением дистанционных образовательных технологий и проходить обучение на

дополнительных профессиональных образовательных программах в образовательных учреждениях, имеющих лицензию на осуществление образовательной деятельности по дополнительным профессиональным образовательным программам.[2]

Повышение квалификации учителей английского языка проходило в рамках общего повышения квалификации. Однако можно выделить несколько особенностей:

1. В дореволюционный период вопросу повышения квалификации учителей английского языка уделялось недостаточное внимание, поскольку английский язык в учебных заведениях преподавали носители языка. Часто это были преподаватели других дисциплин, приглашенные в Россию из - за границы.

2. В советский период методистами была создана собственная «советская» методика преподавания иностранных языков, поскольку все зарубежные учения считались ложными. Период холодной войны усилил это мнение. Поэтому повышение квалификации заключалось в обсуждении вопросов практического овладения иностранным языком в соответствии с отечественной методикой.

3. В постсоветский период появилось большое количество различных форм повышения квалификации, начиная от организации курсов и ассоциаций английского языка до стажировок за границу.

В США роль учителей английского языка как иностранного возросла с началом миграционной волны в середине 19 - го века, когда миллионы эмигрантов устремились в США. Однако преподавание английского как второго языка стало предметом систематического исследования во второй половине 20 века, в эпоху, когда английский стал первым языком в мире, который изучается в качестве иностранного. Согласно Закону о двуязычном образовании, принятом в 1968 году школьным округам предписывалось внедрять программы по изучению английского языка как иностранного. В последние годы государственные политики сосредоточили внимание на развитии возможностей учителей способствовать улучшению обучения, следовательно, на развитии форм и методов повышения квалификации. Так, например, закон «Ни одного отстающего ребенка», изданный в 2001 году утверждает, что профессиональное развитие должно проходить в форме “комплексного устойчивого и интенсивного подхода к совершенствованию эффективности учителей и директоров школ с целью повышения успеваемости учащихся.” [6]

Естественно для обучения английскому языку как второму иностранному необходимы были квалифицированные педагоги, которые нуждались в обучении, поскольку методы преподавания английского языка для иностранцев отличаются от методов преподавания английского как родного языка.

В 1966 году появилась Профессиональная Организация Преподавателей английского языка носителям других языков (**TESOL**), которая сгруппировала профессиональных преподавателей английского языка как второго языка, указав тем самым на насущную необходимость систематизировать преподавание.

В 1975 году появляется **Национальная ассоциация двуязычного образования (NABE)**, нацеленная на предоставление преподавателей с более высоким качеством профессионального развития, обеспечение адекватного финансирования для программ преподавания английского как иностранного.

В 80 - х годах были созданы школы повышения квалификации, которые объединяли преподавателей школ и университетов.

В соответствии с законом 2001 года при Министерстве Образования США был создан Национальный координационный центр (NCELA), задачами которого являются консолидация, координация и распространение исследований в области преподавания английского языка как иностранного.

В 2008 году впервые представлены дистанционные курсы (MOOCs), которые стали популярным видом обучения с 2012 году. В настоящее время существует несколько крупных организаций, обеспечивающие проведение дистанционных курсов, например Coursera, FutureLearn, Class Central.

Также в США существует огромное количество ассоциаций, групп, объединений, проводятся конференции, издается большое количество публикаций, предлагается различные курсы повышения квалификации для преподавателей английского языка как иностранного.

На основе изучения русской и американской научной литературы, можно выделить некоторые отличительные черты повышения квалификации в России и США:

1. Поскольку в США предмет английский язык как иностранный ведут учителя - носители языка, то повышение квалификации предусматривает знакомство с новыми методами и разработками в области преподавания английского как иностранного. Такое повышение квалификации в области методики преподавания английского как иностранного обязаны проходить также учителя других предметов, поскольку согласно закону об образовании от 2001г. дети иммигрантов должны учиться вместе с простыми американцами и учитель должен при помощи своего предмета способствовать совершенствованию знаний английского языка у детей иммигрантов. Тогда как в России учитель английского языка должен не только совершенствовать свои навыки как преподаватель, но и быть в курсе изменений, происходящих в самом языке.

2. В России повышение квалификации регламентируется федеральными законами, тогда как в США штаты могут проводить свою собственную политику.

3. В России в послевоенный период наблюдался застой в системе повышения квалификации и в образовании в целом, тогда как, именно этот период показал важность изучения английского языка, тем самым вызвав интерес к развитию системы преподавания английского языка как иностранного в США.

4. Финансирование повышения квалификации в США происходит либо при помощи национальных или коммерческих грантов, выделяемых на определенные персональные проекты, либо при помощи федерального и окружного бюджета учреждениям, соответствующим определенным показателям качества обучения, которые разрабатываются каждым штатом. В России до настоящего момента финансирование выделялось из федерального бюджета всем учреждениям повышения квалификации.

5. Что касается форм повышения квалификации, то в наряду с традиционными формами, которые применяются и в США, и в России, такие как семинары, краткосрочные и долгосрочные курсы при университетах, школах, конференции, посещение открытых уроков, участие в научно - методических советах, участие в ассоциациях учителей английского языка, стажировки, в США используются также дистанционные курсы, персональное наставничество, супервайзерство, профессионально - моделирующие

тренинги, сдача международных экзаменов на получение дополнительной квалификации и т.д. В России новые формы находятся на стадии становления.

Что касается общих признаков, то можно выделить следующее:

Становление системы повышения квалификации обеих стран проходило поэтапно, от децентрализованной, хаотичной появления форм повышения квалификации до появления структурированной, организованной, многообразной системы.

Обе страны понимают важность изучения английского языка как иностранного и на федеральном уровне принимают меры для совершенствования методов преподавания и развития форм повышения квалификации. Причем в США этот предмет является наиболее важным, поскольку преподавание английского языка, учитывая количество иммигрантов и отсутствие у них знаний английского языка, было и остается жизненно необходимым и имеет принципиальное значение для развития экономики, политики, общественной жизни и страны, в целом.

Список использованной литературы:

1. Мунчинова Л.Д. Периодизация развития системы повышения квалификации учителей в России // «Дискуссия» Политематический журнал научных публикаций Выпуск №8 (38). Екатеринбург: ООО «Издательский дом «Ажур», 2013. – С. 138

2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17.05.2012 г. N 413 г. Москва [Электронный ресурс] // Российская газета. 12.06.2012г. № 5812 URL: <http://rg.ru/2012/06/21/obrstandart-dok.html>

3. Хатюшина А. А. Теория и практика повышения квалификации учителей США (на примере штата Южная Каролина): автореф. дис.канд.пед.наук: 13.00.08 М.,2009

4. Ester de Jong Foundations for Multilingualism in Education: from Principles to Practice // Caslon, Inc.,2011

5. Field Folch History of the Use of Literature in Teaching English as a Second Language (ESL) [Электронный ресурс] URL: <http://wikis.la.utexas.edu/theory/>

6. No Child Left Behind Act of 2001 [Электронный ресурс] <http://www2.ed.gov/>

7. The History of ESL[Электронный ресурс] URL: <http://esl.yourdictionary.com/>

© Стрекалова Н.А., 2016

УДК - 37

Каптевская И.Б., Съедина Н.И., Шабанова И.М.
МБОУ СОШ № 37 г.Белгорода, Белгородская область

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРОЕКТЫ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ОСНОВАМ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Исследовательский проект как элемент творчества учащихся сегодня часто рассматривается как органичная составная часть современных педагогических технологий.

Введение в педагогические технологии элементов исследовательской деятельности учащихся позволяет учителю не только и не столько учить, сколько помогать учиться ребенку, направлять его познавательную деятельность. Простор для творчества школьников предоставляет предмет «основы православной культуры» [2].

С нашей точки зрения, именно исследовательские проекты, позволяют решать проблемы, стоящие перед православной педагогикой в целом, и практикой обучения основам православной культуры, в частности.

Основной целью курса «основы православной культуры», любого его урока, является воспитание духовно - нравственной личности ребенка через обретение им духовного опыта, освоенного на традициях Православия.

Основными задачами предмета мы считаем следующие:

- изложить православную точку зрения на основные вопросы бытия;
- познакомить школьников с основными религиозными понятиями, системой нравственных норм Православия, то есть познакомить с собственной, унаследованной ими от своих отцов и прадедов системой нравственных норм;
- ознакомление детей с историей, праздниками и традициями Православной Церкви, раскрытие содержания и смысла Православного искусства;
- объяснение с православных позиций различие разных вер, изложить точки зрения других вер на те или иные вопросы, чтобы в дальнейшем дети могли свободно ориентироваться и иметь возможности выбора того или иного вероисповедания.

Исследовательские проекты учащихся в процессе изучения основ православной культуры могут быть монопредметными (выполняются на материале только одного предмета, например: «Святитель Иоасаф»), межпредметными (интегрируется смежная тематика нескольких предметов, например, ОПК, история, литература и МХК, например: «Творчество Андрея Рублева»); надпредметными (например, проект «Дом, в котором я хочу жить»). При выполнении этого проекта, учитель должен посоветовать ребенку обратиться к родителям, и вместе с ними - к своему духовнику или настоятелю местного прихода, с тем чтобы разобраться: в каких комнатах и как должны быть расположены православные иконы). Проект может быть итоговым, когда по результатам его выполнения оценивается освоение учащимися определенного учебного материала («История Смутного времени и защитники Руси». Текущим – в этом случае на самообразование и проектную деятельность из учебного курса выносятся часть содержания обучения («Первые святые Руси – князья Борис и Глеб»).

Самым сложным при введении в учебный процесс исследовательских проектов является организация этой деятельности, а особенно подготовительный этап. При планировании обучения на год учителю необходимо выделить ведущую тему (раздел) или несколько тем (разделов), которые будут вынесены на проектирование. Далее нужно сформулировать 15 - 20 примерных тем на класс (как индивидуальных, так и групповых), работа над которыми потребует усвоения учащимися необходимых знаний и формирования нужного опыта. При определении перечня таких знаний и умений учителю необходимо руководствоваться программными требованиями по курсу. Желательно дифференцировать предлагаемые темы проектов по степени сложности, например, уровню абстракции, креативности. Учащийся должен иметь возможность выбрать тему проекта, организационную форму его

выполнения (индивидуальный и групповой), оценить степень проектной деятельности.

Условиями успешности проектной деятельности являются:

- четкость и конкретность постановки цели проекта;
- определение планируемых результатов;
- констатация исходных данных.

Весьма эффективно применение небольших методических рекомендаций или инструкций по выполнению проекта, где указывается необходимая и дополнительная литература для самообразования, требования учителя к качеству проекта, формы и методы количественной и качественной оценки результатов проектирования. Иногда возможно выделить алгоритм проектирования (что будет нами представлено в презентации).

Вполне понятно, что при выполнении учащимися проектов качественно меняется роль учителя в образовательном процессе. На всех этапах подготовки проекта учитель выступает в роли консультанта и помощника, а не эксперта. При этом акцент обучения в ходе проектирования делается не на содержании учения как самоцель («что нужно делать?»), а процессе применения имеющихся знаний («знать как»). Конечно, учителю трудно работать с активными «почемучками». Поэтому, сегодня, к сожалению, далеко не каждый педагог профессионально готов к принятию метода исследовательских проектов в свой педагогический арсенал.

Меняется и роль учащихся в учении: они выступают активными участниками процесса, а не пассивными статистами; деятельность в рабочих группах помогает им научиться работать в «команде», сотрудничать в коллективе. При этом неизбежно происходит формирование того конструктивного критического мышления, которому трудно научить при обычной «урочной» форме обучения. В процессе проектирования у учащихся вырабатывается свой собственный аналитический взгляд на информацию, уже «не работает» оценочная схема: «это – верно, а это не верно» («плохо и т.п.). При этом школьники должны быть свободны в выборе способов и видов деятельности для достижения поставленной цели, им никто не может говорить, как и что необходимо делать.

Задача педагога заключается в том, чтобы в процессе выполнения проектов реализовывалась логическая цепочка: от «выбора» темы проекта и формы его выполнения (индивидуальная или групповая) на основе сформированности у ученика «интереса» до рефлексии по поводу полученных результатов.

Темы проектов

- «Об ангелах, добре и зле». «Ангел – хранитель».
- «Праздник Рождества Пресвятой Богородицы».
- «Евангелие и евангелисты». «Человек – храм Божий».
- «Таинства Православной Церкви».
- «Православный календарь». «Осенние церковные праздники».
- «Рождество Христово». «Деяния Святых Апостолов». «Пасха».
- «Иоанн Кронштадтский и его молитва о России».
- «Положение церкви в годы Великой Отечественной войны и после ее окончания».
- «Храмы Белгорода». «Мой храм». «Храмы Белгородской области».

Литература

1. Православная культура: Концепции, учебные программы, библиография / Сост. Д.Е. Самогаев. Под общей ред. иеромонаха Киприана (Яценко) и Л.Л. Шевченко. – М.: Издательский дом «Покров», 2003. – 304 с.

2. Ситникова М.М. Творческая самореализация субъектов образовательного пространства: моногр. / М.И. Ситникова. – Белгород: Изд - во БелГУ, 2006. – 320 с.

3. Практика административной работы в школе, №6, 2003. Чечель И.Д. Исследовательские проекты.

© Каптевская И.Б., Съедина Н.И., Шабанова И.М., 2016

УДК 796.06

Д.А.Тезиков

преподаватель кафедры физической подготовки

М.А.Семикин

кандидат юридических наук, старший преподаватель кафедры физической подготовки
Волгоградская академия МВД России, Волгоград
E - mail: dmitrijtezikov@yandex.ru

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО - ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Профессионально - прикладная физическая подготовка представляет собой педагогически направленный процесс обучения, выражающийся в принципе взаимодействия практики трудовой деятельности и физического воспитания. В профессии сотрудника полиции такая разновидность физического воспитания, как профессионально - прикладная физическая подготовка, играет очень важную роль и имеет свою историю. С её помощью сотрудники полиции могут более профессионально подготовиться к практической деятельности, обогатить индивидуальный фонд профессионально полезных двигательных умений и навыков, а также физических способностей. Главной особенностью таких «специальных» видов спорта, отличающая их от обычной физической подготовки, заключается в том, что они непосредственно связаны с трудовой деятельностью [1].

Начало формирования системы физической культуры восходит к первобытно - общинному строю. Физическое воспитание является основным средством подготовки человека к трудовой деятельности и приспособления к социальной среде. Первым людям для того, чтобы выжить, прокормить себя, необходимо было постоянно трудиться физически. Отсюда и складывалось сначала игровое воспроизведение охоты, трудовых процессов в древних ритуальных состязаниях – один из способов совершенствования трудовых навыков на начальных стадиях развития человеческого общества. Позднее от простого копирования физических нагрузок и технических приемов трудовых процессов в простейших играх стали переходить к созданию множества различных тематических игр с присущими им правилами, а также к созданию искусственных спортивно - игровых снарядов [4].

При рабовладельческом и феодальном строе стала активно развиваться военно - прикладная подготовка. Яркий пример этой эпохи – гладиаторские бои. Военно - прикладная подготовка явилась предпосылками содержания и методики прикладной физической подготовки. В позднем средневековье данные методики всё чаще стали появляться в ряде систем воспитания и образования молодых людей. Примером здесь служит рыцарская система воспитания, которое включало в себя умение обращаться с оружием, а также обучение верховой езде. Также физические упражнения в прикладных целях активно использовались в Древней Греции и Римской империи. Небезызвестен факт, что в Спарте больных и слабых детей сбрасывали со скалы, и чтобы поддерживать жизнеспособность и здоровье подрастающего крепкого поколения каждый ребенок с 7 лет занимался гимнастикой, фехтованием, верховой ездой, плаванием и бегом, а с 15 лет еще и борьбой и кулачным боем [3].

Говоря об истории создания Отечественной системы физического воспитания, вспомним о реформах Петра I, которые были направлены на развитие просвещения, науки, культуры и физической культуры правящего класса. Физическое воспитание было введено в качестве обязательного предмета в военных и некоторых гражданских учебных заведениях. В 20 - 30 - х гг. XX в. в нашей стране стали более тщательно рассматриваться проблемы, связанные с направленностью и рациональным использованием средств физической культуры, чему было посвящено множество работ. В них раскрывались вопросы, связанные с увеличением скорости и качества освоения профессиональных навыков, повышения производительности и профилактики профессиональных заболеваний. Далее такой опыт нашел отражение при разработке основ научной организации труда и такого самостоятельного направления, как психофизическая подготовка человека к конкретному виду профессионального труда. Такая подготовка в последующем получила название профессионально - прикладной физической подготовки. Начало её формирования в качестве профилированного вида физического воспитания именно в нашей стране относится к 30 - м годам. На это повлияло постановление Президиума ЦИК СССР от 1 апреля 1930 г. Оно включало в себя различные социальные и государственные меры, которые гласили о необходимости внедрения физической культуры в систему образования, а также в систему подготовки профессиональных кадров.

Профессионально - прикладная физическая культура, как целая профессиональная отрасль, сложилась в результате множества исследований, а также благодаря накопленному положительному опыту применения её на практике. С 1971 года в нашей стране ППФП стала внедряться в ВУЗах, а если быть точнее, то с 1971 г., в виде практических рекомендаций. Говоря о настоящем времени, можно отметить, что уже навряд ли удастся найти училище, техникум или высшее заведение, в котором не предусматривалась бы физическая подготовка. Таким образом, государством ППФП осуществляется через введение обязательного курса физического воспитания в учебных заведениях различных образцов.

При разработке программ ППФП, о которых говорилось выше, особенности трудовой деятельности, к которой готовят студентов, стоят на первом месте. Они тщательно анализируются специалистами, а уже на основе полученного анализа выбираются наиболее подходящие упражнения, которые впоследствии и включаются в методические программы. Основные причины, по которым необходимо активно внедрять ППФП в систему

образования заключаются в следующем: во - первых, на профессионализм, влияют физические качества, которые необходимо тренировать, отсутствие тренировки увеличит время адаптации к профессиональной деятельности в целом, и в частности применимо к деятельности сотрудников ОВД; во - вторых, несмотря на то, что в современном мире становится всё больше профессий, в которых всё меньше применяются мышечные усилия, высокий уровень физической подготовки позволит поддерживать и сохранять здоровье и производительность труда на высоком уровне; в - третьих, ППФП необходима для профилактики предупреждения вероятных негативных влияний определенных видов профессионального труда [2].

Таким образом, можно сделать вывод, что профессионально - прикладные виды спорта развиваются вместе с человечеством, они являются естественным требованием времени. При этом они очень органично и практически незаметно вплетаются в трудовую деятельность. Без профессионально - прикладной подготовки невозможно развитие компетентной в своей трудовой сфере современной молодежи.

Список используемой литературы:

1. Азаров Д.Н. Самооборона в деятельности сотрудника полиции / Д. Н. Азаров, Д.А Тезиков // Концепции фундаментальных и прикладных научных исследований сборник статей Международной научно - практической конференции, 2016. – С. 120 - 122.

2. Кряж В.Н. Профессионально - прикладная физическая подготовка в системе дифференцированного физического воспитания студентов / В.Н. Кряж // Проблемы профессионально - прикладной физической подготовки студентов в вузе: сборник научных статей. – Ч.2. – Минск: Министерство образования РБ, 1994. – С. 148 - 154.

3. Панова О.С. Проявление творчества педагога высшей школы в дистанционном обучении студентов / О.С. Панова // Сб.: Воспитание и обучение: теория, методика и практика: материалы III Международной научно–практической. Конференции (Чебоксары, 08 мая 2015 г.). – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 261 - 262

4. Раевский Р.Т. Профессионально - прикладная физическая подготовка студентов технических вузов / Р.Т. Раевский. М., Высшая школа, 1985. – 356 с

© Д.А. Тезиков, М.А. Семикин, 2016

УДК 371.38

С.В. Тетина

Старший преподаватель кафедры языкового и литературного образования
ГБУ ДПО ЧИППКРО
г. Челябинск, Российская Федерация

РАЗВИТИЕ ДИВЕРГЕНТНОЕ МЫШЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА ОСНОВЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Перед современной школой стоят задачи воспитания креативной личности способной находить и принимать решения, самостоятельно функционировать в постоянно

меняющихся социальных условиях. Учитывая возрастные особенности учащихся старших классов, задача образовательной организации и учителя в частности, помочь старшеклассникам найти себя в будущем. Стать самостоятельными, неординарно мыслящими и уверенными в себе людьми.

А это возможно только при развитии дивергентного мышления старшеклассников в условиях современного образовательного пространства.

Особую важность изучение дивергентного мышления приобретает у старшеклассников. Потому что, с одной стороны, появляется возможность, говорить об эффективности решения современной школой задачи развития творческого (креативного) мышления учащихся старших классов. Отметим, что в данной статье креативное мышление и творческое мышление понимается нами как синонимы. С другой, старшеклассники готовятся к самостоятельной жизни, им необходимо определить перспективы будущего, как в профессиональном, так и в личном планах. Общеизвестно, что юношеский возраст характеризуется резкими качественными изменениями в организме, отличается неравномерностью и индивидуальной вариативностью темпов развития. Развитие интеллектуальной сферы – центральное звено психического развития старшеклассников, важное условие формирования их личности. Учёными выявлено, что в старшем школьном возрасте увеличивается тенденция к развитию интеллекта, процессов мышления, креативности, познавательной активности, мотивации и некоторых личностных особенностей. Решая жизненные задачи, в реальном плане они применяют знания в новых условиях, вскрывают их новые связи, формулируют планы, адекватные собственной внутренней сущности. Процессы взаимодействия целого и частного, внутреннего и внешнего, объективного и противоречивого и т.п. происходят постоянно.

Мы склонны считать, что процесс дивергенции бесконечен. Обращаясь к понятию, дивергенция в лингвистике, следует отметить, три варианта толкования слова «дивергенция» в этой науке. Дивергенция в лингвистике — превращение вариантов языковой единицы (обычно вариантов фонемы) в самостоятельные единицы в связи с устранением условий, определяющих варьирование. Второе — расхождение в реализации одной языковой единицы, например, фонемы. И ещё одно значение дивергенции в лингвистике — размежевание диалектов или вариантов одного языка и превращение их в самостоятельные языки [1, с. 103]. При дивергенции объекты любого рода, обладающие различными качествами и свойствами, испытывают внутреннее развитие. В определённый промежуток и в силу внутренних и внешних причин происходит взаимодействие объектов с нарушением их целостности и расщеплением на части или составляющие, что приводит к появлению нового или иного качества «суб - объекта». Раздвоенный объект приобретает иные качества отличные от «целого», либо к уже изначально имеющимся, добавляются «новые». Развитие объектам обеспечивает их самостоятельность, «особая направленность изменений, возникает новая интенсивность и адаптивность к среде» [2, с. 61]. Хотелось бы подчеркнуть, что через определённый временной отрезок, в ходе дальнейшего развития и изменения «суб - объекты» сближаются. Отметим, что существование дивергенции, конвергенции (антипод дивергенции) и промежуточного (нестабильного) состояния у разных объектов различно.

Изучение научных источников по вопросу дивергентного мышления показало, что развитие дивергентного мышления происходит по спирали. Но, повторяемость в развитии

не означает тождественность тех или иных моментов. На каждом новом «витке» появляются новые качества, но вместе с тем воспроизводятся старые. Дивергентное мышление не возникает на пустом месте, а опирается уже на имеющиеся знания. Дивергентное мышление – продуктивное мышление, не может не опираться на репродуктивное мышление (фундамент) а продукт соединения двух видов мышления создаёт предпосылки проявления креативности (креативность не зависит от уровня интеллекта). В нашем понимании дивергентное мышление старшеклассников — это умение оценить и выбрать лучший вариант решения проблемы, используя внутренние установки на продуцирование новых подходов на поиск интересных, нестандартных вариантов решения проблемы.

Преимущественно современные старшеклассники имеют средний уровень развития креативного мышления, что даёт возможность говорить о недостаточном уровне развития дивергентного мышления и необходимости целенаправленного использования системы психолого - педагогических воздействий для совершенствования его развития у старших школьников. Исследователи неоднократно подчёркивали, что в юношеском возрасте учащиеся наиболее способны к творчеству, к формулированию эвристических гипотез. Развитие креативного мышления приобретает новую специфику, определяемую, с одной стороны, возрастными факторами, с другой, новыми условиями жизнедеятельности, обучения. Межличностного общения и взаимодействия.

На период обучения в старших классах приходится один из пиков развития креативного мышления, для которого характерны достаточно высокая степень осознанности и отсутствие спонтанности. Изучая особенности творческого (креативного) мышления старшеклассников, мы пришли к выводу, что нам импонирует теория мышления, выдвинутая и обоснованная О.К. Тихомировым. Он отмечал, что главная особенность творческого мышления состоит в уровне обобщения, характере используемых средств, их новизне для субъекта, степени активности самого субъекта мышления. [3, с. 44].

Функциональное состояние дивергентного мышления старшеклассников зависит от множества факторов, среди которых, по нашему мнению, первостепенное значение имеют фактор успеха и личностный фактор. Обратим внимание на то, что результат обучения и воспитания учащихся зависит от уровня развития у них способности к самостоятельным действиям, от сформированности умения творчески мыслить в постоянно меняющемся мире.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что дивергентное мышление — это особый вид деятельности, творческой активности или креативного акта. Способствующего созданию нового продукта мыслительной деятельности. Опираясь на эту идею, мы представляем процесс дивергенции в образовании, как способность личности создавать объект особого эксклюзивного качества, имеющего свойства адаптироваться к действительности, трансформироваться (распадаться, расщепляться, сливаться, объединяться) и вновь создавая целое, но с другими признаками и свойствами.

Список использованной литературы:

1. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – 4 - е изд. –М.: Советская энциклопедия, 1989. - 1632с.: ил.

2. Разумовский, О.С. Оптимология. Общенаучные и философско - методологические основы / О.С. Разумовский. _ М.: ИДМИ,1999. - 286с.

3. Тихомиров, О.К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: 2002. - 288с.

© С.В. Тетина, 2016

УДК 378.016

О.О. Хаситовили

Директор Дома культуры с. Правда, Первомайский район,
Республика Крым, Российская Федерация

ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У МАГИСТРОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Для социальной и профессиональной адаптации выпускника вуза XXI века управленческая компетентность выступает как основа и залог успеха в создании ключевых компетенций, его дальнейшего развития. В связи с этим, возникла необходимость уточнения сущности управленческой компетентности и способов ее формирования, в том числе, у магистров дошкольного образования.

Проблема формирования управленческой компетентности тесно связана с исследованиям в области личностно - деятельностного подхода (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова - Славская, А.Н. Леонтьев), межличностного взаимодействия (Г.М. Андреева, И.Н. Обозов, В.Н. Панферов), руководства и лидерства (В.С. Агапов, И.П. Волков, Ю.А. Лунев, Л.М. Митина, А.С. Чернышев).

