

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

УЧЁНЫЙ

международный научный журнал

"Technology has advanced more in the last thirty years than in the previous two thousand. The exponential increase in advancement will only continue. Anthropological Commentary The opposite of a trivial truth is false; the opposite of a great truth is also true."

"An expert is a man who has made all the mistakes which can be made, in a narrow field."

"The best weapon of a dictatorship is secrecy, but the best weapon of a democracy should be the weapon of openness."



16+

anybody says he can think about quantum physics without getting angry, that only shows he has not understood the first thing about them."

From Bohr model



Lyman Series (Ultraviolet)

Balmer Series (Visible)

410.2 nm violet

434.1 nm violet

656.3 nm red

486.1 nm bluegreen

electron

proton

Bohr Model of Hydrogen

Ground State Electron

lowest level.

Absorption Spectrum:

Emission Spectrum:

deep difficulty bears in its own solution. It forces us to change our thinking in order to find it."

6
2016
Часть VII

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Международный научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 6 (110) / 2016

Редакционная коллегия:

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Тираж 500 экз. Дата выхода в свет: 15.04.2016. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

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

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

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

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

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)

Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)

Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)

Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)

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

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

Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)

Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)

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

Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

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

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

Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)

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

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

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

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

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

Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)

Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)

Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)

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

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

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

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

Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)

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

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Галина Анатольевна

Ответственные редакторы: Осянина Екатерина Игоревна, Вейса Людмила Николаевна

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Бурьянов Павел Яковлевич, Голубцов Максим Владимирович

На обложке изображен Нильс Хенрик Давид Бор (1885–1962) — датский физик-теоретик и общественный деятель, лауреат Нобелевской премии по физике.

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

Барыльник С. Н.

Феномен подростковой тревожности и его взаимосвязь с эмоциональным интеллектом с учетом гендерных особенностей 683

Гайнанова Е. А.

Психолого-педагогическое сопровождение детей в адаптационный период 686

Гайнанова Е. А.

Программа психолого-педагогического сопровождения детей и родителей в период адаптации к ДОУ 688

Гайнанова Е. А.

Опыт исследования особенностей адаптации к ДОУ детей раннего возраста 689

Каика В. А.

Теоретические основы развития эмоций у детей старшего дошкольного возраста средствами сказкотерапии. Подходы исследователей к изучению эмоций в отечественной и зарубежной психологии 691

Киселев М. В., Голов А. В.

Мотивация граждан, поступающих на военную службу по контракту в армию Российской Федерации 695

Крикуненко Л. Ю., Куташов В. А., Хабарова Т. Ю.

Исследование и формирование уровня психологической готовности к материнству у беременных в период наблюдения в районной женской консультации 698

Онуфриева В. В., Константинова А. С.

Особенности копинг-поведения в подростковом возрасте 701

Палагина А. О.

Взаимосвязь направленности личности с формами проявления агрессии 703

Соболева Н. В.

Проблема совладающего поведения и стрессоустойчивости в условиях эффективной профессиональной деятельности педагогов .. 707

Тараненко О. Н., Идрисова Я. А.

Суицидальная настроенность молодежи как социально-психологическая проблема общества 710

Тарасов И. В., Виттенбек В. К.

Влияние компьютерных игр на успеваемость школьников 9–10 лет 713

ПЕДАГОГИКА

Абаева Н. Ч.

Обучение монологической речи студентов-бакалавров первого курса 717

Абаева Н. Ч.

Дискуссия на занятиях по русскому языку 719

Аджимуратова З. Р.

Реализация здоровья сбережения детей дошкольного возраста на занятиях по ритмопластике 720

Акутина С. П.

Роль практики в формировании профессионального становления будущих социальных работников 723

Альмяшова Л. В., Кокорина И. Н., Овчерук Л. Д., Ефименко Т. В.

О психологически комфортной системе ведения занятий на иностранном языке 725

Ахмедова Х. О.

Разработка занятия по русскому языку на тему «Духовное наследие наших предков» 728

Ахмедова Х. О.

Разработка занятия по русскому языку на тему «Моя специальность» 731

Ахмедова Х. О. Разработка занятия по русскому языку на тему «Задачи народного образования в Узбекистане» 733	Волохова Е. С. Основные этапы научного исследования 755
Базарова Н. А., Никитенко А. В., Фролова Е. А., Климова О. А. Взаимосвязь в работе учителя-логопеда и педагогов ДОУ при коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста 735	Гавриш С. В. Особенности дифференцированного подхода в изучении РКИ на начальном этапе 757
Бартош Н. Н. К вопросу о развитии диалогической речи 737	Грачева А. Г. Опыт и перспективы перехода на метапредметное обучение в средней школе 760
Бодрин А. В., Таболько Л. А. Особенности досуговой деятельности пожилых людей 739	Денисов О. В., Пономарев А. Е., Басилаиа М. А. Проектирование комфортной и безопасной среды жизнедеятельности как фактор здоровьесбережения 763
Боймирзаева О. Ш. Развитие художественно-эстетической культуры студента в системе высшего педагогического образования 741	Дударева Ю. Б. Развитие творческого мышления в системе дополнительного образования детей и взрослых 767
Бондин В. И., Путилина Т. А., Якушева Е. Н. Хронология развития культуры здоровья в образовательных системах 744	Жураев Т. Х., Киямов Ш. Ф. Разработка модульной системы для «инженерной графики» с геометрическим моделированием и CAD-технологиями 771
Борисова Е. М. Раннее экспериментирование детей 748	Жураев Т. Х., Киямов Ш. Ф. Системный анализ «инженерной графики» по темам со связью с геометрическим моделированием и CAD-технологиями 773
Бухтоярова Н. А. Развитие научного потенциала личности подростка на занятиях по предметной области «Технология» 751	

ПСИХОЛОГИЯ

Феномен подростковой тревожности и его взаимосвязь с эмоциональным интеллектом с учетом гендерных особенностей

Барыльник Софья Николаевна, учащаяся 10 класса
Медицинский лицей Саратовского государственного медицинского университета имени В. И. Разумовского

Статья посвящена изучению феномена тревожности в подростковом возрасте с учетом гендерных особенностей, а также взаимосвязи личностной тревожности с эмоциональным интеллектом. Благодаря анализу психометрических тестов было выявлено, что подростки имеют высокий уровень тревожности, который зависит от ситуации, личностных, гендерных особенностей и уровня эмоционального интеллекта. В результате проведенного исследования были созданы психолого-педагогические рекомендации по коррекции уровня тревожности.

Ключевые слова: тревожность, эмоциональный интеллект, подростки.

The article is devoted to studying the phenomenon of anxiety in adolescents with gender-sensitive, as well as the relationship of trait anxiety with emotional intelligence. Through the analysis of psychometric tests it revealed that teenagers have a high level of anxiety, which depends on the situation, personality, gender and level of emotional intelligence. The study was designed psycho-pedagogical advice on anxiety level correction.

Key words: anxiety, emotional intelligence, teenagers.

Проблема высокой личностной и школьной тревожности, как показателя эмоционального неблагополучия учащихся, накладывающего отпечаток не только на состояние их психического и физического здоровья, но и на их успешность в учебной деятельности, является весьма актуальной. В настоящее время увеличилось число тревожных подростков, отличающихся неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью, апатией, депрессией, нейротизмом, агрессивностью. [8] По данным ВОЗ, школа сегодня признана общественно неблагоприятным фактором, так как тревожность является частым симптомом невротозов и функционального психоза, а также входит в синдромологию других заболеваний или является пусковым механизмом расстройства эмоциональной сферы личности. [3] Именно поэтому мы исследовали уровни тревожности и пути ее преодоления у подростков с 2013 по 2016 год. Экспериментальное исследование было проведено среди 120 учащихся (60 девочек и 60 мальчиков) Медицинского лицея ГБОУ ВПО Саратовского ГМУ им. В. И. Разумовского.

Наша работа состояла из нескольких этапов. Основная цель работы первого исследования — изучение понятия тревожности у подростков с учетом гендерных особенностей. Существует широкий спектр различных определений тревоги и тревожности. Следует различать тревогу

как состояние и тревожность как свойство личности. Тревога — реакция на грозящую опасность. Тревожность — это субъективное проявление неблагополучия личности, ее дезадаптации, это черта личности, готовность к страху, часто сопровождается физиологическими симптомами, такими, как сердцебиение, испарина, понос, учащенное дыхание. Эти физические признаки появляются как при осознанной тревоге, так и при неосознанной. [9]

Личностная тревожность характеризуется состоянием безотчетного страха, неопределенным ощущением угрозы, готовностью воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное. Ситуативная тревожность больше отражает эмоциональные реакции, она возникает как реакция человека на различные, чаще всего социально-психологические стрессоры. (ожидание негативной оценки или агрессивной реакции, опасение потерять что-то очень значимое — любимого человека, работу, материальные или нематериальные ценности). [11]

Определенный уровень тревожности — естественная и обязательная особенность активной личности. При этом существует оптимальный индивидуальный уровень полезной тревоги.

Мы использовали методики диагностики уровня школьной тревожности Филлипса с целью изучения уровня и характера тревожности. [10] А также тест «Ис-



Рис. 1. Влияние стресса на людей с разной степенью тревожности

следование тревожности» (опросник Спилберга), авторы — Спилбергер Ч.Д. и Ю.Л. Ханин, с целью дифференцировано измерить тревожность как личностное свойство (уровень личностной тревожности) и как состояние (уровень ситуативной тревожности). [11]

На основании полученных результатов по методике Филлипса уровень тревожности девочек превышал аналогичные показатели у мальчиков на 8%. В результате применения методики Спилберга — Ханина получены следующие результаты. Реактивная и личностная тревожность девочек выше, чем у мальчиков на различных этапах учебного процесса. У девочек личностная тревожность выше, чем реактивная вне зависимости от этапов учебного процесса. У мальчиков реактивная тревожность выше, чем личностная и носит постоянный характер. Нами был разработан вариант дополнительных обучающих материалов для психологов и педагогов. В данных материалах представлены обоснованные рекомендации по диагностике, коррекции и путях преодоления уровня тревожности в различных ситуациях.

В 2014–2015 учебном году в связи с предстоящей сдачей ОГЭ и ЕГЭ мы решили применить наши разработки на практике. Для этого мы вместе с педагогами и психологами организовали ряд внеклассных мероприятий для снижения уровня тревожности у школьников. Для подтверждения эффективности наших разработок нами было проведено повторное тестирование учащихся. Сравнив результаты тестирования до и после применения наших методик, мы выявили, что все показатели улучшились. По методике Филлипса показатели тревожности у мальчиков были — 88%, а стали — 56%; у девочек были — 96%, а стали — 71%. По методике Спилберга — Ханина мы видим, что количество мальчиков и девочек с умеренной реактивной тревожностью (РТ) и значительно увеличилось (мальчиков — на 20,1%; девочек — на 23,3%); и количество подростков с умеренной личностной тревожностью (ЛТ) тоже увеличилось, однако у мальчиков незначительно — на 3,5%, а у девочек — на 26,7%. Несмотря на то, что все показатели улучшились, тревожность девочек всё же превышает тревожность мальчиков почти по всем показателям.

Впоследствии, при изучении литературы было выяснено, что на уровень тревожности влияет целый ряд факторов: когнитивные способности, психотип, самооценка учебной деятельности, нейротизм, уровень интеллекта и эмоциональное благополучие подростков. [4] Мы решили продолжить изучение личностной тревожности и выбрали ее взаимосвязь с эмоциональным интеллектом, учитывая гендерные особенности. Так как в современном обществе проблема понимания и выражения эмоций стоит достаточно остро, поскольку в нем искусственно насаждают культ рационального отношения к жизни.

Эмоциональный интеллект (англ. Emotionality quotient) — способность эффективно разбираться в эмоциональной сфере человеческой жизни: понимать эмоции и эмоциональную подоплеку отношений, использовать свои эмоции для решения задач, связанных с отношениями и мотивацией. [5] В структуру эмоционального интеллекта входят способности к осознанной регуляции эмоций, к пониманию (осмыслению) эмоций, к ассимиляции эмоций в мышлении, к различению и выражению эмоций. Условно эмоциональный интеллект измеряется тремя уровнями: низкий, развитый (средний) и высокий.

Экспериментальное исследование было проведено на той же группе испытуемых. Использовались методики диагностики уровня эмоционального интеллекта: самооценочный опросник Холла и объективный тест Гоулмана, а также тест «Исследование тревожности» (опросник Спилберга), авторы — Спилбергер Ч.Д. и Ю.Л. Ханин, коэффициент корреляции Пирсона и шкала Чеддока. [6]

Было выяснено, что для оценки уровня ЭИ (эмоциональный интеллект) существует два типа тестов: самооценочный и объективный. Сопоставив их результаты с учетом половых различий, выявлено: разница между показателями высокого уровня ЭИ девочек по тесту Гоулмана и Холла составляет 18%, следовательно, девочкам свойственно занижение своих способностей. У мальчиков же показатели по тесту Гоулмана ниже чем аналогичные показатели по тесту Холла 35%, им, наоборот, свойственно завышение своих способностей. По объективному тесту Гоулмана мы видим, что процент девочек (35%), имеющих высокий уровень ЭИ, больше чем процент мальчиков (23%).

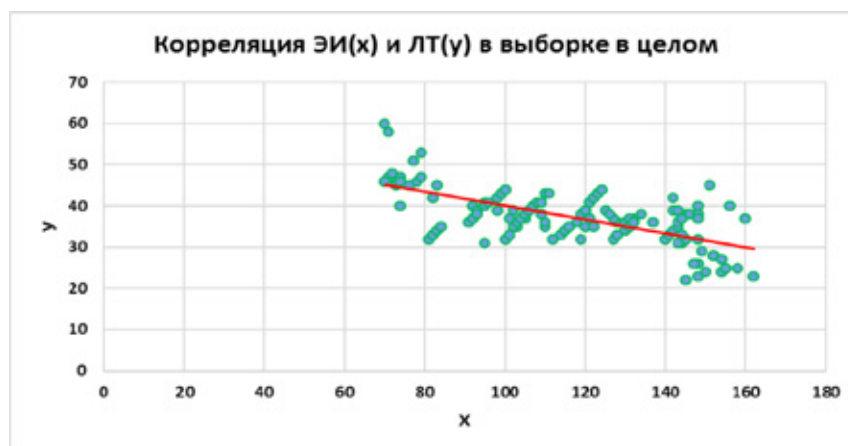


Рис. 2. Поле корреляции ЭИ и ЛТ в выборке в целом

Мы также решили доказать взаимосвязь уровня эмоционального интеллекта с личностной тревожностью. В качестве эмпирического метода был использован метод тестов (Тест на эмоциональный интеллект Д. Гоулмана и Опросник Спилбергера). Для обработки данных использовался коэффициент линейной корреляции Пирсона. В результате мы получили, что коэффициент корреляции уровня эмоционального интеллекта и личностной тревожности в выборке в целом $-0,65$, в группе девочек $-0,66$, в группе мальчиков $-0,67$.

По шкале Чеддока, которая дает нам качественную характеристику силы связи по коэффициенту корреляции, мы делаем вывод, что связь эмоционального интеллекта и личностной тревожности в выборке в целом, в группе девочек и группе мальчиков — это умеренная отрицательная связь.

В результате проведения трёхлетнего исследования были получены данные, подтвердившие гипотезы ис-

следования и позволившие сделать следующие выводы. Подростки, участвовавшие в эксперименте, действительно имеют высокий уровень тревожности, который зависит от ситуации, личностных и гендерных особенностей. Доказано, что высокий уровень эмоционального интеллекта способствует снижению уровня личностной тревожности. Неожиданным явился тот факт, что при сравнении показателей самооценочного опросника Холла и объективного тест Гоулмана, мы выявили, что мальчики склонны к самовозвышению, а девочки, наоборот, к самоуничижению. Практическая значимость данной работы заключается в создании и апробации психолого-педагогических рекомендаций, а также буклетов для подростков.

Полученные выводы не претендуют на исчерпывающее рассмотрение рассматриваемой проблемы. В дальнейшем видится целесообразным исследовать взаимосвязи тревожности с когнитивными и личностными особенностями подростков.

Литература:

1. Андреева, И.Н. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и личностной тревожности в подростковом возрасте/И.Н. Андреева // Психологическое здоровье в контексте развития личности: материалы респ. науч.-практ. конф., Брест, 30–31 янв. 2004 г.; ред. А.В. Северин. — Брест: Изд-во УО «БрГУ им. А.С. Пушкина», 2004.
2. Бергфельд, А.Ю. О восприятии эмоций субъектом-носителем/А.Ю. Бергфельд // Психология XXI века: тез. междунар. науч.-практ. конф. студ. и аспирантов, Санкт-Петербург, 12–14 апр. 2001 г.; под ред. А.А. Крылова. — СПб.: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 2001.
3. «ВОЗ призывает уделять больше внимания здоровью подростков» сайт — Всемирная Организация Здравоохранения; <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2014/focus-adolescent-health/ru/>
4. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6 томах. — М.: Педагогика, 1984
5. Гарскова, Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию/Г.Г. Гарскова // Аналиевские чтения: тез. науч.-практ. конф.; редкол.: А.А. Крылов [и др.]. — СПб.: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 1999.
6. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект, Владимир.: Изд-во АСТ, 2009
7. Деревянко, С.П. Развитие эмоционального интеллекта в тренинговых группах/С.П. Деревянко // Психологический журнал. — 2008. — No 2.
8. Колмогорова, Л.С. Диагностика психологической культуры школьников: практ. пособие для школьных психологов/Л.С. Колмогорова. — М.: ВЛАДОС, 2002. А

9. Прихожан, А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст (+CD). — СПб.: Питер, 2007
10. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. — 384 с: ил.
11. Спилберг, Ч. Д. Концептуальные и методические проблемы исследования тревоги. — Сост. Ю. Л. Ханин. — М., 1983—560 с.
12. Суханова, К. Н. Гендерные проблемы эмоций/Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 2001. — с. 257—258.
13. Хорни, К. Тревожность. Собр. соч. в 3-х т. Т. 2. — М.: Смысл, 1997.

Психолого-педагогическое сопровождение детей в адаптационный период

Гайнанова Елена Анатольевна, студент
Иркутский государственный университет

Проблема адаптации ребенка раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения сохраняет свою высокую значимость на протяжении длительного времени. Это обусловлено тем, что от качества организации процесса адаптации детей зависит уровень их физического и умственного развития, психологического здоровья.

В изменившихся условиях, связанных с реализацией Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, данный вопрос требует изменения подходов к решению проблемы адаптации. По мнению Е. Л. Тарасовой остроту проблеме придает состояние здоровья детей раннего возраста, особенности развития современной семьи, взаимосвязанные с возможностями успешной адаптации детей к окружающему миру [7, с. 1].

Анализ исследований по проблемам адаптации свидетельствует о том, что адаптация представляет собой сложный процесс, в котором отражается взаимодействие разных уровней психического развития: психофизиологического, социально-психологического, педагогического. Соотношение этих уровней определяет специфику адаптационных механизмов.

На процесс адаптации ребенка к пребыванию в дошкольном учреждении влияют три составляющие. Социально-психологический уровень адаптации, характеризующийся степенью закаленности и сформированностью навыков самообслуживания, коммуникативного общения со взрослыми и сверстниками, личностными особенностями самого малыша, а также уровнем тревожности и влиянием семьи на ребёнка.

Психофизиологический уровень характеризующийся, особенностями психомоторного развития детей раннего возраста и обуславливают повышенный риск развития адаптационных нарушений и педагогический уровень, характеризующийся компетентностью и профессионализмом педагогов.

Адаптация детей раннего возраста к новым условиям пребывания в дошкольном образовательном учреждении протекает труднее, так как они испытывают эмоцио-

нальный стресс. Эта психотравмирующая ситуация является одной из причин нарушения здоровья. Таким образом, можно говорить о том, что у детей указанного возраста условия эмоционального напряжения приводят к увеличению периода адаптации.

Трудности адаптации у детей раннего возраста требуют специальной работы, направленной на их преодоление и создание условий гармоничного развития ребенка. В соответствии с этим в современной науке активно разрабатываются вопросы психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста. Обратимся к анализу сущности понятия «психолого-педагогическое сопровождение».

В работе М. Р. Битяновой сопровождение рассматривается как идеология работы, при которой происходит объединение целей психологической и педагогической практики и фокусировка на личности ребенка [2, с. 24].

По мнению Е. И. Казаковой, психолого-педагогическое сопровождение представляет собой процесс оказания помощи ребенку, его семье, педагогам, построенный на основе сохранения свободы и ответственности субъекта развития за выбор решения актуальной проблемы [4, с. 51].

Согласно позиции Э. М. Александровской, психолого-педагогическое сопровождение представляет собой особый вид помощи ребенку, технологию, которая предназначена для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем или их предупреждении в условиях образовательного процесса [1, с. 19].

Основная задача сопровождения — создание ситуаций развития, в которых ребенок и сопровождающий его взрослый вступают в особый тип взаимоотношений, в рамках которых ребенок проживает полноценный детский опыт, решая задачи возраста, а взрослый передает ребенку необходимые средства, позволяющие решать данные задачи, и создает ситуации, актуализирующие его потенциальные ресурсы.

Опираясь на работы В. В. Долганиной, О. О. Монгуш, Л. М. Шипициной и др. мы выделяем следующие задачи психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста в период адаптации к ДООУ:

- раннее выявление и предупреждение проблем в развитии ребенка;
- помощь ребенка в решении актуальных задач развития и социализации;
- психолого-педагогическое обеспечение программ дошкольного учреждения;
- повышение компетентности родителей и педагогов [3,5,6].

В соответствии с данными задачами можно выделить несколько направлений работы по психолого-педагогическому сопровождению детей раннего возраста.

1. Профилактическое — оказание опосредованного воздействия на детей через родителей для предупреждения возникновения проблем.
2. Диагностическое — комплексная психолого-педагогическая оценка развития ребенка, использование специального инструментария для выявления проблем ребенка. В период адаптации первичная диагностика проходит по трем направлениям: — характеристика родителями состояния детей через анализ анкетных данных; — оценка воспитателями состояния детей в период адаптации к условиям дошкольной образовательной организации через анализ специальной карты наблюдений за ребенком; — оценка психоэмоционального состояния детей раннего возраста через анализ индивидуального листа адаптации.
3. Консультативное — организация работы с родителями и педагогами, направленной на решение проблем.
4. Коррекционно-развивающее — организация индивидуальной или групповой работы с детьми, направ-

ленной на решение проблем, возникающих в период адаптации; создание условий для успешной адаптации.

Результатом эффективности психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста в процессе адаптации могут выступать следующие показатели:

- положительный эмоциональный фон ребенка во взаимодействии со взрослыми и сверстниками;
- включение в совместную деятельность;
- проявление инициативы и активности в деятельности;
- хороший аппетит, сон, состояние здоровья.

Достижение положительных результатов сопровождения детей раннего возраста связано также с учетом ряда психолого-педагогических условий: организации мониторинга процесса адаптации, выделении детей с неблагоприятным прогнозом адаптации; организации своевременной коррекционно-развивающей работы по преодолению трудностей адаптации; обеспечению методической и психологической поддержки педагогов и родителей.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста в ДОО представляет собой как процесс взаимодействия всех участников образовательного процесса в решении задач успешной адаптации, поэтапного использовании комплекса мер по преодолению трудностей адаптации. Эффективность своевременного выявления проблем адаптации и их разрешения выступает одним из важнейших показателей качества работы образовательного учреждения.

Литература:

1. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение школьников [Текст]: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Э. М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. К. Куренкова — М.: «Академия». — 2012. — 208 с.
2. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М. Р. Битянова. — М.: «Совершенство», 2008. — 298 с.
3. Долганина, В. В. Психологическое сопровождение детей раннего возраста в период адаптации к условиям дошкольной образовательной организации [Текст] / В. В. Долганина // Психологические науки: теория и практика: материалы III междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). — М.: Буки-Веди, 2015. — с. 1–3.
4. Казакова, Е. И. Сопровождение развития новая образовательная технология [Текст] / Е. И. Казакова // Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение развития ребенка: Материалы Российско-фламандской конференции. СПб., 2011. — 144 с.
5. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста [Текст] / Под науч. ред. проф. Л. М. Шипицыной. СПб.: «Речь», 2005. — 240 с.
6. Монгуш, О. О. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста [Текст] / О. О. Монгуш // Педагогическое мастерство: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). — М.: Буки-Веди, 2015. — с. 59–62
7. Тарасова, Л. Е. Процесс психологического сопровождения детей раннего возраста в группе кратковременного пребывания [Текст] / Л. Е. Тарасова // Психология образования в XXI веке: теория и практика URL: http://psyjournals.ru/education21/issue/54478_full.shtml

Программа психолого-педагогического сопровождения детей и родителей в период адаптации к ДОУ

Гайнанова Елена Анатольевна, студент
Иркутский государственный университет

Для преодоления трудностей адаптации у детей раннего возраста нами была разработана программа психолого-педагогического сопровождения.

Целью программы являлось создание благоприятного воспитательно-образовательного пространства семьи и ДОУ в системе организации адаптации детей раннего возраста.

Задачи программы выступали:

1. Создать условия для организации адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения.

2. Внедрить эффективные формы и методы сотрудничества с родителями, способствующие повышению информационной культуры в практику психолого-педагогического партнерства.

3. Привлечь внимание сотрудников дошкольного образовательного учреждения к проблеме организации адаптации детей раннего возраста через повышение информационной компетентности.

Основу практической работы составляло взаимодействие воспитателя, родителей и детей, направленное на создание благоприятной эмоциональной атмосферы в группе, которое создаёт основу для благоприятной адаптации детей раннего возраста.

Программа по адаптации детей раннего возраста была разработана и апробирована на базе МКДОУ детский сад «Солнышко» п. жд. ст. Невельская, Тайшетского района, Иркутской области.

За основу процесса адаптации детей к условиям дошкольного образовательного учреждения взята модель организации адаптационного периода детей 2-го и 3-го года жизни Л.В. Белкиной, а также подходы к организации работы с детьми раннего возраста, представленные в работах К.Л. Печоры, Е.О. Смирновой, О.Л. Трофимовой [1,2,3,4].

Для организации успешной адаптации детей раннего возраста, воспитатели использовали разнообразные методы и приемы работы с детьми: развлечения, интересные для детей дидактические игры, подвижные игры, способствующие возникновению положительных эмоций у детей, элементы устного народного творчества, формы организации детей, как в групповой комнате, так и на свежем воздухе.

Организация процесса адаптации включала следующие этапы:

Первый этап — подготовка родителей и воспитателей ребенка к условиям детского сада. В процессе подготовительного этапа нужно будет уделить внимание рациону питания, приучить есть разнообразные овощные блюда, тво-

рожные запеканки, рыбное суфле и т.д. В это же время необходимо обратить внимание на формирование навыков самостоятельности. О поступлении в детский сад следует говорить с ребенком как о желанном, радостном событии. Первое посещение ребенком группы детского сада и первые впечатления.

Второй этап — посещение родителей с ребенком группы детского сада.

Важна организация привычного приема и первые впечатления ребенка.

Основная задача мамы в данной ситуации — помочь ребенку в создании положительного образа воспитателя. Первую неделю ребенок приходит в детский сад и остается в группе в течение 2–3 часов в присутствии мамы или других родственников. За это время он осваивает новые для него помещения, знакомится с другими детьми.

Третий этап — постепенное привыкание.

Постепенная адаптация может включать несколько периодов:

— Первый период: «мы играем только вместе». На данном этапе мама и ребенок представляют собой единое целое. Мама является проводником и защитником ребенка. Она побуждает его включаться в новые виды деятельности, и сама активно играет с ним во все игры. Такая стратегия поведения сохраняется до тех пор, пока ребенок не перестанет бояться и не начнет отходить от мамы.

— Второй период: «я играю сам, но ты будь рядом». Постепенно ребенок начинает осознавать, что новая обстановка не несет опасности. Игры и игрушки вызывают у него интерес. Любознательность и активность побуждают его отрываться от мамы на безопасное расстояние. Мама все еще является опорой и защитой. Ребенок уже может находиться в группе, подходить к детям, играть рядом с ними. В случае необходимости мама приходит ему на помощь, организует совместные игры.

— Третий период: «иди, я немножко поиграю один». Рано или поздно настает момент, когда ребенок сам начинает проявлять стремление к самостоятельной игре. Когда наступает такой момент, мама может ненадолго отлучиться. Главным моментом в этой ситуации является то, что мама предупреждает ребенка о том, что она ненадолго уйдет и скоро вернется. Важно обратить внимание ребенка на момент возвращения мамы.

— Четвертый период: «мне хорошо здесь, я готов отпустить тебя». И, наконец, наступает день, когда ребенок соглашается остаться в группе один и спокойно отпускает маму. Воспитательница должна поддерживать в нем уверенность, что мама обязательно за ним придет после того, как он поспит и покушает.

Задачами воспитания в доадаптационный период являлись:

1. Создать для детей атмосферу психологического комфорта. Формировать у детей навыки здорового образа жизни, содействовать полноценному физическому развитию детей:

— организовать рациональный режим дня в группе, обеспечивающий каждому ребенку физический и психический комфорт;

— формировать у детей привычку к аккуратности и чистоте, прививать простейшие навыки самообслуживания;

— обеспечить понимание детьми смысла выполнения режимных процессов;

— воспитывать у детей потребность в самостоятельной двигательной активности.

2. Закладывать основы будущей личности:

— воспитывать у детей уверенность в самих себе и своих возможностях, развивать активность, инициативность, самостоятельность;

— закладывать основы доверительного отношения детей к взрослым, формируя доверие и привязанность к воспитателю;

Литература:

1. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ [Текст]: практическое пособие/Авт.-сост. Л. В. Белкина. — Воронеж: «Учитель», 2006. — 236 с.
2. Печора, К. Л., Пантюхина, Г. В. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях [Текст]/К. Л. Печора, Г. В. Пантюхина. — Москва: Владос, 2007. — 176 с.
3. Смирнова, Е. О. Психологическая служба раннего возраста [Текст]/Е. О. Смирнова // Психологическая наука и образование. 2005. — № 1. — с. 23–26.
4. Трофимова, О. В. Организация успешной адаптации детей к дошкольному учреждению посредством создания целенаправленного комплекса мероприятий. Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.) [Текст]/О. В. Трофимова, Т. М. Волкова, Н. А. Галка. — М.: Буки-Веди, 2012. — 142 с.

Опыт исследования особенностей адаптации к ДОУ детей раннего возраста

Гайнанова Елена Анатольевна, студент
Иркутский государственный университет

Организация процесса адаптации детей к условиям ДОУ, по мнению А. Д. Кошелевой, Р. Калининой опирается на необходимость оценки степени адаптации у детей, выявлении особенностей течения адаптации [1,2].

При проведении исследования мы осуществляли:

— наблюдения за детьми в разные отрезки времени: во время выполнения предметной деятельности, в играх, на прогулках, в различные режимные моменты, которые позволили определить преобладающее эмоциональное состояние каждого ребенка, характер его деятельности (наличие интереса, способность отображать в играх жизненную цепочку действий, используя предметы по функциональному назначению);

— закладывать основы доброжелательного отношения детей друг к другу.

В ходе психолого-педагогического сопровождения реализовывались следующие условия, содействующие адаптации детей к ДОУ: учет психологических особенностей адаптации детей; создание эмоционально благоприятной атмосферы в группе ДОУ; проведение своевременной коррекционно-развивающей работы с детьми; психолого-педагогическое консультирование родителей.

Результаты оценки эффективности проведенной работы показали положительную динамику в степени адаптации детей: детей с низким уровнем адаптации выявлено не было.

Таким образом, результаты реализации программы психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста к условиям ДОУ показали, что учет психологических особенностей адаптации детей к новому социальному окружению; создание эмоционально благоприятной атмосферы в группе ДОУ; проведение своевременной коррекционно-развивающей работы с детьми; психолого-педагогическое консультирование родителей в период адаптации детей к пребыванию в ДОУ способствуют успешной адаптации детей.

— анкетирование родителей с целью выявления индивидуальных особенностей ребенка, его привычек, интересов и привязанностей, условий воспитания в семье;

— беседы с педагогами и родителями с целью изучения динамики адаптации ребёнка в дошкольном образовательном учреждении.

Контингент испытуемых: в исследовании приняли участие 20 детей младшего дошкольного возраста.

В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики:

— метод наблюдения;

— опросник для воспитателей и родителей «Учет преобладающего настроения ребенка»;

— показатели адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении (Ватутина Н.Д.) [3, с. 17].

Проведение психодиагностического исследования и наблюдения за поведением и психоэмоциональным состоянием детей раннего возраста в группе позволили выявить этапы адаптации к ДООУ. Исследование показало, что все дети, пришедшие в детский сад, проходят определенный период приспособления к новым для них условиям (режим дня, социально окружение, особенности кормления, игрушки), однако продолжительность этого периода разная.

Так, по результатам наблюдения за детьми выявлены уровни адаптации, что позволило условно выделить три подгруппы с разным уровнем адаптации — низкий, средний и высокий.

Как показали полученные данные: легкая степень адаптации выявлена у 20% детей. Эти дошкольники успешно адаптировались к условиям ДООУ, у них преобладал положительный эмоциональный фон, хороший аппетит, нормальный сон. Они проявляли интерес к взаимодействию со взрослым и сверстниками.

У 40% детей выявлена средняя степень адаптации. Для них характерными являлись такие проявления как неустойчивость настроения, деятельность детей носила наблюдательный или подражательный характер. Дети могли выполнять действия по образцу, предпочитали заниматься индивидуально. Активных, самостоятельных действий не предпринимали. Во взаимоотношения со взрослыми и сверстниками не проявляли инициативу.

Низкая степень адаптации выявлена у 40% детей. Эти дошкольники характеризовались нарушениями аппетита и сна, неуравновешенным эмоциональным состоянием, отсутствием желания общаться, проявлениями негативизма.

Проиллюстрируем полученные результаты:

Андрей Е. (2 года 8 мес.) — весёлый, жизнерадостный, активный мальчик. Эмоциональное состояние, в большей степени, уравновешенное. Эмоции проявляются ярко: часто (адекватно) смеётся, улыбается. Ярко выражена потребность в общении, охотно идёт на контакт с окружающими. Зачастую является инициатором взаимоотношений. Сформированы основы игровой деятельности — проявляет интерес к играм, активно участвует в них, функциональные действия. Сон, аппетит хорошие. Речь эмоционально окрашена. Пассивная речь соответствует возрастным особенностям. Детский сад посещает регулярно, болеет редко. Легко и быстро приспосабливается к новым условиям, активно их осваивает.

Даниил В. (2 года.) — эмоциональное состояние уравновешенное, спокойное, умеренно проявляет активность. Игровые умения, навыки не достаточно сформированы: игры кратковременные, переключается с одного предмета на другой. Выполняет действия по образцу, в основном наблюдает за игрой других детей. Сон, аппетит прекрасные, проявления тревожности отсутствуют. Инициативы во взаимоотношениях не проявляет. Речь не эмоциональная несколько отстаёт в развитии от возрастных норм. Эмоциональное состояние в целом благополучное.

Женя Т. (2 года 5 мес.) — как отмечает воспитатель, первые дни посещения детского сада были очень сложными для ребёнка — эмоциональное состояние оценивалось как неуравновешенное, беспокойное, присутствовал приступообразный плач, девочка постоянно думала о маме, доме. Через 4 дня состояние стало более уравновешенным, воспоминания о матери отошли на второй план, появился интерес к сверстникам. Также стабилизировались сон и аппетит. В общении со сверстниками проявляет инициативу периодически; чувствительна к поощрениям и порицаниям. У девочки сформированы основы игровой деятельности: проявляет интерес к играм, активно в них участвует, использует соотносящие действия. Речевые умения соответствуют возрастным нормам. Адаптационный период затягивается из-за частых заболеваний.

Данные о преобладающем настроении детей раннего возраста в период адаптации к ДООУ позволили выделить следующие особенности эмоционального состояния детей с разной степенью адаптации.

В группе детей с низким уровнем адаптации у преобладающего числа детей наблюдается резкая смена настроения после отрицательных суждений в их адрес. Психоэмоциональное состояние детей характеризуется угнетенностью и подавленностью, которая может проявляться в различных формах агрессивного поведения. В группе со средним уровнем адаптации часто проявляется неустойчивость эмоционального фона, чувствительность детей к изменениям ситуации, обидчивость. У детей с высоким уровнем адаптации преимущественно наблюдается бодрое и жизнерадостное настроение.

Обобщая результаты исследования, мы можем сделать вывод о том, что степень адаптации у детей раннего возраста у детей различна. Наибольшее внимания требуют дети с низким уровнем адаптации, потому что они пребывают в состоянии стресса и самостоятельно справиться с ним не могут. С этой целью необходимо разработать программу психолого-педагогического сопровождения детей в процессе адаптации.

Литература:

1. Кошелева, А.Д. Аффективное поведение и его проявление в младшем дошкольном возрасте [Текст]/А.Д. Кошелева, И.Ю. Ильина // Проблемы изучения и развития личности дошкольника. Пермь, 1995. — 128 с.
2. Калинина, Р. Ребенок пошел в детский сад... [Текст]/Р. Калинина, Л. Семенова, Г. Яковлева // Дошкольное воспитание, 1998. — № 4. — с. 17–21.
3. Ватутина, Н.Д. Ребенок поступает в детский сад [Текст]/Н.Д. Ватутина. М.: Просвещение, 1983. — 103 с.

Теоретические основы развития эмоций у детей старшего дошкольного возраста средствами сказкотерапии. Подходы исследователей к изучению эмоций в отечественной и зарубежной психологии

Каика Виктория Александровна, студент
Иркутский государственный университет

На современном этапе развития психологической науки проблема изучения эмоций продолжает сохранять свою актуальность, несмотря на достаточно глубокие исследования, которые уже имеются. Это обусловлено, прежде всего, ролью эмоций, их влиянием на человеческое поведение.

Проблема эмоций выступала предметом изучения на протяжении длительного времени. В отечественной и зарубежной психологии представлены различные взгляды, раскрывающие понимание сущности эмоций (таблица 1).

Таблица 1. Сравнительная таблица взглядов отечественных и зарубежных ученых по вопросам теорий происхождения и сущности эмоций

Отечественные подходы	Зарубежные подходы
<p>1. Информационная теория эмоций, предложенная П. В. Симоновым. Согласно его теории, источником эмоции является расхождение между количеством наличной информации и информацией, необходимой для решения стоящей перед человеком задачи.</p> <p>Симонов П. В. разработал формулу эмоций: $(Э = \frac{П}{Н} - С)$ — где П — потребность, Н — необходимость, С — существующее отдельное эмоциональное явление. Формула выражает факторы, которые ведут к возникновению эмоции — потребность и вероятность её удовлетворения в данный момент, именно сейчас, сегодня.</p> <p>С формулой эмоций Симонова П. В. не соглашается Б. И. Додонов, который считает, что «... мы не видим сейчас возможности охватить все эмоции единой измерительной формулой». [2]</p> <p>Б. И. Додонов подчёркивает, что психология должна изучать не отдельный эмоциональный процесс, а целостную психическую деятельность, насыщенную чувственными оценочными моментами, т. е. предметом изучения должна стать эмоционально-оценочная деятельность человека.</p> <p>С этой точки зрения, Б. И. Додонов отмечает, что с одной стороны, эмоция — это оценка, необходимая «... для существования организма и личности, для организации их поведения»; с другой стороны — это положительная самостоятельная ценность, т. е. ценность цели деятельности.</p>	<p>1. Одним из первых детальных исследований в области эмоций и их сопроводительных реакций, являлась <u>концепция Ч. Дарвина — эволюционно-биологическая</u> или «рудиментарная теория эмоций». В которой отмечалось, что развитие эмоций подчинено законам биологической эволюции. Основная функция, которую выполняют эмоции — приспособительная. Большая часть эмоциональных реакций, как полагал Ч. Дарвин, объясняется тем, что они являются пережитками действий, которые были бесполезны на предыдущей стадии эволюции. Он практически отождествлял эмоции человека и животных, игнорируя значение социального фактора в развитии эмоций людей. [1]</p>
<p>2. В теории отношения в. Н. Мясищева эмоция рассматривается как одна из важнейших сторон психических процессов, характеризующая переживанием человеком действительности. Существенным в определении эмоций является их связь с отношением человека к окружающему и самому себе, их значение в регуляции психических процессов. Эмоциональные отношения характеризуют эмоциональную избирательность или связь эмоций определенного характера с определенными лицами, объектами или процессами.</p>	<p>2. Первая систематически разработанная трактовка эмоциональных явлений принадлежит интроспективной психологии, основоположником которой является Вильгельм Вундт.</p> <p>На основе эмпирических данных Вундт выделил шесть главных компонентов чувственного процесса и предложил три основных измерения эмоций: удовольствие-неудовольствие, возбуждение-успокоение, направление-разрешение, что нашло своё отражение в его трёхмерной теории чувствований [5]</p>

	<p>Теория Вундта критиковалась американским психологом Титченером, который подверг сомнению выдвинутый Вундтом тезис о неисчислимом множестве чувств. Титченер полагал, что существует только два вида чувств: удовольствие и неудовольствие, остальные все чувства Вундт выдумал.</p>
<p>3. Отечественные психологи С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев [4] и другие, критиковали К. Е Изарда за то, что важнейшим компонентом эмоций он не рассматривал отношение субъекта к объектам, явлениям, событиям, которые в отечественной психологии рассматривают как основу эмоций.</p>	<p>3. <u>Центральная теория эмоциональных переживаний</u> — «таламической теории Коннона и Барда», была выдвинута в противовес идеи отождествления эмоций с вегетативными изменениями. Согласно этой теории эмоции отождествляются с физиологическими процессами, происходящими в центральной нервной системе. Физиологический подход к эмоциям предполагает выяснение всего структурного аспекта этих явлений.</p>
<p>4. Отечественные психологи подчёркивают и значение тех физиологических механизмов, которые являются условием возникновения эмоциональных процессов. Крупнейшим специалистом в этой области являлся академик П. К. Анохин, который создал биологическую теорию эмоций. П. К. Анохин подчёркивал, что физиологическая характеристика эмоций связана прежде всего с распространением возбуждения из области гипоталамуса на все эффекторные органы. Возникновение потребностей приводит к возникновению отрицательных эмоций, которые играют мобилизирующую роль, способствуя наиболее быстрому удовлетворению потребностей оптимальным способом.</p>	<p>4. В зарубежной психологии одним из ведущих учёных в области эмоций является крупнейший американский психолог Керрол Е. Изард, который исследует человеческие эмоции во всех аспектах. К. Е. Изард старается объяснить, каким образом эмоции образуют существенную часть человеческого сознания, познания и действия. К. Е. Изард исследует человеческие эмоции в непосредственной связи с познавательной способностью и деятельностью человека. [3]</p>
	<p>5. Физиологическая теория — «теория Джемса-Ланге». У. Джеймс развил тезис о том, что непосредственно за восприятием возбуждающего факта следует телесное изменение, а наше переживание этих изменений и есть эмоции. Подобную точку зрения разделял и датский исследователь К. Ланге: по его мнению, эмоции возникают в результате моторных изменений, вызываемых некоторыми раздражителями. Хотя позиции Джемса и Ланге не совсем идентичны, вследствие сходства и совпадения во времени их теорий, их стали рассматривать как единую теорию, известную ныне. Согласно ее, эмоциональное состояние является производным от состояния периферических органов. Джемс делит эмоции на «низшие» и «высшие». К «низшим» он относит эмоции, связанные с состоянием гнева, страха и т. д.; к «высшим» относит, например, эмоции, связанные с эстетическими потребностями. [5]</p>

Большинство теорий, посвящённых эмоциям, были направлены на раскрытие сущности эмоций через понимание механизмов их возникновения и исследователи приходили к тому, что эмоции тесным образом взаимосвязаны с деятельностью нервной системы и другими психическими функциями.

Эмоции, по мнению С.Л. Рубинштейна, представляют собой процесс отражения субъективного отношения человека к различным объектам и явлениям окружающего мира, другим людям и самому себе в форме непосредственного переживания [6]. По сути, эмоции выражают состояние субъекта и его отношение к объекту.

Как указывает В.К. Виллонас, эмоции имеют свои отличия от психических познавательных процессов, которые заключается в полярности, то есть эмоции обладают положительным и отрицательным знаком, а также энергетической насыщенностью. Не менее значимой отличительной характеристикой эмоций является их интегральность или целостность, которая указывает на то, что в эмоциональном переживании участвуют все психофизиологические системы человека и его личность. Именно поэтому индикаторами изменения эмоционального состояния могут выступать изменения, связанные с психофизиологическими реакциями человека. Также к числу особенно

стей эмоций, отличающих их от других процессов, относят неотделимость, которая свидетельствует о тесной взаимосвязи эмоций со всеми физическими процессами [1].

Эмоции представляют собой сложные образования, оказывающие влияние психическую деятельность человека.

Значение эмоций помогает понять рассмотрение их функций. R. Plutchik, выделяет следующие функции. Экспрессивные функции эмоций заключаются в том, что эмоции способствуют лучшему пониманию людьми друг друга. Отражательно-оценочная функция заключается в том, что эмоция выступает как деятельность, которая оценивает поступающую в мозг информацию и происходит кодировка этой информации в форме субъективных образов. Побуждающая функция эмоции заключается в том, что полное отстранение эмоций от функции побуждения обесмысливает и производимую ими функцию оценки. Эвристическая превосходящая функция эмоций отражает роль эмоций в актуализации закреплённого опыта, благодаря чему человек способен опережать развитие событий, предвидеть их исход. Синтезирующая функция отражает способность эмоциональных переживаний выступать в качестве синтезирующей основы образа, создавать целостное и структурированное отображение разных действующих раздражителей. Компенсаторная функция эмоций заключается в том, что эмоции влияют на разные церебральные системы, которые регулируют поведение.

Суть переключающей функции заключается в сфере врождённых форм поведения и при осуществлении условно рефлекторной деятельности. Различные исследователи отмечают разный набор функций [7].

Структура эмоций является многокомпонентной. Это связано с тем, что эмоции представляют собой сложный процесс. К числу этих компонентов, по мнению С.Л. Рубинштейна относятся физиологические (представляет изменения физиологических систем, возникающих при эмоциях), психологический (собственно переживания) и поведенческий (экспрессия и различные действия). Физиологический и психологический компоненты эмоций представляют собой внутренние их проявления, которые замыкаются «внутри организма». Выход вовне и разрядка эмоциональной энергии осуществляется благодаря третьему компоненту — поведенческому [6].

На современном этапе развития общества культурные нормы таковы, что, как правило, требуют от человека сдержанных проявлений чувств, для физического и душевного здоровья человека необходимы отсроченные во времени сбросы лишней энергии. Это может происходить в виде любых приемлемых для самого человека и общества движений и действий.

В психологии неоднократно предпринимались попытки классифицировать эмоции и таких классификаций представлено достаточно много. Подходы к классификации эмоций представлены в таблице 2.

