

SONATE № 5

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

СПЕЦВЫПУСК

Межвузовская научно-практическая конференция «Реформы Российского образования и перспективы инновационных образовательных технологий»

УЧЁНЫЙ

международный научный журнал

Является приложением к научному журналу «Молодой ученый» № 7 (111)

“Я так счастлив, что если б я мог одну крупницу моего счастья отдать кому-то другому миру, то жизнь показалась бы людям п...”

СКРЯБИН
12 ЭТЮДОВ
Op. 10
для фортепиано
SCRIABIN
12 ETUDES
Op. 10
For Piano



...борьба, мысль, прогресс, цивилизация, борьба...
“Прометей есть символ, в разных формах претворяется во всем, для великих ученых. Это — активная энергия вселенной, творческий принцип, это — провозвест, жизнь...”

“Не люблю я камерных ансамблей. Ансамбль сковывает игру исполнителя, гасит индивидуальность”

“Зависть — признание себя побежденным”

7.6
2016
Часть III

16+

...стория есть стремление к абсолютной дифференциации и абсолютному единству”

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Международный научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 7.6 (111.6) / 2016

СПЕЦВЫПУСК

Межвузовская научно-практическая конференция

«Реформы Российского образования и перспективы инновационных образовательных технологий»

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 Хуснидин 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

Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических 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».

Основной тираж номера 500 экз., фактический тираж спецвыпуска: 140 экз. Дата выхода в свет: 1.05.2016. 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)

Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)

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

Ответственный редактор спецвыпуска: Шульга Олеся Анатольевна

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Бурьянов Павел Яковлевич, Голубцов Максим Владимирович

На обложке изображен Александр Николаевич Скрябин (1871–1915) — русский композитор, пианист, педагог, один из крупнейших представителей художественной культуры конца XIX — начала XX вв.

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

Перчихина Е. В. Инклюзия в дошкольном образовании	181	Семенова Т. А. Анализ педагогической ценности игрушек современных детей	204
Петрова Г. А. Родительское собрание, или Метод погружения	182	Семенова Н. А. Метод наблюдения за младенцами как форма изучения психологического развития в раннем возрасте	207
Петроченкова Е. И. Деятельностный подход и информационные технологии в образовательном процессе вуза: преемственность применения	184	Сергеева М. В. Исследование когнитивных особенностей старших школьников	209
Пецка М. В. Экспериментальное исследование эффективности арт-терапии в коррекционно- развивающей работе с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья ...	186	Силина Е. Н. Виртуальная экскурсия в воспитательно- образовательном пространстве дошкольных образовательных учреждений	213
Приказчикова С. В. Технология «Детский совет» как важнейшая форма поддержки детской инициативы	189	Скляр В. А. Введение в проблему психологического консультирования педагогов по развитию воображения у младших школьников	214
Руденская А. В. Интеллектуальные операции «обобщение» и «классификация» как операционные механизмы мышления — познавательной способности младшего школьника	191	Сковородкин В. А. Обновление воспитательного процесса на основе технологии организации туристско- краеведческой деятельности	216
Руднева С. В. Актуальность управления качеством образования при использовании информационно- коммуникационных технологий в педагогической практике	193	Сковородкина И. З. Воспитание профессиональной культуры: содержание, методы, модели	220
Савина Е. Г. Технология выполнения заданий дистанционного учебного курса «Музыкально-сценическое искусство в контексте мировой художественной культуры»	196	Скупченко Ю. В., Демченко С. В. Театр-игра «Живая сказка»	223
Сагиян К. В., Болотова Н. П. Психолого-педагогическое исследование агрессивности у подростков и методы решения	202	Сорокина Л. И. Развитие когнитивных процессов у детей дошкольного возраста	224
		Степанов В. Г., Леванова Е. А., Клемантович И. П. Нейропедагогика и ее задачи	228
		Степанов В. Г. Инновационные психолого-педагогические технологии в истории МПГУ	230

Тинчурина М. К. Мультимедийные презентации как форма работы в дошкольной образовательной организации.....	233	Филиппова Е. В. Использование проблемных заданий при формировании представлений о категории падежа у младших школьников	251
Тихоненкова И. С. Коррекционно-педагогическая работа по развитию эмоций младших школьников с ОВЗ	235	Фролова С. В. Особенности психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения детей с ограниченными возможностями здоровья	253
Трушковская И. А. Семья как профориентационный ресурс обучающихся.....	238	Чечеткин Ю. В. Педагогический вуз: кого он готовит?	255
Тупикина Л. В. Деятельностный подход к организации взаимодействия с обучающимися девиантного поведения в современном образовании	240	Чуйкина Е. В. Развитие креативности у студентов колледжа	257
Усольцева Е. В. Вариативность профессиональной подготовки учителей-логопедов как условие формирования этнопедагогической культуры	243	Шафеева Н. Д. Деловая игра в воспитательном пространстве образовательной среды вуза	259
Фазлова Э. Р., Давыдова В. Н. Организация исследовательской деятельности с использованием ИКТ при изучении окружающего мира.....	245	Шахлович С. И. Современный подход в системе обучения второму языку дошкольников	261
Фан Ниекерк О. А. Когнитивные технологии развития обучающихся в образовательных системах России и ЮАР: настоящее и будущее.....	248	Шишкина А. С. Формирование орфографических навыков у младших школьников с ОВЗ	263
		Шмелёва А. П. Нарушение пространственных представлений как признак будущей неуспеваемости младших школьников.....	266
		Шубина И. В. Мобильные технологии в организации образовательной и научной среды вуза	268



ДОРОГИЕ ДРУЗЬЯ!

Стало доброй традицией каждую весну организовывать и проводить межвузовскую научно-практическую конференцию, посвященную реформам российского образования и перспективам инновационных образовательных технологий, с участием видных ученых отечественной системы образования, преподавателей вузов и ссузов, руководителей образовательных организаций, опытных педагогов-практиков, начинающих исследователей (аспирантов, магистрантов, студентов).

В этом году конференция состоялась на базе кафедры управления образовательными системами Института социально-гуманитарного образования Московского государственного педагогического университета, в которой приняло очное участие более 350 человек, что подтверждает актуальность, значимость и успешность проведения данного мероприятия.

В состав организационного комитета вошли вузы Москвы и Московской области: Московский городской педагогический университет, Московский городской психолого-педагогический университет, Академия социального управления Московской области, Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, Московский институт экономики, политики и права, которым мы очень благодарны за совместную работу.

Цель конференции заключалась в обмене профессиональным опытом, научными и практическими результатами образовательной деятельности, исследованием взаимосвязи инновационных технологий и управленческих решений в условиях модернизации российского образования.

Научно-практическая конференция не только способствует повышению деловой активности всех ее участников, она также создает условия для конструктивного диалога и обмена накопленным опытом между специалистами разного уровня образования, начиная с дошкольного и заканчивая дополнительным.

В качестве предмета обсуждения на конференции были рассмотрены следующие взаимосвязанные аспекты. С одной стороны — пути выработки и реализации управленческих решений, выражающиеся в реформировании системы образования. С другой — развитие инновационных технологий в образовании и в более широком контексте: как в гуманитарной, так и естественнонаучной сфере.

Система российского образования переходит на новый уровень развития. Повышается качество образования, продолжается вхождение России в мировое образовательное пространство.

Реформа образования в России — это комплекс мероприятий, проводимых Правительством РФ по модернизации системы отечественного образования.

В рамках конференции основным спектром вопросов были: проблемы реформирования системы образования: управление педагогическим процессом в образовательной организации по формированию личности современного ребенка; инновационные технологии управления развитием образовательной среды и условия эффективного сопровождения современных воспитанников и учащихся как ответ на вызовы времени; проблемы духовно-нравственного развития в современном образовании. Рассмотрены современные практико-ориентированные направления, подходы, технологии, методы и методики. Педагоги, психологи, специалисты в области психолого-педагогической деятельности обсуждали новые реалии и новые возможности, многоаспектность и вариативность практической деятельности для качественного решения конкретных ситуаций и поставленных задач.

В ходе работы секций по 11 направлениям обсуждался комплекс вопросов, касающихся современных подходов к развитию детей дошкольного возраста, младшего школьного, партнерского взаимодействия педагога с современным ребенком, направленных на формирование у него активности в познании окружающей действительности и раскрытию его неповторимой индивидуальности и т. д.

Учеными были проанализированы основные проблемы реализации **компетентного подхода к развитию и формированию личностно-творческого потенциала обучающихся, их психолого-педагогического сопровождения** в образовательной организации, а также особенности личности современного ребенка.

Проблемами содержания и развития ценностного аспекта в современном образовании, использовании инновационных образовательных и организационно-управленческих технологий по обеспечению эффективности и качества образовательной деятельности с обучающимися, такие как кейс-технологии, технология проблемного обучения, игровые технологии, образовательная кинестетика, форсайт-технологии поделились опытные педагоги-практики.

Преподаватели вузов, начинающие исследователи раскрыли основные проблемы преподавания учебных дисциплин в высших образовательных организациях. Рассмотрели исторические аспекты теории деятельности, актуальность ее практического значения в современном образовании и воспитании подрастающего поколения, обозначили сущность деятельностного подхода в интерактивном обучении, а также определили ведущую роль педагога, о его совершенствовании и развитии как личности

и профессионала, о важности его роли в современном социокультурном пространстве. Особое внимание было уделено введению эффективного контракта в образовательных организациях как одной из государственных мер, направленных на совершенствование условий оплаты труда, показателей и критериев эффективности деятельности преподавателей.

Состоялось активное обсуждение различных инструментов виртуальной образовательной среды (геймификация, информационные потоки, медиаресурсы, перевёрнутый класс, технологии работы с текстом и другие) для организации самостоятельной работы студентов вуза.

В ходе работы одной из секций, которая была посвящена важнейшему аспекту социальной жизни нашего общества — формированию и развитию родительской компетентности, обсуждался ряд следующих вопросов: формирование различных видов родительской компетентности в условиях ФГОС; современные практики и перспективы взаимодействия образовательных организаций с семьями воспитанников; современные инновационные образовательные технологии организации работы с родителями как мотивация к повышению родительской компетентности; родительское образование — условие для саморазвития и выполнения социальной функции семьянина и родителя; профессия — родитель, возвращение к традиционным семейным ценностям; изменение парадигмы подготовки педагогических кадров к взаимодействию с родителями в современных условиях, в работу которой включена творческая группа «Компетентные родители» в составе 10 человек. Это семейные пары, воспитывающие двух и более детей. В совместной работе с педагогами ро-

дители попробовали ответить на вопросы: «Считают ли они себя компетентными родителями?», «Какие компетенции сегодня нужны родителям для успешного воспитания и обучения детей?», «Готовы ли родители получать «Образование для родителей?»»

На одной из секций активно обсуждались вопросы вновь создаваемой отрасли нейропедагогики, а также новые открытия в области нейропедагогики, ведущие к теории и практике воспитания и обучения молодёжи и взрослых.

В связи с вышеизложенным, хочется процитировать слова великого ученого, академика Виталия Александровича Слостенникова ЛЮБОВЬ К ЧЕЛОВЕКУ: «Высшее для меня счастье, когда кому-то удастся сделать добро, помочь найти место в жизни, выпрямиться духовно — это движет всеми моими поступками и помыслами».

Проведение научно-практической конференции и подготовка специального выпуска материалов к печати безусловно станет данью уважения к таланту ученых, педагогов, признанию их заслуг в развитии российского образования.

Все докладчики конференции выразили свое неравнодушное, чуткое, трепетное отношение к своей профессиональной деятельности, проблемам воспитания и обучения подрастающего поколения.

Благодарю еще раз всех участников конференции за конструктивную работу и надеюсь на дальнейшее плодотворное сотрудничество.

Отдельное спасибо хочу выразить редакционной коллегии журнала «Молодой ученый» за предоставленную возможность напечатать материалы конференции в журнале.

С уважением,

Козилова Лидия Васильевна,

*зам. председателя оргкомитета конференции, доцент, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры управления образовательными системами ИСГО МПГУ,
чл.-корр. Международной академии наук педагогического образования,
гл. редактор электронного Народного педагогического журнала*

Инклюзия в дошкольном образовании

Перчихина Елена Всеволодовна, воспитатель
ГБОУ Школа № 1028, с. п. № 3 (г. Москва)

В условиях реформирования российского образования впервые появилось направление на признание прав и реализацию потребностей в предоставлении равных возможностей с другими людьми людям с ОВЗ, что, в свою очередь, было вызвано переосмыслением государством и обществом отношения к ним. Разработка вариативных стратегий для людей с особыми образовательными потребностями послужила началом развития толерантного отношения к ним со стороны российского общества.

Для упорядочения деятельности образовательных организаций, с целью реализации Федерального закона от 29.12.2013 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» 28 августа 2013 года был утвержден федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. На государственном уровне был провозглашен главный принцип стандарта — поддержка и развитие личности каждого ребенка, вне зависимости от его особенностей.

Начальный уровень инклюзивного образования относится к периоду дошкольного возраста. Именно в этот период предоставляется уникальная возможность ранней интеграции детей с нарушениями в развитии в ДОО, максимально способствующие их социализации и развитию, а также организованная система поддержки их семей.

Нетрудно заметить, что система дошкольного образования реформируется в Москве и Московской области. Создаются вариативные формы дошкольного образования (службы ранней помощи, лекотеки), расширяются возможности выбора для семей, в которых растут дети с особыми образовательными потребностями. Расширяется сеть инклюзивных дошкольных образовательных организаций. Намечаются тенденции к развитию инклюзии в регионах. Москва в данном случае выступает как создатель научно-практической базы, так как обладает для этого всеми необходимыми ресурсами: большим количеством высших учебных заведений, образовательными организациями, которые могут быть использованы в качестве экспериментальных площадок, источниками финансирования и пр. Это может стать новым путем решения проблем и обретения конституционного права на достойную жизнь и свободное развитие человека, как указано в ст. 7 Конституции РФ.

При инклюзивном подходе выигрывают все дети, так как он предполагает как индивидуальный, так и дифференцированный метод в организации и реализации образовательного процесса. При этом процессе реализуется ряд социальных и педагогических факторов:

- взаимная адаптация детей с ОВЗ и нормально развивающихся сверстников;
- использование реального примера для детей с ОВЗ — того, к чему они могут стремиться;

- участие сверстников в совместном взаимодействии в процессе образования и досуга;

- формирование толерантного отношения у нормально развивающихся сверстников.

В инклюзивной ДОО предлагаются образовательные услуги по основным направлениям: физическому, социально-личностному, познавательному, речевому и художественно-эстетическому в группах кратковременного пребывания (ГКП), центрах игровой поддержки ребенка (ЦИПР) и отдельных кружках, а также в индивидуальном порядке. Образовательные услуги реализуются путем специально организованной воспитательно-образовательной деятельности, психологической помощи воспитанникам и их семьям.

В ДОО комплектование групп комбинированной направленности, реализующих совместное пребывание здоровых детей и детей с ОВЗ осуществляется в соответствии с учетом особенностей психофизического развития и возможностей воспитанников (п. 1.12 СанПиН 2.4.1.3049-13).

Введение инклюзивной практики в условиях дошкольного образования детей возможно при соблюдении ряда условий: создание вариативной программы инклюзивного образования, подготовка кадров к осуществлению реализации программы инклюзивного образования; создание специальных условий в образовательной организации, в том числе и создание предметно-развивающей среды для реализации программы инклюзивного образования.

Образовательная программа инклюзивного образования — внутренний программный документ, регламентирующий деятельность специалистов в направлении инклюзивного образования в ДОО.

Основные задачи Программы:

- сформировать нормативную правовую, образовательную и методическую базы инклюзивного образования;
- создавать условия развития толерантного отношения к лицам с ОВЗ в сознании подрастающего поколения;

- создавать единую образовательную среду для детей, в том числе для детей с ОВЗ;

- разрабатывать индивидуальные образовательные направления для детей с ОВЗ на основе углубленной педагогической и психологической диагностики;

- организовывать системную подготовку, переподготовку и повышение квалификации различных специалистов для овладения специальными знаниями и педагогическими технологиями, обеспечивающими возможность обучения детей с ОВЗ.

Немаловажным фактором успешности реализации программы инклюзивного образования выступает со-

здание специальных условий в ДОО с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Для правильного построения специальной среды следует учитывать, что нахождение в ДОО любого воспитанника должно быть максимально удобным с точки зрения его физических возможностей и максимально обеспечивать чувство психологического комфорта в условиях данной организации.

Само понятие специальных условий можно разложить на следующие компоненты:

- организационное обеспечение создания специальных условий в ДОО;
- материально-техническое обеспечение;
- организационно-педагогические условия;
- программно-методическое обеспечение воспитательно-образовательного процесса;
- психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в образовательной организации;
- кадровое обеспечение.

Для формирования педагогической компетентности педагогов в инклюзивной практике дошкольного образования необходима комплексная подготовка кадров в этом направлении.

Профессиональное развитие педагогических работников осуществляется с помощью курсов повышения квалификации, которые предполагают дополнительные профессиональные образовательные программы в области коррекционной педагогики в достаточном объеме, не реже чем каждые три года в научных и образовательных учреждениях, имеющих лицензию на право ведения данного вида образовательной деятельности.

Конечно, курсы повышения квалификации в направлении коррекционной педагогики и инклюзивного образования очень актуальны и педагогов следует направлять

на обучение, но и внутри ДОО можно проводить методическую работу по повышению педагогической компетенции специалистов к осуществлению реализации программы инклюзивного образования. Семинар-практикум, объединяющий в себе ряд интерактивных занятий для педагогов и специалистов образовательной организации, может выполнить эту задачу. Данная форма профессионального образования и самообразования позволяет повысить эффективность педагогического взаимодействия между участниками инклюзивного процесса.

Необходима систематическая просветительская работа с родителями. Чтобы помощь родителей была действенной, а дело развития стало общим для семьи и детского сада, надо обучать не только детей, но и родителей. Причем не столько обучать, сколько общаться, обмениваться опытом и мнениями, обсуждать проблемы и вместе искать пути и способы их решения.

Формы сотрудничества с семьей можно разделить на информационно-аналитические, познавательные, досуговые и наглядно-информационные.

Информационно-аналитические формы предполагают проведение анкетирования, социологических опросов.

Познавательные подразумевают организацию лекций, родительских клубов, собраний.

Досуговые предполагают проведение совместных досугов, праздников, участие в выставках, конкурсах, экскурсиях.

Наглядно-информационные предполагают проведение дней открытых дверей, организацию родительских уголков, творческих выставок, копилки добрых дел, размещение информации на сайте ДОО.

Родители — союзники в воспитании детей, а специалистам надо помочь родителям осознать, что они способны изменить жизнь своего ребенка к лучшему.

Литература:

1. Андреева, А., Тахаува А. К проблеме инклюзивного воспитания и обучения в детском саду// Дошкольное воспитание. 2012. № 6.
2. Потапова, О. Е. Инклюзивные практики в детском саду: Метод. рекомендации. — М.: ТЦ Сфера, 2015. — 128 с. (Управление детским садом). (8)

Родительское собрание, или Метод погружения

Петрова Галина Анатольевна, воспитатель
ГБОУ Школа № 1028, с. п. № 3 (г. Москва)

Родители отдают ребенка в детский сад и облегченно вздыхают. «Теперь времени свободного побольше будет. В детском саду покормят, погуляют с ребенком, книжку прочитают, а заниматься? Вот пойдет ребенок в школу — там всему и научится». Конечно, так считают не все родители, но многие. Как же нам, педагогам, в ув-

лекательной форме приобщить родителей к этой прекрасной науке — педагогике? Как интересно объяснить необходимость ежеминутного общения с ребенком? Как доступно показать, что все, что заложено в ребенка в дошкольном детстве — это тот багаж, который будет помогать и сопровождать их ребенка всю жизнь? Как убедить

родителей в бесценности дошкольного детства для развития ребенка?

Существует много форм работы с родителями: анкетирование и беседа, мастер-классы и круглые столы. В помещениях дошкольных учреждений обязательно используется наглядная информация. И, конечно, основная работа, когда есть возможность собрать всех родителей вместе — родительское собрание. Педагоги общаются с родителями индивидуально и коллективно, ситуативно и постоянно, однако, основной вид общения — разговор. А если от слов перейти к действию? В таком случае родители станут непосредственными участниками педагогического процесса. Родители и педагоги должны быть единомышленниками, и не должны дистанцироваться от процесса воспитания, развития, обучения детей.

Для начала необходимо понять, чего мы хотим от общения с родителями. Например, повысить уровень педагогических знаний, помочь родителям в развитии ребенка, развить какой-либо вид детской деятельности и т. п., в зависимости от этого выбираем темы и задачи, которые будем решать совместно.

Итак, возьмем за основу родительское собрание, но изменим стандартный формат такой формы работы с родителями; из пассивных слушателей превратим родителей в активных участников.

Основная сложность данной формы работы заключается в выборе темы и постановке задач. Мы должны четко представлять, чему хотим научить родителей, как это сделать и что нам это даст.

Рассмотрим родительское собрание на тему «Сюжетная игра детей дошкольного возраста». Ставим необходимые для нас задачи, например:

- развить сюжетную игру детей дошкольного возраста, внесением в игровую деятельность новых сюжетных линий;

- заинтересовать родителей изготовлением игровых атрибутов для сюжетной игры;

Предварительно из игровых уголков можно убрать ключевые элементы, либо полностью, либо частично, например постельное белье, посуду, строительный материал и т. п., подготовить материалы для изготовления игровых атрибутов (природный материал, ткань, шерстяные нитки, коробочки и пр.).

Итак, собираем родителей и... Нет, мы не будем читать лекцию, не будем ничего показывать и рассказывать, мы вернем родителей в прекрасное далекое время, предоставив им возможность стать на время детьми или просто окунуться в детство.

Предлагаем родителям по своему желанию выбрать игровой уголок и просто поиграть. А сами внимательно наблюдаем, как у них это получается. Наблюдаем 5-10 минут, делая для себя пометки: кто какой уголок выбрал, какие роли распределили, кто организатор и есть ли он, какие сюжеты (есть ли они вообще?) выбраны, насколько взаимодействуют между собой различные уголки (мальчики и девочки, доктор и строительный уголки, ма-

газин и парикмахерская и т. д., согласно вашим уголкам в группе).

Теперь самое время поинтересоваться разыгранными ситуациями. Подходя к каждой группе играющих, зададим вопросы:

- во что вы играете?

- кто придумал этот сюжет?

- все ли необходимые игрушки у вас есть для игры?

Если нет, можно ли их заменить чем-то?

Помогаем родителям изготовить необходимые игровые атрибуты.

Пробуем объединить игровые зоны с играющими родителями, например: доктор и магазин, строительный уголок и уголок художественного творчества, парикмахерская и спортивный уголок, природный уголок и уголок ряжения. Желательно, чтобы объединение заставляло родителей думать и находить нестандартное решение (по возможности, конечно).

Теперь мы не просто наблюдатели, но и активные помощники родителям в решении поставленных нами задач. Задаем вопросы и помогаем реализовать наше задание.

Объединяя игровые уголки, мы должны иметь несколько вариантов игровых ситуаций, которые можно разыграть, например спортивный и строительный уголки — поездка к спортсменам или строительство стадиона; уголок ряжения и парикмахерская — модный показ, и т. д.

Теперь просим родителей разыграть совместный игровой сюжет, используя то положение, которое существует на нашей игровой площадке, т. е. найти взаимодействие со всеми игровыми уголками, в которых уже разыгрывают игровой сюжет родители. Наблюдаем, помогаем. Но и здесь, мы заранее планируем, какую тему общей игры можно выбрать, чтобы объединить всех желающих, например путешествие.

По окончании нашей игры проводим мини-опрос родителей:

- что вызвало наибольшую трудность?

- что понравилось?

- поможет ли вам данная форма работы в организации игровой деятельности ваших детей?

Попросим родителей выполнить небольшое домашнее задание — сделать игровые атрибуты для какой-либо сюжетной игры совместно со своим ребенком. Например, родители в свободное время изготавливают атрибуты для игры в «Ателье»: выкройки, одежду для кукол (например, сам вяжет, шьет), журнал мод и пр. Дети обязательно заинтересуются тем, чем занят папа или мама, и с большим интересом будут наблюдать за тем, что получится, а если в эти предметы потом можно еще и поиграть!...

Что же дает педагогам такая организация родительского собрания? В первую очередь, мы приближаем родителей друг к другу, от слов мы перешли к действию и теперь родители участники педагогического процесса. Помогая родителям организовать сюжетную игру, мы развиваем игровую деятельность не только в условиях детского

сада, но и в семье. Изготавливая совместно с ребенком игровые атрибуты, родители увеличивают взаимодействие с ребенком.

Литература:

1. Михайленко, Н. Я., Короткова Н. А. Организация сюжетной игры в детском саду. — М., 1997.
2. Островская, Л. Ф. Педагогические знания — родителям. Пособие для воспитателя дошкольного учреждения. — М.: Просвещение, 1983
3. Эльконин, Д. Б. Психология игры. — М., 2001.

Темы таких родительских собраний могут быть связаны с самыми разнообразными видами детской деятельности, главное, это должно быть поучительно и интересно.

Деятельностный подход и информационные технологии в образовательном процессе вуза: преемственность применения

Петроченкова Екатерина Игоревна, студент
Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова

Алексей Алексеевич Леонтьев определяет деятельностный подход в образовании как «своего рода философию образования, методологический базис, на котором строятся различные системы развивающего обучения или образования со своими конкретными технологиями, приемами и теоретическими особенностями» [5]. Использование информационно-коммуникационных технологий в деятельностном подходе в системе высшего профессионального образования может облегчить коммуникацию между студентами и преподавателем, выполнение различных заданий и научной деятельности [3], [6], [7], [9].

В настоящее время мы все больше наблюдаем влияние новых технологий на жизнь человека, люди уже не могут обойтись без компьютера и Интернета. Процесс информатизации затронул все сферы общества, в том числе и образование. Развитие и само создание этого процесса предполагает использование информационно-коммуникационных технологий.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) могут быть определены как технологии, используемые для доступа, сбора, распространения, хранения, отображения, презентации или сообщения информации. ИКТ включают в себя как технические средства, так и программные средства.