Направление, разрабатываемое в рамках компетентностного подхода в образовании (А.Г. Бермус, Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, А.К. Маркова, В.И. Местечкина, В.В. Серикова, А.В. Хуторской, В.М. Шепель), позволяет сформулировать актуальное для нашего исследования определение. Управленческая компетентность магистров дошкольного образования подразумевает способность и готовность осуществлять управленческие функции, результатом которых должно быть достижение поставленных задач, связанных с функционированием дошкольного образовательного учреждения, а также воспитанием и развитием его подопечных. В основных требованиях к подготовке выпускников формирование управленческой компетентности занимает важное место, так как она играет важную роль при адаптации будущих специалистов после окончания учебного заведения [1].

Под формированием компетентности будем понимать накопление основ знаний и навыков, черт характера и моделей поведения, которые требуются для достижения стратегических, тактических и оперативных целей дошкольного образования. Для практического достижения поставленных целей в процессе обучения рационально объединить метод группового обучения «кейс - метод» с индивидуальным формированием управленческой компетентности на базе деловой игры. Преподавателю при этом следует не просто излагать материалы, но проводить обмен мнениями по существу темы (управляемая дискуссия). После ознакомления с логикой решения задач – проводить деловые игры,

разбирая реальные ситуации (используя и развивая каузуальный метод), с закреплением полученных знаний в ситуативных разработках индивидуально и по группам.

Ю.П. Сурмин описывает «Кейс - метод» как разновидность анализа, которая формирует свое особенное содержание аналитической деятельности. В качестве последовательности применения данного метода можно предложить такую [2]. Проводится вводная лекция, в которой преподавателем освещаются основные аспекты, которым следует уделить внимание при рассмотрении проблемной ситуации (кейса) и предлагается инструментарий для решения данной проблемы. Далее обучающиеся изучают и анализируют ситуацию в группах. После чего они генерируют различные идеи относительно решения данной проблемы, и затем оформляют их для презентации. Количество обучающихся в группе не должно, по возможности превышать 6 - 7 человек. Затем, проводится презентация, на которой предлагаются решения поставленной проблемы. По окончании презентации устраивается пресс - конференция. Ведущий подводит итоги. Предлагает своё решение проблемы в заключительном слове.

Если в обычной практике обучение в вузе выступает как познавательный процесс, то в случае применения группового метода кейс - стади всё построено на формировании конкретных навыков и умений, которые трансформируются в итоге в новое поведение. Как показывает опыт применения описанных методов, при коллективной деятельности некоторые студенты могут стараться больше других проявить себя, не давая высказаться остальным участникам. Поэтому предлагается разработка индивидуальных творческих заданий по деловым ситуациям с выступлением студента на заданную тему. Так, чтобы каждый член обучаемой группы реализовывал возможность активного участия и развивал навыки восприятия другого партнёра, учился внимательно слушать и делать правильные выводы.

В рамках данного направления студентам целесообразно в различных режимах работать над заданиями, нацеленными на формирование управленческой компетентности с использованием возможностей интернет. По окончании важно подводить итоги работы, комментировать сложные моменты. Данный метод помогает не только вырабатывать навыки автономной деятельности, но и формировать умение аргументировано излагать свою позицию, рассматривать альтернативные точки зрения и учитывать их для выработки наиболее рационального решения проблемы.

В заключение отметим, что обладая сформированной управленческой компетентностью магистр дошкольного образования получит возможность чувствовать и понимать особенности воспитанников, коллег, родителей, эффективно используя свой потенциал в трудовой деятельности и легко адаптироваться в социальной среде.

Список использованной литературы:

1. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А.В. Хуторской // Компетенции в образовании: Опыт проектирования: Сб. науч. тр. / Под ред. А.В. Хуторского. М.: Научно - внедренческое предприятие ИНЭК, 2007. – 327 с.
2. Сурмин Ю. П. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс - метода / Ю. П. Сурмин. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

© О. О. Хаситошвили, 2016

Хисматулина Н.И., воспитатель МБОУ
«Отношинская СОШ дошкольная группа»

Беккессер М.В., к. филол. н.,

Лесосибирский педагогический институт – филиал СФУ, г. Лесосибирск, РФ

Фалилеева А.А., учитель иностр. языка

МБОУ «СОШ №10 с углубленным изучением отдельных предметов
им. ак. Ю.А. Овчинникова», г. Красноярск, РФ

СЮЖЕТНО - РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ

Главным компонентом сюжетно - ролевой игры является сюжет, без него нет самой сюжетно - ролевой игры. Сюжеты игр разнообразны. В истории человечества есть и «вечные» сюжеты детских игр, которые как бы связывают поколения людей: игры в семью, школу, лечение больных и др. Естественно, эти сюжеты в играх детей разных времен и народов отличаются своим содержанием, как отличаются и в самой жизни [1].

Сюжет ролевой игры воплощается ребенком с помощью роли, которую он берет. Роль – средство реализации сюжета и главный компонент сюжетно - ролевой игры. Для ребенка роль – это его игровая позиция: он отождествляет себя с каким - либо персонажем сюжета и действует в соответствии с представлениями о данном персонаже, а также это образец того, как надо действовать. Исходя из этого образца, ребенок оценивает поведение участников игры, а затем и свое собственное. Смысл игры для дошкольников заключается в отношениях между персонажами [3]. Можно утверждать, что сюжетно - ролевая игра оказывает положительное влияние на развитие связной речи. В ходе игры ребенок вслух разговаривает с игрушкой, говорит и за себя, и за нее, подражает гудению самолета, голосам зверей и т. д. Таким образом, в сюжетно - ролевой игре развивается речевая активность детей.

Современные научные исследования свидетельствуют о том, развитие связной речи нужно начинать в дошкольном возрасте (см., например, указание на это [2]).

Для выявления уровня сформированности лексико - грамматической стороны речи у детей дошкольного возраста необходимо было проведение эксперимента, целью которого явилось выявление нарушений лексико - грамматической стороны речи у детей дошкольного возраста. Исследование лексико - грамматического строя речи выявило следующие особенности: бедность активного словаря; нарушение процессов словоизменения; нарушение построения предложения (нарушение связи слов в предложении, в употреблении предлогов), употребление простых предложений; трудности в объединении слов в словосочетания и фразу в использовании способов согласования и управления; словообразованием дети не владеют.

С целью повышения уровня лексико - грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста, нами разработана программа, в основе которой лежит сюжетно - ролевая игра.

Подбор лексического материала мы осуществляли по тематическому принципу, так как это способствует: систематизированному усвоению и запоминанию; неоднократному

повторению в течение всего периода обучения; повышению эффективности словарной работы в контексте практической деятельности. Каждая тема разрабатывалась по следующим направлениям: развитие словаря: активизация и обогащение словаря по теме; описание частей предметов, особенностей строения; название действий с данными по теме предметами; название признаков по нескольким параметрам (форма, цвет, размер, внешний вид, повадки и т.д.); формирование грамматических представлений: упражнения на словоизменение (число, род, падеж); упражнение на словообразование (уменьшительные и увеличительные суффиксы, приставочные глаголы; относительные, притяжательные, качественные прилагательные); употребление предлогов; составление предложений различной структуры с постепенным усложнением.

Цель программы состояла в формировании лексико - грамматической стороны речи детей старшего дошкольного возраста посредством сюжетно - ролевых игр. Программа рассчитана на детей старшего дошкольного возраста (на два месяца: 12 занятий по 30 минут). В реализации программы активное участие принимали: воспитатели экспериментальной группы.

В ходе работы с детьми нами были соблюдены следующие педагогические условия: 1) подготовка к проведению сюжетно - ролевой игры, ее проведение и анализ; 2) руководство сюжетно - ролевой игрой; 3) учет особенностей развития детей; 4) использование разных игр; 5) поддержание интереса к игре.

Для каждого занятия создается соответствующая предметно - пространственная среда, подбирается оборудование. Осуществляется связь с прошлыми занятиями и опора на достигнутый ребенком уровень.

Эмоциональный компонент занятия (начало и окончание занятия всегда проводятся на высоком эмоциональном подъеме). Календарно - тематическое планирование рассчитано на формирование лексико - грамматической стороны речи: 1) развитие понимания речи, воспитание умения наблюдать и осмысливать предметы и явления окружающей действительности; 2) формирование понятия слова как основной единицы языка; 3) формирование умения использовать в речи разнообразные средства общения – словесные, мимические и пантомимические; 4) формирование инициативы в общении с целью получения новых знаний.

Для успешной реализации программы, нами были определены приемы ее раскрытия: использование сюрпризных моментов (получение письма, посылки, телеграммы, приезд и встреча гостя и т. п.) с целью поддержания интереса детей к игре; чтение книг по теме игры, обсуждение сюжета, поступков героев; проведение экскурсии по теме игры; наблюдение за трудом взрослых в ближайшем окружении ребенка (врача, медсестры, повара, швеи и т. д.); проведение бесед о различных профессиях, сопровождаемых рассматриванием соответствующих иллюстраций; оказание детям помощи в организации игровой обстановки; внесение новых атрибутов, уточнение их значения, вариантов применения, привлечение детей к изготовлению и оформлению атрибутов; поручение детям поговорить с родителями по теме игры (чем интересна та или иная профессия), после чего дети делятся друг с другом тем, что узнали; поручение родителям посетить с детьми почту, автовокзал, магазины и т. д.; обменяться впечатлениями; обсуждение с детьми плана сюжетно - ролевой игры с использованием карт - схем.

Организуя работу по формированию лексико - грамматической стороны речи у детей посредством сюжетно - ролевых игр, мы, прежде всего, планировали задачи руководства игрой, методические приемы, с помощью которых будут решаться поставленные задачи, а также предусматривали возможности реализации постепенно возрастающих речевых умений в контексте игр. Для этого нами был разработан план работы по формированию лексико - грамматической стороны речи детей старшего дошкольного возраста посредством сюжетно - ролевых игр на основе лексических тем.

С целью оценки эффективности разработанной и реализованной нами программы по формированию лексико - грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста, было проведено повторное исследование.

Следует отметить, что большинство детей повысили уровни сформированности лексико - грамматического строя речи.

На основании полученных данных и сравнительного анализа результатов проведенного нами исследования, можем сделать вывод об эффективности разработанной и реализованной нами программы по развитию речи у детей старшего дошкольного возраста посредством сюжетно – ролевой игры.

Список использованной литературы:

1. Аркин Е.А. Ребенок в дошкольные годы. – М., 2011. – 177 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: 2011. – 402 с.
3. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М., 2011. – 36с.

© Н.И. Хисматулина, М. В. Веккессер, А. А. Фалилеева, 2016

УДК 378

В. Н. Хомич

магистрант 2 курса

художественно - графического факультета

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы

г. Уфа, Российская Федерация

МОДУЛЬНАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ - ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ДИЗАЙН»

Ключевые слова: дизайн, проектирование, модульная система обучения

Специфика проведения практических занятий у будущих дизайнеров заключается в необходимости быстрого обновления приемов и методов преподавания. Особенно это касается дисциплин, на которых студенты проектируют объекты, интерьеры, таких как введение в специальность, организация проектной деятельности, проектирование. Несмотря на то, что многолетний опыт работы преподавателей кафедры дизайна отражен в методических рекомендациях, учебных пособиях, рабочих учебных программах, каждый год, для вновь сформированных групп студентов с различными уровнями подготовки

необходимо обновление методологии преподавания дизайн - проектирования. Поэтому разработка новых инновационных методов преподавания дисциплин является актуальной. Если лекционные занятия часто имеют классические формы проведения, то практические занятия, которые имеют особую значимость для будущего дизайнера, необходимо постоянно модернизировать.

Нередко такой вопрос, как формирование навыков у будущих дизайнеров в сфере технической эстетики и дизайна прослеживается в работах различных авторов, исследующих его в различных направлениях и сферах. Так работы, затрагивающие данную тему можно условно разделить на несколько групп: методология и дизайн, дизайн и культура, технологии и конструирование в дизайне, новинки в дизайне.

Нами предлагается к использованию модульная система обучения. Это понятие является относительно новым для нашей системы образования. Модуль - целостный набор подлежащих освоению знаний, умений, отношений и опыта (компетенций), описанных в форме требований, которым должен соответствовать обучающийся по завершении модуля, и представляющий составную часть более общей функции. [2, стр. 170]

Модульное обучение - организация образовательного процесса, при котором учебная информация разделяется на модули (относительно законченные и самостоятельные единицы, части информации). Модуль способствует активизации самостоятельной учебной и практической деятельности обучающихся. [1, стр. 146]

Модульное обучение - технология обучения, сущность которой состоит в том, чтобы обучающийся мог самостоятельно работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей в себя банк информации и методическое руководство; ставит своей целью обеспечение гибкости, приспособление к индивидуальным потребностям личности и уровню ее базовой подготовки. При модульном обучении преподаватель выполняет помимо информирующих и контролирующих функций еще и функции консультанта и координатора. [3, стр. 174]

Цель применения методики – "модульное обучение" - организация и реализация учебного процесса, ориентированного на индивидуализм, повышение эффективности и качества подготовки будущих дизайнеров, а также формирование универсально - профессиональных компетенций. Обучающийся должен самостоятельно ее усвоить и достичь поставленных целей в процессе работы над модулем. Учебные модули должны быть структурированы таким образом, чтобы достичь поставленных педагогических целей и ясно, в полном объеме, преподнести информацию студенту. [4, стр. 2] А также целью является укрепление междисциплинарных связей, перенос знаний между спец. предметами, сквозное проектирование, где выбор формы и материала обусловлен необходимостью получить желаемый результат, а эскиз неотделим от макета. Методика позволит воспользоваться одновременно всеми способами и приёмами, применяемыми при создании дизайн - проекта.

Модульная система обучения (МСО), включающая в себя ряд дисциплин профессионального цикла: технический рисунок, пропедевтику, материаловедение, формообразование, историю дизайна, введение в специальность, проектирование. В результате чего у студентов будут развиваться творческие способности и осознанное отношение к проектированию.

Данная методика будет применена при обучении студентов в рамках нескольких дисциплин. Мы предлагаем следующие модули:

для первого курса во втором семестре: История дизайна, Пропедевтика, Формообразование, Проектирование;

для второго курса в третьем семестре: Основы производственного мастерства, Проектирование, Макетирование;

для второго курса в четвертом семестре: Основы проектной деятельности, Основы производственного мастерства, Проектирование, Перспектива.

Как работает модуль на примере второго семестра: весь модуль направлен на выполнение задания по проектированию, а это - проект стула и садово - парковой мебели. Т.е, проект является итоговым заданием, суммой, результатом и показателем работы модульной системы. По истории дизайна изучают основные направления и стили, по пропедевтике выполняют задания на имитацию материала, на формообразовании - макет объекта. Также в итоговом комплексном задании необходимо применить знания, полученные в первом семестре по техническому рисунку, верно выполнив чертежи в соответствующем масштабе, и материаловедению, описав материалы проектируемых объектов в пояснительной записке. На просмотре проекты будут оценены всеми преподавателями модуля.

В период семестра необходимо провести занятия по дисциплине «проектирование», на которых решить следующие задачи:

- преподавателем должно быть четко сформулировано задание, объёмы и требования к результатам (необходимо объяснить, что из общей работы по проектированию необходимо вычленить один из рядов формообразования);

- собрать и систематизировать аналоги форм, упорядочить информацию в соответствии с полученными знаниями по истории дизайна (необходимо подобрать эскизы для выполнения их в материале);

- по выбранным и утвержденным эскизам необходимо выполнить модель в материале, формакет, макет (при этом следует отметить, что макетный метод проектирования представляет собой один из наиболее перспективных способов проектирования на ранних этапах обучения студентов, так как связывает воедино эскизирование, выбор материалов и создание формы).

Макет должен быть выполнен из материала, диктуемого эскизом. В дальнейшем студенты смогут, рисуя эскиз, представить материал, необходимый для воплощения задуманной формы, а так же смогут мыслить креативно.

Результаты в виде размещённых на листе эскизов и фотографий готовых моделей, макетов будут собраны в пояснительную записку, отражающий действенность и применимость методики. По итогам планируется издание методических рекомендаций для студентов по выполнению объемной формы.

Рекомендуемая модульная система обучения, которая позволит раскрыть творческий потенциал, применить на практике сквозное проектирование, а, главное, даст возможность студентам младших курсов создавать проекты, используя одновременно знания по нескольким дисциплинам, обеспечивая тем самым междисциплинарные связи.

Кроме того, каждый студент получает от преподавателя рекомендации в письменной форме, как рациональнее действовать, где найти нужный материал и т.д. Студент работает

максимум времени самостоятельно, учится самопланированию, самоорганизации, самоконтролю и самооценке, что способствует осознанию себя в профессиональной деятельности, самому определять уровень усвоения материала, видеть пробелы в своих знаниях и умениях.

МСО требует деловых отношений сотрудничества преподавателя и студентов.

Обязательно в конце модуля предусматривается рефлексия, которую проводят сами обучающиеся, и коррекция знаний, которую организует преподаватель, подводя итоги занятий. Данная система обучения, являющаяся инновационной педагогической технологией, повышает эффективность учебного процесса, делает его более индивидуализированным и динамичным.

Таким образом, обучение дизайну состоит из нескольких модулей, каждый из которых является аналогом процессов, происходящих при настоящей работе с заказчиком. Каждый модуль направлен на проработку определенного навыка, необходимого дизайнеру. Вместе они образуют логически верную последовательность обучения и правильной работы.

Список используемой литературы:

1. Бим - Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002. С. 146.
2. Кудрявцева А. Г. Современные педагогические технологии как основа качественной подготовки квалифицированных специалистов на основе реализации ФГОС [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы V междунар. науч. конф. (г. Уфа, май 2014 г.). — Уфа: Лето, 2014. — С. 167 - 173.
3. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. — М.: НМЦ СПО. С.М. Вишнякова. 1999. С. 538.
4. Сетевое издание «Навигатор образования» http://fulledu.ru/articles/mba/formy-obucheniya/article/816_что-такое-модульная-форма-обучения.html

© В.Н. Хомич, 2016

УДК 373

И.В.Хорошева

Директор Обособленного подразделения ЗАО «ЭЛТИ - КУДИЦ» г.Симферополь
Г. Симферополь, Российская Федерация

МОДУЛЬНЫЙ ПОДХОД В ОБЕСПЕЧЕНИИ СОВРЕМЕННОЙ ПРЕДМЕТНО - ПРОСТРАНСТВЕННОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Сегодня развивающая предметно - пространственная среда является необходимым условием выполнения требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС). ФГОС дошкольной организации особо выделяет требование к предметно - развивающей среде, в основе которого определено общение детей в коллективе, и сделан акцент на участии взрослых, а именно родителей в жизни своих детей.

Каким же образом возможно осуществить данное требование? Для выполнения условия ФГОС к реализации возможности совместного общения и взаимодействия ребенка со взрослым (родителем) можно предложить внедрение модульного подхода.

Слово «модуль» в переводе с латыни означает гибкость, перестроение. Модульный подход располагает следующими основными достоинствами:

- большая самостоятельность обучаемого (относительно немодульных форм обучения);
- смещение функции преподавателя с лекционной на консультационную, а у обучаемого – увеличение собственной активности;
- наличие точек промежуточного контроля (овладения обучаемым требуемыми знаниями, умениями, навыками), совпадающих с окончанием каждого модуля;
- благоприятные условия для более легкого усвоения предмета путем поэтапного изучения завершенных по содержанию модулей;
 - системность подхода к построению курса;
 - гибкость структуры модульного курса [2].

Следовательно, модульный подход способствует тому, что дети имеют возможность самостоятельного получения знаний, а воспитатель выступает в роли старшего помощника и даже равноправного партнера в решении поставленной задачи. Блоковая форма модуля позволяет изменять образовательную среду в зависимости от потребностей детей, делать ее более простой или наоборот усложнить условия выполнения заданий. Обязательное наличие точек промежуточного контроля достижений, поможет определить необходимость своевременной коррекции выстроенной системы модуля.

В качестве примера, можем рассмотреть опыт создания компанией ЗАО «ЭЛТИ - КУДИЦ» образовательного модуля «Лего в детском саду». Данный модуль включает в себя парциальную программу интеллектуального творческого развития дошкольников на основе образовательных решений LEGO Education. Модуль содержит авторскую программу с методическими рекомендациями, комплект рабочих тетрадей, видеоматериалы для работы с конструкторскими наборами LEGO Education и по работе стажировочной площадки, базовый набор для конструирования LEGO Education и курс повышения квалификации для педагогов - практиков.

Целью программы является интеллектуальное и творческое развитие дошкольников путем реализации образовательных инициатив «LEGO Education» через решение локальных задач, возникающих в процессе организации деятельности детей с конструкторами LEGO [1]. Данный образовательный модуль предлагает активное участие детей дошкольного возраста в проектной деятельности, при поддержке в виде точечных консультаций воспитателя и вовлечение в творческий созидательный процесс родителей. Родители могут быть заинтересованы в данной проектной деятельности ребенка, так как конструирование сопряжено с реалистичными ситуациями в жизни, максимально правдоподобно дети воспроизводят разные объекты: дома, дворцы, больницы, пожарные части, железнодорожные станции и подобные социальные объекты. Такой вид деятельности, как правило, близок по духу и понятен родителям и дает возможность для полноценного общения со своим ребенком. В данном модуле очень важен результат совместной деятельности, результат можно демонстрировать на выставках детских работ в

детском саду, на ежегодно проводимых форумах и конференциях дошкольных педагогов, на сайте детской дошкольной организации.

Список использованной литературы

1. Маркова В.А., Житнякова Н.Ю. LEGO в детском саду. Парциальная программа интеллектуального и творческого развития дошкольников на основе образовательных решений LEGO Education. М., 2015. – 40 с.
2. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушина. - Серия "Педагогическое образование". - Ростов н / Д: издательский центр "Марг", 2002, 320 с.

© И.В.Хорошева, 2016

УДК 372

Ю.М.Чельшкова

воспитатель МБДОУ «ЦРР – Д / С №2»

Г. Сатка, Российская Федерация

ЛОГОРИТМИКА – КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

С появлением в XXI веке новых технологий и новых требований в воспитании и обучении подрастающего поколения перед обществом стоит одна из главных задач – воспитание нового, современного человека для того, чтобы владеть этими технологиями, совершенствоваться, передавать практический и теоретический опыт другим. Первым звеном в воспитании такой личности является детское дошкольное учреждение. Одной из самых важных и трудных задач является развитие речи ребенка, устранение ее недостатков. Поэтому перед педагогами стоит проблема, как наиболее эффективно подойти к решению коррекционных задач, способствующих преодолению ОНР у дошкольников, использование различных методик, а также выбор методов и приемов, которые помогут включить ребенка в процесс обучения.

С каждым годом растёт количество детей с различными отклонениями в речевом развитии, в связи с тем, что существенно возрос ритм жизни и недостаточно внимания уделяется детям со стороны родителей. Живое общение с ребенком заменяется просмотром телепередач. Также имеет значение увеличение частоты общих заболеваний детей, плохая экология.

У многих детей наблюдается значительное нарушение всех компонентов языковой системы. Дети мало пользуются прилагательными, наречиями, допускают ошибки в словообразовании и словоизменении. Фонетическое оформление речи отстаёт от возрастной нормы. Отмечаются стойкие ошибки в звуконаполняемости слов, нарушение слоговой структуры, недостаточное развитие фонематического восприятия и слуха. Нарушаются логико - временные связи в повествовании. Эти нарушения служат серьёзным

препятствием для овладения детьми программой дошкольного учреждения, а в дальнейшем и программой начальной школы.

Опыт работы показывает, что наряду с традиционными методами работы в исправлении речевых нарушений, большую положительную роль играет логопедическая ритмика (логоритмика). Логопедическая ритмика - это коррекционная методика обучения и воспитания лиц с различными аномалиями развития, в том числе и с речевой, средствами движения, музыки и речи. Логопедическая ритмика является частью лечебной ритмики, эмоциональным звеном логопедической деятельности, сочетающим, исправление нарушений речи с развитием сенсорных и двигательных способностей детей и базируется на использовании связи слова, музыки и движения. Она является формой активной терапии, включает в себя здоровьесберегающие технологии, служит самым эмоциональным звеном логопедической коррекции. Опираясь на связь музыки, движения и речи логоритмические занятия позволяют решать разнообразные задачи:

- развитие слухового и зрительного внимания;
- развитие фонематического слуха;
- развитие пространственной организации движений;
- развитие общей и тонкой моторики, мимики;
- развитие физиологического и фонационного дыхания;
- формирование артикуляционной базы звуков;
- развитие чувства ритма;
- развитие переключаемости с одного поля деятельности на другое;
- развитие коммуникативных качеств.

Вся система работы направлена на решение единой цели - профилактике и преодолению речевых нарушений, путем развития и коррекции двигательной сферы, под воздействием слова, ритма и музыки.

Логопедическая ритмика представлена широким спектром специальных игр и упражнений, направленных на исправление речевых и неречевых нарушений, развитие коммуникативных навыков, а также формирование положительной познавательной мотивации. Можно включать элементы логоритмики, как в непосредственной образовательной, так и в организационно образовательной деятельности. Логоритмические занятия оказывают большое влияние на развитие речевой активности у детей с ОНР дошкольного возраста. Следует отметить такие положительные качества у ребенка, как развитие организационных, проявление творческих способностей, воспитание личностных качеств. Формируется правильная осанка, красивая походка, укрепляется костно - мышечный аппарат.

Я считаю, что логопедическая ритмика полезна всем детям, имеющим проблемы становления речевой функции, в том числе, задержки речевого развития, нарушения звукопроизношения, заикание и др. В результате использования логоритмики к концу учебного года у детей прослеживается положительная динамика речевого развития. Практика показала, что регулярные занятия логоритмикой способствуют нормализации речи ребенка вне зависимости от вида речевого нарушения, формируют положительный эмоциональный настрой, учит общению со сверстниками и многое другое.

© Ю.М. Чельшкова, 2016

НАРОДНЫЕ ЧТЕНИЯ КАК ФОРМА ВНЕШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX В.

Внешкольное образование второй половины XIX - начале XX в. включало в себя такие формы как библиотеки, публичные лекции, воскресные школы, школы грамоты, повторительно - дополнительные классы и т. д. Одной из наиболее распространенных форм внешкольного образования в исследуемый период следует признать народные чтения. Они устраивались повсеместно и проходили как в городах, так и в деревнях. Благодаря организации народных чтений неграмотное и малограмотное население приобщалось к делу образования, им становилась понятней его ценность, деятельность школ, необходимость грамотности. Проблеме организации внешкольного образования в пореформенный период посвящены работы Т.А. Бархатовой, И.А. Голубцоваой Е.И.Королевой, Н.М. Ляпина, М.А.Савиновой и др. Авторы на обширном историческом материале дают оценку внешкольному образованию второй половины XIX – начала XX вв. в Российской империи, показывают как оно развивалось в достаточно сложных и противоречивых условиях.