Таблица 2. Подходы отечественных и зарубежных авторов к классификации эмоций

Автор	Классификация
Подходы отечественных авторов.	
П. В. Симонов.	В основе классификации — отношение к своему состоянию и характер взаимодействия с объектами, способными удовлетворить имеющуюся потребность Выделил 4 пары «базисных эмоций»: 1. удовольствие-отвращение; 2. радость-горе 3. уверенность-страх 4. торжество-ярость.
Б. И. Додонов	Основой классификации являются потребности и цели, т. е. мотивы которым служат эмоции. 1. Альтруистические эмоции (потребность в содействии, помощи, сопереживании); 2. Коммуникативные (потребность в общении); 3. Глорические (от лат. -gloria-слова) — (потребность в самоутверждении, превосходстве); 4. Практические (желание добиваться успеха в работе, успешности); 5. Пугнические (от лат. pugna-борьба) — (потребность в преодолении опасности, риск, интерес к борьбе); 6. Романтические (стремление к необычному, таинственному, неизведанному); 7. Гностические (от лат. gnosis-знание) — (потребность в получении информации); 8. Эстетические (наслаждение красотой, изяществом); 9. Гедонистические (потребность в телесном и душевном комфорте); 10. Акизитивные (от франц. acquisition — приобретение) — (интерес к накоплению, приобретению вещей).

Л. В. Куликов	Подразделяет эмоции на: 1. активационные (бодрость, радость, азарт); 2. тензионные (эмоции напряжения) — (гнев, страх, тревога); 3. самооценочные (печаль, вина, стыд, растерянность).
Подходы зарубежных авторов.	
К. Изард	Называет 10 основных, фундаментальных эмоций: 1. Гнев 6. Вина 2. страх 7. интерес 3. стыд 8. радость 4. презрение 9. удивление 5. отвращение 10. дистресс (горе-страдание)
Э. Титченер	По его мнению, существует только два вида эмоций: 1. удовольствие; 2. неудовольствие.
Р. Плутчик	Выделяет 8 базовых эмоций, деля их на 4 пары: — гнев (разрушение) — страх (защита); — одобрение (принятие) — отвращение (отвержение); — радость (воспроизведение) — уныние (лишение); — Ожидание (лишение) — удивление (ориентация).

В. К. Вилюнас отмечает, что эмоции у человека представлены в виде четырёх основных феноменов — это эмоциональные реакции, чувства, эмоциональные состояния и эмоциональные свойства [1].

Эмоциональные реакции представляют собой непосредственные переживания, протекание какой-либо эмоции и базируется на первичных потребностях, они тесным образом взаимосвязаны с текущими обстоятельствами, кратковременны и обратимы.

Чувства — это переживания, которые в отличие от эмоций носят долговременный характер и могут сохраняться на всю жизнь.

Эмоциональные состояния являются более длительными и устойчивыми, чем эмоциональные реакции, они согласовывают потребности и устремления с его возможностями в конкретный момент времени. Для эмоциональных состояний характерны изменения нервно-психического тонуса.

Эмоциональные свойства являются устойчивыми ха-

рактеристиками человека, которые отражают индивидуальные особенности эмоционального реагирования, характерные для конкретного человека. К числу этих эмоциональных свойств относятся эмоциональная лабильность, эмоциональная монотонность, эмоциональная вязкость, эмоциональная ригидность, эмоциональное огрубление.

Таким образом, анализ литературы показывает, что эмоции играют важное значение в жизни человека. В рамках данного исследования мы определяем эмоции следующим образом: эмоция — это субъективная форма выражения потребностей, которые предшествуют деятельности по их удовлетворению, побуждая и направляя ее. По своей структуре эмоции являются трехкомпонентными и включают физиологический, психологический и поведенческий. Эмоции тесным образом взаимосвязаны со всеми психическими процессами и выполняют множество значимых функций. Огромную роль эмоции играют в становлении личности.

Литература:

1. Вилюнас, В. К. Психология эмоций [Текст]/В. К. Вилюнас. — СПб.: Питер, 2006. — 496 с.
2. Выготский, Л. С. Психология [Текст]/Л. С. Выготский. СПб.: «Питер», 2009. — 920 с.
3. Дубовец, С. Развитие эмоций у детей [Текст]/С. Дубовец // Дошкольное воспитание. — 2008. — № 1. — с. 59–63.
4. Изард, К. Е. Психология эмоций [Текст]/К. Е. Изард. СПб.: «Питер», 2009. — 753 с.
5. Кошелева, А. Д. Эмоциональное развитие дошкольников: Уч. пособие для студентов [Текст]/А. Д. Кошелева. — М.: Академия, 2003. — 176 с.
6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст]/С. Л. Рубинштейн. СПб.: «Питер». 2010. — 820 с.
7. Plutchik, R. Emotion/A psychoevolutionary synthesis. N. Y., 1980.

Мотивация граждан, поступающих на военную службу по контракту в армию Российской Федерации

Киселев Максим Владимирович, гвардии майор;
Голов Александр Владимирович, гвардии рядовой
В/ч 41659 (г. Алейск, Алтайский край)

Мотивация людей, осознанно выбирающих службу по контракту, причем не в офицерских погонах, а с самого начала, солдатского или сержантского уровня, всегда вызвала особый интерес. Рассмотрим этот аспект с разных позиций, ведь без четкой мотивации, зачем тогда идти служить?

Мотивы поступления на военную службу рассматриваются как осознанная, психологическая причина, непосредственно побудившая гражданина к принятию решения о добровольном заключении соответствующего контракта. Иными словами, выявление мотивов позволяет получить ответ на вопрос, почему конкретный человек поступил на военную службу.

Человек по природе своей постоянно вовлечен в разнообразную деятельность и осуществляет то или иное поведение. Поведение человека может быть описано с разных сторон. В психологическом плане любой поведенческий акт имеет начало, течение и завершение. Он может быть также охарактеризован с точки зрения интенсивности и направленности. Изучение мотивации — это анализ причин и факторов, которые инициируют и энергетизируют активность человека, а также направляют, поддерживают и приводят к завершению определенный поведенческий акт. Важнейшей особенностью мотивированного действия является наличие интенции — намерения к его выполнению. [1].

Большинство психологов согласны с выделением двух типов мотивации и соответствующих им двух типов поведения:

- 1) внешней мотивации) и соответственно внешне мотивированного поведения и
- 2) внутренней мотивации и соответственно внутренне мотивированного поведения. [2]

Внешняя мотивация — конструкт для описания детерминации поведения в тех ситуациях, когда факторы, которые его инициируют и регулируют, находятся вне личности или вне поведения. Достаточно инициирующему и регулирующему факторам стать внешними, как вся мотивация приобретает характер внешней.

Общепризнанным является положение, что внешняя мотивация прежде всего основана на наградах, поощрениях, наказаниях или других видах внешней стимуляции, которые инициируют и направляют желательное или тормозят нежелательное поведение.

Для успешной воспитательной работы с контрактниками очень важно знать их жизненные ценности. Интересным выглядит сравнение ценностей граждан, желающих и не желающих служить по контракту. У по-

тенциальных кандидатов на военную службу по контракту ярче выражено стремление к материальному достатку, получению образования. Они более честолюбивы, их влечет желание стать профессионалом в своем деле, реализовать способности, проверить свои силы и обрести семейное счастье.

Военные социологи также отмечают, что современные военнотружущие по контракту намного серьезнее осознают существующую в настоящее время для России угрозу территориальной целостности и обостряющуюся военную напряженность, чем их ровесники, не находящиеся на военной службе. [3]

В то же время анализ представленной мотивации поступления на контрактную службу позволяет выявить их некоторую ограниченность материальными рамками и недостаточность других стимулов, побуждающих к службе по контракту. Это можно объяснить тем, что большая часть военнотружущих-контрактников пришла в Вооруженные Силы из сельской местности в связи с ростом безработицы, кризис привел к нестабильности в гражданской сфере деятельности. Именно это определяет их мотивацию, которая имеет хоть и несущественную, но устойчивую тенденцию к повышению ее материальной составляющей.

Другой ведущей социально-психологической составляющей, существенно влияющей на формирование характера и содержания воспитательной работы с контрактниками, выступает их личностная военно-профессиональная ориентация. Она рассматривается как основной элемент структуры личности военнотружущего, определяющий направленность и характер его военно-профессиональной деятельности по достижению собственных жизненных целей (ориентиров). Следовательно, зная личностную военно-профессиональную ориентацию подчиненного, офицер может прогнозировать его отношение к исполнению служебных обязанностей и в соответствии с этим наполнять конкретным содержанием проводимую с ним воспитательную работу.

Следует отметить, что мотивы и военно-профессиональная ориентация находятся в тесной взаимосвязи. Однако если первая обуславливает конкретное действие (принятие решения, поступок), то вторая выступает в качестве направляющего элемента длительной перспективы (профессиональный и карьерный рост, социальное и материальное благополучие и др.), направленность и содержание которого может меняться в результате целенаправленного воспитательного взаимодействия офицера с подчиненным.

Нельзя не отметить, что в перечне направлений личностной военно-профессиональной ориентации контрактников еще достаточно велика доля жизненных целей прагматичного плана.

К ним прежде всего относится достижение материального и социального благополучия. Войсковая практика показывает, что такая односторонняя мотивация к службе по контракту и военно-профессиональная ориентация формируют низкий уровень удовлетворенности выбранной профессией, неготовность ограничивать себя, воспринимать жесткие армейские требования, неуверенность в своем будущем и отсутствие твердых намерений продолжать профессиональную службу в армии, недоверчивое и скептическое отношение к своим командирам.

Хотя термин «мотив» использовался достаточно давно, проблема мотивации в качестве самостоятельной проблемы психологии выделилась лишь в начале XX века. Однако интерес к мотивации не ослабевает и в настоящее время: «...если проследить тенденции развития современной психологии, то нетрудно увидеть, что ее логическим центром все более и более становится проблема мотивации». Вместе с тем высказывается мнение, что «...исследователи поведения животных постепенно начинают понимать, что нет никакой необходимости в представлениях, связанных с мотивацией. Понятие мотивации используется как мусорная корзина разного рода факторов, природа которых недостаточно понятна». [4].

Взгляды на сущность и происхождение мотивации человека на протяжении всего времени исследования этой проблемы неоднократно менялись, но неизменно располагались между двумя философскими течениями: рационализмом и иррационализмом. Согласно рационалистической позиции, а она особенно отчетливо выступала в работах древних философов и теологов.

Теология — совокупность религиозных доктрин о сущности бога и божественных деяниях. Вплоть до середины XIX в., человек представляет собой уникальное существо особого рода, не имеющее ничего общего с животными. Считалось, что он, и только он, наделён разумом, мышлением и сознанием, обладает волей и свободой выбора действий. Мотивационный источник человеческого поведения усматривается исключительно в разуме, сознании и воле человека.

Иррационализм как учение распространялся в основном на животных. В нем утверждалось, что поведение животного в отличие от человека несвободно, неразумно, управляется темными, неосознаваемыми силами биологического плана, имеющими свои истоки в органических потребностях.

Первыми собственно мотивационными, психологическими теориями, вобравшими в себя рационалистические и иррационалистические идеи, следует считать возникшие в XVII—XVIII вв. теорию принятия решений, объясняющую на рационалистической основе поведение человека, и теорию автомата, объясняющую на иррационалистической основе поведение животного. Первая появилась

в экономике и была связана с внедрением математических знаний в объяснение поведения человека, связанного с экономическим выбором, Затем была перенесена на понимание человеческих поступков и в других сферах его деятельности, отличных от экономики.

Развитие теории автомата, стимулированное успехами механики XVII—XVIII вв., далее соединилось с идеей рефлекса как механического, автоматического, врожденного ответа живого организма на внешние воздействия. Раздельное, независимое существование двух мотивационных теорий: одной — для человека, другой — для животных, поддержанное теологией и разделением философий на два противоборствующих лагеря — материализм и идеализм, — продолжалось вплоть до конца XIX в. [5]

В психологии мотивации выделились и до сих пор продолжают разрабатываться как относительно самостоятельные по меньшей мере девять теорий. Каждая из них имеет свои достижения и вместе с тем свои недостатки.

В основе динамических изменений, которые происходят с мотивационной сферой человека, лежит развитие системы деятельностей, которое, в свою очередь, подчиняется объективным социальным законам.

Таким образом, данная концепция представляет собой объяснение происхождения и динамики мотивационной сферы человека. Она показывает, как может изменяться система деятельностей, как преобразуется ее иерархизированность, каким образом возникают и исчезают отдельные виды деятельности и операции, какие модификации происходят с действиями. Из этой картины развития деятельностей далее выводятся законы, согласно которым происходят изменения и в мотивационной сфере человека, приобретение им новых потребностей, мотивов и целей.

Рассматривая поведение граждан, поступающих на военную службу по контракту, мы задаем себе вопрос — что же является мотивом выбора ими крайне сложной и опасной деятельности, связанной с риском для жизни?

Гражданину Российской Федерации выбравшему службу в армии по контракту, всегда или почти всегда присущ момент ожидания предвосхищение предстоящих событий. Именно они влияют на то как он воспринимает мир, ведет себя, чувствует себя, надеется.

Ожидания солдат:

- хорошая возможность дохода;
- новый опыт, знания;
- хорошее сотрудничество, дух товарищества;
- интересные задачи, приключения, разнообразие;
- новые контакты, страны — познакомиться с новыми людьми;
- чтобы быть частью определенной группы (солдат)

Однако многие конфликты и неприятные переживания в нашей жизни случаются из-за того, что наши ожидания не совпадают с реальностью.

Ожидания — это предполагаемая эмоционально заряженная картинка будущего, осознанно или не осознанно возникающая по отношению к окружающей среде, служащая для нас эталоном. Ожидания — это представление

о том, как объект (я, другой человек, мир) удовлетворит мою потребность. [6]

Если ожидания совпадают с объективной реальностью, то мы рады и/или испытываем удовлетворение, если нет — то разочарование.

У нас есть помощник, который помогает нам понять совпало ли наше ожидание с объективной реальностью — эмоция. Она — как индикатор, который помогает понять, что происходит: радость — при совпадении, при несовпадении — гнев, страх, удивление.

Изменить объективную реальность мы не можем, следовательно, для того, чтобы быть эффективным в своей жизни, необходимо работать с ожиданиями. Для этого нам необходимо понять каким образом они формируются.

Представления каждого человека о реальности уникально, и оно сочетает в себе уникальный групповой опыт его окружения (накопленный веками, проверенный тысячами судеб и передаваемый из поколения в поколения как традиции) и уникальный индивидуальный опыт.

Поэтому ожидания формируют следующее:

- опыт чужих реакций
- опыт своих реакций
- идеалы и ценности
- фантазии и мечты («А вот бы...».)

Из ожиданий могут сформироваться:

- социальные стереотипы Как другие делают?
- концепции (я сам на своем опыте) Как я делаю?
- привычки — автоматизмы, некогда бывшие значимыми для нас, на данный момент уже могут не выполнять свою функцию. Создаются организмом для упрощения существования.

Они регламентируют наше существование и существенно его упрощают в повседневной жизни. Однако, в конфликтных ситуациях, они загоняют нас в ловушку.

Как управлять ожиданиями?

1. Сделать ожидание осознанным.
2. Строить ожидания, исходя из объективной реальности:

— Увидеть ситуацию (изменить объективную реальность мы не можем, поэтому важно учитывать ее в своих ожиданиях)

— Я-ответственность (мы несем ответственность только за себя, поэтому строим ожидания исходя из этого)

— Делаем поправку на время (часто мы хотим всего и сейчас, необходимо учитывать то обстоятельство, когда наше желание реально осуществимо).

Молодежи в обществе принадлежало и принадлежит ключевое место. Это возрастная группа, которая со временем займет ведущие позиции в экономике и политике, социальной и духовной сферах в обществе, а в XXI веке будет решать задачи, контуры которых трудно различимы.

Эта возрастная группа, на сегодняшний день, характеризуется недостатком жизненного опыта, профессионального опыта, затрудняющих трудоустройство ее представителей, и, вместе с тем, высокой психологической мобильностью, позволяющей ей приспособиваться

к новым условиям, быстрее, чем представители других возрастных групп [7].

Переход общества к новым экономическим отношениям вызывает кардинальное изменение профессиональной подготовки молодежи. Ранее в основе ориентирования молодежи лежали интересы государства.

С этой позиции официально подчеркивалась ценность любой профессии, задача включения молодежи в структуру общества осуществлялась посредством передачи системе образования функций профессиональной ориентации подкреплявшейся профориентационными центрами, активной помощью со стороны предприятий — шефов.

Переход к рыночным отношениям и последствия кризиса, вызванного структурной перестройкой экономики привел к разрушению этого механизма и реорганизации каждого из названных элементов. Отмечается отказ от государственного патронажа данной сферы, формирование установок на активное самоопределение молодого человека [8]

Но далеко не все профессии на рынке труда рассматриваются молодежью как желательные. Профессия для молодых — это важнейший канал социальной мобильности, источник материального благополучия и обретения престижа в обществе. В настоящее время существует большой разрыв между уровнем притязаний определенной части молодых людей и реальным уровнем их возможностей.

Уровень притязаний человек устанавливает где-то между чересчур трудными и чересчур легкими задачами и целями, таким образом, чтобы сохранить на должной высоте свою самооценку. Формирование уровня притязаний определяется не только предвосхищением успеха или неудачи, но, прежде всего трезвым, а иногда смутно осознаваемым учетом и оценкой прошлых успехов или неудач.

Самооценка тесно связана с уровнем притязаний — это желаемый уровень самооценки личности (уровень образа «Я») проявляющийся в степени трудности цели, которую человек ставит перед собой. Самосознание личности, используя механизм самооценки, чутко регистрирует соотношение собственных притязаний и реальных достижений [9].

Наиболее престижным, с точки зрения молодых безработных, являются профессии, связанные с предпринимательской деятельностью, малым и средним бизнесом и др. Однако для устройства по этим специальностям необходимы высшее образование, достаточно большой стаж и опыт работы, юридическая грамотность и многое другое, что достигается долгим и упорным трудом, тогда как молодые люди хотели бы как можно скорее получить хорошо оплачиваемые должности, комфортные условия труда, удобный график работы. [10].

Ожидания и оценки молодых людей на рынке труда часто не соответствуют требованиям, которые предъявляют работодатели к своим потенциальным работникам — дисциплинированность, ответственность, способность и желание хорошо работать, умение адаптироваться при-

нительно к конкретным условиям работы, а отсюда и безработица среди молодых людей в 1,5 раза выше чем в среднем по стране. [11]

Таким образом, рост безработицы, обострение проблемы трудоустройства граждан, уволенных с военной службы, небольшие заработки на предприятиях и поддержки с их выплатой делают военную службу по контракту привлекательной для многих молодых людей.

У человека, прошедшего военную службу по контракту, как правило, сформированы такие волевые ка-

чества как дисциплинированность, исполнительность, выдержка, самообладание, решительность, целеустремленность, стойкость и мужество поэтому именно они чаще всего выбирают такую сложную трудовую деятельность — военную службу, которая не нормирована продолжительностью рабочего дня, регламентирована установленным порядком, правилами и нормами, требует от военнослужащих полной самоотдачи, высокого профессионализма и особой ответственности за выполнение широкого круга обязанностей.

Литература:

1. Чирков, Б. И Детерминация и внутренняя мотивация поведения человека // М: Вопросы психологии 3/1996. — С. 63–69.
2. Петров, В. П, Рослунов АТ. Военно-профессиональная ориентация молодежи. — ДОСААФ — 220 с.
3. Подполковник Александр Медведев, преподаватель ВНУЦ СВ «Общевойсковая академия ВС РФ» «Ориентир». Особенности воспитательной работы с военнослужащими, проходящими военную службу по контракту.
4. Банковский, Е. Ф. На страже Родины-М: ДОСААФ СССР, 1986. — 96с.
5. Горбов, Ф. Некоторые вопросы космической психологии // М.: Вопросы психологии 6/1962. — с. 12.
6. Пол Brieleg Психология в военных исследованиях.
7. Ростунов А Г., Куцыбович Л. А, Елях Г.В. Психологическая подготовка к службе в армии. — Минск: Народная Авеста, 1986. — с. 64–92.
8. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения. — М: 1986.—165 с.
9. Петровский А В. Введение в психологию. — М: 1995.—494 с.
10. Пани, А.Ц. Некоторые вопросы воли и волевая подготовка в спорте. М: Просвещение, 1992. — С. 189
11. Слободчиков, В. И, Исаев Е. И. Психология человека. — М: Сола-пресс, 1995.—384 с.

Исследование и формирование уровня психологической готовности к материнству у беременных в период наблюдения в районной женской консультации

Крикуненко Людмила Юрьевна, психолог
Воронежская городская поликлиника № 7

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой;
Хабарова Татьяна Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент
Воронежский государственный медицинский университет имени Н. Н. Бурденко

Декларируемое раннее равноправие и профессионализация женщин отошли на второй план, в настоящее время наибольшую значимость приобретают вопросы готовности женщины к реализации своей главной роли — роли матери. Таким образом, для современной науки и практики очень важны исследования беременности с точки зрения формирования готовности к материнству, как профилактической составляющей девиантного материнства. Исследованием механизмов и сущности психологической готовности занимались такие авторы как Л.Н. Захарова, Г. Краг, Р.Д. Санжаева, В.А. Слестелин, Я.Л. Коломинский.

Ключевые слова: психологическая готовность к материнству, медико-социальные центры поддержки беременных, психологическая профилактика, психологическая коррекция.

Актуальность. Демографическая ситуация в стране остается одной из наиболее значимых областей для современного общества. С 1990-ых годов в России наблюдался процесс сокращения численности населения, в 2010 г. этот процесс был остановлен, однако государство продолжает поддерживать программы помощи и под-

держки материнства и детства. Поэтому одними из наиболее актуальных становятся вопросы всесторонней поддержки беременных женщин.

Теоретическое обоснование. В своих работах Л.Н. Захарова считает, что психологическая подготовка состоит из формирования мотивационной, операционной и само-

регулятивной готовности к определенному виду деятельности. Грейс Краг обращает внимание на существование оптимального времени для осуществления определенного поведения, состояния готовности процесс обучения которому прошел ранее.

В перинатальной психологии готовность к рождению ребенка трактуется по-разному. Такие ученые как Г.Г. Филиппова, И.Ю. Хамитова, Е.Ю. Шулакова, В.И. Бутман трактуют данный феномен как способность матери обеспечивать благоприятные условия для развития ребенка, что определяется в ее типе отношения к ребенку.

М.Е. Блох считает, что если готовность к материнству не сформирована, то кризис будет протекать психологически сложно для беременной женщины и не будет сопровождаться глубоким осмыслением изменения ее жизненного пути и изменения ее ролевой принадлежности, связанной с новой функцией — функцией материнства [1].

По мнению С.Ю. Мещеряковой, сформированная готовность к материнству предполагает успешное завершение кризиса идентичности, который будет сопровождаться приобретением психологического благополучия, стабилизацией эмоционального состояния, а также осознание и принятие новой роли — роли матери [4].

Так, говоря о психологической готовности к материнству, С.Ю. Мещерякова рассматривает ее как специфическое личностное образование, стержневой образующей которого является субъект-объектная ориентация в отношении к еще не родившемуся ребенку. Она формируется под влиянием неразделимых биологических и социальных факторов и имеет, с одной стороны, инстинктивную основу, а с другой — выступает как особое личностное образование. С.Ю. Мещерякова выделила три уровня психологической готовности к материнству:

1. Низкий уровень готовности к материнству — характеризуется наличием колебаний в принятии решений иметь ребенка, негативных ощущений и переживаний в период беременности. В исследованиях такие матери чаще указывали на отсутствие в детстве привязанности к собственной матери и строгое отношение родителей.

2. Высокий уровень готовности к материнству — характеризуется отсутствием колебаний в принятии решения иметь ребенка, наличием позитивной эмоциональной реакцией на факт беременности. Отмечается преобладание положительных ощущений и переживаний в период беременности. В детстве имел место благоприятный коммуникативный опыт, привязанность к матери, ласковое отношение собственных родителей.

3. Средний уровень готовности к материнству (конфликтный) — характеризуется противоречиями между составляющими формирования готовности к материнству [4].

Г.Г. Филиппова рассматривает готовность к материнству как способность матери обеспечивать адекватные условия для развития ребенка. Это способность проявляется в определенном типе отношений матери к ребенку, который соответствует готовности или неготовности к ма-

теринству и связан с ценностью ребенка для матери, т.е. со значимостью роли матери для беременной женщины [9].

Таким образом, ценность выступает как смысловой компонент формирования готовности к материнству, по мнению З. Уэста. Ценность ребенка на этапе беременности выступает как основа личности беременной женщины в случае высокого уровня наполненности самосознания ценностными образованиями [7].

Г.Г. Филиппова выделяет четыре основных типа ценности ребенка:

— эмоциональная (основное содержание взаимодействия с ребенком — положительно — эмоциональные переживания матери);

— повышено-эмоциональная (с вариантами: аффективная, эйфорическая или концентрация на ребенке всей потребности в эмоциональной привязанности при отсутствии других объектов эмоционально привязанности у матери);

— замена самостоятельной ценности ребенка на ценности из социально-комфортной сферы;

— полное отсутствие ценности ребенка [8].

Р.В. Овчарова выделяет три составляющие материнского отношения к ребенку [5]:

1. Биологическая составляющая. Материнское отношение к ребенку заложено глубоко в реальных биологических условиях зачатия, вынашивания, родов и кормления.

2. Психологическая составляющая (эмоционально-чувственный и когнитивный компоненты). Определяет способность к эмпатии и самораскрытию. Мать ориентируется в переживаниях своего ребенка, его внутреннем мире, эмоционально и ярко проявляет свою любовь к ребенку, что выражается в действиях и ласковых словах. В когнитивных репрезентациях матери, формирующихся в процессе жизни, представлена картина того, какой должна быть любящая мать и каким образом она должна проявлять свою любовь к ребенку.

3. Социальная составляющая (поведенческий компонент, семейные нормы и правила). Выделяют два полярных отношения матери к ребенку:

— «Отсутствие любви». Женщина эмоционально холодная к своему ребенку.

— «Избыток любви». Женщина компенсирует отсутствие любви со стороны своей матери избытком навязчивой родительской любви по отношению к собственному ребенку [5].

А.А. Петрова выделяет факторы, депривирующие развитие позитивного отношения к ребенку. К ним относятся: случайность зачатия ребенка, отсутствие желания иметь ребенка, отсутствие любви между супругами; негативный детский опыт общения с собственной матерью; наличие у матери сильных «конкурирующих потребностей»; развод родителей, пережитый в возрасте до 9–13 лет; отсутствие заботы о ребенке с момента его рождения; наличие у матери ряда неразрешенных психологических проблем; несоответствие ребенка ожидаемому родителями образу [6].

По утверждению Н. П. Куценюк, нарушение готовности к материнству обусловлено следующими факторами:

— Эмоциональная и психологическая незрелость, низкая толерантность к стрессам, несдержанность к аффектам.

— Неготовность к браку в силу эмоциональной неустойчивости, эгоцентризма, стремления к независимости.

— Сосредоточенность на своих проблемах, переживание чувства несправедливости и недостатка любви.

— Неразрешенность детских и пубертатных конфликтов.

— Неполная собственная семья, нередко отсутствует отец, часто воспитывается отчимом.

— В ее семейной истории существует паттерн отказа от ребенка; развод и физическое насилие регистрируется уже в поколении бабушки.

— Эмоциональная зависимость от матери, несмотря на то, что отношения с ней могут быть негативными.

— Мать характеризуется ею как агрессивная, директивная и холодная; она либо не знает о беременности дочери, либо возражает против нее.

— Ребенок для нее — источник психологических проблем, страха и тревоги. Он кажется ей недоступным для контакта, как нечто незначительное и далекое от нее самой.

Все выше перечисленные факторы являются детерминантами, влияющими на трудности в адаптации к роли матери, на отсутствие ценности ребенка, на противоречия в принятии новой роли, а значит, на обеспечение адекватных условий для развития, рождения и воспитания будущего ребенка [3].

А. И. Захаров выделяет факторы, способствующие созреванию и проявлению готовности к материнству:

— Прообраз материнства.

— Желание иметь детей, установка на них. При нежелательности ребенка готовность к материнству может не проявиться.

— Положительный отклик на беременность. Заранее планируемый день зачатия, ожидаемая задержка месячных, что получает адекватный положительный отклик.

— Нежность к зарождающейся жизни. Первое шевеление плода создает волнующее ощущение сопричастности, желание быть с ребенком.

— Чувство жалости и сострадания к ребенку.

— Чувство близости с ребенком.

— Эмоциональная отзывчивость матери [2].

Существующее противоречие между декларируемым социальным статусом материнства и реальными возможностями его реализации в нашем обществе нередко ведет к психологической неготовности женщины к роли матери и крайней степени этой неготовности девиантному материнству. Именно в этой части особое внимание уделяется работе социально-психологических кабинетов и медико-социальных центров поддержки беременных женщин в формировании и развитии компонентов психологической готовности к рождению детей. Однако востребо-

ванность и мотивация женщин в получении данного вида знаний, умений и навыков остается на уровне 10–15%. Этими критериями и условиями была обусловлена актуальность и направленность исследования в женской консультации Советского района г. Воронежа, в кабинете медико-социальной поддержки беременных, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, на приеме у психолога.

Материал и методы исследования. В исследовании приняли участие 35 первородящих беременных женщин в возрасте от 20 до 33 лет. Исследование проводилось в декабре 2015 г., до проведения психокоррекционной программы, и являлось пилотным проектом определения причины низкой посещаемости занятий для беременных женщин.

Вначале всем испытуемым была предложена диагностика уровня психологической готовности к рождению ребенка, для чего были использованы:

1. методики Е. И. Захаровой — «Рисунок — я и мой ребенок» и «Диагностика ценностной направленности матери»;

2. авторская анкета представлений о себе как матери;

3. карточная расстановка родительской и будущей семьи. В ходе проведения анкетирования не возникало дополнительных, уточняющих вопросов.

Анонимность проведения анкеты позволило получить более достоверные результаты.

Результаты исследования и выводы. Проведенное эмпирическое исследование показало, что уровень психологической готовности беременных женщин имеет средний и низкий уровень, что имеет значительные отличия с самопредставлениями испытуемых, определяющих для себя высокий уровень готовности. Так же в ходе исследования было выявлено: завышенная самооценка испытуемых и как следствие низкая мотивированность на посещение занятий; недоверие к качеству занятий в бюджетной организации; отсутствие комфортных условий для проведения занятий.

Беря во внимание значимость и остроту проблемы, а так же её негативное влияние на дальнейшее развитие ребенка, можно говорить о необходимости регулярной психопрофилактической работы. Было предложено организовать занятия с элементами тренинга, с периодичностью 1 раз в месяц на весь период наблюдения в женской консультации, с целью формирования и развития высокого уровня психологической готовности к рождению ребенка.

Задачами данного проекта будут:

1. Разработать программу эмпирического исследования.

2. Подобрать батарею методик, адекватных теме исследования.

3. Сформировать репрезентативную выборку, адекватную поставленной цели.

4. Проанализировать результаты исследования.

5. Разработать программу, направленную на формирование компонентов психологической готовности к рождению ребенка, начало март 2016 г.

Литература:

1. Блох, М.Е. Психологическое сопровождение беременной женщины: обоснование программы/М.Е. Блох, О.Б. Подобина // Психологическое здоровье и социально-психологическая поддержка детей и подростков: Состояние и перспективы (Материалы Межрегиональной научно-практической конференции). — Кострома, 2002. — с. 159–160.
2. Захарова, Г.А. Психологическая готовность женщин к материнству/Г.А. Захарова // Перинатальная психология и психология родительства. — 2007. — № 3. — с. 19–29.
3. Куценюк, Н.П. Формирование привязанности матери к ребенку в период беременности/Н.П. Куценюк. Статья. — 2007. — URL: <http://www.mamashkam.ru>.
4. Мещерякова, С.Ю. Психологическая готовность к материнству/С.Ю. Мещерякова // Вопросы психологии. — 2000. — № 5. — с. 18–27.
5. Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родительства/Р.В. Овчарова. — М.: Изд-во института психотерапии, 2003. — 318 с.
6. Петрова, А.А. Материнские представления об индивидуально-психологических особенностях ребенка как фактор детско-родительского эмоционального взаимодействия/А.А. Петрова // Перинатальная психология и психология репродуктивной сферы. — 2009. — № 2. — с. 84–86.
7. Уэст, З. Беременность. В ожидании ребёнка/З. Уэст. — М.: АСТ, 2003. — с. 160.
8. Филиппова, Г.Г. Отношение беременной к шевелению ребенка: прогностические возможности/Г.Г. Филиппова // Материалы конференции по психотерапии. 2005.
9. Филиппова, Г.Г. Психологическая готовность к материнству/Г.Г. Филиппова // Хрестоматия по перинатальной психологии: психология беременности, родов и послеродового периода. — М.: УРАО, 2005. — 328 с.

Особенности копинг-поведения в подростковом возрасте

Онуфриева Вера Васильевна, доцент;

Константинова Анастасия Сергеевна, студент

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Социально-экономические трансформации, происходящие в российском обществе, обостряют проблему адаптации к условиям личностно-средового взаимодействия, в том числе и для подростков. Для преодоления создавшихся трудностей подросткам необходимо задействовать свои возможности, использовать те способности и умения, применение которых не требуется в обычных условиях. Всё это реализуется в копинг-поведении, оно направлено не столько на пассивную адаптацию или уход от проблемы, сколько на ее разрешение, исключение негативных последствий или нахождение новых ресурсов. Данная статья посвящена рассмотрению особенностей копинг-поведения подростков.

Ключевые слова: копинг-поведение, копинг-стратегии, подростковый возраст, трудная ситуация.

Ситуация в окружающем мире с каждым годом усложняется из-за происходящих социально-экономических, культурных, политических изменений в обществе, вследствие чего возрастает эмоциональный дискомфорт, внутренняя напряженность и в целом нагрузка на психику подростка. Он вынужден решать все более ответственные задачи, включаться в новые межличностные и общественные отношения, учитывать большее количество факторов, способствующих продуктивной и успешной деятельности.

Все эти стремительные изменения социальной среды заставляют подростков искать другие алгоритмы и формы поведения, которые позволяют быстрее адаптироваться к новым трудным ситуациям, при этом используя имею-

щийся жизненный опыт, когнитивные способности, творческий потенциал и инициативность.

Важнейшей формой адаптационных процессов реагирования подростка на трудную ситуацию является копинг-поведение.

В 1966 году Р. Лазарус в своей книге «Психологический стресс и процесс совладания с ним» применил копинг для характеристики осознанных стратегий совладания со стрессом и с другими вызывающими тревогу ситуациями. С выходом этой книги, в качестве центрального звена стресса стал рассматриваться копинг, а именно — как стабилизирующий фактор, помогающий личности в поддержке психосоциальной адаптации в ситуации стресса [2].

Такие исследователи, как Ф.Е. Василюк, Л.А. Китаев-Смык, И.В. Камынина, А.В. Либин, отмечают, что копинг — это процесс, который все время изменяется, так как личность и среда создают неразрывную, динамическую взаимосвязь и осуществляют взаимное влияние друг на друга [1].

А.Г. Маклаков считает копинг-поведение адаптационным потенциалом человека, в котором высокие резервы сопротивления стрессу обусловлены особой личностной диспозицией человека. Личностные диспозиции могут влиять на процессы копинг-поведения и быть механизмом, с помощью которого личность оказывает буферное влияние на стрессовые события [5].

Таким образом, при рассмотрении подходов различных авторов, можно утверждать, что копинг-поведение — индивидуальный образ действий индивида в затруднительной ситуации согласно ее значимости и реализуется посредством применения различных копинг-стратегий на основе ресурсов личности и ресурсов среды.

Выявление особенностей копинг-поведения в подростковом возрасте является актуальным, так как в научной литературе этот период описывается как наиболее стрессогенный и конфликтный.

Этот возраст имеет свои специфические черты, центральными из которых являются: интимно-личностное общение с группой сверстников, выделяющееся в качестве ведущей деятельности, и стремление утвердить свою независимость, самостоятельность, личностную автономию.

В силу ведущей деятельности этого периода повышена значимость ценностей и норм группы сверстников, что обуславливает стремление подростка занять удовлетворяющее его положение среди них [6]. Эта особенность подросткового возраста существенно влияет на использование подростком тех или иных копинг-стратегий в трудных для него ситуациях.

В подростковом возрасте идет интенсивное развитие познавательных процессов. Происходит становление избирательности, развитие целенаправленности восприятия, формирование теоретического мышления, логической памяти и устойчивого произвольного внимания. Центральное личностное новообразование данного периода — развитие самосознания на новом уровне, происходит становление Я-концепции, которая выражается в стремлении понять себя, свои особенности и возможности, свою неповторимость и уникальность. В связи с этим, в подростковом возрасте идет активное необходимо проводить обучение способам совладания с жизненными трудностями.

Е.Н. Туманова выявила следующие типичные кризисные ситуации в жизни подростков. Это неприятности в таких сферах, как: семья, взаимоотношения со сверстниками, взаимоотношения со значимым взрослым, учебная, здоровье [3].

Следующей отличительной особенностью копинг-поведения в современной подростковой среде является возникновение установок на получение удовольствий, как способа ухода от критических ситуаций и возрастающих трудностей.

Научное исследование Е.А. Сибирева показывает, что в системе ценностных ориентаций современной российской молодежи стремление к развлечениям и удовольствиям прочно занимает вторую позицию после материального дохода, заметно опережая такие ценности, как семья, забота о других, творчество [3].

Саморазрушающим называл В. Франкл стремление к счастью, когда в основе его лежат чувственные удовольствия. Именно такие стремления определяют внутренние неврозы. Чем больше подросток стремится к наслаждению, тем больше он удаляется от цели. Стремление к жизни «по принципу удовольствия» является определяющим и смыслообразующим мотивом инфантилизма. Таким образом, подростки, столкнувшись с невозможностью изменить свое отрицательное эмоциональное состояние продуктивным путем и не имеющие эффективных способов совладающего поведения, оказываются перед возможностью возникновения невроза [7].

Н.А. Сирота и В.М. Ялтонский, следуя подходу Р. Лазаруса, рассматривают копинг как «деятельность личности по поддержанию или сохранению баланса между требованиями среды и ресурсами, удовлетворяющими этим требованиям». Также на основе своих исследований копинг-поведения подростков авторы разработали три теоретические модели: [4, с. 88]

1. Модель адаптивного функционального копинг-поведения включает в себя следующие характеристики:

- сбалансированное использование соответствующих возрасту копинг-стратегий;
- сбалансированное развитие когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов копинг-поведения и когнитивно-оценочных механизмов;
- преобладание мотивации на достижение успеха;
- наличие определённых личностно-средовых копинг-ресурсов, обеспечивающих позитивный психологический фон для преодоления стресса и способствующих развитию копинг-стратегий.

2. Модель псевдоадаптивного дисфункционального копинг-поведения включает в себя следующие характеристики:

- использования как пассивных, так и активных копинг-стратегий;
- несбалансированное функционирование когнитивной, эмоциональной и поведенческой составляющих копинг-поведения;
- неустойчивость, изменение мотивации — достижение успеха/избегание неудачи;
- низкая эффективность блока как личностно-средовых копинг-ресурсов в целом, так и отдельных компонентов его структуры.

3. Модель дисфункционального дезадаптивного копинг-поведения, ее характеристики:

- преобладание копинг-стратегий избегания над стратегиями разрешения проблем и поиска социальной поддержки;

— несбалансированность функционирования когнитивного, поведенческого и эмоционального компонентов, неразвитость когнитивно-оценочных копинг-механизмов;

— дефицит социальных навыков разрешения проблем, интенсивное использование не свойственных возрасту копинг-стратегий;

— преобладание мотивации избегания неудачи над мотивацией на достижение успеха; отсутствие готовности к активному противостоянию среде;

— отсутствие направленности копинг-поведения на стрессор как на причину негативного влияния и воздействия на психоэмоциональное напряжение как на следствие негативного воздействия стрессора с целью его ослабления;

— низкая эффективность функционирования блока личностно-средовых ресурсов.

На основании учета характеристик данных моделей, мы можем увидеть, какой вариант копинг-поведения использует подросток и что стало для этого причиной.

Таким образом, обобщая точки зрения авторов на особенности копинг-поведения подростков можно утверждать, что:

1. Интимно-личностное общение со сверстниками, повышающее значимость ценностей и норм групп свер-

стников, где одни формы поведения подкрепляются авторитетом, уважением и т.д., а другие наказываются, например, исключением из группы, отчуждением, существенно влияет на использование подростком тех или иных копинг-стратегий в трудных для него ситуациях;

2. Происходит активное становление копинг-стратегий как способов совладания с жизненными трудностями в процессе интенсивного развития познавательных процессов подростка;

3. Возникают установки на получение удовольствий как способа ухода от трудных ситуаций, что препятствует поиску эффективных способов совладания с ними и способствует формированию аддиктивного поведения.

Учет особенностей копинг-поведения в подростковом возрасте позволяет выделять адекватные и не адекватных стратегии выхода из проблемных и критических ситуаций, уменьшать отрицательное воздействие негативных обстоятельств, трудностей личностного развития подростков. Для адекватных, социально адаптивных копинг-стратегий подростков рекомендуется их формирование с помощью психокоррекционных групповых занятий с элементами тренинга. Эта форма работы предоставляет подросткам все многообразие способов поведения, тем самым, обучая их продуктивным способам преодоления трудных ситуаций.

Литература:

1. Василюк, Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций/Ф.Е. Василюк. — М.: Издательство Московского университета, 1984. — 200 с.
2. Лазарус, Р. Стресс, оценка и копинг/Р. Лазарус. — М.: Медицина, 1984. — 218 с.
3. Сибирев, В.А. Штрих к портрету поколения 1990-х гг./В.А. Сибирев, И.А. Головин // Социологические исследования, 1998. — № 3. — с. 106–117.
4. Сирота, Н.А., Ялтонский В.М. Применение и внедрение программ реабилитации и профилактики зависимого поведения как актуальная задача российской клинической психологии // http://www.medpsy.ru/mprij/archiv_global/2012_2_13/pomer/pomer05.php.
5. Соловьева, С.Л. Ресурсы личности. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2010. N 2. URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru)
6. Фельдштейн, Д.И. Возрастная и педагогическая психология: Избранные психологические труды/Д. И Фельдштейн. — М.:МПЦИ, 2012. — 427 с.
7. Франкл, В. Человек в поисках смысла/В. Франкл. — М.: Прогресс, 1990—367 с. ISBN 5–01–001606–0

Взаимосвязь направленности личности с формами проявления агрессии

Палагина Анна Олеговна, магистрант
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

Ключевые слова: личность, направленность, агрессия, формы проявления агрессии.

Актуальность данной темы заключается в том, что личность человека изучается во всех отраслях психологической науки: общей, возрастной, социальной, юридической, клинической и других.

Понимание направленности личности интересует педагогов, родителей. А как же в зрелом возрасте заинтересовать личность к саморазвитию, остается невыясненной проблемой при изучении человека внутри общества.

Всегда ли существенные изменения в личности человека происходят в раннем периоде развития или это зависит от самого человека.

Во-первых, постоянная занятость человека прямо не влияет на непрерывность саморазвития личности. В данном случае интересная и любимая работа помогает развиваться личности.

Во-вторых, помощь и бескорыстие по отношению к другим людям не всегда имеет результат согласно поговорке: «Не делай добра, не получишь зла». Но всегда ли это, верно в нынешнее время? В данной ситуации немало важную роль играет влияние массового сознания или манипуляция со стороны окружающих людей, подталкивающее человека к этой слепой вере зла или негативизм, как форма проявления агрессии уже заложено в самой природе индивида.

В-третьих, какой бы не была деятельность человека, а результат всегда неоднозначен. В трудовом коллективе с размытым распределением обязанностей нет конечного результата, так как нет поставленной общей задачи, но деятельность не может быть безрезультативна. В конечном итоге ситуация сводится к личной заинтересованности получения в результате трудовой деятельности материальных благ, но на развитие личностных качеств не уделяется должного внимания, то есть человек теряет свою индивидуальность. Возможно постоянное накопление негативных эмоций, для которых нет выхода у личности: обида, подозрительность, раздражение, что пагубно влияет на здоровье человека и усугубляет развитие самоагрессии.

Данная проблема явилась центральной для изучения направленности личности и выявления взаимосвязей с формами проявления агрессии человека.

По словам Б.Ф. Ломова, несмотря на различие трактовок понятия «личность», во всех отечественных подходах в качестве её ведущей характеристики выделяется направленность [6].

Направленность личности по-разному раскрывается различными учеными в работах С.Л. Рубинштейна [11],

А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева, Д.Н. Узнадзе, Л.И. Божович и других классиков отечественной психологии, выступает как системообразующее свойство личности, определяющее весь её психический склад.

Анализ социальной опосредованности личностных отношений занимает важное место в отечественной психологии, поскольку личность не может рассматриваться в отрыве от социальной среды и общества.

Ещё Л.С. Выготский ввел в психологию понятие «социальная ситуация развития». Развитие личности, по Л.С. Выготскому, обусловлено освоением индивидом ценностей культуры, которое опосредовано процессом общения. По его словам, значения и смыслы, зарождаются в отношениях между людьми, в частности, в прямых социальных контактах ребенка со взрослыми, затем посредством интериоризации «вращиваются» в сознание человека [4].

Несмотря на различие трактовок личности во всех подходах выделяется ее направленность в качестве ведущей характеристики.

Таким образом, направленность выступает как обобщенное свойство личности, которое определяет ее психологический склад. Совокупность устойчивых мотивов, которые ориентируют деятельность личности и являются относительно независимыми от сложившихся ситуаций, называются направленностью личности человека. Она всегда социально обусловлена и формируется посредством воспитания. Проблема направленности — это прежде всего вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами в свою очередь определяясь ее целями и задачами. Направленность личности прежде всего связана с выбором ею тех ценностей, которые предлагает общество и которые она может реализовывать, развивать или даже творить в зависимости от индивидуальных особенностей и средовых ограничений. В этом выборе наряду со средовым и генетическим проявляется третий фактор психического развития — активность самого субъекта, ставящего максимальную задачу «прожить свою собственную жизнь, а не навязанную или предписанную извне». Индивидуальный выбор ценностей определяет содержание направленности личности.

Поведение определяется интернализированными в раннем детском возрасте нормами, ценностями и жизненными принципами. «Ориентированная на себя» личность является более целеустремленной, динамичной, предприимчивой, более открытой к переменам и нововведениям, требующей или осуществляющей «позитивное лидерство». Такой человек чаще всего бывает занят самим собой, своими чувствами и переживаниями и мало реагирует на потребности людей вокруг себя. В работе видит прежде всего возможность удовлетворить свои притязания.

Поведение «ориентированной на другого» личности определяется не собственными принципами, а «другими», то есть ценностями окружающих, модой, внешними влияниями, существующей системой общественных связей. Такой человек обезличен, стандартизован современным потребительским обществом, пассивен и становится объектом манипулирования.

Но также в своем позитивном начале данная направленность ориентирована на взаимные действия, имеет место тогда, когда поступки человека определяются потребностью в общении, стремлением поддерживать хорошие отношения с коллегами по работе. Такой человек проявляет интерес к совместной деятельности.

В современном мире подрастающее поколение находится в неопределенности выбора жизненного пути и зависимостью от общественного мнения, чаще всего мнения сверстников, что негативно может повлиять на будущее [9, с. 38].