Основное средство информационно-коммуникационных технологий в образовании — персональный компьютер, оснащенный необходимым программным обеспечением.

Можно выделить несколько аспектов использования различных образовательных средств ИКТ в образовательном процессе:

1. Мотивационный аспект. Применение ИКТ в образовательном процессе может способствовать развитию интереса и формированию мотивации студентов,

так как существует широкий выбор форм, содержания и уровней проведения занятий и учитываются индивидуальные образовательные потребности и возможности студентов.

2. Содержательный аспект. ИКТ могут быть использованы при самостоятельном домашнем задании, при составлении таблиц и т. п.

3. Учебно-методический аспект. Электронные и информационные ресурсы могут быть использованы в качестве учебно-методического сопровождения образовательного процесса.

4. Организационный аспект. ИКТ могут быть использованы при индивидуальном обучении и при подгрупповой форме работы.

5. Контрольно-оценочный аспект. Составление тестов и заданий для контроля знаний учащихся на входном, промежуточном и итоговом этапе. Тесты могут быть представлены в режиме on-line и в off-line [2], [3], [9].

Информатизация образования обязывает преподавателей не только иметь основные навыки владения компьютером, но и развиваться в сфере ИКТ, выяснять новинки взаимодействия со студентами и улучшения подачи материала. Многие преподаватели при подаче лекции студентам используют презентации и наглядные материалы в электронной версии (таблицы, схемы, видео и т. д.). Благодаря современным технологиям, преподаватель может читать лекцию в одной аудитории, и она будет транслироваться online в Интернете.

Сейчас многие вузы предлагают получить высшее образование дистанционно. Дистанционная технология обучения — это совокупность методов и средств обучения и администрирования учебных процедур, обеспечивающих проведение учебного процесса на расстоянии на основе использования современных информационных и телекоммуникационных технологий.

Процесс дистанционного образования осуществляется через следующие средства информационно-коммуникационных технологий:

- предоставление учебников в электронном виде;
- пересылка изучаемых материалов через компьютерные телекоммуникации;
- дискуссии и семинары, проводимые через Интернет;
- видеоматериалы;
- электронные образовательные ресурсы
- скайп и другие средства двустороннего онлайн общения [2], [3], [4].

Несомненно, процесс внедрения ИКТ в образование приносит в основном положительные результаты:

- ускоряется передача знаний и накопленного социального опыта человечества не только от поколения к поколению, но и от одного человека к другому.
- повышается качество обучения и образования, что позволяет человеку более успешно адаптироваться к происходящим социальным изменениям
- студенты и преподаватели имеют более гибкий график и возможность отправить материал или какую-то работу через Интернет, учиться, не выходя из дома [9].

Активное и эффективное внедрение этих технологий в образование в соответствии с требованиями современного общества

Несомненно, есть и отрицательные стороны использования ИКТ в образовательном процессе ВУЗа. Упрощенный способ общения с помощью Интернета влечет

за собой сокращение живого общения студентов между собой и студентов с преподавателем. При дистанционном образовании студенты не умеют вести беседы с преподавателем, они не могут задать вопрос и сразу же получить на него ответ. Студенты не имеют достаточной практики диалогического общения, формирования и формулирования мысли на профессиональном языке. Без развитой практики диалогического общения не формируется самостоятельное мышление.

Общедоступность опубликованной в Интернете информации приводит к тому, что студенты перестают творчески мыслить, они чаще всего просто скачивают нужную Информацию из Интернета и не пытаются ее осмыслить.

Актуальная проблема современного общества — Интернет-зависимость. Она проявляется в навязчивом желании находиться online, проверять почту, искать новую информацию и т. д. В процессе обучения, каждый студент проводит большое количество времени в Интернете, что негативно сказывается на его физическом и психологическом состоянии: боли в спине, головные боли, ухудшение зрения, невозможность остановиться или контролировать время пребывания за компьютером.

ИКТ можно отнести к эффективным средствам обучения, так как они способствуют активизации мышления студентов, позволяют работать наиболее продуктивно и усиливают взаимосвязь студента и преподавателя. Однако важно уметь правильно использовать новые технологии и контролировать время, проведенное за компьютером.

Литература:

1. Беспалько, В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия)/В.П. Беспалько. М.: Изд-во МПСИ, — 2008. — 352 с.
2. Галанов, А. Б. Реализация метода проектов средствами компьютерных телекоммуникаций в системе профильного обучения [Электронный ресурс]/А. Б. Галанов — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0723-4.htm>
3. Завражин, А. В., Карманов М. В., Шубина И. В., Карманов А. М. СМАРТ: содержание и особенности проникновения в современное общество. Монография. М.: МЭСИ, 2015. 247 с.
4. Информационно-коммуникационные технологии в образовании и науке [Электронный ресурс] [https://docviewer.yandex.ru/?url=http %3A %2F %2Fconference.osu.ru %2Fassets %2Ffiles %2Fconf_info %2Fconf8%2Fs15.pdf&name=s15. pdf&page=1&lang=ru&c=56f5c6fcd6a](https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fconference.osu.ru%2Fassets%2Ffiles%2Fconf_info%2Fconf8%2Fs15.pdf&name=s15.pdf&page=1&lang=ru&c=56f5c6fcd6a)
5. Леонтьев, А. А. «Научите человека фантазии...» (творчество и развивающее образование)/А. А. Леонтьев // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 82
6. Одиноква, Е. В. Информационно-коммуникационные технологии в образовательной среде технического вуза // Среднее профессиональное образование. 2009. N8.
7. Шубина, И. В. Инновационно-педагогическая деятельность в высшем образовании // Право и образование. 2014. № 12. с. 78-85
8. Шубина, И. В. Деятельностный подход в формировании специалиста высшей школы // Право и образование. 2012. № 10. с. 45-50.
9. Шубина, И. В. Дистанционная среда образования. М.: ГОУ ВПО «РЭУ им. Г. В. Плеханова», 2011. 78 с.

Экспериментальное исследование эффективности арт-терапии в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья

Пецка Маргарита Владиславовна, магистр специального (дефектологического) образования

В исследованиях И.В. Евтушенко, А.И. Копытина, И.Ю. Левченко, Е.А. Медведевой, С.Г. Рыбаковой, Л.Д. Лебедевой, Н.В. Шутовой и др. показано, что коррекция и профилактика эмоционально-личностных нарушений эффективно осуществляется с помощью различных видов искусства. Использование арт-терапии в работе с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья, позволяет апеллировать к глубинным душевным переживаниям ребенка, затрагивает его нераскрытые дарования, нормализует эмоциональное состояние, развивает коммуникативные навыки волевые качества, что существенно повышает социальную адаптацию и облегчает интеграцию в общество [2]. Что является особенно важным для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Это положение легло в основу экспериментального исследования возможностей арт-терапии в коррекционной работе с детьми с отклонениями в развитии.

Исследование включало несколько этапов: Первый этап — поисково-теоретический. Были проанализированы литературные источники, определены тактика и стратегия научного исследования, подобран диагностический комплекс;

Второй этап — экспериментально-констатирующий. Был посвящен изучению особенностей эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с ОВЗ — участников эксперимента. Полученные результаты определили содержание третьего этапа исследования;

Третий этап — коррекционно-формирующий. На данном этапе была апробирована программа психокоррекционной работы с детьми, составившими экспериментальную группу;

Четвертый этап — завершающий. На этом этапе было выполнено итоговое обследование, обработаны результаты, оценена эффективность коррекционной программы, осуществлено литературное оформление текста диссертационной работы.

Исследование проводилось на базе ГБОУ детского сада компенсирующего вида № 908 г. Москвы в 2015 г. В исследовании приняло участие 13 детей в возрасте от шести до семи лет. Заключения ПМПК: 6 детей — ЗПР, 3 детей — СДВГ, 2 детей — ММД в сочетании с ЗПР, 2 детей — ММД в сочетании с СДВГ. У части детей в анамнезе имеются соматические заболевания.

Для решения задач исследования был сконструирован диагностический комплекс, направленный на изучение эмоционально-волевой сферы детей. Исследовались следующие параметры: уровень агрессии, уровень

тревожности, уровень самооценки, уровень страхов. С этой целью были использованы следующие методики: «Кактус» (М.А. Панфилова), тест «Лесенка» (С.Г. Якобсон, В.Г. Щур), тест тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен), тест «Страхи в домиках» (А.И. Захаров).

Результаты исследования оценивались на основе количественного критерия: высокий уровень — средний балл менее 8; средний уровень — средний балл 9-10; низкий уровень — средний балл более 11.

После проведения констатирующего эксперимента были получены следующие **результаты:**

— уровень агрессии в группе приближен к высокому. Большинство детей — 76%, обладают высоким уровнем агрессии, 16% — средним, и лишь 8% низким;

— высокий уровень тревожности во всей группе продемонстрировал 31% детей, средний — 69%. Ни один из детей не продемонстрировал низкий уровень тревожности;

— большая часть детей — 46% обладает неадекватно завышенной самооценкой, 31% завышенной, вариант возрастной нормы, нормальной самооценкой — 23%;

— высокий уровень страхов имеют 46%, низкий уровень страхов 54%.

По результатам исследования были выделены три группы детей с разным уровнем эмоционального благополучия: высоким, средним, низким.

Количество детей, обладающих высоким уровнем благополучия эмоциональной сферы составил 31%, средним — 46%, низким — 23% (рис. 1).

Результаты исследования указывают на необходимость проведения психокоррекционной работы по гармонизации эмоциональной сферы детей определенных к группе с низким уровнем эмоционального благополучия.

Работа проводилась с тремя детьми шести- и семилетнего возраста, отнесенных по результатам констатирующего эксперимента к группе детей с низким уровнем эмоционального благополучия в период с марта 2015 года по май 2015 года на базе ГБОУ детского сада компенсирующего вида № 908 г. Москвы.

Программа психокоррекционной работы основывалась на применении таких арттерапевтических методов как: изотерапия, сказкотерапия, музыкотерапия, имаготерапия. На занятиях использовались различные изобразительные материалы и приемы арт-терапии, что позволило создать больше условий для эмоционального самовыражения детей с ОВЗ и расширить диапазон их творческого

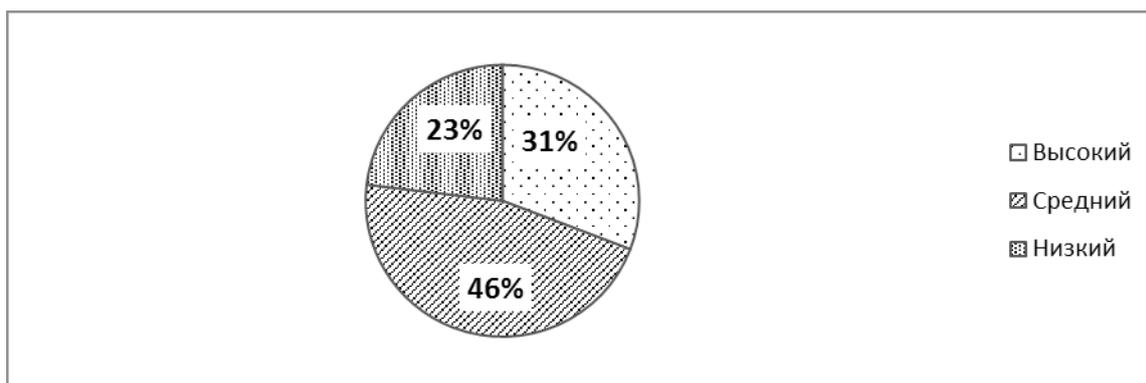


Рис. 1. Уровни благополучия эмоциональной сферы в группе

потенциала. В представленный комплекс мы также включили упражнения на нормализацию дыхания и развитие моторики. Занятия проходили в индивидуальной и групповой формах.

Целью психокоррекционной программы является нормализация эмоционального благополучия.

При составлении программы были поставлены психокоррекционные и развивающие задачи (рис. 2).

По окончании формирующего эксперимента была проведена оценка эффективности коррекционно-развива-

ющей работы с помощью диагностических заданий из констатирующего эксперимента.

Результаты повторного диагностического исследования позволили сделать вывод об улучшении показателей эмоциональной сферы у обследуемой группы детей: снизились уровни агрессии и страхов, нормализовалась самооценка.

В результате проведенной работы можно констатировать, что дети из группы с низким уровнем эмоционального благополучия перешли в группу с нормальным уровнем эмоционального благополучия (рис. 4).



Рис. 2. Структура психокоррекционного комплекса

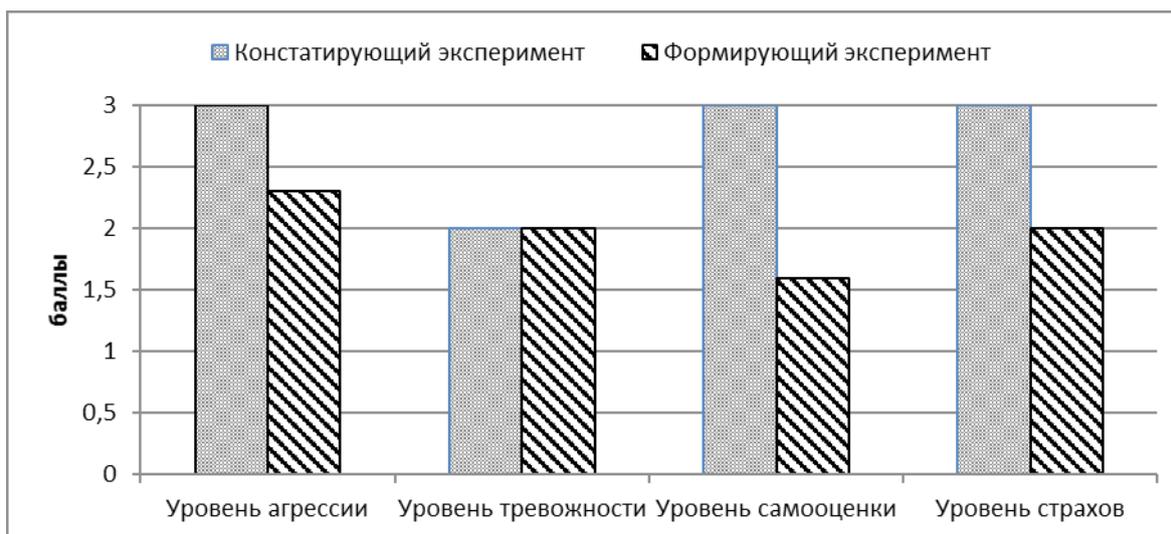


Рис. 3. Разноуровневые показатели среднего балла по группе в констатирующем и формирующем экспериментах

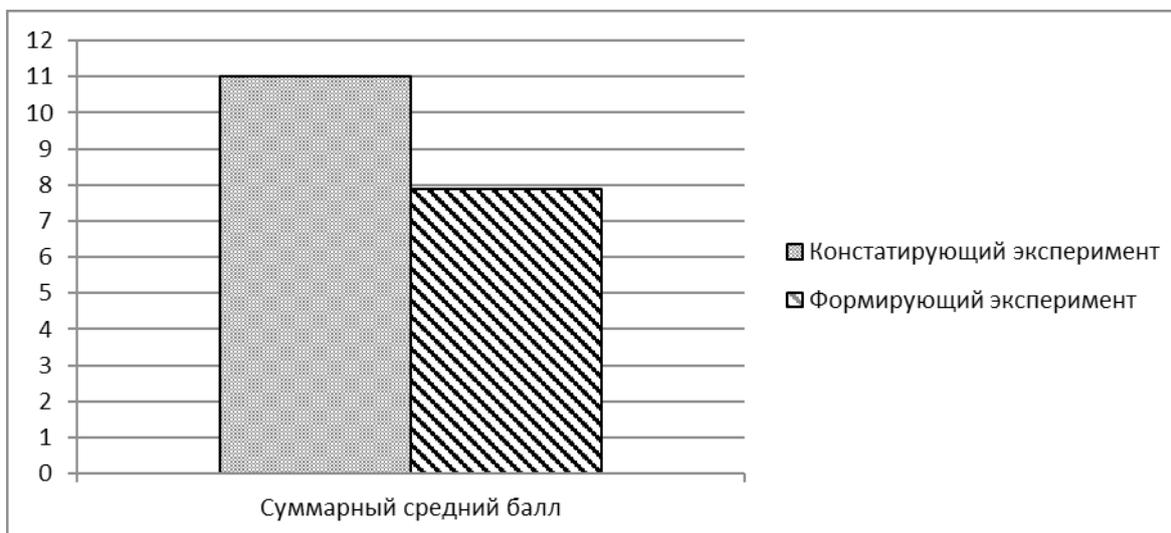


Рис. 4. Разноуровневые показатели общего среднего балла в констатирующем и формирующем экспериментах

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

— У детей с ОВЗ в силу особенностей развития наблюдаются высокие уровни агрессии, страхов и неадекватная самооценка. По уровню тревожности показатели находятся в среднем диапазоне.

— В процессе разработки коррекционно-развивающих программ нужно учитывать психологические и физические особенности детей, обусловленные особенностями нарушений в развитии.

— Коррекционно-развивающий арт-терапевтический

комплекс для детей с ОВЗ должен включать не только непосредственно арт-терапевтические методы, но и общеразвивающие упражнения для нормализации дыхания и развития моторики.

— Для достижения максимального эффекта занятия должны проводиться как в групповой, так и в индивидуальной формах.

— Корректно построенная и выполненная психокоррекционная программа позволяет снизить уровень агрессии, страхов и нормализовать самооценку у детей с ОВЗ.

Литература:

1. Евтушенко, И. В. Использование регулятивной функции музыки в воспитании детей с легкой умственной отсталостью // Современные проблемы науки и образования. — 2013. — № 6.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10919> (дата обращения: 11.03.2016)

2. Комиссарова, Л. Н., Левченко И. Ю., Медведева Е. А. [и др.]. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учеб. для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 2001. — 248 с.
3. Копытин, А. И., Свистовская Е. Е.. Арт-терапия детей и подростков. — М.: Когито центр, 2006. — 197 с.
4. Пецка, М. В. Арт-терапия в коррекционно-развивающей работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Коррекционная педагогика. Теория и практика. — 2015. — № 2 (64). — с. 53-56.
5. Шутова, Н. В. Интегрированное психическое развитие проблемных детей старшего дошкольного возраста средствами музыкального воздействия: Монография. — Москва: Моск. гос. гум. унив-т, Нижний Новгород: Нижегород. гос. пед. унив-т, 2008. — 225 с.

Технология «Детский совет» как важнейшая форма поддержки детской инициативы

Приказчикова Светлана Владимировна, старший воспитатель
МБДОУ Детский сад № 53 «Росинка» г. о. Химки Московской обл.

Ведущая идея: поддержка разнообразия детей и детства. Нужно перебрать 10 миллиардов людей, чтобы найти похожего.

Разнообразие детей — возраст, психофизиологические особенности, темп и направленность развития, интересы... Разнообразие детства — социокультурные и финансово-экономические условия жизни, ментальность ближайшего окружения в едином образовательном пространстве.

Возраст ребенка, уровень владения речью играет роль только для формы участия, но не для участия как такового.

Участие в Детском совете возможно для детей любого возраста. Дети обладают значительно большим потенциалом, чем предполагают взрослые. При соответствующей поддержке они могут осознанно и целенаправленно принимать участие в определении дневных дел, могут четко сказать, что им нравится/не нравится, рассказать о своих идеях и представлениях, дать оценку своим идеям, делам и действиям и действиям других. Культура участия (соучастия) может быть сформирована только постоянной ежедневной практикой.

Задачи детского совета

Создать эмоциональный настрой на весь день — «здать тон». Создать условия для межличностного и познавательно-делового общения детей и взрослых. Развивать эмпатию. Учить выбирать из личного опыта наиболее значимые, интересные события, рассказывать о них кратко, но последовательно и логично. Учить формулировать суждения, аргументировать высказывания, отстаивать свою точку зрения. Выбрать тему нового проекта/подвести итоги проекта. Разработать план действий. Учить детей делать осознанный ответственный выбор. Развивать умение договариваться о совместной деятельности, распределять роли и обязанности и др.

Социально-коммуникативное, познавательное, речевое развитие.

Дошкольные организации — место, где в социально-безопасной, коммуникативно-насыщенной среде свер-

стников и профессионально подготовленных взрослых каждый ребенок может учиться: участию в обсуждении и принятии решений, инициированию дел и действий, значимых для себя и других, управлению своей активностью, кооперации, рефлексии, ответственности за себя и других и др. В целом — жизнетворчеству.

Ориентация на достижения детей.

Если воспитатели отмечают, что какая-либо часть детей их группы демонстрирует достижения (опережающее развитие) коммуникативной компетентности (равно как и любой другой), то не предоставлять детям возможность высказываться (выбирать, самоорганизовываться, кооперироваться, самостоятельно пользоваться различными источниками информации) — означает по меньшей мере не использовать их потенциал или вовсе тормозить их развитие.

Структура детского совета...

Единственно верной структуры НЕТ. Детский совет НЕ занятие. Участие в нем НЕ может быть принуждением.

Что есть?

Приветствие (инвариант: пожелания, комплименты, подарки). Игра (инвариант: тренинг, пение, слушание). Обмен новостями. Планирование дня (инвариант: выбор темы проекта, презентация центров, формулирование идей, выбор деятельности). Подведение итогов (работы в центре, проекта, дня). Задачи развития детей. Правила, принятые в субкультуре группы. Право принимать/не принимать участие в общем деле.

Длительность проведения детского совета.

В целом детский совет может длиться, в зависимости от возрастной группы и ситуации, от 5 до 20 минут. Жесткой рамки нет. Все будет зависеть от того, насколько всем хорошо вместе, насколько детский совет идет живо и весело, насколько обсуждаемая тема интересна и важна и что составляет главную задачу: выбор темы планирование или текущее самоопределение детей в делах и действиях дня.

Приветствия (комплименты, подарки и пр.)

Прежде чем включать эту часть в структуру детского совета, стоит сделать анализ ситуации. Если дети без напоминания утром приветствуют взрослых и друг друга, если у воспитателя нет специально поставленной цели значительно разнообразить формы приветствий или «окультурить» их, то эту часть можно пропустить, ограничиваясь улыбкой и короткой приветливой фразой «Я рада вас видеть», «Я рада, что мы снова все вместе». Особое внимание может быть уделено тому ребенку (детям), который, например, вернулся после болезни или отпуска («Как здорово, что Артем снова с нами. Мы очень ждали тебя»).

Обмен новостями или философствование с детьми.

Обмен новостями во время детского совета — место легитимного высказывания всего, что переполняет душу и просится на язык.

Новости: не регламентируются (только по одной короткой новости), не селекционируются (только хорошие новости), не вытягиваются насильно («Сережа, мы еще не слышали твоих новостей»), не запрещаются («Нет-нет, об этом мы не говорим, это стыдно, маленькие дети не должны об этом думать и говорить»). Новости принимаются как факт.

Как помочь ребенку заговорить.

Как правило, проблема не в том, как «разговорить», а в том, как удержать разговоры в приемлемых рамках. Внимание к повседневным разговорам (наблюдения). Волшебный сундучок (от каждого молчуна по 1 вещице). «Секретик» (взрослый кооперируется с ребенком). Договаривание за ребенка, формулирование идеи от лица ребенка. Стоит ли всеми силами «побуждать» молчащих детей к «публичным выступлениям»? Нет. Понимание индивидуальных особенностей ребенка и внимание к ним, терпение и терпеливость подскажут, когда не следует торопить и торопиться.

Игра (пение, чтение/слушание, элементы тренинга).

Игры используются как игры, для общей радости и удовольствия, а не учебно-тренировочных действий. Что это может быть? Любые игры, не требующие большой подвижности.

Выбор темы проекта, образовательного события. Планирование.

Планирование — одна из ведущих и одна из самых сложных составляющих детского совета. Прилагая максимум усилий для того, чтобы вовлечь детей в активное выдвижение идей, обсуждение возможных вариантов действий и в итоге к выбору темы образовательного проекта, акции, праздника или иного события, взрослые поддерживают их инициативу и креативность, демонстрируют партнерский стиль взаимоотношений, позитивный эмоциональный настрой, предвкушение успеха, основанного на ценности совместных действий.

Ориентация на образовательную программу ДОО, ситуацию в развитии и интересы детей, культуросообразность, потенциал местного сообщества. Баланс инициатив взрослых и детей. Интеракция как условие планирования.

Первое направление — выбор темы образовательного проекта (события, акции). Второе направление — разработка плана проекта, плана образовательного события. Третье направление — планирование дел и действий на текущий день. Все идеи детей вносятся в общий план наравне с идеями взрослых. Планируя работу вместе с детьми, взрослые получают самостоятельно, а значит, осознанно и ответственно, выбранные ими дела и действия, и теперь не нужно придумывать мотивацию — мотивация уже есть, причем внутренняя, самая важная и устойчивая. Дети до начала действия уже знают, чем они могут заняться сами и чем планируют заняться другие. Это придает образованию в целом и конкретному дню определенность и продуманность. И взрослые, и дети, всегда могут обратиться к записям и посмотреть насколько реальны те дела и планы, о которых договорились. Что выполнено, что осталось нереализованным. Это придает осмысленность всей жизни группы. Иногда дети р. в. и, безусловно, трехлетки понимают, что взрослые записывают «их идеи, их мысли», т. е. придают им значение. Это воспитывает чувство собственного достоинства. Записанные печатными буквами слова побуждают детей учиться читать, что взрослые и увидят, если будут это делать вместе с ними постоянно. У педагогов накапливается содержание, подтверждающее индивидуализацию образовательной работы с детьми, и примеры «индивидуальной работы».