Как отмечал известный русский педагог половины XIXв. Н.В.Чехов «Народные чтения были первым этапом на пути просвещения взрослого населения, которое могло продолжить свое образование далее в воскресных и вечерних школах, на курсах в народных университетах и т. д.»[3]. Народные чтения в России, т. е. публичные чтения популярных книг, брошюр, газет и журнальных статей, проводившиеся в особых аудиториях, массово начались 60 - х гг. XIX в. Идея устройства народных чтений принадлежала санкт - петербургскому обер - полицмейстеру генерал - адъютанту Ф. Ф. Трепову. В своем докладе 12 ноября 1871 г. о мерах к уменьшению в массе населения разгула и пьянства он отметил: «что для отвлечения народа от этих пороков надо устраивать для него чтения, в которых бы сообщались в доступной и занимательной форме полезные для него сведения». После чего по приказу императора была создана комиссия, которая обсудила вопрос об открытии народных чтений. 15 декабря 1871 г. комиссия в качестве эксперимента предложила организовать народные чтения в музее главного управления военно - учебных заведений. Чтения следовало проводить строго по тексту, одобренному министром просвещения, без всяких отступлений и дополнений. Три месяца продолжался эксперимент. За вход на чтения была установлена плата в 5 копеек. Зал вмещал 450 человек и всегда был полон. Общее число посетителей составило 17 тыс. человек. Комиссию удовлетворил результат этого опыта, и было предложено расширить организацию народных чтений в Санкт - Петербурге и егоокрестностях[2].В Москве народные чтения привлекали в среднем до 800 слушателей. В некоторых аудиториях, число

посетителей каждого чтения доходило до 2300 человек. До середины 70 - х гг. 19 в. народные чтения организовывались только в Санкт - Петербурге и в Москве.

В 80 - х гг. XIXв. были изданы правила, после чего народные чтения разрешили устраивать в разных городах и губерниях страны.

В ходе народных чтений использовались преимущественно периодические издания, так как только они привлекали публику (популярные рассказы, небольшой объем излагаемого материала и др.)[1, 248]. В ходе чтений использовались также рассказы религиозного содержания, историко - географического, литературного и научного характера.

Народные чтения пользовались успехом не только у простого народа, но и у интеллигенции. Интересно, что зачастую время антрактов пел хор, играл военный или любительский оркестр. Со временем цены на посещение народных чтений снижались, что делало чтения доступней для простого населения, но кроме платных воскресных чтений, устраивались бесплатное чтение для солдат, учеников народных школ[1, 249].

В конце XIX в. формировалось противоречие между ускоренным социально - экономическим развитием страны и сохранившейся культурной отсталостью населения. Поэтому первостепенной задачей пореформенного периода стало просвещение народа, обучение его основам элементарной грамотности. Большую роль в этом направлении играли народные чтения. Сегодня изучение различных этапов становления внешкольного образования, поможет решить проблемы современного внешкольного образования, например обслуживание различных слоев населения, привлечение местных органов управления к решению проблем просветительской работы.

Список использованной литературы:

1. Гуревич Я.Г. Народные чтения // Общепедагогический журнал для начальной школы «Русская школа». –1896. - № 2. - С. 248 - 249
2. НазарьевскийИ. Народные чтения // Журнал Министерства народного просвещения. - 1904. - № 12
3. Чехов Н. В. Народное образование в России с 60 - х годов XIX в. - М., 1912.

© Е.Ю. Черепина

УДК 37.032.2

Л.Ю. Шавшаева

К.п.н., доцент

ФГБОУ ВПО «ОГПУ»

Г. Оренбург, Российская Федерация

СУЩНОСТЬ ФЕНОМЕНА «ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ»

Модернизационные процессы, происходящие в настоящее время в образовании, обуславливают необходимость решения актуальных задач, обозначенных в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования. Проблема обеспечения эмоционального благополучия детей дошкольного возраста является одной из

приоритетных. Это объясняется тем, что эмоциональное благополучие дошкольника - значимый фактор его успешной социализации и развития личности, а также оно оказывает существенное воздействие на уровень психологического здоровья ребенка.

У современных детей отмечается множество эмоциональных проблем, обуславливающих состояние неблагополучия вследствие отсутствия чувства защищенности, недостаточной опоры в ближайшем окружении и потому растерянности. Для таких детей характерна ранимость, повышенная чувствительность к возможной обиде, обостренное реагирование на мнение окружающих. Это приводит к обогащению негативного эмоционального опыта, постоянно увеличивающегося и находящего свое отражение в стойком переживании тревоги, связанного с недостаточным удовлетворением значимых потребностей возрастного развития.

Формирование эмоционального интеллекта детей, начиная с дошкольного возраста, считаем одним из значимых факторов преодоления выше обозначенных тенденций. Подходя к определению дефиниции «эмоциональный интеллект», необходимо проанализировать исходное понятие «эмоция». Слово «эмоция» происходит от латинского *emovere*, что значит волновать, возбуждать; со временем значение этого слова несколько изменилось.

Рассмотрим современное определение данного понятия. В психологическом словаре эмоция – «психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания смысла жизненных явлений и ситуаций, обусловленного отношением их объективных свойств и потребностей субъекта» [12, с. 731]. Данное определение, на наш взгляд, подчёркивает сложность и многогранность эмоций, а также их значение как регуляторов общения, влияющих на выбор партнеров по общению и определяющих его способы и средства.

По мнению исследователей (В.К. Виллонас [1], Б.И. Додонов [5], К. Изард [7], А.Н. Леонтьев [9]) проблема эмоций разработана значительно меньше, чем другие области научного знания в связи со сложностью, а также бессознательной природой эмоций. В.К. Виллонас отмечает, что «многое из того, что в учении об эмоциях по традиции называют многообещающим словом «теория», по существу представляет собой скорее отдельные фрагменты, лишь в совокупности приближающиеся к ...идеально исчерпывающей теории» [1, с. 6]. Каждая из теорий рассматривает отдельные аспекты проблемы. Кроме того, для теорий, созданных в различные исторические периоды, не характерна преемственность.

В философских учениях обоснованы две позиции на возникновение эмоций. В первой, интеллектуалистической, наиболее чётко обозначенной В. Вундтом, утверждалось, что органические проявления эмоций – следствие психических явлений [3]. Представители иной позиции – сенсуалисты, - напротив, считали, что органические реакции оказывают влияние на психические явления [8]. Эти позиции получили развитие в когнитивных теориях эмоций и в перифирической теории эмоций У. Джемса – Г. Ланге [4].

Представления о дезорганизующей функции эмоций и их защитном характере в настоящее время вытесняются теориями о позитивной роли эмоций, что значимо для нашего исследования. Так, в рамках мотивационного направления исследования эмоций разрабатывается теория эмоционального интеллекта (Д. Майер, П. Соловей) [12]. В данной теории интеллект и эмоции объединяются в единое целое, названное «эмоциональным интеллектом». Эмоциональный интеллект, согласно Дж. Майеру и П. Соловей, является

«способностью адекватно воспринимать, оценивать и выражать эмоции; способностью использовать и / или генерировать эмоции, если они оказывают поддержку мыслям; способностью понимать эмоции и эмоциональные знания; способностью регулировать эмоции с целью содействия эмоциональному и интеллектуальному развитию» [12, с. 20]. Эмоции позволяют человеку рассматривать несколько перспектив, заменять одни перспективы другими, причём изменения могут быть произведены ещё на этапе планирования и выбора стратегий поведения.

В настоящее время отечественные авторы, исследуя понятие «эмоциональный интеллект», иногда только констатируют данное явление, при этом не выявляют сущность, не выделяют его структуру, что, вероятно, обусловлено неоднозначностью самого термина. Вместе с тем, об эмоциональном интеллекте писали многие исследователи, при этом используя иные термины в зависимости от аспектов его проявления. Так, Л.С. Выготский рассматривал «обобщение переживаний» [2], А.В. Запорожец писал об «эмоциональном воображении» [6], В.С. Мухина - о «разумности чувств»[10].

Анализ мнений различных исследователей о сущности эмоций, эмоционального интеллекта позволяет отметить, что в настоящее время отмечается необходимость в дальнейшем изучении рассматриваемого феномена, его структурно - содержательных характеристик, условий его развития, что позволит выявить возможности совершенствования взаимодействия субъектов общения посредством более глубокого осознания эмоциональных состояний.

Список использованной литературы:

- 1 Виллонас, В. Психология эмоций / В. Виллонас. – СПб. : Питер, 2008. – 496 с.
- 2 Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М. : ЭКСМО - Пресс, 2000. – 1008 с.
- 3 Вундт, В. Основы физиологической психологии. Об элементах душевной жизни. Интенсивность ощущений / В. Вундт. – М. : Либриком, 2010. – 230 с.
- 4 Джемс, У. Научные основы психологии / У. Джемс. – Минск : Харвест, 2003. – 528 с.
- 5 Додонов, Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – М.: Изд - во политической литературы, 1978. – 272 с.
- 6 Запорожец, А.В. Избранные психологические труды / А.В. Запорожец. – М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. – 1287 с.
- 7 Изард, К. Психология эмоций / К. Изард. – СПб. : Питер, 2003. – 464 с.
- 8 Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
- 9 Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н.Леонтьев // Психология мотивации и эмоций ; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. – М. : ЧеРо, 2002. – С. 65 - 75.
- 10 Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития : / В.С. Мухина. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 608 с.
- 11 Новейший психологический словарь ; под ред. В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь. – Ростов н / Д. : Феникс, 2005. – 808 с.

УДК 37.015.324.2

Д.Э. Шкробен

студентка 6 курса, кафедры социальной педагогики
Гуманитарно - педагогическая академия (филиал) ГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», г. Ялта, Российская Федерация

ОТВЕРЖЕННЫЕ ДЕТИ В КЛАССЕ. РОЛЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Достаточно часто встречаемая проблема, с которой сталкиваются в школе учителя, в частности, классные руководители, – отверженные дети. Это дети, с которыми не желают общаться их одноклассники. Причиной этого может быть необычная внешность; какое - либо заболевание, в результате которого ребенок заметно отличается от остальных или ведет себя не как все; слабая успеваемость по школьным предметам; частые пропуски уроков; неопрятность в одежде; неумение общаться. В число отверженных могут попасть тихие и слабые дети, которые просто не могут за себя постоять, а также дети, которых чрезмерно опекают родители.

Если ребенок легко поддается на провокации одноклассников, начиная рыдать, если его слегка подразнить или бросается с кулаками на окружающих после любого невинного замечания, то им практически обеспечено место отвергаемых детей, потому что их просто интересно обидеть и посмотреть на реакцию.

Классный руководитель должен быть внимательным, чтобы вовремя заметить, что кто - то из детей в классе оказался в положении отверженного, либо есть признаки того, что такое может произойти. Если ребенок уже оказался в таком нелегком положении, то первым делом учитель должен пресечь все провокационные действия в отношении к этому ребенку. Не следует думать, что ситуация разрешится сама и что взрослым не следует вмешиваться в дела детей (потому что такое мнение существует). На то он и классный руководитель, чтобы следить за тем, чтобы все дети могли учиться в комфортной эмоциональной обстановке. Вообще, если в классе есть отверженный ребенок, то это может быть показателем того, что учитель не имеет авторитета среди детей, потому что в присутствии авторитетного лица немногие позволят себе оскорблять кого - либо. А значит, что классный руководитель не желает принимать участия в решении проблем класса. Детям обычно такое положение дел, при котором они в классе все вопросы между собой должны решать сами не совсем устраивает, поэтому учитель, принимая на себя должность классного руководителя должен подготовиться к тому, что ему будет необходимо решать и некоторые вопросы кроме обычных школьных предметов и домашних заданий. Иначе, каким бы хорошим человеком он ни был, он не сможет заслужить авторитет у детей, а дети будут лишены руководителя, необходимого им.

Итак, как же все - таки можно работать с отверженными учениками, чтобы помочь ситуации измениться в лучшую сторону? Можно дать ребенку какое - то задание, в котором он будет лучшим, и за что его можно будет похвалить. В начальных классах это может быть, например, подготовить к уроку классную доску, которую ребенок будет

приводить в порядок лучше всех. Вовремя хвалить за каждую выполненную работу, дело, проявленное старание; специально ставить его в ситуацию, где он будет успешен, что потом можно обсудить со всем классом, чтобы подчеркнуть его возможности и положительные черты. Если возникает необходимость сделать замечание, то делать это в положительном формате (у ребенка и так, скорее всего, заниженная самооценка), объясняя причину и так, чтобы у случайных свидетелей его выговора потом не было повода лишний раз его поддразнить. Отношение к нему должно быть доброжелательное, но при этом достаточно требовательное.

Кроме того, отверженному ребенку надо обязательно помочь адаптироваться в классе. Иначе проблему взаимоотношений между детьми до конца решить не удастся, а будет достигнут только временный и не очень устойчивый результат. Ребенка необходимо научить, как правильно реагировать на отрицательное к нему отношение со стороны одноклассников. Также стоит обратить внимание ребенка на его собственное поведение, проявление эмоций, поступки, которые воспринимаются окружающими негативно. То есть, ним нужно разобрать его собственное поведение то, как на него реагируют окружающие и что стоит поменять для того, чтобы их отношение к нему изменилось в лучшую сторону.

При всем этом, работать надо не только с отверженным ребенком, но и с его одноклассниками, необходимо дать им возможность узнать, что он не плохой, а хороший и что с ним тоже можно общаться и даже дружить. Для этого подойдут интересные совместные обсуждения, игры, где отверженный ребенок сможет проявить себя с лучшей стороны.

Пресекать нежелательное поведение детей легче вначале, когда оно только начало проявляться. Поэтому здесь не стоит медлить, хотя подходить к решению подобных проблем, в то же время, нужно очень внимательно, тщательно изучая все детали складывающейся ситуации, чтобы не допустить совершения ошибок из - за слишком поспешных действий.

Список использованной литературы:

1. Кравцова М.М. Дети - изгои. Психологическая работа с проблемой. М. 2005г. – 112с.
2. Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста, 2010 г. – 816 с.

© Д.Э. Шкребец, 2016

УДК 784.4:37

Н. В. Шпакова

учитель музыки МОУ «СОШ № 25» г.о. Саранск
г. Саранск, Мордовия, Российская Федерация

СПЕЦИФИКА ОСВОЕНИЯ НАРОДНО - ПЕСЕННОГО МНОГОГОЛОСИЯ МОРДОВСКОГО НАРОДА

Одной из задач современного музыкального образовательного процесса в национальных республиках является воспитание преемников этнокультурных традиций. «Для ребенка, познающего мир с помощью эмоциональной сферы, музыка является наиболее доступным из всех существующих видов искусств, а синкретичная сущность музыкального фольклора

обуславливает эффективное развивающее и обучающее воздействие на формирующуюся личность» [1, с. 280].

Среди негативных причин, тормозящих процесс этномызыкального образования в Мордовии, выделим недостаточное внимание учителей - музыкантов и руководителей народно - певческих коллективов к богатейшему фольклору мордовских народов (мокши и эрзи), игнорирование его специфики и художественной значимости, отказ от этнопедагогической методики освоения мордовской песни. Как отмечают современные исследователи, «новые требования к учебно - воспитательному процессу предполагают ориентацию его руководителя на практическую творческую деятельность в современных условиях, преодоление европоцентристских подходов в изучении народной музыкальной культуры, использование богатого этнопедагогического опыта...» [3, с. 203].

В настоящее время в репертуаре учебного процесса и концертных исполнителей задействованы мокшанские и эрзянские песни поздней традиции. Песни «Умарина», «Луганяса келунясь», «Эрзянь полонясь», «Кавто цѣрат, тикше ледить» – широко распространены и популярны, однако они не могут быть причислены к национально - самобытным образцам с позиций музыкального языка и многоголосных форм, т. к. демонстрируют синтез русской и мордовской интонационности.

В содержание этномызыкального образования необходимо включать высокоразвитые образцы мордовского бурдонно - полифонического многоголосия. В настоящее время в республике апробируется множество авторских методик по освоению специфического музыкального материала. В частности, заслуживают внимания работы Т. И. Одиноковой «Методика освоения двух - трехголосия в процессе освоения мордовского фольклора в школе», «Мордовская музыка в начальной школе». Рекомендуемые автором способы и приемы работы с двух - трехголосной мордовской песней бурдонного стиля отличаются от традиционной профессиональной методики, т. к. опираются на специфические признаки фольклора (изустность, коллективность, синкретизм, вариационность, импровизационность). Одинокова утверждает, что для процесса активного изучения мордовской народной песни наиболее эффективными творческими методами являются сочинение, варьирование, импровизация, естественно и органично приобщающие учащихся к национальной народно - песенной традиции.

На материале монодийного вида колядок, закличек и детских игровых осваиваются и закрепляются навыки одноголосного унисонного пения. Восприятие напевов на начальном этапе изучения должно происходить с голоса учителя. Эффективным методом разучивания традиционного фольклора является поочередное интонирование детей и учителя, групп учащихся, солиста и ансамбля, отдельных исполнителей. Позже в учебный процесс вводятся двухголосные произведения детского и обрядового фольклора монодийно - гетерофонного и бурдонного стилей; затем осваиваются закономерности бурдонно - полифонического двухголосия в ангемитонных структурах. На начальном этапе разучивания фольклорного материала следует ознакомиться с аудиозаписями песен в исполнении аутентичных и вторичных фольклорных коллективов; проинтонировать отдельные лады - попевки в среднем голосе и бурдонирующих (нижней или верхней) голосовых партиях; сосредоточить внимание на вариантах слоговой ритмики «песенного голоса». Дети должны осмыслить, что словесный текст, не укладывающийся в первоначальную ритмоформулу, влечет за собой вариационные изменения – «стягивание» или «дробление» ритмического рисунка.

Отличительной особенностью бурдонного трехголосия в четырехступенной и пятиступенной ангемитонике является дополнительный бурдон, тянущийся или многократно повторяющийся. «Голос песни», обычно звучащий в средней голосовой

партии, обрамляется квинтовой рамкой из верхнего и нижнего бурдонов. Верхний бурдон удерживается на одной высоте с эпизодическим отклонением на ступень вверх или вниз, варьируясь в зависимости от ритмоструктуры текста и его мелодики. Наибольшую сложность представляет импровизация и варьирование «песенного голоса», предполагающая интонационные и ритмические изменения ранее усвоенных детьми попевок и интонаций. Среди вариантов ритмического варьирования возможны внутрислоговые распевы, словоразрывы и вставки несмысленных междометий. Вариантами варьированной мелодии могут стать слоговые распевы, замена звуков на слабых долях, поступенное заполнение широких интервалов. Целью подобного «распевания» заданного фольклорного текста путём импровизации является не столько художественный результат, сколько приобретаемый детьми опыт творчества, возможность проникновения в многоголосные формы мордовской песни посредством творческих исканий.

Наличие в настоящее время «развитых фольклорных форм, национального стиля в музыке, системы музыкального воспитания, образования на основе мордовского музыкального фольклора» говорит о стремлении мордовских народов сохранить национальную самобытность [2, с. 181]. Несмотря на это сохраняется актуальность разработки и внедрения инновационных технологий в методику освоения мордовского народно - песенного многоголосия.

Список использованной литературы:

1. Гулая Т. Н. Стилевые особенности и воспитательное значение детского музыкального фольклора // Сб. статей Междунар. науч. - практ. конф. «Теоретические и практические аспекты развития научной мысли в современном мире» (30 июня 2015 г., Уфа). – Уфа : АЭТЕРНА, 2015. – С. 280–282.
2. Исаева С. А. Специфика межкультурного взаимодействия мордовской музыки на современном этапе // Регионология. – 2012. – № 2 (79). – С. 180–181.
3. Исаева С. А. Финно - угорская музыкальная культура в научно - образовательной и художественно - творческой деятельности Мордовского государственного университета // Регионология. – 2015. – № 2 (91). – С. 197–207.

© Н. В. Шпакова, 2016

УДК 159.99

Л.Л.Шпортко

студентка 3 курса институт информационных технологий
МТУ МИРЭА г.Москва РФ

И.А.Федин

Студент 3 курса институт информационных технологий
МТУ МИРЭА г.Москва РФ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ВОЗДЕЙСТВИЯ ИНФОРМАТИЗАЦИИ

Еще Норбертом Винером было сформулировано положение о том, что технические средства, используемые культурой данного общества, оказывают определенное влияние на преобладающие способы мышления. Информационные технологии не только меняют само

существо связанной с ними деятельности, но и оказывают как прямое, так и косвенное воздействие на личность человека.

Это объясняется тем, что наше мировосприятие в основном обусловлено и ограничено теми средствами, которые мы используем в разных видах своей деятельности. В ходе обучения на основе информационных технологий человек с помощью новых средств осваивает новые категории, дающие новые представления о картине мира, что впоследствии, безусловно, будет сказываться в других, не только учебных сферах его деятельности.

Большой интерес представляет также вопрос о том, каким образом те или иные психические компоненты, сформированные под воздействием информационных технологий, переносятся в традиционные, не использующие компьютер сферы деятельности. Т. е. в чем состоит суть психологических механизмов воздействия информатизации. Ответ на этот вопрос очень важен для педагога, поскольку позволяет использовать не только прямое, но и косвенное их воздействие.

Перенос умений и навыков работы с ИТО на навыки традиционной деятельности может осуществляться с помощью аналогии и уподобления своей деятельности работе технического устройства. Так, педагоги, отмечают, что эти технологии преобразуют учебную деятельность, внося в нее четкость, эффективность, предсказуемость.

В то же время важнейшей задачей педагога становится показать обучаемым ограниченность подобного подхода. Нельзя исключать влияние примитивных способов "мышления" многих компьютерных обучающих программ на развитие способов мышления обучаемых. Необходимо перевернуть ситуацию, показав обучаемым, каким образом сознательно выбрать и применить оптимальные алгоритмы решения ; задач по аналогии с компьютером, но используя рациональный подход к построению именно оригинального решения, путь к которому подскажет интуиция, догадка, неординарный, иррациональный взгляд на проблему.

Не отрицая того, что ИТО способствуют развитию новых форм учебной деятельности, получению новых знаний, умений и навыков, отметим, что наблюдается и движение в обратном направлении.

Одним из наиболее характерных примеров является возрождение эпистолярного творчества. Электронная почта, чаты, телеконференции потребовали навыков письменного общения, которые во многих развитых странах оказались практически забытыми благодаря широкому распространению телефонной связи. Там, где обучаемым становятся доступны коммуникационные технологии, естественным образом создаются условия для возникновения у них мотивации овладения письменной речью.

Мы становимся свидетелями зарождения своеобразной субкультуры, включающей правила знакомства в Internet, этикет электронной деловой и личной переписки, специфический символичный язык, позволяющий передать в сообщении свое настроение.

Внедрение любых высоких технологий в различные сферы деятельности очень часто напрямую преследует в качестве основной цели освобождение человека от рутинных операций и, как следствие, создание условий для его развития.

Однако отнюдь не всегда подобные потери являются допустимыми. Например, никто не будет отрицать больших возможностей электронных таблиц, позволяющих производить не

только обычные вычисления, но и помогающих, избавившись от рутинных операций, перейти к анализу данных.

Наибольшая опасность здесь кроется в том, что современные технологии часто обеспечивают легкость получения разнообразной информации. Поэтому задача педагога состоит в том, чтобы направить усилия обучаемых на самостоятельную выработку новых знаний, представляющих собой результат познавательного процесса, полученный самим обучаемым.

Так, например, разнообразные программные комплексы для статистической обработки, системы символьной математики дают практически готовые и наглядно иллюстрированные решения разнообразных задач, получение которых ни в коем случае не должно быть самоцелью. Здесь мощный потенциал может вывести на новый уровень "традиционные" навыки обучаемых.

Широкому внедрению информационных технологий обязательно должны сопутствовать специальные меры, направленные на эмоциональное развитие обучаемых. Опасность технократического мышления, развивающегося под прямым и косвенным влиянием информационных технологий, по мнению психологов, состоит в том, что для такого мышления характерны "примат средства над целью, цели над смыслом и общечеловеческими интересами, смысла над бытием и реальностями современного мира, техники (в том числе и психотехники) над человеком и его ценностями".

Моделирование и последующее "включение" в различные ситуации, провоцирование и реализация нестандартных решений способствуют развитию воображения, творческих способностей.

Однако, по данным исследований, работа с системами виртуальной реальности, предоставляющими обучаемому возможность фантазий в киберпространстве, может провоцировать аутизацию. Если же при этом происходит несбалансированная замена реальных практических действий некими символическими моделями, то трудно ожидать полноценного развития личности.

В то же время было бы неверно считать, что аутизация возникает в качестве неизбежного последствия информатизации. Даже наоборот - при лечении того же аутизма применяются специализированные компьютерные программы. Итак, последствия применения ИТО могут быть как позитивными, так и негативными, к оценке той или иной технологии нельзя подходить односторонне. Проектируя использование ИТО в учебно - воспитательном процессе, педагог должен проанализировать те возможные прямые и косвенные воздействия на личность обучаемого, которые и будут определять его развитие.

Список использованной литературы:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П.Беспалько. - Москва:Педагогика,1989. - 192с.
2. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. - М., 1998. - 290с.; Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. - М.: Изд. - во МГУ, 2003. - 416 с., и др.

© Л.Л.Шпортко, И.А.Федин,2016

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ УТОЧНЕНИЯ КАТЕГОРИИ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»

Категория «педагогическая деятельность» – одна из наисложнейших категорий современной педагогики, основы которой закладываются в курсах «Введение в педагогическую деятельность», в модуле «Введение в педагогику» [1 - 4], структурно и содержательно определяются в различных компонентах на протяжении всего периода получения профессионального образования, повышения квалификации и переподготовки. Специфика постановки и решения задачи уточнения категории «педагогическая деятельность» определяется расставленными приоритетами изучения курсов современной педагогики.

В случае теоретизации основ профессионально - педагогической деятельности определяется модель изучения категории «педагогическая деятельность» в конструктах качественного изучения всех составных единиц изучаемого явления и педагогического процесса, процедуры и средства, особенностей решения задач развития и самореализации личности.

Диаметрально противоположным способом изучения и уточнения категории «педагогическая деятельность» является опора студента - педагога на личный опыт педагогической деятельности, в результате осмысления качества которого появляется уточненная модель понятия, системность видения различных компонентов которой верифицируется в различных направлениях реализуемых условий и возможностей профессионального становления педагога.