Направленность на задачу — на определенный результат отражает преобладание мотивов, порождаемых

самой деятельностью, увлечение процессом деятельности, бескорыстное стремление к познанию, овладению новыми умениями и навыками. Обычно такой человек стремится сотрудничать с коллективом и добивается наибольшей продуктивности группы, а поэтому старается доказать точку зрения, которую считает полезной для выполнения поставленной задачи.

В целом, ценностная база каждого человека наполняет содержательную сторону направленности личности и составляет основу её отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизнедеятельности.

В структуре личности каждого индивида заложена агрессия как средство защиты, данное человеку самой природой. Отличия составляют степень проявления и преобладание различных форм проявления агрессии.

Агрессия — это, сложное явление, обусловленное множеством причин, с трудом прогнозируется и часто не поддается контролю. Агрессия рассматривается многими учеными по-разному. В каждой из теорий, выдвинутых до настоящего времени уделено внимание определенному содержательному конструкту, а именно: инстинкты, фрустрации, оперантное поведение и иные виды.

Ениколопов С.Н. считает, что «агрессия (от лат. *adgradi* — наступать) — мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряжения, страха, подавленности и т. п.)» [5, с. 64].

Рассматривая детально теоретические обоснования можно выделить направления исследования агрессии: биологические (врожденные побуждения и инстинкты); социальные (познавательные и эмоциональные компоненты личности); когнитивные (поведенческие проявления личности).

К основным теориям, освещающим проблемы человеческой агрессии относятся:

— инстинктивистские или социобиологические теории (З. Фрейд, А. Адлер, К. Лоренц и другие авторы);

Агрессия — врожденное, инстинктивное поведение, присущее каждому индивиду. Врожденный инстинкт смерти подвигает человека к разрушению и саморазрушению. Агрессивные проявления почти невозможно устранить.

Агрессивная энергия, открытая ученым К. Лоренцем, в силу инстинкта вырабатывается у индивида непрерывно и с постоянной скоростью. И со временем такая энергия накапливается. А в результате, чем больше данной энергии, тем слабее раздражитель, необходимый для ее высвобождения в форме агрессивного поведения. Если с момента последнего открытого проявления агрессии прошло много времени, раздражителя вообще не требуется, взрыв агрессии происходит спонтанно [7].

— классические и модернистские теории фрустрации — агрессии (Д. Долард, Н. Миллер, С. Розенцвейг и другие авторы);

Фрустрация всегда приводит к агрессии в какой-либо форме, агрессия всегда является результатом фрустрации.

Люди, для которых привычны другие реакции, могут и не вести себя агрессивно, когда они фрустрированы. Часто повторяющаяся фрустрация закрепляется как озлобленность, вялость, безынициативность, агрессивность.

— теории научения (А. Бандура, Д. Зилман и другие авторы);

Агрессия приобретает посредством биологических факторов (гормоны, свойства нервной системы), научения (непосредственный опыт, наблюдение).

Агрессия регулируется внешними поощрениями и наказаниями (материальное вознаграждение, неприятные последствия), викарным подкреплением (наблюдение за тем, как наказывают и поощряют других), механизмами саморегуляции (гордость, вина) [1].

— когнитивная теория агрессивного поведения (Л. Берковиц).

Агрессия — вид поведения, которое мотивировано намерением причинить вред кому-то другому. Крайней формой агрессии является насилие. [2].

Препятствия провоцируют агрессию лишь в той степени, в какой они создают негативное переживание. То как сам индивидуум интерпретирует негативное воздействие и определяет его прямую реакцию на это воздействие (злость — агрессия, страх — бегство). Причины происхождения агрессии и зависимость агрессивного поведения от ситуативных факторов и личностных черт агрессора [8].

Агрессивные действия рассматриваются не только как результат фрустрации, но и как следствие научения, подражания другим людям.

Агрессивное поведение в этой концепции трактуется как результат когнитивных и других процессов. [10, с. 17].

— теории влияния (Р. Смит, Р. Браун и другие авторы).

Бэрн Р., Ричардсон Д. утверждают, что «агрессия — это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения» [3].

Изучая личность человека, мы выделяем преобладающую (доминирующую) направленность, так как в «чистом виде» практически невозможно диагностировать направленность, чаще всего все признаки разных видов направленности можно наблюдать у каждой личности человека, так как потребности в постоянном самосовершенствовании, межличностном общении и выполнении определенной задачи на получение результата присущи любому человеку в социальной среде.

Человек находится в тесном взаимодействии с большими и малыми группами, обществом внутри личности, личность постоянно в самом обществе.

Таким образом, личность человека развивается и ее внутреннее наполнение в период становления подвержено определенным изменениям.

Если рассматривать отдельно каждую личность, то можно сделать вывод о том, что она направлена по-разному в своем непрерывном развитии на различных этапах:

— самоактуализации, самообразования и самосовершенствования, когда направленность «на себя»;

— в межличностном общении в учебном, трудовом, творческом коллективе, когда направленность «на других»;

— при реализации творческого потенциала путем осуществления необходимой деятельности, когда направленность «на результат».

После получения результатов по всем видам направленности с применением методики, разработанной чешскими психологами В. Смекалом и М. Кучером «Изучение направленности личности», в первую очередь выделяем доминирующую направленность личности у испытуемых.

Бассе и Дарки в 1957 году первыми провели аналитическую работу, касающуюся комплексной характеристики агрессии, и в результате был разработан опросник, состоящий из восьми индексов, которые раскрывают важные показатели агрессии. Данный опросник в настоящее время широко применяется в зарубежной и отечественной практике. В результате была выбрана методика — опросник Басса-Дарки с выявлением восьми видов форм агрессии: вербальная, физическая, косвенная, аутоагрессия (чувство вины), подозрительность, обида, негативизм, раздражение.

Помимо разграничения видов агрессии А. Бассе и А. Дарки выделили два вида враждебности (обида и подозрительность).

Обида — зависть и ненависть к окружающим, обусловленные чувством горечи гнева на весь мир за действительные или вымышленные страдания. Подозри-

тельность — недоверие и осторожность по отношению к людям, основанная на убеждении, что окружающие намерены причинить вред.

В дальнейшем, при установлении взаимосвязей направленности личности с формами проявления агрессии необходимо выделить определенные группы, где будут связаны с каждым видом направленности личности, присущие испытуемому формы проявления агрессии (физическая, вербальная, косвенная агрессия, чувство вины (аутоагрессия), а также подозрительность, обида, негативизм, раздражение).

Впоследствии анализу подлежат преобладающая направленность в выборке и доминирующие формы проявления агрессии соответственно.

Правильный выбор профессиональной деятельности или овладение интересным видом хобби способствуют направлению агрессивности в позитивное для личности преодоление неблагоприятных последствий (военная служба по контракту, занятие боевыми, командными и экстремальными видами спорта). При непосредственном влиянии социальных когнитивных факторов и научения на агрессию происходит постепенное высвобождение от негативных эмоций (просмотр драматических сцен и т. д.); когнитивные техники самоконтроля и управления гневом (аутотренинг), использование приемов групповой терапии. Когда человек демонстрирует агрессию при возникновении фрустрирующих ситуаций, то первоначально необходимо выплескивать накопившийся негативный заряд на происходящую ситуацию.

Интересная, познавательная и увлекательная трудовая и учебная деятельность, выраженная через творческий потенциал человека позволяет преодолевать и подавлять различные формы проявления агрессии, а именно: подозрительность, обиду, негативизм и раздражение, а также самоагрессию, содержательный компонент которой заключается в понятии: «чувство вины».

Литература:

1. Бандура, А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. М., 2000. 284 с.
2. Берковиц, Л. Агрессия. Причины, последствия, контроль. М., 2001. 459 с.
3. Бэрон, Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб: Питер, 2001. 352 с.
4. Выготский, Л. С. Психология развития человека. М., 2007. 385 с.
5. Ениколопов, С. Н. Психология агрессии: основные подходы // Вестник Псковского Вольного университета, 1994.
6. №, 1. с. 62–68.
7. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 2004. 403 с.
8. Лоренц, К. Агрессия. М., 2005. 337 с.
9. Можгинский, Ю. Б. Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм. СПб., 2008. 218 с.
10. Палагина, А. О. Взаимосвязь ценностей с компонентами самооотношения у студентов // Сборник материалов III Международной научной конференции «Стратегии и тенденции современного образования». Ставрополь: Логос, 2016. с. 38–43.
11. Реан, А. А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. 1996. № 5. с. 3–18.
12. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2003. 713 с.

Проблема совладающего поведения и стрессоустойчивости в условиях эффективной профессиональной деятельности педагогов

Соболева Наталья Васильевна, магистрант
Тольяттинский государственный университет

Статья посвящена анализу современных научных подходов к проблеме совладающего поведения и стрессоустойчивости в условиях педагогической деятельности. Автор акцентирует внимание на наличие взаимосвязи между эффективностью профессиональной деятельности и особенностями защитно-совладающего поведения педагогов при столкновении со стресс-факторами.

Ключевые слова: профессиональная эффективность деятельности, защитно-совладающее поведение, адаптивное и конструктивное копинг-поведение, эмоциональное выгорание, профессиональные деструкции, механизмы психологической защиты, стрессоустойчивость, личностный адаптационный потенциал, индивидуальный стиль саморегуляции, копинг-ресурсы.

The article is devoted the analysis of modern scientific approaches to the problem of coping behavior and stress responses in the conditions of pedagogical activity. The author focuses on the relationship between the effectiveness of professional activity and peculiarities of protective and coping behavior of teachers when confronted with stress factors.

Keywords: professional performance, protective and coping behavior, adaptive and constructive coping behavior, emotional burnout, professional destruction, psychological defense mechanisms, stress tolerance, personal adaptive capacity, the individual style of self-regulation, coping resources.

В последнее десятилетие отмечается особое внимание учёных к исследованию проблемы, связанной с сохранением и поддержанием психоэмоционального здоровья педагогов и повышением их профессиональной эффективности (Н.Е. Водопьянова, 2011; Л.М. Митина, 2011; А.В. Антоновский, 2011; Ю.М. Кузьмина, 2007; В.М. Минияров, 2015 и др.). Это обусловлено тем фактом, что, будучи представителями помогающих профессий, чья работа связана с интенсивным общением с людьми, частым эмоциональным перенапряжением, физическим и умственным истощением, педагоги в высокой степени подвержены стрессам.

Поэтому изучение взаимосвязи эффективности труда педагогов и показателей защитно-совладающего репертуара в структуре их профессиональной деятельности является актуальным и значимым для современного общества.

Исследование данной проблемы позволяет глубже понять причины различных профессиональных изменений, деформаций, раннего эмоционального выгорания, спрогнозировать профессиональные риски. Анализ особенностей применения защитно-совладающего поведения в динамике педагогической деятельности, под воздействием профессиональной среды, способствует выявлению критических периодов в профессиональной карьере педагога, позволяет отследить напряжённые моменты на различных стадиях профессионализации с целью предупреждения снижения продуктивности деятельности.

По определению К. Роджерса, «помогающие отношения» — это «отношения, в которых, по крайней мере, одна из сторон намеревается способствовать другой стороне в личностном росте, развитии, лучшей жизнедеятель-

ности, развитии зрелости, в умении ладить с другими» [9]. Поэтому от психологического здоровья представителя педагогической профессии во многом зависит и здоровье всех субъектов образовательного пространства.

Эмоционально истощённый педагог, с выраженными симптомами выгорания, оказывает негативное влияние на окружающих, что в свою очередь запускает механизм «заражения» негативными мыслями, эмоциями не только коллег по совместной деятельности, но и негативно сказывается на процессе воспитания и развития детей, осложняет их межличностное взаимодействие, повышает тревожность, снижает самооценку, мотивацию к достижению [1], [5]. При этом не остаются в стороне и родители воспитанников, которые выстраивают отношения с таким педагогом на фоне острых противоречий, лишённых доверия и понимания.

Но профессиональные деструкции часто рассматриваются как неотъемлемая часть достигнутого уровня мастерства. Данные изменения относятся к стремлению личности отождествить себя с социальной ролью «Я-воспитатель» или «Я-учитель». Это сопровождается подменой собственных вкусов и оценок внешними социальными стандартами, постепенной утратой спонтанности, гибкости, нарастанием эмоционального истощения, связанного с поддержанием контроля за внешней ситуацией с одной стороны, и функционированием собственных защит — с другой.

Такие изменения в структуре личности педагога можно рассматривать как факторы, запускающие процесс формирования устойчивости к психологическому стрессу по типу дезадаптивных механизмов психологической защиты и может быть следствием систематического исполь-

зования и закрепления деструктивных механизмов совладающего поведения в стрессе.

Профессия педагога предъявляет особые требования к такой интегральной характеристике личности как стрессоустойчивость, поскольку она обоснованно относится к одним из наиболее значимых профессиональных качеств педагога (А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. И. Щербаков, Е. П. Ильин и др.).

Стрессоустойчивость личности проявляется в сохранении способности к социальной адаптации и поддержании значимых межличностных взаимоотношений, в стремлении к успешной самореализации, достижении жизненных целей, умении сохранять трудоспособность, физическое и психическое здоровье. К свойствам личности, которые способствуют успешному совладанию со стрессами, можно отнести высокий уровень субъективного контроля, то есть способность руководить своими действиями и поступками, быть ответственным перед собой за всё происходящее. Важным при этом является наличие таких качеств личности, как эмоциональная устойчивость и зрелость, уверенность в себе, потребность в самоактуализации.

Внутриличностные механизмы преодоления стрессовых состояний представлены механизмами психологических защит и механизмами совладания (coping).

Формирование устойчивости к психологическому стрессу на основе дезадаптивных механизмов психологической защиты сопровождается привлечением стандартных, слабо адаптивных способов взаимодействия со стресс-факторами [2]. При недостаточном развитии форм конструктивного копинг-поведения нарастает количество неблагоприятных жизненных ситуаций, как в сфере профессиональной деятельности педагога, так и в его личной жизни. Часто это приводит к возникновению психосоматических заболеваний, являясь их своеобразным пусковым механизмом, а также провоцирует развитие профессиональной деформации или несвоевременный уход из профессии.

И. М. Никольская, Р. М. Грановская отмечают, что конструктивные копинг-стратегии успешно осуществляются при соблюдении трёх условий:

- а) при достаточно полном осознании возникших трудностей;
- б) при знании способов эффективного совладания с ситуацией именно данного типа;
- в) при наличии умения своевременно применить их на практике [2].

Е. П. Ильин утверждает, что на формирование тех или иных защитных стратегий влияет темперамент. Высокая эмоциональность холериков и меланхоликов приводит к необходимости оказания помощи в создании у них систем преодоления. Более спокойные сангвиники меньше нуждаются в развитии данных механизмов, которые проявляются у них, в основном, при возникновении морально или социально сложных ситуаций [3].

В современной отечественной психологии попытки выделить определенные характеристики личности и диа-

пазон её ресурсов, которые отвечают за успешное совладание и адаптацию, предпринимаются представителями Санкт-Петербургской психологической школы, где разрабатывается понятие личностного адаптационного потенциала. Оно рассматривается в рамках концепции адаптации и использует её традиционные термины.

Автором данного понятия является А. Г. Маклаков, который определяет личностный адаптационный потенциал как личностное свойство человека, обуславливающее устойчивость к стресс-факторам различного рода [6].

Именно особенности личности, по А. Г. Маклакову и А. А. Реан, предопределяют возможность адекватной регуляции физиологического состояния человека и обуславливают его адаптационные способности. Чем более развиты адаптационные способности, тем больше вероятность сохранения нормальной работоспособности и эффективной деятельности при отрицательных воздействиях внешних условий, тем шире диапазон стресс-факторов, к которым педагог может адаптироваться.

Оценка адаптационных способностей человека может быть осуществима через оценку сформированности психологических характеристик и свойств, которые имеют принципиальное значение для регуляции психического равновесия и самой адаптации.

А. Г. Маклаков, А. А. Реан отмечают, что личностный адаптационный потенциал опосредован: адекватной самооценкой личности как основным аспектом саморегуляции, определяющим адекватность восприятия условий деятельности и собственных потенциалов; нервно-психической устойчивостью, уровнем формирования которой обеспечивает стресс-толерантность; адекватным уровнем конфликтности личности; приобретённым опытом социального общения; чувством социальной поддержки, обеспечивающим личную значимость и значимость для окружения, что можно отнести к личностным и средовым ресурсам совладания, умению ими пользоваться и управлять [8].

Сохранение или повышение стрессоустойчивости личности связано с поиском, сохранением и адекватным использованием ресурсов, помогающих ей в преодолении негативных последствий стрессовой ситуации (Р. Лазарус, Ф. Е. Василюк, А. Бандура и др.).

Активное, целенаправленное копинг-поведение осуществляется посредством выбора адаптивных копинг-стратегий на основе средовых и индивидуально-личностных копинг-ресурсов, обеспечивающих адекватную условиям изменчивость, пластичность жизнедеятельности субъекта на любом её уровне. Взаимодействие человека с окружающим миром и его эффективность обеспечивается механизмом регуляции уровня активации (энергетический ресурс) и разнообразия форм поведения (личностно-психологический ресурс), образуя индивидуальный стиль саморегуляции (В. И. Моросанова, Д. А. Леонтьев и др.) [7].

Проблема сохранения копинг-ресурсов рассматривается в связи с изучением механизмов управления че-

ловеком собственными психологическими и физиологическими состояниями, действиями, поступками, а также в связи с возможностью произвольного и эффективного управления собственной психоэмоциональной сферой, что является необходимой и неотъемлемой составляющей в профессиональной деятельности педагога.

В осмыслении принципов использования копинг-ресурсов для повышения эффективности профессиональной деятельности педагога представляет интерес концепция психологического стресса и «консервации» ресурсов (Conservation of Resources, COR-теория) С. Хобфолла.

Согласно данной концепции, стресс возникает:

1) в ситуациях, представляющих угрозу потери ресурсов;

2) в ситуациях фактической потери ресурсов;

3) в ситуациях отсутствия адекватного возмещения истраченных ресурсов, когда вложение личных ресурсов для достижения желаемого значительно превышает получаемый результат [4].

Ресурсный подход делает акцент на то, что существует процесс «распределения ресурсов» (commence of resources), который объясняет тот факт, что некоторым педагогам удаётся сохранять здоровье и адаптироваться в профессии, несмотря на различные жизненные обстоятельства.

Для повышения их стрессоустойчивости важным оказывается накопление (консервация) ресурсов даже тогда, когда нет действующего стресса. Стратегия накопления ресурсов представляет собой антиципаторный («предвосхищающий», предупреждающий) копинг.

Центральный принцип теории «консервации» ресурсов (COR-теории) заключается в том, что педагоги стремятся получить, сохранить и приумножить то, что ценно для них, и стараются использовать свои ресурсы наилучшим способом.

Второй принцип теории «консервации» ресурсов: педагоги должны инвестировать (вкладывать) ресурсы для защиты от их потери, стремиться восстановить (вернуть) потерянные и приобрести новые ресурсы.

Применение защитных копинг-механизмов обеспечивает запас ресурсов для поддержки профессиональной эффективности деятельности в том случае, если происходит постоянное вложение личностных ресурсов педагогов в не вознаграждаемые решения (отсутствует достойная зарплата и другие формы поощрения и бла-

годарности) или возникает длительная экспозиция негативной обратной связи в их адрес от субъектов образовательного пространства.

Осознание истощения внутренних ресурсов приводит педагогов к эмоциональным расстройствам, чувству деперсонализации, фокусированию на неудачах в профессиональной деятельности. Люди, обладающие небольшими ресурсами, чаще выбирают стратегию избегания по сравнению с теми, кто не испытывает в них недостатка [4].

В рамках ресурсного подхода рассматривают широкий спектр различных ресурсов, как средовых (доступность инструментальной, моральной и эмоциональной помощи со стороны социальной среды), так и личностных (навыки и способности индивида).

Ресурсы, используемые педагогами, образуют потенциал для совладания с неблагоприятными ситуациями в профессиональной деятельности. Их наличие обеспечивает адаптивную функцию: придаёт педагогу уверенность, поддерживает его самоидентичность, подкрепляет самоуважение.

Но бывает так, что ресурсов для осуществления эффективной профессиональной деятельности педагогу достаточно, а они остаются неиспользованными. Препятствием для их применения становятся личные деструктивные ценности (нежелание изменить мнение окружающих о себе, показать слабость характера, потерять независимость, подвергнуть сомнению общественное мнение) или личностные качества (застенчивость, гордость, нереалистичный оптимизм и др.).

Таким образом, организация диагностического исследования способности педагогического коллектива применять адаптивные копинг-стратегии, изучение и анализ механизмов управления собственными психологическими и физиологическими состояниями, действиями, поступками, а также возможностями произвольного и эффективного управления собственной психоэмоциональной сферой, является одним из наиболее актуальных и значимых направлений при организации психологического сопровождения высокоэффективного профессионального педагогического коллектива. Это поможет своевременно предотвратить риски эмоционального выгорания педагогов, нацелить их на возможность практического разрешения профессиональных проблем и пробудить желание самостоятельно поддержать себя как здоровую личность и успешного профессионала.

Литература:

1. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика [Текст]/Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. — СПб.: Питер, 2009. — 336 с.
2. Грановская, Р.М. Психологическая защита [Текст]/Р.М. Грановская. — СПб.: Речь, 2007. — 476 с.
3. Ильин, Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности [Текст]/Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2008. — 432 с.
4. Иванова, Т.Ю. Теория сохранения ресурсов, как объяснительная модель возникновения стресса [Текст]/Т.Ю. Иванова // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2013. — Т. 10. — № 3. — с. 119–135.

5. Кузьмина, Ю. М. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности специалистов социальной работы: проявление и профилактика: монография [Текст]/Ю. М. Кузьмина. — Казань: КГТУ, 2007. — 154 с.
6. Маклаков, А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях [Текст]/А. Г. Маклаков // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22. — № 1. — с. 16–24.
7. Моросанова, В. И. Дифференциальный подход к психической саморегуляции и его применение к исследованию действий профессионала [Текст]/В. И. Моросанова // Психологический журнал. — 2012. — Т. 33. — № 3. — с. 98–111.
8. Реан, А. А. Психология адаптации личности [Текст]/А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. — СПб.: Прайм — ЕВРОЗНАК, 2008. — 479 с.
9. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Пер. с англ./Общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. — М.: Прогресс, 1994. — 480 с.

Суицидальная настроенность молодежи как социально-психологическая проблема общества

Тараненко Оксана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Идрисова Яха Адамовна, студент

Филиал Северо-Кавказского федерального университета в г. Пятигорске

Проблема самоубийств, а особенно самоубийств среди молодежи, продолжает пугать своей актуальностью в наше располагающее к стрессам и депрессиям время. Об этом свидетельствуют статистические данные об увеличении числа самоубийств. Углубленное изучение феномена суицида за последнее десятилетие подтвердило его неоднородность и неоднозначность.

Самоубийство, суицид — целенаправленное лишение себя жизни, как правило, добровольное (хотя бывают и случаи вынужденного самоубийства) и самостоятельное (в некоторых случаях осуществляется с помощью других людей).

Зигмунд Фрейд в свое время ввел понятие «инстинкт смерти» — иначе он не мог объяснить многое из того, что способен сотворить с собой человек. Стремление к саморазрушению, очевидно, заложено в нем от природы — если все живое вокруг изо всех сил борется за существование, то отдельные человеческие индивиды, наоборот, вкладывают недюжинную энергию в то, чтобы полностью испортить себе жизнь, а иногда и расстаться с нею.

Амбрумова А. Г. и ряд других исследователей выдвигают концепцию о том, что суицид — это феномен социально-психологической дезадаптации личности.

Самоубийство (по Дюркгейму) — всякий случай смерти, который непосредственно или опосредовано, является результатом положительного или отрицательного поступка, совершенного самим пострадавшим, если этот последний знал об ожидавших его результатах [1].

За последние 20 лет в России покончил жизнь самоубийством миллион человек, однако страна покинула десятку стран с высоким уровнем суицидов и находится на 14 месте. По данным руководителя отдела экологических и социальных проблем психического здоровья Государственного научного центра социальной и судебной психи-

атрии им. Сербского Бориса Положего, самая неблагоприятная ситуация в Сибирском и Дальневосточном округах, в Туве, Бурятии, на Алтае, в Чукотском и Ненецком автономных округах на 100 тыс. жителей приходится 60 самоубийств. Зато в СКФО, Южном и Центральном федеральных округах ситуация достаточно стабильна.

Среди всех возрастных категорий людей, заканчивающих жизнь самоубийством, второе место занимают молодые люди в возрасте от 18 до 25 лет. [6] За последнее десятилетие число самоубийств среди молодежи выросло в 3 раза. Причём в нашей стране чрезвычайно высок показатель самоубийств среди юношей, при низком показателе среди девушек.

Как уже было сказано, меньше всего суицидальных смертей среди молодежи в России приходится на Северный Кавказ. К такому выводу пришли эксперты газеты «Известия» проанализировав статистику суицида в России за 2015 год. С Января по сентябрь в Северо-Кавказском федеральном округе среди молодого поколения произошло всего 166 самоубийств. Согласно статистике, в 2015 году в Ингушетии число наложивших на себя руки составило 0,5 на 100 тысяч человек. В Чечне — 0,8, в Дагестане — 2,8, в Северной Осетии — 3,9, в Кабардино-Балкарии — 10,3. Даже в самые тяжелые времена, в годы военных конфликтов показатели по самоубийствам оставались в кавказских республиках рекордно низкими.

Таким образом, суицидальная ситуация в СКФО наиболее благоприятная: частота самоубийств в Северокавказском округе, рассчитываемая на 100 тыс. населения, примерно, в 3,5 раза меньше, чем по России в целом. А если сравнивать с Сибирским или Дальневосточным округами, то на Северном Кавказе в 5 раз ниже. Но, тем не менее, проблема эта есть и требует решения.

Самоубийства являются второй по частоте причиной смерти в молодости. Кроме того, судебные эксперты полагают, что за множеством случаев так называемой «смерти вследствие несчастного случая» (в результате автомобильных аварий, употребления токсических препаратов или использования огнестрельного оружия) в действительности скрываются суициды [2].

Суицидальное поведение зависит от целого ряда факторов, в том числе не только от биологических, но и от социальных, культурных, этнических факторов. Причины этого явления по исследованиям социологов и психологов различны: бедность, отношения в семье и со сверстниками, алкоголь и наркотики, неприятности с учёбой, неразделённая любовь, пережитое в детстве насилие, социальная изоляция, неизлечимые болезни, расстройства психики, включая депрессию с шизофренией, а также имеются особенности, относящиеся к разным возрастным группам (школьники, студенты, молодые специалисты), проявляющиеся в отношении молодых людей к самоубийству, наличии суицидального опыта, его типов, обстоятельств, при которых он возник, влиянии суицида близких, общего депрессивного настроения исследованных молодых людей [2].

Исследования проведенные среди всех групп молодежи показали, что доля суицидально настроенной молодежи достаточно высока и составляет 8% для всех групп в целом (только наличие попыток суицида в прошлом). При этом процент молодых людей, относящихся к суициду толерантно, или считающих его неплохим выходом еще больше — от 30% для школьников и до 54% у молодых специалистов. Пики суицидальной настроенности приходятся на 15–16 лет (больше аффективных суицидальных мыслей, вызванных особенностями переходного возраста) и 22–25 лет (больше истинного суицидального поведения, имеющего достаточно глубокие, зачастую экзистенциальные основания).

Для всех групп молодежи лидирующей причиной суицидальной настроенности становятся конфликты в семье, а так же чувства дискомфорта и неустраивенности по отношению к жизни, которое является следствием внутренних и внешних конфликтов и социальной дезадаптации.

Суицидально настроенная, молодежь показывает заметный уровень дезадаптации на групповом и индивидуальном уровне. Состояние дезадаптации — это также результат проявления комплекса факторов, и их вариации тоже многообразны и могут охватывать разные стороны жизни. Но даже одного следствия достаточно для увеличения суицидального риска (чаще всего такими следствиями являются трудности в общении с людьми, неудовлетворенность собственной жизнью и др.).

Суицидально настроенные молодые люди меньше общаются с друзьями, меньше занимаются спортом, при этом больше смотрят ТВ, более привязаны к виртуальной жизни (поиск информации, игры) [4]. Такие особенности проведения досуга могут формировать предпосылки для социально-психологической дезадаптации,

или усугублять ее, если она уже имеется, тем самым увеличивая риск суицида. Однако эти же предпочтения делаю СМИ и в частности интернет эффективной территорией для коммуникации с молодежью и проведения мероприятий по снижению риска суицида.

Контент анализ сообщений в гостевых книгах разных типов суицидальных сайтов показывает, что пользователи ценят наличие подобных ресурсов, считают проведение времени на них важным для себя. Большинство отзывов положительные — пользователи пишут, что на суицидальных сайтах они находят то, чего им не хватает в реальной жизни — понимание своих проблем и поддержку. При этом всегда остается определенный риск индуцирования у предрасположенных к суициду пользователей, так как виртуальное общение неподконтрольно и непредсказуемо. Квалифицированные психологи в процесс этого общения ни на одном из сайтов не вовлекаются. Также суицидальные сайты, как и виртуальное общение в целом, несут в себе опасность отдаления от реальных социальных контактов, формирование зависимости от сети

Контент-анализ общения на одном из форумов показывает, что главная цель, этого общения — обсуждение своих проблем, **самораскрытие**, поиск и нахождение поддержки и принятия среди других пользователей. Обсуждение суицида, попыток и способов сильно второстепенно по отношению к этому. Поэтому можно считать роль таких форумов положительной и использовать их потенциал для снижения уровня суицидальной настроенности пользователей таких ресурсов [3].

Представляют интерес и исследования, проведенные американскими учеными, которые пришли к выводу, что студенты вдвое чаще убивают себя, чем нестуденты того же возраста. Возросшая доля самоубийств среди студентов обнаружена не только в США, но также в Европе, Индии и Японии. Растущее отчаяние среди студентов имеет ряд возможных причин: необходимость впервые жить вдали от дома и справляться с новыми проблемами; попытка лидировать по успеваемости при более жесткой, чем в школе, конкуренции; колебания в выборе карьеры; одиночество из-за отсутствия давних друзей и беспокойство из-за новых.

Изучение жизни и учебных дел студентов, совершивших самоубийство, показало, что они были более угрюмыми, держались строже и чаще пребывали в депрессии, чем их более благополучные сокурсники. Они также периодически сообщали другим о своих суицидных намерениях. Основным провоцирующим событием, по-видимому, являлось беспокойство по поводу учебы, физического здоровья и трудностей в отношениях с другими [5].

В одном исследовании было обнаружено, что у студентов с суицидными мыслями ситуация была не более стрессовой, чем у других студентов, но у них было меньше сил, чтобы справиться с проблемами и сильными эмоциями.

У совершивших самоубийство студентов академическая успеваемость выше средней, тогда как у совершивших са-

моубийство подростков успеваемость в средней школе исключительно плохая.

Таким образом, к группе риска среди студентов, которая наиболее расположена к суицидальным попыткам, относятся следующие типы людей

— Молодежь: с нарушением межличностных отношений, злоупотребляющие алкоголем или наркотическими и средствами, студенты, отличающиеся девиантным или криминальным поведением, включающим физическое насилие;

— Сверхкритичные к себе студенты, которым важно довести поставленную цель до конца, что получается не всегда. В результате чего, у молодых людей начинается депрессия, которая является первым шагом к суициду.

— Лица, страдающие от недавно испытанных унижений или трагических утрат, не получившие после этого психологическую помощь.

— Молодые люди, фрустрированные несоответствием между ожидавшимися успехами в жизни и реальными достижениями.

— Сложности, которые появляются при поступлении, связанные с адаптацией в коллективе, со сдачей экзаменов, сложность нагрузок при сравнении со школьными.

Признаками эмоциональных нарушений являются:

— потеря аппетита или импульсивное обжорство, бессонница или повышенная сонливость в течение, по крайней мере, последних дней

— необычно пренебрежительное отношение к своему внешнему виду

— постоянное чувство одиночества, бесполезности, вины или грусти

— отсутствие планов на будущее

Проведенный анализ позволяет заключить, что на данный момент проблема суицида среди молодого поколения в возрасте от 18 до 25 лет продолжает оставаться актуальной. Выявляются тенденции к омоложению самоубийц, и особенно ярко это явление в России. Среди молодежи это явление популяризуется, и молодые люди, обладающие склонностью глубоко переживать все проблемы и принимать крайние решения, оказываются подвержены проблеме самоубийства. В связи с чем, необходима разработка системы реализации психологических условий профилактики самоубийств среди подростков,

базирующейся на комплексном подходе к профилактике суицидов, на научно-обоснованных нормативно-правовых документах, эффективных организационных мероприятиях, научно проработанных методических рекомендациях, оказывающих положительное влияние на организацию работы, ориентированной на снижение вероятности возникновения различного рода чрезвычайных происшествий в молодежной среде, в том числе суицидального поведения среди молодежи.

Роль семьи неоспорима. Родители должны быть более внимательны к детям, необходимо соблюдать рекомендации психологов относительно улучшения психологического микроклимата в семье. Как показало проведенное исследование, именно конфликты в семье чаще всего детерминируют суицидальную настроенность молодежи. Наибольшую опасность в этом плане представляют дезинтегрированные, дисгармоничные и корпоративные семьи. Также высок риск суицида в закрытых консервативных и авторитарных семьях. Независимо от типа семьи родители должны избегать возникновения ситуаций, дезадаптирующих ребенка относительно семьи или социума в целом. Для того чтобы не детерминировать суицидальную настроенность психологи рекомендуют проявлять готовность к пониманию и содействию, а не просто контролировать, не вмешивать детей в семейные конфликты [4].

Также для предотвращения повышения количества суицидов среди молодежи следует предпринимать такие меры профилактики как: информирование молодежи о причинах и последствиях самоубийства, центрах оказания бесплатной анонимной квалифицированной психологической помощи, телефонах доверия. Проведение бесед с родителями, преподавателями, качественная социальная реклама, создание центров психологической помощи при вузах, правильное освещение информации СМИ также помогает многим молодым людям не совершить эту ужасную ошибку, проведение кураторских часов, бесед по профилактике развития депрессивных состояний и суицидального поведения в молодежной среде.

Основным содержанием общего направления должно стать ослабление и устранение социальных и социально-психологических предпосылок, способствующих формированию суицидального поведения и сохранению суицидогенной обстановки в коллективах.

Литература:

1. Дюркгейм, Э. Самоубийство. Социологический этюд. — СПб., 1912. — 456 с.
2. Гроллман, Э. Суицид: превенция, интервенция, поственция. — 2008.—476 с.
3. Социально-психологическая детерминированность суицидальной настроенности молодежи и ее превенции в мегаполисе. Лучина А. А., 2011
4. Самооценка как один из факторов личностно-профессионального развития студента ВУЗА. Пилюгина Е. И. В сборнике: Научный поиск в современном мире сборник материалов 7-й международной науч.-практ. конф.. Махачкала, 2014. с. 125—126.
5. Особенности социально-психологической адаптации студентов к стрессовым воздействиям экзаменационных сессий. Пилюгина Е. И. В мире научных открытий. 2010. № 6—2. с. 106—108.

Влияние компьютерных игр на успеваемость школьников 9–10 лет

Тарасов Иван Владимирович, магистрант;
Виттенбек Виктор Константинович, кандидат педагогических наук, доцент
Московский государственный областной университет

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме успеваемости школьников, подверженных воздействию компьютерных игр. Зависимость успеваемости школьников 9–10 лет от влияния компьютера.

Ключевые слова: компьютер, игра, школьник, Интернет, успеваемость в школе.

The influence of computer games on educational progress of schoolchildren 9–10 years old

Tarasov Ivan Vladimirovich, undergraduate of psychology faculty in Moscow State Regional University, Moscow, Russia.
Supervisor: Wittenbeck Victor Konstantinovich, Ph. D., associate professor,
deputy dean of psychology faculty in Moscow State Regional University, Moscow, Russia.

The article is devoted to the topical issue of educational progress of schoolchildren fascinated by computer games. The influence of computer hobby on educational progress of schoolchildren 9–10 years old.

Keywords: computer, game, student, internet, educational progress.

В конце XX века с развитием цифровых технологий компьютер стремительно вошёл в жизнь десятков миллионов людей. С помощью компьютера, подключенного к сети Интернет, человечество совершает банковские операции, приобретает товары, общается в социальных сетях ВКонтакте, Facebook, Whatsapp, Twitter, Instagram, узнаёт новости с помощью поисковых систем, таких как Яндекс, Google, Mail.

Цель работы. Выяснить, как компьютер и компьютерные игры влияют на успеваемость школьников 9–10 лет.

Задачи. Сравнить, какой процент мальчиков и девочек играет в компьютерные игры. Определить, какой контроль обеспечивают родители в отношении школьников в выходной день. Определить, влияет ли возраст на снижение успеваемости школьника, увлекающегося компьютерной игрой.

Теоретическая часть. Выяснить, какое количество школьников 3–4 класса имеет домашний компьютер, кто увлекается больше компьютерными играми — маль-

чики или девочки, — кто из школьников пробовал играть в компьютерные игры по сети Интернет. Известно, что мальчики предпочитают игры, связанные с борьбой, строительством, стратегией, а девочки предпочитают логические игры, приключения, спорт.

С начала 80-х годов компьютерные игры становятся частью индустрии развлечений, которая захватывает большое количество людей, и, как показала практика, преимущественными игроками являются школьники. Общество встречает новое увлечение спорно: «на фоне восхищения возможностями компьютера сквозит насто- рожённость, а в ряде случаев — прямое осуждение». В средствах массовой информации появляется большое количество сообщений, предупреждающих об опасном влиянии компьютера в целом и компьютерных игр в частности на психику школьников.

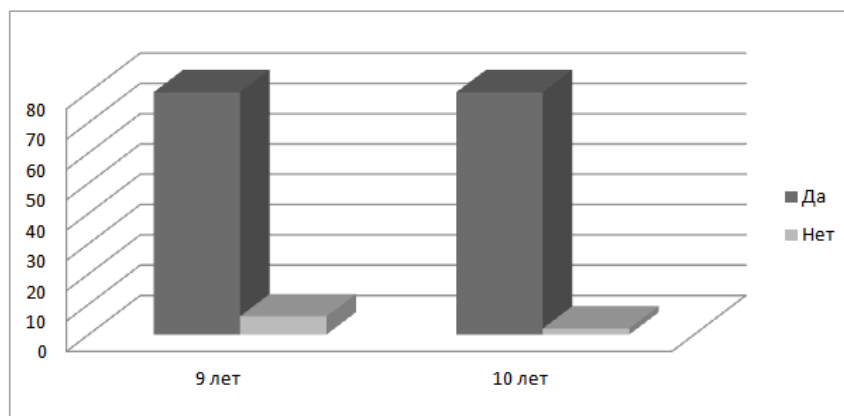
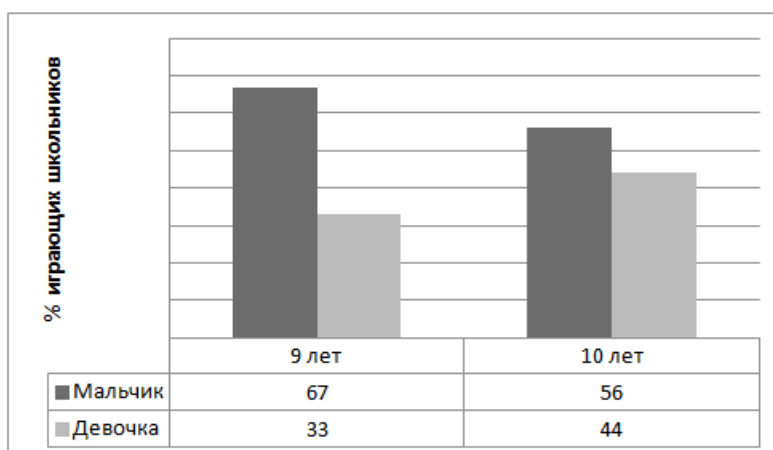
Практическая часть. В эксперименте приняли участие 100 школьников в возрасте от 9 до 10 лет и их родители и опекуны.

Таблица 1. Имеют ли школьники домашний стационарный компьютер, в т. ч. ноутбук

Наименование	%	Возраст, лет
Имеют компьютер	92	9–10
Не имеют компьютер	8	

Таблица 2. **Играют ли школьники в компьютерную игру по сети Интернет**

Наименование	9 лет	10 лет
Играли в компьютерную игру по сети Интернет	94%	98%
Не играли в компьютерную игру по сети Интернет	6%	2%

Рис. 1. **Сравнение школьников 9 и 10 лет играющих в сетевые игры (играющих в: 9 лет-94%, 10 лет 96%)**Рис. 2. **Сравнение между школьниками по половому признаку, играющих в компьютерные игры в 9-летнем и 10-летнем возрасте**

Вывод. Увеличивается число школьников, предпочитающих компьютерные игры независимо от половой принадлежности.

Установлено, что в выходной день, когда родители могли бы проконтролировать своих детей, время, проведенное за компьютером, увеличивается.

Таблица 3. **Сравнение, проведенное школьником время за компьютером в будний и выходной день**

Время, проведенное за компьютером	В будний день	В выходной день
0,5–1 ч	29%	13%
1,5–2 ч	21%	16%
2,5–3 ч	24%	37%
4–5 ч	15%	25%
6 ч и более	11%	9%

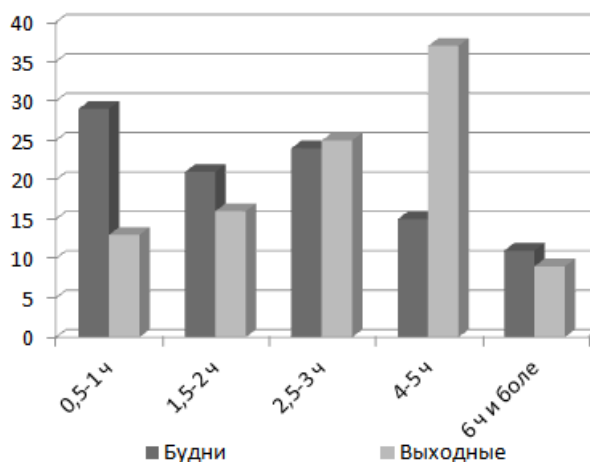


Рис. 3. Проведенное школьником время за компьютером в будний и выходной день

Таблица 4. Результаты опроса среди родителей учащихся 3-х и 4-х классов

Наименование	3 класс (9 лет)	4 класс (10 лет)
Опрошено	100, чел.	100, чел.
Контроль со стороны родителей	Всегда: 45% Иногда: 39% Никогда: 16%	Всегда: 42% Иногда: 31% Никогда: 27%

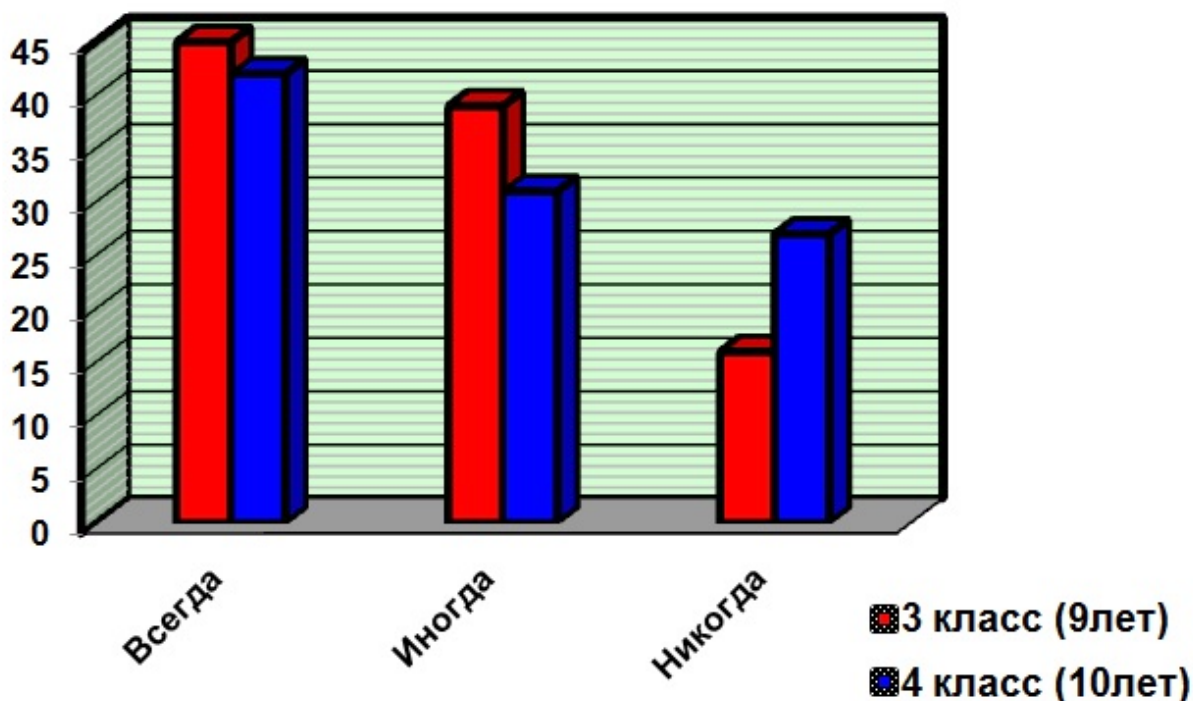


Рис. 4. Успеваемость школьников 3 и 4 класса

Вывод. Успеваемость школьников 9–10 лет зависит от проведенного ими времени, не контролируемого родителями, за компьютером или компьютерной игрой.

Заключение. В 2015 году в России к сети Интернет

были подключены сотни миллионов пользователей [1]. И это не удивительно: современный уровень информационных технологий позволяет создавать игры с хорошей графикой, анимацией и мультимедийными эффектами.



Рис. 5. Проникновение Интернета в Россию [1]

Как известно, на воспитание школьников влияют не только родители и педагоги, но и интернет, литература и искусство.

Таблица 5. Виды психологической зависимости от компьютерных игр

Лёгкая	Средняя	Зависимая	Привязанная
Начинает нравиться сама игра, компьютерная графика, звук, факт имитации реальной жизни	Игра принимает систематический характер	У игрока происходят изменения в самооценке и самосознании	Характеризуется угасанием активности игрока, сдвигом психологического содержания личности в целом. Это самая продолжительная стадия, которая может длиться всю жизнь

Рекомендации родителям. Ребенку, находящемуся за компьютером, необходим строгий, но в тоже время не навязчивый контроль. Увлечённый компьютерной игрой ребенок не наблюдает за временем, из-за чего у него наблюдается снижение успеваемости в школе и невыполнение домашнего задания. Не контролируемая со стороны взрослого работа за компьютером влияет на здоровье ребенка: дети редко делают перерывы, в результате их взгляд оказывается долго сфокусированным

на мониторе, что может повлечь нарушение аккомодации — более или менее длительное и излишнее напряжение глаза, продолжающееся и после того, как глаза перестали фиксировать близкий предмет. Спазм возникает обычно у молодых людей (особенно у неврастеников) в результате длительного напряжения аккомодации, а также при травмах, действии на глаз очень яркого света. Спазм аккомодации может создавать впечатление близорукости [2].