Совместное планирование, вовлечение детей в планирование свидетельствуют о профессиональной состоятельности воспитателей — умении вести диалог со своими воспитанниками, следовать за их инициативой, учитывать их интересы, раскрывать содержание образовательной работы, используя необходимый комплекс форм и методов, индивидуализировать работу.

Выбор.

Предоставление права выбора — это не единичная акция, не специально запрограммированная взрослыми ситуация. Право выбора — естественное ежедневное состояние образовательной деятельности в дошкольной организации. Взрослый* (воспитатель, специалист, кто-то из родителей воспитанников) направляет выбор детей лишь тем, что создает необходимые предметно-пространственные условия и обсуждает с детьми (с некоторыми, с изъявившими желание) их планы. Выбор не подразумевает того, что, выбрав сегодня центр математики, завтра ребенок обязан будет «выбрать» центр искусства, а послезавтра — центр движения. Выбор — это не награда, которая выдается детям после окончания «настоящей (учебной) работы». Выбор — это добровольно принятая ответственность, добровольное ограничение.

Реализация модели обучения на примере культуросообразного поведения взрослых. Каждый день у ребенка должна быть возможность: самостоятельно выбрать дело для себя, включиться в кооперативную деятельность с другими детьми или работать под руководством воспита-

теля (в малой подгруппе, в индивидуальном партнерстве со взрослым).

Подведение итогов, или Что у нас получилось?

Использование этой формы позволяет подвести итоги и наметить перспективы, поддерживать стремление детей поделиться своими достижениями и неудачами, обеспечивает место и время формирования сложных и очень важных навыков рефлексивности. Итоговый сбор проводится ежедневно после того, как дети выполняют задуманное — реализуют свой план в центре искусства или кулинарурии (математики, строительства, игры, песка и воды, науки и т. п.). Его основная задача — анализ деятельности: что получилось, насколько полученный результат соответствует задуманному, что помогало и что мешало в достижении цели. И еще одна задача, не менее важная, но скрытая от детей, — заразить энтузиазмом («Смотри, какие интересные работы получились у Ани, Юры»), вселить в детей чувство уверенности, что они тоже смогут, если захотят.

Роль взрослых.

При ведении детского совета взрослый — модератор. Взрослые основывают свою деятельность на понимании и признании потенциальных способностей, возможностей и прав ребенка на свободу, самостоятельное познание окружающего мира во всем его многообразии; предоставляют детям достаточную свободу для реализации их собственных замыслов, очерчивая ее рамками принятой культуры и формируя у воспитанников понимание ответственности за свой выбор, действия и результаты. Как ресурсная личность, воспитатель вместе с другими участниками образовательного процесса создает в группе необходимые условия, помогает детям найти и использовать разнообразные источники информации. Вне зависимости от названия, детский совет — это место и время делового и духовного общения взрослых с детьми, задающего смысл и стиль всей жизни группы — маленького уникального сообщества со своей историей, культурой, интересами, потребностями и возможностями.

Интеллектуальные операции «обобщение» и «классификация» как операционные механизмы мышления — познавательной способности младшего школьника

Руденская Анастасия Викторовна, учитель начальных классов
ГБОУ Школа № 1021 г. Москвы

В данной работе представляется исследование динамики развития интеллектуальных операций «классификация» и «обобщение» у младших школьников в процессе фронтального обучения. Идет сравнение 2 класса, работающего по ФГОС и 4 класса, который работал по старой системе начального образования.

Интеллектуальные операции (операционные механизмы) познавательных способности, в том числе и мышления, с поступлением ребенка в школу, только начинают развиваться. В самом начале учебного процесса уровень их развития достаточно низкий, но при вхождении в учебную деятельность на разных дисциплинах ребенок учится ставить цели и решать поставленные задачи. В этот момент начинается развитие познавательных способностей через операционные механизмы мышления. В концепции В.Д. Шадрикова можно увидеть взаимосвязь всех познавательных способностей, благодаря интеллектуальным операциям, проявляющимся во всех сферах познавательной активности младших школьников. Он показал закономерности развития интеллектуальных операций ребенка в ведущем виде деятельности (учебной). В каждом возрастном периоде меняется характер развития интеллектуальных операций, появляются новые интеллектуальные операции, повышается качественный уровень уже имеющихся.

У новорожденного ребенка: предметом деятельности является собственное тело, взаимодействие с матерью.

Развитии идет в распознавании сенсорных сигналов, а характеристикой интеллектуальных операций является сосание, хватательные движения.

От 2 до 15 месяцев предметом деятельности является собственное тело, предметное взаимодействие, социальное взаимодействие. В эмоциональном общении с родителями идет овладение собственным телом, формирование привязанности, формирование представлений о постоянстве объекта, развитие сенсомоторного интеллекта, а характеристикой интеллектуальных операций является координация движений большого пальца и одного, двух других (до года), сложные сенсомоторные координации — управление собственным телом. В манипулировании с предметами и установлении ассоциаций появляются первые мыслительные схемы: ассимиляция и аккомодация.

От 3 месяцев до 30 месяцев: предметом деятельности является вокальные упражнения с голосовым аппаратом, в развитии идет формирование специфических сенсорных эталонов речи, овладение языком, а характеристикой ин-

теллектуальных операций является анализ и синтез речевых сигналов.

От 15 до 30 месяцев: предметом деятельности является предметное взаимодействие, совместная деятельность со взрослыми. В социальном взаимодействии идет сенсорное различение, установление значений, развитие сенсомоторного интеллекта, появление мысленных представлений об объектах, которые отсутствуют, появляются предпосылки абстрактно-символического мышления. Память обогащается знаниями об окружающем мире, появляются осознание «Я» и «не Я», отсроченное подражание, имитация поведения близких людей, а характеристикой интеллектуальных операций является сравнение (сенсорных сигналов) целеполагание в поведении (поиск игрушек).

До 3-х лет происходит дальнейшее овладение собственным телом, развитие основных психических процессов, установление значений и смыслов, накопление знаний об окружающем мире (предметном и социальном). У ребенка появляется первичное понимание различий между реальным и воображаемым, стремление к познанию окружающего мира, а характеристикой интеллектуальных операций является выдвижение гипотез (неосознаваемых), определяющих поведение, операции понимания, появление навыков счета (выстраивание последовательностей), появление ключевых идей счета. Предметом игровой деятельности является предметное и социальное взаимодействие. В игре идет овладение операцией сравнения (на примере предметных рядов), применяются навыки различных интеллектуальных операций к конкретным явлениям.

С 7 до 11 лет: предметом деятельности является предметное и социальное взаимодействие, ведущим видом деятельности становится учебная деятельность, в которой продолжают развиваться навыки различных мыслительных операций по отношению к конкретным явлениям, появление предпосылок абстрактного мышления. Начинает формироваться нравственная ответственность (избегание наказания и стремление к получению награды), а характеристикой интеллектуальных операций является нарастание количества конкретных интеллектуальных операций.

В нашей исследовательской работе мы диагностировали интеллектуальные операции у детей 2-го и 4-го класса. Основной целью нашего эксперимента было обнаружить и охарактеризовать динамику развития интеллектуальных операций «обобщение» и «классификация» у младших школьников в процессе фронтального обучения. Стоит отметить, дети 2-го класса начали свое обучение по ФГОС НОО, а у учеников 4-го класса велось обучение по предыдущей системе образования.

Для исследования интеллектуальных операций «классификация» и «обобщение» на первом этапе были использованы методы диагностики эффективности учебной деятельности «трудного класса». Методика разработана Э.Ф. Замбацьявичене на основе теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра с целью исследования развития и особенностей понятийного мышления, сформированности важнейших логических операций у детей младшего школьного возраста.

В методику входили задания четырех типов, направленные на выявление умений ребенка осуществлять различные логические операции с вербальным материалом.

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	83.2	28	95.2	37
2	82.3	25	72.6	14
3	102.9	40	77.9	20
4	64.3	8	80.8	23
5	88.1	35	76.8	18
6	82.9	27	71.4	12
7	69.3	11	72.3	13
8	81	24	74.9	15.5
9	62	7	83.8	29
10	9.8	1	75	17
11	40.6	2	77.3	19
12	42.3	3	88	34
13	65.3	9	65.9	10
14	80.1	22	50	5
15	86	31	87.1	33
16	82.8	26	97.4	38.5
17	48.3	4	92.5	36
18	86.4	32	97.4	38.5
19	79.2	21	61.4	6
20	85.9	30	74.9	15.5
Суммы:		386		434

Результат: $U_{эмп} = 176$

Критические значения

$U_{кр}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
114	138

Полученное эмпирическое значение $U_{эмп}$ (176) находится в зоне незначимости

По итогам наших субтестов суммарный показатель по четвертому классу превышает (незначительно) суммарный показатель второго класса, значимы ли найденные нами различия мы посчитали с помощью количественной оценки по критерию Манна-Уитни и получили следующие результаты — количественный анализ полу-

ченных данных показывает отсутствие значимых результатов субтестов, направленных на изучение развития операций «обобщение» и «классификация» во 2ом и 4ом классе. Этого можно было ожидать.

Как показывает практика при модернизации системы образования были внесены изменения как в программу, так и непосредственно на подачу материала учителем. Задания сейчас рассчитаны не только на подготовленных детей, но и на менее усидчивых и подготовленных школьников. Таким образом, на современном этапе в учебной деятельности делается акцент на развитие интеллектуальных операций в комплексе. Без внимания не остается ни один компонент операционной системы способностей. И за счет этого развитие идет быстрее, а обучение становится качественнее.

Литература:

1. Акимова, М. К., Гуревич К. М. Психологическая диагностика. Уч. пособие. 3-е изд. — СПб: Питер, 2007.
2. Веретенникова, Л. К. Развитие творческого потенциала младших школьников// Учебн. пособие. в 2 ч. — Москва, изд. Альфа, 2008.
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. — М.: Лабиринт, 1999.
4. Гальперин, П. Я., Эльконин Д. Б., Запорожец А. В. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления. Послесловие к книге Д. Флейвелла «Генетическая психология Ж. Пиаже». М., 1967.
5. Общая психология/под редакцией Петровского А. В. — М.: Просвещение, 1986.
6. Рубинштейн, С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории. Вопросы психологии. 1960. № 3.
7. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие, 2-е изд., перераб. и доп. М.: Логос, 1996.
8. Шадриков, В. Д. «Интеллектуальные операции. — М.: Университетская книга, Логос, 2006. Изд-во Института Психотерапии, 2006.
9. Шадриков, В. Д «Ментальное развитие человека», М.: Аспект Пресс, 2007.

Актуальность управления качеством образования при использовании информационно-коммуникационных технологий в педагогической практике

Руднева Светлана Владимировна, студент
Московский педагогический государственный университет

В статье анализируется проблема качества образования. Для повышения качества образования необходимо использовать современные информационно-коммуникационные технологии. Автор дает краткий обзор современных способов организации образовательной деятельности для повышения интереса к познавательной активности учащихся: веб-квест, интернет-олимпиада, турнир, дистанционное обучение.

Ключевые слова: качество образования, управление качеством образования, веб-квест, интернет-олимпиада, турнир, дистанционное обучение, электронная кафедра.

Образование в нашей жизни играет большую роль. Оно способствует развитию самосознания, нравственности, гражданской позиции личности. Образование позволяет человеку достичь поставленные цели и добиться успеха в жизни. В современном обществе востребованы высококвал-

лифицированные кадры, получившие хорошие знания, навыки, компетенции, умения творчески подходить к решению различных задач. Поэтому меняются требования к качеству образования. Одна из главных актуальных задач российского образования — это повышение качества образования.

«Качество образования — степень соответствия образовательных результатов и условий их получения существующим в обществе потребностям и ожиданиям» [1, с. 16].

«Управление — любая педагогическая деятельность, связанная с принятием решений относительно группы людей» [7, с. 130].

Из определений следует, что управление качеством образования — это педагогическая деятельность, связанная с принятием решений относительно учащихся, по проблеме качества образования.

Для того чтобы педагог правильно принимал решения необходимо:

- открыто высказываться перед учениками, вести диалог, «уметь слушать и слышать окружающих»;
- понимать, что все учащиеся — разные люди, уважать в них индивидуальность;
- уметь «объективно оценить действительность и свои силы»;
- быть способным к самообразованию.

Перечисленные компетентности помогают педагогу понять, что нужно сделать для повышения качества образования. Д. Дьюи сказал: «Если мы будем учить сегодня так, как мы учили вчера, мы украдем у детей завтра».

Обучение должно быть продуктивным. Учащиеся должны развиваться согласно своим индивидуальным способностям. Оценивать ученика можно, сравнивая его предшествующие и текущие успехи. Преподаватель должен быть наставником для своих учеников. Самое главное для повышения качества — это то, что педагог должен научить учеников думать и самостоятельно принимать решения. Учащиеся не должны механически выполнять задания. Они должны понимать и объяснять, каким способом решается та или иная задача. Уметь находить общие способы решения задач. Не сводить свои способности только лишь к запоминанию и шаблонному принципу мышления.

В своей деятельности преподаватель должен использовать инновационные технологии. В школы введены информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), с помощью которых можно сократить время традиционного преподавания предметов и улучшить качество образования. ИКТ требуют от педагогов разработки новых методов, приемов и форм, которые могли бы использоваться на уроках. В создании таких новых методик проявляется мастерство учителя. Хочется привести пример из книги Е. А. Ямбурга «Школа и ее окрестности» [9, с. 468]. На уроке литературы изучали рассказ Л. Н. Толстого «Косточка». На экране был представлен этот рассказ. С помощью компьютера, убирая и добавляя предложения из рассказа, учитель обсуждал смысл прочитанного. В результате «развернулся настоящий текстологический анализ в начальной школе, ставший возможным благодаря новым информационным технологиям».

На уроках учителя и ученики готовят различные презентации. Разработка презентаций с использованием всевозможных картинок, фотографий, анимационных эффектов, графиков, схем, диаграмм способствует развитию у учащихся интереса к учебе. Это увлекательная, творческая работа, но на этом, к сожалению, заканчивается вся деятельность по использованию компьютерного и информационного обеспечения.

Рассмотрим пять причин неэффективного использования ИКТ [1, с. 58]:

- необходим комплексный подход в построении электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) школы (ЭИОС включает в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, технологические средства, образовательные программы);
- недостаточная мощность Интернета в школах;
- наличие классно-урочной системы — основной «тормоз» введения современных ИКТ;
- низкий уровень информационно-коммуникационной компетентности самих педагогов;
- быстрое устаревание приобретенной техники и отсутствие возможности самим школам оперативно закупать подобную технику.

Что можно сделать, чтобы выйти из сложившейся ситуации [1, с. 58]:

- создать модульные ЭИОС с возможностью добавления новых и корректировки старых модулей системы;
- разработать интерактивные учебники;
- осуществлять обучение и переподготовку учителей для работы в ЭИОС;
- отказаться от бумажной отчетности, перейти на электронный документооборот.

Огромные возможности познавательной деятельности предоставляют нам ИКТ. С их помощью можно посетить любой сайт в Интернете, где может храниться полезная и интересная информация. Важно педагогу организовать увлекательную поисковую задачу для учащегося, чтобы он ею заинтересовался. Для этого используют web-квест — «это задание, в основу которого положена проблема с элементами ролевой игры, для выполнения которого используется информация из Интернета» [2]. Задания в web-квестах могут быть разными как по учебным предметам, так и общего плана, например, по профориентации учеников. Учащиеся ищут, собирают, обрабатывают информацию по заданной проблеме, выбирают наилучший с их точки зрения вариант решения задачи с помощью современных ИКТ. Представляют наглядно свою информацию с помощью презентаций, видеороликов, кинофильмов. При этом они учатся выступать, защищать свою позицию, обсуждать, отвечать на задаваемые им вопросы. Web-квест создает условия для поиска информации нестандартным способом, показывает возможность связей между учебными предметами, позволяет работать учащимся в команде, развивает творческие способности.

«Школа своим учением окажет наиболее глубокое влияние в том случае, когда она будет следовать природным расположением учащихся, их вкусам, склонностям и способностям и будет представлять им возможно широкую свободу в занятиях любимыми предметами, т. е., другими словами, когда она образование поставит на почву самообразования и саморазвития...» П. Ф. Каптерев. [3, с. 147-148]

Изучая «необъятную сферу наук... как широкое поле, одни части которого темны, а другие освещены» «ученик на своем поисковом пути, занимаясь самообразованием, пытается «расширить границы освещенных мест или приумножить на поле источники света» [6].

Для повышения качества образования и интереса к обучению используют турниры, олимпиады. В С.-Петербургском Университете ИТМО разрабатывается система управления обучением. Один из модулей этой системы «включает в себя почту, чаты, доски объявлений, анкетирования, новости и голосования. Именно в этом модуле студентам доступны турниры» [4]. Суть турниров — соревнование двух студентов в проверке теста третьего студента, причем соперники знают друг о друге, а того третьего студента, кто является автором проверяемого ими теста, не знают. Проверая множество работ подобным способом, студенты повышают свой рейтинг. Турниры содержат игровые моменты и поэтому привлекают студентов. Частое повторение пройденных учебных тем способствует запоминанию необходимых знаний студентами.

Проведение интернет-олимпиад может охватить большое количество учащихся школ или вузов страны, а также образовательных учреждений других стран. Олимпиада позволяет сравнить качество знаний и навыков учащихся. Режим телеконференции, который может использоваться при проведении олимпиады, позволяет общаться на удаленном расстоянии с талантливыми людьми, делиться опытом, повышать интерес к познавательной деятельности. Например, олимпиада по английскому языку проведенная между двумя медицинскими вузами г. Екатеринбурга и г. Красноярска, показала, что подобные мероприятия необходимо проводить между студентами. Подготовка и участие в олимпиаде стимулировала студентов к изучению английского языка, который в наше время необходим для использования в профессиональной подготовке [5].

Для улучшения качества образования должны использоваться разные формы обучения: дистанционное, очно-заочное, семейное образование, экстернат.

В нашей стране уделяется большое внимание дистанционному обучению. Дистанционное обучение — это совокупность методов и средств обучения, обеспечивающих проведение учебного процесса на расстоянии на основе использования современных ИКТ.

Возможности компьютеров, телекоммуникационных средств, программного обеспечения позволяют внедрять дистанционное обучение в систему образования.

В настоящее время развиваются и уже функционируют в некоторых вузах, таких как МВТУ, МЭИ, МИРЭА, МЭСИ, МГИУ и др., виртуальные кафедры [8, с. 64-67]. Виртуальные кафедры внедряются в институт параллельно традиционным учебным кафедрам. Лекции, консультации, зачеты и экзамены проводятся в сетевых классах, с помощью теле, видео конференций. Предоставляют для студентов возможности для самостоятельного обучения по разработанным электронным образовательным ресурсам (ЭОР). Контроль обучения проводится по тестам, на тренажерах, с помощью специальных компьютерных программ. Устраивают консультации групповые или индивидуальные с помощью ЧАТ, электронной почты. Виртуальная кафедра может участвовать в научно-исследовательских проектах, так как имеется выход на многие организации как в Москве, так и в регионах и за рубежом. Учащиеся могут иметь доступ к виртуальным кафедрам других институтов для возможности прослушивания лекций выдающихся преподавателей в режиме теле или видео конференций.

В Великобритании в Открытом университете ежегодно обучаются 200 тысяч слушателей, используя «широкий спектр методов для телекоммуникационного обучения: письменные работы, видео- и аудиоматериалы, internet-конференции с поддержкой тьютора и систематическими выездными школами» [8, с. 46]. «Сейчас уже в Великобритании существует более 50% образовательных программ для получения степени магистра в области управления путем электронного телекоммуникационного обучения. Лидирующей организацией в этой области является Открытая школа бизнеса Открытого университета Великобритании» [8, с. 46].

В заключении хочется отметить, что проблема качества образования волнует все страны мира. Существуют различные направления в развитии систем образования [3, с. 114-115] за рубежом:

- переход от элитного образования к высококачественному образованию для всех;
- создание условий для образования человека независимо от места его проживания и образовательного уровня;
- увеличение в образовании гуманитарной составляющей (психология, политология, социология, экология, культурология, экономика, эргономика);
- распространение нововведений при сохранении сложившихся национальных традиций.

Россия, подписав Болонское соглашение, развивает систему образования по перечисленным направлениям и стремится достичь того, чтобы все ее граждане повышали уровень своего образования «на протяжении всей своей жизни». Как сказал английский ученый Ф. Джессан: «Если временный перерыв в образовании естественен, то его окончательное прекращение равносильно ампутации мышления».

Литература:

1. Воронцов, А. Б. Качество и стандарты образования как основной проект российской школы / Воронцов А. Б. — М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2015. — 88 с. ISBN 978-5-9904722-9-7
2. Казакова, В. В., Жесткова Е. А. Веб-квесты в профессиональной ориентации выпускников современных школ // Современные наукоемкие технологии. — 2015. — № 6. — с. 70-72
3. Коджаспирова, Г. М. Педагогика: учебник для академического бакалавриата / Г. М. Коджаспирова. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2015. — 719 с. — Серия: Бакалавр. Академический курс.
4. Копылов, Д. С., Лямин А. В., Федореева М. К. Турниры как один из подходов к повышению качества обучения и мотивации студентов // Дистанционное и виртуальное обучение. — 2016. — № 1. — с. 21-30
5. Митрофанова, К. А., Гаврилюк О. А., Чемезов С. А. Межвузовская Интернет-олимпиада по английскому языку среди студентов-медиков: опыт организации и проведения // Дистанционное и виртуальное обучение. — 2016. — № 1. — с. 100-106
6. Можейко, М. А. «Новейший философский словарь» Библиотека гуглер — философия [электронный ресурс] http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/New_Dict/224.php
7. Руднев, Е. А. Управление качеством образования в школе: ресурсы руководителя. Учебно-методическое пособие. — М.: Педагогическое общество России, 2013. — 176 с.
8. Трайнев, В. А. Электронно-образовательные ресурсы в развитии информационного общества (обобщение и практика): Монография / В. А. Трайнев. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2015. — 256 с. ISBN 978-5-394-02464-1 [Электронный ресурс]. URL: <http://rucont.ru/UserInfo/MyLibrary> (Дата обращения 02.03.2016).
9. Ямбург, Е. А. Школа и ее окрестности / Е. А. Ямбург — М.: ООО «Центр книги Рудомино», 2011. — 576 с., илл.

Технология выполнения заданий дистанционного учебного курса «Музыкально-сценическое искусство в контексте мировой художественной культуры»

Савина Елена Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент
Московский педагогический государственный университет

С целью дополнения и расширения культурно-образовательных представлений, получаемых на музыкально-исторических и музыкально-теоретических дисциплинах, в учебных планах студентов кафедры вокального искусства Института искусств МПГУ заложен такой предмет как «Современный музыкальный театр». В рамках этой дисциплины в 2014-2015 учебном году был создан и частично апробирован дистанционный учебный курс «Музыкально-сценическое искусство в контексте мировой художественной культуры», в процессе освоения которого у обучающихся формируется понимание исторических закономерностей развития музыкального театра от первых элементарных его проявлений через пробы, экспериментирования и поиски идеала до его современного состояния. Целью курса является постижение генезиса искусства музыкального театра в современной интерпретации.

Дистанционный учебный курс включает в себя лекционный материал, тематические вебинары и форумы, прикрепленные видеофрагменты и ссылки на текстовые первоисточники, а также задания, wiki, глоссарий и тесты. Все эти элементы курса сопровождаются комментариями по тактическому их освоению и выполнению. Назовём эти

комментарии *заданиями* и будем рассматривать их как некую проблемную установку, которую необходимо преодолеть.

В контенте курса есть отдельный ресурсный «Файл», который называется «Методические рекомендации студентам по выполнению заданий курса», где объясняются нормативные требования по работе с элементами курса и техника выполнения заданий в рамках данного дистанционного учебного курса.

Предметом нашего разговора выступают именно эти задания, а точнее, технология их выполнения.

Один из первых тематических форумов нашего курса, на который приглашаются обучающиеся, называется «О теории театрализации». Для того, чтобы принять участие в этом форуме, необходимо, а) воспользоваться конкретной ссылкой на текстовый первоисточник, указанный в курсе, и познакомиться с теорией театрализации искусствоведа начала XX века Н.Н. Евреинова, а затем б) опровергнуть или подтвердить его утверждение о том, что «зачатками искусства являются не религиозные культы и, тем более, не бытовая утилитаризм, а исключительно чувство театральности, которое инстинктивно было свойственно первобытному человеку». Свои собственные ар-

гументы и субъективные высказывания, которые доказывали бы либо ошибочность утверждения и несогласие с ним, либо его правильность и, соответственно, его признание, каждый участник форума должен в) оформить в виде печатного текста. Однако этот текст предполагает **ограничение объёма**, что и указывается в задании: «текст должен представлять не более 500 знаков».

В общепринятом понимании текстовый объём измеряется знаками, которые включают в себя буквы, знаки препинания, напечатанные 14 кеглем с полуторным интервалом, кавычками, а также пробелами между словами. Для того, чтобы заранее снять вопросы, которые могут возникнуть у участника тематического форума, в тексте задания даётся наглядный пример выполнения подобной работы: «Фраза *«фольклор приобрёл новые стороны, черты и тематические линии»* содержит ровно 60 знаков, включая все буквы, запятую, точку и пробелы между словами». Таким образом, 500-700 знаков с пробелами будет составлять примерно 1/4 листа формата А-4; 1000 знаков с пробелами — это 1/3 листа А-4; 2000-2200 знаков с пробелами — это 2/3 листа А-4; и 2500-2700 знаков с пробелами — это один лист А-4. Наведя «мышку» на слово «Ответить», студент отправляет своё высказывание преподавателю по «невидимым коридорам» курса.

В заданиях дистанционного курса можно встретить указание на действие **«разведите на группы»**. В этом случае в задании даны две или более (зависит от количества групп) обобщающие установки и значительно большее количество частных понятий, которые находятся в подчинении к обобщающим установкам. Суть выполнения задания заключается в том, чтобы частные понятия привести в соответствие с этими обобщающими установками. Так, студентам было предложено развести музыкальные термины средневекового театра на две группы, указывающие их принадлежность либо к религиозному театру, либо к театру светскому.