Оба вида уточнения категории «педагогическая деятельность» строятся в соответствии с нюансами и практикой организации научно - педагогического исследования [5], особенностями использования педагогического моделирования в решении задач продуктивного становления педагога [6], особенностями профессиональной подготовки будущих педагогов в структуре использования технологии системно - педагогического моделирования [7], возможностью уточнения категориального аппарата современной педагогики [8 - 9].

Под педагогической деятельностью будем понимать вид профессиональной деятельности, реализуемой в практике постановки и решения педагогом задач развития личности обучающегося, включенного в активный поиск персонифицированного определения и оптимизации решения противоречий, детерминированных в системе ограничений и возможностей «хочу – могу – надо – есть», системность поиска в которых выявляет оптимальное направление социализации и самореализации личности, возможности интенсифицируются в конструктах учета нормального распределения

способностей, возрастосообразности, современных дидактических систем и технологий педагогического взаимодействия, разработки программно - педагогического обеспечения учебного, учебно - воспитательного, учебно - тренировочного и прочих педагогически детерминируемых процессов, конструктивно предопределяющих успешность и востребованность личности в социальных и, как следствие, профессиональных отношениях.

Детализация возможностей верификации качества планирования и организации педагогической деятельности определяется в соответствии с реализуемыми направлениями подготовки педагога, т.е. в академическом бакалавриате – это педагогическая, проектная, исследовательская, культурно - просветительская, качество реализации всех четырех направлений в решении профессионального становления педагога – уникальный продукт и ресурс самоутверждения и самореализации личности.

Список использованной литературы

1. Козырева О. А. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособ. для студ. пед. вузов. Новокузнецк : КузГПА : МОУ ДПО ИПК, 2009. 121 с.
2. Козырева О. А. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособ. для студ. пед. вузов. – 2 - е изд. доп. и перераб. Новокузнецк : КузГПА : МОУ ДПО ИПК, 2011. 121 с.
3. Свинарченко В. Г., Сукиасян А. А., Козырева О. А. Введение в педагогику : контрольно - измерительные материалы : адапт. учеб. пособ. для студ. - бакал. напр. подг. 44.03.02 – Психолого - педагогическое образование, профиля подготовки - Психология образования. – Стерлитамак : АМИ, 2016. 40 с.
4. Свинарченко В. Г., Сукиасян А. А., Козырева О. А. Введение в педагогику : контрольно - измерительные материалы : учеб. пособ. для студ. - бакал. напр. подг. 44.03.02 – Психолого - педагогическое образование, профиля подготовки - Психология образования. – Стерлитамак : АМИ, 2016. 72 с.
5. Свинарченко В.Г., Козырева О.А. Научное исследование по педагогике в структуре вузовского и дополнительного образования: учеб. пособ. для пед. вузов и сист. доп. проф. образования. М.: НИЯУ МИФИ, 2014. 92с.
6. Коновалов С. В., Козырева О. А. Возможности педагогического моделирования в решении задач научного исследования // Вестник ТГПУ. 2015. №12 (165). С.129 - 135.
7. Козырева О. А. Технология системно - педагогического моделирования в условиях непрерывного профессионального образования // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 3 - 2. С. 355 - 359.
8. Кокорина О. Ю. Возможности уточнения категории «педагогическая деятельность» в структуре изучения курса «Введение в педагогику» // Интеллектуальный и научный потенциал XXI века : сб. стат. Междун. науч. - практ. конфер. (Уфа, 1 февраля 2016 г.) : в 4 - х ч. Ч.2. Уфа : АЭТЕРНА, 2016. С. 49 - 51.
9. Ситникова К. Р. Некоторые аспекты детерминации категории «педагогическая деятельность» // Современные технологии в мировом научном пространстве : сб. стат. Междун. науч. - практ. конфер. (Томск, 25 января 2016 г.) : в 3 - х ч. Ч.2. Уфа: АЭТЕРНА, 2016. С. 152 - 154.

© А. С. Штоль, 2016

МОТИВАЦИЯ И СТИМУЛИРОВАНИЕ ТРУДА ПЕРСОНАЛА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Работа педагога очень важна сегодня в РФ [1, с. 90]. Эффективность деятельности любого предприятия, в том числе школы, зависит от качества управления персоналом. Функция мотивирования является одной из ключевых функций в этом отношении [2, с.30]. Реализация руководителем данной функции требует знания мотивов личности, умения их использовать. Особенной категорией в этом отношении являются педагоги. Проблема заключается в определении того, какой именно должна быть управленческая деятельность, способствующая преодолению стереотипных представлений руководителей о трудовом поведении педагогов. От этого зависит мотивация и стимулирование работников общеобразовательных учреждений. И поэтому актуальность темы данной работы не вызывает сомнения.

Мы опросили педагогов Магнитогорска, из опроса можно сделать вывод, что коллективы школ города Магнитогорска работают на имидж родного города [3, с. 15] и отличаются достаточно высокой стабильностью педагогического состава. Кроме того, в коллективы вливаются молодые сотрудники. Средний возраст сотрудников составляет 42 года. На основе проведенного опроса мы выделили 4 типа мотивации персонала, выделенные по особенностям организационного поведения. Преобладает тип, в котором педагог эффективен и лоялен (мотивирован и удовлетворён). На втором месте те, кто эффективен и недостаточно лоялен (мотивирован и неудовлетворён).

Мы представили материальные стимулы, среди которых стимулирующие выплаты и основные показатели оценки результатов работы для выплаты премии. Стимулирующая выплата устанавливается в процентах от произведения базовой единицы и базового коэффициента. Размер стимулирующей выплаты за стаж работы зависит от объема нагрузки (выполняемой работы). В случае если фактический объем труда работника выше (ниже) установленных законодательством РФ норм, стимулирующая выплата за стаж работы рассчитывается пропорционально фактическому объему и выплачивается за фактически отработанное время по таблице учета рабочего времени.

Таким образом, прослеживается уход от «уровниловки», давший педагогам возможность существенно повысить своё материальное положение. Теперь тот учитель, который хочет получить существенную надбавку к заработной плате, имеет возможность это сделать самостоятельно в течение года. По нашему мнению, понимание и применение на практике системы мотивации работников приведет не только к общему повышению эффективности организации, но и к удовлетворенности работой самих сотрудников, улучшению психологического климата, общего настроения педагогов, их ориентации в правовой и иной информации в современных условиях [4, с. 10].

Необходимо отметить, что предложенные нами схемы стимулирования могли бы быть полезны не только в общеобразовательном учреждении, но и на других предприятиях [5] при условии их адаптации к тем условиям, в которых это предприятие функционирует.

Если же посмотреть более широко на систему мотивации персонала, то можно с уверенностью утверждать: при четком стимулировании персонала на любом предприятии (особенно на том, где есть элемент формирования мировоззренческих позиций аудитории, а таковым, без сомнения является общеобразовательное учреждение), то можно через какое-то время направить в иное русло весь политический процесс в стране [6, с. 12], сделав его управляемым, линейным, предсказуемым и безопасным для всех участников политического процесса.

Список использованной литературы:

1. Бальнская Н.Р. Роль средств массовой информации в процессе развития культуры молодежи (на примере СМИ города Магнитогорска) // Вопросы управления. 2008. № 2. С. 90 - 92.
2. М. Гафурова, Н.Р. Бальнская, Л.М. Рахимова Система мотивации труда промышленных рабочих в условиях форсированной индустриализации (по материалам уральского региона) // Казанская наука. 2015. №9. С.30 – 34.
3. Бальнская Н.Р. Роль СМИ в создании имиджа территории: муниципальный уровень управления (на примере Магнитогорска) // Экономика и политика. 2014. № 1(2). С. 14 - 16.
4. Бальнская Н.Р. Функционирование правовой информации в масс - медийных потоках глобального мира // Вопросы управления. 2012. №1(1). С. 7 - 12.
5. Бальнская Н.Р. и др. Управление персоналом предприятия на основе механизмов стимулирования репродуктивного труда: монография. – Санкт - Петербург: Издательство Инфо - да, 2014. 144 с.
6. Бальнская Н.Р. Специфика пространственно - временной обусловленности политического процесса // Вопросы управления. 2007. № 1. С. 11 - 13.

© Е.Ю. Щепотьева, 2016

УДК 37

М.В.Юрченко

Воспитатель МАДОУ № 48

А.А.Колодченко

Воспитатель МАДОУ № 48

Н.А.Штельма

Воспитатель МАДОУ № 48

г. Армавир, Российская Федерация

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ОЗНАКОМЛЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОСНОВАМИ КРАЕВЕДЕНИЯ

Воспитание любви к Родине является одной из главных составляющих нравственного воспитания подрастающего поколения, а воспитание любви к Отчизне невозможно без привития интереса к своей «малой» Родине, её людям, их культуре, творчеству. Любовь к Родине невозможна без любви к своему краю, его природе, истории, обычаям.

Приобщение ребёнка к истокам народной культуры, ознакомление с обрядами, традициями, бытом важно в воспитании духовно - нравственной личности. Нельзя прерывать связь времён и поколений, чтобы не исчезла и не растворилась душа русского народа: тот народ, который не помнит своих корней, не имеет своей культуры, перестает существовать как этническая единица. Поэтому, наш коллектив вместе с детьми решил изучать культуру, быт, традиции народов Кубани. Для этого мы включили в планирование образовательной деятельности по «Социальному миру» раздел «Основы краеведения». Проведение специально организованных занятий позволяет решать задачи духовно - нравственного воспитания дошкольников. При этом используются различные направления и формы деятельности по изучению содержания раздела через:

- ознакомление детей с историей и традициями своего города, края; с детьми старших и подготовительных групп проводятся цикл бесед по темам: «Улица, на которой я живу», «Район, в котором я живу», «Мой родной город», «Кубань — степная дочь России», «Кубанские посиделки», «Различные виды исторических промыслов и ремесел на Кубани», «Ознакомление с символикой: гербом, гимном, флагом Краснодарского края», «Национальная одежда кубанского казака и казачки», «Историческое прошлое Кубани», «История заселения, жизнь, быт казаков» и др.;

- совместную работу педагога и детей и их родителей (праздники, конкурсы, викторины, предметные недели, экскурсии). Для расширения представлений у детей о родном крае, городе, о его жителях, их жизни и труде педагоги проводят беседы с детьми, организуют выставки семейных фотоматериалов, памятных вещей, проводится работа с родителями, где они рассказывают о своем труде, семейных традициях. Здесь мы решаем не только образовательно – воспитательные задачи, но и способствуем взаимопониманию нескольких поколений в семье, формируем благоприятную атмосферу для жизни ребенка, что также является немаловажным фактором развития личности;

- организацию научно - исследовательской и проектной деятельности (конкурсы социальных и творческих проектов, работа ученических научных обществ, научно - исследовательская и поисковая деятельность на базе музеев);

Обогащая и расширяя развивающую предметно - пространственную среду, мы знакомим детей с народным искусством кубанского казачества.

В ДОУ в каждой возрастной группе есть уголки, посвященные кубанским ремёслам, быту, традициям кубанцев. Кроме этого, входя в детский сад, вы сразу поймёте, что мы любим и чтим свой Краснодарский край.

При организации работы, особое внимание мы уделили взаимодействию воспитателей и узких специалистов. Совместно с музыкальными руководителями разучивает с детьми казачьи песни и пляски, знакомим их с музыкальным фольклором Кубани. У нас регулярно проходят утренники, праздники, развлечения, на которых звучат казачьи песни, проводятся казачьи народные игры, дети читают стихи о Родной Кубани, о красоте её природы, о любви к ней. Интересно всегда проходят такие праздники, как «Масленица», «Встреча весны», «Ветераны победы», «Зимние забавы», «Осенняя ярмарка». Совместно с физинструктором проводятся спортивно - оздоровительные праздники с использованием кубанских народных игр. Наши воспитанники регулярно участвуют в праздновании «Дня города» с выставкой детских рисунков и поделок на тему «Мой любимый город». Педагоги вместе с родителями оформляют макеты кубанского подворья, шьют кукол в кубанских

костюмах, готовят буклеты, брошюры и папки - передвижки о символике края, достопримечательностях и знаменитых людях нашего города.

Таким образом вся наша работа направлена на формирование в каждом маленьком гражданине основных представлений об окружающем мире, добре и зле в нем, о семейном укладе и родной земле. Формирование нравственных и этических ценностей родной культуры с раннего детства – это самый естественный, а поэтому и самый верный способ воспитания нравственности и духовности.

© М.В.Юрченко, А.А. Колодченко, Н.А. Штельма, 2016

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И РЕФЛЕКСИВНОСТИ У ПЕДАГОГОВ

Необходимость исследования данного феномена обусловлена потребностью поиска личностных свойств педагогов, определяющих эффективное взаимодействие когнитивных и эмоциональных компонентов психики и влияющих на успешность педагогической деятельности.

В качестве рабочей гипотезы выступает предположение о том, что существует взаимосвязь между рефлексивностью и эмоциональным интеллектом учителей. Процессы управления эмоциями, самоконтроль, распознавание чужих эмоций, эмпатия и ригидность зависят от уровня развития рефлексивности учителя и его профессионального стажа.

Для проведения исследования использовались: опросник «Методика диагностики развития уровня рефлексивности» А.В. Карпова, опросник «Методика на определение эмоционального интеллекта». Н. Холла. Исследование проводилось на базе *КГБОУ ДПО ХКИППКСПО г. Хабаровска, состояла из 15 учителей средних образовательных учреждений.*

Условимся считать под эмоциональным интеллектом совокупность свойств, обуславливающих эффективность взаимодействия, способность реагировать на собственное эмоциональное состояние и состояние собеседника, корректировать их (И. А. Егоров, А.В. Карпов, О. В. Лунева, Д. В. Люсин, Д. Гоулдман, Дж. Мэйер, П. Сэловей).

Педагогическая деятельность современного учителя связана с повышенным эмоциональным напряжением, зачастую агрессивным реагированием. Профессиональная деятельность приводит к эмоциональному истощению и выгоранию, что влечет за собой деперсонализацию, редукцию профессиональных достижений, неудовлетворенность профессией. Сдерживание же эмоций влечет за собой рост психосоматики, аутоагрессию.

Педагог, функционирующий в тисках требований и должествований, выход для себя ищет в умении эмоциональной саморегуляции, анализе поведения. Управление эмоциями является одним из ведущих компонентов эмоционального интеллекта как совокупности умственных способностей к обработке эмоциональной информации и ключевым показателем уровня его развития [1,3,7].

Рефлексивность рассматривается как свойство личности, позволяющее оценивать процесс и результаты профессиональной деятельности, интенсивность переосмысления содержания деятельности (А.В. Карпов, Г.П. Щедровицкий). Данное свойство развивается в течение жизни как в широком социально - психологическом, так и узком - предметном поле.

Если эмоциональный интеллект играет ключевую роль в эффективности педагогической деятельности, связанной с процессами взаимодействия и коммуникации, то рефлексия

позволяет учителю анализировать прошлый опыт и планировать как предметную профессиональную деятельность, так и социально - психологическое взаимодействие с субъектами образовательного процесса. Развитость исследуемых феноменов соотносится с личностной зрелостью, педагогическим мастерством и стремлением минимизировать профессиональные деструкции в перспективе.

В результате проведенного исследования и анализа данных диагностики, мы пришли к выводу, что к высокому уровню рефлексивности относятся 33 % обследованных. К среднему уровню рефлексивности были отнесены 39,6 % выборки. К низкому уровню 26,4 % респондентов.

Проводя анализ данных по стажу и уровню рефлексивности, можно отметить, что педагоги обладающие стажем от 20 и более лет имеют высокий уровень рефлексии. Педагоги со стажем 10 - 17 лет, имеют средний уровень рефлексивности (при высоком и среднем уровне компетенции). Главным предметом рефлексии является участие в социальной жизни учебного заведения. Педагоги со стажем 5 - 10 лет имеют низкую рефлексивность, предметом их рефлексии является, в основном, использование методов обучения, что и подтверждается исследованиями коллег[5,6].

Анализируя результаты по данной диагностике, выявилось, что при высоком уровне рефлексии, (5 чел.) 33 % респондентов, преобладают все три модуса: *ситуативная, ретроспективная, перспективная рефлексии*. Следовательно, данным учителям присущи *обдумывание, самоконтроль, самоанализ в конкретных жизненных ситуациях, обдумывание своей текущей деятельности, планирование поведения и прогнозирование последствий*.

При среднем уровне рефлексии, который выявлен у (6 чел.) 39,6 % выборки, происходит западание базового модуса □ ситуативной рефлексии, обеспечивающей непосредственный самоконтроль поведения человека в актуальной ситуации. Учителя реагируют спонтанно, эмоционально, тем, не менее, склонны к анализу в ретроспективе, работе над ошибками, выражают готовность к планированию и саморегуляции эмоции в будущем.

При низком уровне рефлексии, который выявлен у 27,4 % (4 чел.) происходит западание определенной части каждого модуса, педагоги испытывают сложность как в анализе событий, ранее произошедших, так и их соотносением с актуальными событиями. Такие учителя не всегда прибегают к самоанализу в силу собственной импульсивности, эмоционально реагируют, не ориентируются на будущее, не готовы к «разбору полетов».

Низким уровнем рефлексии зачастую обладают учителя с малым стажем педагогической деятельности, которым бывает трудно совладать с собственными эмоциями, что в свою очередь влечет эскалацию конфликтов с учениками. Низкая рефлексия педагога чревата и для него самого: неспособность понимать другого, анализировать прошлые ошибки, планировать будущее, не позволяет получать отдачу от профессии, самореализовываться в ней.

В результате анализа результатов диагностики эмоционального интеллекта, по шкале интегративного уровня, мы пришли к выводу, что высоким уровнем эмоционального интеллекта обладают 19,8 % испытуемых, средним уровнем по данным критериям 46,2 % респондентов, к низкому уровню развития эмоционального интеллекта были отнесены 33 % учителей.

В результате статистической обработки нами выявлена связь между рефлексивностью и управлением эмоциями (0,65, при $p \leq 0,01$), рефлексивностью и эмоциональной осведомленностью (0,72, при $p \leq 0,05$), рефлексивностью и распознаванием эмоций (0,71, при $p \leq 0,05$), рефлексивностью и эмпатией (0,82 при $p \leq 0,05$) и самомотивацией (0,77 $p \leq 0,05$).

Таким образом, эмоциональный интеллект педагогов с высоким уровнем рефлексии включает в себя самоконтроль, самообладание, управление собственным эмоциональным состоянием. Особенностью эмоционального интеллекта при высоком уровне рефлексии является отсутствие ригидности. Чем ниже уровень рефлексии у педагога, тем больше компонентов эмоционального интеллекта выпадает из его структуры.

Связь рефлексии от стажа педагогической деятельности также подтверждается. При небольшом стаже рефлексия может сохраняться на низком уровне, так как молодые специалисты не могут распознавать эмоции, идентифицировать их, управлять собственными эмоциями. Более опытные педагоги со стажем от 10 до 20 лет могут понимать и распознавать эмоции по различным маркерам, но при достаточно высокой эмоциональной осведомленности, проблемы с контролем эмоции остаются.

При стаже педагогической деятельности от 20 и более лет рефлексивность значительно повышается, педагог становится мастером. Однако, происходит рост и эмоционального выгорания, связанный с рядом социально - психологических причин, рост ригидности мышления и эмоциональной неустойчивости.

С учетом вышеизложенного, мы можем говорить о том, что выборка респондентов обладает большей частью критериев эмоционального интеллекта, эмоциональной осведомленностью, самомотивацией, эмпатией, умеет распознавать эмоции, но, не смотря на высокую положительно - достоверную связь между критериями эмоционального интеллекта и рефлексивностью, проблемы остаются. У педагогов сложился свой собственный стиль преподавания и взаимодействия, собственное понимание и видение себя в профессии. Специфика стиля общения учителей со средним и высоким стажем работы тяготеет скорее к авторитарному, у педагогов с малым стажем к попустительскому. Педагоги осознают имеющуюся проблему, анализируют причины, но в актуальной ситуации, реагируют привычным для себя способом.

Данный вывод был сформулирован, не только по итогам диагностики, но и с учетом наблюдений и индивидуальных бесед с педагогами. В итоге мы получили следующее: при высокой эмоциональной осведомленности, а именно, понимании себя и своего внутреннего мира, умении распознавать, анализировать и понимать эмоции другого, респонденты не всегда умеют управлять и контролировать свои собственные эмоциональные реакции по отношению к ученикам.

Уровень рефлексивности растет со стажем профессиональной деятельности, различается организацией структурных компонентов, коррелируют с эмпатией и эмоциональной осведомленностью, в меньшей степени с умением эмоции контролировать и управлять ими.

Эмоциональный интеллект у педагогов имеет, в основном, средний уровень, компоненты по выборке не однородны, от стажа профессиональной деятельности не зависят.

Список использованной литературы

1. Александрова Н. П. Эмоциональный интеллект как фактор саморегуляции педагогической деятельности / Н. П. Александрова // Вестник Московской государственной академии делового администрирования. – 2011. С. 171–177.

2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект на работе. / Д. Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. - М.: «АСТ»: «АСТ МОСКВА»; Владимир: ВКТ, 2010. – 476 с.

3. Карпов А.В. Исследование влияния эмоционального интеллекта на деятельность руководителя. / А.В. Карпов, А.С. Петровская. // Вестник интегративной психологии. - Ярославль, М.: Международная Академия Психологических Наук, 2007, Выпуск 5. - 323 с.

4. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Псих. журнал. - 2003. - Т. 24. - С. 45–57.

5. Лунева О. В. Теоретические и методические вопросы исследования социального и эмоционального интеллектов / О. В. Лунева, А. В. Маторова. Из - во Московского гум. ун - та, 2008. - 23с.

6. Солодкова Т. И. Эмоциональный интеллект как личностный ресурс преодоления синдрома выгорания и его развитие у педагогов: автореферат дис. к. псих. наук. / Т. И. Солодкова - Иркутск, 2010. - 160 с.

7. Хлевная Е.А. Экспериментальное исследование возможности развития эмоционального интеллекта / Е. А. Хлевная, В. А. Штроо, Т. С. Киселева. М.: Изд - во Психологическая наука и образование, 2012. - С. 50 - 60.

© Е.В. Гончарова, Е.В. Лобода, 2016

УДК 159.9.072.422

Ю. Б. Горбатова

Студент 3 курса ИСТФИЛ, ПГУ

Г. Пенза, Российская Федерация

М. Е. Питанова

К.п.н., доцент кафедры «Педагогика» ФГБОУ ВО, ПГУ

Г. Пенза, Российская Федерация

ШКОЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ ПЯТИКЛАССНИКОВ

Тревожность – это индивидуальная психологическая особенность, психологическое состояние повышенного беспокойства, эмоционального напряжения человека, в самых различных жизненных ситуациях.

Школьная тревожность – общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы. При переходе из младшего звена в среднее ребенок сталкивается с проблемами адаптации к изменившимся условиям учебной среды. Увеличивается количество учебных предметов, усложняется школьная программа, появляются новые предметы и учителя. Вследствие этого у ребенка могут возникнуть напряженные переживания, на фоне которых развиваются его социальные контакты прежде всего со сверстниками. Неблагоприятный психологический фон – совокупность факторов, не позволяющих ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата. При переходе в новую среду и столкновении с незнакомыми ситуациями, ребенок испытывает разного рода страхи:

Страх самовыражения – негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

Страх ситуации проверки знаний – негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки знаний, достижений, возможностей.

Страх не соответствовать ожиданиям окружающих – ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.

Проблемы и страхи в отношениях с учителями – общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребёнка.

Для некоторых пятиклассников характерна низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, снижающая приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающая вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

Признаки проявления тревожности:

1. Склонность к перепадам настроения;
2. Постоянное беспокойство;
3. Болезненная реакция на замечания преподавателя, на насмешки одноклассников;
4. Астено - невротические реакции: головная боль, беспокойный сон, рассеянность, сердцебиение, раздражительность;
5. Неуверенность в своих учебных способностях.

Высокий уровень тревожности может провоцировать различные функциональные нарушения невротического характера. Поэтому необходимо следить за состоянием ребенка, периодически диагностировать его уровень школьной тревожности, чтобы вовремя принять необходимые меры.

На практике нами было опрошено 26 учащихся 5 «Б» класса МБОУ ФЭЛ № 29 города Пензы с целью изучения уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей среднего школьного возраста. В исследовании нами был использован метод диагностики уровня школьной тревожности Филлиписа. Результаты, выявленные при проведении «Теста школьной тревожности» учащихся 5 «Б» класса:

1. *Общий уровень школьной тревожности* – соответствует норме у 63 % учащихся. 32 % детей имеют повышенный уровень. У 5 % наблюдается высокий уровень школьной тревожности.

2.. У 32 % учащихся выявлен повышенный уровень *переживания социального стресса*. Остальные не испытывают социального стресса в настоящий момент.

3. Менее половины учащихся класса (41 %) испытывают *фрустрацию потребности в достижении успеха*, которая находится на повышенном уровне.

4. Более половины учащихся класса (63 %) испытывают *страх самовыражения различной степени силы*. У 23 % процентов этих детей страх имеет высокий уровень, у 41 % учеников – повышенный.

5. Чуть менее половины учащихся (45 %) не испытывают *страха ситуации проверки знаний*. У 32 % детей этот страх находится на повышенном уровне, ещё у 23 % – на высоком.

6. *Страх не соответствовать ожиданиям окружающих* наблюдается более чем у половины учащихся 5 «Б» класса. Высокого уровня он достигает у 23 % , ещё у 36 % он находится на повышенном уровне.

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу не была обнаружена у большей части детей 5 «Б» класса (77 %). Однако, у 9 % учащихся она проявляется на повышенном уровне, а у 14 % достигает высокого.

8. Ни у одного из учеников 5 «Б» класса нет высокого уровня проблем и страхов в отношениях с учителями, однако он несколько повышен у 45 % детей.

В большинстве своем, учащиеся данного класса не испытывают школьную тревожность и страхи в их критических пределах, но негативное повышение уровня все же наблюдается. При помощи учителей и родителей данные показатели возможно снизить.

В литературе можно выделить два основных подхода к преодолению школьной тревожности. В первом упор делается на формирование у ребенка конструктивных способов поведения в трудных ситуациях, а также на овладение приемами, позволяющими справиться с излишним волнением, тревогой. В другом – занимает работа по укреплению уверенности в себе, развитие позитивной самооценки и представления о себе. Наибольший эффект наблюдается в ситуации сочетания подходов.

Учителю, работающему с пятиклассниками, необходимо завоевать доверие, установить и укрепить потребность в общении. Учителю и родителям необходимы совместные встречи, в процессе которых отслеживались бы результаты успехов или неудач каждого ребенка, а также разбирались причины и пути преодоления трудностей в обучении.