Литература:

- [Электронный ресурс] // Интернет в России и мире: [сайт]. [2016]. http://www.bizhit.ru/index/users_count/0-151.
- [Электронный ресурс] // Медицинская энциклопедия: [сайт]. [2016]. http://www.medical-enc.ru/1/akkomodacija_glaza.shtml.

ПЕДАГОГИКА

Обучение монологической речи студентов-бакалавров первого курса

Абаева Нино Черменовна, старший преподаватель

Ташкентский государственный технический университет имени Абу Райхана Беруни (Узбекистан)

Подготовка квалифицированных специалистов в различных областях науки и техники является важнейшей задачей любого государства. В конечном итоге, именно от этого зависит развитие государства. Перед специалистами разных областей науки и техники встают задачи нового уровня, куда входит участие в совместных проектах, расширение деловых, научных контактов в различных областях науки и техники. При этом русский язык остается языком общения на всем постсоветском пространстве.

Являясь крупнейшим техническим вузом Узбекистана, наш университет готовит специалистов для важнейших отраслей экономики: энергетики, нефтегазового дела, автоматических систем управления, горно-геологического дела, связи и многих других. Однако приходится с горечью констатировать общее снижение уровня владения русским языком студентами технических вузов. Это с одной стороны.

С другой стороны, у них есть четкое понимание, что язык — это не только средство общения, познания, но и средство получения информации по своей специальности, возможность движения по карьерной лестнице.

В процессе обучения русскому языку мы пытаемся развивать у студентов все виды речевой деятельности: говорение, способность воспринимать речь на слух, чтение и письмо.

Уровень владения видами речевой деятельности проверяется в повседневной практике общения, при чтении литературы по специальности, при обмене устной и письменной информацией на конференциях или в повседневном общении в виде статей, книг, аннотированных сообщений, тезисов, деловых бумаг и т. д.

Однако, работая в вузе, приходится подвергать сомнению способность студентов к общению на русском языке. Видимо, в процессе обучения языку, обучение устной речи носит подчиненный характер, а не является условием создания других речевых навыков: навыков чтения и письма.

В связи с этим хочется обратить внимание на анализ трудностей при обучении говорению как виду речевой деятельности.

В отличие от аудирования, говорение не предъявляет высоких требований к объёму словаря и языкового материала как условию, обеспечивающему реализацию этого навыка. Но говорение предполагает наличие достаточно определённого минимума, необходимого для полноценного процесса общения. Этот минимум, кроме словарного и грамматического материала языка, включает экстралингвистические средства языка (темп речи, паузы, жесты, мимика), характерные для русского языка.

Различают следующие виды устной речи: диалогическую и монологическую. Диалог является наиболее простым видом устной речи. По сути — это разговор, поддерживаемый собеседником в процессе совместного обсуждения каких-либо вопросов. Особенности диалога зависят от взаимоотношения собеседников, их взаимопонимания. Разговор в семейном кругу отличается от разговора в университете. А разговор в университете между студентами отличается от общения с преподавателем. «Для разговорной речи характерны реплики, которыми обмениваются говорящие, повторения фраз и отдельных слов за собеседником, вопросы, дополнения, пояснения, употребление намеков, понятных только говорящим, разнообразных вспомогательных слов и междометий. Особенности этой речи в значительной мере зависят от степени взаимопонимания собеседников, их взаимоотношений. Сплошь и рядом в семейной обстановке педагог строит диалог совсем не так, как в классе при общении с учениками. Большое значение имеет степень эмоционального возбуждения при разговоре. Смущенный, удивленный, обрадованный, испуганный, разгневанный человек говорит не так, как в спокойном состоянии, не только употребляет иные интонации, но часто пользуется другими словами, оборотами речи [2, с. 44].

Вторая разновидность устной речи — монолог, который произносит один человек, обращаясь к другому или многим лицам, слушающим его: это рассказ учителя, развернутый ответ ученика, доклад и т. п.

Монологическая речь имеет большую композиционную сложность, требует завершенности мысли, более строгого соблюдения грамматических правил, строгой логики и по-

следовательности при изложении того, что хочет сказать произносящий монолог.

Монологическая речь представляет большие трудности по сравнению с диалогической речью, ее формирование при обучении русскому языку является отдельной задачей, которую приходится решать в процессе обучения. Очень часто встречаются студенты, умеющие более не менее свободно, без затруднений беседовать, но затрудняющиеся выступить с устным сообщением (докладом, публичным выступлением и т. п.), имеющим монологический характер. Зачастую это является последствием недостаточного внимания учителей школы к работе по формированию монологической речи не только на русском языке, на иностранном языке, но и на родном языке студента.

Для отработки навыков монологической речи разработан цикл упражнений, позволяющий развить эти навыки у студентов.

Известно, что для построения монолога необходимо совершить некоторые последовательные действия, т. к. сложный процесс воспроизведения в речи определённой информации основывается на действии последовательного включения обеспечивающих его механизмов.

Первым этапом является программирование речи — построение смыслового костяка речевого высказывания, того, что человек хочет сказать. Для этого отбирается информация, которую он считает важной, и отсеивается ненужная, второстепенная. В качестве учебных заданий на этом этапе нами предлагается создать монологическое высказывание по элементарным вопросам. Например, студента просят объяснить, например, что такое атом. Нужно заметить, что в подавляющем большинстве студенты не могут сформулировать четко свой ответ.

Для развития навыков монологической речи мы предлагаем студентам, для начала, пересказать определённое количество небольших текстов (от 5 до 10 предложений) по темам базовых дисциплин и текстам научно-популярного характера. Например: *«Атом — это мельчайшая частица элемента, сохраняющая его свойства. В центре атома находится ядро, состоящее из протонов и нейтронов. Вокруг ядра движутся электроны, образующие электронную оболочку. Протоны, электроны и нейтроны — это элементарные частицы. Протоны — это положительно заряженные частицы, электроны — это отрица-*

тельно заряженные частицы, нейтроны — это нейтральные частицы, не имеющие заряда. Суммарный заряд электронов равен заряду ядра. (1) Студентам предлагается сделать дословный перевод текста.

Второй этап — разбирается построение синтаксической структуры предложения, рассматривается общая конструкция фразы, ее грамматическая форма. Предлагается создать подобные предложения, например: «Физика — это наука о природе. ТашГТУ — крупнейший технический вуз Узбекистана. Солнечная энергетика — наиболее перспективный вид развития альтернативных источников энергии...» И т. п.

Наконец осуществляется проговаривание, реальное звучание речи. Таким образом, разворачивается процесс «говорения», в ходе которого студент осваивает структуру предложения, осваивает информацию, подлежащую передаче.

В процессе создания монологического высказывания студентам задаются вопросы, заставляющие ответить по теме их монологического высказывания, но сформулированные по-разному, или вопросы, имеющие сходную структуру. Например: Что такое атом? (Из чего состоит ядро? Где находится ядро атома? Что движется вокруг ядра? Из чего состоит оболочка атома? Что находится в центре Земли? Что такое генератор?

Что называется альтернативными источниками энергии?).

В процессе дальнейшей работы, от текста к тексту, их содержание и структура предложений усложняется.

В качестве завершающего этапа студентам предлагаются темы для составления устного монологического высказывания по темам, требующим достаточно свободного владения материалом, например: «Что такое энергия», «Парниковый эффект», «Альтернативные источники энергии». (Для студентов энергетического факультета). Имея на руках исходные тексты по этим темам, они должны дополнить их собственной информацией и воспроизвести в виде устного монологического высказывания.

В свою очередь студенты, присутствующие на занятии, должны сформулировать вопросы по теме и задать выступающему.

Следует отметить, что данная система позволяет развивать навыки монологической речи и, что отмечают сами студенты, развивать их устную речь, снимая реальные или мнимые психологические барьеры.

Литература:

1. Практический курс русского языка. (По редакции Г.И. Володиной). Издательство МГУ, 1970 г.
2. Павлоцкий, В. М. Учебник английского языка. Изд-во «Оракул». Санкт-Петербург, 2004 г., с. 58.
3. Апатова, Н. В. Информационные технологии в школьном образовании. — М., 1994.

Дискуссия на занятиях по русскому языку

Абаева Нино Черменовна, старший преподаватель

Ташкентский государственный технический университет имени Абу Райхана Беруни (Узбекистан)

Одним из наиболее продуктивных упражнений на занятиях по русскому являются дискуссионные упражнения. К дискуссионным упражнениям можно отнести учебную дискуссию и комментирование.

Учебная дискуссия, «организованная» преподавателем, будет более успешна при соблюдении некоторых условий:

- тема дискуссии должна быть хорошо знакома учащимся;
- студенты должны иметь определенный уровень автоматизации речевых навыков;
- у студентов должен иметься опыт ведения дискуссионных бесед на родном языке.

В структуре учебной дискуссии можно выделить: тему, экспозицию, речевой стимул, направляющие вопросы, ключевые слова, речевую реакцию говорящих. Тематика учебных дискуссий чрезвычайно разнообразна, например темы, представленные в рабочей программе по русскому языку студентов 1 курса бакалавриата:

- 1) Без истории нет настоящего;
- 2) По следам великих предков;
- 3) Узбекистан и мировое сообщество;
- 4) Бизнес и искусство;
- 5) В здоровом теле — здоровый дух;
- 6) Природа и человеческий разум;
- 7) Экологические проблемы современности и т.д.

Основой любого обсуждения является фактический материал (экспозиция). В экспозиции следует различать материал и формулировку проблемы. В зависимости от того, выражены ли в экспозиции указанные компоненты, можно выделить следующие ее разновидности [1]:

Экспозиция является изложением как материала, так и проблематики обсуждения. Предлагается некая информация (короткое сообщение, некоторый случай, эпизод, происшедший с тем или иным лицом, афоризм, известное изречение, на основе которых формулируется проблема). Например, **экспозиция с выраженной проблематикой:**

На Земле существует 2 парниковых эффекта. Один парниковый эффект (природный) позволяет поднять температуру на нашей планете с -18 градусов С до $+14$. Второй парниковый эффект связан с результатами человеческой деятельности.

Экспозиция с невыраженной проблематикой. Учащимся предлагается некоторый материал для обсуждения, причем содержание его является таким важным, интересным или злободневным, что, как правило, освобождает преподавателя от необходимости специально заострять внимание на какой-либо проблеме. Это может быть кинофильм, рассказ, театральная постановка, материалы прессы, случаи из жизни и т.п. Например, *проблемы экологии, современная мода и т.д.*

Такая экспозиция, естественно, предъявляет большие требования к мышлению учащихся, поскольку они сами должны извлекать из нее предмет обсуждения.

Экспозиция с заданной проблематикой, но невыраженным материалом обсуждения. Это в сущности опора на жизненный опыт и знания студентов, на их способности к воображению. Так, обсуждение темы *«Великие ученые Востока»* базируется на знании фактов, исторических примеров, событий в общественной жизни, в сфере науки, культуры и т.д. А спор о том, *можно ли пользоваться мобильным телефоном во время экзаменов*, будет опираться на личный опыт студента.

Стимул. В отличие, скажем, от условной беседы, речевой стимул в учебной дискуссии, как уже отмечалось, всегда носит естественный характер. В этом притягательная сила и эффективность дискуссии как упражнения в реальной речи. Чем более интересен поставленный вопрос, проблема, тем легче вызвать разговор, тем дольше удастся его поддерживать. Стимул зависит от качества экспозиции.

Направляющие вопросы. При подготовке учебной дискуссии преподаватель должен продумать, наряду с экспозицией, также вопросы, с помощью которых он намерен «развернуть» проблематику дискуссии и дать ей нужное направление, тем самым поддерживая речевой стимул учащихся. Так, экспозиция, сформулированная по теме *«Внешность человека»*, может и не вызвать должного отклика у учащихся. Однако ряд удачно поставленных вопросов учителя, детализирующих ее, может оказаться плодотворным и вызвать живое обсуждение. Например: *Этикет делового человека.*

Ключевые слова. При проведении учебной дискуссии, особенно в менее подготовленной аудитории, может оказаться полезным умело составленный список ключевых слов. Являясь лексической «подсказкой», такие слова облегчают студентам оформлять свои мысли на языке.

Речевая реакция. Речевая реакция в дискуссии принимает различные формы. Это:

- 1) короткие реплики нескольких студентов;
- 2) монологические высказывания различной длительности;
- 3) монолог одного ученика, прерываемый отдельными репликами и вопросами других, и пр. В задачу педагога входит не только «провоцирование» разговора, но и управление им. Здесь он выступает в роли ведущего.

Различие составных частей учебной дискуссии в значительной степени определяет ее типологию. Однако некоторые виды этого упражнения можно выделить и по внешним к ее структуре признакам. Учебная дискуссия может быть:

1) тематической (т.е. организуемой в связи с изучением какой-либо темы, например, «Здоровье») и нетематической (т.е. организуемой вне зависимости от темы, текста или иного материала, изучаемого в данное время);

2) заранее подготовленной и спонтанной;

3) чисто устной; с опорой на печатный текст, либо с применением визуальных средств (например, иллюстрации, схемы, планы и т.д.);

4) специально организуемой, либо проводимой в сочетании с другими приемами работы, например, небольшой текст сначала читают, пересказывают, ставят к нему вопросы и лишь затем, в развитии этих форм работы, — организуется обсуждение.

Последующим видом работы является высказывание

(с более или менее развернутой аргументацией) по поводу целой серии дискуссионных вопросов, задаваемых сразу. Большая сложность этого вида работы определяется тем, что студенты, как правило, лишены возможности использовать речевой материал вопросов для построения своих ответов.

Поэтому, предлагая студентам вопросы, преподаватель не только стимулирует их желание высказаться, но одновременно дает направление их мысли. Разумеется, серия дискуссионных вопросов не должна выходить за пределы языковых возможностей студентов. Последний вид работы, по существу, уже является учебной дискуссией с экспозицией, выраженной в облегченной форме.

Литература:

1. Сергеева, М.Э. Новые информационные технологии в обучении английскому языку // Педагог. — 2005. — № 2. — с. 162–166
2. Пассов, Е.И. Коммуникативная методика. Изд-во НОУ «Интерлингва», 2003 г.

Реализация здоровья сбережения детей дошкольного возраста на занятиях по ритмопластике

Аджимуратова Зейнеб Рустем-кызы, студент
Крымский инженерно-педагогический университет

В статье автор раскрывает понятие «ритмопластика» и влияние данной технологии на здоровье детей дошкольного возраста. Давая определение понятию здоровьесберегающая деятельность, подчеркиваем, что речь идет не о каком-то одном виде деятельности, а о комплексной системе, направленной на физическое развитие ребенка и сохранение его здоровья.

Ключевые слова: дошкольный возраст, здоровье, ритмопластика

Актуальность: Важной задачей дошкольного образования является формирование жизнеспособного, здорового подрастающего поколения. На данный момент проблема здоровья детей является актуальной, в связи с неблагоприятной экологической обстановкой и решать эту важную проблему необходимо с самых первых дней жизни ребенка. Именно в дошкольном возрасте закладываются основы здоровья.

Целью данной статьи является раскрыть влияние ритмопластики на здоровье детей дошкольного возраста.

На данный момент существуют различные примеры образа жизни человека, с которыми постоянно сталкивается каждый ребенок. Это многообразие не всегда является образцом для ребенка, в результате создается сумбурность в представлениях ребенка о здоровом образе жизни и разрушаются уже сложившиеся представления. На сегодняшний день потребность в физическом развитии возрастает и требует поиска новых путей в развитии и воспитании дошкольников, так как снижение здоровья под-

растающего поколения очевидна из многочисленных наблюдений.

Проблемой физического воспитания занимались многие ученые психологии, физиологии и педагогики. Н.М. Амосов — физическому развитию, Н.М. Шелованов — оздоровлению, Т.И. Осокина — проблеме физического развития дошкольника, П.Ф. Лесгафт свою творческую деятельность посвятил физическому воспитанию детей. Выдающийся педагог В.А. Сухомлинский подчеркивал, что от здоровья, жизнерадостности детей зависит их внутренняя жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы. Поэтому весьма важно правильно организовать занятия физической культурой именно в детстве, что позволит организму накопить силы и обеспечить в дальнейшем не только полноценное физическое, но и разностороннее развитие личности.

Для создания благоприятных условий формирования у дошкольников физического развития, большое значение

играет система дошкольного образования, поскольку работа об укреплении здоровья ребенка, как отмечает ряд авторов (А. Ф. Аменд, С. Ф. Васильев, О. В. Морозова, О. Ю. Толстова и др.), — проблема не только медицинская, но и педагогическая, так как правильно организованная воспитательно-образовательная работа с детьми в большой степени, чем все медико-гигиенические мероприятия, обеспечивает формирование здоровья и здорового образа жизни. Полноценное физическое развитие и здоровье ребенка — это начало формирования личности.

Дошкольный возраст является решающим в развитии фундамента психического и физического здоровья, так как именно до семи лет идет интенсивный рост и развитие органов, закладываются основные черты личности, становление функциональных систем организма. Существенно важным на наш взгляд, на этом этапе сформировать у детей базу знаний и практических навыков здорового образа жизни, осмысленную потребность в систематических занятиях физической культурой и спортом.

По определению Всемирной организации здоровья (ВОЗ) **здоровье** — это состояние полного физического, психического, социального благополучия, а не просто отсутствие болезней и физических дефектов.

Работа по здоровьесбережению в детском саду строится на основе комплексного подхода, направленного на всестороннее развитие личности ребенка, на принципах гуманизации построения педагогического процесса, с опорой на единство требований дошкольного учреждения и семьи.

Только здоровый ребенок может быть успешен в процессе интеллектуального и личностного развития и тем самым, успешен в обучении. От того насколько грамотно организована работа с детьми по физическому воспитанию, насколько эффективно используются для этого условия дошкольного учреждения, зависит здоровье ребенка.

Большое внимание в решении проблемы оздоровления детей уделяется совершенствованию оптимизации двигательного режима и повышению двигательной активности воспитанников с учётом гендерного подхода. С этой целью учитывается двигательный режим детей в детском саду, который включает время проведения, кратность проведения и разнообразные формы двигательной активности, такие как: утренняя гимнастика, включающая гимнастику под музыку; индивидуальная работа с детьми (включая детей с ослабленным здоровьем), физкультминутки, подвижные и спортивные игры (в спортивном зале и на площадке ДОУ). В настоящее время занятия по физической культуре проходят по традиционной методике, однако на данный момент существуют множество нетрадиционных методик, направленных на сохранение и развитие здоровья детей дошкольного возраста. Одной из таких методик, которая соответствует требованиям современности и общепринятым стандартам в физическом воспитании является ритмопластика [4, с. 15].

По определению Зинкевич-Евстигнеевой Т. «Ритмопластика» — это специальное комплексное занятие, на котором средствами музыки и специальных двигательных и коррекционных упражнений происходит коррекция и развитие двигательных функций, улучшаются качественные характеристики движения, развиваются личностные качества, саморегуляция и произвольность движений и поведения. Ритмопластика — это пластичные движения, которые носят оздоровительный характер, они выполняются под музыку в спокойном, медленном темпе, с максимальной амплитудой и растяжением мышц [5, с. 334].

Главной целью ритмопластики является развитие двигательной активности ребёнка, эмоциональное раскрепощение и влияние данной технологии на здоровье в целом. Ритмопластика является одной из своеобразных форм активной терапии, средством специально подобранных методов и методик, направленных на преодоление недостатков двигательной, познавательной и эмоционально — волевой сферы детей, средствами музыкально — ритмической деятельности, построенных на сочетании движений, музыки и слова. Основными её целями являются профилактика, лечение и коррекция имеющихся отклонений в развитии ребёнка.

Наряду с развитием музыкальности и творческих способностей, ритмопластика решает следующие **задачи**:

1. Развитие двигательных качеств и умений:
 - ловкость, точность, координация движений,
 - гибкость и пластичность,
 - правильная осанка, красивая походка,
 - ориентировка в пространстве,
2. Развитие и тренировка психических процессов:
 - умение выражать эмоции в мимике и пантомимике,
 - воспитывать внимание, волю память, мышление.

Основными направлениями в работе с детьми на занятиях ритмопластикой являются: оздоровительное, образовательное, воспитательное и коррекционно-развивающее. Занятия ритмопластикой способствуют укреплению опорно-двигательного аппарата, выработки правильной осанки, формированию правильного дыхания, развитию моторных функций, походки, что способствует оздоровлению всего детского организма в целом. На занятиях по ритмопластике дети развиваются не только физически, а и воспитывается способность восприятия музыкальных образов, это способствует развитию творческих способностей детей. Ритмопластика помогает усвоить основные музыкально-теоретические понятия, развивает музыкальный слух, моторику, координацию движений, память, чувство темпо-ритма, активизируют восприятие музыки [3, с. 128].

Основные приемы и методы в обучении детей ритмопластике:

1. Метод показа.
2. Словесный метод.
3. Импровизационный метод.
4. Метод иллюстративной наглядности.

5. Игровой метод.

Разучивание движения зачастую начинается с наименования упражнения, показа и объяснения выполнения движения. Это необходимо для создания зрительного образа и последующего осмысления движений, так как наглядный метод является наиболее эффективным у дошкольников. Объяснение движения должно быть понятным, эмоциональным, лаконичным. На занятиях рекомендуется использовать такие движения и упражнения, которые оказывают разностороннее воздействие на организм ребенка и которые интересуют детей. Необходимо подбирать упражнения, которые будут интересны детям, так же немало важно, на что должен обращать внимание воспитатель, так это на возрастные и индивидуальные особенности детей [2, с. 288].

Структура занятия по ритмопластике:

1. Подготовительная часть — 5–10 минут

— общеразвивающие упражнения;
— разновидности ходьбы, бега, прыжков;
— специальные упражнения на активизацию мышечного чувства, на тренировку отдельных групп мышц и подвижности суставов, танцевальные шаги и т. п.

2. Основная часть — 15–20 минут.

— Изучение основных ритмических упражнений. Игры, танцы.

3. Заключительная часть — 2–3 минуты.

— Проводятся успокаивающие, дыхательные упражнения, простейшие координационные танцевальные движения, упражнения на расслабление, хороводы.

На протяжении всего занятия и, особенно на его начальных этапах очень важно следить за формированием правильной осанки детей. С этой целью рекомендуются задания на различные пригибания и выгибания позво-

ночника. Полезные упражнения, способствующие укреплению мышц спины, главным образом тех, что прилегают к лопаткам. Использование музыкально-ритмических композиций в различных формах организации педагогического процесса.

Таким образом, можно прийти к выводу, что применение в работе с детьми дошкольного возраста ритмопластики, положительно влияет на всю структуру личности ребенка, так как дошкольный возраст является сензитивным периодом. В ритмопластике объективно сочетаются два очень важных фактора: с одной стороны, дети включаются в практическую деятельность, развиваются физически, привыкают самостоятельно действовать; с другой стороны — получают моральное и эстетическое удовлетворение от этой деятельности, углубляют познания окружающей их среды. Все это в конечном итоге способствует воспитанию личности в целом. Таким образом, игра — одно из комплексных средств воспитания: она направлена на всестороннюю физическую подготовленность (через непосредственное овладение основами движения и сложных действий в изменяющихся условиях коллективной деятельности), совершенствование функций организма, черт характера играющих. В ритмопластике развиваются основные физические качества ребенка, такие как гибкость, быстрота, выносливость и совершенствуются разнообразнейшие двигательные умения и навыки.

Ритмическое движение дарит человеку здоровье — полноту и естественность жизни, самореализацию. Ритмическое движение способствует уменьшению локального мышечного напряжения — зажимов, оно тренирует равновесие и дыхание, улучшает подвижность и осанку — учит владеть своим телом, помогает скорректировать фигуру.

Литература:

1. Александрова, Н. Г. Ритмическое воспитание. Революция — искусство — дети. — М.: Просвещение, 1968. — 312 с.
2. Бекина, И. С. и др. Музыка и движение. — М.: Просвещение, 1984. — 288 с.
3. Буренина, А. И. Ритмическая мозаика. Программа по ритмической пластике для детей. — СПб., 1997. — 128 с.
4. Голицына, Н. С. Нетрадиционные занятия физкультурой в дошкольном образовательном учреждении, М.: 2004 г. — 15–16 с.
5. Руднева, С. Д., Фиш Э. М. Ритмика. Музыкальное движение. — М.: Просвещение, 1972. — 334 с.

Роль практики в формировании профессионального становления будущих социальных работников

Акутина Светлана Петровна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой
Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

В статье раскрывается значение и роль практики в профессиональном становлении и развитии студентов направления «социальная работа» в связи с переориентацией высшего образования на формирование личности будущего специалиста нового типа, способного быть конкурентно способным на ранке труда.

Ключевые слова: практика, социальный работник, студент, профессиональное становление

The role of practice in the formation of the future professional development of social workers

Akutina Svetlana Petrovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Social Work Service and Tourism
Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «National Research Nizhny Novgorod State University. NI Lobachevsky»
Arzamas branch

The article reveals the importance and the role of practice in professional formation and development of students' areas of «social work» in connection with the reorientation of higher education in the formation of the person of the future expert of a new type that can be competitive in the labor markets.

Keywords: practice, a social worker, a student, professional development

Современное высшее образование в сложных условиях его модернизации переживает новый этап своего развития, связанный с гибкой системой подготовки кадров, предполагающий реализацию личностного образовательного маршрута будущего специалиста, компетентного в своей сфере. Современный специалист (учитель, психолог и др.) должен выступать в роли капитана корабля в многомерном информационно-образовательном пространстве. Подготовка студентов должна учитывать инновационные процессы, происходящие в системе профессионального образования: рассмотрение высшего образования как транслятора культурных ценностей в подготовке педагогических кадров. Процессы, произошедшие в ценностных ориентациях современных студентов (духовности, моральных установок, гражданской идентичности) нацеливают на изменение целевых ориентаций высшего образования, направленные на саморазвитие, самовоспитание и самосовершенствование личности будущего специалиста. Возрастает роль субъективного фактора в подготовке специалистов, изменяется рассмотрение содержательного компонента высшего образования с позиций гуманизации и гуманитаризации, культуротворчества и культурной созидательности. Необходима принципиальная смена подходов к организации всего образовательного процесса в вузе, ориентированного на формирование личности будущего специалиста нового типа, являющегося доминирующим субъектом «кристаллизации прак-

тических социокультурных инноваций и межкультурного взаимодействия» [3].

В этой связи педагогический процесс в вузе рассматривается как целостная система организации учебного процесса, важнейшим элементом которого выступает педагогическая практика. По нашему мнению, именно практика является системообразующим элементом профессиональной подготовки будущего специалиста. Мы согласны с точкой зрения И.А. Колесниковой, утверждающей, что в условиях педагогической практики обеспечивается переход теоретических знаний в элемент практической деятельности, где осуществляется и реализуется «сущностная способность к созиданию другого» [4].

Практика — одна из важнейших составляющих профессиональной подготовки любого специалиста. Она позволяет студенту практически попробовать свои силы в выбранной профессии, научиться применять в профессиональной деятельности знания, полученные на учебных занятиях.

Практика как форма профессиональной подготовки студентов по направлению «социальная работа» является частью государственного образовательного стандарта. Она обеспечивает студенту социализацию в профессиональной среде и формирует у него представление о компетентном специалисте социальной работы. Именно в процессе практики все остальные методы и формы формирования профессиональных знаний, умений и владений в области управления социальной работой прове-

ряются и наполняются смыслом. Являясь центральным звеном в системе подготовки социальных работников, практика помогает студентам глубже осознать правильность осуществления своего профессионального выбора, проверить усвоение теоретических знаний, полученных в процессе учебы, определить профессионально важные качества будущей специальности.

Учебная программа подготовки специалиста по социальной работе предполагает ежегодное прохождение студентами различных видов практики: учебной, производственной, научно-исследовательской, преддипломной. Каждая из этих видов практик вносит ощутимую лепту в процесс профессиональной подготовки специалиста по социальной работе, постепенно формируя у студентов необходимые профессиональные компетенции, помогая им в своем становлении и развитии.

Организация практики студентов, обучающихся по направлению «социальная работа», отличается от других тем, что, во-первых, весьма широк спектр тех учреждений, где будет работать такой специалист.

Основными базами практик студентов являются государственные, муниципальные образовательные учреждения, социальные службы, учреждения здравоохранения г. Арзамаса и Нижегородской области, с которыми у университета оформлены договорные отношения. Имеющиеся базы практики студентов обеспечивают возможность прохождения практики всех студентов в соответствии с учебным планом.

По каждому виду практик преподавателями кафедры социальной работы, сервиса и туризма совместно с работодателями разработаны базовые программы, содержание которых соответствует общим целям образовательной программы, составлены методические рекомендации по написанию и защите отчетов.

Общую цель практики можно сформулировать как формирование профессиональных компетенций будущего специалиста гуманистической направленности. Исходя из цели, можно определить основные задачи практики:

1. приобретение более глубоких знаний о современных актуальных социальных проблемах общества, о существующих традиционных и инновационных методах, формах и технологиях социальной работы с различными группами клиентов;

2. претворение полученных знаний в процессе теоретического овладения материалом в практико-ориентированную деятельность;

3. формирование индивидуальной профессиональной траектории развития студентов, необходимой для будущей самостоятельной практической деятельности;

4. формирование общекультурных и профессиональных компетенций, которые в будущем позволят эффективно осуществлять обязанности бакалавра социальной работы.

В процессе прохождения практики студенты знакомятся с основными типами и видами учреждений, в ко-

торых оказывается социальная помощь клиентам в трудной ситуации жизнедеятельности: общеобразовательными учреждениями, учреждениями для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (детскими домами, социальными центрами), специальными (коррекционными) учреждениями для детей с особыми образовательными потребностями в развитии, ограниченными возможностями здоровья, специальными профилактическими учреждениями (детскими приёмниками и распределителями, воспитательными колониями), социальными службами (социальной помощи семье и детям, центрами для пожилых граждан и инвалидов, медико-психолого-педагогическими, реабилитационными), центрами досуга и творчества детей, физкультурно-оздоровительными и спортивными учреждениями, учреждениями летнего отдыха детей и подростков.

Практика направлена также на освоение современных технологий коллективной, групповой, индивидуальной работы с различными категориями клиентов (многодетными семьями, неполными семьями, асоциальными семьями, инвалидами, молодежью и др.); формирование у студентов творческого и научно-исследовательского подходов к профессиональной деятельности; развитие навыков анализа, обобщения, интерпретации и оценки своего профессионального опыта.

Важно отметить, что практика — это активная индивидуальная форма обучения студентов. В ходе практики у студентов вырабатываются умения работать самостоятельно, опираясь на индивидуальные планы и задания. Это, прежде всего, и отличает практику от массовых форм работы, в которых студент участвует при теоретическом обучении. Согласно учебному стандарту минимальный период практической деятельности студентов составляет две недели. От курса к курсу продолжительность практики увеличивается. Достаточно большая длительность практики, особенно на старших курсах, позволяет более грамотно подходить к организации и прохождению практики, снизить трудности, связанные с прохождением практики студентами, минимизировать напряжение, волнение у студентов в процессе прохождения практики, который может быть связан с дезадаптацией будущего специалиста в профессиональной сфере. При грамотной организации практики данная дезадаптация успешно преодолевается в достаточно короткие сроки, при этом у студентов формируется адекватная самооценка и уверенность в своем профессиональном выборе. Кроме того, длительная практика позволяет научиться самостоятельно планировать свою деятельность, дает возможность уже в процессе практики устанавливать конструктивные взаимоотношения и полезные контакты с работодателями и определить ролевую профессиональную позицию студента-практиканта, формирует ответственность за проведенную работу, позволяет студенту почувствовать себя востребованным на современном рынке труда в социальной сфере, создает благоприятные условия для написания курсовых работ и выпускных квалификационных исследований и, возможно,

определился с будущим местом работы. Практика позитивно влияет на процесс профессионального становления студентов, способствует росту эмпатии, тактичности, толерантности, выдержки, психологической устойчивости, развивает коммуникативные и организаторские способности, которые так необходимы социальному работнику.

Важным элементом в образовательном процессе по прохождению практики играет роль в индивидуальном маршруте студентов итоговая конференция. «Итоговые конференции являются рефлексивным этапом, в ходе которого дается краткая характеристика целей и задач практики (удалось ли достичь цели, каков результат, что помогало и что мешало в работе, что получилось, а что не удалось реализовать в ходе практики, какие методы, приемы педагогического взаимодействия оказались эффективными в работе с учащимися, родителями, дру-

гими субъектами; в чем состояли трудности и в чем видятся резервы по преодолению этих трудностей). Кроме того, каждая группа готовит отчетное творческое выступление, которое проходит в форме театрализованного действия — сказок, путешествий, постановок со стихами, песнями, музыкальным сопровождением. Итоговые конференции проводятся в нетрадиционной форме — с обязательными выставками стенных газет, которые отражают самые яркие события практики, с мультимедийными презентациями» [1, С. 150].

Таким образом, практическая подготовка будущих специалистов по социальной работе является важной стороной учебного процесса и может рассматриваться как одна из самостоятельных образовательных технологий, обеспечивающих высокое качество подготовки бакалавров социальной работы.

Литература:

1. Акутина, С. Воспитание будущего педагога в период педпрактики/С. Акутина // Высшее образование в России, 2008. № 10.148–150 с.
2. Акутина, С. П. Стратегии профессионального развития педагога высшей школы в условиях модернизации образования/С. П. Акутина, А. В. Бобырев // Педагогика и современность. 2013. № 2. с. 11–16.
3. Быстрой, Е. Формирование межкультурной педагогической компетентности учителя» // Alma mater (Вестник высшей школы). — 2006. — № 6.
4. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб., 1999.242 с.

О психологически комфортной системе ведения занятий на иностранном языке

Альмяшова Людмила Викторовна, кандидат филологических наук, доцент;

Кокорина Ирина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Овчурок Лидия Дмитриевна, старший преподаватель;

Ефименко Татьяна Васильевна, старший преподаватель

Кемеровский технологический институт пищевой промышленности

Задача любой школы, в том числе и высшей, состоит в том, чтобы научить учиться. Обучающиеся должны уметь делать все, чтобы их учебная деятельность протекала достаточно успешно. Следовательно, преподаватель должен предусмотреть комплекс действий для целенаправленного формирования определенных качеств, привычек, установок, от которых зависит результат учебной деятельности.

Для успешного обучения иностранному языку имеет значение воспитание продуктивного, в учебном отношении, внутреннего поведения студентов (внутреннее поведение — образ действия, который не подвергается контролю со стороны преподавателя) [1]. Чтобы раскрыть внутреннее поведение у изучающих иностранный язык в вузе преподаватель должен прибегнуть к целому ряду средств, т. е. дать такие задания, упражнения, когда обучающийся выполняет действия про себя, самостоятельно, затем при воспроизведении вслух кем-то контро-

лирует себя и выясняет, справился ли лично он с заданием.

К сожалению, многие не проявляют ожидаемой от них внутренней дисциплины, не выполняют задания и пассивно присутствуют на занятиях. У таких студентов отсутствует стремление извлечь пользу для успешного овладения языком. Какими же мерами можно предотвратить потерю времени для нереализовавших себя студентов. Их надо мобилизовать на слушание ответов своих одноклассников с помощью довольно простого приема, который заключается в том, что один и тот же (индивидуальный вопрос) задается нескольким обучающимся.

Очень важно убедить студентов в том, что они могут извлечь для себя существенную пользу, наблюдая, как лексические и грамматические единицы функционируют в ответах других студентов. Когда преподаватель объясняет новый материал, дает группе задание, анализирует предварительно обобщенные ошибки в письменных работах,

то он, как правило, владеет вниманием всех обучающихся. Но, если преподаватель обсуждает с отвечающим лично его ошибки и недочеты и дает соответствующие разъяснения, то многие другие могут в это время быть заняты своими мыслями. Преподаватель должен целенаправленной работой помочь студентам преодолеть вредные привычки или предотвратить их появление.

Хорошо известно, что студенты, только при условии выполнения значительного объема тренировочных упражнений могут научиться выражать свои мысли на изучаемом языке. В связи с этим ставится задача в формировании у обучающихся потребности говорить на изучаемом языке. Для этого на занятиях должен присутствовать психологически благоприятный климат, располагающий к общению на иностранном языке. А это означает доброжелательное отношение преподавателя к обучающемуся, особый подход к ошибкам и высказываниям студентов. Преподаватель не прерывает студента, не требует самостоятельно исправить ошибки, а как бы сам подключается к высказываниям студентов и незаметно исправляет ошибки. В данном случае меняется роль преподавателя: из источника учебной информации он превращается в организатора познавательного процесса, учитывающего индивидуальные интересы.

Развитие и повышение познавательного интереса — это творческий процесс, а творческие элементы присущи как для деятельности творческого, так и практического характера. В иностранном языке в качестве творческой деятельности может выступить проектная работа. Основная идея проектной методики заключается в том, чтобы перенести акцент с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность учащихся, требующую для своего оформления владение определенными языковыми средствами. Работа над проектом — это этап творческого применения языкового материала. Только проектная методика может решить эту дидактическую задачу и превратит уроки иностранного языка в дискуссионный, исследовательский клуб, в котором решаются действительно интересные, практикозначимые и доступные учащимся проблемы с учетом особенностей культуры страны и, по возможности, на основе межкультурного взаимодействия. Проект — это планируемая и реализуемая обучающимися работа, в которой речевое общение сведено в интеллектуально-эмоциональный контекст. Работа над проектом позволяет обучать языку как социальному феномену, поэтому она имеет не только прагматический эффект, но и большую общеобразовательную значимость. Эта работа формирует социальную компетентность, развивает чувство ответственности за конечный результат, умение публично выступить, чтобы аргументировано и доказательно провести презентацию данного результата.

В реальной практике чаще всего приходится иметь дело со смешанными типами проектов, которые, например, имеют признаки исследовательского и творческого проектов одновременно. Предлагаем пример подобного вида проектной работы. Студентам было предложено на при-

мере немецких прагматонимов десертной выпечки собрать данные об универсальных и специфичных национальных образах в семантике прагматонимов. Под термином прагматонимы мы вслед за Н.В. Подольской [2, с. 110] понимаем условно объединяемые группы номинативных единиц, имеющих денотаты в прагматической сфере деятельности человека: предметы домашней утвари, мебель, продукты питания, одежда, точки питания.

Материалом послужили немецкие прагматонимы, взятые из поваренных книг, изданных в годы существования ГДР, распространяемых через советскую торговую сеть, в магазинах по продаже книг на иностранных языках. ГДР была страной, как и другие страны социалистического лагеря, с закрытым информационным пространством, поэтому мы считаем материал, взятый из кулинарных книг того периода, более национально маркированным, лишённым заимствований.

С точки зрения универсальной природы кодов культуры (У. Эко, Ю. Степанов), все коды культуры участвуют в структуризации и оценке материального мира любого этноса, так как образуют систему координат, которая содержит и задает эталоны культуры. Жестких границ между кодами культуры нет. При языковом кодировании из бесконечного информационного континуума отбирается селективная (т. е. выборочная) информация, наиболее значимая для человека данного культурного сообщества [Цит. по 3, с. 29].

В группе немецких прагматонимов, в качестве базового кода культуры, обширно представлен вещный код. Любой рецепт первоначально представляет собой соединение различных ингредиентов, веществ в единую смесь. Название ингредиентов, т. е. составных частей смеси, дают наименования изделиям.

Так, в качестве имяобразующего в изделиях указывается ингредиент животного происхождения, как молоко: *Milchbrötchen*; масло: *Butterkuchen*; сыр: *Käseecken*, *Käsekugeln*, *Käseringe*, *Käsestangen*; или творог: *Quarkkugeln*, *Quarkstangen*, *Quarkbrezeln*; яичный белок: *Eiweißplätzchen*; мясо и мясные продукты: *Fleischstrudel*, *Wurstrolle*, *Schinkenrollen*; рыба: *Fischstrudel*. Следующие ингредиенты животного происхождения, как жир, смалец, сало, становятся основой для номинации торта, кекса и пирожков: *Fettgebäck*; *Gänseschmalztorte*; *Schmalzkeks*; *Speckkuchen*.

В другом случае в качестве имяобразующего указывается ингредиент растительного происхождения, как мед: *Honigkuchen*; пряности: *Würzkränzchen*, а именно, корица: *Zimthäufchen*; ваниль: *Vanillezungen*; тмин: *Kümmelstäbchen*; перец: *Pfefferkuchenecken*, *Pfefferkuchenwürfel*; красный перец: *Paprikastreifen*; орехи: *Nußstäbchen*, конкретно миндаль: *Mandelbaiser-Stäbchen*; *Mandelbogen*; *Mandelecken*; грецкий орех: *Walnußtorte*, фундук: *Haselnußtorte*; смесь сахара или мёда и жареных орехов, известная как нуга: *Nougattaler*; отдельно сахар: *Zuckerkuchen*; мак: *Mohnecken*; шоколад: *Schokoladenkranz*, *Schokoladenzapfen*; сорт кофе: *Mok-*

kataler; фрукты: *Obstkranz*, *Fruchtröllchen*, а именно, яблоки: *Apfeltaler*, вишни: *Kirschstrudel*, сливы: *Pflaumenstrudel*; абрикосы: *Aprikosenkuchen*, *Aprikosentorte*; персики: *Pfirsichtorte*; лимон: *Zitronenhippen*, *Zitronenleckerli*, *Zitrontorte*, единично встречен кокос: *Kokosschiffchen*; различные ягоды: *Erdbeertorte*, *Stachelbeerkuchen*, *Stachelbeertorte*, *Heidelbeerkuchen*, *Johannisbeerkuchen*; сухофрукты: *Backpflaumentorte*, *Rosinenkuchen*, *Rosinenplätzchen*; овощи: капуста: *Krautstrudel*, морковь: *Möhrenkuchen*; картофель: *Kartoffel-Aschkuchen*, *Kartoffelhefezopf*, *Kartoffelkuchen*; лук: *Zwiebelkuchen*; помидоры: *Tomatenkuchen*. Группа номинаций образована путем выделения главным компонентом каких-либо злаков, как рис: *Reisauflauf*, *Reistorte*; манка: *Grießauflauf*, *Grießmarzipan*; овсяные хлопья: *Haferflockenbrötchen*, *Haferflockenkeks*, *Haferflockenmakronen*, *Haferkeks*; мука грубого помола: *Schrotwecken*; недробленое зерно: *Vollkorngebäck*.

Имеются случаи совмещения названий ингредиентов растительного и животного происхождения в номинации. Так, сыр и помидоры: *Tomaten-Käsetorte*; масло и лимон: *Zitronen-Butterkuchen* или соединение взбитых белков с сахаром: *Baiserringe*.

Разновидность кондитерского теста указывается в номинации изделия: бисквит: *Biskuitkuchen*, *Biskuit-Obsttorte*, *Biskuitplätzchen*, *Biskuitzwieback*; вафельное тесто: *Hippentörtchen*; дрожжевое: *Hefe-Aschkuchen*, *Hefeküchel*, *Hefe-Obsttorte*, *Hefewaffeln*; плундеровское тесто, основой которого является смесь жира и муки в соотношении 30% к 60% без добавления воды: *Plunderstreifen*; земелевское тесто с особым сортом муки, где *Semmel* имеет значение от Lat. *simila* «*fein gemahlenes Weizenmehl*»: *Semmel*, *Semmelauflauf*.

Объем прагматонимов с наличием вещного кода культуры в группе рецептов кондитерской выпечки расширяется за счет участия в номинации качественных и количественных характеристик ингредиентов, как вещества, или самого способа приготовления. Так, форма конечного изделия фиксируется в названии: буква «S»: *S-Gebäck*; малый размер: *Kleine Strudel*, *Kleine Piroggen*; стружка: *Hobelspäne*, где значение глагола *hobeln*-сострогать рубанком; ролик: *Rollkuchen*; колесо: *Räderkuchen*; отпечаток картинка: *Printen*, где *Printen* от (holländ. *print*, «*Bild*»); кольцо: *Ringelkuchen*, где *Ringel* — Diminutiv zu *Ring*, *Gestalt eines kleinen Ringes*; также элемент круга в названии *Rosettenwaffeln*, где *Rosetten* как деко-

ративный круговой элемент «*dekorative Runderlemente*». В немецких номинациях кондитерской выпечки проявляется предметный признак с указанием на кухонную утварь, как сковорода, чашка, противень: *Pfannkuchen*; *Tassenkuchen*; *Blechkuchen*.

Поверхность, верхняя часть у некоторых изделий служит также основой номинации. Это насечки на верхней корочке булочек: *Knabberkuchen*; белая булочка, продолговатая, широкая (с насечкой по всей поверхности) *Schrippe* в значении «*das Weißbrötchen, länglich breites, an der Oberfläche eingekerbtes Brötchen*», с XVIII в. типично берлинское название сорта булочки; восходит к нижненемецкой, устаревшей форме глагола *schripfen* = *kratzen*, *aufreißen*, родственной *schrappen* = *kratzen*, царапать, разрывать, так как шов по всей длине булочки напоминает насечку на надорванной коре дерева: «*benannt nach der oben aufgerissenen Rinde*»; соединение сплетением: *Splitterchen*; наличие крошек: *Krümekuchen*, *Krümeltorte*; панировка: *Bröselkeks*, *Bröseltorte*, посыпка: *Streuselkuchen*.

Итак, данная проектная работа дала студентам возможность активной и устной практики для каждого студента группы, формируя его лингвистическую компетенцию на том уровне, какой определен программой и стандартом. Проектная работа не только познакомила студентов со страноведческой тематикой, но и включила их в активный диалог культур, когда они на практике смогли познавать особенности функционирования языка в новой для них культуре.

Принципы комфортной системы реализуются в том, что каждому студенту предоставляется возможность усваивать материал в приемлемом для него темпе. Ставится задача непременно что-либо произнести на иностранном языке, ответ не оценивается (это снимает страх сделать ошибку, разрядить обстановку). Работа студента оценивается только словами и всегда положительно, т. к. всегда есть возможность обеспечить успех каждому студенту.

Опыт некоторых педагогов показывает, что в неформальной обстановке студенты с интересом высказываются сами и внимательно слушают других; эффективность обучения повышается за счет улучшения психологического климата на уроке; создается благоприятная возможность ввести новый материал естественным путем — посредством обучения. Если соблюдать все принципы такого подхода, то преподаватель занимает авторитарную позицию.

Литература:

1. Внутреннее и внешнее поведение — URL: https://www.psychologos.ru/articles/view/vneshnee_i_vnutrennee_povedenie (дата обращения: 18.02.2016).
2. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии/Н. В. Подольская. — 2-е изд., перераб. и доп./Отв. ред. А. В. Суперанская. — М.: Наука, 1988. — 192 с.
3. Быкова, О. И. Этнолингвосомиотический подход к исследованию коннотации// Филология и культура. Philology and culture. 2012. № 2 (28) — с. 28–31.