Для понимания объёма и проблемности данного задания перечислим эти музыкальные термины (в алфавитном порядке): антифония; вагант; гимн; дискант; жонглёр; канон; кансона; кондукт; мелод; миннезанг; мотет; пастурель; псалмодии; рассветные песни; секвенция; сирвент; тенсоны; тропари; трубадур; трувер; шпильман; pois piles.

Безошибочное выполнение задания по разведению на группы предложенных понятий гарантировано лишь тому беспокойному студенту, который освоит и присвоит соответствующий лекционный материал дистанционного курса. Файл с выполненным заданием можно отправить на проверку, нажав на кнопку «Загрузить».

В учебном курсе встречаются задания с формулировкой **«определите соответствие»**. Задание предполагает две некие данности, которые должны иметь смысловую связь, например, композитор и его принадлежность к художественному направлению, или название музыкально-сценического произведения и его жанровое определение.

Суть задания на определение соответствия заключается в следующем: во-первых, необходимо установить, смыслы в двух разных сгруппированных данностях (композиторы и художественные направления, или оперы и жанры) и, во-вторых, правильно эти смыслы соотнести, найдя логическую и единственно верную связь в отношениях между этими информационными группировками.

Обучаемым нашего курса, в частности, предлагается одна данность в виде нескольких тезисов, представляющих концептуальную основу разных итальянских оперных школ XVII века, и вторая данность в виде перечисления этих самых оперных школ: флорентийская, римская, венецианская и неаполитанская. Для задания на определение соответствия принципиально то, что тезисов (а это первая данность в нашем случае) должно быть больше за счёт одной априори неверной формулировки, которая и остаётся в итоге за пределами верно выполненного задания. В дистанционном курсе «программируется» возможность видеть оценку своего ответа («верно» — «неверно») и в случае ошибки вернуться к повторному выполнению задания.

С точки зрения поиска и приобретения информации весьма полезны задания электронного курса с указанием **«аннотировать»**. Обучающийся на курсе должен понимать, что выполнение такого задания предполагает предоставление ёмких, но содержательных сведений по какой-либо теме. Аннотация должна содержать отличительные особенности и несомненные достоинства изучаемого объекта.

Одно из заданий нашего курса, например, требует в форме аннотации указать по три произведения музыкального искусства разных жанров на древнегреческие мифологические сюжеты. В задании конкретизируется обязательный набор информации, а это: автор, название произведения, его жанр, время создания произведения, по возможности дату премьерного показа и первых исполнителей произведения, а также дополнительную интересную информацию. Выполнение этого задания предполагает обязательное ограничение объёма, о котором говорилось выше, а именно, не более 700 знаков.

Внимание студентов обращается на то, что располагать записи следует в хронологическом порядке относительно даты создания произведения.

В процессе выполнения задания по аннотированию музыкальных произведений обучающиеся дистанционного курса имеют возможность отслеживать работы коллег. Это нужно для того, чтобы, во-первых, избегать повторы в выборе произведений, во-вторых, предоставить возможность дополнять ответы друг друга посредством кнопки «Редактировать» и, в результате, из индивидуальных работ сформировать внутри курса большой тематический каталог аннотированных музыкально-художественных произведений.

Подобное задание в выполненном виде может выглядеть так:

1763 год

Композитор: Родольф Жан-Жозеф, «Ясон и Медея», балет в 2-х актах

Дата премьеры: 11 февраля 1763, Королевский театр в Штутгарте, по случаю дня рождения герцога Карла II Вюртембергского. Заняты были Нэнси Левьер (Медея), Гаэтано Вестрис (Ясон), Анджиоло Вестрис (Креон).

Страна: Германия.

Дополнительная информация. Балет стал воплощением реформаторских хореографических идей и основных эстетических принципов Жан-Жорж Новерра. Если прежде балет существовал как отдельный танец в опере или драме, никак не связанный с основной линией интриги, то Новерр обосновал и доказал этим балетом возможности танцевального искусства, рассматривая балет как отдельный вид театрального жанра, впервые введя пантомиму, убрав тяжёлые парики и маски, открыв человеческие лица с их страстями и эмоциями. Российская премьера балета состоялась в 7 мая 1791 года в Большом Каменном театре в Петербурге при участии Шарля Ле Пика (хореограф, Ясон), Петра Фёдоровича (Пьетро ди Готтардо) Гонзаго (художник), Гертруды Росси-Ле Пик (Медея).

1854 год

Композитор: Лист Ференц, «Орфей», симфоническая поэма № 4

Дата премьеры: 16 ноября 1854.

Страна: Венгрия.

Дополнительная информация. Одна из самых кратких и светлых симфонических поэм Листа. Первоначальный вариант представлял собой увертюру к опере Глюка «Орфей и Эвридика», которая была поставлена под управлением Листа в руководимом им Веймарском театре 16 февраля 1854 года. Поскольку увертюра Глюка ещё следует старым традициям (ни тематически, ни образно-эмоционально она не связана с разворачивающейся на сцене драмой), Лист счёл возможным заменить глюковскую увертюру своей, которую к осени этого же года он переработал в симфоническую поэму и посвятил её своей возлюбленной княжне Каролине Сайн-Витгенштейн.

1908 год

Композитор: Штраус Рихард, «Электра», опера в одном действии

Дата премьеры: 25 января 1909, Дрезден.

Страна: Германия.

Дополнительная информация. Эта музыкальная трагедия стала одним из первых образцов модернистского прочтения античности в европейском музыкальном театре XX века и вызвала волну ожесточённых споров. В образе Электры сконцентрировалась основная идея авторов (либреттист Гуго фон Гофмансталь) о развенчании слепой, бескомпромиссной верности. Содержание оперы сфокусировано на исступлённой жажде мщения Электры, что приводит к трагическому финалу.

Премьера в России состоялась 18 февраля 1913 года в Мариинском театре Санкт-Петербурга при участии А. Коутса (дирижёр), В. Мейерхольда (режиссёр) и А. Головина (художник) и выдержала всего три представления.

В XXI веке оперу ставили в 2007 году в Мариинском театре (Санкт-Петербург, дир. В. Гергиев) и в 2014 в Ла Скала (Милан, дир. Э.-П. Салонен).

Данный каталог создан в хронологическом порядке. Однако такие информационные перечни могут создаваться по алфавитному принципу, по территориально-национальной принадлежности, по жанровому определению и т. п.

Нередко в задании даётся установка на то, что работу необходимо сделать в форме **«анализа»**. Анализ предполагает разбор некоего единства на составные части и оценку или характеристику состояния этих частей. Анализировать явления и процессы можно в определённый конкретный момент их фиксации, либо их изменения в течение более длительного промежутка времени.

Примером задания на проведение аналитической работы в рамках дистанционного курса является просмотр по прикрепленным ссылкам оперы К. Монтеверди «Коронация Поппеи». В контексте задания сама опера, созданная в 1642 году, предстаёт как «единство». «Составными частями» этого единства являются две сценические версии этой оперы: 1979 года в Цюрихе и 2012 года во французском Лилле. Эти постановки могут быть оценены студентами со следующих позиций: 1) первое эмоциональное впечатление, 2) замысел спектакля (идея, жанровое решение), 3) персоналии (характеристика), 4) сценография как отражение сверхзадачи постановщиков

(выразительные средства), 5) среда обитания как игровое поле актёров, 6) атмосфера спектакля.

По мере прохождения электронного учебного курса студенты получают задания с установкой на выполнение работы в виде *тезисов, эссе* или *резюме*. На первый беглый взгляд может показаться, что эти задания односмысловые. Однако студентам нужно различать эти эпистолярные жанры и понимать, что:

- *тезисы* — это кратко сформулированные, но убедительно выраженные и доступно объяснённые, собственные мысли и позиции по конкретному вопросу;

- *эссе* — это письменное выражение индивидуальных впечатлений на конкретную тему или по конкретному поводу, предполагающее свободную форму изложения с использованием образных сравнений, ассоциаций и метафор;

- *резюме* — это сжато изложенные выводы, подводящие итог предшествующим размышлениям и умозаключениям.

Тезисы, эссе и резюме, подобно аннотированию и участию в тематическом форуме, имеют ограничение объёма печатного текста, на которые обязательно указывается в задании. И ограничения эти не всегда соответствуют одному стандарту, они могут быть каждый раз разными.

Выполнение задания по объяснению новых слов и предметно-специальных понятий, встречающихся по мере освоения курса, представляет *работу над глоссарием*. Это коллективное составление словаря самими обучающимися. Глоссарий позволяет участникам курса создавать и поддерживать терминологический аппарат.

Сверхзадача этого задания заключается не в объяснении разбираемого слова ради объяснения, а в раскрытии смысла и сущности этого слова так, чтобы оно стало простым и понятным всем в контексте изучаемого предмета. Например, термин «контаминация» не будет понятным в рамках учебного курса, если его расшифровать как «смешение, слияние разнородных факторов». Однако объяснение «сочетание в одной пьесе сюжетов нескольких пьес с целью усложнения интриги» сделает понятным отличие древнеримской драматургии от древнегреческой. А объяснение маримбы как «собирательное название самозвучающих музыкальных инструментов» будет недостаточным по сравнению с объяснением как «ударно-шумовой музыкальный инструмент африканского происхождения», если рассматривать это в контексте театрализованных народных ритуалов.

Творческая специализация обучения в Институте искусств диктует свои особенности организации учебного процесса. И это имеет отношение не только к индивидуальным занятиям по выбранному профилю (вокал, музыкальный инструмент и проч.), но и к занятиям по групповым дисциплинам и в частности, к занятиям по нашему дистанционному учебному курсу, где определённая часть заданий носит творческий характер.

Так, исторический период становления оперного искусства в Италии отсылает студентов во времена культурного процветания Древней Греции. Создатели «*dramma per musica*», анализируя высказывания античных философов и поэтов, в конце XVI века сделали вывод, что манера исполнения античных актеров представляла собой нечто среднее между пением и обычной речью. Изучая древнегреческую поэзию, они пытались понять, как и почему эта речь легко распевалась, пробовали укладывать свой национальный (итальянский) язык на древнегреческий распев и в результате экспериментов создали драматургическую основу музыкальной драмы — речитатив. Понять и прочувствовать один из видов античного стиха — гекзаметр, особенность которого заключается в нерифмованном шестистопном метре, способствует творческое задание для обучающихся на курсе по *написанию поэтического сочинения в стиле «гекзаметр»* на тему «Музыка. Театр. Музы» в количестве 8-12 строк. В качестве образца студенты по ссылке переходят на поэму «Одиссей» греческого поэта Гомера. А после создания своего гекзаметра файл с выполненным заданием отправляется на проверку через «Загрузить файл». По итогам выполнения этого задания можно провести специальный вебинар с презентациями сочинённых гекзаметров. В качестве иллюстрации предлагаем один из вариантов выполнения этого задания Ольгой С., не лишённой чувства юмора:

*Твёрдая форма стиха Аполлону и Музам угодна,
Слава придумавшим дивный размер под названьем
гекзаметр,*

Что не даётся поэтам с отсутствием слуха и ритма...

*Слава Орфею — певцу и поэту Эллады свободной!
Слышу умолкнувший звук божественной греческой
речи...*

*Эвтерпе особо приятно сияющей лиры звучанье.
Славный сын Бога и Музы, пой вдохновенно в веках!
Встала из мрака младая с перстами пурпурными
Эос —*

Миг вождеденный настал, окончен мой труд многодневный!

*Зачем непонятная грусть таинственно гложет
меня?..*

К заданиям творческого характера относятся задания на составление тематических ребусов и кроссвордов.

Выполнение задания по *составлению ребуса* предполагает понимание студентами смысла ребуса как зашифровки терминов, которые даны в виде нарисованных образов в сочетании с буквами, слогами, цифрами и другими знаками. Если, соблюдая все устойчиво существующие правила разгадывания ребусов, произнести вслух то, что зашифровано в виде последовательности рисунков, букв и чисел, то мы получим искомое слово. Приведём для примера ребус, составленный Елизаветой С., где зашифрован жанр многоголосной вокальной музыки, популярный в XIV-XV веках в Европе, ставший одним из предшественников «*dramma per musica*»:



Перечёркнутые над нарисованным мандарином цифры 3, 5 и 8 означают, что из слова «м-а-н-д-а-р-и-н» следует убрать буквы Н, А и Н, а две запятые после картинки с галкой указывают на то, что нам нужны лишь первые три буквы этого слова. Таким образом, искомое слово «ма-дри-гал».

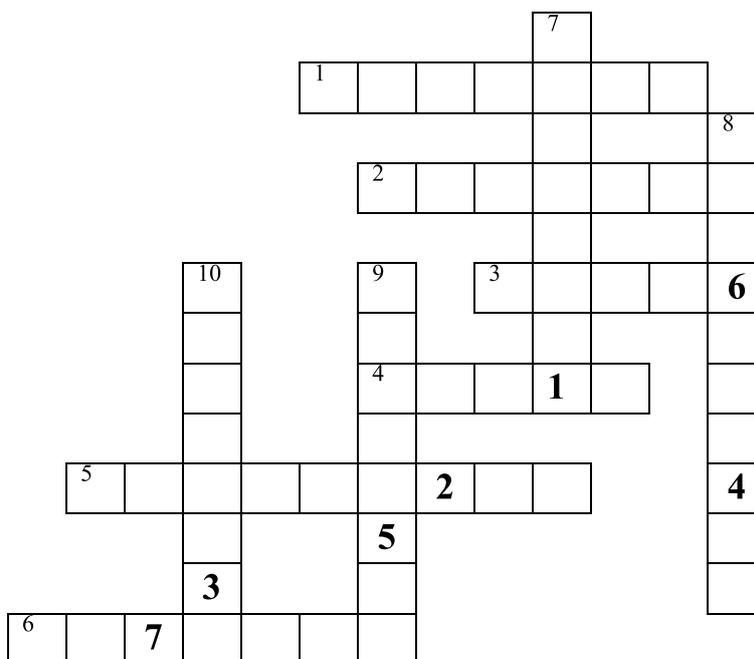
Для выполнения задания по **составлению кроссворда** необходимо понимать, что кроссворд (от англ. пересечение слов, крестословица) — это задача-головоломка, заключающаяся в заполнении буквами перекрещивающихся рядов клеточек так, чтобы по горизонталям и вертикалям получились заданные по значениям слова. В кроссворде сеткой служат линейные клетки-квадраты, вычерченные в любой геометрической форме. Важное условие кроссворда: слова могут либо пересекаться в общей или общих буквах, либо располагаться парал-

лельно (вертикально и горизонтально), но только через ряд клеток.

И ребусы, и кроссворды прикрепляются в формате документов Word. Выполнение каждого задания предполагает по три файла, где первый содержит сами ребусы (или кроссворды), второй — вопросы к ребусам (или кроссвордам), а в третьем файле указаны разгадки и ответы на все вопросы. Затем эти файлы прикрепляются в качестве ответа на задание, нажав кнопку «Загрузить файл», и отправляются преподавателю курса на проверку.

Перед вами кроссворд «Музыкальные инструменты», выполненный Анастасией Н. Его решение не ограничивается разгадыванием слов по горизонтали и вертикали. В кроссворде скрыто ключевое слово, которое нужно сложить отдельными буквами из разгаданных слов в указанной последовательности от 1 до 7.

Файл № 1.



1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

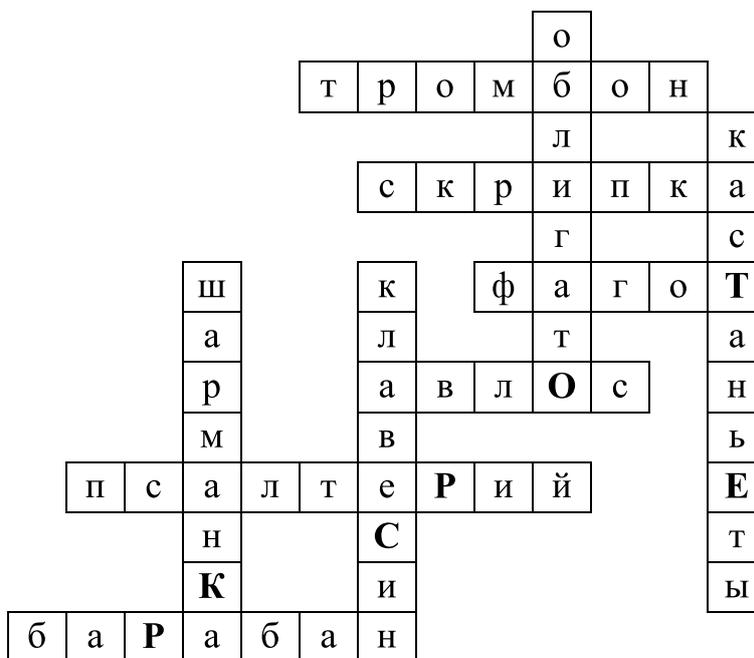
Файл № 2

По горизонтали: 1 — медный духовой инструмент, появившийся в XV веке и активно использовавшийся в церковной музыке, в оперную музыку этот инструмент ввёл К. Монтеверди; 2 — самый многочисленный струнный инструмент, представляющий основу оперного оркестра; 3 — деревянный духовой инструмент, вошедший в состав оперного оркестра лишь в середине XVII века, впервые был использован Р. Камбером в опере «Помона»; 4 — древнегреческий духовой инструмент, служивший для сопровождения театрализованных действий; 5 — струнный инструмент, популярный в средневековой музыке (XI-XII вв.), имеет общий корень с названием ветхозаветной книги Псалтирь; 6 — ударный инструмент, известный с глубокой древности, сопровождавший ритуальные пляски, молитвы богам, заклинания духов, похоронные и праздничные церемонии.

По вертикали: 7 — в операх так называли партию солирующего инструмента, сопровождающего арию; 8 — испанский народный инструмент, тембр которого широко использовал Ж. Бизе в опере «Кармен»; 9 — инструмент, поддерживающий аккордами в операх речитативы «secco»; 10 — переносной механический музыкальный инструмент, воспроизводящий популярные оперные арии, механизм представлял собой монтируемые шпильчатые валики.

Ключевое слово: самостоятельный коллектив, оказывающий профессиональную поддержку актёрам в музыкальном спектакле.

Файл № 3.



О Р К Е С Т Р

И ребус, и кроссворд в рамках электронного курса выступают инструментом закрепления изученного материала. Предметом оценивания в работе с таким заданием может выступать как факт *кодирования* материала одним обучающимся, так и факт *декодирования* этого материала другим обучающимся внутри дистанционного курса.

Подводя итог выше сказанному, следует отметить, что задания как способ усвоения и контроля знаний в системе образования всегда были и будут востребованной формой работы. Однако сегодня встает вопрос не о востребованности в использовании, а о результативности выполнения

заданий. На достижение результата в электронном курсе работают, смею надеяться, многие обстоятельства: виртуальная досягаемость лекционного материала при физической отдалённости студента, обращение к учебному курсу в любое время и в любом месте и др. Одним из обстоятельств является и само объяснение задания: точная, внятная, пошаговая формулировка задания в электронном курсе компенсирует отсутствие преподавателя в момент выполнения задания и позволяет обучающемуся без труда справиться с заданием самостоятельно, но при условии добросовестной работы с лекциями и ссылочными материалами.

В этой связи вполне уместно упомянуть о формуле успешного осуществления задуманного, которую изложили весьма успешные братья Чип и Дэн Хизы в своей книге «Сердце перемен: как добиваться изменений легко и надолго». Суть формулы заключается в том, что если хочешь добиться цели, то «накорми Слона, начерти Тропу и направь Погонщика». При этом под «погонщиком» подразумевается рационально-волевой компонент действия (надо идти), под «слоном» — чувственно-эмоциональный (с каким настроением идти), а «тропа» — это понимание того, каким образом двигаться (куда идти), чтобы решить поставленную задачу.

Воспользоваться этой «формулой успеха» в полной мере позволяет виртуальная образовательная среда, ча-

стью которой являются задания нашего учебного курса: выполнение заданий на платформе Moodle очень современно и актуально, вполне в духе технологий XXI века («слон» накормлен); понятна цель — изучить предлагаемый курс, освоив определенные этапы с выявлением специфических особенностей («погонщик» дал направление) и представлены технологические объяснения по выполнению заданий, ведущих к достижению цели («тропа» прочерчена).

Остается лишь целенаправленно и самозабвенно внедрять в практику разрабатываемые технологии, в том числе разнообразные виды заданий, и надеяться на позитивные изменения в нашем образовании: пусть не легко, но надолго.

Психолого-педагогическое исследование агрессивности у подростков и методы решения

Сагиян Кристина Владиславовна, студент;

Болотова Наталья Петровна, кандидат психологических наук, доцент, научный руководитель
Московский педагогический государственный университет

В современном мире тема агрессивности остается актуальной, так как мы сталкиваемся с ней каждый день. Демонстративное и вызывающее поведение среди подростков, по отношению к внешней среде, усиливается. Жестокость и агрессия проявляется в крайних формах, возрастает преступность. Подростковая агрессивность отражает одну из острейших социальных проблем нашего общества.

В подростковом возрасте дети переживают сложный, часто противоречивый период. Такой период характеризуется возрастными изменениями. Подростковый кризис заключается в том, что подросток начинает ощущать себя личностью, равноправным членом семьи, класса, общества. Ведущей деятельностью этого возраста является общение, в связи с чем, подростку важно быть включенным в свою субкультуру. Это дает ему возможность проявиться, самовыразиться, чувствовать принадлежность к сообществу и т. д.

На проявление агрессивности у подростка влияет множество факторов:

- биологические особенности;
- индивидуально-личностные характеристики;
- семейное и социальное окружение, их влияние.

Рассмотрим влияние хронических конфликтов в семье, на эмоциональное благополучие ребенка, в бракоразводной ситуации. В анализе исследований Б.А. Титова и Л.Т. Машковой, в конфликтных семьях нарушаются главные условия полноценного развития ребенка — защита, любовь и забота близких, обстановка сердечной привязанности и доброжелательности друг к другу. Дефицит безопасности, переживаемый ре-

бенком как чувство страха, тревоги и беспокойства, угнетает его активность, деформирует чувства и мысли, порождает подавленность или агрессивность, как ведущие черты личного и социального поведения. При неблагоприятных условиях, по мнению авторов, ситуативная эмоциональная реакция страха, и как следствие агрессивности, может превращаться в стойкую черту характера. Боязнь одного из родителей часто вызывает невротическую привязанность к другому, в поисках недостающего тепла.

Все это формирует искаженный «образ Я» и низкую самооценку ребенка. Дети, втянутые в ссоры родителей, попадают в тяжелый внутренний конфликт, испытывают агрессию. В результате развода у ребенка, прежде всего, нарушается характер эмоциональных связей и взаимодействий с одним или обоими родителями, не удовлетворяется потребность в любви, родительском тепле, внимании и заботе, то есть наблюдается эмоциональная депривация [2].

Нарушение эмоциональных отношений с ближайшим семейным окружением и высокая степень конфликтности бывших родственников повышают опасность формирования у детей из распавшихся семей патологических черт характера, таких, как агрессивность, и возникновения невротических расстройств. 70% детских неврозов, по мнению М.С. Бедного, имеют своим источником семейные конфликты. По сведениям М.И. Буянова, половина подростков 16-18 лет, совершавших попытки суицида, из неполных семей [3].

Для исследования данной проблемы используют эмпирические методы:

— *наблюдение*: требуются план, критерии, наблюдаемых признаков, группа исследователей для снижения субъективности результата;

— *тестирование*: стандартная процедура, когда варианты результата выявлены, но не известно, какой именно, характерен для испытуемого;

— *опрос, анкетирование, интервью, беседа*: получение ответов на задаваемые вопросы — письменно, устно в зависимости от ответов на предыдущие вопросы.

Агрессию рассматривали и описывали авторы: Долгова В. И., Долгов П. Т., Латышин Я. В., Дорофеева Р. Д., Юлдашев В. Л., Масагутов Р. М., Кадырова Э. З., Капитанец Е. Г. и др. Термин «агрессия», ассоциируется с негативными эмоциями, в частности с такой эмоцией, как злость. Она ассоциируется с негативными намерениями, то есть, стремлением обидеть оппонента, нанести ему урон. Агрессия может проявляться в состоянии эмоционального возбуждения и перенапряжения, а также быть скрытой и проявляться, как в состоянии внешнего мнимого равнодушия.

А. Басса и А. Дарки разработали классификацию типов агрессивности.

Целью классификации, является выявление агрессивных и враждебных реакций.

Измеряются следующие виды реакций:

1. Физическая агрессия — использование физической силы против другого лица.

2. Косвенная — агрессия, направленная на другое лицо не прямо, или ни на кого не направленная.

3. Раздражение — обозначает готовность к проявлению негативных чувств, при малейшем возбуждении.

4. Негативизм — это оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.

5. Обида — это зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия.

6. Подозрительность — рассматривается в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди приносят только вред.

7. Вербальная агрессия — это выражение негативных чувств через речевую форму общения, словесно (угрозы).

8. Чувство вины — убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает плохо, а также ощущаемые им угрызения совести.

По результатам выявленной агрессии, проводится психокоррекция на снижение агрессивного поведения подростков.

Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Дать подростку возможность осознать не конструктивность его агрессивного поведения.

2. Научить подростка понимать переживания, состояние и интересы других людей.

3. Выработать у подростка умение грамотно проявлять свои чувства и эмоции, сдерживать агрессию.

4. Сформировать навыки разрешения конфликтов.

Для реализации цели и задач, необходимо дать рекомендации по коррекции агрессивности родителям и педагогам.

Рекомендации родителям:

1. Спокойно относиться к незначительной агрессии подростка.

2. Установить с ребенком обратную связь с помощью следующих приемов: констатация факта: «Ты ведешь себя агрессивно»; констатирующий вопрос: «Ты злишься»; раскрытие мотивов агрессивного поведения: «Ты хочешь меня обидеть?»; апелляция к правилам: «Мы же с тобой договаривались!».