Учителю в своих наблюдениях необходимо уделить особое внимание тем сторонам поведения и деятельности, которые в наибольшей степени отражают характер адаптации к школьной среде. Учителям - предметникам постараться проявлять искренний интерес к каждому учащемуся.

Помочь ребенку в преодолении тревоги и сомнений в собственных силах – значит создать условия, в которых он будет чувствовать себя спокойно и уверенно. Причем это касается не только проблем адаптации. Важно, чтобы ребенок чувствовал безопасность, поддержку и понимание дома, что близкие люди принимают его таким, какой он есть. В случае необходимости лучше помогать ребенку в выполнении задания, но не делать вместо него. Родителям следует самим быть оптимистичными: следить за выражением своего лица, чаще улыбаться, убеждать ребенка в положительном развитии ситуации.

© Ю.Б. Горбатова, М.Е. Питанова, 2016

УДК 159.9.07

М.В. Ермилова

к.б.н., доцент кафедры философии и культурологии
Санкт - Петербургский государственный аграрный университет
г. Санкт - Петербург, Российская Федерация

РЕГУЛЯЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ: ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Проблема регуляции состояний человека и его поведения в целом, является центральной проблемой всей психологической науки. Она крайне сложна и противоречива. В настоящее время имеется огромное количество точек зрения на то, как осуществляется психическая регуляция состояний, поведения и деятельности в целом. Система механизмов психической адаптации состоит из ряда подсистем[3,с.132]:

- 1) подсистема социально - психологических контактов;

- 2) подсистема поиска, восприятия и переработки информации;
- 3) подсистема обеспечения бодрствования и сна;
- 4) подсистема эмоционального реагирования;
- 5) подсистема эндокринно - гуморальной регуляции. . .

Все эти подсистемы могут быть отнесены к одному из двух уровней – физиологическому и психическому, а адаптация будет протекать нормально, пока требования внешней среды не достигнут определенного адаптационного барьера. Адаптационный барьер – это условная граница параметров внешней среды, в том числе и социальной, за которыми адекватная адаптация невозможна. Характеристики адаптационного барьера строго индивидуальны. Таким образом, можно сделать вывод о том, что успешность адаптации определяется нормальным функционированием систем физиологического и психического уровня. Однако эти системы не могут функционировать, не соприкасаясь друг с другом. Вполне вероятно, что существует компонент, который обеспечивает взаимосвязь этих двух уровней и обеспечивает нормальную деятельность человека. Этот компонент должен иметь двойственную природу: с одной стороны, психическую, с другой – физиологическую. Таким компонентом в системе регуляции процесса адаптации выступают эмоции.

Проблема регуляции эмоциональных состояний является одной из сложнейших в психологии и одновременно относится как к фундаментальным, так и прикладным наукам. Подход представленный работами Ф.Б. Березина, основан на следующих положениях [1,с.65]:

- адаптация протекает на всех уровнях организации человека, в том числе в психической сфере;

- психическая адаптация является центральным звеном в общей адаптации человека, поскольку именно характер психической регуляции определяет характер адаптации в целом. Березин также считает, что механизмы психической адаптации, а следовательно, и регуляция психических состояний, лежат в интрапсихической сфере. К числу механизмов, обуславливающих успешность адаптации, Березин относит механизмы противостояния тревоге – разнообразные формы психологической защиты и компенсации.

Психологическая защита – это специальная регулятивная система стабилизации личности. Связанного с осознанием какого - либо конфликта. Главной функцией психологической защиты является «ограждение» сферы сознания от негативных, травмирующих личность переживаний. Березин выделяет четыре типа психологической защиты:

- препятствующие осознанию факторов угрозы, вызывающих тревогу;
- позволяющие фиксировать тревогу;
- снижающие уровень побуждений;
- устраняющие тревогу.

Проведенные им исследования обнаружили закономерную смену механизмов интрапсихической адаптации и позволили говорить о том, что различные формы психологической защиты обладают различными возможностями противостоять тревоге и другим негативным состояниям. Также, было установлено, что существует определенная иерархия типов психологической защиты. Когда одна форма защиты оказывается не в состоянии противостоять тревоге, то «включается» другая форма защиты. Березиным было также обнаружено, что нарушение механизмов психической адаптации или использование

неадекватной формы защиты могут приводить к соматизации тревоги, т.е. направлению тревоги на формирование предболезненных состояний, или к окончательному срыву адаптации. Это происходит потому, что тревога, как и любое эмоциональное состояние, связана с вегетативной и гуморальной регуляцией организма. При этом следует отметить, что использование индивидом неадекватной формы психологической защиты и возникновение гипертревоги всегда сопровождается сверхнапряжением, более значительным по своей интенсивности, чем обычное мотивационное. Как правило, в этой ситуации возникает состояние, обусловленное блокадой мотивационного поведения, известное как фрустрация. Фрустрация – это психическое состояние человека, вызванное объективно непреодолимыми трудностями, возникшими при достижении цели или решении задачи. Это состояние возникает в результате некоего конфликта, который принято называть интрапсихическим конфликтом, или конфликтом мотивов. Характерная для интрапсихического конфликта несовместимость и столкновение противоположных тенденций личности неизбежно препятствует построению целостного интегративного поведения и увеличивают риск срыва адаптации.

Р.М. Грановская делит все стратегии выхода из напряженной ситуации на три группы[2,с.68]:

- изменить или ликвидировать проблему;
- уменьшить ее интенсивность за счет смещения своей точки зрения на нее;
- облегчить ее воздействие с помощью включения ряда способов.

Ключевую роль в управлении своим состоянием играет осознание жизненных целей и соотношение с ними конкретных ценностей. Чем быстрее человек определит свои жизненные ценности и цели, тем у него больше шансов избежать негативных последствий внезапно возникшего чрезмерного эмоционального напряжения, поскольку человек, сделавший главный жизненный выбор, в значительной мере определил все дальнейшие решения и тем самым избавил себя от колебаний и страхов.

Следующий способ регуляции эмоциональных состояний заключается в правильном выборе момента для принятия решения или реализации своего плана. Как известно, экстремальная ситуация приводит к сужению сознания, что ведет к нарушению ориентировки в окружающем мире. В этой ситуации человек очень часто совершает ошибки, принимая неправильные решения. Поэтому, необходимо учиться правильно выбирать момент для реализации своих планов в сложной, эмоционально напряженной ситуации. Еще один способ снизить эмоциональное напряжение заключается в ослаблении мотивации. Грановская выделяет еще один способ борьбы с эмоциональными стрессами и эмоциональной напряженностью. Этот способ заключается в заранее подготовленных стратегиях отступления. Наличие запасного варианта поведения в той или иной ситуации снижает излишнее возбуждение и делает более вероятным успех решения задачи на генеральном направлении.

Список использованной литературы.

- 1.Березкин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988.
 - 2.Грановская Р.М. Элементы практической психологии. –СПб.: Свет, 2007.
 - 3.Щербатых Ю.В. психология стресса и методы коррекции. – СПб.: Питер, 2013.
- © Ермилова М.В., 2016

Г.Н.Жулина

к.псих.н., доцент кафедры организационной
и возрастной психологии,

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,

В.А.Марченко

студент 6 курса Академии психологии и педагогики,

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,

г.Ростов - на - Дону, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ

Изучение проблемы эмоционального интеллекта является важным в теоретическом и практическом аспекте, так как умение понимать, воспринимать и регулировать эмоции как свои, так и других людей, является важным моментом межличностных отношений.

Понятие эмоционального интеллекта первоначально изучалось в контексте социального интеллекта (Х.Гарднер, Дж.Гилфорд, Г.Айзенк и др.) Так, Х.Гарднер (1993) описывает эмоциональный интеллект как подструктуру социального интеллекта, в которую входит способность наблюдать собственные эмоции и эмоции других людей, различать их и использовать эту информацию для управления мышлением и действиями.

Одно из первых исследований, посвященных изучению рассматриваемой проблемы как самостоятельной категории, принадлежало П.Салоуэй (1990) и было посвящено представлениям об эмоциях и интеллекте. Под термином «эмоциональный интеллект» Дж.Мейер и П.Салоуэй понимали возможность определения значения эмоций, использование полученной эмоциональной информации для мышления и принятия решений. Д.Гоулман, понимает под **эмоциональным интеллектом** способность человека объяснять свои эмоции, а также эмоции окружающих, для достижения своих целей [2].

Р.Бар - Он (2000) определяет эмоциональный интеллект как осознание своих эмоций, уверенность в себе, способность к эмпатии, навыки межличностного взаимоотношения, устойчивость к стрессу, контроль за импульсивностью.

В отечественной психологии идея единства аффекта и интеллекта нашла свое отражение в трудах Л.С. Выготского, рассматривающего мышление на основе инстинктивной и эмоциональной баз, и направляемого ими. По мнению С.Л. Рубинштейна, эмоция есть единство эмоционального и интеллектуального.

Д.В. Люсин (2004) отмечает, что эмоциональный интеллект есть способность к пониманию эмоций, а именно: как человек может распознать, идентифицировать эмоцию, понимает причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведет. К этому понятию также относится способность к управлению эмоциями, подавлению чрезмерно сильных эмоций, умение контролировать появление и внешнее выражение эмоций. Автор разделяет эмоциональный интеллект на внутриличностный и межличностный.

Такого же мнения относительно сущности понятия эмоционального интеллекта придерживается и М.А.Манойлова (2004). Под эмоциональным интеллектом автор понимает способность человека осознавать, принимать и регулировать эмоциональны

состояния и чувства как своих, так и других. Г.М.Бреслав (2004) дает следующее определение эмоционального интеллекта - это способности по управлению эмоциональными явлениями и свойствами. А.П.Лобанов (2006) под эмоциональным интеллектом понимает способность к интерпретации эмоций.

Подростковый возраст является «эмоционально насыщенным» и поэтому изучение эмоционального развития подростков занимает ведущее место в психологии. Эмоциональные нарушения, которые возникают в этот период, могут стать причиной дезадаптации подростков. В научных исследованиях выявлена взаимосвязь эмоционального неблагополучия подростков с неуспеваемостью, трудностями общения со сверстниками и взрослыми, нарушениями социализации и т.д. [4].

Так, например, в проведенном нами исследовании (2014) было доказано, что подростки, у которых преобладает личностная тревожность, склонны к девиантным формам поведения. Социализация подростков проходит в среде, где факторы, предрасполагающие к такому поведению (насилие, аморальность и т.д.), считаются нормальными, или общество относится к ним довольно толерантно. Эти дети склонны воспринимать угрозу в очень широком диапазоне ситуаций, каждая из которых будет обладать стрессовым воздействием на ребенка, и вызывать у него выраженную тревогу. [3, с.301].

В настоящее время большинство работ посвящено изучению проблемы эмоционального интеллекта зрелой личности, в то время как для подростков эта проблема является не менее актуальной. Происходящие изменения в интеллектуальной, эмоциональной и мотивационной сферах подростков требуют организации психологического сопровождения развития подростков.

Сформированные компоненты эмоционального интеллекта необходимы для внутренней регуляции собственных эмоциональных состояний и для успешных взаимодействий с внешней средой. Развитие эмоционального интеллекта способствует личностному, а также профессиональному росту личности, влияя на его успешность в жизни.

Целью нашего эмпирического исследования стало изучение особенностей эмоционального интеллекта подростков. В исследовании приняли участие 50 подростков, обучающиеся 9 - х классов МБОУ СОШ № 16 с. Кулешовка Азовского района Ростовской области, из них 25 мальчиков и 25 девочек. Была использована методика Н. Холла на определение уровня эмоционального интеллекта. Методика направлена на выявление способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений.

Анализ полученных результатов позволяет сделать следующие выводы: низкий уровень интегративного эмоционального интеллекта выявлен у 68 % мальчиков - подростков и 84 % девочек - подростков; со средним уровнем эмоционального интеллекта - 28 % мальчиков - подростков и 16 % девочек - подростков; с высоким уровнем - 4 % мальчиков - подростков. Это означает, что подросткам свойственна низкая способность точно определить свое эмоциональное состояние и распознать эмоции других людей; нечувствительность к своим эмоциям и неумение сопереживать эмоциональному состоянию другого человека, а также низкий уровень управления своим поведением за счет управления эмоциями. Исследование А.А.Александровой и Т.В.Гудковой (2013) также показало, что для подростков 12–13 лет в целом более характерен низкий уровень интегративного эмоционального интеллекта [1, с.621].

Результаты сравнения компонентов эмоционального интеллекта мальчиков и девочек подросткового возраста представлено на рисунке 1.

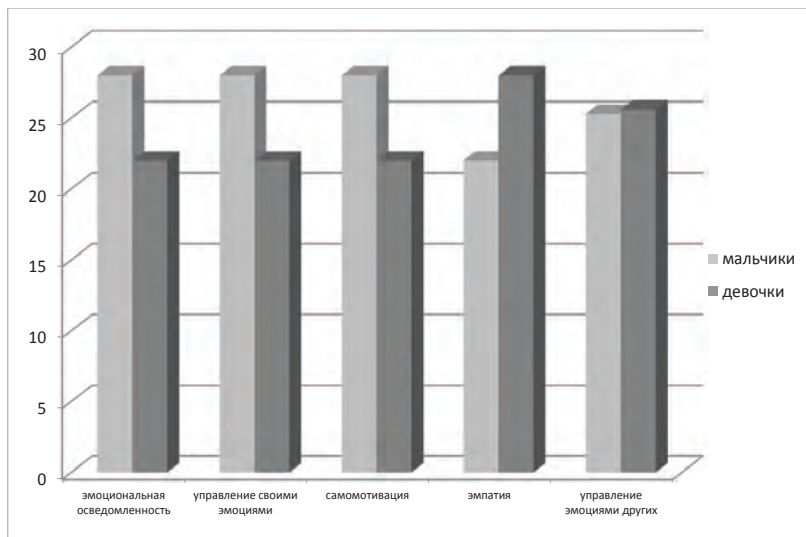


Рисунок 1 Различия компонентов эмоционального интеллекта подростков разного пола (критерий Манна - Уитни, средние ранги)

По данным рисунка 1 можно сказать, что показатели эмоциональной осведомленности, управления своими эмоциями, самотивация преобладает у мальчиков, эмпатия – у девочек. Однако, выявленные различия не достигли уровня статистической значимости.

Полученные результаты частично соотносятся с исследованием А.А.Александровой и Т.В.Гудковой (2013), в котором авторы делают вывод о разном уровне эмоционального интеллекта девочек и мальчиков. В исследовании доказано, что высокий уровень эмпатии, способность к распознаванию, осознанию своих и чужих эмоций, характерен для девочек - подростков. У мальчиков - подростков преобладает способность к управлению своими эмоциями и самотивации. [Ошибка! Источник ссылки не найден., с.622].

Полученные в исследовании данные явились основой для разработки рекомендации педагогам по развитию эмоционального интеллекта подростков.

Список использованной литературы:

1. Александрова А.А., Гудкова Т.В. Гендерный аспект в изучении эмоционального интеллекта у подростков // Молодой ученый. - 2013. - №5. - С. 617 - 622.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. – М.: АСТ, 2009. - 480 с.
3. Жулина Г.Н., Срабян Е.А. Изучение тревожности подростков, склонных к девиантному поведению. // Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования: материалы V Международной научно - практической конференции. 2014. С. 297 - 302.

4. Azarova E.A., Zhulina G.N., Mozgovaja N.N., Novokhatko E.N., Shevyreva E.G. Submissions of a teacher of modern Russian pupils // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015. - Volume 6, No. 6 S7, December. - P. 18 - 25.

© Г.Н. Жулина, В.А.Марченко, 2016

УДК 159.9.019.4

В.В. Ищенко

адъюнкт кафедры психологии и педагогики
Краснодарского университета МВД России
г. Краснодар, Российская Федерация

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИЗНАКОВ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ И КРИЗИСА ЛИЧНОСТИ НА ПРИМЕРЕ КУРСАНТОВ КРАСНОДАРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА МВД РОССИИ

В эмпирическом исследовании приняли участие 122 человека в возрасте 18 - 22 года: 66 человек – обучающиеся Краснодарского университета МВД России, из них 17 девушек и 49 юношей; 66 человек – обучающиеся Крымского филиала Краснодарского университета МВД России, из них 17 девушек и 49 юношей.

В исследовании использовалась разработанная нами авторская анкета, направленная на выявление субъективного восприятия экстремальных условий. Данная анкета позволяет нам провести оценку личностью степени выраженности характерных признаков и экстремальных условий, в которых она находится. А также событийная методика «Жизненные кризисы личности» (А.С. Шаров, Н.А. Липатова, Е.А. Черкевич) [1, с. 111]. Эта методика позволяет выявить признаки кризиса личности.

В результате анкетирования выявилось, что признаки экстремальности условий и кризиса личности присутствуют у всех испытуемых, однако контекст их факторов и степень выраженности имеют качественные и количественные различия.

У курсантов Краснодарского университета МВД России (КрУ МВД России) наиболее выраженными оказались такие признаки экстремальных условий как необычность, угроза адаптации и системность, причем в качестве экстремальных у всех отмечались условия их службы и обучения. Таким образом, курсантами КрУ МВД России условия их службы и обучения субъективно интерпретируются как необычные, близкие к грани переносимости, препятствующие процессу нормальной адаптации.

У курсантов Крымского филиала Краснодарского университета МВД России (Крымского филиала) наиболее выраженными оказались такие признаки экстремальности условий, как необычность, угроза адаптации, системность и чрезвычайность, причем в качестве экстремальных, в большинстве случаев отмечались общественно - исторические условия (связанные с вхождением Крыма в состав России) и только потом уже, связанные со службой и обучением. Таким образом, курсантами Крымского филиала условия их жизнедеятельности в целом субъективно интерпретируются как необычные, близкие грани

переносимости, препятствующие процессу нормальной адаптации, а также угрожающие жизни.

При анализе содержания жизненных событий, оцениваемых респондентами как наиболее значимых, поворотные и по последствиям имеющие признаки кризиса личности, также обнаружилось существенные качественные различия у курсантов КрУ МВД России и курсантов Крымского филиала, при этом все события были разбиты на категории по числу их встречаемости.

У курсантов КрУ МВД России кризисные события представлены следующим достаточно широким, но вместе с тем и традиционным спектром категорий (рисунок 1): 1) смерть близких родственников; 2) расставание с любимым человеком; 3) проблемы с обучением; 4) угроза жизни; 5) смена социального института; 6) развод родителей; 7) общая кризисная жизненная ситуация без видимых причин; 8) проблемы с саморазвитием и самореализацией; 9) проблемы со здоровьем. При этом наиболее встречающимся кризисным событием является достаточно традиционное связанное с потерей близких родственников и переживанием острого горя (43,63 % испытуемых), когда основные признаки кризиса отчетливо проявляются.

На втором месте по встречаемости находятся события, связанные с проблемами в близких межличностных отношениях (12,72 % респондентов) и обучением (12,72 % респондентов), что вполне соответствует особенностям юношеского возраста, когда происходит поиск партнера и налаживание интимных отношений, а также актуальным является процесс получения образования, значимость которого обусловлена личностным самоопределением. У 7,27 % испытуемых, спровоцировавшими кризис личности, явились события, связанные с непосредственной опасностью для жизни: дорожно - транспортные происшествия, падение с высоты, угроза утонуть. Такие пограничные, предельные ситуации, вероятно, вызвали отклик во внутреннем мире данных личностей, породили определенные смысловые переживания, которые в свою очередь запустили механизмы кризиса. Также у испытуемых в качестве кризисных выделяются события, связанные со сменой социального института (7,27 %), имеется в виду переход из общеобразовательной школы в учреждение высшего образования. Данный кризис, вероятно является следствием нарушения в процессе адаптации, когда у человека не сформированы адекватные способы ответа на вызов новой ситуации. Наименее встречающимися являются события, связанные с разрывом отношений родственников (3,63 %), застоем в личностном развитии (3,63 %) и серьезными проблемами с физическим здоровьем (1,81 %). Хотелось бы отметить интересный факт, что небольшое число респондентов (3,63 %) не отметили определенного события, но при этом наличную ситуацию жизни характеризовали как кризисную, не называя при этом никаких внешних причин. Возможно, в этом случае причины кризиса не осознаются, и он имеет достаточно глубинную природу, связанную с духовностью и экзистенциальными ценностями.

У курсантов Крымского филиала наибольший процент кризисных событий стянута вокруг условий, складывающихся на настоящий момент в стране. Эти условия создают общественно - исторический, политический, экономический контекст, в который помещена каждая конкретная личность и который ставит эту личность перед неопределенностью, как бы задавая тон всей жизни человека, подчиняя ее своим правилам, вовлекая в мощный водоворот событий, порождая кризис личности. При этом, личность не перестает

переживать и оценивать происходящее с субъективной позиции, что приводит к рассогласованию внутреннего мира и складывающейся действительности, все это порождает кризис личности, когда общественно - исторические события становятся лично - значимыми, кризисными.

Так, например, переход из одного университета в другой (27,3 %) связан не только со сменой конкретного учебного заведения и возникающими в связи с этим проблемами процесса адаптации, но и со сменой страны, причем вынужденной. События, названные респондентами как «майдан на Украине», «развал страны», «война на Донбассе», «события в Одессе», «повышение курса доллара», «период после референдума» имеют явно выраженный общественно - исторический характер, но при этом являются особо значимыми, поворотными для них. Интересным является тот факт, что сложившиеся общественно - исторические условия могут являться причиной смерти значимых и дорогих людей (6,1 %), когда само событие обретает окраску отличную от переживания острого горя при потере близких в обычных условиях. Смерть в данном случае анализируется через призму данных условий, причины находятся именно в них, личность чувствует свою беспомощность, злость и гнев по отношению к происходящему с последующим эмоциональным опустошением и чувством неопределенности. Необходимо еще раз отметить, при сопоставлении количества кризисных событий, связанных с общественно - историческими условиями и сугубо индивидуально - личностными факторами, обнаруживается явное преобладание первых.

Только 22,71 % событий, обозначенные респондентами как кризисные, связанные непосредственно с их личной жизнью. Среди них в равной степени встречаются такие как: «смерть и болезнь близких родственников» (7,57 %), «расставание с любимым человеком» (7,57 %), «проблемы с обучением» (7,57 %). Так, можно предположить, что в экстремальных общественно - исторических условиях кризисные события, продиктованные традициями и психологическими особенностями возраста, теряют свою значимость для личности. Даже смерть близких родственников, произошедшая не по причине событий в стране, становится не столь сильно переживаемой, ситуация острого горя не формируется, либо быстро исчезает под воздействием внешних условий.

Обобщая полученные данные можно констатировать, что курсанты Краснодарского университета МВД России, характеризуются наибольшей выраженностью признаков кризиса личности, связанностью их с личными обстоятельствами; субъективным восприятием экстремальных условий как необычных, угрожающих адаптации и обусловленных контекстом служебной деятельности и обучения. Курсанты Крымского филиала Краснодарского университета МВД России, характеризуются меньшей выраженностью признаков кризиса личности, связанностью их с общественно - историческими условиями; субъективным восприятием экстремальных условий как необычных, угрожающих адаптации, чрезвычайных и обусловленных общественно - историческим контекстом.

Проведенное исследование позволяет сформировать две выборки и продолжить исследование на тему: «Стратегия преодоления кризиса личности в экстремальных условиях».

Список использованной литературы:

1. Шаров А.С., Липатова Н.А., Черкевич Е.А. Тренинг преодоления жизненного кризиса: Учебное пособие для студентов, магистрантов, аспирантов и практических работников в области психологию. – Омск: Издательство ОмГПУ, 2008. – 180 с.

© В.В. Ищенко, 2016

УДК 159.99

Л.В. Лагунова

К.п.н., доцент кафедры физической культуры
Уральский государственный медицинский университет
Г.Екатеринбург Российской Федерации

И.Ю. Лапиньш

Старший преподаватель кафедры физической культуры
Уральский государственный медицинский университет
Г.Екатеринбург Российской Федерации

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ В СПОРТЕ

В условиях переустройства российского общества остро стоит вопрос о состоянии здоровья детей и учащейся молодежи. Физкультура и спорт должны стать надежной защитой способной помочь детям адаптироваться к новым условиям жизнедеятельности, противостоять постоянно ухудшающейся экологической обстановке.

Современное общество достаточно жестко формирует взгляды, мировоззрение, идеологию и мораль человека. Человек с возрастом взаимодействует с большим числом социальных (уже сложившихся психологически) групп.

В каждой группе он воспринимает характерные для нее социальные установки и нормы поведения. Так, например, в семье он получает представления о родственных отношениях. В школе усваивает правила общественной жизни и т.д.

В конечном итоге сама деятельность формирует человека как личность. В этом контексте возможности спорта велики. Спорт - это специфическая деятельность человека, которая формирует его в неменьшей степени, чем учебная или трудовая деятельности. Спорт может сформировать и эгоистическую личность, и личность, отдающую себя другим. Все будет определяться направленностью самого спортсмена (т.е. на пользу общества или только себя).

Направленность личности включает в себя мотивы поступков и деятельности человека и определяет и практическую, и психологическую его деятельность.

Направленность спортсмена состоит в полной зависимости от поставленной им спортивной цели. Поэтому главная роль в формировании личности спортсмена принадлежит тренеру. А значит, тренер должен, наряду с ростом физической подготовленности спортсмена, вести подготовку и духовного его облика.

В спортивной среде необходимо учитывать, что с ростом спортивных результатов изменяется и социальный статус самого спортсмена. Здесь прослеживается двоякая

мотивация спортивной деятельности: с одной стороны, она направлена на создание таких благородных качеств как чувство коллективизма, гордости за свою страну; с другой стороны, может воспитать и жестокость, эгоистичность при формировании цели (единственный шанс выбиться наверх). Как следствие появляется завышенная самооценка или как называют в простонародье «звездная болезнь». В связи с этим, у спортсмена происходит снижение требовательности к себе, ухудшение дисциплины и как следствие снижение спортивных результатов. Поэтому самооценка должна находиться под постоянным контролем тренера. Иногда необходимо даже занижать искусственно ее уровень, так как при расхождении мнения самооценки собственного и команды спортсмена могут возникнуть такой эффект неадекватности, который сопровождается нервным срывом, направленным либо на себя, либо на команду, что отрицательно складывается на психологическом климате команды.

Может также возникать и заниженная самооценка, то есть окружающие высоко оценивают физическую подготовку спортсмена, а на соревнованиях он выступает неважно. И, взяв на себя повышенные обязательства тренера или команды, не оправдывает их. В связи с этим, у него может развиваться чувство неуверенности в собственных силах. А уверенность, по исследованиям многих авторов, является важным фактором для достижения успехов особенно в спорте. Даже одаренным личностям, чтобы реализовать свои неординарные возможности необходимо приложить волевые усилия.