Разработка занятия по русскому языку на тему «Духовное наследие наших предков»

Ахмедова Хулкар Олимжоновна, доцент
Узбекский государственный институт физической культуры

Ахмад аль-Фергани. Абу Наср Фараби. Абу Райхан Беруни

Модель технологии обучения на практическом занятии

Учебное время — 2 часа	
Форма учебного занятия	Практическое занятие
<i>План практического занятия</i>	1. Контроль усвоенных знаний по ранее пройденной теме (вопросно-ответная беседа по ранее пройденной теме). 2. Новый материал: работа с новыми словами; работа с текстом «Абу Райхон Беруни»; 3. Практическое закрепление нового материала (лексико-грамматические задания) 4. Задания для самостоятельной работы.
Цель учебного занятия: обучение работе с текстом, извлечению основной информации из нее и записи ее в виде тезисов.	
Задачи преподавателя: <ul style="list-style-type: none"> • Рассказать о вкладе великих ученых в развитие мировой науки; • Научить нахождению нужной информации из текста; • Научить выразить главную мысль мини-текста в заголовке; • с целью закрепления лексической темы занятия вовлечь в игру «Кто быстрее». 	Результаты учебной деятельности: Студенты должны: <ul style="list-style-type: none"> • Активно участвовать в беседе по пройденной теме «П. Ф. Лесгафт»; • Уметь находить нужную информацию из текста и фиксировать ее в тетради; • Научиться работать с мини-текстами, сформулировать их название, сделать краткое устное сообщение; • Выработать навык групповой работы, участвуя в игре «Кто быстрее» по теме занятия.
Методы и техника обучения	Вопросно-ответная беседа, работа с мини-текстами, игра «Кто быстрее», письменные задания.
Средства обучения	Визуальные материалы, дополнительные тексты, учебная доска
Формы обучения	Групповое практическое занятие. Фронтально-индивидуальная работа.
Условия обучения	Аудитория для работы с визуальными материалами

I. Оргмомент

II. Проверка домашнего задания

Беседа или ответы на вопросы по ранее пройденной теме.

Фронтальный и индивидуальный опрос.

III. Новый материал. Работа с текстом.

Вступительная беседа.

Работа с текстом, с новыми словами.

Ахмад аль-Фергани (797–865)

Абул Аббос Ахмад ибн Мухаммад ибн Кассир аль-Фергани после получения начального образования он продолжает учёбу в Мерве, считавшемся в то время центром науки, затем по приглашению начинает работать в Багдаде в «Доме учёных».

Его труды «Небесные движения и книга об общей астрономии», «Книга о создании астрологии», «Книга о работе с астрологией», «Таблицы аль Фергани»,

«Книга об определении времени нахождения Луны над и за землёй», «Расчёты семи климатических поясов», «Книга по созданию солнечных часов», «Обоснование теоретических взглядов в книге «Зиж» (астрономия) Аль-Хорезми» и другие имели большое значение для науки той эпохи.

Ахмад аль-Фергани своими изобретениями создал научную базу для перехода к гелиоцентризму, исследовал солнечные и лунные затмения, указал длину меридиана земного шара, изобрёл прибор, определяющий гидрометеорологическую природу реки Нил, разделил земную поверхность на семь поясов, создал теорию определения времени, небесного свода по астрологии и много другое.

ЗАДАНИЕ 24. Прочитайте текст. Ответьте на вопросы:

1. Кем был Ахмад аль-Фергани?
2. Какие труды Ахмада аль-Фергани вы теперь знаете? (см. текст)

3. Какие научные исследования проводил Ахмад аль-Фергани?

4. Что изобрел Ахмад аль-Фергани?

Абу Наср Фараби (873–950)

Аль-Фараби Абу Наср Ибн Мухаммед — философ, учёный — энциклопедист, астроном, математик, медик средневекового Востока. Прозвище — Второй учитель (после Аристотеля). Основные сочинения: «Геммы мудрости», «Трактат о взглядах жителей добродетельного города», «Трактат о классификации наук», «Большая книга о музыке».

Аль-Фараби родился в 870 году в районе Фараба, в городе Васидж, у впадения реки Арысь в Сырдарью (территория современного Казахстана).

Полное имя — Абу-Наср-Мухаммад — Ибн Мухаммед Ибн Таркхан Ибн Узлаг аль-Фараби ат-Турки.

Стремясь познать мир, аль-Фараби покинул родные места. По одним сведениям, он ушел в юности, по другим — в возрасте около сорока лет. Аль-Фараби побывал в Багдаде, Харране, Каире, Дамаске, Алеппо и др. городах Арабского халифата.

Многие годы жизни он провел в Багдаде. Здесь он основательно пополняет свои знания, изучая труды деятелей того времени. Именно здесь ему был присвоен титул «Муаллим ассана» — Второй учитель. Звание «второго» подразумевало наличие «первого», под которым имелся в виду Аристотель.

Аль-Фараби до приезда в Багдад владел тюркским языком и некоторыми другими, но не знал арабского, но уже к концу жизни владел более чем семьюдесятью языками. Живя в Багдаде, аль-Фараби начал заниматься различными науками, прежде всего логикой.

Результатом разносторонних научных изысканий аль-Фараби явился трактат «О классификации наук», в котором в строгом порядке были перечислены науки того времени, определен предмет исследований каждой. Он покидает Багдад и направляется в Египет через Дамаск. Умер он в возрасте 80 лет и был погребен за стенами Дамаска у Малых ворот.

ЗАДАНИЕ 31. *Прочитайте текст. Ответьте на вопросы:*

1. Кем был Абу Наср Фараби?
2. Когда и где он родился?
3. Какие основные сочинения Абу Наср Фараби вы теперь знаете?
3. Сколько языков знал Абу Наср Фараби?
4. Где он провёл многие годы своей жизни?
5. Когда умер Абу Наср Фараби?

ЗАДАНИЕ 32. *Расскажите кратко содержание текста.*

Абу Райхан Беруни (973–1048)

Аль-Беруни — великий учёный из Хорезма, автор многочисленных капитальных трудов по истории, географии,

филологии, астрономии, математике, геодезии, минералогии, фармакологии, геологии и др.

Впервые на Среднем Востоке Беруни высказал мнение о возможности движения Земли вокруг Солнца, определил длину окружности Земли.

Его полное имя Абу Райхан Мухаммад ибн Ахмад ал-Беруни. Родился он 4 сентября 973 года в древней столице Хорезма — городе Кят. О ранних годах жизни Беруни известно очень мало, кроме того, что он был круглым сиротой.

Он получил блестящее математическое и философское образование.

Первым учителем Беруни был Абу Наср Мансур ибн Ирак ал-Джади. Основные работы Беруни посвящены математике и астрономии, которые имели огромное практическое значение для хозяйственной жизни Хорезма — для поливного земледелия и торговых путешествий.

Результаты и достижения исследований Беруни во всех перечисленных областях оставались непревзойдёнными в течение нескольких веков. Беруни почти точно определил радиус Земли (более 6000 км), исходя из представлений о её шарообразной форме, объяснил явление утренней и вечерней зари, как следствие свечения пылинок в лучах скрытого за горизонтом Солнца, разработал астрономические методы геодезических измерений, усовершенствовал основные астрономические инструменты, которыми пользовались в то время. В самом первом сочинении «Хронология древних народов» (1000 г.) Беруни собрал и описал все известные в то время системы календаря, применявшиеся у различных народов мира. Астрономические исследования изложены им в «Книге истолкования основных начал астрономии» и в других научных трудах.

Жил в Хорезме при дворе шаха Мамуна, возглавлял Академию, которая объединяла виднейших ученых, среди которых Ибн Сина, аль-Хорезми — основатель алгебры.

В 1017 году Беруни написал свой главный труд — «Канон Масуда по астрономии и звездам», в котором даётся описание общей картины мира.

Научное наследие ал-Беруни составляет примерно 150 трудов по математике, астрономии, географии, минералогии, истории, этнографии, филологии, философии.

В старости он потерял зрение, но до последней минуты своей жизни считал главным «механизмом» продолжения жизни бодрый дух. Тело его было предано земле в 1018 году в Газни. Ныне его имя занесено на карту Луны.

ЗАДАНИЕ 28. *Прочитайте текст. Ответьте на вопросы:*

1. Кем был Абу Райхан Беруни?
2. Когда и где он родился?
3. Какое образование получил Абу Райхан Беруни?
4. Чему посвящены его основные работы?
5. Какие астрономические открытия Абу Райхана Беруни вы знаете?
6. Какую академию он возглавлял?

ЗАДАНИЕ 29. Найдите в тексте предложения с придаточными определительными. Замените определительные придаточные причастными оборотами.

ЗАДАНИЕ 30. Расскажите о научном наследии Беруни.

Решите тесты:

- 1) Основателем какой науки является Аль-Хорезми?
 - А) Физики
 - Б) Химии
 - С) Астрономии
 - Д) Математики
- 2) Какое учебное заведение носит имя Беруни?
 - А) Ташкентский университет информационных технологий
 - Б) Ташкентский политехнический университет
 - С) Ташкентский аграрный университет
 - Д) Национальный государственный университет Узбекистана
- 3) Под каким именем в Европе известен Беруни?
 - А) Авиценна
 - Б) Аль-Фраганус
 - С) Тамерлан
 - Д) Аль-Бароне

- 4) Какое из указанных произведений создал Беруни?
 - А) «Канон врачебной науки»
 - Б) «Звездные таблицы»
 - С) «Канон Масуда по астрономии и звездам»
 - Д) «Книга о создании астролябии»
- 5) Когда родился Аль-Хорезми?
 - А) 980 г.
 - Б) 783г
 - С) 990 г.
 - Д) 797 г.
- 6) Когда родился Ахмад Аль-Фергани?
 - А) 983 г.
 - Б) 780 г.
 - С) 990 г.
 - Д) 797 г.
- 7) В каком научном заведении совершенствовали свои знания Аль-Хорезми, Аль-Фергани и многие другие ученые Востока?
 - А) В медресе в Багдаде
 - Б) В «Доме ученых» («Байт-ул-Хикма»)
 - С) В высшей школе в Константинополе
 - Д) В медресе Улугбека

Приложение 1.

В Узбекистане сформировалась собственная астрономическая школа, заложенная еще Беруни, Улугбеком, Гиясадином Джемшидом. Еще в древности их научные труды по астрономии, изучению движения небесных светил получили всемирную славу. Ими впервые была составлена наиболее точная карта звездного неба.

В настоящее время в республике создана астрономическая сеть для изучения климата нашего края. Совместно с учеными и специалистами США, Италии, Японии узбекские ученые ведут исследования по изучению движения полюсов Земли на Китабской станции имени Улугбека, построенной еще в 1930 году.

Научное творчество Ахмада Фергани отличается большим разнообразием. Ему принадлежат труды по географии, теоретической и практической астрономии, математике. В Европе его называли Альфраганус. Его труды пользовались большим интересом.

Он писал учебники и конструировал астрономические приборы. Им была создана теория определения и предсказания солнечного и лунного затмений.

Произведения ученого и при его жизни служили учебниками для его современников. Они уже в XII веке были переведены на латинский, а в XIII веке на европейские языки. Уникальные экземпляры научных трудов нашего великого соотечественника хранятся в престижных библиотеках Запада.

Народ Узбекистана гордится огромным духовным наследием, созданным за тысячелетия. В IX веке Аль Хорезми заложил основы науки, которую позднее европейцы называли «алгеброй».

Существование большого материка предвидел, дав этому научное обоснование, ученый-энциклопедист Абу Райхан Беруни. И только через пять веков великий Колумб откроет его и назовет Америкой.

Знаменитый трактат «Канон врачебной науки» Ибн Сино 30 раз был издан на латинском языке и в средние века изучался во всех медицинских институтах мира.

Глубоко изучая историческое наследие наших предков, таких, как Бабур, Аль Бухари, Алишер Навои, Амир Темур, ученые Узбекистана достойно продолжают их дела.

Разработка занятия по русскому языку на тему «Моя специальность»

Ахмедова Хулкар Олимжоновна, доцент
Узбекский государственный институт физической культуры

I. Оргмомент

II. Проверка домашнего задания

Беседа или ответы на вопросы по ранее пройденной теме.

Фронтальный и индивидуальный опрос.

III. Новый материал

IV. «Мозговой штурм» + Пинборд (pin-закрепление; board — доска)

Внимание вопрос! Что такое спорт? Что такое физическая культура?

Ответы напишите на листочке за 5 минут кратко.

(собираются ответы, одинаковые ответы комплектуются на доске)

Специалист по физкультуре и спорту — профессия будущего

Правительство Узбекистана уделяет большое внимание развитию физической культуры и спорта, подчеркивая, что их главная цель — всестороннее физическое воспитание и укрепление здоровья народа, подготовка молодежи к трудовой деятельности и защите Родины. Эта работа нашла свое отражение во многих законодательных документах и постановлениях правительства.

Желающих приобщиться к физической культуре стало очень много. Сегодня в нашей стране значительная часть населения регулярно занимается физкультурой и спортом. Ежегодно десятки тысяч спортсменов выполняют нормативы спортивных разрядов. Трехступенчатая система соревнований — «Умид нихоллари», «Баркамол авлод», «Универсиада» — стимулирует подготовку и выступление на высоком спортивном уровне молодежи разного возраста. И всей этой работой руководят специалисты по физической культуре и спорту.

Чтобы стать хорошим специалистом, необходимо получить специальное образование в среднем или высшем учебном заведении. Ведь специалист по физической культуре и спорту должен обладать знаниями не только по специальным дисциплинам, но и по анатомии, физиологии, психологии, педагогике, биохимии и другим наукам. Он должен иметь организационные навыки, чтобы уметь управлять физкультурно-массовой и спортивной работой.

Роль учителя физвоспитания и тренера в Узбекистане с каждым годом приобретает все большее значение, так как от их плодотворной работы зависит физическое и духовное здоровье подрастающих поколений.

Словарь

укрепление здоровья — sog'likni mustahkamlash

жизненная потребность — hayotiy zarurlik

здоровый образ жизни — sog'lom turmush tarzi

специалист — mutaxassis

организационный навык — tashkiliy ko'nikma

ЗАДАНИЕ 1. Прочитайте текст. Разделите его на смысловые части, озаглавьте их и запишите в форме плана.

ЗАДАНИЕ 2. Расскажите, почему наше государство уделяет большое внимание развитию физкультуры и спорта?

ЗАДАНИЕ 3. Выскажите ваше мнение по вопросам:

1. Почему в наше время специальность по физической культуре и спорту стала престижной?

2. Какими знаниями должен обладать современный специалист по физкультуре и спорту?

«Нарисуйте» коллективный словесный портрет специалиста по физкультуре и спорту.

ЗАДАНИЕ 4. Выпишите из текста выделенные сложноподчиненные предложения, выражающие целевые отношения. Подчеркните придаточные цели, задайте к ним вопросы, укажите союзы. Ответьте на вопрос сложноподчиненным предложением с союзом **чтобы**: **Для чего человеку необходимо заниматься физическими упражнениями?** Запишите ответ, подчеркните придаточное предложение цели.

Значение цели в сложноподчиненном предложении выражается придаточным предложением цели.

Придаточные предложения цели указывают цель того, о чем говорится в главном предложении, и отвечают на вопросы **зачем? для чего? с какой целью?** Они соединяются с главным при помощи союзов **чтобы, для того чтобы, с тем чтобы**: *Я занимаюсь физкультурой, чтобы быть здоровым.*

Придаточное цели может стоять перед главным, после главного, реже — в середине главного предложения. Например:

Чтобы хорошо сдать экзамены, нужно много заниматься. Статью, чтобы лучше ее усвоить, нужно законспектировать.

ЗАДАНИЕ 5. Спишите сложноподчиненные предложения, поставьте запятые, подчеркните придаточные предложения цели, задайте к ним вопросы.

1. Чтобы стать специалистом по физкультуре и спорту нужно получить соответствующее образование.

2. Нужно регулярно и упорно тренироваться, чтобы достичь высоких результатов в спорте.

3. Студентам необходимо научиться работать со специальной литературой с тем чтобы потом постоянно пополнять свои знания.

4. Спортсмену чтобы проявить в соревновании все свои способности нужно иметь большой опыт соревновательной деятельности.

ЗАДАНИЕ 6. Прочитайте текст, ответьте на вопросы в форме тезисов.

1. Что такое спорт?
2. Какова цель спорта?
3. Когда возник спорт?
4. Какова роль спорта в воспитании человека?

Спорт и физкультура — «универсальная» защита

Давно замечено, что во время опустошительных эпидемий всегда находились люди «неуязвимые», оказавшиеся даже в самом центре инфекционного поражения. Это объясняется тем, что в моменты экстремальных психических ситуаций резко возрастают защитные силы организма. Эти силы мощнее, если человек физически тренирован. Под действием физической культуры и упражнений происходят направленные изменения психических и физических структур организма.

Понятие «физическая культура» отражает комплексный подход к физическому воспитанию. Это не только физические упражнения, но и общественная и личная гигиена, гигиена труда и быта, правильный режим труда и отдыха, гигиена питания, оздоровление, закаливание организма.

Программы спортивного совершенствования направлены на увеличение эффективности физиологической работы всех систем организма, его «универсальной» защищенности. Под влиянием интенсивных физических нагрузок вырабатывается способность самоконтроля, психическая устойчивость к явлениям депрессии, способность глубокого расслабления, а также умение сосредоточиться в экстремальных, стрессовых ситуациях.

Можно считать, что занятия физкультурой и спортом в сочетании с психологической устойчивостью являются универсальной защитой организма человека.

На современном историческом этапе развития физическая культура обрела свое истинное значение, которое лаконично выражено в известной формуле: «физкультура — это сила, здоровье, красота» (добавим: красота физическая и духовная).

Современные Олимпийские игры, возрожденные Пьером де Кубертенем, отражают новые функции физической культуры и спорта: социально-психологические, воспитательные, оздоровительные, то есть функции формирования гармонически развитой личности.

Словарь

универсальный (всесторонний) — har taraflama, atrollicha

неуязвимый — zarba yetmaydigan, benuqson

экстремальный — ekstremal (eng past yoki eng yuqori darajadagi ko'rsat-kichlar

bilan karakterlanadigan)

защитный — himoya qiladigan, saqlaydigan

расслабление — quvatdan (kuchdan) ketish, darmoni qurish, bo'shashish

сосредоточиться — diqqatini bir yerga to'plamoq, bir narsaga qaratilmoq

единство — umumiylik

согласованность — kelishish, rozilik

сочетать — birga qo'shmoq, birga olib bogmoq

ЗАДАНИЕ 7. Прочитайте текст. Разделите текст на смысловые части, озаглавьте их.

ЗАДАНИЕ 8. Найдите в тексте конструкции (предложения), составленные по схемам, характерным для научного стиля речи: «что использовалось в качестве чего», «что является причиной чего», «что создаёт что». Выпишите эти предложения.

ЗАДАНИЕ 9. Найдите в тексте информацию о том, какие качества приобретает человек под влиянием интенсивных физических нагрузок.

ЗАДАНИЕ 10. Найдите в специальной литературе (спортивная психология) или в интернете определение терминов: самоконтроль, психическая устойчивость, явления депрессии. Запишите их.

ЗАДАНИЕ 11. Прочитайте текст. Устно ответьте на вопросы:

1. Что включает в себя современное понятие «физическая культура»?

2. Для чего физические упражнения нужны были людям?

3. Какие функции выполняет физическая культура на современном этапе?

ЗАДАНИЕ 12. Найдите в тексте и выпишите информацию о том, какие функции физической культуры и спорта видел Пьер де Кубертен, возрождая Олимпийские игры.

ЗАДАНИЕ 13. Найдите в тексте и выпишите информацию о том, что включает в себя физическая культура в современном понимании.

ЗАДАНИЕ 14. Расскажите о себе, отвечая на вопросы.

1. Когда вы начали заниматься спортом?

2. Где проводились ваши тренировки?

3. Кто был вашим тренером?

4. В каких соревнованиях вы выступали?

5. Какой вы имеете спортивный разряд?

6. Почему вы поступили в институт физкультуры?

7. По какому виду спорта вы специализируетесь?

8. Где проводятся ваши тренировки?

9. В каких соревнованиях вы готовитесь выступить?

10. К какому спортивному результату вы стремитесь?

Закрепление

Ответьте на вопросы устно.

1. Что включает в себя современное понятие «физическая культура»?

2. Для чего физические упражнения нужны были людям?

3. Какие функции выполняет физическая культура на современном этапе?

Задание на дом

1. Выучить новые слова.

2. «Нарисовать» словесный портрет специалиста по физкультуре и спорту (использовать новые слова в словесном портрете).

Разработка занятия по русскому языку на тему «Задачи народного образования в Узбекистане»

Ахмедова Хулкар Олимжоновна, доцент
Узбекский государственный институт физической культуры

Модель технологии обучения на практическом занятии

Учебное время — 2 часа	
Форма учебного занятия	практическое занятие
План практического занятия	<ul style="list-style-type: none"> *Опрос пройденной теме (беседа, пересказ). * Новый материал: * работа с новыми словами; * работа с текстом; * грамматический материал. * Практическое закрепление нового материала: * лексико-грамматические задания. * Задания для самостоятельной работы по ранее пройденной теме.
Цель учебного занятия: обучение работе с текстом, умению выделять главную информацию текста, составлять план.	
Задачи преподавателя:	Результаты учебной деятельности:
<ul style="list-style-type: none"> * вступительная беседа; * работа с новыми словами; * комментировать текст со студент; * закрепление текста с ряда заданий; * закрепить грамматический материал с помощью упражнений; * в процессе занятия осуществлять мониторинг и оценку степени усвоения студентами нового материала. 	Студенты должны: <ul style="list-style-type: none"> * отвечать на вопросы по пройденной теме; * работа над новыми словами к тексту; * умение правильно читать текст; * ответы на вопросы по тексту письменно; * выполнять грамматические упражнения; * участвовать в беседе о системе народного образования в Узбекистане и ее особенностях; * уметь во время беседы использовать нужную информацию из текста.
Методы и техника обучения	Беседа, чтение текста, ответы на вопросы, выполнение письменных заданий, формулирование мини-сообщений. Мини-беседа «за круглым столом».
Средства обучения	Визуальные средства: текст, лексико-грамматические задания (Учебное пособие), таблица, учебная доска
Формы обучения	Групповое практическое занятие. Фронтально-индивидуальная работа со студентами
Условия обучения	Учебная аудитория.
Контроль:	Оценивание, поощрение.
Устный контроль, вопросы и ответы, взаимоконтроль, самоконтроль.	

1. Оргмомент.

Контроль усвоения знаний по ранее пройденной теме

Фронтальный опрос, пересказ текста по плану.

II. Вступительная беседа.

III. Новый материал. Работа с текстом и новыми словами.

Задача, поставленная Президентом страны И. Каримовым — «поднять народное образование Узбекистана до уровня мировых стандартов» — становится сегодня девизом образовательных учреждений.

Целью народного образования является подготовка высокообразованных, всесторонне развитых, активных членов нашего общества, способных успешно трудиться в различных областях народного хозяйства, участвовать в общественной и государственной деятельности, готовых защищать Родину, хранить и умножать ее богатства, беречь и охранять природу.

Образование в Узбекистане

29 августа 1997 г. был принят новый Закон об образовании. В законе 5 разделов, 34 статьи. В этом Законе опре-

делены основные принципы образования, право на образование, системы и виды образования.

Система непрерывного образования делится на следующие виды:

1. Дошкольное образование осуществляется до 6–7 лет в семье, в государственных и негосударственных детских дошкольных учреждениях Узбекистана.

2. Среднее школьное образование со сроком обучения 9 лет (I–IX классы школы) является обязательным. Оно включает в себя начальное образование (I–IV классы) и среднее образование (V–IX классы).

После окончания средней школы необходимо учиться в академическом лицее или в профессиональном колледже.

3. Среднее специальное профессиональное образование.

Академические лицеи.

Профессиональные колледжи.

Академический лицей — это трехлетнее среднее специальное учебное заведение, в котором учащиеся получают углубленное образование по той или иной специальности.

Профессиональный колледж — это трехлетнее профессиональное учебное заведение, в котором учащиеся получают одну или несколько специальностей по выбранной профессии.

4. Высшее образование.

Университеты

Академии

Институты.

Высшее образование имеет две ступени: бакалавриат и магистратуру.

В **бакалавриате** учатся 4 года и получают основные знания по выбранному направлению науки.

В **магистратуре** учатся два года и получают высшее образование по конкретной специальности.

5. Послевузовское образование.

Институт старших научных сотрудников — соискателей.

Самостоятельное соискательство.

Докторантура: в течение 3 лет на основе научной степени кандидата наук разрабатывается докторская диссертация, которая завершается присуждением по итогам защиты научной степени «доктор наук».

6. Повышение квалификации и переподготовка кадров.

7. Внешкольное образование.

Дворцы, клубы и центры детского и юношеского творчества, спортивные школы, школы искусства, музыкальные школы, студии, библиотеки и другие учреждения.

ЗАДАНИЕ 1. Прочитайте текст. Перескажите основные положения Закона об образовании. Во 2-м и 3-м пунктах текста найдите конструкции с прямым дополнением.

ЗАДАНИЕ 2. Ответьте на вопросы устно.

1. На какие виды делится система образования в Узбекистане?

2. Что означает слово ВУЗ?

3. Какой срок обучения в университете?

4. Какие факультеты имеются в вашем институте?

5. Сколько видов обучения в системе высшего образования?

6. Какие виды обучения существуют в вашем ВУЗе?

7. Какую специальность выбрали вы?

ЗАДАНИЕ 3. Ответьте на вопросы письменно.

1. Какие виды обучения существуют в Узбекистане?

2. Когда вы стали студентом? 3. Где вы учитесь? 4. Как называется ваш факультет? 5. Сколько отделений на вашем факультете? 6. В каких соревнованиях участвуют студенты вашей группы? 7. Что такое «Урок духовности»? 8. Какие встречи проводятся на факультете? 9. Чем занимаются студенты после занятий? 10. Чем отличаются занятия в школе и ВУЗе?

Чем отличаются занятия в школе и ВУЗе?

IV. Грамматический материал

Понятие *объекта* в русском языке очень широкое.

Оно охватывает как конкретные предметы, которые преобразуются или возникают в результате действия (построить дом, читать книгу), так и отвлечённые, или абстрактные понятия (чувствовать боль, радость; ненавидеть ложь, трусость; любить справедливость).

Объект или предмет, на который распространяется действие как переходного, так и непереходного глагола, в предложении называется дополнением. В зависимости от глагола, которым объект управляется, различают прямое дополнение и косвенное дополнение.

Прямое дополнение

относится к переходному глаголу и чаще всего стоит в винительном падеже без предлога. Отвечает на вопросы *кого? что?*

Переходные глаголы обозначают действие, которое направлено на предмет (объект).

Например: победить (кого?) соперника
смотреть (что?) футбол
сдавать (что?) зачёт
писать (что?) письмо
встретить (кого?) друга

Что вы смотрите? — Я смотрю международный матч.

Кого ждёт спортсмен? — Спортсмен ждёт тренера (судью, друга).

Наиболее употребительными являются следующие переходные глаголы:

изучать, получать, ждать

брать, испытывать, повторять,

исправлять, любить, помнить,

бросать, исполнять, просить,

вешать, петь, решать,

бить, класть, читать,

видеть, ненавидеть, слушать,

вспоминать, объяснять, смотреть,

готовить, оставить, услышать,

говорить, писать, учить,

есть, поднимать, чувствовать,

показывать, поздравлять, замечать.

Косвенное дополнение

Выражается существительным, местоимением и другими частями речи во всех падежах с предлогами и без них, кроме винительного падежа без предлога и именительного.

Косвенное дополнение может быть выражено существительным:

— в родительном падеже с предлогами **для, у, от, без,**

против:

купить спортивную форму для сестры, получить письмо от брата;

— в винительном падеже с предлогами **про, за, на:**

рассказать про победу, ответить за поступок, надеяться на медаль;

— в дательном падеже с предлогом **к:**

готовиться к соревнованиям;

— в творительном падеже с предлогами **за, с:**

наблюдать за игрой, встретиться с дзюдоистами;

— в предложном падеже с предлогами **о, в, на:**

заботиться о сиротах, нуждаться в лекарствах, настаивать на игре.

V. Оценка работы студентов.

1. Задания для самостоятельной работы по пройденной теме: подготовить сообщение на тему «Задачи образования в Узбекистане».

Взаимосвязь в работе учителя-логопеда и педагогов ДОУ при коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста

Базарова Наталия Анатольевна, учитель-логопед;

Никитенко Алевтина Викторовна, учитель-логопед

МБОУ «Образовательный комплекс «Лицей № 3», отделение дошкольного образования детский сад «Теремок» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

Фролова Елена Анатольевна, учитель-логопед

МБДОУ детский сад № 21 «Сказка» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

Климова Ольга Александровна, учитель-логопед

МБДОУ детский сад № 10 «Светлячок» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

Специфика работы в группах компенсирующей направленности для детей с тяжёлыми нарушениями речи определяется имеющимися у каждого такого дошкольника, наряду с речевыми недостатками, — несформированностью процессов, тесно связанных с речевой деятельностью: внимания, памяти, мышления, пальцевой и артикуляционной моторики, характерологическими особенностями.

В любой специализированной группе основное внимание уделяется коррекционным процессам. Но полноценное формирование личности ребёнка не может состояться без всестороннего развития. Успех коррекционно-воспитательной работы в группе компенсирующей направленности для детей с ОНР определяется строго продуманной системой, суть которой заключается в логопедизации всего учебного процесса, всей жизни и деятельности детей.

Педагогический коллектив совместно с родителями и медицинским персоналом объединил свои знания, умения и опыт в процессе коррекционно-развивающей, образовательной деятельности. Руководитель учреждения, врач, учитель-логопед, воспитатели, психолог, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель работают как единая команда. Это позволяет посмотреть на ребёнка с разных сторон, лучше оценить его возможности и выявить проблемы.

Специалисты совместно обсуждают, планируют и реализуют программы помощи детям: изучается отече-

ственный и зарубежный опыт, адаптируются существующие методики, разрабатываются методические приёмы, игры, занятия, помогающие решать коррекционные задачи.

Наиболее приоритетными формами взаимодействия специалистов выступают педсоветы, консультации, тренинги, семинары-практикумы, заседания психолого-медико-педагогического консилиума, деловые игры, круглые столы, анкетирование, просмотр и анализ открытых занятий. В процессе такого взаимодействия удаётся вооружить педагогов теоретическими и практическими знаниями в области коррекционной педагогики и логопедии, сформировать необходимые умения и навыки, активизировать обмен информацией, практическим опытом, выработать потребность в непрерывном самообразовании.

Модель коррекционно-развивающей деятельности представляет собой целостную систему, которая включает в себя диагностику, профилактику и коррекционно-развивающий аспект, обеспечивающий высокий, надёжный уровень речевого, интеллектуального и психологического развития ребёнка.

Все специалисты работают под руководством старшего воспитателя и учителя-логопеда, которые являются организаторами и координаторами всей коррекционно-развивающей работы.

Работа начинается со стартовой диагностики, которая позволяет выявить актуальный уровень развития

детей и построить коррекционно-развивающий процесс с учётом личностно-ориентированного подхода. Каждый педагог диагностирует свою область:

- учитель-логопед обследует речевое развитие ребёнка;
- педагог-психолог — эмоционально-личностную сферу, интеллектуальное развитие;

- воспитатели проводят динамическое наблюдение, промежуточные срезы, выявляют уровень развития умений и навыков детей;

- инструктор по физической культуре исследует физическое развитие детей;

- музыкальный руководитель — просодическую сторону речи (силу, высоту, тембр голоса, его выразительность);

- врач проводит медицинское обследование.

Результаты диагностики тщательно анализируются, выявляются причины нарушений, намечаются пути помощи. Затем педагогами, участвующими в коррекционной работе, составляется интегрированный календарно-тематический план, на основании которого строится вся последующая работа.

Для составления перспективного плана консолидации специалистов ДООУ по коррекции общего недоразвития речи в группе компенсирующей направленности нужно хорошо представлять себе коррекционные задачи узких специалистов, их взаимосвязь с работой учителя-логопеда, а также содержание работы, в котором реализуются эти задачи. [8, с. 6–8]

Рассмотрим основные коррекционные задачи узких специалистов.

1. Развитие психологической базы речи.

Специалисты развивают у детей те психические процессы, которые являются предпосылочными по отношению к речи, то есть подготавливающими и мотивирующими появление речи.

Развивают зрительное восприятие, так как оно является базой для развития слухового восприятия, а также профилактикой графических ошибок на письме.

Формирование слухового восприятия является базой для развития фонематического слуха. [6, с. 3–9]

Внимание и память — процессы, теснейшим образом связанные с речью. Если у ребёнка нарушено внимание, то восприятие речи не может происходить в полном объёме. У детей с общим недоразвитием речи внимание нарушено примерно в 90% случаев. Из этого следует, что развитие внимания и памяти положительно сказывается на коррекции речевого недоразвития.

Словесно-логическое мышление характеризуется использованием суждений и умозаключений. Оно невозможно без речи и в то же время является одной из её функций. Речь и мышление, постоянно взаимодействуя, развивают друг друга. [1, с. 3–7]

2. Развитие пространственных представлений и конструктивного праксиса.

Во многих специальных исследованиях показана недостаточная сформированность пространственных пред-

ставлений у детей с ОНР. У всех детей нарушено словесное определение пространственных отношений между предметами, замедленно формируется конструктивное мышление.

Развитие представлений о пространственных отношениях между предметами, развитие схемы тела тесно связано с формированием логико-грамматических конструкций, сформированность которых, в свою очередь, является важным показателем готовности детей к обучению в школе. [7, с. 164]

3. Развитие общей моторики.

Чем выше двигательная активность ребёнка, тем лучше развивается его речь. Взаимосвязь общей и речевой моторики изучена и подтверждена исследованиями многих крупнейших учёных, таких, как И. П. Павлов, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия. Когда ребёнок обладает двигательными умениями и навыками, развивается координация движений. [3, с. 8] Формирование движений происходит при участии речи. Точное, динамичное выполнение упражнений для ног, туловища, рук, головы подготавливает совершенствование движений артикуляторных органов: губ, языка, нижней челюсти.

4. Оптимизация мышечного тонуса. Обучение релаксации.

Мышечная и эмоциональная раскованность — главное условие для естественной речи и правильных телодвижений. [9, с. 24]

5. Развитие физиологического и речевого дыхания.

Дыхание в покое и дыхание во время речи отличаются частотой и продолжительностью выдоха, наличием пауз. Для нормальной речи необходим длительный, экономный выдох, который позволяет нормализовать речевое дыхание и связанную с ним слитность речи. [2, с. 6]

6. Развитие ритмической способности у детей.

Ритм — это основа правильного формирования речи и её восприятия. Умение правильно воспроизводить разнообразные ритмы способствует адекватному воспроизведению ритмического рисунка слов, их слоговой структуры, ускоряет развитие других лингвистических способностей (словообразования). [5, с. 67]

7. Развитие мелкой моторики рук.

Сначала развиваются тонкие движения пальцев рук, затем появляется артикуляция слогов; всё последующее совершенствование речевых реакций находится в прямой зависимости от степени тренировки движений пальцев. [4, с. 155]

Учитель-логопед осуществляет постановку диафрагмально-речевого дыхания, коррекцию дефектных звуков, их автоматизацию, дифференциацию, введение их в самостоятельную речь, способствует логопедизации режимных моментов и занятий, практическому овладению детьми навыками словообразования и словоизменения.

Воспитатели закрепляют приобретённые знания, отрабатывают умения до автоматизации навыков, интегрируя логопедические цели, содержание, технологии в повсед-

невную жизнь детей, в содержание других занятий, а также в режимные моменты.

Музыкальный руководитель осуществляет подбор и внедрение в повседневную жизнь детей музыкально-терапевтических произведений. На музыкальных занятиях совершенствуются общая и мелкая моторика, выразительность мимики, пластика движений, постановка дыхания, голоса. В упражнениях на ознакомление с силой звучания (громкостью) музыки развивается слуховое восприятие, слуховое внимание, слуховые дифференцировки. Имитационно-изобразительные игры и танцевально-ритмическая гимнастика способствуют нормализации мышечного тонуса, координации движений. Для развития физиологического и речевого дыхания используются элементы фонетической и логопедической ритмики. Чувство ритма развивается в игре на музыкальных инструментах и в играх на ознакомление с темпом. В плясках и хоровах развиваются пространственные представления.

Занятия физической культурой способствуют оздоровлению детского организма, постановке диафрагмально-речевого дыхания, совершенствованию координации основных видов движений, мелкой моторики руки, фор-

мированию положительных, личностных качеств в поведении ребёнка: общительности, умения рассчитывать свои силы, воспитание самоконтроля, смелости, решительности, отзывчивости, чувства товарищества. Для нормализации мышечного тонуса, координации движений используют разные виды ходьбы и бега. Комплексы дыхательных упражнений и подвижные игры с речью способствуют развитию физиологического и речевого дыхания. В подвижных играх развиваются временные и пространственные представления, использование элементов логоритмики развивает чувство ритма.

Педагог-психолог в играх и упражнениях развивает внимание, память, операции мышления, пространственные представления и конструктивный праксис. Упражнения на релаксацию способствуют оптимизации мышечного тонуса. Проводит тренировки уверенного поведения, психогимнастику, учит детей управлять своим настроением, мимикой, поддерживать положительный тонус, бесконфликтное поведение.

Таким образом, данная система работы помогает педагогическому коллективу успешно решать задачи по коррекции ОНР у детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Борякова, Н. Ю., Соболева, А. В., Ткачёва, В.В. Практикум по коррекционно-развивающим занятиям [Текст]/Н.Ю. Борякова, А.В. Соболева, В.В. Ткачёва — М.: МГОПУ, 1994. — 94 с.
2. Власова, Т. М., Пфафенродт, А.Н. Фонетическая ритмика [Текст]/Т.М. Власова, А.Н. Пфафенродт — М.: Владос, 1996. — 235 с.
3. Кориллова, Ю. А., Лебедева, М. Е., Жидкова, Н. Ю. Интегрированные физкультурно-речевые занятия для дошкольников с ОНР 4–7 лет [Текст]/Ю.А. Кириллова, М.Е. Лебедева, Н.Ю. Жидкова — С-Петербург.: Детство — Пресс, 2005. — 198 с.
4. Кольцова, М. М., Рузина, М.С. Ребёнок учится говорить. Пальчиковый игротренинг [Текст]/М.М. Кольцова, М.С. Рузина — Санкт-Петербург.: Издательский дом — «М и М», 1998. — 191 с.
5. Лопухина, И. Логопедия. Речь. Ритм. Движение [Текст]/И. Лопухина — С-П.: Дельта, 1997. — 253 с.
6. Микляева, Н. В., Полозова, О. А., Родионова, Ю.Н. Фонетическая и логопедическая ритмика в ДОУ [Текст]/Н.В. Микляева, О.А. Полозова, Ю.Н. Родионова — М.: Айрис Пресс, Айрис дидактика. 2005. — 78 с.
7. Мастюкова, Е.М. Лечебная педагогика [Текст]/Е.М. Мастюкова — М.: Владос, 1997. — 302 с.
8. Сергиенко, Г.Н. Учимся, говорим, играем [Текст]/Г.Н. Сергиенко — Воронеж, 2006. — 206 с.
9. Чистякова, М.И. Психогимнастика [Текст]/М.И. Чистякова — М.: Просвещение, 1995. — 158 с.

К вопросу о развитии диалогической речи

Бартош Наталья Нурмухаметовна, воспитатель
МБДОУ г. Иркутска «Детский сад № 37»

Речевое развитие детей выступает одной из важнейших задач дошкольного образования. Речь является основой для освоения ребенком культурно-исторического опыта, выступает как средство коммуникации, способствует развитию познавательной сферы и является необходимым условием воспитания и обучения.

Особое значение для развития ребенка в дошкольном возрасте имеет диалог, с помощью которого формируются межличностные отношения, происходит овладение родным языком, определяется течение процесса социализации. А. Арушанова указывает, что непосредственное участие в диалоге осуществляется посредством диалоги-

ческой речи, овладение которой является условием полноценного развития ребенка и его активности в общении с окружающими людьми [1].

Как отмечают Л. М. Крагшвина, Л. Г. Шадрина, диалогическая речь имеет специфические особенности, которые заключаются в использовании языковых средств, допустимых в разговорной речи, но неприемлемых в построении монолога. Поэтому только специальное речевое воспитание способствует овладению диалогической речью [3,4].

Е. А. Брызгунова трактует диалогическую речь как такую форму речи, которая создается несколькими говорящими. Автор указывает, что основной отличительной чертой диалога является наличие чередования реплик говорящих, т. е. реплицирование [2].

Л. П. Якубинский указывает, что характеристиками диалога выступают:

- разговорная лексика и фразеология;
- краткость высказывания;
- недоговоренность высказывания;
- использование простых и сложных бессоюзных предложений;
- кратковременное предварительное обдумывание;
- использование шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения [5].

Процесс развития диалогической речи происходит на протяжении всего периода дошкольного детства. В старшем дошкольном возрасте, также, как и на предыдущих этапах дошкольного периода детства, имеются свои особенности диалогической речи детей, такие как:

- недостаточная сформированность умения правильно строить предложения;
- недостаточная сформированность умения внимательно, не перебивая слушать собеседника;
- недостаточная сформированность умения формулировать вопросы и отвечать в соответствии с содержанием вопроса;
- недостаточная сформированность умения давать реплики;
- недостаточно внимательное выслушивание задаваемого вопроса;
- невладевание таким способом усложнения предложения, как обращение;
- редкое использование реплик-предложений, реплик-согласий, реплик-дополнений [3].

При этом, Л. Г. Шадрина говорит о том, что по сравнению с детьми среднего дошкольного возраста, старшие

дошкольники уже способны придумывать диалоги более сложной структуры, включающие несколько микротем, используя при этом разнообразные типы предложений, прямую речь [4].

В проведенном нами исследовании, в котором принимали участие дети старшего дошкольного возраста в количестве 25 человек, мы оценивали уровень развития диалогической речи с помощью методики М. М. Алексеевой, В. И. Яшиной. Полученные нами результаты показали, что большинство старших дошкольников владеют речевыми навыками для установления контакта, прежде всего со сверстниками. Умеют отвечать на вопросы, но испытывают затруднения при формулировании своих вопросов. Умеют слушать собеседника. Вовремя вступают в диалог, но иногда не знают, как завершить его. Дети редко проявляют инициативу в общении со взрослым, в основном общаются друг с другом. В их речи отмечаются нарушения фонетической стороны речи, бедный словарный запас, недостаточная сформированность лексико-грамматического строя речи, незнание норм речевого этикета, наличие аграмматизмов. Высказывания детей не развернуты.

В соответствии с этими результатами нами была разработана программа формирующего эксперимента, в ходе которой мы реализовывали следующие педагогические условия развития диалогической речи:

- создание доброжелательной, эмоционально благополучной атмосферы для общения детей;
- организация и обеспечение речевой среды;
- систематическое проведение работы по пополнению и активизации словаря, развитие всех сторон речи;
- использование комплекса методов и средств для развития диалогических умений (игры, упражнения, фольклор и т. д.);

Работа по развитию диалогической речи включала в себя 3 этапа: репродуктивный, продуктивный и самостоятельного диалога. На каждом из этапов использовались разнообразные методы и приемы работы, помогающие достичь поставленных задач.

На контрольном этапе мы выявили, что количество детей с высоким уровнем развития диалогической речи до 16%. Количество детей данной группы со средним уровнем возросло до 64%, а с низким сократилось до 20%.

Эти результаты подтвердили эффективность выделенных нами педагогических условий развития диалогической речи у старших дошкольников.

Литература:

1. Арушанова, А. Истоки диалога [Текст]/А. Арушанова, Е. Рычагова, Н. Дурова // Дошкольное воспитание. — 2002. — № 10. — с. 82–90.
2. Брызгунова, Е. А. Диалог [Текст]/Е. А. Брызгунова // Русский язык. Энциклопедия. — М.: Советская энциклопедия, 1979. — с. 74–75.
3. Крагшвина, Л. М. Этапы развития диалогической речи детей младшего дошкольного возраста в игровой деятельности [Текст]/Л. М. Крагшвина/Язык, сознание и образ мира. Материалы 7 Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. — М, 1997. — с. 86–87.

4. Шадрина, Л. Г. Развиваем связную речь. Методические рекомендации [Текст]/Л. Г. Шадрина, Е. М. Фомина. — М.: ТЦ Сфера, 2012. — 128 с.
5. Якубинский, Л. П. Избранные работы: Язык и его функционирование [Текст]/Л. П. Якубинский. — М., 1986. — 175 с.

Особенности досуговой деятельности пожилых людей

Бодрин Алексей Владимирович, кандидат исторических наук, доцент;

Таболько Людмила Анатольевна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

В приведенной ниже статье исследуется проведение досуговой работы среди лиц преклонного («третьего») возраста, анализируются факторы и функции досуга, от которых непосредственно зависит эффективность данного вида деятельности; перечисляются социокультурные технологии, раскрываемые в задачах социокультурной работы; рассматривается сущность и значение социокультурного обслуживания людей пожилого возраста.

Ключевые слова: досуговая деятельность, люди преклонных лет (пожилые), социокультурные технологии, свободное время, образ жизни.

Считается, что увеличение продолжительности жизни в стране в некоторой степени отображает позитивные изменения качественных характеристик современного социума. Однако при этом старение населения — это очень серьезная социальная проблема, которая влияет на планирование и осуществление социальной политики государства. Она же ставит перед обществом острые вопросы экономического, социально-культурного, психолого-педагогического, морального плана [7, с. 48–51].

Роль досуга в жизни пожилого человека индивидуальна и зависит от психофизических возможностей, общественного положения и условий. Проживание пожилого человека в очерченных условиях накладывает значительный отпечаток на его жизненный тонус, активность, психологическое настроение, изменение ценностных установок, уровень притязаний [5].

Исходя из опыта, можно заключить, что результативность деятельности по организации досуга как единой системы общественной и культурной активности людей преклонного возраста во многом определяется следующими факторами:

— финансовая и материальная база: размер собственной пенсии, бюджетного финансирования (в том числе на социально-культурные мероприятия), спонсорские и благотворительные вложения (в том числе гуманитарная помощь), частичная предпринимательская деятельность отдельных учреждений;

— модель организации свободного времени: преимущества классического блока досуговых мероприятий и технологий [6, с. 67–69];

— кадровый ресурс: наличие профессионалов, которые обеспечивают реализацию социально-культурных технологий с людьми преклонного возраста;

— морально-психологический ресурс: общественная активность пожилых людей, их интерес к досуговым формам и средствам, уровень культурных запросов и потребностей;

— информационно-методический ресурс: комплект методической литературы, специализированных журналов;

— социально-демографический ресурс: потенциал историко-культурной самобытности региона, географического положения, необходимой компетентности работников системы социальных служб, социально-психологической и культурной атмосферы [6, с. 67–69].