3. Контролировать собственные негативные эмоции.

4. Обсуждать и анализировать агрессивное поведение, только после того, как ситуация разрешится, не в момент обострения.

5. Сохранять положительную репутацию ребенка в семье, публично минимизируя вину подростка.

6. Сотрудничать с подростком, разговаривать, задавать вопросы, интересоваться его мнением, помогать в принятии решения.

7. Помочь подростку найти пример для подражания.

8. Расширять кругозор подростка, создавать ощущение полноты, насыщенности радости бытия, заботиться о духовной жизни ребенка.

9. Уважать личность в ребенке, считаться с его мнением, воспринимать всерьез его чувства.

10. Хвалить ребенка за его старательность.

Рекомендации педагогу:

1. Вовлечь подростков в социально одобряемую деятельность. Психолого-педагогический смысл этой деятельности для подростка в том, что, участвуя в ней, он приобщается к делам общества, занимает определенное место и утверждает свою новую социальную позицию среди взрослых и сверстников.

2. Помочь войти в большие группы детей по интересам, примерно, в количестве 20-30 человек. Это позволит ему научиться вести себя в группе сверстников, принимать групповое решение, согласовывать мнения.

3. Создать участие педагогов в бытовых работах подростков. Такой подход укрепляет качественное отношение подростка, как самому себе, так и к окружающим авторитетным педагогам, взрослым людям.

4. Провести педагогам различные воспитательные и культурно-просветительские мероприятия, соревнования актуальные для подростков.

5. Выяснить причины агрессивности в доверительной, индивидуальной беседе с подростком, продолжительность которой должна составлять с детьми до 12 лет — тридцать минут, с подростками старшего возраста — до 60 минут.

6. Творческое самовыражение (рисование, конструирование, занятия музыкой и другими видами творчества). Творчество дает возможность выразить себя, свое состояние, свои чувства, отреагировать их.

Литература:

1. Болотова, Н. П. К вопросу о развитии личности ребенка в неполной семье/Н. П. Болотова// Материалы науч. практич. конференции. Барнаул. 2012.
2. Болотова, Н. П. Возможности психологических техник в работе с системой семьи/Н. П. Болотова/Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. М. 2013.
3. Долгова, В. И. Психолого-педагогическая коррекция межличностных отношений подростков: научно-методические рекомендации. — Челябинск: АТОКСО, 2010-112 с.
4. Долгова, В. И., Капитанец Е. Г. Психолого-педагогическая коррекция агрессивного поведения старших подростков. — Челябинск: АТОКСО, 2010. — 109 с.
5. Можгинский, Ю. Б. Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм. — СПб.: Питер 2000. — 150 с.

Анализ педагогической ценности игрушек современных детей

Семенова Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Московский педагогический государственный университет

Автор рассматривает проблему детской игрушки в аспекте ее воспитательного значения, анализирует ассортимент игрушек дошкольников с позиции их педагогической ценности, дает краткий анализ квазипедагогического содержания современных игрушек.

Ключевые слова: игра, игрушка, дети дошкольного возраста, педагогическая ценность, ценностные ориентации, педагоги, родители.

Проблемы изучения игровой деятельности детей на протяжении многих лет находят отражение в работах отечественных и зарубежных специалистов: философов (Г. В. Плеханова и др.), культурологов (Й. Хейзинга, Е. А. Лишанковой и др.), психологов (К. Грооса, В. Штерна, М. Я. Басова, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина и др.), педагогов (К. Д. Ушинского, Е. А. Покровского, П. Ф. Лесгафта, Н. К. Крупской, А. С. Макаренко, Е. А. Флёринной, А. П. Усовой, Р. И. Жуковской, Н. Я. Михайленко, С. Л. Новоселовой и др.).

Не менее важным направлением исследований стало изучение детской игрушки как необходимой принадлежности детства, средства передачи общественно-исторического опыта от старшего поколения к младшему и средства формирования детской субкультуры. Рассматривая игрушку как часть общей культуры общества, взрослые способствуют развитию детской игры, формированию культурных традиций, духовных ценностей, образцов поведения [6]. В этой связи в 1932 году в Загорске был создан «Научно-экспериментальный институт игрушки», переименованный в 1946 году в «Научно-исследовательский институт игрушки» и получивший в 1966 году статус всесоюзного. Основной целью работы ученых стало создание красивой, безопасной игрушки, обладающей высоким воспитательным потенциалом.

В толковом словаре русского языка игрушка определяется как вещь, служащая для игры, когда речь идет о чем-нибудь красивом, изящном, а также, в переносном

значении, тот, кто слепо действует по чужой воле, послушное орудие чужой воли [4].

В педагогической практике именно вторая часть данного определения имеет особое значение, так как поясняет сущность детской игры, в которой ребенок может наделять своего персонажа любыми чертами характера, развить сюжет с его участием самым замысловатым образом.

П. Г. Саморукова подчеркивает, что игрушка — «это специальный предмет, предназначенный для игры, и иного жизненного назначения не имеющий... Игрушка участвует в самом создании игры, выступает как своеобразный партнер ребенка, оказывает огромное влияние на его личность» [3, с 136-137].

Раскрывая педагогическую ценность детской игрушки, Е. А. Аркин подчеркивает: «Игрушки являются той материальной базой, на которой строится игра, своего рода сырьем, которое игра перерабатывает в особого рода фабрикаты — продукты творчества и подражания. В этой переработке заключается весь смысл и вся ценность игры и игрушки. В ней выступает та черта ребенка, которая характерна только для человека, и поднимает его на высоту, которой не достигает ни одно животное не только в состоянии детства, но и во взрослом состоянии» [2, с. 228].

Работы А. С. Макаренко, К. Д. Ушинского, Е. А. Флёринной, С. Л. Новоселовой и других специалистов подтверждают, что игрушка имеет общеобразовательное значение, способствует всестороннему гармоничному развитию ребенка. Многообразие игрушек по назначению,

содержанию, материалу, из которого они изготовлены, технике выполнения, возрастной адресованности и другим параметрам позволяет педагогам и родителям решать различные воспитательные и образовательные задачи.

Необходимо подчеркнуть, что ребенок в своих играх проявляет способность не только использовать те предметы, которые даны ему в готовом виде, но и изменять окружающий мир, создавая по мере необходимости новые предметы. Например, кукла может появиться из кукурузного початка, лоскутка ткани, сучковатой палки; посуда для нее может быть вылеплена из глины или пластилина, мебель сделана из кубиков или песка. Игрушки выводят малыша за пределы реального мира, с их помощью ребенок строит себе иной мир, в котором нет преград его инициативе, творчеству, фантазии. Этот момент особенно важен, он позволяет рассматривать детскую игрушку как часть культуры общества.

В народной педагогике разработана целая система игрушек, игры с которыми направлены на познавательное и сенсорное развитие ребенка, совершенствование его координации, тонких движений пальцев рук, развитие аналитико-синтетического мышления. К ним относятся разнообразные «Пирамидки», «Волчки», «Бирюльки» и др.

В формировании нравственных чувств ребенка особое значение имеют образные игрушки: куклы, мишки, зайчики. Кукла — это обобщенный образ человека, который позволяет воспроизводить с ним какие-либо действия: кормить, укладывать спать, купать, одевать, гулять. Игры с куклами позволяют ребенку постигать мир социальных отношений: сопереживать, любить, жалеть, прощать.

Исследование Е.А. Флëриной, проведенные в 20-х годах XX века, показали, что в куклы играют и девочки, и мальчики. Детей раннего возраста привлекают пупсы или голыши, то есть, куклы, изображающие маленьких детей. В старшем возрасте дошкольникам интересны куклы, изображающие взрослых людей, представителей определенных профессий и др. [8].

Игрушка служит показателем взаимоотношений ребенка-дошкольника с реальным, окружающим его миром, формирующим его характер. Как отмечает К.Д. Ушинский: «Присмотритесь и прислушайтесь, как обращаются девочки со своими куклами, мальчики со своими солдатами и лошадками, и вы увидите в фантазиях ребенка отражение действительной, окружающей его жизни — отражение часто отрывочное, странное, подобное тому, как отражается комната в граненом хрусталике, но, тем не менее, поражающее верностью своих подробностей... Не думайте же, что все это пройдет бесследно с периодом игры, исчезнет вместе с разбитыми куклами и разломанными барабанщиками: весьма вероятно, что из этого со временем завяжутся ассоциации представлений и вереницы этих ассоциаций, которые, со временем, если какое-нибудь сильное, страстное направление чувства и мысли не разорвет и не переделает их на новый лад, свяжутся в одну обширную сеть, которая определит характер и направление человека» [7, с. 181-182].

Обобщая вышесказанное, можно заключить, что педагогическая ценность детской игрушки очень высока. При этом важно подчеркнуть, что игрушка оказывает опосредованное влияние на формирование детского сознания. В этой связи В. Абраменкова пишет: «Игрушка для общества — «предмет культуры» («зеркало культуры»), посредством которого передается в особой «свернутой форме» состояние современной цивилизации. Какова культура, такова и игрушка» [1, с. 6].

Следует признать, что на российском рынке преобладают игрушки западного производства, с помощью которых транслируются чуждые нашей стране ценности. Производство современных игрушек превратилось в индустрию, цель которой получение прибыли, это, в свою очередь, оказывает влияние на духовные основы общества, формирует его ценностные ориентации. Вследствие этого игрушки, даже внешне эстетично оформленные, утрачивают свое воспитательное значение. Следовательно, можно назвать их квазипедагогическими, в значении «мнимый», «ненастоящий».

Анализ квазипедагогического содержания игрушек для детей дошкольного возраста позволяет выделить три основных направления, позиционируемых маркетологами, как развивающие и воспитывающие.

1. Игрушки, искажающие ценность материнства (куклы Барби, куклы, которых можно «кормить грудью» и др.),

2. Игрушки анатомического содержания (беременная Барби, гигантские микробы, Барби после химиотерапии и др.)

3. Игрушки, изображающие инвалидов, (куклы-инвалиды, куклы с синдромом Дауна и др.).

Рассмотрим их более подробно. Например, куклы Барби, появившиеся на российском рынке в начале 90-х годов XX века, стали символом красивой жизни, свободной от забот и каких-либо обязательств. Девочки, на сознание которых оказала влияние эта игрушка, сегодня воспитывают своих дочек, передавая им те же жизненные ценности. В то время как русская матрешка (Матрена) — это символ многочадия, идеал многодетной, дружной семьи. Округлая форма матрешки, как и форма неваляшки показывают красоту женской фигуры — символизируют надежность, любовь и материнство [6].

Духовная ценность материнства и грудного вскармливания нивелируется во время игр с куклой, которую можно «кормить грудью». Для этого на девочку необходимо надеть специальный лиф и поднести куклу к цветку, расположенному на уровне соска, после чего кукла начнет чмокать, имитируя процесс сосания молока, а в вертикальном положении отрывать воздух. Идея данной игрушки преподносится современным родителям как первый этап подготовки девочки к будущему материнству. Однако с данной позицией трудно согласиться, так как паттерны материнского поведения закладываются в реальных отношениях ребенка с мамой. Как отмечает И.А. Аршавский, девочки, рано отлученные от материнской груди, не будут обнажать

сосок и прикладывать к нему куклу [5]. Таким образом, если ценность материнства отсутствует в культуре семьи, передать ее детям практически невозможно.

Под идеей познавательного развития магазина игрушек предлагают современным детям беременную куклу Барби, у которой можно «открыть» животик и рассмотреть все его содержимое, а также кукол с детально выраженными первичными половыми признаками.

Дополнительно современным родителям предлагается ассортимент плюшевых «гигантских микробов»: гриппа, риновируса, ветряной оспы, чесотки, коровьего бешенства, кишечной палочки и др. Разработчики уверяют, что больной, которому подарили плюшевый вирус простуды, скорее поправится.

Однако, для детей дошкольного возраста, сознание которых только формируется, подобные медицинские знания могут быть крайне опасны. Как отмечает Е. А. Аркин, чрезвычайно вредно и совершенно противоречит принципам физического воспитания раннее ознакомление детей с медицинскими терминами и попытки объяснения им происхождения болезней и способов их распространения. Такие беседы, по мнению автора, в лучшем случае, проходят мимо ушей ребенка, в худшем — вселяют в нем бессознательный страх, который является опаснейшим врагом здоровья [2, 10].

В рамках пресс-конференции, посвященной Дню инвалида, Л. Швецова сформулировала требование, чтобы в каждой группе детского сада, в каждой школе и на прилавках магазинов появились куклы-инвалиды [9]. Справедливо заметить, что данное требование не осталось без внимания, и дошкольные образовательные организации уже пополняют наборы игрушек в группах. Думается, что обогащенная таким образом игровая среда не окажет желаемого эффекта без дополнительных научных исследований и разработки методики использования подобных

игрушек в воспитательно-образовательном процессе детского сада.

В отдельную группу игрушек антипедагогического содержания можно выделить роботов-трансформеров, кукол Монстер Хай и др., внешний вид которых по определению не позволяет соотнести их с категорией игрушек. В противном случае, полностью извращается понятие красоты и изящества.

Таким образом, анализ педагогической ценности игрушек современных детей позволил сделать следующие выводы. Одним из педагогических требований, которые предъявляются к игрушкам детей дошкольного возраста, является стимулирование инициативы ребенка, создание условий для его внешней и внутренней активности. Как указывает К. Д. Ушинский: «Взрослые могут иметь только одно влияние на игру, не разрушая в ней характер игры, а именно — доставлением материала для построек, которыми уже самостоятельно займется сам ребенок. Но не должно думать, что этот материал весь можно купить в игрушечной лавке. Вы купите для ребенка светлый и красивый дом, а он сделает из него тюрьму; вы накупите для него куколки крестьян и крестьянок, а он выстроит их в ряды солдат; вы купите для него хорошенького мальчика, а он станет его сечь: он будет переделывать и перестраивать купленные вами игрушки не по их значению, а по тем элементам, которые будут вливаться в него из окружающей жизни, — и вот об этом материале должно более всего заботиться родителям и воспитателям» [7, с. 182]. Поэтому и родители, и педагоги дошкольных образовательных организаций должны знать, какие игрушки могут быть полезны, а какие вредны для ребенка на каждой возрастной ступени.

С родителями современных дошкольников необходимо проводить целенаправленную работу по обучению их организации детских игр и критическому отбору игрушек на основании педагогической ценности последних.

Литература:

1. Абраменкова, В. Во что играют наши дети. Игрушка и антиигрушка. — М.: Лепта Книга, 2008. — 547 с.
2. Аркин, Е. А. Ребенок в дошкольные годы. Под ред. А. В. Запорожца, В. В. Давыдова. — М.: Просвещение, 1967. — 445 с.
3. Дошкольная педагогика. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2110 «Педагогика и психология (дошк.)». В 2 ч. Ч. 2./В. И. Логинова, П. Г. Саморукова, Б. С. Лейкина и др. Под ред. В. И. Логиновой, П. Г. Саморуковой. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Просвещение, 1988. — с. 136-144.
4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: Ок. 100000 слов терминов и фразеологических выражений/С. И. Ожегов; Под ред. проф. Л. И. Скворцова. — 28 изд., перераб. — М.: Мир и Образование, 2016. — с. 364.
5. Семенова, Т. А. Грудное вскармливание как фактор духовного воспитания детей и молодежи // Духовные ценности в воспитании и образовании детей и молодежи: Материалы II Международной научно-практической конференции (24 апреля 2014 г.)/Отв. ред. Т. А. Семенова. — М.: Издательство «Спутник +», 2014. — с. 151-155.
6. Семенова, Т. А. Народная игра и игрушка как традиционное средство духовного воспитания детей дошкольного возраста // Духовные ценности в воспитании и образовании детей и молодежи: Материалы III международной научно-практической конференции (16 апреля 2015 г.)/Отв. ред. Т. А. Семенова. — М.: Издательство «Спутник +», 2015. — с. 64-67.
7. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. — 576 с.

8. Флёрина, Е. А. Эстетическое воспитание дошкольника / Под ред. действ. чл. АПН РСФСР В. Н. Шацкой. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. — с. 227-267.
9. В московских детсадах и школах появятся куклы-инвалиды // Новые известия от 28.11.2011. // URL: <http://www.newizv.ru/lenta/2011-11-28/155336-v-moskovskih-detsadah-i-shkolah-pojavjatsja-kukly-invalidy.html> (дата обращения 10.03.2016).
10. Semenova, T. Are health-saving technologies helpful for pre-school children? // Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives. Proceedings of the 1st International symposium. «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education. Vienna. 2013. P. 293-298.

Метод наблюдения за младенцами как форма изучения психологического развития в раннем возрасте

Семенова Наталья Алексеевна, детский психолог
Психологический центр на Волхонке (г. Москва)

Статья посвящена методологии и значению младенческого наблюдения для лучшего понимания его важности в формировании представления о развитии младенца, а также его важности в практике детского анализа.

Ключевые слова: *младенчество, наблюдение за младенцами, взаимодействие ребенок-родитель, детский аутизм.*

Данная статья посвящена опыту автора участия в обучающейся группе «Наблюдения за младенцами» и некоторых теоретических аспектах данного метода.

Наблюдение за младенцами является инструментом, используемым для обучения аналитиков и кандидатов в аналитики для понимания до вербального эмоционального развития младенца и влияния младенческого периода на последующее психологическое развитие, развитие привязанностей. Наблюдение используется как дополнение в процессе обучения детскому и взрослому анализу.

Этот метод связан с наблюдением взаимодействия ребенка и родителей в естественных условиях дома. Диада мать — младенец наблюдаются в течение одного часа раз в неделю от рождения до двух лет. Целью этого двухлетнего опыта является создание возможности наблюдать, в первую очередь с позиций аналитической перспективы, раскрытие младенческой психики в контексте ранних взаимоотношений младенца и заботящихся о нем людей. Обучающаяся группа, проводящая наблюдение за младенцами, обычно состоит из четырех участников, они встречаются еженедельно, для того, чтобы обсудить наблюдения и попытаться понять интеракции, сделать выводы относительно развития интрапсихической области младенца.

В целом, это попытка понять целостность опыта младенца и влияния этого опыта на дальнейшее развитие. Через эти детальные наблюдения и обсуждения участники получают опыт понимания психики младенца, получают возможность думать о значимости этого знания и опыта для практики детского и взрослого психоанализа.

Наблюдение за младенцем начиналось как часть аналитического обучающего курса для психотерапевтов Тэ-

вистокской клиники в 1948 году, когда началось обучение детской психотерапии. Особое внимание Мелани Клайн к описанию душевного состояния младенцев, совместно с работой Джона Боулби над теорией привязанности, привело основателей программы по детской психотерапии в Тэвистокской клинике в Лондоне (Ester Bick, 1964), к организации семинара по наблюдению за младенцами, которое покрывает первые два года жизни. В начале 70-х годов XX века Майкл Фордхам внутри поля аналитической психологии представил младенческое наблюдение в программе по детскому анализу Общества Аналитической Психологии в Лондоне. Наблюдение за младенцем было включено в программу Общества Аналитической Психологии Майклом Фордхамом для того, чтобы дать возможность будущим аналитикам отчетливо осмыслить инфантильный опыт их пациентов, как детей, так и взрослых. Фордхам также считал, что тренировка в наблюдении за младенцем повысит понимание детским аналитиком невербального поведения детей и детской игры, поможет детскому аналитику, когда он интервьюирует родителей, даст возможность лучше понять значение событий детской истории. Наблюдение за младенцами дает психологу уникальную возможность наблюдать за развитием младенца, начиная с рождения, в контексте его домашнего окружения и в связи с теми людьми, которые заботятся о малыше. Наблюдатель может сравнить и сопоставить свои наблюдения с наблюдениями своих коллег по еженедельным семинарам по наблюдению за младенцами. Матери должны решить, насколько они приветствуют факт того, что кто-то регулярно приходит в их дом, с кем они могут говорить о ребенке и его развитии, а также о тех

чувствах, которые возникают у матери по поводу материнства [3].

Наблюдатели не делают никаких пометок в процессе наблюдательных сессий. Считается, что сделанные пометки могут помешать способности наблюдателя чувствовать себя эмпатически и эмоционально вовлеченным в атмосферу семьи, особенно семьи с младенцем. Важно, чтобы наблюдатель был в состоянии исследовать психологическое и эмоциональное влияние взаимоотношений родителей и младенца на него самого, а не давал каких-либо советов или критики. Используя эту структуру, наблюдатель может развить через эмпатические взаимоотношения с эмоциональным взаимодействием в рамках самого раннего периода жизни младенца [4]. Семинарская форма занятий помогает участникам исследовать те проекции, которые демонстрируют разные члены семей по отношению к наблюдателям. Временами групповые дискуссии бывают очень сложными, и даже болезненными. Особенно сложными дискуссии становятся, когда группа обсуждает и размышляет о влиянии депрессии матери на материнско-младенческие отношения. Когда депрессивные проявления становятся отчетливыми, мать прибегает к эмоциональному отстранению от ребенка, и тогда может появиться чувство беспомощности при понимании и встрече с потребностями ребенка. В других случаях группа вместе с наблюдателем получает опыт наблюдения за формированием динамического доверия, облегчающего взаимодействие младенца и матери, когда мать приспосабливается к потребностям и желаниям ребенка, одновременно эмпатично и синхронно переживая их. В продолжение этого времени мы, как группа, начали узнавать на опыте то, каким образом эпизоды приспособления приводят к развитию стабильного чувства ощущения себя. Мы продолжаем удивляться той способности младенца активно участвовать в создании своей собственной вселенной и тому способу и попыткам, которыми он дает понять близким о том, что ему необходимо и чего ему хочется. Устойчивая развивающаяся оптимистическая сущность родителей дает понять, что не всякие упущения в сопереживании приводят к нарушениям в развитии [3]. Участники группы, таким образом, становятся чувствительными к подъемам и спадам нормального развития младенца, и они способны уловить влияние среды на развитие младенца.

В первую очередь, ребенка следует представлять в психологическом пространстве между родителями. Это способствует тому, что существование ребенка охраняется и насыщается родителями в соответствующей эмоциональной манере. И до и во время беременности архетипический «внутренний» ребенок образует констелляцию как с внутренним миром родителей, так и в пространстве между ними. У каждого из родителей есть в уме свой образ ребенка, прежде чем произойдет настоящее осмысление, и этот образ разовьется и эволюционирует за время периода беременности. Часто психологическое влияние архетипа ребенка фильтруется через восприятие родителей самих

себя, их собственного образа, собственных глубинных психологических потребностей. Часто ребенок видится кем-то особенным, кто принесет чувство избавления и обновления семейной паре. Семейная пара воспринимает ребенка, как спасителя брака, который, с одной стороны, соединит их вместе на основе чего-то положительного, а с другой стороны, поможет им справиться с семейным напряжением и конфликтами [2].

На протяжении курса наблюдения за младенцами мы активно размышляем о том месте, которое занимает ребенок во внутреннем пространстве родителей. Удивительно, каким образом мысли родителей привносятся во взаимоотношения с ребенком. Когда все хорошо, родители могут думать о ребенке эмпатично и поддерживать его психологически жизнеспособным внутри себя, заботясь о нем. Когда невнимательность доминирует, родитель может потенциально неправильно прочесть сигналы ребенка и может заместить своими желаниями, потребностями желания и потребности ребенка [1]. Фордхам (1985) считал, что мать представляет себе своего ребенка через его отражение, в особенности в свете материнской фантазии. Ребенок реагирует хорошо, когда он содержится в сознании родителей как объект заботы и эмпатического отношения, иначе у ребенка появляются сложности.

Реальное рождение ребенка обычно помогает привести к реальности идеализированные фантазии родителей, но также часто может приводить к страхам, связанным с физической полноценностью и невредимостью ребенка, особенно если ребенок нуждается в специальном медицинском внимании или помещен на какое-то время в стационар.

Винникотт (1987) понимал кормление грудью как форму коммуникации [2]. С его точки зрения, мать обеспечивает помогающую среду, которая обеспечивает младенцу развертывание подлинного взросления. Пока кормление грудью еще не развилось как необходимое условие для установления близости между младенцем и матерью, мы можем обнаружить множество вещей, описывающих материнско-младенческие отношения. Наблюдая за младенцем, можно заметить, как ребенок использовал сосок в игровой манере. Подобная активность приводит к эволюции использования символов и способности к игре. Также мы обращаем внимание, что мать использует грудь для того, чтобы успокоить ребенка, когда он чувствует себя некомфортно. Коллеги по наблюдению отмечают, что некоторые матери используют грудь для создания чувства единства и слияния со своим ребенком. Другие настолько не уверены в том, что их молока достаточно, что они стимулируют ребенка к кормлению даже тогда, когда он совершенно не заинтересован в этом, что делается для снижения матерью своей тревоги. Отношение к груди обоих, и матери, и ребенка, а также к процессу кормления становится значимым для начала понимания динамического взаимодействия между младенцем и матерью и их развивающихся отношений, развития привязанности [2].

В ходе курса младенческого наблюдения мы пытаемся понять, как родители заботятся о ребенке физически и как осуществляется психологическая забота, по мнению главных объектов привязанности. Функция заботы (холдинга), по мнению Винникотта (1965), состоит в обеспечении Эго поддержки, особенно в то время, пока ребенок еще сильно зависит от родителей. Когда о ребенке чутко заботятся, то благополучие ребенка, как физическое, так и психологическое, принимается во внимание. О ребенке заботятся в чувствующей манере и его нужды и чувства принимаются с эмпатией. Эта функция родителей очень хорошо заметна в ситуациях купания и пеленания. Представляет ли себе родитель,

как ребенок среагирует на то, что его помещают в ванну? Может ли мать следить за температурой воды и делать ее оптимальной? Может ли мать подкрепить чувство телесного у своего ребенка? Может ли родитель использовать пеленание для установления близкого контакта и вовлечения ребенка в межличностное общение? Через чуткую заботу о теле ребенка, проявляется психическая функция кожи и развивается ощущение «внутри» и «снаружи». Эстер Бик (1968) исследовала психическую функцию кожи у аутичных детей и детей-психотиков, но не развила идею единства зрелого развития и создания психологических границ на всем протяжении жизненного цикла.