Воля является важным фактором морального развития личности, и особенно спортсмена. Человек не рождается с готовой сильной или слабой волей, она не передается по наследству от родителей к детям. Она развивается и формируется в процессе жизни, в результате воспитания и обучения, а у спортсменов в тренировочном и соревновательном процессе. И главная роль в этом, конечно же, принадлежит не только родителям, но еще и педагогу. Так как именно через спорт, преодоление усилий и стремление к цели у спортсмена идет наибольшая тренировка воли, а значит и становление личности.

Ряд ученых считают, что способность к волевому усилию, целеустремленность, умение организовывать свою деятельность гораздо полезнее продуктивнее, чем высокий интеллект в формировании личности спортсмена. Психологи утверждают, что люди, с развитой волевой привычкой меньше подвержены психическим заболеваниям и более того их отличает большая физическая и эмоциональная устойчивость, что так необходимо нашим спортсменам.

Таким образом, важным результатом в спортивной деятельности должен стать педагогический компонент наряду с биологическим. Спорт должен использоваться не просто для развития силы или достижения спортивных результатов, а также для формирования волевого, целеустремленного человека.

Физическая культура и спорт являются эффективным средством воспитания физически и духовно здорового молодого поколения. Занятия спортом способствуют формированию морально - волевых гражданских качеств личности.

Список использованной литературы:

1. Гончаров В.Д. Человек в мире спорта / - М., 1978г.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование / -М, 1968г.

3. Алексеев А.В. Преодолей себя / - М.:ФиС, 2006 .
4. Горбунов Г. Д. Психопедагогика спорта / - М.:ФиС / 2006.

© Л.В.Лагунова, И.Ю.Лапиныш 2016

УДК 57.089.2+612.65

Г.В. Карантыш

д.б.н., доцент кафедры физиологии человека и животных
ФГАОУ ВПО Южного федерального университета
Г. Ростов - на - Дону, Российская Федерация

Т.В. Ластавченко

Аспирант кафедры физиологии человека и животных
ФГАОУ ВПО Южного федерального университета

СТЕПЕНЬ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ КОРЫ ГОЛОВНОГО МОЗГА У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НЕОРГАНИЧЕСКОГО ГЕНЕЗА КАК КРИТЕРИЙ УСПЕШНОСТИ ВКЛЮЧЕНИЯ ИХ В СИСТЕМУ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Успешность включения детей с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс вместе со здоровыми школьниками зависит, прежде всего, от уровня психического развития детей с особыми потребностями [8]. В связи с этим остается актуальной проблема диагностики функциональной зрелости мозга этих детей. В настоящее время являются установленными диагностические критерии отставания функционального созревания коры больших полушарий у детей с задержкой психического развития (ЗПР). Одним из наиболее прогнозируемых критериев функционального созревания мозга являются показатели биоэлектрической активности мозга.

Установлено, что характерной особенностью биоэлектрической активности мозга детей с ЗПР является недостаточная сформированность ритмики альфа - диапазона, что проявляется в ее нерегулярности, дезорганизации, замедленности, поличастотности [9]. Это говорит о более позднем формировании в онтогенезе у таких детей высокочастотных составляющих электрической активности (ЭА) коры мозга, что, возможно, связано с незрелостью генераторов альфа - ритма. Вследствие этого у детей с задержкой психического развития снижена эффективность познавательной деятельности, поскольку несформированность ритмической активности в альфа - диапазоне рассматривают в качестве нейрофизиологического критерия снижения пластичности центральной нервной системы (ЦНС), а также нарушения развития циклических процессов в ЦНС, через которые реализуются запись и считывание поступающей информации. Тем не менее, слабая возрастная динамика уровня развития активности альфа - ритма, может указывать, на наш взгляд, скорее на неполноценность механизмов его генерации, чем на их незрелость [1].

Целью данной работы явилось проведение анализа показателей биоэлектрической активности мозга детей с задержкой психического развития неорганического генеза, обучающихся в общеобразовательной школе.

Методы исследования.

В обследовании приняли участи 17 школьников с задержкой психического развития 10 - 11 - летнего возраста. Согласно данным медицинских карт задержка психического развития у 17 детей была ЗПР неорганического генеза (ЗПР). Контрольную группу составили 45 школьников с нормальным уровнем психического развития.

Нейрофизиологическое обследование проводили в специально оборудованной электрофизиологической лаборатории. Во время регистрации обследуемый располагался сидя в удобном кресле, в спокойной, расслабленной позе. Регистрацию суммарной биоэлектрической активности мозга (ЭЭГ) осуществляли с использованием компьютерного энцефалографа «Энцефалан 131 - 03» [«Медиком МТД», г. Таганрог]. ЭЭГ регистрировалась монополярно, по системе «10 - 20» в 12 отведениях от пяти симметричных областей мозга: лобной, височной, центральной, теменной и затылочной (F3, F4, T3, T4, C3, C4, P3, P4, O1, O2), а так же от двух сагиттальных точек: центральной и теменной (Cz и Pz) [2]. Анализировали биоэлектрическую активность мозга в частотных диапазонах 4 - 5 Гц, 6 - 7 Гц, 8 - 10 Гц, 11 - 13 Гц. Статистическую обработку результатов проводили с использованием программы Statistica 6.5.

Результаты исследования. У детей с задержкой психического развития мощность тета - ритма в частотном диапазоне 4 - 5 Гц в затылочных отведениях была выше, чем в контрольной группе – на 28 % ($p < 0,05$). Также установлено, что в центральных, заднее - и переднелобных отведениях у детей с задержкой психического развития мощность тета - ритма в частотном диапазоне 4 - 5 Гц превышала соответствующие значения у детей контрольной группы: в центральных отведениях у детей с ЗПР данный показатель превышал значения детей контрольной группы на 38 % ($p < 0,05$); в заднелобных отведениях эти различия составили +34 % ($p < 0,05$), а в переднелобных – +84 % ($p < 0,05$), соответственно (табл. 1).

При сравнении мощности тета - ритма в частотном диапазоне 6 - 7 Гц выявлены сходные различия между показателями у детей контрольной группы, а также детей с задержкой психического развития неорганического генеза в затылочных, центральных и переднелобных отведениях ($p < 0,05$). В теменных и заднелобных отведениях установлены различия значения мощности в данном частотном диапазоне только между детьми контрольной группы (на 44 % ($p < 0,05$), соответственно).

В альфа - частотном диапазоне, напротив, установлены более низкие значения мощности у детей с задержкой психического развития. В том числе, в частотном диапазоне 8 - 10 Гц у детей с ЗПР были выявлены меньшие значения мощности альфа - ритма, соответственно, на 35 % ($p < 0,05$), а в частотном диапазоне 11 - 13 Гц на 66 % ($p < 0,05$). У детей с ЗПР относительно контрольной группы в теменных отведениях эти различия составили в частотном диапазоне 8 - 10 Гц 48 % ($p < 0,05$), (табл. 1).

В центральных отведениях у детей с задержкой психического развития неорганического генеза показатели мощности альфа - ритма были ниже, чем у детей контрольной группы, соответственно, на 27 % ($p < 0,05$) (в частотном диапазоне 8 - 10 Гц) и 39 % ($p < 0,05$) (в частотном диапазоне 11 - 13 Гц). Более выраженные различия мощности альфа - ритма в височных отведениях установлены между детьми с ЗПР и контрольной группой в высокочастотном диапазоне: в диапазоне 11 - 13 Гц – ниже на 44 % ; $p < 0,05$. В заднелобных отведениях различия мощности альфа - ритма установлены между всеми группами детей

как в низко -, так и высокочастотном диапазоне: самые высокие значения мощности альфа - ритма выявлены у детей контрольной группы ($p<0,05$). В переднелобных отведениях у детей с ЗПР неорганического генеза мощность альфа - ритма 8 - 10 Гц была ниже контрольной группы, соответственно, на 35 % ($p<0,05$).

Таблица 1

**Относительные значения спектра мощности (ОЗМ) ЭЭГ
детей контрольной группы
и с задержкой психического развития 10 - 11 - летнего возраста
в состоянии покоя ($M\pm m$)**

Отведени я	группы	Частотные диапазоны			
		4 - 5 Гц	6 - 7 Гц	8 - 10 Гц	11 - 13 Гц
Затылочны е	контроль	6,4±0,29	6,8±0,31	12,7±0,60	10,3±0,48
	ЗПР	8,1±0,33*	8,7±0,39*	8,2±0,21*	3,5±0,14*
Теменные	контроль	8,2±0,36	9,6±0,45	8,8±0,41	8,2±0,34
	ЗПР	8,9±0,42	10,8±0,51*	4,6±0,20*	6,3±0,28
центрально ые	контроль	8,2±0,38	8,5±0,39	8,4±0,36	7,5±0,34
	ЗПР	11,3±0,47*	12,6±0,95*	6,1±0,28*	4,6±0,19*
Височные	контроль	7,7±0,35	8,5±0,41	6,1±0,27	5,7±0,25
	ЗПР	8,5±0,37	9,2±0,44	5,1±0,22	3,2±0,08*
заднелобн ые	контроль	5,9±0,26	7,2±0,32	7,0±0,32	6,4±0,29
	ЗПР	7,9±0,38*	8,4±0,42	4,4±0,09*	3,1±0,10*
переднело бные	контроль	3,2±0,14	4,7±0,20	3,7±0,14	2,8±0,11
	ЗПР	5,9±0,30*	8,2±0,36*	2,4±0,10*	2,2±0,08

* - достоверные отличия показателей у детей с ЗПР относительно значений у детей контрольной группы (при $p<0,05$)

Таким образом, различия показателей мощности биоэлектрических ритмов в диапазонах 4 - 5 Гц, 6 - 7 Гц между указанными группами детей имеют максимум выраженности в переднелобных отведениях, а в височных отведениях показатели мощности тета - ритма у детей двух групп не различались. Во всех остальных отведениях установлены более выраженные различия мощности как тета -, так и альфа - диапазонов у детей с задержкой психического развития неорганического генеза по сравнению с контролем. Данные отличия характеризовались преобладанием мощности тета - диапазона частот и отставанием созревания альфа - ритма при задержке психического развития. В отличие от детей контрольной группы у детей с ЗПР неорганического генеза не выявлены фокусы альфа - ритма в этих областях коры; наличие же здесь фокусов альфа - ритма является одним из основных критериев зрелости коры больших полушарий [3].

У детей с ЗПР неорганического генеза также выявлена связь между особенностями познавательных дефицитов и наличием одного из трех типов отклонений на ЭЭГ, и, кроме того, между степенью функциональной зрелости биоэлектрической активности у детей и когнитивным дефицитом: в диапазоне частот альфа - ритма по мере углубления отставания в развитии наблюдается снижение спектральной мощности альфа - ритма.

Заключение. Возрастная динамика ЭЭГ характеризуется увеличением моды (ведущей частоты) альфа - ритма, к 10 годам достигающей 10 - 11 Гц. Альфа - ритм становится преобладающим типом активности не только в задних отделах, но и в переднеассоциативных отделах коры. Изучение электрической активности мозга детей 10 - 12 лет в норме показало, что альфа - ритм в этом возрасте становится доминирующей формой активности не только в каудальных, но и в ростральных отделах мозга.

ЭЭГ детей с ЗПР в целом характеризуется такими особенностями, которые могут рассматриваться как признаки морфофункциональной недостаточности различных структур головного мозга [4]. Так, спектральный анализ мощности основных ритмов фоновой ЭЭГ показал, что у детей с ЗПР младшего школьного возраста отмечается большая по сравнению с нормой мощность ритмов тета - диапазонов (тета - 1 и тета - 2 в затылочной области коры; тета - 2 - в центральной корковой зоне) [3]. В лобно - центральных отведениях регистрировали единичные тета - волны. Известно, что динамика развития ЭЭГ - ритмов в 10 - 11 летнем возрасте идет в направлении уменьшения спектральной мощности низкочастотных ритмов и увеличения высокочастотных ритмов [5].

Таким образом, на основании полученных данных можно сделать заключение о том, что функциональная незрелость альфа - ритма у детей с задержкой психического развития неограниченного генеза является фактором, снижающим возможность обучения этих детей в системе инклюзивного образования по общеобразовательным программам.

Список использованной литературы:

1. Григорьева Л.П., Фильчикова Л.И., Алиева З.С. и др. Дети с проблемами в развитии (комплексная диагностика и коррекция). / Под редакцией Л.П. Григорьевой. - М.: ИКЦ «Академкнига», 2002. - 415 с.
2. Кирой В.Н. Электроэнцефалография. - Ростов - на - Дону: ЮФУ, 1998. - 232 с.
3. Кустабаева А.М. Возрастная динамика ритмов электрической активности мозга. Уровень тревожности и ЭЭГ индексы. // Экспериментальная психология, 2012. – Том. 5. - №3. – С. 5 - 20.
4. Лубовский В.И. Задержка психического развития. // Специальная психология: 4 - е изд. – М: «Академия», 2007. – 167 с.
5. Фарбер Д.А., Дубровинская Н.В. Функциональная организация развивающегося мозга: возрастные особенности и некоторые закономерности. // Физиология человека, 1991. – Т 17. – № 5. – С. 17
6. Panicker A.S., Chelliah A. Resilience and Stress in Children and Adolescents with Specific Learning Disability. // J. Can. Acad. Child. Adolesc. Psychiatry, 2016. – Vol. 25. – № 1. – P. 17 - 23.
7. Taheri A., Perry A., Minnes P. Examining the social participation of children and adolescents with Intellectual Disabilities and Autism Spectrum Disorder in relation to peers. // J. Intellect Disabil. Res., 2016. – Vol. 60 – №5. – P. 435 - 443.
8. Robbie J.C., Clarke A.R., Barry R.J. et al. Coherence in children with AD / HD and excess alpha power in their EEG. // Clin Neurophysiol., 2016 – Vol. 127. – № 5. – P. 161 - 167.

© Г.В. Карантыш, Т.В. Ластавченко, 2016

А.А. Агаркова

Студент ЗК - 4

СПбГАСУ

Ю.Ю. Макуцкая Ю.Ю.

Студент 2СУЗС - 1

СПбГАСУ

Ю.И. Лобанова

К. псих.н., доцент

ФЭиУ, СПбГАСУ

Г. Санкт - Петербург, Российская Федерация

ТОЛЕРАНТНОСТЬ ИЛИ РАВНОДУШИЕ?

Аннотация

В статье ставится вопрос о справедливости безусловно положительного восприятия толерантности как личностного свойства и коммуникативной толерантности, в частности. Приведены результаты двух эмпирических исследований. В первом исследованы связи между толерантностью как личностным свойством и эмпатией. Установлено, что этническая толерантность отрицательно связана с эмпатическими способностями. Во втором исследовании при изучении связей между коммуникативной толерантностью и психологическими защитами установлено, что только по типу отрицания положительно коррелирует с толерантностью, тогда как более зрелые защиты либо не способствуют толерантному поведению в общении (например, компенсация), либо слабо с ним связаны (рационализация).

Ключевые слова

Толерантность, эмпатия, психологические защиты, компетентностный подход.

Широко используемая в образовании компетентностная парадигма предполагает, что в современных социально - экономических условиях профессионалу для достижения определенного уровня эффективности деятельности необходимо освоить целый ряд общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций [4]. Особые требования предъявляются к работе в команде, толерантному отношению к другим культурам, нормам, традициям, ценностям. И большое внимание уделяется основам толерантного поведения и толерантности как личностному свойству.

В «Советском энциклопедическом словаре» приводится многозначное толкование этого понятия: «Толерантность — иммунологическое состояние организма; способность организма переносить неблагоприятное влияние того или иного фактора среды; терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению» [10, 13]. В то же время, Г.Л. Бардьер подчеркивает, что толерантность основывается на активной позиции личности, а отнюдь не на пассивной терпимости к тем или иным различиям: «Толерантность - это способность человека позитивно реагировать на окружающие его социальные различия» [3, с. 3]. По мнению психологов Г.У. Солдатовой, Л.А.Шайгеровой, О.Д.Шаровой, толерантная личность — это «человек, хорошо знающий себя и признающий других. Проявления

сочувствия, сострадания — важнейшая ценность толерантного общества и черта толерантного человека» [11, 13]. Таким образом, следует отметить многогранность понимания толерантности как феномена. В данной работе ставится вопрос о справедливости однозначно положительного отношения к толерантности. Гипотеза исследования: «Толерантное поведение и толерантность как черта личности могут быть связаны с определенным равнодушием к окружающей «иной» реальности». Для подтверждения существования «проблемного» поля приведем результаты двух эмпирических исследований.

В первом исследовании для диагностики общего уровня толерантности был использован экспресс - опросник Г.У.Солдатовой «Индекс толерантности» [9]. Для оценки эмпатических способностей испытуемых использовалась методика В. Бойко [8, с. 15 - 23, 10]. Описание выборки исследования представлено в таблице 1.

Таблица 1.

Описание выборки		
	Строительный	Автомобильно - дорожный факультет
Всего	50	29
Юноши	20	20
Девушки	30	9

В продолжении работы, проводимой И.М. Красавиной И.М.[7] и А.А. Агарковой в рамках гранта [1, 2], в ходе которой исследовались связи между «устойчивостью к нецивилизованному влиянию» [5, 6] и толерантностью, было решено сопоставить толерантность как личностное свойство с уровнем эмпатических способностей. В таблице 4 приведены полученные связи (жирным шрифтом выделены значимые корреляции).

Таблица 2.

Эмпатия и толерантность (корреляции между отдельными шкалами опросника)

Эмпатия	Общая толерантность	Этническая	Социальная	Толерантность как черта личности
Рациональный канал	- 0,23	- 0,19	- 0,07	- 0,36
Эмоциональный канал	0,179	0,17	0,035	0,18
Интуитивный канал	- 0,17	- 0,22	0,36	- 0,43
Установки, способствующие эмпатии	- 0,26	- 0,32	- 0,22	0,023
Проникающая способность эмпатии	- 0,22	- 0,45	- 0,019	0,12

Идентификация в эмпатии	- 0,16	- 0,02	- 0,15	- 0,286
Общий уровень эмпатии	- 0,28	- 0,33	0,049	- 0,35

Из данных таблицы 3 видно, что общая толерантность только на уровне тенденции связана с эмпатией, тогда как этническая толерантность отрицательно коррелирует с проникающей способностью эмпатии, то есть более эмпатийные в этом отношении люди оказываются менее терпимы к национальным, конфессиональным и т.д. различиям. В этом смысле, можно ожидать, что низкий (в среднем) уровень эмпатии бакалавров строительного профиля (будущих инженеров) [6] в действительности может оказаться определенным плюсом в командной работе: будут легче переноситься различия в том случае, если команда оказывается многонациональной. Толерантность как черта личности отрицательно коррелирует с рациональной составляющей эмпатии: чем меньше человек обращает внимание на поведение, состояние, мысли, эмоции другого человека, тем более толерантным оказывается.

Если опираться на результаты исследования, то можно предполагать, что толерантная личность как бы «замораживает» живой и непосредственный интерес к другой личности, не просто сохраняет спокойствие, но и в действительности равнодушно относится и к людям других национальностей, конфессий, социальных слоев и т.д.

Полученные результаты несколько обескуражили исследователей и подвели к мысли о необходимости исследования механизмов, обеспечивающих толерантное поведение и так или иначе связанных с толерантностью. Особое значение при этом могли бы иметь механизмы психологической защиты, которые и обеспечивают адаптацию человека к тем иным условиям.

В новом исследовании для диагностики коммуникативной толерантности использовалась методика В. Бойко [11]. Для оценки индекса жизненного стиля применялся опросник Келлермана–Плутчика [8, с.23 - 41]. В обследовании приняли участие студенты 1 - го курса строительного факультета СПбГАСУ – всего 25 человек. Статистический анализ позволил установить, что между отдельными шкалами методик существует целый комплекс связей. В частности, чем выше отрицание реальности, тем в меньшей степени человека раздражают несообразительные, низкой культуры собеседники или любители поговорить ($r = - 0,32$). При высокой регрессии люди чаще ведут себя категорично и плохо скрывают негативные чувства, возникающие из - за низкой коммуникабельности партнеров по общению (0,42). Вытеснение (подавление) положительно коррелирует с категоричностью и консервативностью в отношении других людей (0,48), а также плохим приспособлением к другим людям (0,39). По всей видимости, именно механизм подавления позволяет человеку сохранять поведение в приемлемых рамках, несмотря на переживание неприятных чувств и общего дискомфорта. Компенсация теснее всех остальных психологических защит оказалась связанной с проявлениями нетерпимости, с категоричностью (0,45), стремлением переделать партнеров (0,35), неспособностью скрывать отрицательные эмоции (0,41), со стремлением подогнать партнера под себя при неумении приспособиться к нему (0,46).

Рационализация (в рамках проведенного исследования) оказалась слабо (на уровне тенденции) связанной с коммуникативной толерантностью, хотя, как представляется авторам, именно этот вид защиты мог бы способствовать более глубокому пониманию партнеров по общению и осознанному и уважительному принятию их особенностей и недостатков.

Таким образом, определенное «равнодушие» толерантной личности к окружающим в определенной мере подтверждается, ведь наиболее толерантными оказались лица, фактически склонные к игнорированию неприятной для них действительности (с выраженным отрицанием). Роль же такой взрослой защиты как рационализация по сравнению с другими оказывается более скромной, то есть нельзя говорить о формировании толерантного поведения и тем более толерантности исключительно на основе принятия и осмысления неприятной реальности, что заставляет задумываться об абсолютности положительного отношения к толерантности в принципе. Выборка исследования невелика, поэтому следует говорить об обнаружении определенных тенденций, требующих более пристального изучения в дальнейшей работе.

Список использованной литературы:

1. Агаркова А.А. Устойчивость к ситуациям нецивилизованного влияния как основа толерантного поведения / Актуальные проблемы экономики и управления в строительстве // Материалы 68 - й Международной научно - практической конференции студентов, аспирантов, молодых ученых и докторантов 15–17 апреля 2015 года Санкт - Петербург, 2015. – с. 387–390
2. Агаркова А.А. Устойчивость к ситуациям нецивилизованного влияния как основа толерантного поведения Отчет о научно - исследовательской работе по теме: (заключительный) Шифр 01С / 15№ госрегистрации 115070810069
3. Бардьер Г. Л. Социальная психология толерантности // Автореферат диссертации на соискание ученой степени д. психол. н., СПб., 2007. – 45с.
4. Лобанова Ю. И. Психологическая подготовка к «зеленому» проектированию в рамках междисциплинарной интерактивной технологии / Ю. И. Лобанова, Е. В.Малицкая // В сборнике: Город в зеркале наук – 2015 Материалы Всероссийской научно - практической конференции. – 2015. – С. 193 - 198.
5. Лобанова Ю.И. Устойчивость к нецивилизованному влиянию в социотехнических профессиях: диагностика, методы и факторы ее повышения / Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2015. Т. 5. № 2. С. 77–88.
6. Лобанова Ю.И. Эффективность обучения в рамках междисциплинарной интерактивной технологии / Отчет о научно - исследовательской работе // Изучение индивидуально - типологических особенностей студентов, обучающихся на различных факультетах СПбГАСУ (заключительный) Шифр № 25ТП - 14(2) № госрегистрации 114102040054
7. Лобанова Ю.И. Эффективное поведение в ситуациях варварского и промежуточного влияния / Ю.И. Лобанова, И.М. Красавина // Актуальные проблемы современного строительства, ч.3, сборник докладов 64 международной научно - технической конференции молодых ученых, посвященной 300 - летию со дня рождения М.В. Ломоносова. – СПб.:2011. – с.51 - 53.

8. Осипова Л. В. Социально - психологические методы исследования личности и малых групп: учеб. пособие / Л. В. Осипова, В. А. Артемьева, А. И. Бодня, О. Б. Годлиник, Ю. И. Лобанова, Е. А. Соловьева, И. В. Троицкая. – Санкт - Петербург.: Изд. СПбГАСУ, 2013. – 112 с.

9. Психодиагностика толерантности личности (Под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой) / Солдатога Г. У., Шайгерова Л. А., Авт - сос, Солдатовой Г. У., Прокофьева Т. Ю., Под ред. Солдатовой Г.У., Шайгеровой Л. А. Издательство: Смысл, 2008 г. – 173 с.

10. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. — 2 - е изд. — М.: Сов. энцикл., 1983. — 1600 с.

11. Солдатога Г.У. Тренинг «Учимся толерантности» / На пути к толерантному сознанию // Г.У. Солдатога, Л.А. Шайгерова Л.А., О.Д. Шарова. — М., 2000. — С. 181.

12. <http://vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/69-diagnosis-emotional-and-the-personal-sphere/1096-diagnostika-kommunikativnoj-tolerantnosti-vvbojko>

13. <http://articlekz.com/article/5714> - научные подходы к определению толерантности

© А.А. Агаркова, Ю.Ю. Макуцкая, Ю.И. Лобанова, 2016

УДК 336

К.О. Петухова

Студентка 4 курса,

(очная форма обучения)

ТГПУ им. Л.Н. Толстого

Научный руководитель – Хаидов С.К.

СФОРМИРОВАННОСТЬ САМОСОЗНАНИЯ У ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Изучение самосознания у детей с задержкой психического развития является одной из фундаментальных в специальной психологии, так как владеет необходимыми навыками саморегуляции, которые позволяют раскрыть психические условия оптимизации процесса социальной адаптации детей с задержкой психического развития при условии их адекватного представления о себе.

Внутренний мир личности и ее самосознание издавна привлекали внимание философов, ученых и художников. Самосознание личности является одной из центральных проблем философии, психологии и социологии. Ее значение определено тем, что учение о самосознании составляет методологическую основу решения не только многих важнейших теоретических вопросов, но и практических задач в связи с формированием жизненной позиции.

Самооценка на каждом этапе развития личности, с одной стороны, отражает уровень развития эмоционально - ценностного отношения к себе, с другой стороны, она включается в процесс дальнейшего формирования самоотношения личности. Р.Х. Шакуров рассматривал вопрос о взаимосвязи самооценок с самолюбием, гордостью, самоуважением.

По мнению Р.Х. Шакурова, самооценка является основой формирования данных свойств личности. Автор утверждает, что гордость, тщеславие, самоуважение различны по своему содержанию, но едины по происхождению, по своей связи с оценочными отношениями [2, 63с.].

В процессе развития самосознания центр внимания подростков переносится от внешней стороны личности к ее внутренней стороне. С этим связано осознание своего своеобразия и переход к духовным, идеологическим масштабам самооценки. В результате человек самоопределяется как личность на более высоком уровне [2, 98с.].