Досуг должен быть нацелен, в первую очередь, на ускорение внутренних психологических процессов пожилого человека, формирование его жизненного тонуса. Человек рождается, живет и умирает в рамках той культурной модели, в которой проходит его жизнь. Именно ценностные смыслы культуры создают условия возобновления социальных связей личности и общества, развивая механизмы повторной социализации средствами досуговых интересов. На основе такого подхода можно выделить следующие основные функции досуга престарелых людей:

— поддержание связей с широким кругом людей. Социальное пространство таких людей естественным образом сокращается. Занятие разнообразными видами досуговой деятельности определяет возможность общения с разными категориями людей;

— удовлетворение потребности в признании. Ее испытывают все поколения, однако для людей пенсионного возраста она приобретает особенное значение в связи с отдалением от профессиональной активности. Благодаря любимому занятию можно приобрести репутацию специалиста в той или иной отрасли, получать премии, награды, радоваться признанию со стороны большого числа людей;

— улучшение и поддержка психофизического состояния. Любой вид досуга улучшает те или другие психофизические задатки, настроение, расслабляет человека, оптимизирует все его функции, вызывает удовлетворенность жизнью;

— сохранение и усиление социальной активности личности — своеобразный генератор творческой активности, духовных потребностей и социального опыта [7, с. 48–51].

Социально-культурная трансформация образа жизни, быта и досуга людей преклонных лет основывается, прежде всего, на расширении их самостоятельных связей с социальной средой. Сферу интересов пожилого человека нельзя представить без приобретения им навыков самостоятельного поиска и развития межличностных контактов, его включения в информационное пространство (телевидение, радио, пресса, книги), элементарного участия в общественно-полезном труде, организации повседневного досуга и развлечений [4, с. 57–62].

Поэтому социально-культурные технологии не могут и не должны быть средством только «приятного времяпрепровождения», удовлетворения гедонистических потребностей людей преклонных лет в развлечениях. Каждой из технологий следует выполнять определенную утилитарную, исключительно прагматичную функцию. По существу, одно из сверхзаданий социально-культурных технологий заключается в том, чтобы каждого пожилого человека включить в обыденные социальные контакты, научить поддерживать цивилизованные отношения с ближайшими соседями и другими людьми в типичных социально-культурных ситуациях круглосуточно [1, с. 8–14]. Сам полноценный досуг позволяет людям преклонных лет надолго закрепить навыки сохранения приятельских, дружеских отношений со своим ближайшим окружением, в рамках которых личные проблемы представляются не такими существенными, как раньше. Поскольку назначение социально-культурных технологий допускает также адаптацию старших граждан при выборе видов досуговых занятий, то первичным становится их практическая полезность, а развлекательный момент вторичным [1, с. 8–14].

Для расширения практики организации досуговой деятельности людей преклонных лет представляется целесообразным обобщить формы и методы работы. В данный период времени применяется больше тридцати разнообразных видов такой деятельности. Почти в каждом социальном учреждении и клубном формировании для пожилых людей используют целый комплекс культурных мероприятий, включая и досуг. Спецификой организации досуга и творческой деятельности в клубных объединениях является дифференцированный подход с учетом субъективных, психологических и социальных особенностей каждого человека. Сохранение и поддержка давних интересов и хобби — одна из частей политики социальных учреждений, потому что многие из бывших увлечений человека могут иметь продолжение, невзирая на состояние здоровья.

Одной из особенностей культурной активности людей преклонных лет является баланс группового и индивиду-

ального участия. Пение в хоре, дискуссионные клубы, физические упражнения, игры, мастерские по изготовлению предметов народного творчества, образовательные курсы (например, компьютерная грамотность) — такие мероприятия не только повышают самооценку человека, удовлетворяют его личные, культурные потребности, но и повышают коммуникативность, которая слишком важна для людей «третьего возраста».

Важное место в работе с пожилыми занимают общественные объединения, которые развивают активность людей, позволяют раскрыться их ресурсам, творческим инициативам, т.е. задействуют многообразный, позитивный потенциал пожилого человека. Такие общественные объединения создаются при медицинских центрах, центрах социального обслуживания, при дворцах и домах культуры, при образовательных структурах, муниципалитетах. В рамках общественных объединений действуют творческие коллективы, музыкальные, фольклорные ансамбли, клубы любителей чтения, краеведения, программ здорового образа жизни, объединения при религиозных центрах и т.д. Как правило, они способствуют решению комплекса задач: поднимают статус пожилого человека, способствуют раскрепощению личности, позволяют удовлетворять социокультурные и образовательные потребности, развивают межпоколенческие отношения. Деятельность в общественных объединениях выступает важнейшим средством профилактики от многих заболеваний и в целом формирует устойчивость личности в ситуациях сложного и противоречивого социума, ориентируя на позитивный выход из кризисов, а в некоторых случаях — на самореализацию личности.

Востребован и такой метод работы с естественными группами людей пожилого возраста, как организация клубов пожилых людей. В России их принято называть клубами или домами ветеранов. Пожилые люди должны иметь возможность совместно отмечать праздники и юбилеи, работать в кружках и секциях по интересам, участвовать в артелях по оказанию бытовых услуг, в потребительско-бытовых кооперативах [2].

В нашей стране много общественных организаций ветеранов и пенсионеров, созданных и функционирующих самостоятельно. Некоторые из них сталкиваются с проблемами, основная причина которых — неумение наладить взаимно полезные обмены с окружающей средой. Задача социальных служб — терапевтическая помощь таким организациям [2]. При этом пользуются экологическим подходом, налаживая связи проблемных общественных объединений с социальной средой, которая их непосредственно окружает. Используют все возможные формальные и неформальные связи, стараются ввести эти общественные организации в консультативные советы по делам ветеранов и инвалидов, которые организуют при администрациях регионального и районного уровня.

Главное значение социально-культурной работы заключается в том, чтобы интегрировать индивиды, группу

с внешними и внутренними источниками тех ресурсов, которые необходимы для корректировки, улучшения или сохранения определенного статуса. Особенно развивает силы человека деятельность, которая направлена не на потребление, а на производство материальных и духовных благ и отдачу результатов своего труда другим людям.

Социально-культурные технологии имеют абсолютные возможности применения, они очень мобильны и восприимчивы к нововведениям. В основу типологии этих технологий могут быть положены и другие признаки. В этой связи речь не может идти о какой-то всеобщей технологии, а надо говорить об огромном количестве технологий, каждая из которых будет согласоваться со спецификой конкретной деятельности [3, с. 2–5].

Таким образом, программы по организации досуга могут быть реализованы в разное время — где-то считаются рациональным их проводить в первой половине дня, где-то во второй. Основными занятиями пожилых является физическая культура, музейный и экскурсионный туризм, прогулки, посещение кинозалов, театров, концертных залов, консерватории, книжное чтение, просмотр телепередач, встречи с родственниками и друзьями, ухаживание за растениями и животными. Клубы по интересам объединяют клиентов с более высоким уровнем интеллекта. Тем самым социокультурное обслуживание пожилых людей способствует формированию и сохранению у них активной жизненной позиции, укреплению чувства собственного достоинства.

Литература:

1. Минигалиева, М.Р. Проблемы и ресурсы пожилых людей. // Отечественный журнал социальной работы. — 2004. — № 3.
2. Нестерова, Г.Ф., Лебедева С.С., Васильев С.В. Социальная работа с пожилыми и инвалидами: учебник. — М.: Академия, 2009. — 288 с.
3. Резолюция общероссийского съезда социальных работников. «Социальная работа для пожилых людей: профессионализм, партнерство, ответственность». // Социальное обеспечение. — 2003. — № 4.
4. Усков, М.П. Некоторые вопросы развития учреждений стационарного социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов // Отечественный журнал социальной работы. — 2006. — № 3.
5. Холостова, Е.И. Социальная работа с пожилыми людьми: учебное пособие. — М.: Дашков и Ко, 2003. — 295 с.
6. Чеснокова, М.А. Арт-технологии в социальной работе с гражданами пожилого возраста // Отечественный журнал социальной работы. — 2008. — № 1.
7. Ярмонова, Е.В. Социологический мониторинг «Социальное самочувствие граждан пенсионного возраста» // Отечественный журнал социальной работы. — 2006. — № 3.

Развитие художественно-эстетической культуры студента в системе высшего педагогического образования

Боймирзаева Ойкарам Шодиевна, преподаватель
Джизакский государственный педагогический институт имени А. Кадыри (Узбекистан)

Проблема развитие художественно-эстетической подготовки является одной из актуальнейших проблем профессионально-педагогической подготовки студентов в высшей педагогической школе.

В Национальной программе по подготовке кадров (НППК) Узбекистана предусмотрено решение широкого комплекса проблем, от которых зависит повышение качества подготовки специалистов. Среди них — внедрение в систему образования Республики Узбекистан — гуманизация образования предполагает формирование у обучающихся эстетически богатого мировоззрения, высокой духовности, культуры и творческого мышления [1,4.] Художественно-эстетическая культура определяет тип и уровень участия индивидуума или определенной группы людей в системе эстетических ценностей и художественных благ,

принятых и функционирующих в коллективе. Это предполагает приобретение соответствующих умений, формирование соответствующих установок и определенного опыта.

Художественно-эстетическая культура тесно связана с общей культурой человека, его потребностями, развитием, личностью, признаваемыми им ценностями, определенной иерархией ценностей, где личностные и общественные ценности занимают высокую позицию. Чтобы гармонично включиться в современный мир, недостаточно хорошо выполнять обязанности своей профессии, особенно если она касается какой-либо узкой специальности. Эстетическая культура играет интегрирующую, гармонизирующую, побуждающую роль в жизнедеятельности каждого человека, чтобы отношения к действительности были более сознательными и глубокими, чтобы по-но-

вому увидеть мир, укрепить мировоззрение и пересмотреть свои убеждения.

Как переживания художественно-эстетическую культуру можно рассматривать с точки зрения того, кто ей обладает или того, кто ее в себе формирует, приобретает. Эти переживания направлены на мир предметов, произведения искусства и эстетические ценности. Вместе с этим переживания свидетельствуют об определенной степени обладания этой культурой и связаны с самообразованием, рефлексией, художественным опытом. Если человек определенным образом воспринимает красоту искусства и природы, выделяет их из своего окружения, умеет их классифицировать и эмоционально на них реагирует, то можно сказать, что он обладает эстетической культурой. Эстетическая культура доступна каждому человеку. Несомненно, каждый человек может в определенной степени постичь разные виды и уровни эстетической культуры, что является одной из задач, которую человек ставит перед собой.

Развитие художественно-эстетических умений — важная цель специальной подготовки. Механизм овладения художественно-эстетической культурой основывается на органическом единстве профессионально-педагогической деятельности и чувственно-эмоциональной сферы личности. Их единство выступает как условие успешности формирования профессионально-педагогической готовности к художественно-эстетической работе с учащимися. Такое образование реализуется во взаимодействии процесса постижения основ знаний культурологического направления и воспитания разума, чувств, способностей обобщенного и логического мышления. Для этого необходимо их развивать, корректировать, приводить в соответствие с новыми условиями реальной жизни. Усвоение знаний осуществляется посредством восхождения от элементарных уровней до творческого мышления. Процесс переключения их в творческое мышление обуславливается диалектикой этого процесса: с одной стороны, движение от известного к неизвестному, новому знанию; с другой — усвоение и закрепление ранее выработанных знаний, констатация и репродуцирование их, что требует стабилизации положения, поиска и расширения сведений.

В художественно-эстетическую культуру входит ряд различных факторов, одни из которых относятся к способности человека, другие — к его умению и знаниям, а третьи выделяются только при более широком контексте культуры. Основными из них являются следующие:

1) эстетическая восприимчивость, которая подразделяется на сенсорную, восприимчивость к художественным структурам и восприимчивость к художественным и эстетическим ценностям: опыт, т. е. непосредственный контакт с произведениями искусства, косвенный контакт через репродукции и т. п., собственное самостоятельное художественное творчество;

2) знания в области истории отдельных видов искусств, в области теории отдельных видов искусств, в области эстетики и других наук, которые занимаются искусством;

3) умение распространять опыт, связанный с искусством, на всю жизнь; интернализация искусства и систематическое развитие эстетической личности; управление общеличными переживаниями;

4) эстетическая изобретательность, которая состоит в не подражательной активности, умении пользоваться художественным опытом.

В художественно-эстетическом процессе школы педагог одновременно участвует как носитель, проводник профессионально значимых качеств и как объект воздействия на него социальных условий, как субъект, активно преобразующий педагогическую деятельность и себя. Социокультурные условия могут ускорять или замедлять профессиональное развитие личности педагога в зависимости от следующих факторов:

- бюджета свободного времени;
- стиля деятельности педагогических коллективов;
- состояния учебно-материальной базы и ее ресурсного обеспечения;
- наличия возможностей творческой работы и самообразования;
- организационно-психологической гибкости учительского персонала.

Предпосылкой профессионального развития личности учителя выступает ее направленность, выраженная в профессиональных установках и ценностных ориентациях. Сформированная положительная установка на профессию педагога, ориентация на художественно-эстетические ценности во многом определяют развитие личности. Процесс профессионального развития актуализируется на любом этапе обучения в условиях создания образовательных ситуаций исполнения профессиональной роли и усиления мотивации самосовершенствования. Пути развития личности учителя как подготовленного специалиста к осмысленному восприятию художественного искусства не отделимы от дидактических основ постижения теоретико-методологического обоснования личностных характеристик. Их анализ показывает, что научно-теоретические и социально-культурные расстояния внутри дидактической мысли достаточно значительны.

Научный анализ современного состояния профессионально-педагогической подготовки свидетельствует о важности изучения духовного наследия общества, выработки творческих знаний, умений, сформированной доминанты интеллектуальных и эмоциональных связей художественно-образовательного процесса. При этом точные науки формируют познавательные способности, развивают логическое мышление учителя, искусство же — чувства и нравственные качества личности. Точные науки и искусство не противоположны, а дополняют друг друга в системе воспитания целостной личности, выражающие необходимые и взаимосвязанные стороны рационального и эмоционального. В эстетическом и художественном познании они слиты воедино, несут в себе смысл эстетического и эффект художественного обучения.

Диапазон затрагиваемых проблем научно-педагогического пространства оказывается достаточно широк, что является отличительной чертой начала культурного возрождения страны, выраженного стремлением охватить и увидеть то, что волнует людей в современной педагогической ситуации. Сегодня становится значимой внедрение в учебно-воспитательный процесс художественно-эстетической культуры, призывающей к созданию специальных курсов, отражающих точку зрения уважения к разнообразию культур и возможности будущего учителя овладения ими. Растущая взаимозависимость деятельности учителя школы, его культурный уровень утверждают необходимость усвоения знаний и развития специальных способностей в контексте осмысления политических, экономических и культурных явлений. С этих позиций художественно-эстетическое образование должно рассматриваться как достаточно важное, а не простое дополнение к профессионально-педагогической программе педвуза. Предоставление будущему учителю соответствующих культуроведческих знаний, сформированность эстетических взглядов, художественных вкусов, творческого потенциала необходимо в осуществлении эффективной деятельности с детьми в новых условиях.

Усвоение знаний направлено на формирование художественно-эстетической культуры:

- оценочных отношений к явлениям действительности и художественным произведениям;
- эстетических чувств и вкусов;
- художественных ориентаций;
- мировоззрения и художественно-творческого потенциала личности.

Изучение путей и условий художественно-эстетического развития убеждает нас в том, что деятельность учителя школы соединяет в себе работу педагога-просветителя и воспитателя-профессионала. Такую подготовку следует рассматривать с позиций обучения воспитателя-профессионала и формирования духовного мира будущего педагога, конечной целью которого выступает органический сплав профессионально подготовленного учителя-предметника и специалиста художественно-эстетического воспитания. Поиски путей и средств развития студентов, вооружение знаниями художественного искусства, эстетики труда, поведения, этики отношении, культуры мыслительных операций, искусства слова, интонаций, желаний и стремлений — задачи, требующие серьезного незамедлительного решения. Совершенствование образовательного процесса педвуза находит отражение в использовании комплексной формы практических занятий как центра формирования художественно-эстетической культуры в единстве учебной, самостоятельной и внеаудиторной деятельности, организации практической работы будущего учителя с начала обучения в вузе. Для практических занятий характерны условия активного общения студентов с искусством, развития культуры видения и слышания с художественной литературой, поэ-

зией, музыкой, изобразительным искусством. Занятия разными видами искусств проводятся одновременно, комплексно. На всех этапах обучения весьма эффективны «пути синхронизации» (соответствия особенностям искусств в единстве темы) в воздействии на студентов различных видов искусств:

— периодическое объединение занятий с различными видами искусства одной темы;

— одновременное изучение средств изобразительности и выразительности в связи с содержанием произведения, достижение перевода воздействия музыки из области безотчетного увлечения искусством в плоскость осознанного интереса к нему.

Успешность формирования личностных качеств в аспекте художественно-эстетической деятельности обеспечивается направленностью реализации программы «Художественно-эстетическая культура» учителя, а также включением в содержание обучения студентов школьных программ «Изобразительное искусство». Эффективность художественного воспитания идет на уровне понимания искусств как средств развития чувственно-эмоциональной сферы, логического мышления наряду с методическими приемами, способами дидактического принципа «сочетания различных видов деятельности», синтеза ассоциативных впечатлений как катализатора восприятия художественных образов. Вышеперечисленные особенности педагогической технологии соотносятся с инновационной деятельностью, проявляющейся в образовательном процессе, и мыслятся неременной основой исследуемой культуры. Модель выражена неодинаково значимо: культурологический, аксиологический и антропологический подходы характеризуются с исследовательской стороны и в большей степени отражают социокультурные условия; личностно-деятельностный, диалогический, дифференцированный, предметно-познавательный и художественно-аналитический подходы имеют большую ценность в определении дидактических условий педагогического процесса, его организации и управлении.

Дифференцированный подход проявляется и используется преподавателем на лабораторных занятиях в управлении деятельностью каждого студента, посредством организации решения педагогических задач, адекватных индивидуальным возможностям и способностям личности (по трудности, специфике, наличию опыта и т.д.). Студенты, получившие начальное художественное образование, в зависимости от способностей и предпочтений участвуют в роли музыкального иллюстратора, интерпретируют, анализируют, обсуждают воспринимаемые художественные сочинения; без специального образования — выступают с докладами, рефератами по теме занятия. Восприятие как фаза технологического процесса личностного освоения программного материала всегда индивидуально. Поэтому условие формирования профессиональных основ культуры должно строиться с учетом индивидуальных особенностей, интересов, предпочтений, объединенных направленностью на будущую педагогиче-

скую деятельность. Реализация личностно-деятельностного и дифференцированного подходов в технологии является необходимым условием учета индивидуальных

различий студентов, которые обусловлены социокультурными факторами (внешними) и психофизиологическими особенностями каждого.

Литература:

1. Национальная программа по подготовке кадров. Ташкент: ШАРҚ, 1997.
2. Бычков, В. В. Эстетика. — М., 2003
3. Щигельская, С. Пространство эстетической культуры студентов.
4. Сулова, Т. Д. Художественно — эстетическая подготовка учителя школы в системе непрерывного педагогического образования/Научно-методический журнал. Педагогическое образование и наука. 2005. № 5. с. 45—48.

Хронология развития культуры здоровья в образовательных системах

Бондин Виктор Иванович, доктор педагогических наук, профессор;

Путилина Татьяна Александровна, старший преподаватель;

Якушева Елена Николаевна, магистрант

Южный федеральный университет

В работе рассматривается хронологическая последовательность развития культуры здоровья человека в образовательных системах различных периодов развития общества, начиная с Древнего востока и Греции до настоящего времени.

Ключевые слова: хронология, развитие, культура здоровья, образовательные системы.

Отношение к здоровью в разные исторические периоды было неоднозначным. Государственная политика по отношению к здоровью человека определялась в различных направлениях. Представленная в данной работе хронология развития культуры здоровья свидетельствует о тенденции постоянного внимания к здоровью со стороны системы образования. Через гуманистическую направленность с помощью приказов и инструкций проводились самые различные коренные изменения по отношению к культуре здоровья.

Согласно этнографическим данным, еще в государствах Древнего востока, Древней Греции и позднее в Риме основой общекультурного достояния свободного гражданина были систематические посещения школ грамматики, кифариста и палистер (школ борьбы). Культ здорового тела справедливо связывался со здоровьем духа.

Однако во времена раннего христианства и средних веков вопросы физических способностей, качеств и умений отходят на второй план, оставляя в центре внимания духовные и интеллектуальные способности. Эта тенденция прошла через века и нанесла существенный ущерб по отношению к здоровью.

Рыцарские турниры были не только развлечением, но и средствами контроля в их подготовленности к будущим сражениям и завоеваниям. Результатом неуважения к физиологической сущности человека явилось падение общей культуры, так, например, рост числа таких болезней, как чума, свирепствовавшая в течение четы-

рехсот лет, уменьшила численность населения к XIV веку на четверть.

Пренебрежение ко всему телесному как греховному, привело к низкому уровню массовой культуры и быстрому распространению эпидемии — на все воля Божья стало обычным делом.

Высокий престиж знаний, учености на Востоке позволил Авиценны (980—1037 гг) в своих трактатах дать конкретные рекомендации по укреплению здоровья, где он советует выбирать учителя и воспитателя «доброе, мудрое, верующего, осведомленного в методах нравственного и умственного воспитания, а также обладающего волевыми навыками. Надо, чтобы он к тому же был здоровым, чистоплотным, честным и обладал хорошим подходом к людям». Понимание необходимости постоянно изучать способности и возможности ученика на средневековом Востоке всегда было актуальным. Ибо достоинство учителя и его школы оценивалось успехами учеников.

На территориях в Центральной и Восточной Европы в эпоху Возрождения, противовесом приходским и монастырским католическим школам, становятся школы, создаваемые общинами для детей членов определенной конфессии. В их организации значительное внимание уделяется индивидуальности и здоровью учащихся, рационализации деятельности педагога.

Большой вклад в развитие направления по формированию здоровой личности в системе образования внес Я. А. Коменский, который писал: «...всех надо учить знанию своих возможностей, чтобы, поняв, какие им даны полно-

мочия для совершенствования себя и близких, какие предоставляются поводы для этого более чем желанного дела и как легко за него взяться теперь». [11, 416 с.]

В Петровской России произошел своеобразный синтез западных гуманистических идей и восточных репрессивных практик. Просветительские реформы в России были мощным толчком не только распространения европейских культурных достижений (включая и педагогические), но и стимулом развития русской педагогической мысли как в методическом, так и в организационно-исполнительском аспектах. В дальнейшем во времена, вплоть до Екатерины II, дворянство было обязано учиться. И в службе, и в школе одинаково цариле насилие, насильно брали на службу — в солдаты, в матросы, в приказные, насильно посылали учиться за границу, насильно брали и в школу: была установлена своего рода школьная рекрутчина.

Гуманистическая направленность образования в России вводится через приказы и инструкции. Так, в инструкции «О порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах» дается указание: «Учителям смотреть, чтоб родители, сродники и те, у которых они стоят, их домашних работ работать не заставляли, например, дрова рубить и пр. тому подобное, не только они в науке напрасно время потеряют, но от оной тяжелой работы руки портят и писать делаются не способны, паче же от того в науке немалое продолжение чинится, что сии данные им уроки от сего помешательства не могут вытвердить».

В России в 1800 году издается учебное пособие «Диететика». Первое понятие о том, как живет наше тело, что для него полезно, что вредно, ориентирующее на изучение собственного организма, состоящее из практических советов и правил, как сохранить здоровье детей, посещающих школу. «Диететика» неоднократно переиздавалась и послужила материалом для дальнейшего научного осмысления многих ученых.

Коренные изменения в отношении постановки и решения проблем здоровья в системе образования происходят в конце XVIII — первой половине XIX века.

Выдающийся педагог И.Г. Песталоцци в 1805 году пишет: «при традиционно закладываемых принципах обучения происходит непонятное «удушение» развития детей, «убийство» их здоровья». [12, 336 с.]

Выдающийся отечественный ученый В.М. Бехтерев в своих работах ставит в прямую зависимость формирование здоровья от условий работы ребенка в школе, по его словам должно развивать в ребенке «тот бодрый дух, который столь необходим при встрече с житейскими невзгодами». [5, 480 с.]

Практические рекомендации в отношении рекомендаций по укреплению здоровья даны П.Ф. Каптеревым. Это вопросы психоэнергетических затрат учащихся на изучение разных предметов у разных учителей, работающих по своим, в том числе авторским методикам, построенным в соответствии с индивидуальным стилем педагогической деятельности. В сочетании с проблемой типологизации

учащихся для помощи им же в разработке оптимальных стратегий и тактик учения — это ключ ко всему комплексу проблем дифференциации и индивидуализации обучения [10, 704 с.].

На решение проблем по организации условий развития ребенка с культурно-исторических позиций «путем самостоятельных, полноценно действенных усилий», а личный опыт ребенка, как основную базу педагогической работы, указывал Л.С. Выготский: «Строго говоря, нельзя воспитывать другого, оказывать непосредственное влияние и производить изменения в чужом организме невозможно. Можно только воспитываться самому, т. е. изменять свои природные реакции через собственный опыт». [8, с. 257–321]

Постановке и решению проблем здоровья в образовании в 80-е годы посвящена работа В.П. Казначеева 1983 др., в которой автор указывал на необходимость создания оздоровительной атмосферы в учреждениях образования. [9]

Анализируя современный ход развития здоровья в образовании за последние полвека можно отметить, что в проводимых исследованиях доминировал процесс формирования знаний, умений и навыков (так называемые ЗУНы). В результате в реальных моделях образовательных систем был исключен главный субъект — Ребенок, развитие его личности, вместо этого в качестве центральных компонентов фигурируют ЗУНы, не гарантирующие сохранение здоровья школьников, их целостное развитие.

В 90 годах активизируются исследования по вопросам здоровья, появляются инструктивно-методические письма и приказы о задачах школы по охране здоровья, о включение в учебные планы науки «Валеология». Наиболее активно проводятся работы по оздоровительным технологиям в системе образования [1, 2, 3, 4, 6, 7, 13].

Однако проведенная работа не увенчалась созданием оздоровительной атмосферы в учреждениях образования Валеология, как учебная дисциплина, не получила дальнейшего развития, не были предусмотрены механизмы внедрения системы интегрированных мероприятий. Система образования в России вновь осталась свободной от ответственности за здоровье молодежи и детей. Если эта тенденция сохранится, генофонд у страны — ее детям — угрожает реальная опасность.

С каждым годом появляются исследования с вопросами пола и полового диморфизма; вскрываются гносеологические корни таких заболеваний как «детская» сексуальная преступность, туберкулез, астма, онкологические заболевания; болезни беспризорных и неустроенных детей — педикулез, чесотка и др., которые стали открытием для педагогов и общественности и неожиданно — достоянием обычных домашних детей».

В настоящее время, переход на компьютерную систему тестирования (ЕГЭ) и различные формы дистанционного образования привели к повальной компьютерной информатизации позволяющей вести образовательный процесс, сидя продолжительное время за компьютером, а оз-

доровительные методы обучения, куда включены методы проблемного решения задач на уроке: опыты, выставки, демонстрации, драматизирование, путешествия, использование наглядных пособий, уроки-дискуссии и др. остаются без должного внимания.

Напротив, по сравнению с Россией, за рубежом внедряются программы «Health Education» (англ. — обучение здоровью), которые ставят свои, специфические цели и задачи.

В Аргентине — развивают у детей интерес к себе, к собственному здоровью, воспитывают чувство долга и ответственности за свое здоровье и здоровье окружающих людей.

В странах Ближнего Востока: Иране, Кувейте, Саудовской Аравии т др. — в основе воспитания здорового ребенка положены религиозные аспекты.

В Германии — создают условия для естественного развития учащегося в школе.

В соединенных Штатах Америки — у школьников развивают моду на здоровье, формируют разумные позиции в отношении здорового образа жизни, прививают здоровые привычки.

В Канаде — создают условия для формирования учащимися состояния умственного и физического здоровья, организуют здоровое школьное окружение.

В России образование призвано обеспечить каждому выпускнику возможность получить:

1. Знания о человеке, природе и обществе, обеспечивающие формирование научной картины мира как основы мировоззрения и ориентации в выборе сферы будущей практической деятельности.

2. Опыт коммуникативной, умственной, эмоциональной, физической и трудовой деятельности, обеспечивающей формирование основных интеллектуальных, трудовых, организационных и гигиенических умений и навыков, которые необходимы в повседневной жизни для участия в общественном производстве, продолжении образования и самообразования.

3. Опыт творческой деятельности, открывающий возможности для развития индивидуальных способностей личности и обеспечивающей ее подготовку к жизни в условиях социально-экономического и научно-технического прогресса.

4. Опыт общественных и личных отношений, готовящий молодежь к активному участию в жизни страны, созданию семьи и планированию личной жизни на основе идеалов, этических и эстетических ценностей современного общества.

В тоже время в проекте «Образование мирового класса», разработанном в США, определение желаемых результатов образования начинается с выделения основных «жизненных ролей» человека. Всего выделяется семь таких ролей.

1. Реализовавшаяся личность. Человек с хорошо развитым осознанием своих способностей и потребностей, последовательно использующий это знание для выбора

альтернатив, с наибольшей вероятностью дающих возможность вести здоровую продуктивную и наполненную самоосуществлением жизнь.

2. Личность со стремлением к поддержке других людей. Данная роль воплощает весь спектр семейных, личных, микросоциальных связей.

3. Жизнь как постоянное учение. Эта роль человека, постоянно приобретающего новые знания наряду с умением реагировать на изменяющиеся условия внешнего мира.

4. Деятельный участник культурного развития. В этой роли человек ценит культурную и творческую деятельность. Участвует в ней и понимает наиболее важные стороны культуры, формирующие личность и общество.

5. Высококвалифицированный работник. Это человек, который берет на себя ответственность за производство высококачественной продукции и соответствующих сервисных услуг.

6. Информированный гражданин. Это человек, хорошо осведомленный в вопросах истории, политической ситуации, заинтересованно реагирующий на локальные, национальные и местные проблемы.

7. Защитник окружающей среды. Выступая в этой роли, человек хорошо сознает взаимосвязи и существующие механизмы природы, ценит их, а также умеет эффективно и ответственно использовать природные богатства.

Спектр социальных требований представленный в образовательных системах современности соответствует современным представлениям психологов и социологов о ролевой структуре личности.

В материалах ЮНЕСКО образование для будущего уделено особое внимание четырем основополагающим принципам образования.

1. Научиться жить вместе, развивая знания о других народах, об их истории, традициях, образе мышления.

2. Необходимо научиться приобретать знания. Учитывая быстрые изменения, связанные с научным прогрессом и новыми формами экономической и социальной деятельности, необходимо сочетать достаточно широкие общие культурные знания с возможностью глубокого постижения ограниченного числа дисциплин.

3. Необходимо научиться работать. Необходимо приобрести компетентность, дающую возможность справляться с различными ситуациями, многие из которых невозможно предвидеть.

4. Следует научиться жить. XXI век требует от всех большей самостоятельности и способности к оценке, сочетающихся с усилением личной ответственности в рамках реализации коллективного проекта.

Дальнейшее решение проблем здоровья нацеливает на постановку новых целей образования с позиций системного подхода в контексте гуманистической парадигмы и модернизацию его содержания и технологий. Несмотря на сложные социально-экономические условия в российской системе образования во всех основных звеньях идет переход к принципиально новой, личностно-ориентиро-

ванной модели образования. В рамках перехода на новую уровневую систему образования осуществляются изменения, ведущие к повышению дифференцированности, вариативности, интегрированности педагогических программ, гуманитаризации образования.

Происходящие изменения в образовании требуют нового педагога, обладающего высоким уровнем таких профессиональных компетенций, как:

— способностью анализировать результаты научных исследований, применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования, самостоятельно осуществлять научное исследование (ПК-5);

— способностью к абстрактному мышлению, анализу, синтезу, способностью совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1);

— способностью самостоятельно приобретать и использовать, в том числе с помощью информационных технологий, новые знания и умения, непосредственно не связанные со сферой профессиональной деятельности (ОК-5);

— способностью объективно оценивать свой личностный потенциал и психофизические возможности с точки зрения их соответствия требованиям современных педтехнологий;

— готовностью оценивать возможности обучающихся и организовывать учебно-воспитательный процесс без ущерба для здоровья;

— готовностью своевременно диагностировать возможные отклонения в самочувствии и работоспособности занимающихся в процессе учебно-воспитательной работы;

— способностью осуществлять профилактику возможных побочных явлений и осложнений в ходе реализации инноваций.

Однако, несмотря на актуальность проблемы здоровья в современные образовательные программы еще недоста-

точно включаются дисциплины по формированию специальных компетенций, направленных на укрепление и сохранение здоровья человека.

Создание необходимых условий обучения и включение в образовательные программы курсы по изучению механизмов здоровья, должны стать стратегией современного этапа развития педагогической науки, которая приблизилась к интеграции ведущих наук о человеке, его жизни. Неизбежность данного процесса продиктована императивом выживания человечества на планете — с одной стороны; масштабностью и глубиной воздействия системы образования на мировоззренческие и биосоциальные аспекты практически каждого индивида — с другой.

В настоящее время, в связи с воздействием на здоровье различных негативных факторов настолько велико, что человек без специальных знаний не сможет укрепить и сохранить свое здоровье на должном уровне.

Для решения этой проблемы в образовательные программы профессиональной подготовки кадров предлагается включить учебный курс «кинезисэнергетика человека» (от греческого «kinesis» — движение, «energia» — общая количественная мера различных форм движения, «nomos» — закон, правила), правила об энергозатратах при движениях человека [7].

Разработанный авторский курс «Кинезисэнергетика человека» направлен на изучение основных биоэнергетических процессов и функциональных изменений в организме под влиянием современных условий жизнедеятельности человека. Анализируются показатели энергетических затрат у лиц разного возраста и уровня функционального состояния, на основе которых даются рекомендации по определению оптимальной двигательной активности, расчету сбалансированного питания и проектированию оздоровительных технологий в процессе различных видов образовательной деятельности.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни. [Текст]/К. А. Абульханова-Славская — М.: Мысль, 1991. — 229 с.
2. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. [Текст]/Ш. А. Амонашвили — М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996. — 496 с.
3. Артюхов, М. В., Шевелева Л. А., Дубнова О. А. и др. Инновационные подходы к организации здоровьесберегающей деятельности общеобразовательных учреждений. [Текст]/М. В. Артюхов, Л. А. Шевелева, О. А. Дубнова // Валеология. 2005. № 4. с. 100—112
4. Асмолов, А. Г. Психология личности: Принципы общепедагогического анализа. [Текст]/А. Г. Асмолов — М.: Смысл, ИЦ «Академия», 2002. — 416 с.
5. Бехтерев, В. М. Объективная психология. М.: Наука, 1991. 480 с.
6. Бирюкова, Н. А. Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательных учреждениях. // Гигиена и санитария. — 2006. — № 1. — с. 76
7. Бондин, В. И. Оптимизация тренировочных нагрузок в спорте на основе кинезисэнергетического подхода/В. И. Бондин, Е. И. Почакаева, С. В. Усенко, Н. Г. Арапу // Физическая культура, спорт, здоровье и долголетие: основы приобщения подрастающего поколения к идеалам и ценностям олимпизма: материалы третьей всероссийской с международным участием научно-практической конференции; Южный федеральный университет. Издательство Южного федерального университета. — Ростов-на-Дону, 2014. — с. 189—193.

8. Выготский, Л.С. Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 1. — с. 338; 1983. — Т. 5. — с. 257–321
9. Казначеев, В.П., Казначеев С.В. Адаптация и конституция человека. [Текст]/В.П. Казначеев, С.В. Казначеев — Новосибирск: Наука, 1988. — 120с
10. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочи. М.: Педагогика, 1982. 704 с.
11. Коменский, Я.А. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1989. 416 с.
12. Песталоцци, И.Г. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1961. Т. 1. 336 с.
13. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. [Текст]/Н.К. Смирнов — 2-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2006. — 320 с.

Раннее экспериментирование детей

Борисова Екатерина Михайловна, воспитатель
МБДОУ г. Абакан «Детский сад «Аленка»

По Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования основными принципами дошкольного образования являются

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

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

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

— поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;

— формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности;

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

Для реализации принципов дошкольного образования лучше всего подходит экспериментирование, так как детям присуще наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, а экспериментирование, как никакой другой метод соответствует этим возрастным особенностям. Экспериментировать дети могут практически во всех видах деятельности под присмотром взрослого (воспитателя, родителя). В детском саду экспериментирование позволяет детям научиться логически мыслить, строить причинно-следственные связи, делать выводы самим и при этом всё что видят дети они запоминают лучше чем при беседе с взрослым, потому что это сопровождается деятельностью самих детей. Кроме того, эксперименты напоминают детям фокусы: они не обычны, порой захватывающие всё внимание детей, а главное — дети проделывают их сами.

Начиная с 6 месяцев ребенок начинает активно передвигаться по дому. До года ребенок начинает пытаться разговаривать, именно в это время мамы слышат из уст ребенка долгожданные «мама» и «папа». Малыш учится сообщать о своих желаниях. И именно с этого времени ребенок начинает изучать окружающий мир с помощью слов. Очень важно, чтобы родители в это время начали разговаривать с ребенком как можно больше, накапливая словарный запас ребенка и его знания об окружающем мире.

К двум годам ребенок, как правило, накопив словарный запас в 200–300 слов и ознакомившись с названиями предметов, начинает исследовать физические свойства этих предметов, проводя первые опыты с предметами. Опыты — это наблюдения, которые проводятся в специально организованных условиях взрослых. При этом взрослым необходимо в доступной для ребенка форме удовлетворить возникший у ребенка интерес.

Получив от взрослых понятные ответы на свои вопросы, ребенок затем в игре отображает полученные сведения и тем самым закрепляет их в своей памяти. Если наблюдения ребенком окружающей действительности сопровождаются умелыми, правильными объяснениями старших, развивают его представления, он начинает лучше ориентироваться в окружающем, сравнивать, сопоставлять, устанавливать связи между отдельными явлениями, их причины и т.д.

Взрослые, давая правильные и доступные пониманию ребенка объяснения встречающихся явлений, развивают у него пытливость ума, еще большее стремление узнать, понять. Привыкая всему искать объяснения, он потом сам старается найти причину того или другого факта. Это очень ценно для развития мышления ребенка.

В два-три года можно и нужно начинать экспериментировать с детьми с окружающими предметами: песком, снегом, водой, ветром, солнцем. Экспериментировать с детьми нужно начинать с предметами, которые ребенок может подержать в руках, потрогать.

Поэтому главными задачами экспериментирования

1. Создать условия для получения детьми реальных представлений о различных сторонах изучаемого объекта и его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания.

2. Способствовать обогащению памяти ребенка, активизируются его мыслительные процессы.

3. Способствовать развитию речи детей посредством обогащения активного словаря детей или желания детей отвечать на вопросы воспитателя.

4. Способствовать накопления фонда умственных умений детей.

5. Способствовать формированию у детей самостоятельности, целеполагания, способности преобразования каких-либо предметов и явлений для достижения определенного результата.

6. Способствовать развитию эмоциональной сферы ребенка, творческих способностей, формирования трудовых навыков, укреплять здоровье за счет повышения общего уровня двигательной активности.

В организации и проведении опытов можно выделить несколько этапов:

1. Постановка проблемы (задачи).
2. Поиск путей решения проблемы.
3. Уточнение правил безопасности жизнедеятельности в ходе проведения экспериментирования.

4. Проведение опытов соблюдая технику безопасности.

5. Фиксация наблюдений с помощью рисунков, фотографий, схем.

6. Обсуждение результатов и формулировка выводов.

Оборудованием для экспериментирования дома являются все безопасные для детей предметы.

В детском саду с начала первой младшей группы центр экспериментирования довольно беден. Центр экспериментирования в первой младшей группе должен в себе иметь все необходимое для экспериментирования с песком, водой и воздухом: емкости разного размера, лейки, камешки, песок, воду, лодочки, кораблики, лопатки, совочки, ведерки, предметы из разных материалов (деревянные катушки, палочки, резиновые мячики, игрушки, пластмассовые пуговицы, металлические предметы и т.д.), пластмассовые стаканчики резной формы, величины, степени прозрачности, плавающие игрушки, воздушные шары, вертушки, султанчики, ленточки, флажки.

Во второй младшей группе состав оборудования центра экспериментирования значительно расширяются материалами по экспериментированию с солнечным светом, с предметами, по изучению органов чувств человека и жизнью растений: пластилин, стеки, горох, пшено, иллюстративный материал, дидактические игры по экологии, фонарик, пёрышки, деревянные ложки, зеркала, дощечки, бруски, кусочки разной ткани, механические плавающие игрушки, природные материалы (желуди, шишки, семена растений, скорлупа, сучки, спилы дерева, косточки плодов, крупа и т.д.), пробки, коробочки со звуком (наполненные

пуговицами, горохом, пшеном, ватой, бумагой и т.д.) воздушный змей и т.д.



Рис. 1. Оборудование для экспериментирования

При проведении экспериментирования следует помнить, что выбранный объект экспериментирования должен быть выбран самим ребенком, эксперимент должен быть краткосрочным в связи с возрастными особенностями детей.

Проблемная задача должна быть понятной и содержать новизну для ребенка. Она должна мотивировать ребенка на поиск ответа, однако не должна быть сложной для ребенка.

Взрослый при проведении опытов лишь организует активную деятельность в форме диалога используя эвристический метод. Необходимые объяснения проходят с использованием только понятных ребенком слов.

Во время экспериментирования взрослый не только знакомит детей со свойствами различных предметов и материалов, но и закрепляет элементарные представления о форме, величине, цвете предметов, развивая мелкую моторику ребенка и т.д. Малыши очень любят такие игры и очень важно не ограничивать их во времени при проведении опыта, но и стараться не переутомлять его.

Фиксация опытов для детей данного возраста еще сложна, однако только при фиксации увиденного экс-



Рис. 2. Экспериментирование детей с водой в первой младшей группе

перимент приобретает завершённую. Однако данная работа может быть для ребенка только сугубо добровольной. И взрослый не имеет права заставлять ребенка экспериментировать и фиксировать полученный результат. Инициатива должна идти только от самого ребенка.

Изобразительный способ фиксации (рисование) наблюдений самый распространенный. Однако при низком уровне изобразительных навыков, дети не всегда могут соотнести изображение с теми реальными событиями, которые они наблюдали.

Второй способ — фотографирование наиболее ценный, т.к. имеет ряд преимуществ — передает точно особенности объекта и фотографии впоследствии можно использовать вторично при проведении беседы с детьми, кроме того дети рассматривая фотографии вспоминают увиденное и еще раз запоминают проведенный опыт, фотографии можно использовать в игре «сначала-потом».

Другие способы фиксации опытов еще очень сложны для детей младшего дошкольного возраста (письменные

(запись рассказа ребенка и т.д.), планы-схемы и т.д.).

В результате экспериментирования у детей формируются представления:

1. О материалах (песок, глина, бумага, ткань, дерево).
2. О природных явлениях (ветер, снегопад, солнце, вода; игры с ветром, со снегом и т.д.).
3. О мире растений (способы выращивания из семян, луковицы, листа).
4. О способах исследования объекта.
5. О предметном мире.

В процессе исследования-экспериментирования развивается словарь детей за счет слов, обозначающих сенсорные признаки, свойства, явления или объекта природы (цвет, форма, величина); мнется, ломается; высоко — низко-далеко; мягкий — твердый — теплый и т.д.). У детей формируется умения строить причинно-следственные связи. Дети всесторонне развиваются. Экспериментирование в младшем дошкольном возрасте позволяет детям легко подойти к возрасту «Почемучек».

Литература:

1. Зенина, Т. Н. Ознакомление детей раннего возраста с природой/Т. Н. Земина. — М.: Педагогическое общество России, 2006.
2. Маханёва, М. Д. Игровые занятия с детьми от 1 до 3 лет/М. Д. Маханёва, С. В. Решикова. — М.: Творческий центр «Сфера», 2005.
3. Организация экспериментальной деятельности дошкольников: Методические рекомендации/Под ред. Л. Н. Прохоровой. — М.: АРКТИ, 2008.
4. Ребенок в мире поиска: Программа по организации поисковой деятельности детей дошкольного возраста/Под ред. О. В. Дыбиной. — М.: ТЦ «Сфера», 2005.
5. Силберг, Джеки. Развивающие игры для двухлетних детей./Джеки Силберг. — Минск: Попурри, 2005.

Развитие научного потенциала личности подростка на занятиях по предметной области «Технология»

Бухтоярова Надежда Александровна, учитель технологии
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 37»

В статье рассматривается мониторинг уровня развития научного потенциала личности подростка как педагогическая проблема формирования исследовательской компетентности обучающихся на урочных и внеурочных занятиях.

Со второй половины XX века проблема информатизации общества наряду с проблемами — безопасности, экологии стала приоритетной и значение ее в обществе постоянно нарастает.

Современные учёные определяют информационное общество как общество с высоким уровнем развития и использования информационных технологий, развитыми инфраструктурами и возможность доступа человека к информации для улучшения жизни. Неотъемлемой частью информационной культуры личности являются знание новой информационной технологии и умение ее применять как для автоматизации рутинных операций, так и в неординарных ситуациях, требующих нетрадиционного творческого подхода [2, с. 6].

Система образования столкнулась с большими проблемами в определении содержания образования и реализацией технологий обучения, способствующих обеспечению заданного результата. Тем более, что разговор идёт о формировании компетенций в познании, ценностного отношения к научным знаниям и мотивации к постоянному развитию личности.

Учитывая характер возникающих в современных условиях познавательных и преобразовательных проблем, переход к новому способу духовно-практического освоения мира, формирование у обучающихся теоретического мышления с системным типом ориентировки в явлениях окружающего мира становится особенно значимым.

Цели обучения в системе общего образования в настоящий момент смещены на формирование научного потенциала личности. Потенциал личности в широком смысле слова понимается как еще не развитые и не используемые, не востребованные способности, задатки, личностные качества личности, ее знания, умения, навыки. Задача педагога все лучшее в человеке переводить из состояния потенциального в состояние актуальное.

Именно развитие научного потенциала личности, учебно-исследовательской культуры, креативности, творческих сил обучающегося, актуализация природных способностей и задатков позволит выпускнику школы в будущем занять достойное место в обществе.

Модернизация образовательной системы, происходящая по запросу времени, требует поиска новых или изменения проверенных временем технологий педагогической деятельности. Педагог, выступающий организатором

проектно-исследовательской деятельности учащихся, имеет возможность развивать научный потенциал личности своих учеников. Технологии проектной и исследовательской деятельности не преподносят готовых знаний, а стимулируют природную любознательность, тягу к познанию. Как верно заметил Б.В. Всесвятский, «в исследовательском методе (методе исканий) в основу берется не знание, преподносимое детям в готовом виде, а организованные искания детей в окружающей жизни. Знание не дается как готовое, а получается в результате работы самих детей над тем или иным жизненным материалом» [4, с. 120]

Предметная область «Технология» включает в себя основы интеллектуальной, эмоционально-оценочной и практической деятельности ученика и предполагает реализацию практических знаний, полученных не только непосредственно на уроках технологии, но и при изучении других учебных предметов в учебной деятельности. В основу обучения положена системная проектно-творческая деятельность учащихся, в которой основные акценты смещаются с изготовления поделок и механического овладения приемами работы в сторону сознательного и творческого использования приемов и технологий при решении проблемных задач в предметно-практической деятельности. Тем самым предмет «Технология» во многом становится опорным для формирования системы универсальных учебных действий в проектно-исследовательской деятельности учащихся. Реализация ФГОС ОО позволила нам, педагогам, использовать дополнительный ресурс времени для достижения педагогических результатов в формировании научного потенциала ученика, через часы внеурочной деятельности и организацию раннего профильного образования. По программе «Проектно-исследовательская деятельность» занятия в МБОУ г. Астрахани «СОШ № 37» начали проводиться с 2012–2013 учебного года с учащимися 5-х классов.