Литература:

1. Боулби, Д. Привязанность. М.: Гардарики, 2003.
2. Винникотт, Д. В. Маленькие дети и их матери. М.: Класс, 2013.
3. Фельдман, Б. Встреча с Другим: клинические аспекты и аспекты развития // Юнгианский анализ. — 2012, № 2.
4. Фордхам, М. Анализ детства и его границы // Юнгианский анализ. — 2011, № 4.

Исследование когнитивных особенностей старших школьников

Сергеева Маргарита Васильевна, старший преподаватель
Московский педагогический государственный университет

В современном образовании большое значение придается интеллектуальным и личностным возможностям детей. При выявлении когнитивных особенностей старших школьников нами проанализированы параметры интеллектуального развития обучающихся математических классов и общеобразовательных классов без специализации.

Полученные данные по разным показателям сопоставлялись у учащихся экспериментальной группы (обучающиеся математических классов) и контрольной группы (обучающиеся общеобразовательных классов без специализации). Всего участвовало 59 обучающихся в возрасте от 14,5 до 16,5 лет.

Для характеристики интеллектуальных особенностей применялись следующие методики: детский вариант теста Д. Векслера, тест «Прогрессивные матрицы» Равена, тест включенных фигур Г. Уиткина, анализ школьной успеваемости. В качестве показателей специальных (математических) способностей служила успеваемость по предметам физико-математического цикла и методика В. Н. Дружинина [2].

При статистической обработке экспериментальных данных использовалась компьютерная программа Психологического института РАО. Проводился групповой и корреляционный анализ в экспериментальной и контрольной группах, определялись различия между ними по Т-критерию Стьюдента. При корреляционном анализе выявлялись связи между всеми представленными показателями.

При сравнении полученных данных по экспериментальной и контрольной группам у обучающихся экспериментальной группы прослеживается опережение практически по всем видам интеллектуальной деятельности, включая общую школьную и специальную успеваемость (см. табл. 1).

Общая школьная успеваемость испытуемых обеих групп подсчитывалась из среднегодовой успеваемости учащихся по всем предметам обучения. Специальная успеваемость подсчитывалась из среднего балла по алгебре, геометрии, физике, информатике в экспериментальной и контрольной группах.

Сопоставление показателей общей школьной и специальной успеваемости показало, что у учащихся экспериментальной группы средние показатели выше, чем в контрольной группе. Различия статистически высокозначимы (см. табл. 1).

Выявились различия в показателях интеллекта по тесту Д. Векслера. Так, средний показатель общего интеллекта в экспериментальной группе равен 129,57 (высокий уровень интеллекта), в то время как в контрольной группе — 119,60 (хороший уровень интеллекта).

Показатели по вербальному интеллекту в этих группах соответственно равны 129,63 и 122,17, по невербальному — 119,77 и 115,37. При этом величины различий по ОИП, ВИП, НИП между данными группами статистически значимы на уровне $p < 0,001$: по ОИП — величина различия по Т — критерию Стьюдента равняется 11,418, вербальному — 8,983, невербальному — 8,850. Разли-

Таблица 1. Среднегрупповые показатели интеллектуального развития у старших школьников математической и общеобразовательной групп

Показатели	Учащиеся		Т-критерий Стьюдента
	Математики	Обычный	
1. Общая успеваемость	4,05	3,84	1,409
2. Специальная успеваемость	4,22	3,67	3,475***
3. Математические способности	6,03	2,83	10,89***
Тест Векслера			
4. Осведомленность	15,37	14,77	1,862
5. Понятливость	15,47	14,90	2,024*
6. Арифметический	15,30	14,30	3,001**
7. Аналогии — сходство	15,83	14,60	4,644***
8. Словарь	13,10	12,23	3,414***
9. Повторение цифр	13,17	12,83	2,180*
10. Недостающие детали	13,93	12,30	3,760***
11. Последовательные картинки	12,20	11,40	2,210*
12. Кубики Кооса	15,60	13,63	7,026***
13. Сложение частей	13,37	11,83	4,290***
14. Кодирование	15,17	14,60	2,664**
15. ВИП	129,63	122,17	8,983***
16. НИП	119,77	115,37	8,850***
17. ОИП	129,57	119,60	11,418***
Матрицы Равена			
18. Субтест «А»	12,00	11,97	0,999
19. Субтест «В»	11,43	11,37	0,399
20. Субтест «С»	10,43	9,30	4,563***
21. Субтест «D»	9,23	7,47	7,309***
22. Субтест «E»	7,93	5,90	8,272***
23. IQ по Равену	114,03	104,17	8,976***
24. Тест Уиткина	31,101	40,643	-9,109***

* — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$; *** — $p < 0,001$

чаются показатели и по всем субтестам теста Д. Векслера, кроме осведомленности. Различия значимы между учащимися экспериментальной и контрольной группами имеются при выполнении следующих субтестов: «понятливость» — 2,024 ($p < 0,05$), «арифметический» — 3,001 ($p < 0,01$), «анalogии-сходство» — 4,644 ($p < 0,001$), «словарь» — 3,414 ($p < 0,001$), «повторение цифр» — 2,180 ($p < 0,05$), «недостающие детали» — 3,760 ($p < 0,001$), «последовательные картинки» — 2,210 ($p < 0,05$), «кубики Кооса» — 7,026 ($p < 0,001$), «сложение частей» — 4,290 ($p < 0,001$), «кодирование» — 2,664 ($p < 0,01$).

Анализ данных выполнения матриц Равена: учащиеся математической школы показали более высокий уровень по субтестам С, D, E и в целом IQ, статистически значимые различия на уровне $p < 0,001$. Уровень IQ находится в пределах незаурядный, хороший интеллект у учащихся математической группы и нормальный интеллект у учащихся общеобразовательной группы.

По тесту включенных фигур (Г. Уиткин) старшие школьники экспериментальной группы отличаются более высоким уровнем полнезависимости по сравнению со старшими школьниками из общеобразовательной группы.

Различие по Т-критерию Стьюдента показывает, что эти различия статистически значимы. В целом все старшие школьники математической группы имеют большую полнезависимость от фона и расчлененность, дифференцированность тех объектов, которые воспринимают.

В дальнейшем все испытуемые внутри групп были разделены по общей успеваемости на подгруппы: лучше успевающие и хуже успевающие. После подсчета среднего балла успеваемости по основным школьным предметам обучающиеся ранжировались от меньшего балла к большему и делились на две подгруппы по среднеарифметическому принципу (медиане). В первую группу (лучше успевающих) вошли обучающиеся со средним баллом от 4,1 до 5,0, из них 53,3% — учащиеся математической группы, 43,3% — общеобразовательной. Средний балл в группе хуже успевающих школьников — от 3 до 3,9 (46,7% — обучающиеся математической группы, 56,7% — общеобразовательной).

Таблица 2 показывает, что у лучше успевающих школьников экспериментальной группы общая (4,78) и специальная (4,58) успеваемость выше, чем у учащихся контрольной группы (4,25 и 3,97 балла соответственно). Различия по Т-критерию (2,074 и 2,154 — общая и специ-

Таблица 2. Среднегрупповые показатели интеллектуального развития у лучше успевающих старших школьников математической и общеобразовательной групп

Показатели	Лучше успевающие учащиеся		Т-критерий Стьюдента
	Математики	Обычный	
1. Общая успеваемость	4,78	4,25	2,074*
2. Специальная успеваемость	4,58	3,97	2,154*
3. Математические способности	6,56	3,77	6,457***
Тест Векслера			
4. Осведомленность	15,75	15,31	1,059
5. Понятливость	15,75	15,08	1,608
6. Арифметический	15,50	14,92	1,064
7. Аналогии — сходство	16,25	15,08	3,487**
8. Словарь	13,25	12,23	2,819**
9. Повторение цифр	13,19	12,77	1,776
10. Недостающие детали	14,31	13,08	1,994
11. Последовательные картинки	12,25	11,69	1,263
12. Кубики Кооса	15,81	13,38	5,669***
13. Сложение частей	14,00	12,38	3,029**
14. Кодирование	15,00	14,92	0,277
15. ВИП	131,00	124,00	6,659***
16. НИП	130,88	117,77	6,404***
17. ОИП	129,88	121,08	8,287***
Матрицы Равена			
18. Субтест «А»	12,00	12,00	
19. Субтест «В»	11,69	11,56	0,612
20. Субтест «С»	10,50	10,00	1,556
21. Субтест «D»	9,81	7,92	7,193***
22. Субтест «E»	8,31	6,62	4,977***
23. IQ по Равену	116,38	108,46	6,843***
24. Тест Уиткина	25,64	37,16	-4,684***

* — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$; *** — $p < 0,001$

альная успеваемость соответственно значимы на уровне $p < 0,05$.

Сравнительный анализ показателей интеллектуального развития по тесту Д. Векслера говорит о том, что уровень интеллектуального развития лучше успевающих обучающихся математической группы выше, чем у их сверстников, обучающихся по традиционным программам. Различия по ним статистически значимы. Показатели по ОИП составляют 129,88 оценочных единиц в экспериментальной группе и 121,08 о. е. в контрольной; вербальный интеллект 131,00 о. е. в экспериментальной группе и 124,00 о. е. в контрольной; невербальный — 130,88 и 117,77 о. е. соответственно. В обеих группах вербальный интеллект преобладает над невербальным. Показатели по отдельным субтестам теста Векслера у лучше успевающих учащихся экспериментальной группы значительно превосходят данные показатели в контрольной группе: по вербальным субтестам «арифметический» и «аналогии — сходство» и невербальным субтестам — «недостающие детали», «кубики Кооса», «сложение частей», «кодирование».

По тесту Равена статистически значимые различия по субтестам D и E на уровне $p < 0,001$ - 7,193 и 4,977 со-

ответственно. Уровень IQ 116,38 у учащихся математической группы и 108,46 — общеобразовательной группы входит в пределы незаурядный, хороший у математиков и хороший, нормальный — общеобразовательной школы. Данные говорят о том, что учащиеся математической школы способны проводить динамический синтез, больше охватывать количественные и качественные изменения, выделяя закономерности изменений.

Уровень полнезависимости у учащихся математической группы выше (25,64 с), чем у их сверстников из общеобразовательной школы (37,16 с), различия статистически значимы на уровне $p < 0,001$ по Т-критерию Стьюдента.

Таким образом, по показателям диагностики интеллектуальные возможности учащихся математической группы выше, чем у их сверстников, обучающихся в традиционном общеобразовательном классе.

Далее рассмотрим данные хуже успевающих учащихся. Общая успеваемость 3,50 и 3,37, специальная — 3,86 и 3,28. Различия в специальной успеваемости 3.466 на уровне $p < 0,01$.

Таблица 3. Среднегрупповые показатели интеллектуального развития у хуже успевающих старших школьников математической и общеобразовательной школ

Показатели	Хуже успевающие учащиеся		Т-критерий Стьюдента
	Математики	Обычный	
1. Общая успеваемость	3,50	3,37	1,372
2. Специальная успеваемость	3,86	3,28	3,466**
3. Математические способности	5,43	2,12	16,294***
Тест Векслера			
4. Осведомленность	14,93	14,35	1,283
5. Понятливость	15,14	14,26	2,217*
6. Арифметический	15,07	13,82	3,434**
7. Аналогии — сходство	15,36	14,24	3,148**
8. Словарь	12,93	12,24	1,889
9. Повторение цифр	13,14	12,88	1,263
10. Недостающие детали	13,50	11,71	3,176**
11. Последовательные картинки	12,14	11,18	1,674
12. Кубики Кооса	15,36	13,82	4,200***
13. Сложение частей	12,64	11,41	3,138**
14. Кодирование	15,96	15,35	1,062
15. ВИП	126,07	117,76	6,951***
16. НИП	116,50	110,53	7,408***
17. ОИП	124,50	116,71	9,807***
Матрицы Равена			
18. Субтест «А»	12,00	11,93	1,106
19. Субтест «В»	11,29	11,12	0,706
20. Субтест «С»	10,36	8,76	5,035***
21. Субтест «D»	8,57	7,12	4,712***
22. Субтест «E»	7,50	5,35	8,758***
23. IQ по Равену	111,36	100,88	11,618***
24. Тест Уиткина	31,631	43,341	-10,238***

* — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$; *** — $p < 0,001$

ОИП — 124,50 у обучающихся математических классов и 116,71 оценочных единиц у обучающихся контрольной группы при значимости на уровне $p < 0,001$; ВИП 126,07 и 117,76 соответственно при значимости на уровне $p < 0,001$; НИП — 116,50 и 110,53. Различия по отдельным субтестам Векслера: по вербальным субтестам «понятливость» 2,217*, «арифметический» 3,434**, «анalogии-сходство» 3,148**, по невербальным субтестам «недостающие детали» 3,176 на уровне 0,01, «кубики Кооса» 4,200 на уровне 0,001, «сложение частей» 3,138 на уровне 0,01.

Кратко сформулируем несколько положений.

Общеизвестно, что успешная деятельность связана с комплексом способностей. Это равно относится и к математической деятельности.

Соотношение общих и специальных способностей было предметом изучения в отечественной и зарубежной психологии (Б. М. Теплов, В. Н. Дружинин, Н. И. Чуприкова, Т. А. Ратанова и др.). В исследованиях многих ученых отмечается, что успешность в любом виде деятельности, в том числе в специфической, зависит не только от специальных компонентов, но и от общих особенностей интеллекта, па-

мяти, внимания. Таким образом, общие умственные возможности (способности) связаны со специальными способностями и оказывают большое влияние на уровень развития последних.

По результатам нашего исследования можно сделать вывод, что обучающиеся математической группы обладают большим уровнем развития общего интеллекта, в подавляющем большинстве случаев отмечено преобладание вербального интеллекта над невербальным, полнезависимость. Тот факт, что учащиеся с выраженными математическими способностями имеют более высокоразвитый общий и вербальный интеллект не является неожиданным. Многие исследователи математических способностей отмечали, что высокая степень развития словесно-логических функций является необходимым условием для математических способностей. В нашем исследовании мы провели анализ не только результатов по группам в целом, но и дифференцировали по группам «лучше успевающие» и «хуже успевающие». Результаты по подгруппам подтверждают общую картину: старшие школьники с математическими способностями имеют более высокие показатели общего, вербального интеллекта и полнезависимости.

Литература:

1. Айгунова, О.А. Особенности базовых компонентов эмоционального интеллекта математически одаренных юношей с разной учебной успешностью: автореферат дисс... кандидата психол. наук. М., 2011. — 25 с.
2. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей. — М.: Изд-во «Латерна», Изд-во «Вита», 1995. — 150 с.
3. Козилова, Л.В. Пример из жизни выдающихся людей как один из перспективных путей формирования ценностей и ценностных ориентаций у молодежи. // В сб. Духовные ценности в воспитании и образовании детей и молодежи: Матер. II Междунар. научно-практ. конф. (24 апреля 2014 г.)/отв. ред. Т.А. Семенова. — М.: Изд. «Спутник+», 2014. — 188 с., с. 28-31.
4. Ратанова, Т.А. Психофизиологические особенности интеллектуального развития старших подростков // Психологический журнал. — том 20, 1999, № 2, с. 90-102.
5. Чуприкова, Н.И. Умственное развитие и обучение (к обоснованию системно-структурного подхода). — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. — 320 с.

Виртуальная экскурсия в воспитательно-образовательном пространстве дошкольных образовательных учреждений

Силина Екатерина Николаевна, заведующий

МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 17 «Журавлик» (г. Реутов, Московская обл.)

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования требует от педагогов новых идей и подходов к организации воспитательно-образовательного пространства ДОУ. Одной из таких инноваций является информатизация дошкольного образования.

Информатизация ДОУ — это создание единого информационного образовательного пространства с активным использованием интернет — ресурсов, информационных технологий и проектной деятельности в образовательном процессе.

Виртуальная экскурсия представляет собой один из вариантов проектной деятельности и является эффективной формой обучения дошкольников.

Слово экскурсия в переводе с латинского означает посещение какого-либо места или объекта с целью его изучения.

Экскурсии имеют ряд дидактических функций:

1. Реализуется принцип наглядности обучения;
2. Реализуется принцип научности обучения.

С развитием компьютерной техники и глобальных сетей появилась возможность проведения виртуальных экскурсий в стенах ДОУ. Такие экскурсии имеют ряд преимуществ перед традиционными экскурсиями:

— Не покидая здания ДОУ можно посетить и познакомиться с объектами, расположенными за пределами детского сада, города и даже страны.

— Разработка и проведение виртуальных экскурсий педагогами в аудитории способствует закреплению знаний по современным компьютерным технологиям.

При этом освоение явлений материальной и художественной культуры в реальных, «живых» условиях ни в

каком случае не отменяется. Виртуальное общение с ценностями культуры рассматривается как подготовительный этап. Оно позволяет закрепить изучаемый материал, создать условия для комфортного вхождения в экскурсионную деятельность, как в качестве экскурсовода, так и экскурсанта.

По форме и содержанию виртуальные экскурсии могут быть нескольких видов:

— фотопутешествие (знакомство с объектами и явлениями природы вместе с каким-либо героем). Оформляются в виде электронных презентаций и слайд — шоу;

— видеозапись экскурсий, комментариями к которой служат рассказы детей или экскурсовода. Это могут быть видеозаписи семейного путешествия или видеоролики, размещенные на сайтах реальных музеев и в глобальной сети Интернет.

Как и при разработке любого проекта в основе подготовки виртуальной экскурсии лежит определенный алгоритм действий, позволяющий педагогам добиться успешного результата. Наиболее важными этапами при создании виртуальной экскурсии являются:

- постановка цели и задач экскурсии;
- выбор темы;
- изучение литературы по данному вопросу;
- отбор и изучение экскурсионных объектов;
- оцифровка фото и иллюстраций;
- составление маршрута экскурсии на основе видеоряда;
- подготовка речи экскурсовода;
- составление плана ведения экскурсии;
- показ экскурсии.

Маршрут любой экскурсии представляет собой наиболее удобный путь следования экскурсионной группы, способствующий раскрытию темы, это положение действует и при создании виртуальной экскурсии. Последовательность материал видеоряда надо представить так, чтобы он максимально раскрывал выбранную тему. Одним из обязательных условий при составлении виртуальной экскурсии является организация показа объектов в логической последовательности и обеспечение наглядной основы для раскрытия темы. В рамках проведения виртуальной экскурсии материал может излагаться в хронологической, тематической или тематико-хронологической последовательности.

Составляя текст виртуальной экскурсии необходимо обратить внимание педагогов на то, чтобы он соответствовал возрастным особенностям воспитанников и полностью раскрывал тему. Текст должен отличать краткость, четкость формулировок, необходимое количество фактического материала, литературный язык. Материал размещается в той последовательности, в которой показываются

объекты, и имеет четкое деление на части. Каждая из них посвящается одному из объектов. Составленный в соответствии с этими требованиями текст представляет собой готовый для «использования» рассказ экскурсовода.

Создавая проекты виртуальных экскурсий по тем или иным темам, педагоги углубляют знания, полученные в процессе самообразования, расширяют навыки поиска необходимой информации используя все возможные пути — традиционно из книг, так и с помощью интернет-сайтов. Все это ведет к расширению художественно-эстетического пространства.

Кроме того, использование проектного метода в освоении предметов культурологического цикла способствует социализации педагогов, позволяет использовать в практической деятельности знания, умения, навыки, полученные при подготовке виртуальных экскурсий, воспитанию интереса к истории родного края и культуры горожанина, развитию эстетического вкуса, значительному расширению художественно-эстетического пространства педагогов в целом.

Литература:

1. Ноль, Л. Я. Информационные технологии в деятельности музея. Учебное пособие. — М.: РГГУ, 2007. — 204 с.
2. Ребенок в музее: новые векторы детского музейного движения / Отв. ред. М. Ю. Юхневич. — М.: Академический проект; РИК, 2006. — 176 с.

Введение в проблему психологического консультирования педагогов по развитию воображения у младших школьников

Скляр Виктория Александровна, магистрант
Московский педагогический государственный университет

Возрастает роль психологии в системе научного и практического знания в целом и психологического консультирования в образовании в частности. (Суворова Г. А. [7]) Одной из важных проблем в образовании является психологическое консультирование педагогов по развитию воображения у младших школьников.

Воображение является важнейшим элементом процесса познания и деятельности человека. Воображение способствует предвосхищению будущего в форме образов, содержанием которых является возможное и/или необходимое будущее. Одновременно оно участвует в оживлении и реконструкции образов того, что уже было. Этот процесс был назван Л. Н. Толстым как «воображение о прошлом». Если обратиться к истории человечества, то можно обнаружить в каждой эпохе предпочтительный тип воображения. Например, фантастические чудовища, мифологические существа — все это порождение фантазии людей той эпох, когда человек иначе не мог объяснить законы существования мира [5, с. 78].

В работах В. Д. Шадрикова отмечается, что в психологии познавательных процессов не выработано единого определения воображения. В каждом из предлагаемых определений авторами подчеркиваются те стороны, которые, по их мнению, являются наиболее яркими и важными чертами воображения, отличающими его от других психических процессов. Основным содержанием процесса воображения большинство авторов считает преобразование представлений, отражающих реальную действительность, и создание на этой основе новых представлений, приведение образов в новое сочетание [9, с. 411].

«Воображение, — пишет С. Л. Рубинштейн, — связано с нашей способностью и необходимостью творить новое». «Воображение — это отлет от прошлого опыта, преобразование его. Воображение — это преобразование данного, осуществляемое в образной форме» [4, с. 341].

Страхов И. В. отмечает, что традиционно видами воображения считают пассивное и активное, различающиеся по степени сознательного и активного отношения чело-

века к действительности. Пассивное воображение, в свою очередь, делится на преднамеренное (произвольное) и непреднамеренное (непроизвольное, проявляющееся, как правило, в пограничных состояниях), а активное — на творческое, представляющее собой создание новых, оригинальных образов и идей, и воссоздающее, основанное на создании образов, соответствующих описанию. Особенность же собственно творческого воображения заключается в том, что «оно является процессом в основе своей сознательным, протекающим при активной деятельности мышления субъекта и подчиненным прямо или косвенно осознаваемой задаче — научной, художественной, практической». По временной направленности виды воображения можно разделить на ретроспективное (воображение — воспоминание); воображение, непосредственно включенное в совершаемую деятельность, и воображение, направленное на будущее. По характеру возникновения образов воображение может подразделяться на конкретное, регулятором которого выступают конкретные образы и идеи, и абстрактное, выражающееся в создании символов, схем. В зависимости от вида деятельности, в процессе которой функционирует воображение, выделяются техническое, музыкальное, научное, художественное и другие виды воображения [5, с. 70].

Характеризуя воображение как «сквозной психический процесс, симметричный памяти, но противоположного направления», Л. М. Веккер предлагает классификацию, в основе которой лежат особенности материала, предмета психической деятельности. Такой подход позволяет выделить сенсорно-перцептивное воображение (собственно образное), включающее зрительное, слуховое, двигательное, пространственное и, вероятно, другие виды воображения, словесно-логическое (концептуальное), выступающее как элемент мышления; эмоциональное. В качестве особого вида выделяем оперативное воображение, определяемое как активное функционирование образов воображения в качестве программы деятельности [1, с. 263].

Показателями продуктивности по мнению Шадрикова В. Д. выступают — новизна оригинальность и осмысленность переработки данных опыта;

— широта оперирования образами, понимаемая как возможность выполнять преобразования различного материала;

— тип оперирования (доступный способ преобразования), который может характеризоваться либо изменением положения воображаемого объекта, либо изменением его структуры, либо комбинацией этих преобразований [8, с. 432].

Механизмы воображения

— агглютинация — создание нового образа из частей других образов;

— гиперболизация — увеличение или уменьшение объекта и его частей;

— схематизация — сглаживание различий между объектами и выявление их сходств;

— акцентирование — подчеркивание особенностей объектов;

— типизация — выделение повторяющегося и существенного в однородных явлениях [6, с. 192].

Воображение человека выступает как отражение свойств его личности, его психологического состояния в данный момент времени. Известно, что продукты творчества, его содержание и форма хорошо отражают личность творца. Данный факт нашел широкое применение в психологии, особенно в создании психодиагностических личностных методик.

Субботина Л. Ю. отмечает, что помимо методик основанных на самонаблюдении, которые в настоящее время используются лишь как дополнительные в комплексе с другими методами, существуют три общих методических подхода к изучению и диагностике способностей к созданию представлений и оперированию ими [6, с. 192]:

1) оценка оригинальности традиционных видов и форм деятельности;

2) тестирование, связанное с задачами опредмечивания несуществующих (нереальных) или непонятных объектов;

3) тестирование, связанное с оценкой продуктивности процессов воображения;

4) самооценка параметров образов воображения.

Все эти методические подходы к изучению воображения дают только приблизительную оценку данной способности, поскольку для полного и яркого развертывания этого процесса требуются специальные условия (установка, мотивация, вдохновение, специфические переживания и т. п.). Что же касается всех видов творчества, то ценность его состоит не столько в продуктивности (количестве образов, скорости их создания), сколько в самом содержании создаваемых образов [6, с. 112].

Учитель должен знать, что после завершения формирования представлений на уроке, у одних учеников они в самое короткое время вытесняются новыми впечатлениями и образами, а у других сохраняются длительное время. Хорошая устойчивость представлений облегчает самостоятельную работу ученика дома при подготовке уроков и занятиях по самообразованию, а слабая устойчивость вынуждает школьника фактически заново самостоятельно формировать представление на основе материала учебника. Часто это не совсем корректно называют «плохой памятью».

Такая работа требует большого времени и усилий, и если у ребенка слабо развита воля, это может привести к педагогической запущенности, снижению успеваемости. Учитель должен знать, у кого из учеников отмечается неустойчивость представлений, и применять индивидуальный подход. В частности, можно порекомендовать совместную подготовку к занятиям или специальные упражнения, развивающие контролируемость, которая тесно связана с устойчивостью представлений.