Наиболее значимыми и хорошо осознаваемыми качествами своего «Я» для старших подростков выступают коммуникативные, волевые и интеллектуальные качества, что позволяет рассматривать их как основания ценностного отношения старшего подростка к себе. В таком случае познание себе, формирование самооценки, самоуважения осуществляется у него, прежде всего под влиянием тех людей из круга ближайшего общения, которые понимаются им как носители именно этих качеств, развитых на эталонном уровне [2, 85с.].

Л.И. Божович отмечает, характер самооценки подростков определяет формирование тех или иных качеств личности. Адекватный уровень самооценки способствует формированию у подростка уверенности в себе, самокритичности, настойчивости или излишней самоуверенности, некритичности. Обнаруживается также определенная связь характера самооценки с учебной и общественной активностью. Подростки с адекватной самооценкой имеют более высокий уровень успеваемости, у них нет резких скачков успеваемости, и наблюдается более высокий общественный и личный статус» [1, 69с.].

Самоотношение представляет собой личностное образование, которое активно поддерживается самой личностью посредством различных компенсаторных тактик. Оно рассматривается не как фрагментарное явление, а в единстве процессуальных, структурных, функциональных, содержательных аспектов. Самоотношение через мотивы личности связано с реальной жизнедеятельностью. Его функция состоит в сигнализировании о смысле «Я» личности. Смысл «Я» обладает собственной внутренней структурой и может быть описан посредством содержательных эмоциональных измерений: симпатии, уважения, близости [1, 77с.].

Основным значением самосознания следует считать сознание нашего наличного бытия, сознание собственного существования, сознание самого себя или своего «Я». Самоотношение реализуется в особых актах познания, эмоциональных состояниях и действиях относительно самого себя. Трехкомпонентное строение самоотношения, включает в себя когнитивный, эмоциональный.

Список литературы:

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. 3 - е изд. – М.: Московский психолого – социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 352с.

2. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно - содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. – М.: Московский психолого - социальный институт: Флинта, 2009. – 672с.

© К.О. Петухова, 2016

**ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ
ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Изучение личностных особенностей подростков с задержкой психического развития имеет особую важность для специальных психологов, работающих с данной категорией детей. Это обусловлено тем, что в подростковом возрасте происходит становление важнейших личностных новообразований: чувство взрослости; овладение нормами коллективной жизни; критичное отношение к окружающим [3, 263].

Становление этих новообразований у подростков с нормальным психическим развитием, как показывает анализ литературы, протекает сложно и конфликтно. Тем более сложно проходит процесс развития личности подростков с задержкой психического развития. Потребность быть и считаться взрослым у этих подростков, сильно выражена, а возможности для ее удовлетворения практически отсутствуют [2, 61].

Изучением различных аспектов проблемы личности подростков занимались такие ученые как: Б.Г. Ананьев, А.В. Петровский, В. Н. Мясищев, К.К. Платонов, Д.И. Фельдштейн, Т.В. Драгунова, Л. С. Выготский, Г.Е. Сухарева.

Поэтому предметом данного исследования явилось развитие и коррекция личностных особенностей подростков с задержкой психического развития.

Целью исследования на данном этапе стал анализ психолого - педагогической литературы и методического обеспечения развития и коррекции личностных особенностей подростков с задержкой психического развития.

Гипотеза состоит в предположении о том, что диагностика и коррекция личностных особенностей подростков с задержкой психического развития должна включать: 1) диагностику и коррекцию самооценки подростков; 2) диагностику и коррекцию коммуникативных навыков у этих учащихся; 3) диагностику и коррекцию склонность к отклоняющему поведению и 4) особенностей межличностных отношений.

Исследования проводились в Тульской школе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №4. В исследовании принимали участие 10 учащихся в возрасте 14 - 15 лет, 6 мальчиков и 4 девочки с диагнозом задержка психического развития.

В ходе исследования применялась диагностическая программа, включающая следующие методики: диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС - 2 В. В. Снявского и Б. А. Федоришина; методика исследования самооценки личности С.А. Будасси; тест - опросник «Определение уровня общительности»; методика склонности к отклоняющему поведению А.Н. Орел; методика диагностики межличностных отношений Лари [1].

Исследование проведенное с помощью методики «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС - В. В. Снявского и Б. А. Федоришина)» показало, что у 60 % испытуемых средний уровень коммуникативных и организаторских склонностей, что говорит о стремлении к контактам с людьми, отстаиванию своего мнения, но потенциал

их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Требуется дальнейшая воспитательная работа по формированию и развитию этих качеств личности. Высокий уровень коммуникативных и организаторских склонностей у 30 % испытуемых. Такие люди не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, стремятся расширить круг своих знакомых, помогают близким и друзьям, проявляют инициативу в общении, способны принимать решения в трудных, нестандартных ситуациях. У 10 % испытуемых низкий уровень коммуникативных и организаторских склонностей. Испытуемые не стремятся к общению, предпочитают проводить время наедине с собой. В новой компании или коллективе чувствуют себя скованно. Испытывают трудности в установлении контактов с людьми. Не отстаивают своего мнения, тяжело переживают обиды. Редко проявляют инициативу, избегают принятия самостоятельных решений.

Исследование, проведенное с помощью «Методика исследования самооценки личности С.А. Будасси» показало, что у 70 % испытуемых средний уровень самооценки, что характеризуется адекватной оценкой своих возможностей, способностей и положения в жизни. У 20 % испытуемых завышенная самооценка, что характеризуется уверенностью в себе. Такие люди привыкли идти напролом и добиваться поставленных целей. Изначально ставят перед собой излишне сложные задачи, склонны не просчитывать возможные риски. Такие черты характера прекрасно помогают в карьере, связанной с продажами, исследованиями, спортом или общественной деятельностью. В этом смысле высокая самооценка гораздо лучше, чем низкая. У 10 % испытуемых заниженная самооценка. Под низкой самооценкой понимается плохое мнение о себе, суждение о себе, как о недостойном или неспособном на что-либо человеке.

Исследование, проведенное с помощью методики «Определение уровня общительности» показало, что 80 % испытуемых имеют средний уровень коммуникативных навыков. Высокий и низкий уровень имеют по 10 % испытуемых.

Исследование, проведенное с помощью «Методика склонности к отклоняющему поведению А.Н. Орел» показало, что у 90 % испытуемых склонность к отклоняющему поведению низкая. У 10 % испытуемых средняя степень склонности к отклоняющему поведению. Высокой степени склонности к отклоняющему поведению не выявлено.

Исследование, проведенное с помощью «Методика диагностики межличностных отношений Лари» показало, что у 80 % исследуемых умеренная степень выраженности отношений, у 10 % низкая степень выраженности отношений, что характеризуется преобладанием конформных установок, конгруэнтность в контактах с окружающими, неуверенность в себе, податливость мнению окружающих, склонность к компромиссам. У оставшихся 10 % исследуемых высокая степень выраженности отношений, что характеризуется преобладанием не конформных тенденций и склонностью к дисъюнктивным (конфликтным) проявлениям, большей независимостью мнения, упорством в отстаивании собственной точки зрения, тенденцией к лидерству и доминированию.

Таким образом, диагностическое исследование, выполненное на констатирующем этапе, позволило определить конкретное направление дальнейшей коррекционной работы с этими подростками: в дальнейшей коррекционной работе проводить коррекцию самооценки подростков, коммуникативных навыков, склонность к отклоняющему поведению и особенностей межличностных отношений.

Список используемой литературы:

1. Психодиагностические методики URL: <http://www.psyoffice.ru>
2. Фаина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста. М., 2010. - 61 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2013. – 263 с.

© И.И. Савченко, 2016

УДК 159.9.07

А.Н. Скоробогачева

студентка IV курса, очной формы обучения
Тульский государственный университет
им. Л.Н. Толстого
г. Тула

ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что в младшем школьном возрасте происходит развитие и формирование всех познавательных процессов. Среди познавательных процессов особое место занимает развитие и формирование мышления. Выготский Л.С. писал, что развитие мышления является центральной для всей структуры сознания. С этим тесно связана, и идея интеллектуализации всех остальных функций, т.е. изменения их в зависимости от того, что мышление приводит на определенной ступени к осмысливанию этих функций, что ребенок начинает разумно относиться к своей психической деятельности. В зависимости от этого целый ряд функций, которые действовали, автоматически, начинают действовать сознательно, логически [1, с. 614].

Цель исследования: изучить особенности мышления младших школьников с легкой степенью умственной отсталости.

Объект исследования: мышление младших школьников с легкой степенью умственной отсталости.

Предмет исследования: коррекция мышления умственно отсталых младших школьников.

Изучением мышления детей с легкой умственной отсталостью занимались Стадненко Н.М., Шиф Ж.И., Виноградова А.Д., Клих С.А., Стребелева Е.А., Петрова В. Г., и др

Васильева Т.Н. определяет мышление как социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс самостоятельного искания и открытия человеком существенно нового [2, 3].

В современной психологии выделяют три основных вида мышления: наглядно - действенное (познание с помощью манипулирования предметами); наглядно -

образное (познание с помощью представлений предметов явлений); словесно - логическое (познание с помощью понятий, слов, рассуждений).

Исследователями отмечено, что трудности перед детьми составляют задания, которые требуют наглядно - образного, а особенно словесно - логического мышления, которое развивается замедленно.

Ж.И. Шифф отмечает, что после того как ребенка ознакомили с новой задачей он сразу начинает ее решать, без предварительных мыслей о ходе ее решения.

Н.М. Стадненко говорит, что слабость обобщения является основным недостатком у детей с умственной отсталостью.

Е.А. Стребелева и В.Г. Петрова в своих работах отмечают, что процесс обобщения у умственно отсталых школьников с легкой степенью базируется на отдаленных ассоциациях и что они актуализируют знания [3, 116].

В исследованиях участвовали 5 детей старшего дошкольного возраста, из них: 2 мальчика и 3 девочки.

В диагностическую программу вошли следующие методики: «Выделение двух существенных признаков», «Исключение понятий», «Составление рассказа по последовательному ряду картинок, объединенных единым сюжетом», «Узнавание конфликтных изображений - нелепиц» (диагностический альбом Семаго Н.Я., Семаго М.М.), «Времена года» (**Н.Л. Белопольская**).

Проведен количественный и качественный анализ полученных результатов.

В ходе проведенного исследования получены и интерпретированы экспериментальные материалы по изучению наглядно - образного мышления, образно - логического мышления, мыслительных операций анализа, обобщения и синтеза.

На основании полученных экспериментальных данных можно сделать вывод: у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости мышление нарушено, за счет того, что у них имеется слабость функций головного мозга. В первую очередь, нарушения проявляются в процессах обобщения, анализа, конкретизации. Дети с легкой степенью умственной отсталостью с низким уровнем развития мышления выделяют одни признаки и абстрагируются от других, но не могут различать, которые из этих признаков являются существенными, а которые - несущественными, потому обобщения проводят по несущественным признакам; при раскладывании картинок нуждаются в помощи, затрудняются в самостоятельном составлении рассказа; отсутствует способность выделять главные признаки предметов и явлений.

Список использованной литературы:

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Изд - во Эксмо, 2005. 1136 с.
2. Дзятковская Е.Н. Как преодолеть учебные затруднения у ребенка. Иркутск, 1999. 270 с.
3. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 456 с.

© А.Н. Скоробогачева, 2016

ПРОБЛЕМА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Охватившие весь мир процессы глобализации и интеграции не могли не затронуть взаимодействия в межкультурной среде. Понятие межкультурной коммуникации активно развивается в современной России и за рубежом. Разные общества по - разному реагируют на возможность взаимодействия отличных по какому - либо признаку культур. Одни стремятся к слиянию, другие – замыкаются в своих границах и активно противодействуют распространению иных культур, гипертрофировано превознося собственную национальную самобытность.

Фрик Т.Б «Межкультурная коммуникация – это общение людей, которые представляют разные культуры» [3, с .4]. Мы же будем придерживаться определения Садохина А.П., который под межкультурной коммуникацией понимает «разнообразные формы отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам» [2, с 7].

Множество коммуникационных проблем связаны, в первую очередь, с разными ценностями, несовпадениями мировоззрений, традиций и общественных норм представителей разных культур. Эти факторы не могут быть удалены или изолированы в процессе взаимодействия. Поэтому основной задачей современного общества становится достижение между этническими группами компромисса, позволяющего учитывать и не ущемлять все эти индивидуальные проявления культуры.

В современной России изучаются межкультурные коммуникации представителей разных этнических групп, проживающих на одной территории. Эта проблема достаточно остро стоит в нашем многонациональном государстве. Одним из способов решения является обеспечение прямого контакта между представителями этнических групп, создание условий для равного доступа к информации и совместной деятельности. Существующие культурные отличия зачастую делают коммуникации невозможной, неудобной или попросту деструктивной. Однако, основные причины провалов скрываются совсем не за внешними различиями, но за различиями внутренними. К таким различиям мы можем отнести разность мировоззрений, особенности национального характера и, в первую очередь, то, что каждая культура понимает другие через субъективную оценку культуры собственной [1, с 8]. Заклучая, таким образом, эти культуры в неподходящие им рамки, искажающие их суть и самобытность.

Эффективная межкультурная коммуникация не может появиться из ниоткуда. Процесс создания устойчивых межкультурных связей требует понимания, открытости и усердия всех участников коммуникативного процесса. Важно понимать, что с помощью

взаимодействия с другими, непохожими на нас культурами, народами, можно достигнуть вершин прогресса технического и духовного. Можно овладеть навыками, знаниями и способностями самосовершенствования других народов. Научиться создавать памятники архикультуры, которые впоследствии окажутся полезными обществу и потомкам.

Список использованных источников:

1. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Под ред. А.П. Садохина. - М.:ЮНИТИ - ДАНА, 2002. - 352с.

2. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие / А.П. Садохин. — М.: КИОРУС, 2014. — 254 с

3. Фрик Т. Б. Основы теории межкультурной коммуникации: учебное пособие. / Т.Б. Фрик. — Томск: Томский политехнический университет, 2013. — 100 с.

© Е.А. Толстик, 2016

УДК 159.922.736.3

Ю.Н. Тютрина – магистрант

М. А. Виноградова – кандидат педагогических наук, доцент

Институт педагогики и психологии

Череповецкий государственный университет

Г. Череповец, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ МОТИВОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема психологической готовности к обучению в школе детей 6 – 7 лет чрезвычайно актуальна. От определения ее сущности, показателей готовности, путей ее формирования зависят определение целей и содержание обучения и воспитания в дошкольных учреждениях, а также успешность последующего развития и обучения детей в школе.

Психологическая готовность к обучению понятие многоаспектное. Она предусматривает не отдельные знания и умения, а определенную систему основных элементов готовности: волевая, умственная, социальная, мотивационная. [5, с. 25]

Наиболее значимой из этих сфер, по мнению ученых (Б. Г. Ананьев, Дж. Аткинсон, Л. И. Божович), является сформированность мотивационной готовности. Именно отсутствие мотивационной готовности влечет за собой огромное количество трудностей, которые будут противоречить успешному обучению ребенка в школе.

Мотивационная готовность к школьному обучению складывается из:

- ✓ положительных представлений о школе;
- ✓ желание учиться в школе, чтобы узнать, уметь много нового;
- ✓ сформированной позиции школьника.

Учебная мотивация как доминирующая, определяющая новый для ребенка тип ведущей деятельности – учебной, возникает, когда отживает предыдущий тип ведущей деятельности

– игра, внутри которой преимущественно формировалась психика ребенка. К концу дошкольного детства игра исчерпывает свои возможности по образованию «зон ближайшего развития» (являющихся механизмом психического развития) при условии, что ребенок прошел все ступени развития детской игры от манипулятивной до игры по правилам. Объясняется это тем, что как отмечал Л.С. Выготский, процесс развития игры характеризуется постепенным уменьшением значения в ней воображаемой ситуации и существенным возрастанием роли правила. В старшем дошкольном возрасте, особенно от 6 до 7 лет, игры с правилами становятся наиболее предпочитаемыми, а выполнение действия по правилу становится основным содержанием игры. [1, с. 85]

Таким образом, подготавливается почва для смены ведущего типа мотивации с игровой на учебную, стимулирующего ребенка в роли ученика к постоянному выполнению действий по разнообразным правилам. Если же ребенок не прошел все стадии развития игры, то с большей долей вероятности можно сказать, что к моменту поступления в школу в его психическом развитии не наблюдается кризис 7 лет, знаменующийся появлением учебной мотивации и, как следствие, психологической готовности к школе.

Центральным личностным новообразованием дошкольного возраста является качественная перестройка мотивационной сферы. Наиболее важным показателем личностной готовности к школьному обучению является сформированность ее мотивационного компонента.

Мотив учебной деятельности имеет специфический характер. Учебная деятельность направлена на овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий. В ходе обучения мотивы претерпевают изменения: в одних случаях возникает интерес к получению хорошей отметки, похвалы; в других – интерес к самому содержанию знаний. Наиболее адекватными для учебной деятельности являются учебно - познавательные мотивы, которые формируются в ходе осуществления самой учебной деятельности и поэтому могут рассматриваться как специфические новообразования.

Основным механизмом и первым толчком к развитию мотивации на каждом возрастном этапе является изменение объективных условий жизни ребенка, системы его отношений с окружающими людьми. Под влиянием конкретных обстоятельств жизни изменяется место, занимаемое ребенком в системе доступных ему общественных отношений. Соответственно меняется внутренняя позиция, то есть то, как сам ребенок переживает и оценивает свое положение, как он к нему относится.

Учебная мотивация включает в себя три группы мотивов: познавательные, социальные и мотивы достижения. Познавательные мотивы учения связаны непосредственно с учебной деятельностью. К ним относятся «познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями». Социальные мотивы учения, или широкие социальные мотивы учения, связаны «с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ребенка занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений». Мотивы достижения не связаны с какой - либо специфической деятельностью, а являются индивидуальной характеристикой мотивационной сферы человека, проявляющейся в его стремлении к достижению результата. Мотивы достижения различаются в зависимости от ориентации человека на успех или на неудачу. Так в основе

мотива достижения может быть надежда на успех или стремление достичь успеха, а может быть боязнь или избегание неудачи. [3, с. 105]

Готовность ребенка к обучению в школе является одним из важнейших итогов психического развития в период дошкольного детства и залогом успешного обучения в школе.

Поступление в школу знаменует собой смену социальной позиции ребенка дошкольника и принятию новой позиции – школьника, имеющего круг важных прав и обязанностей, занимающего иное, по сравнению с дошкольниками, положение в обществе. Эта готовность выражается в отношении к школе, учителям, учебной деятельности. То есть происходит трансформация всей социальной ситуации развития ребенка. [4, с. 97]

Под психологической готовностью к школе понимается необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для усвоения школьной программы в условиях обучения в группе сверстников.

Л. И. Божович выделила две группы мотивов учения:

1. мотивы, связанные с потребностью в общении;
2. мотивы, связанные с потребностью в интеллектуальной активности.

Синтез этих двух групп мотивов формирует «внутреннюю позицию школьника». Она включает в себя отношение ребенка к тому объективному положению, которое он занимает, и к тому положению, на которое он претендует. Стремление ребенка сохранить или изменить как объективно занимаемое место, так и свою внутреннюю позицию, определяет реальное становление мотивационно - потребностной сферы поведения. [2, с. 46]

По мере взросления внутренняя позиция становится все более устойчивым образованием. Возникающее противоречие между изменяющимися условиями общественной жизнедеятельности ребенка и его возрастающими потребностями решается только при разворачивании активности самого ребенка при переходе его к новым видам деятельности или новым типам отношений с окружающими. Посредством этого ребенок не только фактически меняет место в системе общественных отношений, но и иначе осознает эти отношения, переосмысливает их; это развитие его сознания находит свое выражение в изменении мотивации его деятельности: прежние мотивы теряют свою побудительную силу, рождаются новые мотивы, приводящие к переосмыслению его прежних действий.

Для выявления особенностей проявления учебной мотивации у детей старшего дошкольного возраста, нами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 15 детей в возрасте 6 - 7 лет.

Цель исследования: выявить особенности проявления учебных мотивов у детей старшего дошкольного возраста. Для решения поставленной цели были проведены: «Беседа о школе» (по методике Т. А. Нежной) и рисунок «Я в школе»

Анализируя результаты беседы мы выявили, что у 67 % детей внутренняя позиция школьника имеет содержательный характер, связанный с обучением в школе; 33 % опрошенных детей ориентированы на дошкольные виды деятельности.

Анализ детских рисунков показал, что у 40 % опрошенных детей высокая степень сформированности внутренней позиции школьника, что говорит о наличии у ребенка позитивного отношения к элементам школьной деятельности, готовности включиться в новую систему отношений и приступить к усвоению новой (учебной) деятельности. У 27 %

дошкольников не сформирована данная позиция, это может свидетельствовать об отсутствии осознания необходимости изменения жизненной ситуации. У оставшихся детей (33 %) внутренняя позиция школьника находится в процессе становления.

Таким образом, мы видим, что у значительной части детей сформированы элементы внутренней позиции школьника. Дети готовы к поступлению в школу, хотя и понимают необходимость учения. Но также выявлена группа детей с несформированными элементами позиции школьника.

Список использованной литературы

1. Асеев В. Г. Проблема мотивации и личность. // Теоретические проблемы психологии личности. – М., 1974.
2. Божович Л. И. Избранные психологические труды. / Под ред. Фельдштейна. – М., 1995.
3. Божович Л. И. Проблемы мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972
4. Венгер Л. А., Венгер А. Л. Готов ли ваш ребенок к школе. Восросы психологии учебной деятельности младших школьников. / Под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. – М., 1992.
5. Выюнова Н.И. Психологическая готовность ребенка к школьному обучению – М.: Академический проект, 2005.

© Ю.Н. Тютрина, М. А. Виноградова, 2016

УДК1

Л.Н. Уварова

к.психол.н., доцент кафедры психолого - педагогического образования

В.В.Филиппова

студент

Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета
г. Стерлитамак, Российская Федерация

ПРОБЛЕМА ВЛИЯНИЯ ТЕЛЕВИДЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА

Телевидение, без всяких сомнений, является неотъемлемой частью нашей жизни. Сегодня телевизор есть буквально в каждой семье. Именно он оказывает большое воздействие на детей, определяя тот образ поведения, которому они подражают.

Телевидение – это могущественное средство воспитания определенных представлений и черт характера, служащее источником информации и развлечения, а так же выступающее для детей в роли няни, не смотря на то, что оно оказывает массу отрицательных психофизиологических эффектов на ребенка.

Первый и основной вред телевидения – ограничение движения при просмотре телепередач. Необходимо помнить, что для ребенка, особенно первых лет жизни,

выполнение всех жизненных процессов и действий крайне необходимо, ведь именно так он познает мир и развивает свои интеллектуальные и физические способности [4, с. 12].

Во время просмотра телепрограмм ребенок пассивно воспринимает поступающую информацию с экрана, его умственная активность сведена к нулю. Систематический просмотр телевизора приводит к тому, что ребенок мыслит готовыми шаблонами. Ухудшается внимание, а также снижается интерес к определенным занятиям, включая школьные предметы. Ребенок предпочитает просмотр иллюстраций, нежели чтение. Речь, как способ общения, остается примитивной, возникают проблемы со способностью выделять главный смысл в тексте, а также с пересказом текста.

Телевизор каждый день развлекает детей и снабжает их различной информацией, демонстрируя ребенку больше “сообщений”, чем родители, друзья или же учителя, и довольно часто дети доверяют этим сообщениям не меньше, а временами даже больше, чем родным и близким [2, с. 48].

Автор научного направления «Социальная психология детства» Абраменкова В.В. отмечает, что экран телевизора производит на ребенка гипнотический эффект. Постоянно меняющиеся картинки на экране телевизора настолько притягивают малыша, что ему становится неинтересным и скучным то, что происходит вокруг него в реальной жизни. В результате маленький человек впадает в транс и уже абсолютно некритично воспринимает все, что льется с экрана, притягивается к нему [1, с. 65].

Западные ученые установили, что дети, которых в раннем детстве «воспитывал» телевизор страдают недоразвитием речи, эмоций и заторможенностью психического развития в целом.

Британские эксперты по речи выяснили, что за последние 20 лет быстро возросло численность детей, которые умеют воспринимать только зрительную информацию. Слова проходят мимо них. «Телевоспитанники» не могут в школе усваивать на слух информацию и испытывают большие затруднения со сменой привычного зрительного восприятия на вербальное, ведь обучает их не телевизор, а живой учитель, которого они не способны услышать. Общение с другими ребятами также может вызвать у них затруднения.

По мнению известного педагога - психолога А.В.Корнеевой, кроме влияния на речь, телевидение способствует потере интереса ребенка к спонтанным, творческим играм и естественному движению, не давая детям достаточно стимулов для формирования двигательных навыков. Недостаток контраста внешних раздражений может привести к тому, что пострадают творческие способности, фантазия и разум. Дефицит ощущений усугубляется нехваткой стимулирующих условий в больших городах.

Оставляя своих детей у телевизора, мы не только наносим урон их здоровью, провоцируя задержку моторного развития и смещения состояния зрения в худшую сторону. У экрана мы рискуем навсегда похоронить их яркую уникальную личность с ее возможностью познавать мир через собственный опыт, навыки, с ее умением полноценно общаться и строить взаимоотношения со сверстниками [3, с. 30].

Оградить ребенка от просмотра вредных программ недостаточно. Практика показывает, что просмотр детских программ более эффективен, когда рядом находятся родители. Как раз они и должны контролировать содержание передач, а также обязательно ограничивать время просмотра.

Детство – это самая счастливая и беззаботная пора для любого ребёнка. В этом возрасте ребёнок должен учиться познавать окружающий мир, и ничего не должно препятствовать ему в этом. Родителям следует больше проводить времени со своими детьми: играть с ними в интересные познавательные игры, читать вместе книги, совместно заниматься рукоделием, увлекаться творчеством или же просто как можно чаще бывать на свежем воздухе. Дети будут помнить драгоценное время, проведенное с родителями, но никогда не запомнят свой самый лучший день с телевизором!

Список использованной литературы:

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. – Воронеж: 2000 – 65 с.
2. Захарова Е. Ребенок у экрана // Дошкольное воспитание. – 1993. – 48 с.
3. Волжанина Т. А. Родительские собрания в начальной школе – М.: издательство «Учитель», 2005 – 30 с.
4. Филатова О.Г. Социология массовой коммуникации. М.: 2007 – 12 с.

© Л.Н. Уварова, В.В. Филиппова, 2016

УДК 37.034

Л.Н. Уварова

к.психол.н., доцент кафедры психолого - педагогического образования

Д.З.Хасанова

студент

Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета
г. Стерлитамак, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ ДУХОВНО - НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В начальной школе очень актуально воспитание духовно - нравственных качеств, формирование гуманных отношений между детьми. В детстве школьники особенно сильно усваивают нравственные нормы и ценности, поэтому заниматься духовно - нравственным воспитанием нужно в начальной школе. Детское время всегда обращено в будущее, и дети вырастут такими, какими их воспитают родители и учителя. Учителю в свою очередь, нужно своевременно заложить духовно - нравственный фундамент развитию личности.