Основной идеей курса было создание условий для преодоления учащимися господства «знаниевого» подхода в пользу «деятельностного», и формирования на этом фоне научного потенциала личности ученика.

Целью курса было определено развитие исследовательской компетентности учащихся посредством освоения ими методов научного познания и умений проектно-исследовательской деятельности.

К основным задачам курса отнесены: формирование научно-материалистического мировоззрения обучающихся; развитие познавательной активности, интеллектуальных и творческих способностей обучающихся; развитие навыков самостоятельной научной работы; приобретение опыта сотрудничества с людьми науки при написании работы; приучение к культуре работы с архивными публицистическими материалами; создание условий для научения продуманной аргументации и культуре рассуждения.

Мониторинг результативности, разработанной нами программы «Проектно-исследовательская деятельность» был начат с диагностического этапа (стартовый), на котором было проведено исследование начального уровня научного потенциала учеников 5-х классов. Для этого в нашей работе были определены следующие показатели научного потенциала личности: мотивация к исследованию, технологическая готовность к исследованию, степень развития научного стиля мышления, научно-творческая активность личности.

Особенность мотивации к научному исследованию скорее будет заключаться в специфичности деятельности и рассматривается как познавательная мотивация. Познавательная мотивация вплотную связана с такими понятиями как — познавательная активность, познавательная деятельность, познавательный интерес, познавательная потребность и так же мотивы познания. Познавательная мотивация является внутренней и самодостаточная направленность человека на познание нового, и получения удовлетворения от самого процесса и затраченных на это усилий.

Стиль научного мышления определяется Л. А. Микшиной как «единая система принципов, которая принимается исследователями как образец, стандарт, канон, эталон мыслительной деятельности, т. е. признается ее регулятивный, нормативный характер, причем сюда входят как правила-рекомендации, так и правила-запреты».

Свои конструктивные задачи стиль мышления реализует, выполняя следующие функции: критическую, или функцию оценивания теоретических построений (гипотез) и методов получения, проверки и построения знания; селективную — функцию выбора гипотез (теорий), методов и категориального аппарата; вербальную — оформление фактуального и теоретического знания в конкретно-историческом языке науки; предсказательную — определение возможных идей, направлений исследования, новых методов [3. с. 78]

В истории науки обычно выделяют несколько стилей мышления — детерминистский и вероятностный, механистический и организмический, редукционистский и системно — организационный, классический, неклассический и постнеклассический. Формируемый у учащихся стиль мышления отличается от стиля мышления ученого. Стиль мышления современной науки предопределён прежде всего особенностями деятельности круга людей, занятых главным образом производством нового знания, стиль мышления учащихся же обусловлен в первую оче-

редь направленностью применения научных методов познания и формирования ориентации личности на научные знания. Инвариантная часть общего образования, является необходимым фундаментом для формирования научного стиля мышления вместе с диалектико-материалистическим мировоззрением и научной картиной мира у обучающегося и обладает высокой устойчивостью.

Овладение научным стилем мышления возможно в условиях специально организованной учебно-познавательной деятельности.

Технологическая готовность к исследованию у обучающегося кроется в определении готовности к вхождению в мир научных исследований. Основными компонентами, с нашей точки зрения, являются: ориентационный, включающий в себя представления о логике и этапах научного познания, структуре научного исследования, этапах научно-исследовательской деятельности, экспериментальных основах изучения физических явлений, способах получения и обработки результатов, деятельностный, определяющийся умениями планировать и реализовывать собственную исследовательскую деятельность и рефлексивный, предполагающий способность к самоанализу, объективной самооценке, самокритике.

Исследования отечественных педагогов позволяют обосновать определение научно-творческой активности как форму познания окружающего мира научными методами, освоение опыта научной деятельности, а главное, как способ собственного самовыражения, становящийся затем основой саморазвития личности.

Проблема диагностики уровня развития научного потенциала личности обучающихся подтолкнула нас к разработке карты развития научного потенциала личности подростка (ученика 5–9 классов).

Для этого нами используется интерпретация методики И. Ф. Исаева и Е. И. Ерошенко, описанная в работе «Проблема диагностики уровня развития научного потенциала личности учащейся молодежи» [1. с. 137].

С этой целью была разработана карта наблюдения развития научного потенциала личности обучающегося на урочных и внеурочных занятиях по предметной области «Технология». Для получения данных использовались стандартизированные тестовые методики, а применение карты носило лонгитюдный характер. В исследовании приняло участие 24 ученика, в рамках мониторинга сформированности УУД у обучающихся в пятом, шестом и седьмом классах. В общем было проведено 4 замера на протяжении трёх лет внедрения ФГОС основного общего образования в школе (стартовый, промежуточные и итоговый на конец седьмого класса).

Для проведения наблюдения были привлечены эксперты из числа педагогов школы, имеющие высшую квалификационную категорию и входящие в рабочую группу по оценке качества образовательной деятельности в МБОУ г. Астрахани «СОШ № 37». В задачу эксперта входило посещение урока и внеурочного занятия, подсчет среднего балла по блокам и итогового среднего балла, яв-

Таблица 1. Методики для оценки уровня развития научного потенциала личности обучающихся на урочных и внеурочных занятиях технологией в 5–9х классах общеобразовательной школы

Критерии	Показатели	Диагностические методики
Мотивация к исследованию	Уровень интенсивности исследовательской потребности	Диагностика волевого потенциала личности; Исследование деятельностной мотивационной структуры (К. Замфир)
	Уровень осознания ценности исследования (познания)	Экспересс-диагностика социальных ценностей личности; Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности (С. С. Бубнова); Определение жизненных ценностей личности (Must-тест) (П. Н. Иванов, Е. Ф. Колобова)
	Уровень увлечённости исследованием (познанием)	Диагностика мотивационной структуры личности (В. Э. Мильман); Диагностика мотивации достижения (А. Мехрабиан); Типология мотивов учения «Лесенка побуждений» (А. И. Божович, И. К. Маркова)
Технологическая готовность к исследованию	Уровень владения понятийным аппаратом исследуемого вопроса	Методика «Определение стиля информационного усвоения»; Методика оценки и самооценки; Экспертная оценка
	Уровень умений и навыков использования методов научного исследования (познания)	Методика оценки и самооценки; Наблюдение; Анализ продуктов деятельности; Экспертная оценка
	Уровень соблюдения правил научной организации труда обучающегося	Методика оценки и самооценки; Наблюдение; Анализ продуктов деятельности; Экспертная оценка
Уровень развития научного стиля мышления	Уровень осмысления структурных элементов собственных исследовательских действий	Самооценка реализации жизненных целей личности (Н. Р. Молочников); Самоанализ
	Уровень следования нормам и требованиям научного стиля мышления	Анкетирование; Диалогическая беседа; Методика оценки и самооценки
	Уровень обобщения предметного и операционного результатов исследования	Анализ продуктов деятельности; Экспертная оценка
Научно-творческая активность личности	Уровень самостоятельности в преобразовании идей и связей между ними	Самооценка лидерства и самостоятельности
	Уровень интенсивности знакомства с историей науки и её современными проблемами	Методика оценки и самооценки; Экспертная оценка
	Уровень экстраверсии (научного общения)	Психологическая типология личности (К. Г. Юнг)

ляющихся показателем уровня сформированности научного потенциала личности обучающегося. Оценка проводилась по следующей шкале: 1–3 балла (низкий уровень), 4–6 баллов (достаточный), 7–9 баллов (высокий).

Высокий уровень сформированности научного потенциала личности фиксировался если обучающиеся на занятиях показывали высокую познавательную и поведенческую активность: высказывали собственные точки

зрения, проявляли инициативу, целеустремленность, бесконфликтность; в общении для обучающихся была характерна открытость и доброжелательность, а также присутствовала рефлексия собственной образовательной деятельности.

Обучающиеся с достаточным уровнем развития научного потенциала личности эпизодически проявляли активность, целеустремленность, инициативность в обра-

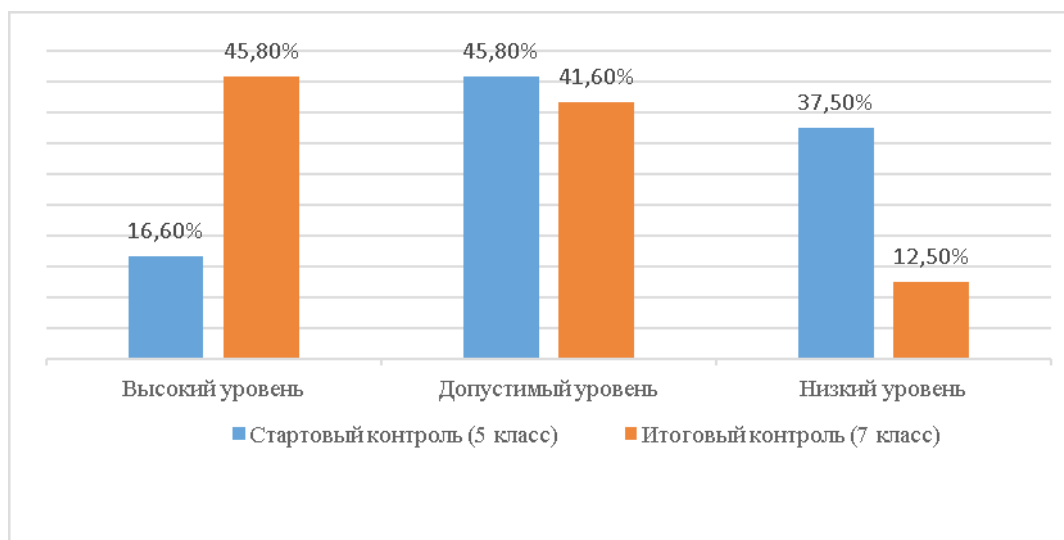


Рис. 1. Динамика развития научного потенциала у обучающихся по предметной области «Технология»

зовательной деятельности, недостаточно были сдержаны в общении, но стремились к бесконфликтному общению и рефлексии образовательной деятельности.

Низкий уровень сформированности научного потенциала личности, обучающегося характеризовался проявлением у учащегося признаков зависимости от педагога в деятельности, инертности, конфликтности в общении, пассивности на занятиях, нежелание вступать в диалог, вести беседу, принимать участие в дискуссии; неспособности к аргументированному отстаиванию собственного мнения и влиянию на позиции других. У обучающихся с низким уровнем преобладала неадекватная самооценка собственной роли в образовательной деятельности слабо проявлялись аналитические и рефлексивные способности.

В целом полученные результаты уровня сформированности исследовательской компетентности обучающихся на урочных и внеурочных занятиях свидетельствуют о том, что развитие научного потенциала личности обучающегося зависит от грамотной организации занятий, профессионально — личностных особенностей педагога и отслеживания результатов во время реализации программы

действий для управления процессом. Результаты развития научного потенциала личности обучающегося представлены на рисунке 1.

В основе работы с картой лежит фиксация способом балльных оценок внешне наблюдаемых признаков исследовательской деятельности учащихся.

В результате проведенного исследования были получены следующие данные: 45,8% (11 чел.) имеют высокий уровень, 41,6% (10 чел.) — достаточный уровень, 12,5% (3 чел.) — низкий уровень развития научного потенциала личности обучающегося. Динамика показателей составила примерно 50% изменения внешне наблюдаемых признаков исследовательской деятельности по всем уровням.

Таим образом, разработанная карта наблюдения развития научного потенциала личности обучающегося позволяет определить уровень сформированности исследовательской компетентности, как показателя развития научного потенциала личности обучающегося, а также отслеживать динамику его изменений на занятиях по предметной области «Технология».

Литература:

1. Исаев Илья Федорович, Ерошенкова Елена Ивановна Проблема диагностики уровня развития научного потенциала личности учащейся молодежи // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 3. с. 135–139.
2. Медведева, Е. А. Основы информационной культуры (программа курса для вузов) // Социс, 1994, № 11, с. 59.
3. Микешина, Л. А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. — М.: Прогресс-Традиция: МПСИ: Флинта, 2005. — 464 с.
4. Савенков, А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М.: Ось-89, 2006. — 480 с.

Основные этапы научного исследования

Волохова Елена Сергеевна, магистрант
Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского

С проблемой выбора темы научного исследования и работы над ним сталкивается каждый студент. Но зачастую он не знает, с чего начать, как грамотно выстроить весь процесс так, чтобы не упустить главное и рассказать обо всем по порядку. В голове крутятся много разных вариантов, и хочется написать обо всем и сразу, но, как правило, спонтанно провести научное исследование без составления плана работ практически невозможно. Поэтому даже профессионалы в своем деле, не раз публиковавшие свои научные исследования, тщательно подходят к анализу и подготовительной работе. Именно поэтому в этой публикации мною был составлен список порядка этапов работы над научным исследованием.

Ключевые слова: научное исследование, этапы научного исследования, актуальность, гипотеза, план исследования, методы исследования.

Научное исследование — это целенаправленное познание, результаты которого выступают в виде системы понятий, законов и теорий.

Характеризуя научное исследование, обычно указывают на следующие его отличительные признаки:

— это **обязательно целенаправленный процесс**, достижение осознанно поставленной цели, четко сформулированных задач;

— это **процесс, направленный на поиск нового**, на творчество, на открытие неизвестного, на выдвижение оригинальных идей, на новое освещение рассматриваемых вопросов;

— оно **характеризуется систематичностью**: здесь упорядочены, приведены в систему и сам процесс исследования и его результаты;

Этапы научного исследования.

Любое конкретное исследование может быть представлено в виде ряда этапов.

1. Выбор темы исследования.
2. Определение объекта и предмета исследования.
3. Определение цели и задач.
4. Формулировка названия работы.
5. Разработка гипотезы.
6. Составление плана исследования.
7. Работа с литературой.
8. Выбор методов исследования.
9. Организация условий проведения исследования.
10. Проведение исследования (сбор материала).
11. Обработка результатов исследования.
12. Формулирование выводов.
13. Оформление работы.

Каждый этап имеет свои задачи, которые решаются часто последовательно, а иногда и одновременно.

1. Выбор темы исследования.

!!! (один из самых важных и сложных этапов, так как перед выбором актуальной темы нужно проанализировать большое количество научной литературы)

От удачно выбранной темы зависит возможность успеха работы в целом.

Если тема выбрана неудачно, то длительная работа студента обречена на неуспех. Это связано с тем, что существуют темы, по которым можно получить в обозримом будущем новый познавательный результат, а есть и такие, где в ближайшее время это сделать трудно (например, из-за отсутствия методик для ее изучения). Иначе говоря, в науке не все, что кажется интересным, можно продуктивно изучать (по крайней мере в рамках нашей диссертационной работы и ограниченности времени.)

Количество тем, требующих разработки, и теоретически, и практически неисчерпаемо. Однако знание некоторых общих положений и рекомендаций могут облегчить выбор соответствующей темы. К данным положениям, по нашему мнению, следует отнести:

1. В соответствии с тем, что тему работы определяет предмет исследования, необходимо в первую очередь установить объект и предмет исследования.

2. Важнейшим критерием правильности выбора темы является ее актуальность. (т.е. тема должна быть полезной для удовлетворения научных, социальных, технических и экономических потребностей общества.)

2. Объект и предмет исследования.

Объект исследования — это то, что будет взято для изучения и исследования. Объектом исследования может быть процесс или явление действительности.

Обычно название объекта исследования содержится в ответе на вопрос: **что рассматривается?**

Предмет — это особая проблема, отдельные стороны объекта, его свойства и особенности, которые, не выходя за рамки исследуемого объекта, будут исследованы в работе.

Предмет исследования более конкретен и включает только те связи и отношения, которые подлежат непосредственному изучению в данной работе.

Обычно предмет исследования содержится в ответе на вопрос: **что изучается?**

Из сказанного следует, что объектом выступает то, что исследуется, а предметом — то, что в этом объекте

получает научное объяснение. Именно предмет исследования определяет тему исследования.

3. Цели и задачи.

Исходя из объекта и предмета можно приступить к определению цели и задач исследования.

Цель формулируется кратко и предельно точно, в смысловом отношении выражая, то основное, что намеревается сделать исследователь, к какому конечному результату он стремится.

Цель конкретизируется и развивается в задачах исследования.

Задач ставится несколько, и каждая из них четкой формулировкой раскрывает ту сторону темы, которая подвергается изучению. Определяя задачи, необходимо учитывать их взаимную связь. Иногда невозможно решить одну задачу, не решив предварительно другую. Каждая поставленная задача должна иметь решение, отраженное в одном или нескольких выводах.

Первая задача, как правило, связана с выявлением, уточнением, углублением, методологическим обоснованием сущности, структуры изучаемого объекта.

Вторая связана с анализом реального состояния предмета исследования.

Третья задача связана с преобразованиями предмета исследования, т.е. выявлением путей и средств повышения эффективности совершенствования исследуемого явления или процесса.

Четвертая — с опытно-экспериментальной проверкой эффективности предлагаемых преобразований.

!!! Задачи следует формулировать четко и лаконично.

Как правило, каждая задача формулируется в виде поручения: «Изучить.»..., «Разработать.»..., «Выявить.»..., «Установить.»..., «Обосновать.»..., «Определить.»..., «Проверить...», «Доказать...» и т.п.

4. Формулировка названия работы.

Определив тему и конкретные задачи, уточнив объект и предмет исследования, можно дать первый вариант формулировки названия работы.

Название работы рекомендуется формулировать по возможности кратко, точно в соответствии с ее содержанием. Необходимо помнить, что в названии должен быть отражен предмет исследования.

*Не следует допускать в названии работы неопределенных формулировок, например: «Анализ некоторых вопросов.»..., а также штампованных формулировок типа: «К вопросу о.»..., «К изучению.»..., «Материалы к.»...

Сразу найти полную и краткую формулировку — дело не простое. Даже в ходе исследования могут возникнуть новые, более удачные названия.

5. Разработка гипотезы.

Гипотеза — познавательная конструкция, включающая как предположение, так и способы его фальсификации; обобщающая, прогнозирующая получение определенных новых фактов и систематизирующая их. По определению Р. Солсо, **гипотеза** — **обобщенное выражение стратегии исследования.**

!Любая гипотеза рассматривается как первоначальная канва и отправная точка для исследований, которая может подтвердиться или не подтвердиться.

6. План исследования.

План исследования представляет собой намеченную программу действий, которая включает все этапы работы с определением календарных сроков их выполнения.

План необходим для того, чтобы правильно организовать работу и придать ей более целеустремленный характер. Кроме того, он дисциплинирует, заставляет работать в определенном ритме.

**В процессе работы первоначальный план можно детализировать, пополнять и изменять.

7. Работа с литературой.

Место данного этапа работы определено условно, поскольку реально работа с литературой начинается в процессе выбора темы и продолжается до конца исследования. Эффективность работы с литературными источниками зависит от знания определенных правил их поиска, соответствующей методики изучения и конспектирования.

Под «литературным источником» понимается документ, содержащий какую-либо информацию (монография, статья, тезисы, книга, диссертации и т.п.).

8. Методы исследования.

Метод исследования — это способ получения сбора, обработки или анализа данных. Основным ориентиром для выбора методов исследования могут служить его задачи. Именно задачи, поставленные перед работой, определяют способы их разрешения, а стало быть, и выбор соответствующих методов исследования. При этом важно подбирать такие методы, которые были бы адекватны своеобразию изучаемых явлений.

Пример методов сбора информации.

- наблюдение и сбор фактов;
- эксперимент;
- моделирование;
- метод научных абстракций;
- анализ и синтез;
- системный подход.

Пример методов обработки данных.

- качественные;
- количественные.

Методы могут применяться в совокупности, дополняя друг друга.

9. Организация условий проведения исследования.

Организация исследования связана с планированием его проведения, которое определяет последовательность всех этапов работы, а также с подготовкой всех условий, обеспечивающих полноценное исследование. Сюда входят подготовка соответствующей обстановки, приборов, средств, инструктаж помощников, планирование наблюдения и т.д.

10. Проведение исследования.

На этом этапе работы с помощью выбранных методов исследования собирают необходимые эмпирические данные для проверки выдвинутой гипотезы.

11. Обработка результатов исследования.

Результаты каждого исследования важно обрабатывать по возможности тотчас же по его окончании, пока память экспериментатора может подсказать те детали, — которые почему-либо не зафиксированы, но представляют интерес для понимания существа дела. При обработке собранных данных может оказаться, что их или недостаточно, или они противоречивы и поэтому не дают оснований для окончательных выводов. В таком случае исследование необходимо продолжить, внося в него требуемые дополнения.

В большинстве случаев обработку целесообразно начать с составления таблиц (сводных таблиц) полученных данных.

***** Как написано выше существует 2 метода обработки данных: качественные и количественные методы.**

1. Количественные методы исследования предназначены для изучения объективных, количественно измеряемых характеристик. Количественные исследования являются преимущественно описательными. Обработка информации в таких исследованиях осуществляется с помощью упорядоченных процедур, количественных по своей природе.

Литература:

1. Философская Энциклопедия. В 5-х т. — М.: Советская энциклопедия. Под редакцией Ф.В. Константинова. 1960—1970.//
2. Лудченко, А.А., Лудченко Я.А., Примак Т.А. Основы научных исследований: Учеб. пособие/Под ред. А.А. Лудченко. — 2-е изд., стер. — К.: О-во «Знания», КОО, 2001.//

2. Качественные методы исследования направлены на получение глубокой, развернутой информации о предмете исследования. Они фокусируются не на статистических измерениях, а опираются на понимание, объяснение и интерпретацию эмпирических данных и являются источником формирования гипотез и продуктивных идей.

Применять эти методы можно в совокупности!

12. Формулирование выводов.

Выводы — это утверждения, выражающие в краткой форме содержательные итоги исследования, они в тезисной форме отражают то новое, что получено самим автором.

!!! Частой ошибкой является то, что автор включает в выводы общепринятые в науке положения — уже не нуждающиеся в доказательствах.

Решение каждой из перечисленных во введении задач должно быть определенным образом отражено в выводах.

13. Оформление работы.

Основная задача данного этапа работы представить полученные результаты в общедоступной и понятной форме, позволяющей сравнивать их с результатами других исследователей и использовать в практической деятельности. Поэтому оформление работы должно соответствовать требованиям, предъявляемым к работам.

Особенности дифференцированного подхода в изучении РКИ на начальном этапе

Гавриш Светлана Витальевна, преподаватель
Московский городской педагогический университет

Существующий и активно применяющийся в обучении дифференцированный подход (далее ДП) призван раскрывать индивидуальность обучающихся и помогать преподавателю в подборе наиболее благоприятных условий развития личности через предлагаемые формы обучения. А так как успехи и результаты обучающихся напрямую зависят от их умственных способностей, природных данных, интересов и т.п., можно заявлять, что дифференциация является наиболее эффективным способом организации обучения с учетом типологических, индивидуально-психологических особенностей обучающихся.

Исследования учебной деятельности студентов, их индивидуальных стилей деятельности, а также реальных учебных возможностей позволяют говорить о том, что ДП приобретает статус важнейшей тенденции иноязычного

образования, и нацелен служить предпосылкой для самообразования студентов и наиболее эффективным способом оптимизации учебного процесса [3; 9; 10]. Однако определения дифференциации и ДП разнятся у многих авторов и исследователей в данной области.

Так, И.Ю. Ладохина определяет ДП как *комплекс методических, психолого-педагогических, организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах* [7]. Д.Г. Бобкова описывает дифференциацию как *учет индивидуальных-типологических особенностей личности в образовательном процессе* и называет ее *инструментом индивидуализации* [1]. Индивидуализация, в свою очередь, по мнению Н.Е. Газинской, направлена на преодоление противоречий между требованиями Образова-

тельного Стандарта и возможностями обучающихся. Она вкладывает в понятие дифференциации *разделение обучающихся на группы и различное построение процесса обучения в гомогенных группах (разработка разноуровневых заданий и упражнений в соответствии со способностями и возможностями обучающихся)*. Автор, также, выделяет три уровня дифференциации: *базовый* (достижение уровня знаний, установленного Стандартом), *продвинутый* (приобретение дополнительной информации, выходящей за рамки Стандарта) и *высокий* (выполнение заданий повышенной сложности) [2]. Определение Н.Е. Газинской, на наш взгляд, является наиболее подробным и в большей степени отражающим всю сущность ДП.

Говоря о целях ДП, можно выделить следующие:

— психолого-педагогическая: содействие развитию личности с опорой на индивидуально-типологические особенности;

— дидактическая: создание условий для эффективного усвоения материала;

— социальная: развитие навыков работы в группе по совместному решению учебной задачи [7].

Необходимо отметить и тот факт, что дифференциация учебного процесса может реализовываться по трем направлениям: дифференциация обучающихся, дифференциация языкового материала, дифференциация методов, приемов, форм и средств обучения [5; 6].

— *Дифференциация обучающихся* предполагает разделение студентов на гомогенные группы и направлена на удовлетворение познавательных потребностей с учетом индивидуальной подготовленности студентов [3].

— *Дифференциация языкового материала* осуществляется с целью помочь «слабым» студентам выделить дополнительное время для практики, а сильным — усложнить материал [6]. Дифференциация языкового материала предполагает подбор материала для каждой конкретной группы студентов с учетом их уровня овладения языком, способностей и потребностей.

— *Дифференциацию на уровне организационных методов и форм обучения* строится на выборе подходящих образовательных технологий (видеофильм, деловая игра с элементами учебной и профессиональной деятельности, дискуссия, учебная речевая ситуация, педагогическое сотрудничество, ситуация успеха, творческая деятельность (проект), самоконтроль, самоанализ, самореализация и т. д.) [7; 9].

В системе РКИ существует еще одна дифференциация — по родному языку учеников (по обучению фонетическим, грамматическим и лексическим навыкам). У носителей англо-германской и романской групп будут одни проблемы, у носителей славянских языков — другие, у носителей азиатских — третьи. Например, в фонетике у японцев нет звука [Л], что затрудняет аудирование таких лексических единиц, как *зеркало*. В восточных языках нет ударения, в западных нет звука [Ы]. В грамматическом аспекте всех западноевропейцев

и азиатов смущает наличие 12 словоформ у каждой именной части речи. В лексическом плане огромное значение, особенно для славянских языков, имеет интерференция и т. д.

Применяя ДП в обучении иностранных студентов русскому языку, необходимо помнить, что в современной методике язык не рассматривается только как система, а является в первую очередь средством общения и коммуникации. При обучении лексике и грамматике на начальном этапе необходимо учитывать индивидуальные когнитивные особенности обучающихся, предвидеть возможные трудности запоминания [8] и постепенно тренировать изученные конструкции и коллокации на практике в речи. В целях поэтапного формирования языковой компетенции студентов, изучающих РКИ, грамматический материал необходимо представлять в единстве с соответствующим лексическим материалом и текстом, демонстрирующим представляемый лексико-грамматический материал [4].

Газинская предлагает следующие принципы ДП к формированию языковой компетенции: *экстралингвистический* (сопоставление единиц языка и реалий), *функциональный* (показ функций языковых явлений в речи), *принцип межуровневых и внутриуровневых связей*, *исторический принцип* (учет исторических изменений в языке), *нормативно-стилистический принцип* (выбор языковых единиц в соответствии с нормами, адресатом, жанром и т. п.), *принцип текстоцентризма* (текст — важнейшая единица обучения) [2]. Г.А. Краснощекова отдельно выделяет принципы процесса формирования и развития грамматических навыков: 1) ориентация на функцию грамматического явления должна быть параллельна усвоению формы, 2) при введении материала необходима условная или реальная ситуативность (предполагает коммуникативную направленность), 3) эффективно квантование (разбиение) правил [6].

Среди важных особенностей подачи лексико-грамматического материала важно отметить также, что ознакомление с новым материалом должно включать *показ* (схемы, таблицы, парадигмы) и *объяснение* (раскрытие закономерностей преподавателем, сопоставление и т. п.). При отборе лексико-грамматического материала важно учитывать своевременность материала, т. е. его введение должно осуществляться тогда, когда в этом есть коммуникативная потребность. Например, при изучении падежной системы русского языка не следует вводить сразу все падежи; целесообразно будет остановиться на одном и поступательно вводить и отрабатывать каждое значение того или иного падежа, подбирая при этом методы и приемы, необходимые для каждой конкретной группы студентов. Таким образом, будет соблюдаться *принцип поступательности*. Еще одним немаловажным критерием отбора материала должна быть цикличность его распределения на этапы обучения. Например, при изучении творительного падежа сначала

вводятся наиболее частотные значения и лишь затем, наименее частотные.

Несомненно, ДП, как важная тенденция иноязычного образования, направлен на оптимизацию процесса обучения. Необходимость дифференциации возникает в том случае, если студенты имеют разные данные и способ-

ности к овладению иностранным языком, что особенно актуально в обучении РКИ. Применение ДП в обучении позволит раскрыть особенности каждого студента, повысить эффективность образовательного процесса, снять «языковой барьер» и мотивировать студентов на дальнейшее изучение русского языка.

Литература:

1. Бобкова, Д. Г. Реализация дифференцированного подхода в обучении иностранному языку в вузе [Текст]/Д. Г. Бобкова // Гарантии качества профессионального образования. — Барнаул: изд-во АлтГТУ, 2010. — с. 176.
2. Газинская, Н. Е. Реализация индивидуально-дифференцированного подхода в дистанционном обучении школьников при формировании языковой компетенции [Текст]: дис. ... магистра пед. образования: 050100.68: защищена 24.05.13: утв. 2013/Н. Е. Газинская. — Чита, 2013. — 129 с.
3. Захарова, М. Е. Познавательная самостоятельность у студентов в изучении иностранного языка при дифференцированном подходе [Текст]/М. Е. Захарова // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 11. с. 226–230.
4. Иванова, Т. М. Система принципов и приемы обучения лексико-грамматическим явлениям русского языка как иностранного на основном этапе изучения РКИ (на примере словообразования) [Текст]/Т. М. Иванова // Гуманитарный вектор. Серия: Филология, востоковедение. 2012. № 4. с. 256–262.
5. Кербс, Ю. А. Дифференцированный подход в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей [Текст]/Ю. А. Кербс // Перспективы развития науки и образования: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 28 сентября 2012 г.: в 14 частях. — Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2012. с. 71–73.
6. Краснощекова, Г. А. Роль информационно-коммуникационных технологий в осуществлении дифференцированного подхода к обучению грамматике [Текст]/Г. А. Краснощекова // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2009. № 1. с. 208–212.
7. Ладохина, И. Ю. Особенности индивидуального и дифференцированного подходов к обучению в гуманистической парадигме [Текст]/И. Ю. Ладохина // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2012. № 17. с. 16–21.
8. Мамиева, И. Э. Стратегии введения нового лексического материала на занятиях по русскому языку как иностранному [Текст]/И. Э. Мамиева, Л. А. Аладжикова // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова. Общественные науки. 2014. № 1. с. 122–128.
9. Старикова, О. В. Видеофильмы, деловые игры, дискуссии как технологии реализации дифференцированного подхода в профессиональном образовании переводчиков [Текст]/О. В. Старикова // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2009. № 6. с. 102–104.
10. Чечик, И. В. Реализация дифференцированного подхода к обучению РКИ с учетом индивидуально-психологических характеристик учащихся [Текст]: автореф. дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02/И. В. Чечик. — Санкт-Петербург, 2005. — 19 с.

Опыт и перспективы перехода на метапредметное обучение в средней школе

Грачева Анна Геннадьевна, магистрант
Уханьский университет (Китай)

В статье рассматривается опыт метапредметного обучения в средней школе Рингстабекк в Норвегии и введение метапредметного обучения в рамках школьной реформы в Финляндии. Проводится сравнение, выявляются общие черты и различия, делаются выводы относительно применения данного опыта в других странах.

Ключевые слова: метапредметное обучение, междисциплинарное обучение, межпредметное обучение, обучение в средней школе, средняя школа в Норвегии, средняя школа в Финляндии, школьная реформа.

Cases and perspectives of introduction of multidisciplinary teaching in secondary school

Gracheva Anna, master's student
Wuhan University (China)

This article contemplates a case of multidisciplinary teaching in Rinstabekk secondary school in Norway and introduction of multidisciplinary teaching within school reform in Finland. A comparison is made; similarities and differences are identified, as well as conclusions concerning application in other countries is made.

Keywords: multidisciplinary teaching, cross-disciplinary teaching, cross-curriculum teaching, high school learning, Norway high school, Finland high school, school reform.

Метапредметный подход к обучению (также может называться межпредметным, трансдисциплинарным, междисциплинарным обучением, а по-английски — multidisciplinary approach, cross-curriculum learning) включает в себя размытие границ между традиционными учебными предметами и обучение в рамках более общих тем или направлений, а не учебных дисциплин. Такое обучение можно описать как основанное на явлениях, феноменах, проблемах или задачах. Также для такого обучения может быть характерна работа над проектами, в рамках которых учащиеся ставят вопросы по определенной теме, самостоятельно ищут материал, подготавливают презентацию и выступают перед преподавателями и другими учащимися.

Идея метапредметного обучения сама по себе не нова, к примеру, вопросы взаимодействия человека и окружающего мира, взаимосвязь его многосоставных процессов находили место в работах древнегреческих философов. Великий педагог и мыслитель 17-го века Я. А. Коменский в книге «Великая дидактика» подчеркивал, что «все находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи» [1]. Я. А. Коменский определил, что обучение — это приобретение знаний и умений решать разные задачи. И соответственно, такое обучение требует междисциплинарного подхода, призванного создать целостную картину мира, в которой человек — это совершенное творение природы и имеет право на развитие всех своих способностей и возможностей. Подобный подход к реорганизации образования актуален и в наши дни.

По причине стремительного научно-технического прогресса в последние десятилетия происходит размытие границ между отдельными областями наук. Глобализация привела к усилению межкультурных связей и стремительным изменениям в обществе. Все это означает постоянно меняющиеся требования к человеку, и для того чтобы успешнее решать задачи связанные с этими требованиями, растет интерес к междисциплинарности в науке и метапредметному подходу в образовании. Существует мнение, что междисциплинарный подход представляет собой высшую форму интегративной тенденции в науке, способствует возникновению комплексных наук, объединяющих проблемы из разных канонических наук, создает новый тип границ в пространстве научных проблем. Применение междисциплинарного подхода способствует упорядоченности и организованности знаний в самых разных областях науки [2].

В вузах нередко обучаются студенты с разным уровнем подготовки, а также их дальнейшие академические и профессиональные цели могут значительно отличаться. В связи с изменениями в обществе и развитием новых технологий на рынке труда все более и более востребованными становятся специалисты, способные гибко адаптироваться к происходящим изменениям. Поэтому на многих дисциплинах обучения в вузе существует множество поднаправлений, и такое обучение требует метапредметного подхода, при котором границы между отдельными науками размываются. Многие ведущие вузы предлагают междисциплинарные программы обучения, в том числе смешивая

достаточно отдаленные научные дисциплины. К примеру, в университете Аалто, одном из ведущих вузов Финляндии существуют учебные программы, смешивающие бизнес, дизайн и инженерное дело [3].

Метапредметный подход также применяется при обучении иностранным языкам. К примеру, обучение языку может объединяться с обучением географии, истории и литературы данной страны.

С другой стороны, обучение в начальной и средней школе в большинстве стран мира до сих основывается на традиционных учебных предметах, таких как математика, литература, история и т. п. В российских школах метапредметный подход применяется в ограниченном масштабе, например в рамках т.н. «проектных недель». Более широкое применение метапредметного подхода существует только в отдельных школах в некоторых странах мира. На государственном уровне его внедрение постепенно происходит в рамках школьной реформы в Финляндии. Возможно ли успешное метапредметное обучение в средней школе и каковы его преимущества? Сторонники подхода считают, что его правильное применение может помочь улучшить качество образования и лучше подготовить учащихся к взрослой жизни.

Данная статья рассмотрит опыт метапредметного обучения в школе Рингстабекк в Норвегии и особенности школьной реформы в Финляндии, проанализирует их особенности, различия и общие черты.

Метапредметное обучение в Норвегии

В соответствии с законом, целью образования в Норвегии является «привить в учениках желание учиться, энтузиазм к знаниям и образованию». Поэтому существует мнение, что если целью обучения является личностное развитие и приобретение культуры обучения, ученикам нужно большее, чем просто изучение различных методов и предметов. [4]

Основным документом, определяющим школьную программу является национальный учебный план. Он является довольно общим документом, дающим школам большую свободу в составлении учебного плана.

Средняя школа Рингстабекк была основана в 1972 году, и с самого начала позиционировалась как площадка для современных методов обучения. В ней уже на протяжении 40 лет применяется метапредметный подход в обучении.

Ученики школы поделены на классы по 50–70 учеников, о каждом классе заботится группа из 4–5 преподавателей

[5]. Они совместно составляют учебный план для класса и проводят все или большинство занятий, в то время как единого общешкольного расписания не существует. Учебный год разделен на 6 периодов по 5–6 недель, у каждого периода своя междисциплинарная тема с уклоном на один определенный предмет. К теме могут добавляться несколько традиционных, практических или художественных предметов. Иногда тема завершается выставкой или концертом, где ученики показывают результаты своего труда.

Центральным подходом к обучению является проектный метод, процесс школьного проекта показан на рис. 1 [6]. Школьные проекты основываются на следующих принципах:

- ориентирован на проблему — в начале проекта ставится определенная проблема или задача, требующая решения;
- ориентирован на продукт — конечным результатом проекта часто является художественный или медийный продукт (выставка, видео, театральное представление и т. п.);
- участие — ученики участвуют в выборе темы и постановке проблемы;
- междисциплинарность;
- основано на примерах — фокусирование на ключевых примерах для получения более широких знаний [4].

Метапредметное обучение в Финляндии

В Финляндии в последние десятилетия были проведены реформы образования, которые оказались весьма успешными и вывели страну в число мировых лидеров в этой сфере. Поэтому многие ученые-педагоги исследуют финскую систему образования, пытаются выявить причины ее успеха и найти возможности применить финский опыт в других странах мира, в том числе в таких развитых странах, как США и Великобритания. Говорится даже о финском «педагогическом чуде» [7]. К примеру, регулярно занимают высокие места на международных тестах, таких как PISA [8] (у Финляндии результаты лучше, чем у большинства стран Европы и Америки, она конкурирует с ведущими азиатскими странами — Сингапуром, Республикой Корея и т. д.).

Финская система образования, как и системы образования в других Скандинавских странах, направлена не на зубрежку и успешную сдачу экзаменов, а на развитие способностей каждого ребенка и его подготовку к взрослой жизни. Ученик является центром учебного про-

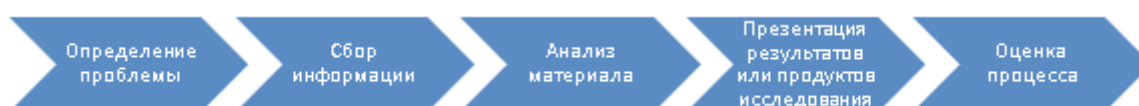


Рис. 1. Процесс школьного проекта в средней школе Рингстабекк

цесса, учитель лишь помогает ему в усвоении знаний. Поэтому в школах Финляндии не ставятся оценки и не проводятся централизованные экзамены. Поощряется совместная работа по разрешению различных учебных задач, а не просто присутствие в классе и прослушивание лекций [7].

Следующие особенности характерны для финской системы образования:

- государственное финансирование;
- отсутствие разницы в качестве обучения между различными школами — школы, как в столице, так и в отдаленных сельских регионах предлагают одинаково качественное образование;
- высокая автономия школ;
- особое внимание к подготовке учительских кадров;
- отсутствие стандартизованных тестов.

Правительством утверждается «Базовый Национальный учебный план», в котором закладываются основные принципы организации образовательного процесса, включая системы оценок и мероприятия по заботе об учениках с особыми нуждами. Самое главное, он включает в себя перечень основных учебных предметов, которые должны преподаваться всем ученикам и распределение учебных часов по предметам. На его основе местные самоуправления и школы составляют собственный учебный план, и им предоставлена большая свобода в применении принципов из базового плана [9].

В последнее время в Финляндии все больше значение придавалось метапредметному обучению, в некоторых школах эксперименты проводились уже в 1980-х годов. В рамках реформы образования с августа 2016 г. вступает в силу обновленный Базовый учебный план, в котором метапредметное обучение утверждено уже на государственном уровне. Это означает, что все школы будут обязаны вводить междисциплинарный подход при составлении своих учебных планов. В Финляндии это называют «обучением на основе явлений (англ. яз. — *phenomenon-based learning*)», противопоставляя этот подход обучению на основе традиционных школьных предметов [10].

В финских школах по-прежнему будут преподаваться традиционные школьные предметы, такие как математика, литература или химия. Однако, во всех средних школах будет введен по меньшей мере один длительный период метапредметного, «основанного на явлениях», обучения. Продолжительность этого периода школы могут устанавливать самостоятельно. К примеру, самоуправление города Хельсинки приняло решение, что все учащиеся средних школ в этом городе должны пройти 2 периода метапредметного обучения в год, каждый из этих периодов может длиться несколько недель.

Авторы финской реформы образования считают, что вместе с развитием технологии, изменениями в обществе и профессиональной жизни человека, изменяются и требования к образованию. Классический подход к образованию не подготавливает человека к успешной профессиональной деятельности в 21-м веке. К примеру,

раньше на рынке труда требовались работники для проведения различных подсчетов, однако сейчас эти подсчеты производятся компьютерами и эти навыки уже не нужны.

Многие преподаватели и учащиеся смотрят на реформу с энтузиазмом. Однако существуют и определенные сложности при внедрении междисциплинарного подхода. Многим учителям, которые многие годы имели узкую специализацию на одном учебном предмете, нелегко переходить на преподавание явлений, переходящих через границы нескольких предметов. Чтобы решить подобные проблемы, при планировании уроков поощряется подход совместного преподавания, когда несколько преподавателей-предметников вместе участвуют в создании учебного материала [11].

Сравнение метапредметного обучения в Норвегии и Финляндии.

Подход к метапредметному обучению в Норвегии и Финляндии имеет много общего. В обеих странах в центре процесса обучения находится ученик, делается упор на личностное развитие, а не на оценки и экзамены. Также в обеих странах имеется национальный учебный план, который является гибким документом общего характера и дает школам большую свободу в планировании учебного процесса. Однако, существуют и различия. К примеру в Финляндии государство обеспечивает более всестороннюю финансовую поддержку, включая бесплатные обеды, в то время как в Норвегии оценки и тесты играют несколько большую роль. В Финляндии размеры классов небольшие, а в школе Ринстабекк большие классы, за которыми следят несколько преподавателей, могут делиться на небольшие группы для различных учебных мероприятий. В Норвегии учебный год состоит из метапредметных тематических периодов, а в Финляндии метапредметные периоды добавляются к традиционному учебному году.

Следует отметить, метадисциплинарный опыт в Норвегии является примером одной отдельной школы, причём расположенной в относительно благополучном и культурно однородном районе. В случае же применения метапредметного подхода в рамках целой страны, как это сейчас делается в Финляндии, возникают совершенно новые трудности. Поэтому наблюдение за финской реформой системы образования и анализ ее результатов имеет большое значение. В рамках же большой страны со значительным социальным неравенством (Россия, Китай, Бразилия), введение метапредметного подхода столкнется с дополнительными сложностями.

Одним из основных ключей к успеху метапредметного обучения является сотрудничество между преподавателями. Совместная разработка учебных программ, обмен мнениями, опытом, совместное проведение уроков — все это очень важно в условиях метапредметного обучения. Важна также соответствующая подготовка и мотивация преподавательского состава. Другим ключом к успеху является практическая направленность обучения, обучение

без отрыва от реальной жизни, а также адаптация обучения к меняющимся условиям.

Другие школы, пытающиеся перенять норвежский или финский опыт, должны помнить об этих предпосылках.

Также необходимо принять во внимание, что для успеха метапредметного обучения, вся система образования должна быть модернизирована так, чтобы она способствовала данному виду обучения.

Литература:

1. Коменский, А. Я. Избранные сочинения/А. Я. Коменский. М.: Учпедгиздат, 1955. — 287 с
2. Французский язык: теория и практика. Выпуск 2/Сост.: И. В. Николаева, И. Ю. Бартенева; под общ. ред.: Т. А. Полякова. Вып. 2. М.: Спутник+, 2012. с. 40–47.
3. P. Sihvola. Multidisciplinary Education — Impact on Working Career, Case IDBM. Aalto University School of Business, Department of Management Studies. 2014.
4. T. Wrigley, P. Thomson, R. Lingard. Changing Schools: Alternative Ways to Make a World of Difference. Routledge, 2011.
5. R. Wilkins. Education in the Balance: Mapping the Global Dynamics of School Leadership. Bloomsbury Publishing, 2014.
6. Notland, M., Johannesen J. & Vavik L. (2001). A case study of ICT and school improvement at Ringstabekk Lower Secondary School, Baerum. OECD/CERI ICT Programme. Norway.
7. P. Sahlberg. Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland, p. 26. 2011 Teachers College, Columbia University.
8. S. Kupiainen, J. Hautamäki, T. Karjalainen. The Finnish Education System and PISA. Ministry of Education Publications, Finland 2009 <http://www.minedu.fi>
9. Garner, R. Finland schools: Subjects scrapped and replaced with 'topics' as country reforms its education system // Independent. 21.03.2015. URL: <http://www.independent.co.uk/news/world/europe/finland-schools-subjects-are-out-and-topics-are-in-as-country-reforms-its-education-system-10123911.html>
10. National Core Curriculum for Basic Education 2004. Finnish National Board of Education.
11. P. Sahlberg. Finland's school reforms won't scrap subjects altogether // The Conversation. 25.3.2015. URL: <http://theconversation.com/finlands-school-reforms-wont-scrap-subjects-together-39328>.

Проектирование комфортной и безопасной среды жизнедеятельности как фактор здоровьесбережения

Денисов Олег Викторович, кандидат технических наук, доцент;
Пономарев Алексей Евгеньевич, магистрант;
Басилаиа Мариана Артёмовна, доктор философских наук, профессор
Донской государственной технической университет

Профессиональный стандарт педагога определяет одной из трудовых функций учителя сохранять здоровье обучающегося и создавать безопасную образовательную среду жизнедеятельности. Ключевыми идеями подготовки педагога нового формата являются идеи взаимообусловленности всех составляющих систему «человек-машина-среда обитания-социум» компонентов.

Ключевые слова: *здоровье, безопасность, экология, безопасная среда.*

Professional standard of the teacher determines one of the job functions of a teacher to maintain the health of the student and to create a safe learning environment. Key ideas of training the teacher of the new format are the ideas of the interdependence of all components of the system «man-machine-environment-society» components

Keywords: *health, safety, environment, safe environment.*

При вступлении человеческого общества в 21 век, несмотря на колоссальное внедрение новейших технологий жизнеобеспечения, комфорта, диагностики, реабилитации, лечения, профилактики и т. д., к сожалению, пока рано говорить о тенденции к улучшению здоровья. Это об-

условлено не только техногенными воздействиями и ухудшением экологической ситуации. Причиной зачастую является нерациональный образ жизни, отчасти спровоцированный современным техническим прогрессом и сформированной потребностью в сохранении и укреплении

собственного здоровья. Специалисты здравоохранения отмечают, что многие школьники к концу обучения обретают хронические заболевания и вредные привычки. Отсутствие пропаганды на здоровый стиль жизни на протяжении почти трёх десятилетий не могло не отразиться на общем отношении школьников к вопросам здоровьесбережения. К сожалению, небезызвестен тот факт, что на данный момент существующее поколение по всем параметрам уступает предыдущему, а с учётом демографической «ямы» это становится проблемой на уровне страны. Новые ценности молодёжи, среди которых здоровье находится далеко не первом месте, дефицит времени и отсутствие «моды» на здоровье приводят к потере физического и психологического здоровья, низкой культуре поведения и социальной дезадаптации подростков и молодёжи [2, 3, 6, 7, 9, 14, 15, 17, 20]. Современная жизнь характеризуется ускоренным темпом движения, работы и жизни, огромными информационными потоками, стрессами, воздействием антропогенных факторов, повышенной вероятностью социальных опасностей, зачастую неправильным режимом жизни [4, 11, 24]. Одним из факторов, негативно влияющих на формирование здоровья детей, подростков и молодёжи, является низкая двигательная активность [9, 12, 13]. В Федеральной целевой программе «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 годы» отмечается: «Неудовлетворительные показатели здоровья и физической подготовки детей и молодёжи в Российской Федерации свидетельствуют о наличии ряда нерешенных проблем в сфере физической культуры и спорта». Однако дальнейшее развитие цивилизации неизбежно, и поэтому необходим поиск путей повышения адаптационных возможностей организма для выживания в современной системе «человек — машина — среда обитания — социум» на новом уровне регуляции его функций.

Запоздалое осознание ценности собственного здоровья продиктовано, наряду с другими причинами, и низким уровнем осведомленности о критериях оценки своего состояния и методах управления им. Существует необходимость внедрения и продвижения проектов, связанных с вовлечением молодёжи в пропаганду «моды» на здоровье, на неприятие вредных привычек, на активную жизненную позицию. Сокращение темпов смертности и старения, снижение заболеваемости, улучшение качества жизни и привитие подрастающему поколению основных ценностей здоровья является частью национальной политики безопасности, а пропаганда физической культуры, спорта и активного стиля жизни — частью программы восстановления генофонда нации [5, 16, 21, 25].

В настоящий момент система образования переживает очередной этап реорганизации. Необходимость комплексного изучения педагогом с естественнонаучных позиций вопросов сохранения здоровья и комфортного и безопасного взаимодействия в образовательной среде подтверждена рядом принятых в Российской Федерации положений: Стратегией национальной безопасности РФ до 2020 года, Профессиональным стандартом педагога, ФГОС ОСО.

Профессиональный стандарт педагога определяет одной из трудовых функций учителя сохранять здоровье обучающегося и создавать безопасную образовательную среду жизнедеятельности [1]. При анализе ФГОС ОСО очевидно новое видение учителя как педагога нового формата с компетенциями обеспечения личностного развития у учащихся способности принимать и реализовывать ценности здорового и безопасного образа жизни, потребности в физическом самосовершенствовании, занятиях спортивно-оздоровительной деятельностью, неприятие вредных привычек: курения, употребления алкоголя, наркотиков, бережном, ответственном и компетентном отношении к физическому и психологическому здоровью, как собственному, так и других людей, умения оказывать первую помощь.

Актуальность наличия у педагога компетенций по проектированию комфортной, здоровьесформирующей и безопасной образовательной среды обусловлена характером требований ФГОС среднего (полного) общего образования к результатам основной образовательной программы [8, 10, 19, 22, 23, 25]. В составе основной образовательной программы старшей школы предусмотрена программа социализации и воспитания старшеклассников, с выделением в ней самостоятельного направления — «формирования экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни».

Ключевыми идеями подготовки педагога нового формата являются идеи взаимообусловленности всех составляющих систему «человек-машина-среда обитания-социум» компонентов (рис. 1) [10]:

Опасности от преобразованной среды как отражения жизнедеятельности в новой эпохе имеют тенденцию к глобализации. Они обостряют все остальные проблемы безопасности вследствие их тесной взаимосвязанности. Е. Н. Дзятковская (2013) пишет: «Если в индустриальную эпоху индивидуальный уровень безопасности зависел от личного поведения в повседневной жизни, а безопасность общества становилась важнее личной безопасности только в кратковременные периоды чрезвычайных ситуаций, то в новой, постиндустриальной, эпохе комплекс проблем безопасности расширился. Его компоненты стали более взаимосвязанными и приобрели новые черты из-за возникновения новой и непрекращающейся угрозы существованию всего человечества от его собственной жизнедеятельности. Фактически, угроза чрезвычайной ситуации в глобальном масштабе стала постоянной. Это значит, что безопасность индивида зависит не только от безопасности общества на национальном уровне, как в течение предыдущей истории, но в не меньшей мере и от безопасности всего человечества в целом» [10].

Педагог, обладающий компетенциями по проектированию безопасной образовательной среды принимает положение о том, что «всякая деятельность, как и бездеятельность, потенциально опасна» (первая аксиома БЖД), что безопасность строится на системе прогнозирования и управления рисками. К средствам управления рисками относятся: уровень сознания и культуры человека и общества,

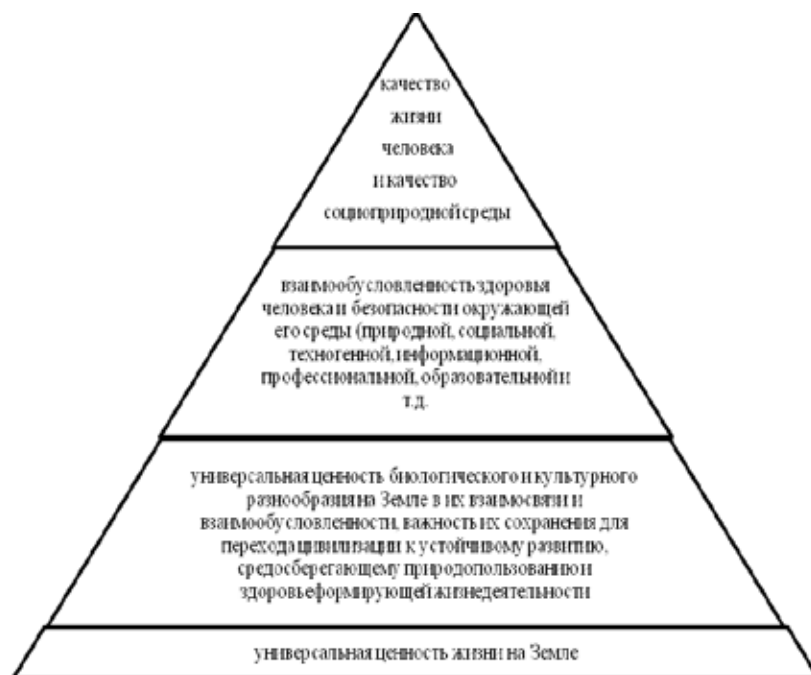


Рис. 1. «Пирамида» ключевых идей комплексного подхода

развитие науки, состояние правовой охраны безопасности и здоровья граждан. Поэтому в методике обучения практически всем школьным предметам необходимо уделять внимание формированию умений выявлять риски (в том числе, связанные с природной, информационной, социальной средой и сохранением здоровой личности в глобальной си-

стеме) и оценивать вероятности их реализации, масштаб последствий, определять максимально возможный убыток; выбирать пути управления риском, разрабатывать стратегии для снижения вероятности реализации риска и минимизации возможных негативных последствий; реализовывать риск-стратегии и оценивать их результаты (рис. 2) [10];



Рис. 2. Ключевые идеи педагогического проектирования комфортной и безопасной образовательной среды

Таким образом, компетенции по проектированию комфортной, здоровьесберегающей и безопасной образовательной среды, воспитание у обучающихся комплексного видения человека как части системы «человек-маши-

на-среда обитания-социум» и понимания универсальной ценности жизни на Земле, является одной из важнейших для педагога нового формата.

Литература:

1. Национальная доктрина образования в РФ на период до 2025 г. //Российская газета. — <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>.
2. Бондин, В. И. Здоровьесберегающие технологии в системе высшего педагогического образования/В. И. Бондин// Теория и практика физической культуры. — 2004. — № 10. — с. 15.
3. Бондин, В. И. Нравственное здоровье школьников в современных условиях/В. И. Бондин// Известия ЮФУ. Технические науки. — 1998. — № 3 (9). — с. 181.
4. Бондин, В. И. Концептуальные основы валеологического образования/В. И. Бондин// Валеология. — 1997. — № 1. — с. 7.
5. Бондин, В. И. К вопросу о сущности и содержании понятия «культура здоровья человека»/В. И. Бондин, Э. В. Мануйленко, Т. А. Жаброва // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. — 2013. — № 4 (26). — с. 36–42.
6. Бондин, В. И. Функциональное состояние и здоровье у различных категорий молодежи в современных условиях экологической среды/В. И. Бондин, И. А. Пономарева, Т. А. Жаброва, Э. В. Мануйленко// Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. — 2012. — № 2. — с. 41–48.
7. Грабаровская, Л. В. Профилактика и коррекция интернет-зависимости в молодежной среде средствами психотерапевтической кинезиологии //Л. В. Грабаровская, Ю. Л. Комарова// Приоритетные направления развития науки и образования. — 2015. — № 4 (7). — с. 146–148.
8. Давиденко, В. Н. Преподавание дисциплины «безопасность жизнедеятельности» в свете современной экологической обстановки мегаполиса/В. Н. Давиденко// Психолого-педагогические и физиологические аспекты построения физкультурно-оздоровительных программ и обеспечения их безопасности: Сборник материалов НПК, посвящённой дням Российской науки и старту XXII зимних Олимпийских игр в г. Сочи. — Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2014. — с. 49–51.
9. Дрижика, А. Г. Стресс, спорт, здоровье/А. Г. Дрижика, Э. В. Мануйленко, В. И. Бондин // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. — 2007. — № 4. — с. 10–15.
10. Дзятковская, Е. Н. О концепции интегрированного курса для старшеклассников «Экология и безопасность жизнедеятельности»/Е. Н. Дзятковская// Астраханский вестник экологического образования. — 2013. — № 4 (26). — с. 37–46.
11. Житник, В. А. Развитие личности через педагогические инновации/В. А. Житник, А. Д. Пустовая, Е. М. Баян// Новые стандарты модернизации педагогического образования в формировании здорового образа жизни и безопасности жизнедеятельности: Материалы III региональной научно-практической конференции Южного федерального округа. — Краснодар: ИПЦ КубГУ, 2015. — с. 110–113.
12. Кирина, И. А. Решение проблем здоровьесбережения: реалии и перспективы современной школы/И. А. Кирина, А. А. Ткач// Образование, спорт здоровье в современных условиях окружающей среды: сборник материалов четвёртой международной научной конференции. — Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2015. — с. 117–120.
13. Лебедева, В. В. Здоровье школьников в зависимости от двигательной активности и пользования мобильными телефонами/В. В. Лебедева, И. П. Палаус, И. А. Пономарева// Психолого-педагогические и физиологические аспекты построения физкультурно-оздоровительных программ и обеспечения их безопасности: сборник материалов научно-практической конференции, посвящённой дням Российской науки и старту XXII зимних Олимпийских игр в г. Сочи. — Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2014. — с. 102–108.
14. Лебедева, В. В. Современные диагностические и оздоровительные технологии для участников образовательного процесса/В. В. Лебедева, А. Е. Пономарев// Образование, спорт, здоровье в современных условиях окружающей среды: III Всероссийская с международным участием научно-практическая конференция. — Ростов-на-Дону: ЮФУ, — 2014. — с. 276–278.
15. Лысенко, А. В. Взаимосвязь личностной тревожности с уровнем здоровья и стрессоустойчивости участников образовательной среды/А. В. Лысенко, Р. Г. Шейхова, В. А. Мамченко, Е. В. Моргуль // Валеология. — 2009. — № 1. — с. 45–53.
16. Лысенко, А. В. Инновационные подходы к сохранению здоровья и продлению профессионального долголетия в условиях перехода к информационному обществу/А. В. Лысенко// Транспорт-2015: Труды международной научно-практической конференции. — Ростов-на-Дону, 2015. — с. 189–191.

17. Месхи, Б. Ч. Организация многоуровневого непрерывного экологического образования/Б. Ч. Месхи, Л. Е. Пустовая, О. В. Дымникова// Высшее образование в России. — 2014. — № 3. — с. 20–30.
18. Нежебовская, А. С. Основные факторы, определяющие здоровье/А. С. Нежебовская, А. В. Рассадина, И. А. Пономарева// Олимпийская идея сегодня: Материалы четвёртой международной научно-практической конференции. — Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2014. — с. 404–408.
19. Обыденникова, С. В. Роль педагога в профилактике вредных привычек, правонарушений и организации комфортного и безопасного образовательного пространства/С. В. Обыденникова, И. А. Пономарева// Психолого-педагогические и физиологические аспекты построения физкультурно-оздоровительных программ и обеспечение их безопасности: сборник материалов второй международной научной конференции. — Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2015. — с. 429–432.
20. Орехова, Т. Ф. Здоровьесберегающие педагогические технологии как фактор качества образования учащихся/Т. Ф. Орехова// Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2013. — № 1. — с. 299–304.
21. Поляничко, С. В. Классный час как форма воспитания культуры личности безопасного типа/С. В. Поляничко, И. А. Пономарева// Образование, спорт здоровье в современных условиях окружающей среды: сборник материалов четвёртой международной научной конференции. — Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2015. — с. 294–297.
22. Пономарева, И. А. Проектирование комфортной и безопасной образовательной среды — компетенция педагога нового формата/И. А. Пономарева, В. Ф. Гуцу// Психолого-педагогические и физиологические аспекты построения физкультурно-оздоровительных программ и обеспечение их безопасности: сборник материалов второй международной научной конференции. — Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2015. — с. 132–137.
23. Ребко, Э. М. Формирование культуры безопасности будущих бакалавров образования (в области безопасности жизнедеятельности)/Э. М. Ребко// Здоровьесберегающее образование. — 2013. — № 1 (29). — с. 108–110.
24. Чумичева, Р. М. Региональная специфика реализации программы первичной профилактики ВИЧ-инфекции и наркомании в образовательной среде на Юге России/Р. М. Чумичева, Д. В. Воронцов, И. И. Дроздова, С. Р. Саухат, В. С. Королькова// Образование личности. — 2013. — № 4. — с. 16–25.
25. Чумичева, Р. М. Ответственное родительство: постановка проблемы и результаты диагностики/Р. М. Чумичева, Л. В. Грабаровская// Проблемы современной науки и образования. — 2014. — № 12 (30). — с. 135–141.

Развитие творческого мышления в системе дополнительного образования детей и взрослых

Дударева Юлия Борисовна, аспирант, преподаватель
МБОУ ДОД г. Новосибирска «Детская школа искусств № 17»

В статье рассмотрено понятие мышление в целом, творческое мышление, история изучения творческого мышления, пути реализации творческого мышления, этапы творческого процесса, проблемы возникающие в современной системе обучения изобразительному искусству, пути решения и методики современного образования.

Ключевые слова: мышление, творческое мышление, проблемное обучение, композиционное творчество, изобразительная деятельность, творческий процесс.

Theoretical approach to development of creative thinking fine arts

Dudareva Julia Borisovna, graduate student, teacher
MBUDO DSHI № 17

The article deals with the concept of thinking in general, creative thinking, the history of the study of creative thinking, the realization of creative thinking, the stages of the creative process, the problems arising in the modern system of teaching fine arts, solutions and methods of modern education.

Keywords: thinking, creative thinking, problem-based learning, compositional creativity, fine work, the creative process.

В современной педагогической системе остро выделяется проблема подготовки человека к социальной и профессиональной жизни, и одним из важных этапов является развитие образного мышления, так как именно

оно отвечает за новые или уникальные подходы к решению возникающих задач. Наше познание объективной действительности начинается с ощущений и восприятия. Но, начинаясь с ощущений и восприятия, познание действительности не заканчивается ими. От ощущения и восприятия оно переходит к мышлению. [14. с. 259]. Развитие мышления является важнейшим этапом в онтогенезе человека и в частности в его учебной деятельности, потому что особенность мышления — расширять границы нашего познания, раскрывать сущность явлений воспринятых извне. Мышление отражает связи между предметами и явлениями, их отношения между собой, их свойства и сущность, все то, что не дано непосредственно в ощущении и восприятии. Уже в восприятии действительности свойства и предметы даны в некоторых взаимоотношениях, сочетаниях, связях, но существуют они в нерасчленном единстве. Задача мышления заключается в том, чтобы, проанализировав данность, выявить необходимые связи, отделив их от случайных совпадений, и обобщив эти данные создать логический путь от общего к частному. Изучением процесса мышления занимались начиная с античных времен. Античные ученые Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель, также известные ученые средневековья Авиценна, Фома Аквинский, Р. Бэкон и Д. Скотт, также интенсивно изучали мышление представители русской, английской немецкой и французской психологических школ в 19 веке. Начатое в XVII в. интенсивное изучение психологии мыслительных процессов проводилось с двух принципиально различных точек зрения. Первая предполагала природное начало процессов мышления, вторая исходила из их социальной обусловленности. [9. с. 264] Представители гештальтпсихологии считали, что опыт, полученный в прошлом, не имеет какого-либо значения для решения задачи, что психика человека от рождения содержит специальные структуры, которые и позволяют получать новые продукты мышления. Представители ассоциативной психологии рассматривают возможность человека мыслить, как «подарок» природы. В свою очередь всю умственную деятельность считали в принципе возможным вывести из ощущений, вызываемых воздействиями объективного мира. Согласно теории бихевиористов, процесс мышления является формой приспособления организма к новым условиям, реакцией на проблемную ситуацию и поиск решения конкретной задачи. В теории психоанализа все внимание сконцентрировано на бессознательных формах мышления, а также на влиянии потребностно-мотивационной сферы индивида на мыслительные процессы [9. с. 264]. В отечественной психологии мышление получило новую трактовку. Его стали понимать как особый вид познавательной деятельности. Представители данного направления (Сергей Леонидович Рубинштейн, Лев Семенович Выготский, Борис Михайлович Теплое, Петр Яковлевич Гальперин, Алексей Николаевич Леонтьев и др.), утверждали, что способность мыслить формируется в процессе жизнедеятельности человека. Они связывают психическую жизнь человека

с конкретной, внешней, предметной деятельностью. [9. с. 267]. Интересно рассмотреть теорию умственных действий П. Гальперина, которая включает следующие положения:

между внутренними мыслительными операциями и внешними практическими действиями человека существует генетическая связь;

процесс превращения внешних практических действий с материальными предметами во внутренние мыслительные операции (процесс интериоризации) реализуется поэтапно, с опорой на предшествующие действия и результаты [9. с. 267].

Темой исследования является творческое мышление, которое является частью процесса мышления, но имеет свою специфику и особенности. Творческое мышление — один из видов мышления, характерный созданием нового продукта и новообразованиями в ходе самой познавательной деятельности по его созданию. За многие годы исследований феномена творческого мышления возникло множество теорий о том, что отвечает за развитие творческого мышления, как оно связано с понятием креативность, врожденная это способность или приобретенная, является ли данный вид мышления синтезом других видов мышления. Вопросами творческого мышления, креативности занимались с момента развития науки. В античные времена творческое мышление воспринимали как нечто божественное, акт рождения Космоса, и также как человеческое — искусство, ремесло. В Средние века творчество понимали как волевой акт, божественный промысел. В эпоху Возрождения усиливается антропологическое значение творчества. Завершенная концепция творчества создается в XVIII веке И. Кантом. Творческой деятельностью называется продуктивная способность воображения. В отечественной психологии изучением процесса творческого мышления занимались такие ученые как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. П. Зинченко, и многие другие). Л. С. Выготский писал: «Всякая такая деятельность человека, результатом которой является не воспроизведение бывших в его опыте впечатлений или действий, а создание новых образов или действий, и будет принадлежать к этому второму роду творческого или комбинирующего поведения. Мозг есть не только орган, сохраняющий и воспроизводящий наш прежний опыт, он есть также орган комбинирующий, творчески перерабатывающий и создающий из элементов этого прежнего опыта новые положения и новое поведение [4. с. 5]. П. П. Блонский в своих исследованиях приходит к выводу, что творчество, безусловно, является сознательным процессом, которому предшествует бессознательная работа воображения, вызывающая яркие, эмоциональные образы, что и называется вдохновением, озарением, творческой интуицией, но еще не творчеством. [5. с. 80] Американский ученый Дж. Гилфорд выделил 2 типа мышления: конвергентное и дивергентное мышление. Дж. Гилфорд придерживался такой концепции, при которой креативность представляется как универсальная познавательная способность. Э. П. Торранс приравнивал креативность к творче-

скому мышлению, считая, что она связана, прежде всего, с процессом решения проблемы. Рассматривая творческое мышление как естественный процесс, который порождается сильной потребностью человека в снятии напряжения, возникающего в ситуации неопределенности или незавершенности, Э.П. Торранс предполагал возможность выявлять как способности к творчеству, так и условия, облекающие и стимулирующие этот процесс, а также оценивать его продукты (результаты). [5. с. 81] Несмотря на множество исследований и трудов, остается нерешенным один из главных вопросов, можно ли формировать творческое мышление? Является ли этот познавательный процесс генетически обусловленным или зависит от окружающих условий, можно ли воспитать талант «с нуля»? Является ли творческое, продуктивное мышление — высшей формой мышления, синтезом всех его видов? Или это отдельный вид мышления? В настоящее время по-прежнему остается спорным вопрос: является ли творческий процесс «нормативным» для всех, но имеющих более сильные или слабые проявления у каждого индивида, или он доступен только отдельным индивидам в определенные моменты времени, при совпадении определенных условий? Сторонники есть и у той, и у другой точки зрения. Вопрос интересен тем, что возможно существует метод контролировать и «тренировать» креативный, творческий процесс. Процесс обучения изобразительным дисциплинам в современном образовании — это многоплановая и поэтапная система, включающая в себя не только большое количество предметов изучения, но так же и методик их преподавания на всех уровнях, таких как художественные школы, училища и вузы. «Главными задачами обучения на сегодняшний день являются: «формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени. Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности» [6]. Современное образование в области культуры и искусства не только дает комплекс знаний, умений и навыков, но также призвано адаптировать человека к условиям постоянно меняющейся действительности. Одной из важных задач обучения является формирование и развитие творческого мышления, формировать способность мыслить образами, создавать гармоничные работы, развить способность к сознательному и творчески активному «ведению» своих проектов. На сегодняшний день практика педагогической работы показывает снижение творческой мыслительной активности учащихся в системе дополнительного художественного образования, а также анализ современных программ по изобразительному искусству и опыт работы, позволяет сделать вывод, что формирование творческого мышления является одной из самых «проблемных» вопросов художественного образования.

Творческое мышление участвует во всех этапах процесса создания художественного произведения и любой творческой деятельности, и результатом продуктивного мышления является новый продукт деятельности, отличающийся креативностью и новизной.

Как показывает опыт работы наиболее актуальной является проблема преодоления «инертности» мышления учащихся. «Инертность» и «шаблонность» мышления проявляются в отсутствии активного анализа окружающей действительности, отсутствия способности к активной творческой мыслительной работе, к пониманию, осмыслению, рассуждению и поиску новых решений. Художественно-творческая деятельность, осуществляемая в процессе обучения изобразительному искусству в системе дополнительного образования имеет свою специфику, позволяющую раскрывать основные черты и качества творческого мышления: активность и гибкость, вариантность, новизну, самостоятельность и индивидуальность. В процессе обучения преподавателю требуется создавать такие условия учебного процесса, при которых у учащихся появляется необходимость принимать собственные решения, предлагать я им учебные задачи, само содержание и структура которых направлены на повышение творческой мыслительной. По словам Калмыкова З.И., сам процесс продуктивного мышления неоднороден, скачкообразен, часть его происходит без адекватного отражения в сознании, так как творческая деятельность и мышление представляют собой процесс самостоятельного познания окружающей действительности, как результат сложного переплетения и взаимодействия репродуктивного и продуктивного мышлений. [8]. И хотя процесс творчества скачкообразен, психологическая структура процесса творческой деятельности, как показывают многие исследования в общем, является инвариантной, типичной. Процесс творческой деятельности можно представить следующим образом:

- Возникновение проблемы (постановка задачи)
- Подготовка к решению
- Формирование замысла
- Воплощение замысла
- Проверка и доработка [11. с. 46].

Главным условием творческого процесса является системность, целостность и, что еще более важно, пробуждение рефлексии у учеников. Если педагог систематически требует в процессе работы самостоятельного поиска и творческого решения, то ученик подстраивается под педагога и выполняет его обоснованные требования. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что системность в творческой деятельности является одним из необходимых условий, в то время как спонтанность и «вдохновение», являясь неотъемлемой частью процесса творчества, не всегда являются условиями для реализации успешной творческой деятельности. Работы известных психологов, таких как (К. Г. Юнг, И. П. Павлов, А. Л. Галин и др.), объясняют, что процесс творческого осуществляется за счет сбалансированной работы двух сформированных сторон мышления: образно-чувственной и понятийно-логической.

И если одна из базовых сторон мышления сформирована недостаточно, тогда творческий процесс неполноценен, поэтому следующим условием, необходимым для успешного развития творческого мышления и решения задач является подача материала, таким образом, что бы активизировать образно-эмоциональное восприятие мира и эмоциональное наблюдение. Чем эмоциональнее отклик учащихся, тем больше работа воображения, а, следовательно, и мышления. Творческое мышление напрямую зависит от качества поступившей информации и от её восприятия. Р. Арнхейм пишет: «Элементы мышления в восприятии и восприятия в мышлении взаимно дополняют друг друга. Они превращают человеческое познание в единый процесс, который ведет неразрывно от элементарного приобретения сенсорной информации к самым обобщенным теоретическим идеям» [1. с. 98]. Творческое мышление будет развиваться в процессе обучения при соблюдении определенных условий: системности и качества подачи материала. С процессом воспитания творческого мышления также тесно связана и проблема воспитания

художественного вкуса. Так как чем интенсивнее образно-познавательные устремления учащихся, тем более высоким качеством отмечены их учебно-творческие работы. Процесс творческого мышления как никакой другой процесс наиболее полно объединяет в себе два аспекта творчества:

- процесс образного познания мира
- процесс создания нового, как результат художественного познания действительности.

Несмотря на большое количество методик, к сожалению нет единой системы, поэтапно развивающей творческое мышление, но как показывают многие исследования этот процесс можно активизировать и более того при строгом соблюдении условий — сделать более продуктивным.

Можно сделать выводы, что творческое мышление определяется интеллектуально-образным началом, творческое мышление обусловлено соблюдением системности, целостности формы подачи и содержания, и так же постоянного воспитания художественного вкуса учащихся.

Литература:

1. Арнхейм, Р. Визуальное мышление // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. — М., 1981. — с. 98.
2. Воробьева, М. В. Диссертация на соискание научной степени кандидата наук. Активация творческого мышления на занятиях графической композицией (в специальной подготовке художников — педагогов). Москва 2006.
3. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — СПб.: СОЮЗ, 1997. — 96 с.
4. Глебова, М. В. Система дидактических условий развития продуктивного мышления учащихся [Текст]/М. В. Глебова // Молодой ученый. — 2011. — № 11. Т. 2. — с. 158–160.
5. Ермакова, Ж. Е. Аспирант/Становление и развитие проблемы творческого мышления в отечественной и зарубежной науке./Вестник ЧГПУ 6. 2009.
6. Закон «Об образовании в РФ» 273-ФЗ. Глава 11. Статья 83.
7. Ильин, Е. П./Психология творчества, креативности, одаренности. Мастера психологии. // «Питер», 2013, 444 с.
8. Калмыкова, З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. — М.: Педагогика, 1981. — 200 с.
9. Козубовский, В. М. Общая психология: познавательные процессы: учебное пособие/В. М. Козубовский. — 3-е изд. — Минск: Амалфея, 2008. — 368 с.
10. Маклаков, А. Г./Общая психология: Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2008. — 583 с: ил. — (Серия «Учебник для вузов»). с. 320.
11. Моляко, В. А. Психология творческой деятельности — М.: «Знание», 1978—46 с.
12. Пономарев, Я. А. Психология творчества, издательство «Наука» Москва 1976. — 302 с.
13. Разумовский, В. Г. Развитие творческих способностей учащихся. — М., 1975. — 168 с.
14. Рубинштейн, С. Л./Основы общей психологии. Составители, авторы комментариев и послесловия. А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. СПб: Издательство «Питер», 2000. — 487 с.
15. Симонов, П. В./Мозг и Творчество, Опубликовано в: // Вопросы философии, 1992. № 11. — с. 3–24, <http://tozgv3.at.ua/news/2010-08-04-52>.
16. Узнадзе, Д. Н. У34 Общая психология/Пер. с грузинского Е. Ш. Чомахидзе; Под ред. И. В. Имедадзе. — М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004. — 413 с: ил. — (Серия «Живая классика»). — 214 с.
17. Чернышев, О. В. Ч-49 Формальная композиция. Творческий практикум. — Мн.: Харвест, 1999. — 312 с.

Разработка модульной системы для «инженерной графики» с геометрическим моделированием и CAD-технологиями

Жураев Тожиддин Хайруллаевич, старший преподаватель;
Киямов Шавкат Фазлитдинович, старший преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Постановка проблемы. Как известно, производство постоянно ставит свои требования перед системой образования по подготовке высококвалифицированных кадров, что требует также постоянной настройки содержания изучаемых предметов и процесса их преподавания. Актуален этот вопрос и для общетехнических дисциплин, которые являются фундаментом специальных дисциплин в современном контексте. Остро стоит этот вопрос в условиях автоматизированного производства, где специалисту приходится оперировать так же и геометрическими параметрами производимой продукции, что требует от них необходимых навыков в области геометрического моделирования и CAD технологий, которые у них иногда на недостаточном уровне.

Анализ состояния проблемы показывает, что в современном контексте подготовки инженерных кадров просматриваются проблемы, связанные с процессом овладения студентами знаний и умений по предмету «Начертательная геометрия, инженерная и компьютерная графика», которые принципиально влияют на формирование вышеуказанных навыков. Эту проблему, снижающую уровень специалиста, можно также объяснить сокращением отведенных часов на этот предмет, как отрицательный, и применением CAD технологий в процессе его преподавания, как положительный фактор.

Постановка решения. Оба вышеприведенных фактора, хотя и противоположны, требуют настроек в содержании предмета «Начертательная геометрия, инженерная и компьютерная графика» перераспределением часов по тематике, в процессе преподавания применением модульной системы, а также уклоном к самостоятельной работе, что приведет к решению проблемы. Для этого целесообразно разработать модульную систему.

Основная часть. Хотя процесс преподавания предмета «Начертательная геометрия» имеет более чем двухвековую историю, за последнюю четверть века (с 90-х годов) кардинально изменился инструментарий этого предмета на основе CAD технологий, и его методы, применяемые на производстве, востребованные научно-техническим прогрессом. Для вникания в проблему рассмотрим процесс преподавания предмета с недавних времен (с 90-х годов), например, «Начертательная геометрия» и «Машиностроительное черчение». Несмотря на неизменность классических методов «Начертательной геометрии», в нынешних условиях инженерной деятельности, казалось бы, они не применяются. Но это на первый взгляд, причиной тому передача рутинных функций предмета к системам ге-

ометрического моделирования — CAD системам. Поэтому важно сохранить связь теоретической базы предмета с прикладной функцией CAD системы, не обращение к которой иногда приводит будущих специалистов к вышеуказанному заблуждению. Это будет создавать проблемы при решении задачи (приведенной в постановке проблемы) в инженерной деятельности на производстве, где конкуренция требует часто менять продукцию, связанную с конструктивными задачами. Только инженера с достаточной теоретической базой геометрических знаний, смогут решать эти задачи методами геометрического моделирования. При сокращении часов на предмет, оно коснется и части «Машиностроительное черчение», что вынуждает максимально сжать информацию. При этом недостаточная оценка важности раздела иногда приводит к сокращению основного материала, что может свести роль «Машиностроительного черчения» технического ВУЗа до обычного школьного курса «Черчения». Для максимального пользования минимально отведенными часами необходимо плодотворно применять CAD-технологии, позволяющие параллельно вести курсы проекционного и машиностроительного черчения. Это тоже требует от студентов владения навыками геометрического моделирования, так как совмещение примитивных геометрических тел проекционного черчения с деталями машин позволит перейти от абстрактного мышления к реальному мышлению. Рассмотрим традиционное тематическое распределение занятий по часам в учебной программе «Начертательная геометрия, инженерная и компьютерная графика» для специальности «Машиностроение» (Таб. 1).

Из Таблицы 1. видно, что распределение часов по темам, по типам занятий и по семестрам удовлетворяло изучение предмета до недавних времен (до 90-х гг.), и стало примитивной в современном контексте подготовки специалистов (сокращение часов, внедрение CAD-технологий и требования производства). Поэтому целесообразно разработать модульную систему обучения, где распределение идет с учетом междисциплинарных связей и объемом получаемых знаний и формируемых умений и навыков по каждой теме (Таб. 2).

Выводы. Разрабатываемая модульная система позволит решать рассматриваемую проблему, т.е. формировать у будущих специалистов навыки в области геометрического моделирования и CAD-технологий, а также оценит их по стандарту *ECTS — European Credit Transfer System*, для интеграции высшего образования в Болонский процесс.

Таблица 1

№ темы и занятия	Название тем	Отведенные часы			
		Итого	Теорет. занятия	Практ. занятия	Самост. занятия
«Начертательная геометрия, инженерная и компьютерная графика».		180	54	54	72
1 — семестр. «Начертательная геометрия и черчение».		120	36	36	48
1	Цели и задачи предмета. Методы проецирования. Точка, прямая и плоскость.	12	4	4	4
2	Позиционные задачи.	14	4	4	6
3	Метрические задачи.	14	4	4	6
4	Методы преобразования эпюра.	12	4	4	4
5	Многогранники. Классификация поверхностей.	14	4	4	6
6	Конструкторская документация. Стандарты. Геометрия элементов детали.	12	4	4	4
7	Изображения, надписи, обозначения. Аксонометрические проекции деталей.	14	4	4	6
8	Изображение элементов детали. Резьбы. Детали соединения и их элементы.	14	4	4	6
9	Рабочие чертежа и эскизы деталей. Изображение сборочных единиц. Схемы.	14	4	4	6
2 семестр. «Компьютерная графика».		60	18	18	24
10	Графические редакторы и их применение. Понятие САПР.	6	2	2	2
11	Графический редактор САПР AutoCAD. Рабочий стол AutoCAD.	8	2	2	4
12	Работа с объектами в системе AutoCAD.	12	4	4	4
13	Работа со слоями.	6	2	2	2
14	2D моделирование.	12	4	4	4
15	Работа с размерами объекта. Работа с блоками.	16	4	4	8

Таблица 2

№ темы	Название темы	№ занятия	Отведенные часы			
			Итого	Теорет. занятия	Практ. занятия	Самост. занятия
«Инженерная графика» (5 кредитов).			180	54	54	72
1-семестр. Часть-I. «Начертательная геометрия» (3 кредита).			108	36	36	36
1-модуль. Основы инженерной графики (1 кредит).			36	12	12	12
1	Цели и задачи курса. Стандарты ЕСКД. Методы проецирования.	1	6	2	2	2
8	Ортогональные проекции точек, прямой и плоскости.	2	24	8	8	8
12	Графические редакторы. Понятие САПР. CAD системы.	9	6	2	2	2
2-модуль. Основы геометрического моделирования (1 кредит).			36	12	12	12
2	Позиционные задачи.	3	10	4	4	2
3	Метрические задачи.	4	10	4	4	2
4	Конструктивные задачи.	8	16	4	4	8
3-модуль. Основы формообразования (1 кредит).			36	12	12	12
5	Граненые поверхности.	5	12	4	4	4
6	Образование кривых поверхностей.	6	12	6	4	2
7	Пересечение поверхностей.	7	12	2	4	6
2-семестр. Часть-II. «Инженерная и компьютерная графика» (2 кредита).			72	18	18	36
4-модуль. Основы компьютерного проектирования (1 кредит).			36	8	10	18
13	Рабочий стол CAD системы. Работа с объектами в CAD системе.	10	12	2	2	8
14	2D моделирование. Работа со слоями, размерами и блоками.	11	12	2	4	6
15	3D моделирование.	14	12	4	4	4
5-модуль. Основы машиностроительного черчения (1 кредит).			36	10	8	18
9	Изображения, виды, разрезы, и аксонометрические проекции деталей.	12	12	2	4	6
10	Разъемные и не разъемные соединения и их элементы.	13	8	4	2	2
11	Чертеж общего вида. Детализация. Эскизы. Сборочные чертежи. Схемы.	15	16	4	2	10

Литература:

1. Бадарч, Д., Сазонов Б. А. Актуальные вопросы интернациональной гармонизации образовательных систем. — М.: Бюро Юнеско в Москве, ТЕИС, 2007.
2. Авлякулов, Н. Х. Модульная система обучения. Тексты лекций. БухГИПилП, Бухара, 2000. 48 с.
3. Жураев, Т. Х., Наимов С. Т. Исследовательский подход в самостоятельной работе студентов. Материалы XVI Международной научно-методической конференции «Высокие интеллектуальные технологии и инновации в образовании и науке». 13–14 февраля 2009 г., СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2009. 527 с.
4. Жураев, Т. Х. Тексты лекций по предмету «Начертательная геометрия и инженерная графика. Раздел: Машиностроительное черчение» на основе модульного обучения. БИТИ, Бухара, 2015. 36 с.
5. Жураев, Т. Х. «Developing of students' creativity by module «Surfacing using CAD technologies». Выпускной проект. Центр переподготовки Главного НМЦ МВ и ССО РУз при ТашГПУ, Ташкент, 2015.

Системный анализ «инженерной графики» по темам со связью с геометрическим моделированием и САД-технологиями

Жураев Тожиддин Хайруллаевич, старший преподаватель;
Киямов Шавкат Фазлитдинович, старший преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Постановка проблемы. В условиях автоматизированного производства, где специалисту приходится оперировать также и геометрическими параметрами производимой продукции, требуются необходимые навыки в области геометрического моделирования и САД-технологий. Этим навыкам предусмотрено формировать при изучении курса «Начертательная геометрия, инженерная и компьютерная графика». Однако, несмотря на изучение курса, у молодых специалистов все же наблюдаются проблемы с формированием этих навыков.

Анализ состояния проблемы. Проблема с формированием вышеприведенных навыков при овладении студентами знаний и умений по предмету «Начертательная геометрия, инженерная и компьютерная графика», в современном контексте подготовки инженерных кадров начала проявляться за последнюю четверть века и связана с внедрением в этот предмет САД-технологий и сокращением отведенных часов на этот предмет. Эти факторы объясняются так: во-первых, кардинальное изменение инструментария предмета «Начертательной геометрии» на основе САД-технологий привело к передаче его рутинных функций системам геометрического моделирования, т.е. САД-системам, несмотря на неизменность классических методов этого предмета. Поверхностное рассмотрение этих изменений ввело некоторых молодых специалистов в заблуждение — к утрате связи теоретической базы предмета с прикладной функцией САД-системы. Соответственно, у них появляются проблемы (приведенные в постановке проблемы) при решении задач в инженерной деятельности на производстве, где конкуренция требует часто менять продукцию, связанную с конструктивными задачами. Только инженера с достаточной теоретической базой геометрических знаний смогут решать

эти задачи геометрическим моделированием. Во-вторых, сокращение часов на предмет привело к максимальному сжатию учебного материала, что ведет к разрыву внутренних связей предмета.

Постановка решения. Оба этих фактора, хотя и имеют противоположный, положительный и отрицательный характеры, указывают на настройку в содержании предмета путем перераспределения часов по тематике, применения модульной системы в процессе преподавания, а также придания упора на самостоятельную работу. Для этого целесообразно произвести системный анализ предмета с составлением его структуры, определением внешних и внутренних связей, а также функций его элементов.

Основная часть. Составим структуру связей учебного предмета с внешней системой (Рис. 1). Подсистема «Учебный предмет», как элемент системы ВУЗ, выполняет свою функцию — «Давать знания» и «Формировать умения и навыки», вступив во внешние связи с другими элементами системы внутри ее границы, как «Знания» и «Контроль». При выполнении своей функции подсистема опирается на непосредственные внешние, «input» (входящие) и «output» (выходящие), связи с граничными элементами системы, как «Начальные знания» и «Специальные дисциплины». Для корректировки выполняемой функции, подсистема может иметь и косвенные связи с внешними (заграничными) элементами системы, как «Министерство» и «Стандарты», а также «Аттестация» и «Производство». Непрерывная информация для корректировки системы идет через замкнутую связь надсистемы «Общественный строй», посредством элемента «Новые требования». Системный анализ внешних связей подсистемы наглядно показывает причинно-следственные связи рассматриваемой проблемы.



Рис. 1. Структура связей «Учебного предмета» с внешней системой

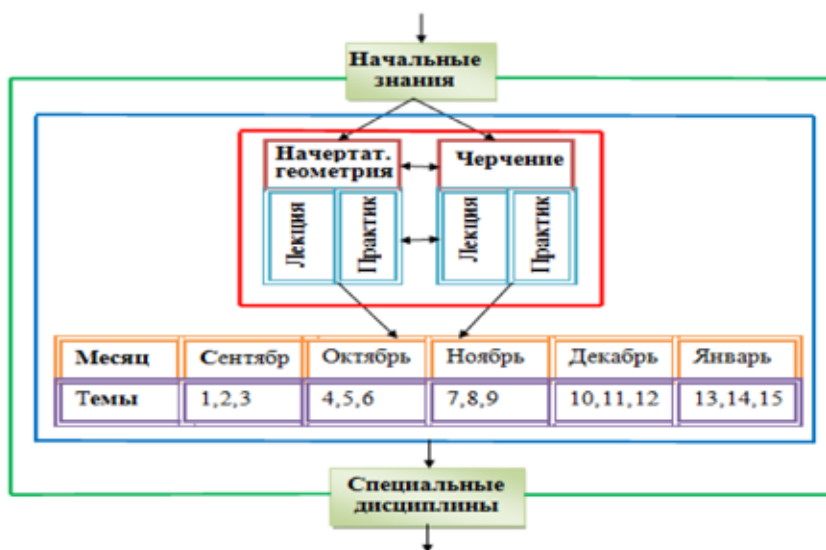


Рис. 2. Декомпозиция системы «Учебный предмет» в его традиционном виде

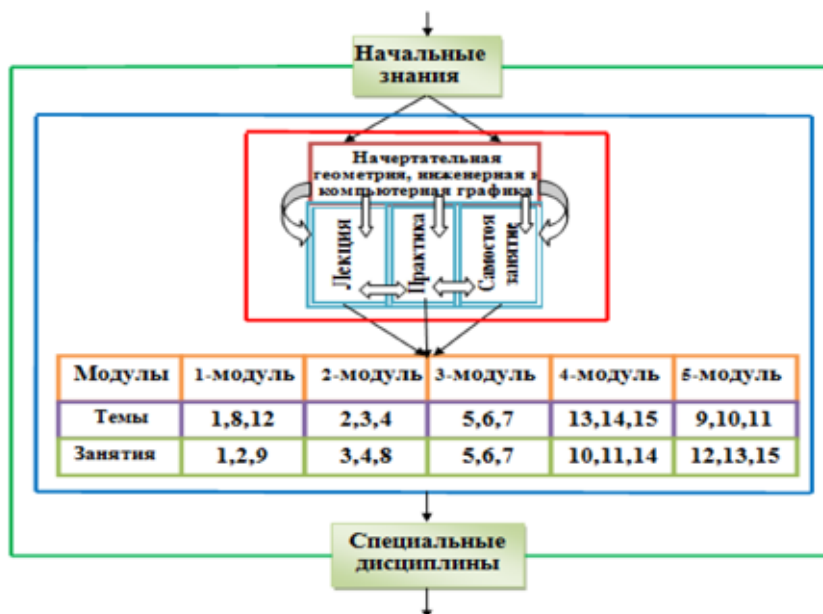


Рис. 3. Композиция системы «Учебный предмет» в инновационном виде

Для определения сути проблемы проведем системный анализ, составляя структуру внутренних связей учебного предмета в его традиционном виде (в период назревания проблемы). Рассматривая подсистему «Учебный предмет» как систему, произведем ее декомпозицию, т. е. расчленим на элементы (Рис. 2). Она состоит из элементов «Предмет», «Календарь» и «Темы занятий». Выделим подсистему «Предмет» и ее элементы «Начертательная геометрия», «Черчение», «Виды занятий». В данной задаче элементы подсистемы являются конечными элементами декомпозиции. Определяем внутренние связи системы и подсистемы. Декомпозиция системы наглядно показывает разрыв внутри предметных связей в теоретико-прикладном аспекте и между учебными элементами.

Для определения решения проблемы пересмотрим

внутрипредметную связь и рационально перераспределим отведенные часы на предмет между темами и видами занятий, исходя из современного контекста подготовки кадров (Рис. 3). Для максимального использования возможности САД-технологий и минимально отведенные часы, сначала объединяем все три раздела курса воедино, после перераспределяем темы на несколько порций-модулей (законченный раздел курса). Композиция системы наглядно показывает, что применение модульной системы дает решение проблемы.

Выводы. Системный анализ облегчил процесс решения проблемы, обосновывая, что модульная система качественно изменит процесс формирования знаний, умений и навыков, а также их оценки, позволяя перейти в кредитную систему образования.

Литература:

1. Антонов, А. В. «Системный анализ: Учеб. пособие» — М.: Высшая школа, 2004. — 454 с.
2. Жураев, Т. Х. Тексты лекций по предмету «Начертательная геометрия и инженерная графика. Раздел: Машиностроительное черчение» на основе модульного обучения. БИТИ, Бухара, 2015. 36 с.
3. Жураев, Т. Х. «Developing of students' creativity by module «Surfacing using CAD technologies». Выпускной проект. Центр переподготовки Главного НМЦ МВ и ССО РУз при ТашГПУ, Ташкент, 2015.

Молодой ученый

Международный научный журнал
Выходит два раза в месяц

№ 6 (110) / 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметов И. Г.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Каленский А. В.
Куташов В. А.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Авдеюк О. А.
Айдаров О. Т.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Жураев Х. О.
Игнатова М. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Матроскина Т. В.
Матусевич М. С.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенцов А. Э.
Сенюшкин Н. С.
Титова Е. И.
Ткаченко И. Г.
Фозилов С. Ф.
Яхина А. С.
Ячинова С. Н.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Атаев З. В. (Россия)
Бидова Б. Б. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайнич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Демидов А. А. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешиев А. М. (Кыргызстан)
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)
Игиснинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
Козырева О. А. (Россия)
Колпак Е. П. (Россия)
Куташов В. А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Г. А.
Ответственные редакторы: Осянина Е. И., Вейса Л. Н.

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Бурьянов П. Я., Голубцов М. В.

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

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

почтовый: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

фактический: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 10.04.2016. Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 25