В основе духовно - нравственного воспитания лежит духовно - нравственное развитие с опорой на выявление позитивных качеств ребенка. Специфика духовно - нравственного воспитания младших школьников обуславливается особенностями духовно - нравственного развития детей. Духовно - нравственное воспитание – это непрерывный процесс. Он начинается с рождения человека и длится всю жизнь. Он направлен на овладение правилами и нормами поведения. Основой воспитания, определяющей духовно - нравственное развитие, является формирование гуманистических отношений детей, не зависимо от содержания, методов, форм воспитательной работы.

По мнению Е.В. Чекиной, нравственное воспитание – процесс формирования нравственных качеств личности. Этот процесс носит интегративный характер. Духовно - нравственные качества выражаются в поведении и деятельности человека, устанавливают его взаимоотношения с окружающим миром. В процессе нравственного воспитания нужно внутреннее стимулирование активности личности в собственном развитии [2, с. 59].

Духовно - нравственное воспитание является уникальным процессом, который устремлен на полноценное воспитание и формирование личности младшего школьного возраста. Особенности духовно - нравственной среды младших школьников, прежде всего, сводятся к изменению их взглядов на материальные, нравственные ценности, ценностные ориентации, моральные качества. Духовно - нравственное развитие ребенка занимает особое место в формировании всесторонне развитой личности, выражает влияние на умственное развитие, на трудовую подготовку, на физическое развитие.

О.А. Лапина считает, что воспитание помогает ребенку прийти к внутренне осмысленному, обусловленному мировоззрением, нравственным чувством и сознанием поведению, владению собой, к самоконтролю и самоуправлению. На протяжении этого пути ребенок находится на разных уровнях управления собственным поведением [1, с. 59].

Важнейшей целью современного образования является всестороннее и гармоничное развитие личности. Одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание духовно - нравственного, ответственного, созидательного, предприимчивого, компетентного гражданина России. В связи с возрастанием социально - экономических преобразований актуализируется роль духовно - нравственных начал.

Изменение содержания духовно - нравственного воспитания младших школьников осуществляется в процессе реализации задач, направленных, прежде всего, на формирование общечеловеческих и национальных ценностей, нравственных отношений. Духовно - нравственное воспитание является основой всех основ, в зависимости от того, что вкладывают в душу ребенка в этом возрасте, будет зависеть, что возведет он сам в дальнейшем, как будет строить свои отношения с окружающими. В наше время сняты строгие духовно - нравственные рамки и это заставляет задуматься о будущем нашего государства.

При формировании и развитии личности на нее воздействуют как позитивные, так и негативные факторы, которые обрушиваются на интеллект и чувства. В особенности это сказывается в период развития эмоциональной сферы ребенка, на еще только формирующуюся сферу нравственности. Специфические признаки именно нравственного формирования раскрываются через критерии уровня нравственного развития: интеллект, как знание соответствующих моральных норм, указаний и способность высказывать на основе этих знаний свои соображения; поведение, как способ противостоять искушению, нарушить эти нормы и предписания; эмоции, как переживание чувства вины при их нарушении.

Общество нуждается в духовно - нравственном поколении детей, способной отличать добро от зла, принимать правильные решения, ценить культуру и в будущем стать «настоящим» человеком. Чем раньше произойдет встреча ребенка с нравственными ценностями своего народа, тем быстрее будет его духовное «возрастание».

Список использованной литературы:

1. Лапина О.А. Введение в педагогическую деятельность. – М.: Академия, 2008. – 160 с.
2. Чекина Е.В. Теория нравственного воспитания: история развития и современное состояние. – Гродно: ГрГУ, 2013. – 202 с.

© Л.Н. Уварова, Д.З. Хасанова, 2016

УДК 159.9

А.В.Ярыгина

Студент

ИГО,МГТУ

Г. Магнитогорск, Российская Федерация

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К МАТЕРИНСТВУ

В данной статье рассмотрена актуальная тема: «Психологическая готовность к материнству». Актуальность изучения психологической готовности к материнству продиктована противоречием между остротой демографических проблем, связанных с падением рождаемости, огромным числом распадающихся семей и лавинообразным увеличением числа детей - сирот при живых родителях, с ростом числа случаев жестокого обращения с ребёнком и не разработанностью социальной и психологической помощи семье и в первую очередь женщине.

Анализ ситуации, сложившейся в современном обществе, в частности в стремлении оздоровления общества и его демографического развития, позволяет констатировать потребность учитывать социально - психологические особенности беременных женщин в пре - и постнатальный период, необходимость бережно и аккуратно относиться к здоровью беременной женщины, не только физическому, но и душевному, а также правильно подбирать методы и формы обучения беременных женщин - студенток, тем самым оберегая их от катаклизмов и стрессов [3,с.120 - 121].

Изучение психологии материнства – одна из малоизведанных наукой областей. Изучение готовности к материнству в последние годы ведётся в различных аспектах: в социологических исследованиях позднего материнства и материнства несовершеннолетних; при исследовании факторов риска психической патологии ребёнка в связи с социальными и психическими аномалиями матерей, в филогенетическом аспекте. Исследуются значимые личностные характеристики будущей матери, изучаются факторы, влияющие на материнское поведение [6].

Материнство изучается в русле различных наук, таких как, социология, культурология, история, , медицина, физиология, биология поведения, , психология. Каждая наука изучает и определяет материнство, исходя из своих целей и задач. Интерес к комплексному изучению материнства появился сравнительно недавно. Но на сегодняшний день единого понятия «материнство» нет [6,с.3].

Филиппова Г.Г. рассматривает материнство как психосоциальный феномен: как обеспечение условий для развития ребёнка, как часть личностной сферы женщины [6].

Если рассматривать с точки зрения сексологического словаря , материнство определяется как функция женского организма, направленная на продолжение человеческого рода и включающая биологические (вынашивание, рождение и вскармливание ребёнка) и социальные (воспитание ребёнка) аспекты

Если же обратимся к истокам феминистского подхода, основателями которого считаются Е.А.Каплан, Э.Оаклей, то они объявляют материнство существенной, хотя и необязательной, частью жизни женщины [5].

Большая же часть теорий материнства, таких как : биосоциология, психоанализ, , теории, опирающиеся на идеи Руссо, рассматривают материнство, прежде всего как долг или работу.

Ученый Ф.Хорват определяет материнство как личностные качества женщины, её биологические и психологические особенности, которые женщина имеет как бы в себе, как какую - то художественную способность, вроде врождённого таланта.

Таким образом, нет единого, однозначного понятия «материнство». Для целостного видения материнства необходимо обозначить функции, присущие матери.

Функции и обязанности матери достаточно сложны и многообразны. Ведь они состоят в удовлетворении всех физиологических потребностей ребёнка, обеспечении его эмоционального благополучия, в развитии привязанности, базовых структур отношения к миру.

Имеющиеся в научно - публицистической литературе факты и примеры свидетельствуют о том, что современные молодые люди крайне мало ориентированы на выполнение материнских и отцовских ролей. В настоящее время, функции матери не занимают центрального места в самосознании современной женщины – этот факт, который является серьезным и тревожным, отмечают многие отечественные и зарубежные учёные.

По мнению Е.В. Матвеевой возможность гармоничного сочетания женщиной профессиональных и семейных ролей в значительной мере определяются её практической готовностью к семейной жизни и материнству ,также она считает основной детерминантой материнского поведения является степень психологической готовности к материнству [1].Большинство авторов , исследующих проблему готовности к материнству, считают, готовность к материнству формируется на протяжении всей жизни. На процесс формирования влияют как биологические, так и социальные факторы, поскольку готовность к материнству имеет с одной стороны мощную инстинктивную основу, а с другой выступает как личностное образование, в котором отражается весь предыдущий опыт её взаимоотношений со своими родителями, сверстниками, мужем и другими людьми.

Не стоит забывать, что психологическая готовность к материнству включает в себя и потребностно - мотивационную готовность, которая подразумевает потребность в материнстве и включает потребностно - эмоциональный и ценностно - смысловой компоненты.

Потребность в материнстве – комплексная потребность. Это самый сложный класс потребностей матери. Он подразумевает под собой рефлексии своих состояний и стремление к их переживанию в процессе взаимодействия с ребенком. Только у человека возможно представление о том, что такое «материнское чувство» и разочарование от несовпадения реального переживания с этим представлением [2].

В развитии материнского чувства участвует образ будущего ребенка, семейные и культурные модели материнства, собственный жизненный опыт. По содержанию класс потребностей в материнстве — это потребность в переживаниях, которые уже известны по своему опыту или представлениям и возникают при взаимодействии с ребенком и выполнении всех материнских функций [6].

Потребностно - эмоциональная готовность к материнству обеспечивает позитивное отношение женщины к беременности и настрой на роды, эмоционально - положительный образ ребёнка, желание заботиться о нём, радостно - счастливое отношение к роли матери [1].

Положительное отношение к беременности влечет за собой спокойное её протекание. Такая женщина способна совершенно сознательно перенести ради ребёнка любые трудности. Образ будущего ребенка у женщины вызывает положительные эмоции, она находится в «предвкушении» будущего материнства.

Большое значение имеет и то, как женщина настроена на процесс родов. В современной психологии и психотерапии считается, что отношение женщины к процессу родов существенным образом влияет на успешность родов, а также отражает общее отношение к беременности, будущему ребенку, своей новой роли матери [6].

Отрицательные переживания, острые стрессовые состояния, устойчивые страхи, возникновение неоднозначных чувств к будущему ребенку или к самой себе, а иногда своеобразное игнорирование беременности могут свидетельствовать о наличии у будущей матери неосознаваемых внутренних проблем, конфликта между желанием иметь ребёнка и неготовностью к решительным переменам в себе и в жизни.

В заключении хотелось бы отметить, в последние годы изучение психологической готовности к материнству ведётся в различных аспектах, но при всём разнообразии подходов к изучению данной темы систематического исследования связи готовности к материнству, реального материнского поведения и развития ребёнка не проводилось. Поэтому вопрос о ведущем факторе, обеспечивающем эту связь, остаётся открытым.

При изучении психологической готовности к материнству анализируются важные изменения в жизни, ждущие женщину с рождением ребёнка, которые чрезвычайно глубоки.

Рождение ребёнка принесёт много перемен, к которым женщина должна быть готова. Она должна быть готова стать матерью, должна осознанно принять на себя выполнение материнских функций, которые достаточно сложны и многообразны.

Список использованной литературы:

1. Матвеева, Е.В. Анализ материнства с позиции теории деятельности. - К.:ВГТУ, 2004.
2. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. - М.: Московский психолого - социальный институт. - 496 с., 2006
3. Серебрякова, А. А. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН - СТУДЕНТОК ВУЗА В ПРЕ - И ПОСТНАТАЛЬНЫЙ ПЕРИОД [Текст] / А. А. Серебрякова // Альманах современной науки и образования. - 2011. - № 12. - С. 120 - 121.
4. Степанова, О. П. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ БЕРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОК [Текст] / О. П. Степанова, А. А. Серебрякова // Фундаментальная наука и

технологии - перспективные разработки материалы III международной научно - практической конференции. North Charleston. - 2014. - С. 138 - 142.

5. Филиппова Г. Г. Психология материнства: концептуальная модель / Г. Г. Филиппова. - М., 1999. 286 с.

6. Филиппова Г. Г. Психология материнства: Учебное пособие / Г. Г. Филиппова. - М., 2002. 240 с.

© А.В.Ярыгина,2016

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Абдрахманова О.Н. ХАРАКТЕРИСТИКИ ВОСПИТАТЕЛЬНО - ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	6
А.В. Абросимова, М.В. Ерошин, В.Ю. Карпов ИССЛЕДОВАНИЕ МОРФОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЮНЫХ ПЛОВЦОВ	8
М.И. Авдалян ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО - ПОИСКОВЫХ СИСТЕМ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ШАХМАТИСТОВ	10
Д.Г. Алентьева СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ШАХМАТИСТОВ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ПОДГОТОВКИ	12
М.М. Атласова, Потапова А.П., Константинова А.Ф. КУЛЬТУРНО - МАССОВОЕ МЕРОПРИЯТИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ	14
А.А. Бабина, С.А. Утксиков ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СТУДЕНЧЕСКОЙ ФУТБОЛЬНОЙ КОМАНДЕ	16
Л.И. Автушко, А.А. Бабушкина УЧЕБНИКИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК МЕТОДИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ «ГАРМОНИЯ»	19
В.И. Балова, С.П. Рошин МОТИВАЦИЯ ЗАНЯТИЙ ЛЕПКОЙ ДЕТЕЙ 10 - 12 ЛЕТ ПОСРЕДСТВОМ СОВМЕСТНОГО ПРОСМОТРА РАБОТ И ВЫСТАВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	21
В.И. Балова, С.П. Рошин ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ЛЕПКОЙ С ДЕТЬМИ 10 – 12 ЛЕТ	24
Е.А. Бароненко, И.А. Скоробренко К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ КОНТЕКСТНО - МОДУЛЬНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКИ	27
Е.И. Мелень ФОРМИРОВАНИЕ КОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	30

О.И.Беляева, М.С.Кондакова РОЛЬ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ	33
Н.С. Бережецкая, А.В. Клочко, Е.А. Абрамович СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	36
Е. В. Беценко, Г. Г. Капустина ЗАЧЕМ ЭКОНОМИСТУ ФИЗИКА	38
Е.Ю. Богданова КУРС РУССКОЙ СЛОВЕСНОСТИ В 5 КЛАССЕ КАК ОДИН ИЗ ЭТАПОВ ПОДГОТОВКИ К ОГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ	40
Л.Л. Бойко ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ	42
О.О. Бриллиантова, А.Н. Дианов ОСОБЕННОСТИ ТЕСТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ, ИМЕЮЩИХ ПРОТИВОПОКАЗАНИЯ К ПРЫЖКАМ	44
А.В.Брызгалова, Р.Э.Ибрагимова УСЛОВИЯ ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ К ЧТЕНИЮ	47
О.В.Сафонова, Э.Ю.Бузина РАЗВИТИЕ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ	49
Бурлет Кристина ФОРМИРОВАНИЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В МЛАДШИХ КЛАССАХ	51
Н.Л.Васенина МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ДОСТИЖЕНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	53
М.В.Веккесер, М.В.Багдасарова, А.А.Фалилеева ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В ШКОЛЕ	55
Герман М.Я., Кузьмина И.В. ТВОРЧЕСКАЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	57
П. В. Грищенко, Е. А. Карбасова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УРОКА - КВЕСТА КАК ИННОВАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ЭКОНОМИКИ	61

К.С. Дегтярева ИЗУЧЕНИЕ ТЕМЫ «ЗАПИСИ» В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ	63
Н.Ю. Дмитриева ПРОБЛЕМА ВОСПРИЯТИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ИСКУССТВА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	67
С.А. Докукина, Р.Э.Ибрагимова ОРГАНИЗАЦИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО КРАЕВЕДЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	72
А.А. Дроздова ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ	73
Е. В. Исупова КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ЭФФЕКТИВНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	75
Т.В. Карабутина, А.А. Меркулова, Е.М. Казанцев ОРГАНИЗАЦИЯ РЕКРЕАЦИОННОГО ТУРИЗМА НА ПРИМЕРЕ ТУРИСТИЧЕСКОГО КРУЖКА «СЭВЕКИ» (СЕВЕРО - ЕНИСЕЙСКОГО РАЙОНА, П. БРЯНКА)	78
А. В. Карпенко, Ю.А. Псеунук ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	79
В. Ю. Карпов, Н. Г. Пучкова, Л. А. Сергеева ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ СОВРЕМЕННЫМИ СРЕДСТВАМИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ	83
В.Ю. Карпов, С.В. Шмелева, Пилосян Н.А. МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ 7 - 8 ЛЕТ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ РИТМИЧЕСКОЙ ГИМНАСТИКИ	85
А.В.Колесниченко АНАЛИЗ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ К СОРЕВНОВАНИЯМ ШАХМАТИСТОВ В НАЧАЛЕ ХХ ВЕКА	88
Е.И. Кузнецова, Е.В. Веремеенко ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ MOODLE ДЛЯ СТИМУЛИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ К ДИСЦИПЛИНЕ	90
Е.Ю. Курсанова К ВОПРОСУ ОБ УМСТВЕННОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКА	93

А.С. Литовченко ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ КАК НАУЧНО - ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	94
Ю.Я. Лобанов, О.Е. Понимасов ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК ПОЛИСТРУКТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	96
Н.В. Лысенко ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОФИЛЬМА В ОБУЧЕНИИ НЕВЕРБАЛЬНЫМ СРЕДСТВАМ КОММУНИКАЦИИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	98
С.Е. Малкина, Научный руководитель РАЗВИТИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ: НАПРАВЛЕНИЯ, ЭТАПЫ И РЕЗУЛЬТАТЫ	101
А.Э. Маякунов ПЕДАГОГИКА СОТРУДНИЧЕСТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ЮРИСТОВ	103
А.Э. Маякунов ПОНЯТИЕ «НАЦИОНАЛЬНО - ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНТЕРЕС» В ИСТОРИОСОФИИ Н. Я. ДАНИЛЕВСКОГО	105
Н.А. Данилова, И.Л.Мирошниченко К ВОПРОСУ ВВЕДЕНИЯ КОМПЛЕКСНЫХ ЧИСЕЛ В ШКОЛЬНЫЙ КУРС МАТЕМАТИКИ	108
А.М.Нилова ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ «ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА» КАК ПОМОЩНИКА ТРЕНЕРА ШАХМАТИСТА	110
О.С.Панова, Р.А.Исаев ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА И ЕГО КОМПОНЕНТОВ ПРИМИНИТЕЛЬНО К ПЕДАГОГИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	112
А.Ю. Панькин КАК НАЧАТЬ ГОВОРИТЬ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	115
О. С. Попова, Г. Г.Капустина УЧЕБА В ШКОЛЕ И УЧЕБА В ВУЗЕ	117
Н.Г.Репкина ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ТЕХНОЛОГИЙ ТЕСТИРОВАНИЯ	119
М. Г. Рочева, М. С. Хозяинова СПЕЦИФИКА ЛИНЕЙНОЙ АЛГЕБРЫ В КУРСЕ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ	122

Н. В. Румянцева, О. А. Туминская СТУДЕНЧЕСКАЯ ПРАКТИКА ПО МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКЕ	125
М.А.Селивёрстова И.Г. ПЕСТАЛОЦЦИ О НРАВСТВЕННОМ ОСНОВАНИИ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА	128
М.А.Селивёрстова И.Г. ПЕСТАЛОЦЦИ О РОДИТЕЛЬСКОЙ ЛЮБВИ КАК ОСНОВЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	130
Е.А. Сидякина, И.И. Сафронова ПРОГРАММА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ТВОРИМ ДОБРО» ПО ДУХОВНО - НРАВСТВЕННОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (НА ОСНОВЕ ПРАВОСЛАВИЯ)	132
Е.В. Старкова ИЗУЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШАХМАТИСТОВ	137
Е.В. Старкова ПСИХОЛОГИЯ ШАХМАТНОЙ ИГРЫ	138
С.Н. САДОВЫЙ, С.А. СТОЛЯРЧУК ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СИНОНИМОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	140
Н.А. Стрекалова СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В РОССИИ И США	142
Каптевская И.Б., Съедина Н.И., Шабанова И.М. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРОЕКТЫ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ОСНОВАМ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ	146
Д.А.Тезиков, М.А.Семикин ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО - ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	149
С.В. Тетина РАЗВИТИЕ ДИВЕРГЕНТНОЕ МЫШЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА ОСНОВЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ	151
О.О. Хаситовшили ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У МАГИСТРОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	154
Хисматулина Н.И., Веккесер М.В., Фалилеева А.А. СЮЖЕТНО - РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ	156

В. Н. Хомич МОДУЛЬНАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ - ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ДИЗАЙН»	158
И.В.Хорошева МОДУЛЬНЫЙ ПОДХОД В ОБЕСПЕЧЕНИИ СОВРЕМЕННОЙ ПРЕДМЕТНО - ПРОСТРАНСТВЕННОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	161
Ю.М.Челышкова ЛОГОРИТМИКА – КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ	163
Е.Ю. Черепина НАРОДНЫЕ ЧТЕНИЯ КАК ФОРМА ВНЕШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX В.	165
Л.Ю. Шавшаева СУЩНОСТЬ ФЕНОМЕНА «ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ»	166
Д.Э. Шкробец ОТВЕРЖЕННЫЕ ДЕТИ В КЛАССЕ. РОЛЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ	169
Н. В. Шпакова СПЕЦИФИКА ОСВОЕНИЯ НАРОДНО - ПЕСЕННОГО МНОГОГОЛОСИЯ МОРДОВСКОГО НАРОДА	170
Л.Л.Шпортко, И.А.Федин ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ВОЗДЕЙСТВИЯ ИНФОРМАТИЗАЦИИ	172
А. С. Штоль НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ УТОЧНЕНИЯ КАТЕГОРИИ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»	175
Е.Ю. Щепотьева МОТИВАЦИЯ И СТИМУЛИРОВАНИЕ ТРУДА ПЕРСОНАЛА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	177
М.В.Юрченко, А.А.Колодченко, Н.А.Штельма ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ОЗНАКОМЛЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОСНОВАМИ КРАЕВЕДЕНИЯ	178

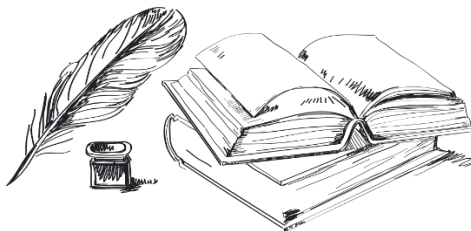
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Е.В. Гончарова, Е. В. Лобода ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И РЕФЛЕКСИВНОСТИ У ПЕДАГОГОВ	181
---	-----

Ю. Б. Горбатова, М. Е. Питанова ШКОЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ ПЯТИКЛАССНИКОВ	185
М.В. Ермилова РЕГУЛЯЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ: ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	187
Г.Н. Жулина, В.А. Марченко ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ	190
В.В. Ищенко ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИЗНАКОВ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ И КРИЗИСА ЛИЧНОСТИ НА ПРИМЕРЕ КУРСАНТОВ КРАСНОДАРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА МВД РОССИИ	193
Л.В. Лагунова, И.Ю. Лапinyш РОЛЬ ПЕДАГОГА В ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ В СПОРТЕ	196
Г.В. Карантыш, Т.В. Ластавченко СТЕПЕНЬ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ КОРЫ ГОЛОВНОГО МОЗГА У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НЕОРГАНИЧЕСКОГО ГЕНЕЗА КАК КРИТЕРИЙ УСПЕШНОСТИ ВКЛЮЧЕНИЯ ИХ В СИСТЕМУ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	198
А.А. Агаркова, Ю.Ю. Макуцкая Ю.Ю., Ю.И. Лобанова ТОЛЕРАНТНОСТЬ ИЛИ РАВНОДУШИЕ?	202
К.О. Петухова СФОРМИРОВАННОСТЬ САМОСОЗНАНИЯ У ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	206
И.И. Савченко ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	208
А.Н. Скоробогачева ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ	210
Е.А. Толстик ПРОБЛЕМА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	212
Ю.Н. Тютрина, М. А. Виноградова ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ МОТИВОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	213
Л.Н. Уварова, В.В. Филиппова ПРОБЛЕМА ВЛИЯНИЯ ТЕЛЕВИДЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА	216

Л.Н. Уварова, Д.З.Хасанова
ОСОБЕННОСТИ ДУХОВНО - ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 218

А.В.Ярыгина
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К МАТЕРИНСТВУ 220



УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Приглашаем Вас принять участие в Международных научно-практических конференциях проводимых нашим центром.

Форма проведения конференций: заочная, без указания формы проведения в сборнике статей;

По итогам конференций издаются сборники статей. Сборникам присваиваются соответствующие библиотечные индексы УДК, ББК и международный стандартный книжный номер (ISBN)

Всем участникам высылается индивидуальный сертификат участника, подтверждающий участие в конференции.

В течение 10 дней после проведения конференции сборники статей размещаются на сайте aeterna-ufa.ru, а также отправляются в почтовые отделения для осуществления рассылки. Рассылка сборников производится заказными бандеролями.

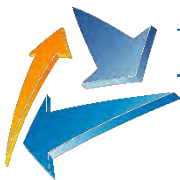
Сборники статей размещаются в научной электронной библиотеке elibrary.ru и регистрируются в наукометрической базе **РИНЦ (Российский индекс научного цитирования)**

Стоимость публикации от 130 руб. за 1 страницу. Минимальный объем - 3 страницы

С информацией и полным списком конференций Вы можете ознакомиться на нашем сайте aeterna-ufa.ru

Научно-издательский центр «Аэтерна»

<http://aeterna-ufa.ru> +7 (347) 266 60 68 _____ info@aeterna-ufa.ru



ИННОВАЦИОННАЯ НАУКА

ISSN 2410-6070

Свидетельство о регистрации СМИ – ПИ №ФС77-61597

Договор о размещении журнала в НЭБ (РИНЦ, elibrary.ru)

№103-02/2015

Договор о размещении журнала в "КиберЛенинке" (cyberleninka.ru)

№32505-01

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

**Приглашаем Вас опубликовать результаты исследований в
Международном научном журнале «Инновационная наука»**

Журнал «Инновационная наука» является ежемесячным изданием. В нем публикуются статьи, обладающие научной новизной и представляющие собой результаты завершенных исследований, проблемного или научно-практического характера.

Периодичность выхода: 1 раз месяц. Статьи принимаются до 12 числа каждого месяца. В течение 20 дней после издания журнал направляется в почтовые отделения для осуществления рассылки.

Журнал размещён в научной электронной библиотеке **elibrary.ru** и зарегистрирован в наукометрической базе РИНЦ (Российский индекс научного цитирования)

Научно-издательский центр «Аэтерна»

<http://aeterna-ufa.ru>

+7 (347) 266 60 68

science@aeterna-ufa.ru

Научное издание

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ

**Сборник статей
Международной научно - практической конференции
15 мая 2016 г.**

В авторской редакции

Подписано в печать 20.05.2016 г. Формат 60x84/16.

Усл. печ. л. 19,30. Тираж 500. Заказ 424.

**Отпечатано в редакционно-издательском отделе
НАУЧНО-ИЗДАТЕЛЬСКОГО ЦЕНТРА «АЭТЕРНА»**

450076, г. Уфа, ул. М. Гафури 27/2

<http://aeterna-ufa.ru>

info@aeterna-ufa.ru

+7 (347) 266 60 68