Проверить правильность представления другого человека можно лишь путем объективации этого представ-

ления каким-либо способом. Но учитель всегда должен иметь в виду, что одни функции ученика развиты лучше, а другие — хуже. Если ребенок не умеет и не любит рисовать, непедагогично оценивать точность и полноту его представлений на основе сделанных им рисунков.

Если школьник страдает дефектами речи, можно предложить ему письменно ответить на вопрос, так как речевое формулирование своих представлений крайне затруднительно для него, и оценка учителя не будет объективной [6, с. 192].

Индивидуальный подход здесь может выражаться в опоре на более развитый у ребенка вид представлений или образов, в дозировании времени, отведенного на их фор-

мирование, оказании помощи ученику в выработке индивидуального стиля визуализации, учете прошлого опыта школьника, подборе наиболее приемлемых для него способов объективации представлений, приемов создания новых образов, в создании на уроке творческой атмосферы.

Более продуктивным становится рассмотрение воображения не просто как процесса, а как имагинитивной способности, или способности воображения по В.Д. Шадрикову [8, с. 432].

Основой консультированию педагогов по развития воображения у младших школьников становится целенаправленная активность детей на включение фантазии в конкретные практические проблемы [6, с. 192].

Литература:

1. Веккер, Л. М. Психические процессы. В 3 т. // Субъект. Переживание. Действие. Сознание. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1981. Т. 3. с. 263
2. Коршунова, Л. С. Воображение и его роль в познании. — М., Наука, 1999.
3. Ломов, Б. Ф. Опыт экспериментального исследования процесса воображения // Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений/Под ред. Б. Г. Ананьева и Б. Ф. Ломова. М.: Изд-во АПН РСФСР. 1961. с. 185-191. 504
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946. с. 341.
5. Страхов, И. В. Психология воображения. Саратов, 1971. с. 78.
6. Субботина, Л. Ю. Детские фантазии: Развитие воображения детей. Екатеринбург: У-Фактория, 2005. 192 с.
7. Суворова, Г. А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма: Монография. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: МПГУ, 2015. — 416 с.
8. В. Д. Шадриков. От индивида к индивидуальности: Введение в психологию. — М.: Инд-во «Институт психологии РАН», 2009. — 656 с.
9. Шадриков, В. Д., Мазиллов В. А. Общая психология: учебник для академического бакалавриата. М.: Издательство Юрайт. 2015. — 411 с.

Обновление воспитательного процесса на основе технологии организации туристско-краеведческой деятельности

Сковородкин Владимир Александрович, кандидат ветеринарных наук, доцент, старший научный сотрудник
Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО (г. Москва)

В статье раскрываются подходы к обновлению воспитательного процесса, показывается роль досуговой деятельности в воспитании и социализации детей. Представлена технология организации туристско-краеведческой деятельности, приведен авторский опыт применения воспитательных технологий в туристско-краеведческой деятельности.

Ключевые слова: воспитательный процесс, направления досуговой деятельности, организация туристско-краеведческой деятельности, воспитательные технологии, воспитание и социализация личности.

Успех воспитания зависит от множества факторов, в том числе от выбора целей, содержания, применяемых технологий (традиционных и инновационных) в деятельности. Воспитание молодёжи осуществляется посредством различных социальных институтов общества. Особое значение приобретает досуговая деятельность. Социальная значимость досуговой деятельности заклю-

чается в выстраивании отношений между людьми, сообществами, в социальной адаптации человека, в развитии Я-концепции. Педагогический контекст досуговой деятельности состоит в свободе выбора направления, формы и вида деятельности сообразно личностным желаниям, задаткам, способностям, в предоставлении возможности самостоятельного проявления и развития своей индиви-

дуальности, инициативы в различных видах отдыха и увлечений. Организованный досуг выступает как важное направление становления и развития личности, усвоения культурных и духовных ценностей, традиций. Этот процесс называется социализацией и напрямую связан с расширением социальных связей личности. Социализация осуществляется через реализацию развивающих программ, технологий, в основе которых лежит принцип простоты организации, массовости, включения незадействованных групп молодежи. В современных условиях к деятельности учреждений образования и культуры предъявляются требования самого разного характера, по организации различных видов досуга, включая и коммерческую деятельность [7]. Чтобы получить результаты в какой-либо деятельности, в том числе и в воспитательной, необходимо ее сначала продумать (сконструировать), а затем организовать (реализовать) как технологию [5]. Алгоритм конструирования и организации воспитательной технологии начинается в социальной организации людей, подразумевающий взаимосвязь и технологические этапы действий.

Сегодня запросы и интересы молодых людей постоянно изменяются. В выборе тех или иных видов деятельности особенно ярко отражается уровень развития личности, её направленность, сформированность жизненной позиции. В то же время в современном обществе имеются виды досуговой деятельности, заметно отличающиеся от традиционных видов, не предполагающих культурное развитие личности (ориентация на секс, насилие, негативные явления и др.) [6]. Организаторы воспитательной деятельности должны уделять внимание использованию новейших достижений педагогики, психологии, медицины, способствующих восстановлению эмоционального равновесия людей, через возрождение народных праздников и гуляний, через свободный творческий поиск в кружках и студиях, любительских объединениях и клубах по интересам, в мастерских и творческих лабораториях [8, с. 30]. Для педагогов, социальных работников, режиссеров, менеджеров, занятых в досуговой сфере, характерно выполнение ролевой функции — реформатора. Не случайно 8 сентября 2015 года утвержден приказ Министерства труда и социальной защиты РФ № 613н об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», в котором содержится описание трудовых функций, требования к образованию, обучению, и опыту практической работы педагогов дополнительного образования, в большинстве своём организующих досуг детей и молодежи [4]. Согласно Стандарта педагог дополнительного образования должен овладеть:

— трудовыми действиями: планирование подготовки, организация подготовки, проведение досуговых мероприятий;

— необходимыми умениями: понимать мотивы поведения, учитывать и развивать интересы учащихся при проведении досуговых мероприятий, создавать условия для

обучения, воспитания и (или) развития учащихся, использовать при проведении досуговых мероприятий педагогически обоснованные формы, методы, способы и приемы организации деятельности и общения учащихся с учетом их возраста, состояния здоровья и индивидуальных особенностей, контролировать соблюдение учащимися требований охраны труда, анализировать и устранять (минимизировать) возможные риски угрозы жизни и здоровью учащихся;

— необходимыми знаниями: особенностей организации и проведения досуговых мероприятий; методы и формы организации деятельности и общения, техники и приемы вовлечения учащихся в деятельность и общение при организации и проведении досуговых мероприятий; техники и приемы общения (слушания, убеждения) с учетом возрастных и индивидуальных особенностей собеседников; требования охраны труда при проведении досуговых «мероприятий в организации, осуществляющей образовательную деятельность, и вне организации (на выездных мероприятиях) [4].

Можно выделить множество направлений досуговой деятельности: патриотическое; профилактическое; трудовое; лидерское; психолого-педагогическое; социально-бытовое; социокультурное; социально-правовое; информационное; валеологическое (здорового образа жизни); туристско-краеведческое (организация экскурсий, походов по местным достопримечательностям, проведение экспедиций, организация помощи музеям и памятникам природы и др.) [4].

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (2014 г.) ориентирует на **современный национальный воспитательный идеал человека как высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённого в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации** [3]. Одним из реальных потенциалов воспитательной работы, реализующим данные направления в стремлении к указанному идеалу, является организованная туристско-краеведческая деятельность, являющаяся комплексным направлением в воспитании современной молодежи. Во время экскурсий, походов, экспедиций группа путешественников попадает в определенную среду — природную ситуацию, деятельность в которой помогает развитию активной жизненной позиции, выработке навыков и привычек ответственного поведения, формированию коллективистских взаимоотношений. Многолетний опыт организации туристско-краеведческой деятельности с детьми разных возрастных групп показывает, что в настоящее время в воспитательном процессе не достаточно используется воспитательный потенциал познавательного и активного отдыха детей в природной среде. В стране имеются уникальные природные богатства, но всё меньше времени дети находятся в естественной природной среде. В Россий-

ской Федерации, к сожалению, не происходит увеличения станций юных туристов, кружков и секций для занятий с детьми туристско-краеведческой деятельностью. Состояние кружковой работы в общеобразовательных организациях позволяет сделать вывод о том, что охват учащихся, занимающихся в туристско-краеведческих кружках школ, по разным причинам, за последние двадцать лет в разных регионах России снизился на 50%. [1].

2017 год в Российской Федерации Указом Президента РФ от 5.01.2016 объявлен Годом Экологии [2]. Планируется развитие заповедников, национальных парков и объектов Всемирного наследия ЮНЕСКО, и в целом улучшение состояния окружающей среды в которой будет активно развиваться детский туризм. Замечено, что к 3-5 классу, активный ребенок насыщается учебной деятельностью, становится все труднее поддерживать его учебно-познавательную активность, которая неразрывно связана с терпением, усидчивостью и ответственностью. Именно в этот период важно определить ребенка в новую развивающую среду, желательно вне образовательного учреждения где он учится. Это может быть спортивная секция, кружок в системе дополнительного образования близлежащего Дворца детского творчества. Здесь важно освоение новых видов деятельности ребенком, приобщение его к новым формам занятий, новому кругу общения.

Еще с древних времен путешествия были признаны результативной формой познания подростком окружающего мира и самого себя, своих возможностей [9, с. 55]. В туристско-краеведческой деятельности возникает достаточно большое количество воспитывающих ситуаций. В первую очередь, они направлены на жизнеобеспечение туристической группы: разведение огня, приготовление пищи, установка палатки для ночлега, общение с ровесниками, с младшими и старшими по возрасту в походной группе. Каждый участник туристской группы понимает и видит решение простых жизненно важных вопросов, определяет свой потенциал и характер в их правильном решении. Это самостоятельное решение ребенком различных жизненных вопросов или проблем, обеспечивает принятие норм и правил поведения, закрепляя существующие и сложившиеся личностные характеристики. Кроме того, в туристско-краеведческой деятельности у личности формируются волевые качества и навыки действий в нестандартных ситуациях. Воспитательным эффектом здесь является формирование дисциплины и самодисциплины, проявление товарищеской взаимовыручки, ответственности за выполнение «своей» роли в группе. В результате взаимодействия при решении общих и личностных задач в туристической группе происходит развитие и закрепление личностного опыта, проявляется и реализуется творческий потенциал. В туристической деятельности многие дети сталкиваются с первыми физическими и психологическими перегрузками. Не каждая дорога легка, умение преодолевать трудности пути даётся нелегко, у каждого появляется возможность под-

держивать того, кому сейчас ещё труднее. Появляется «чувство локтя» — умение чувствовать боль других, когда товарищу тяжело и вовремя его поддержать. Получаемый во время походов эмоциональный заряд помогает становлению и развитию таких важных личностных качеств как сдержанность, спокойствие, осмотрительность. Разработанные на протяжении многих десятилетий воспитательные средства туристско-краеведческой деятельности служат выработке навыков самообслуживания, уважения к физическому труду, умению выполнять порученное дело самостоятельно, развивая сознательную дисциплину. Они строятся на основе таких ценностей, как: дружба, товарищество, взаимопомощь. Эти же ценности являются основополагающими во взаимоотношениях между людьми. Они позволяют формировать в личности единство слова и дела, умение подчинять собственные потребности общественным интересам.

Туристско-краеведческая деятельность с детьми обладает широким и комплексным развивающим потенциалом. Во время прогулок, экскурсий, походов, экспедиций путешественники попадают в природную ситуацию, где направляемая руководителем деятельность помогает детям в развитии активной жизненной позиции, выработке навыков и привычек общественного поведения. Как нельзя лучше туристско-краеведческая деятельность дает возможность воспитывать детей с пониманием Программы развития человечества (принятой в Рио-де-Жанейро, 1999 г.), служащую для обеспечения устойчивого развития общества. Основные элементы воспитательной работы данной Программы начинаются в семье, затем продолжаются в образовательных учреждениях: детских садах, школах, гимназиях, лицеях, колледжах, техникумах, институтах, университетах и академиях. Современный преобразующийся мир в стремлении к устойчивому развитию переходит на информационно-технологический путь, в котором эффективные решения организации человеческой деятельности нацелены на результат с минимальными затратами ресурсов, средств и времени. Такая организация человеческой деятельности становится всё технологичней, технологии формируют распределение всего производственного процесса на определённые этапы и последовательно сменяющие друг друга операции, в тоже время педагогическим технологиям как процессу в воспитании присуща определенная протяженность во времени, от формулирования цели, задач до ее практического решения и получения результата (часто отсроченного). С целью совершенствования системы знаний, активизации практической деятельности в области непрерывного экологического образования была предложена педагогическая технология, построенная на основе системно-функционального подхода [10, с. 5].

В туристско-краеведческой деятельности можно выделить три основных этапа: 1. Подготовка к походу, распределение заданий, должностей. 2. Непосредственное проведение путешествия. 3. Оформление резуль-

татов. Воспитательный результат зависит от профессионально грамотных действий педагога на всех этапах туристско-краеведческой деятельности. Показателями определяющих уровень воспитанности участников туристско-краеведческой деятельности являются:

— положительная мотивация деятельности и поведения (потребность в социально ценностной деятельности, направленность на достижение личностных и общественных результатов деятельности).

— знания (наличие практических знаний, необходимых для формирования социально значимой модели поведения и социальной активности).

— опыт деятельности (наличие положительных примеров, включающих проявление инициативы, самостоятельности и ответственности в практической деятельности).

Воспитательные возможности туристско-краеведческой деятельности основаны на добровольности освоения различных ролей и должностей социально-ценностной туристско-краеведческой деятельности; на признании равенства личных и общественных потребностей, осознании социальной защищенности туристической группы и готовности к защите интересов других участников; на сочетании управления и самоуправления, на неформальности общения и нестандартности содержания деятельности.

Для многих школьников туристско-краеведческая деятельность выступает как основа начальной професси-

ональной подготовки. Замечу, что в полевых условиях, не только формируются новые виды взаимоотношений в коллективе, но и укрепляются позиции самоконтроля и самосовершенствования личности. Самосовершенствование происходит за счет многочисленных повторов и отработки навыков личностной деятельности. Таким образом, туристско-краеведческая деятельность позволяет понимать и принимать жизненные ценности Человека и формировать разумную модель поведения в меняющемся мире. Многогранность туристско-краеведческой деятельности открывает значительные возможности для подготовки подрастающего поколения к жизни в коллективе, к социальной и трудовой деятельности [7]. Несмотря на значительные физические трудности в преодолении расстояний, туристско-краеведческая деятельность является лучшим и наиболее эффективным способом восстановления физических и духовных сил человека. Туристские путешествия способствуют физическому закаливанию организма, снимают усталость, укрепляют нервную систему, становятся настоятельной потребностью человека, мощным средством профилактики различных заболеваний. Таким образом, в обновлении воспитательного процесса основного и дополнительного образования целесообразно использовать воспитательный потенциал и технологии туристско-краеведческой деятельности.

Литература:

1. <http://bmsi.ru/doc/1a0a73a4-985e-4607-ae49-79965bbfe6f418.02.2016>. — Константинов Ю.С./О проблемах развития туристско-краеведческой деятельности в общеобразовательных учреждениях
2. <http://special.kremlin.ru/acts/news/51142> дата обращения 20.01.2016
3. <http://vmeste.opredelim.com/docs/101300/index-3698-9.html>. — Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. 2014
4. <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71102914/> дата обращения 22.02.2016
5. <http://www.litsoch.ru/referats/read/174110> дата обращения 22.02.2016
6. <http://www.scienceforum.ru/2015/803/13660> Рудакова Е.В., Белецкая Е.А. — Особенности духовно-нравственного воспитания современной молодежи
7. <http://www.studfiles.ru/preview/3049532/> дата обращения 22.02.2016
8. Сковородкин, А.В. Event-технология развития детей и молодежи. Монография/Под ред. акад. В.А. Мясникова. — М.: МПГУ, УРАО ИТИП, 2011. — 104 с.
9. Сковородкин, В.А. Воспитательный эффект экстремальных ситуаций// Образование в современной школе. — 2012. — № 4. — с. 53-56.
10. Формы экологического образования в школе: Учебно-методическое пособие/Под ред. В.А. Сковородкина, И.З. Сковородкиной. — Архангельск, 1994. — 191 с.

Воспитание профессиональной культуры: содержание, методы, модели

Сквородкина Ирина Зосимовна, доктор педагогических наук, профессор
Академия социального управления

В статье раскрываются теоретические подходы к воспитанию профессиональной культуры у обучающихся профессиональных образовательных организаций, раскрывается структура и содержания профессиональной культуры как социально-педагогического феномена, приводятся методы и форм ее воспитания у будущих специалиста.

Ключевые слова: особенности воспитания обучающихся в профессиональных образовательных организациях, профессиональная культура, теоретические подходы к ее воспитанию, методы, модели воспитания профессиональной культуры у детей и молодежи.

Вопросы профессиональной культуры традиционно занимали важное место во все исторические периоды, но общее рассуждение о профессии, профессионализации труда, образовании человека труда начали формироваться в новое время в работах А. Смита, А. Сен-Симона, Р. Оуэна. Затем в трудах К. Маркса, Э. Дюркгейма, рассматривающих влияние общественного разделения труда на профессию, профессии на мораль и др. Сегодня профессиональная культура, ее формирование, воспитание — предмет многих наук, в том числе, философии, культурологи, психологии, педагогики. К.Д. Ушинский посвятил профессиональному образованию и воспитанию ряд работ: «Ученики ремесленных школ в Петербурге» (1848 г.), «Воскресные школы» (1861 г.), «Необходимость ремесленных школ в столицах» (1868 г.). В истории России дидактика профессионального обучения сформировалась в 60-е годы XIX века, появилась новая система производственного обучения — операционная (опыт производственного обучения Московского технического училища под руководством Д.К. Советкина), которая демонстрировалась и получила признание на нескольких международных выставках, в частности, в Вене (1873 г.), Филадельфии (1876 г.), Париже (1900 г.). В 1884 году был разработан «Общий нормальный план промышленного образования в России». Заслуга принадлежала министру народного образования И.Д. Делянову и министру финансов И.А. Вишнеградскому. Они, проанализировав опыт деятельности профессиональных школ, предложили пути их развития и поддержки «местными обществами». В 1915 году в государственную Думу поступило три проекта реформирования образования, среди которых был одобрен «Проект законоположения о профессиональном образовании в империи», в котором предполагалось дать инициативу частным лицам и общественным организациям в открытии новых учебных заведений и ближе держаться к системе общего образования. Уже к 1917 году в Империи сложилась разноразрядная система профессионального образования, были определены квалификационные требования к трем уровням профессий: низшему — рабочий, среднему — техник, высшему — инженер. К этому периоду складывается и профессиональная педагогика с идеями: профессиональное образование — ком-

понент всей системы образования. базой профессионального образования является общее образование, профессиональное образование должно соответствовать развитию экономики и производства, развиваться в постоянной связи с практикой производства, ориентация на специализацию, воспитание культуры труда [2].

Меняется мир профессии, меняются и требования к специалисту, его модели профессионального социально значимого поведения. В настоящее время приоритетом государственной политики России в области воспитания является «создание условий для воспитания здоровой, счастливой, свободной, ориентированной на труд личности» [11]. Действительно, воспитание выступает ключевым направлением целенаправленного влияния на процесс развития личности, ее качеств, свойств, ценностных ориентаций, взглядов, убеждений, отношений, способов и моделей поведения. Вся воспитательная деятельность в образовательной организации представляет собой процесс взаимодействия педагогов и воспитанников, направленная на создание благоприятной, благополучной и безопасной воспитательной среды с целью развития и самореализации личности. Так, среднее профессиональное образование (далее по тексту СПО) ставит цель — подготовки квалифицированных рабочих или служащих и специалистов среднего звена по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, а также удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования [8, с. 109]. СПО призвано решать задачи интеллектуального, культурного и профессионального развития человека [8, с. 109]. В СПО осуществляется профессиональное воспитание, под которым понимается целенаправленный, планомерный процесс формирования у обучающихся профессионально значимых качеств личности [10]. Под профессионально значимыми качествами понимаются свойства человека, необходимые для успешного овладения той или иной профессиональной деятельности. К настоящему времени в теории и практике воспитания сложились разные научные концепции, подходы. В частности, воспитание на основе общечеловеческих ценностей (В.А. Караковский), с учетом национально-регионального компонента, базовой культуры личности

(О. С. Газман), личностно-ориентированного воспитания (Е. В. Бондаревская), самовоспитания личности (Г. К. Селевко), потребностно-мотивационная концепция воспитания (В. П. Созонова), формирования образа жизни достойного человека (Н. Е. Щуркова), функционально-ролевая и социально-ролевая концепции воспитания (В. М. Коротов, Н. М. Таланчук) и др. [10]

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (2015 г.) определены приоритетные направления воспитания детей и молодежи, среди которых важнейшим выступает трудовое воспитание, профессиональное самоопределение личности [11]. Данное направление возможно реализовать посредством воспитания у детей уважения к труду и людям труда, трудовым достижениям; формирования у детей умений и навыков самообслуживания, потребности трудиться, добросовестного, ответственного и творческого отношения к разным видам трудовой деятельности, включая обучение и выполнение домашних обязанностей; развития навыков совместной работы, умения работать самостоятельно, мобилизуя необходимые ресурсы, правильно оценивая смысл и последствия своих действий; содействия профессиональному самоопределению, приобщения детей к социально значимой деятельности для осмысленного выбора профессии [11]. В конечном итоге речь идет о воспитании профессиональной культуры — процесса создания, хранения, освоения, и защиты норм профессии, превращение их в структуры личности [3].

Вся воспитательная работа в профессиональной образовательной организации должна быть направлена на формирование общей и профессиональной культуры молодого специалиста. Особенности формирования профессиональной культуры является: развитие профессиональной направленности, профессионального самосознания, профессиональной этики, формирование профессионально значимых качеств личности и потребности в постоянном профессиональном росте, трудолюбия, положительного и творческого отношения к различным видам труда [6]

Разработанная на основе системно-функционального подхода (Н. М. Таланчук) технология воспитания профессиональной культуры обучающихся профессиональных образовательных организаций (далее по тексту ПОО), представляющая собой цикл педагогической деятельности, состоящий из пяти взаимосвязанных этапов, на каждом из которых выполняются свои функции: первый этап — подготовительный для педагога, (воспитателя), на котором выполняются функции: диагностическая, целеполагания, планирования, самоорганизации; второй — подготовительный для обучающихся (воспитанников), на котором реализуются функции: мобилизационно-побудительная, диагностическая, коммуникативная; третий этап — взаимодействия (совместной деятельности), где преобладает формирующая, развивающая функции; контрольно-аналитический этап с осуществлением функций контроля (контроль со стороны педагога), взаимоконтроль со стороны обучающихся (самоконтроля самих детей), анализ

деятельности, ситуаций, поведения (со стороны взрослых, детей), оценивание результатов; четвертый этап — координации действий участников деятельности, коррекции планов, программ, проектов, сценариев мероприятий; пятый этап — совершенствования воспитательной деятельности через мониторинг состояния воспитательной системы изучение, обобщение, презентации, организацию мастер-классов позитивного (инновационного) педагогического опыта. На всех этапах деятельности разрабатывается психолого-педагогическое сопровождение, включающее педагогически целесообразные методы, формы, которые воздействуют на когнитивную (усиление профессиональной направленности среды образовательной организации, расширение профессионального кругозора, формирование ее профессиональных ценностей, идеалов, норм, привычек, профессионального этикета, обогащение духовно-нравственных потребностей, профессионального интереса, формирование гражданской позиции), эмоциональную (обогащение эмоциональных, этических, нравственно-этических чувств, развитие индивидуальности, самобытности специалиста) и практико-деятельностную (включение детей и молодежи в активную профессиональную деятельность, культурный досуг, ведение здорового образа жизни) сферы личности воспитанника [9].

Работа по формированию профессиональной культуры обучающихся ПОО должна осуществляться на всех учебных дисциплинах (курсах), в процессе прохождения производственных практик, а также и во внеурочное время [1]. В этом процессе малоэффективны методы прямого педагогического воздействия: требования, приказы, распоряжения. А эффективны такие методы, как: просьбы, поручения, советы, творческие задания, игры (ролевые, деловые, профессиональные). Практическими работниками профессиональной школы (результаты опроса около трехсот слушателей курсов переподготовки и повышения квалификации ГБОУ ВО МО АСОУ — педагогических работников профессиональных образовательных организации Московской области) определяются пути воспитания профессиональной культуры будущего специалиста: профинформирование (периодически, в отдельные периоды учебного года), профпросвещение (иногда, по инициативе руководства образовательной организации, отдельными педагогами), профдиагностика (редко, психологом образовательной организации, в психологических, ресурсных центрах), профотбор (чаще, в образовательной организации), профадаптация (редко в производственной ситуации, на предприятии). В профессиональном воспитании все более находит применение метод проектов. Среди форм, наиболее часто встречаемых в ПОО, можно отметить олимпиады, конкурсы, выставки профессионального мастерства, вечера профессий, экскурсии на производство, рекламные кампании, ярмарки профессий, создание моделей социального партнерства (в том числе со средствами массовых коммуникаций), знакомство с профессиональными династиями и др. К современным моделями формирования профессиональной

культуры специалиста относят: многопрофильные центры смежных, прикладных квалификаций (в России их более трехсот), дуального обучения «обучение на производстве» (в России более пятидесяти образовательных организаций являются федеральными экспериментальными площадками), движение WSR — чемпионаты по рабочим профессиям (более тридцати субъектов Российской Федерации) [4,5,6].

В соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога профессионального образования, профессионального обучения, дополнительного профессио-

нального образования (2015 г.) педагог, воспитатель профессиональной школы как транслятор профессиональной культуры должен обладать гуманистической направленностью, проявлять толерантное отношение к воспитаннику, применять профессиональные знания (теории и методики воспитания), общей, возрастной, педагогической психологии, других смежных наук, владеть педагогическими техниками воспитания, проявлять культуру речи, культуру общения, самоорганизации, социально значимого поведения [7]. В большей степени от такого педагога зависит воспитание профессиональной культуры специалиста.

Литература:

1. Антонова, Е. В., Брыкин, Ю. В., Сковородкина, И. З. Особенности воспитания и социализации молодежи в современной профессиональной школе/Е. В. Антонова, Ю. В. Брыкин, И. З. Сковородкина [Текст] // Молодой ученый. — 2015. — № 21 (101). — с. 761-764.
2. История профессионального образования в России <http://www.vestnik.info/archive/86/article1231.html> (Дата обращения 05.03.2016)
3. Общая и профессиональная педагогика: учеб пособие для пед. вузов/под ред. В.Д. Симоненко [Текст]. — М.:Вентана-Граф, 2007. — 365 с.
4. Профессиональная культура <http://conf.omui.ru/content/professionalnaya-kultura-pedagoga-sushchnost-funkcii-kriterii-ocenki> (Дата обращения 05.03.2016)
5. Профессиональная культура http://www.razlib.ru/psihologija/shpargalka_po_pedagogike/p3.php (Дата обращения 05.03.2016)
6. Профессиональная культура и ее роль в формировании профессиональных качеств специалиста в условиях профессионально-технической школы <http://www.moluch.ru/archive/63/9883/>(Дата обращения 05.03.2016)
7. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования. 08.09.2015. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_186851/(Дата обращение: 2 марта 2016)
8. Российская Федерация. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации № 273 ФЗ от 29.12.12 [Текст]. — Ростов-н/Д: Легион, 2013. — 208 с.
9. Сковородкина, И. З. Применение метода моделирования в подготовке специалиста в профессиональном образовании/И. З. Сковородкина [Текст] // Известия АСОУ. — 2014 (2). — с. 61-64.
10. Сковородкина, И. З., Герасимов С. А. Общая и профессиональная педагогика: учебник [Текст]/И. З. Сковородкина, С. А. Герасимов; Сев. (Арктич.) федер. Ун-т им. М. В. Ломоносова. — Архангельск: ИД САФУ, 2014. — 533 с. — с. 278-280.
11. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. 29. 05.2015. <http://www.rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (Дата обращение: 2 марта 2016)

Театр-игра «Живая сказка»

Скупченко Юлия Владимировна, заместитель заведующего по УВР дошкольного отделения;

Демченко Светлана Владимировна, музыкальный руководитель

ЧУОО «Московская интернациональная школа Планета»

Авторы статьи рассматривают совместную с родителями театрализованную деятельность детей-дошкольников, как важное средство развития навыков общения и последующей успешной адаптации в обществе; делятся опытом реализации проекта «Театр-игра «Живая сказка» в условиях дошкольной образовательной организации; рассматривают возможность работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: общение, развитие, взаимодействие, совместная театрализованная деятельность.

Главную роль в развитии системы представлений индивида о самом себе («Я-концепция» ребенка) играет общение с взрослыми. Ребенок познает мир посредством общения с взрослыми и со сверстниками. К сожалению, в современном мире практически нет места живому общению, которое подменяется участием в компьютерных играх, погружением в виртуальный мир, обменом информацией в социальных сетях, как детей, так и взрослых.

Дефицит общения детей и родителей — обычное явление, результаты которого мы, педагоги, наблюдаем ежедневно в детском саду, когда родители каждый день приводят и забирают домой своих детей. В период школьного обучения контакт между родителями и детьми уходит в личное пространство семьи, и педагог уже не имеет возможности увидеть, посоветовать, подсказать. По нашему мнению, именно в дошкольной образовательной организации педагоги могут научить родителей и детей полноценно и продуктивно общаться, ценить общение, для того чтобы минимизировать проблемы в будущем.

Опыт работы в дошкольной образовательной организации позволил нам определить трудности, проблемы в сфере выстраивания взаимоотношений «родители-дети-педагоги», также мы столкнулись с вопросом о социализации в дошкольной организации детей с особенностями в развитии. Ежегодно численность данной категории детей увеличивается. Работая с такими детьми, мы стараемся создать оптимальные условия для их развития, адаптировать их в детском коллективе.

Мы разработали и реализовали нестандартную форму взаимодействия детей и взрослых — проект «Театр-игра «Живая сказка». В основе проекта — создание условий для организации единого пространства развития ребёнка с привлечением всех участников образовательного процесса. Погружение в игру послужило основой разработки нашего проекта. Участники игры — это и дети, и взрослые (персонажи), и взрослые (родители).

Организуя театрализованную деятельность, мы акцентировали внимание на тесном взаимодействии взрослого и ребёнка в ситуации, которая разыгрывается по определённому сценарию.

Вопрос об организации и проведении детских праздников, квестов, другими словами приключение (игровое),

во время которого участникам нужно пройти череду препятствий для достижения какой-либо цели, в наше время очень широко разрекламирован и является достаточно хорошим источником доходов для фирм, агентств и т. д. Данный вид мероприятий очень популярен и во взрослой аудитории. Ответ достаточно очевиден: в нашем современном обществе человек настолько активен, что даже во время отдыха мозгу просто необходимо решать какие-то задачи, поэтому очень востребованными становятся квесты — головоломки.

Наш проект «Театр-игра» коренным образом отличается от стандартных анимированных детских праздников.

Во-первых, участниками праздника являются только воспитанники нашего детского сада. Таким образом, у нас есть возможность осуществлять индивидуальный подход, так как на протяжении определённого времени мы работаем с этим ребёнком: знакомы с его характером, темпераментом, с особенностями развития, с семьёй и т. д.

Во-вторых, мы создаём сценарий для конкретного ребёнка, учитывая при этом его индивидуальные особенности. Активное участие в выборе темы праздника принимают родители, озвучивая предпочтения, увлечения своего ребёнка. Кроме этого, родители обязательно готовят маленькие призы для каждого участника по теме праздника.

В-третьих, в структуру сценария включается этап развивающей изобразительной деятельности: аппликация; лепка (пластилин, тесто); работа с тканью, нитью; конструирование (конструктор, бросовый материал). Также в сценарии предусмотрены элементы ознакомления с окружающим миром: предметное окружение, экологическое воспитание.

В-четвёртых, в сценарий всегда включаются элементы психотерапевтических игр. Мы работаем с цветом: тёплый желтый цвет (цвет солнца) — это яркий, радостный, стимулирующий цвет. Он увеличивает концентрацию, организует, улучшает память, способствует справедливому и быстрому принятию решений. Желтый цвет способствует дружелюбному отношению детей друг к другу. Мы работаем с формой: объединяющая сущность круга (контактные объединяющие игры). Мы работаем с пространством: элементы телесно-ориентированной терапии (очень важный элемент при работе с детьми с эмоцио-

нальными расстройствами), игры для пространственной ориентировки.

Большое внимание уделяется психологическому выстраиванию сюжета, что включает в себя:

- погружение в сюжет сказки;
- проблемная ситуация (отрицательный герой, соревновательный процесс и т. д.);
- заключительный этап (разрешение проблемной ситуации, конец путешествия и т. д.).
- Опыт проведения подобных мероприятий показывает, что тем самым решаются следующие важные задачи:
 - создание условий для организации взаимодействия родителей — детей — дошкольной организации, вовлечение родителей в единое развивающее пространство дошкольной организации;

Литература:

1. Скупченко, Ю. В., Демченко С. В. Организация и проведение индивидуальных праздников в детском саду, как форма организации эстетического развития ребёнка. Журнал Преемственность в образовании. 2015.- № 8.
2. Аралова, М. А. Справочник психолога ДОУ.-М.: ТЦ Сфера, 2007.—272 с. — (Справочник образования).

Развитие когнитивных процессов у детей дошкольного возраста

Сорокина Лариса Игоревна, педагог-психолог
ГБОУ Школа № 109 г. Москвы

В последние годы в отечественном образовании выявилось серьезное противоречие. На фоне значительной интенсификации учебного процесса, использования разнообразных инновационных методов обучения увеличилось число детей, которые не справляются с традиционной программой дошкольной образовательной организации и начальной школы. Причиной этого явления часто становится гетерохронность развития у детей познавательных функций, связанная с возрастными и индивидуальными особенностями формирования структур мозга (Симерницкая Э. Г., Цветкова Л. С., Семенович А. В., Ахутина Т. В., Лебединский В. В., Манелис Н. Г.).

По данным многочисленных исследований Института возрастной физиологии РАО, трудности в обучении зафиксированы у 15-40% учащихся начальных классов [1]. При этом недостаточно точная оценка причин возникающих затруднений, а также несвоевременная диагностическая работа на дошкольной ступени образования порождает круг еще больших проблем. По данным И. Ю. Левченко [2], в дошкольном возрасте 25% детей требуется организация индивидуального подхода и специальных условий обучения и воспитания. В связи с этим, специалистам ДОО необходимо изучать закономерности формирования детской психики, выявлять причины отклонений в психическом развитии ребенка, разрабатывать индивидуальные

— осуществление художественно-эстетического развития детей;

— возможность работать с детьми, имеющими особые образовательные потребности и особенности развития (например: расстройства аутистического спектра; нарушения речевого развития; дети с расстройствами коммуникативной сферы). Терапевтический эффект заключается в следующем: преодоление страхов, барьеров в общении, переживание разных по характеру эмоций.

Организация таких праздников играет большую роль в развитии детей. Дети имеют возможность раскрепоститься, проявить актёрские способности, получить опыт выступлений перед обширной аудиторией. Кроме того, такие мероприятия способствуют сплочению детского коллектива в ходе совместной творческой деятельности.

маршруты сопровождения, учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка.

Своевременная диагностика и развитие несформированности познавательных процессов позволит избежать трудностей детей в освоении учебного материала. Одним из важнейших аспектов диагностики детей дошкольного возраста является диагностика пространственных представлений ребенка. Пространственные представления детей составляют базис психического развития, над которым надстраиваются остальные высшие психические функции.

Развитие пространственных представлений начинается с первых месяцев жизни и является важнейшим показателем умственного развития ребенка. Дети познают себя и собственное тело (соматогнозис) через различного рода ощущения: боль или дискомфорт, напряжение или расслабление, голод или сытость, ощущение горячего или холодного, а также через телесные контакты с другими людьми.

Следующий уровень развития пространственных представлений, которыми овладевают дети, — это взаимодействие с внешним пространством. Данный этап развития осуществляется за счет зрительного, слухового, тактильного, вкусового, обонятельного анализаторов. Здесь пространственные представления касаются взаимоотношений между двумя или несколькими предметами, находящимися в окружающем пространстве, а также

нахождения внешних объектов по отношению к собственному телу. Дети оперируют такими понятиями, как «далеко», «близко», «сверху», «снизу», «спереди», «сзади», «справа», «слева» и т. д.

И, наконец, третий уровень — уровень вербализации пространственных представлений, то есть пространство, отраженное в речи. Оно включает все предложные конструкции нашего языка, модификации, происходящие вследствие употребления творительного (кем? чем?) и родительного (кого? чего?) падежей, сравнительные категории и т. д. Предлоги, обозначающие представления об относительном расположении объектов как по отношению к телу, так и по отношению друг к другу (в, над, под, за, перед и т. п.) появляются в речи детей позднее, чем такие слова, как «верх», «низ», «близко», «далеко» и т. п.

Каждый уровень развития пространственных представлений должен выступать логическим продолжением предыдущего сформированного уровня. В связи с этим, возрастает важность своевременной психологической диагностики пространственных функций ребенка на каждом возрастном этапе развития.

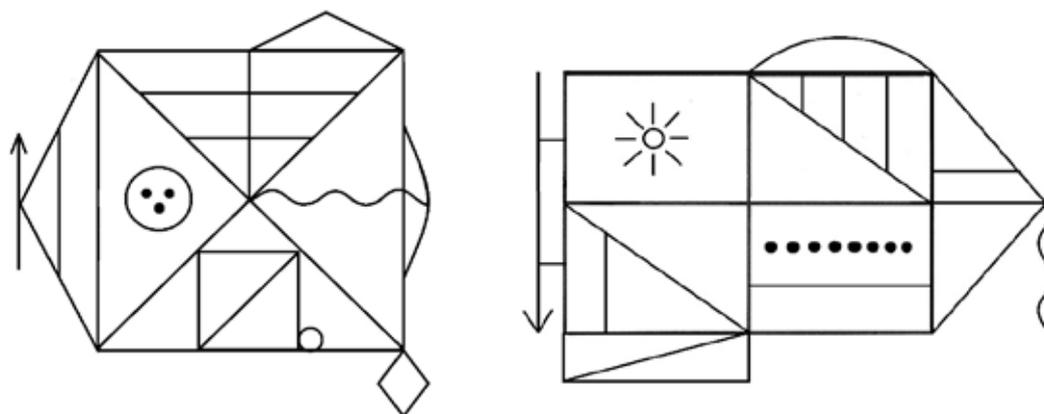


Рис. 1. Образцы фигур. Фигура Тейлора, фигура Рея-Остерица

Анализ полученных данных показал, что у 65% детей при копировании образца распадается гештальт фигуры, что говорит о дефицитности правополушарных функций. Пример такого выполнения задания представлен на рисунке 2.

Также к числу ошибок, типичных для данной категории детей относятся координатные ошибки (разворот фигуры на 90 градусов), причем чаще всего эти ошибки отмечаются при копировании образца доминантной рукой (рисунки 3)

При анализе фигур, полученных в результате копирования, одним из основных критериев также является сравнение стратегий выполнения задания правой и левой рукой. Если наблюдаются значительные различия фигур, нарисованных правой и левой рукой, мы можем говорить о несформированности межполушарного взаимодействия (рисунок 4).

Использование в диагностической работе кубиков Кооса позволяет исследовать конструктивный праксис ре-

В настоящее время в арсенале психолога находится большое разнообразие диагностических материалов. В диагностике когнитивных процессов детей дошкольного возраста одно из главных мест занимают нейропсихологические методики. Именно нейропсихологический подход выявляет индивидуальные особенности психического развития детей, обусловленных спецификой их мозговой организации. Нейропсихологический метод исследования позволяет не только определить психическую функцию, отстающую в своем развитии, но и выяснить причины, тормозящие это развитие.

В нашем исследовании приняли участие 23 ребенка в возрасте 6-7 лет, посещающих подготовительные группы детского сада и испытывающих трудности в овладении образовательной программой дошкольного учреждения. Пространственные функции данной категории детей мы диагностировали с помощью методики Тейлора, методики Рея-Остерица и кубиков Кооса. Детям предлагалось скопировать фигуру Тейлора правой рукой, а фигуру Рея-Остерица-левой.

Эта методика дает представление не только о сформированности пространственных представлений и мышления детей, но и об уровне обучаемости дошкольников, предлагая ребенку задание с нарисованной «сеткой».

Наиболее типичными ошибками для детей при конструировании из кубиков Кооса являются ошибки несоблюдения гештальта фигур, неумения зрительно разделить образец на четыре части (по количеству кубиков).

Анализ полученных результатов по двум методикам позволяет не только выявить особенности и недостатки в формировании пространственных представлений дошкольников, но и подобрать упражнения, способствующие развитию данной функции. Наиболее эффективными являются следующие задания: графические диктанты, прохождение лабиринтов, работа с материалом «Сложи узор», упражнения со схемами и картами и т. д.

Таким образом, пространственные функции являются одними из основополагающих в успешном овладении детьми письмом, чтением и счетом. Своевременная диа-

Копирование фигуры Тейлора (ПР) т. Зина Зос.



Рис. 2. Соня, бл. 4 м.

Копирование фигуры Тейлора (ПР) т. Ариана Зос.

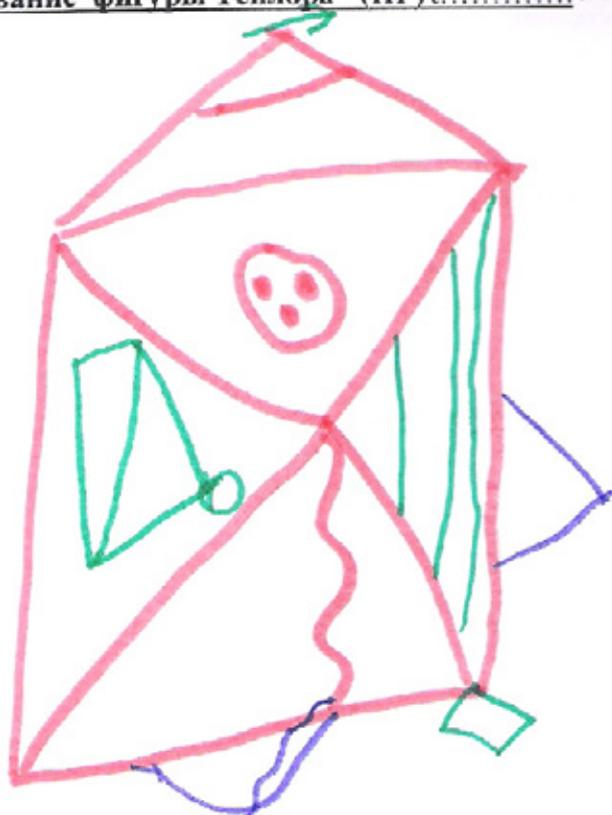


Рис. 3. Ариана, бл. 2м.

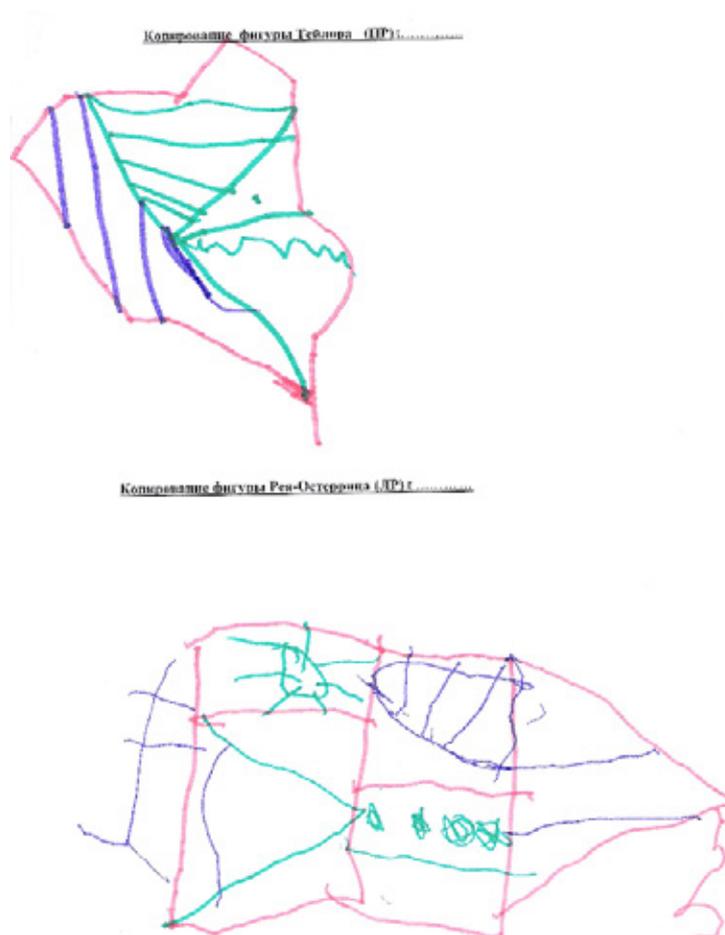


Рис. 4. Владимир, бл. 5м.

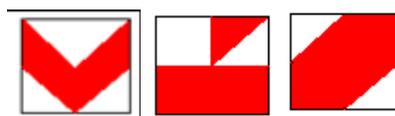


Рис. 5. Примеры заданий.

гностика и развитие пространственных представлений у детей дошкольного возраста позволяет предотвратить возможные трудности ребенка в период школьного обучения. Наиболее эффективным в данном направлении нам представляется использование нейронаук: нейропсихологии,

нейробиологии, нейрофизиологии. Это позволит, по нашему мнению, не только проводить профилактическую работу с детьми, но и сделает более эффективными методики воспитания и обучения дошкольников и младших школьников.

Литература:

1. Безруких, М. М. Психофизиология ребенка: Учеб. пособие / М. М. Безруких, Н. В. Дубровинская, Д. А. Фарбер. — М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2005. — 496 с.
2. Левченко, И. Ю., Киселева Н. А. Психологическое изучение детей с нарушениями развития. — М.: Изд-во «Книголюб», 2008. — 160 с.
3. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. — М.: Академия, 2002. — 232 с.
4. Степанов, В. Г. Мозг и эффективное развитие детей и взрослых. Возраст, обучение, творчество, профориентация. - М.: Академический проект, 2013. — 315 с.

Нейропедагогика и ее задачи

Степанов Владимир Григорьевич, кандидат психологических наук, профессор;
Леванова Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор, зав кафедрой;
Клемантович Ирина Павловна, доктор педагогических наук, профессор
Московский педагогический государственный университет

Ключевые слова: *нейронауки, нейропедагогика (нейропсихопедагогика), педагогическая антропология, отражательная функция мозга, функция системного и целостного управления организмом, всестороннее и гармоничное воспитание личности.*

В настоящее время необыкновенно больших успехов достигли науки о мозге: нейрохирургия, нейрофизиология, нейробиология, нейропсихология, нейрохимия, нейродизайн и другие. Именно с ними связаны основные достижения в исследовании центральной нервной системы и всего организма высших животных и человека. Однако среди этих наук отсутствует нейропедагогика, использующая данные новых открытий в деятельности мозга для создания технологий воспитания и развития подрастающего поколения и взрослых людей. Такой науки официально, общепризнанно пока нет. Но вопрос о ее предельности и назначении обсуждается в различных странах (Канаде, США и других). Однако, в основном происходит подмена понятий: вместо нейропедагогики предлагается нейропсихология, сводящая все к проблемам психокоррекции и восстановительного обучения пациентов с аномалиями и заболеваниями мозга. Мы весьма одобрительно относимся к этому научному направлению, помогающему больным людям и инвалидам труда. В то же время авторы считают, что науке надо ориентироваться не только на Панацею, но и на Гигиену, т. е. обеих дочерей древнегреческого бога здоровья Асклепия. Ныне следует серьезно бороться за физическое и психическое состояние здоровых людей, их эффективное и гармоничное развитие, предотвращение массовых заболеваний и инвалидизации населения. Требуется больше заниматься проблемами профилактики подобных нежелательных явлений, а это возможно лишь на основе полученных знаний о нормальной жизнедеятельности человека и приобретенных навыков и умений их повседневного соблюдения и исполнения. Короче, необходима ориентация на разумное, научно обоснованное воспитание и самовоспитание людей, их развитие и саморазвитие, т. е. педагогика. Такая постановка вопроса может вызвать даже чисто терминологические возражения со стороны ученых разных стран Запада. Дело в том, что там в Вузах нет учебного предмета под названием «педагогика», а имеется некоторое синтетическое название «образовательная психология», подчеркивающее связь науки об образовании с психологией. Считаем такой подход оправданным, т. к. нельзя заниматься воспитанием, не зная возрастной и педагогической психологии. Но подобный подход уже был предложен и разработан великим русским педагогом К.Д. Ушинским (1824–1870). В своем основополагающем труде «Человек как предмет

воспитания. Опыт педагогической антропологии» [8] он ставит на первое место психологию. Но не ограничивается ею, а указывает на необходимость учета данных всех наук о человеке и условиях его жизни. В этой связи Ушинский называет также анатомию, физиологию, географию, политэкономия и другие науки. Классик педагогической мысли считал, что одна педагогическая практика без теории подобна знахарству в медицине.

Такую научную систему в воспитании человека на основе данных всех наук о нем К.Д. Ушинский назвал педагогической антропологией. Понятно, что она выходила за рамки сложившейся к тому времени традиционной мировой педагогики.

Авторы считают, что идеи и опыт работы К.Д. Ушинского не следует предавать забвению, а расширять, углублять, связывать с современностью. Поэтому мы предлагаем обратиться к данным нейронаук, которых в 19 веке не было, а ныне они занимают лидирующее место. Поэтому сегодня вполне естественным и необходимым является возникновение новой отрасли науки — нейропедагогики. В то же время, учитывая первостепенную значимость психологии для теории и практики воспитания, для научного употребления был бы наиболее пригодным термин «нейропсихопедагогика». Однако он слишком громоздок для использования в повседневном общении среди учителей. Поэтому мы для краткости останавливаемся на названии «нейропедагогика», учитывая в то же время важность для теории воспитания психологической науки.

Постараемся дать определение предлагаемой к научной разработке новой отрасли знаний. Нейропедагогика (нейропсихопедагогика) — наука о теории и технологии воспитания, основанная на данных современных наук о мозге. Происходит от понятий «нейрон» (нервная клетка) и «педагогика» (наука о воспитании), «психика» — от греческого слова «психе» (душа).

Нейропедагогика, в отличие от педологии, не стремится заменить собою все науки о человеке. Поэтому она призвана тесно взаимодействовать с различными специалистами, прежде всего в областях нейронаук, основываться на совокупности их данных. В этом ей весьма существенно должно помогать подключение к электронным информационным системам Big Data (англ. — «большие данные»). Для наших исследований надо иметь представ-

ления о современной картине деятельности мозга и сотрудничать с разработчиками ЭВМ.

Что дает учителям и воспитателям углубленное знакомство с нейронауками? Использование данных указанных наук позволит существенно повысить эффективность воспитания и развития детей и взрослых, их творческие и трудовые способности, физическое и психическое здоровье, сформировать законопослушность, а тем самым оптимизировать проживание и поведение в социальной и природной среде.

Если говорить более конкретно, то речь пойдет о значительном расширении и углублении содержания понятия «отражательная функция мозга», т. е. о способах познания человеком окружающей среды, прежде всего о потребностно-мотивационной сфере личности человека, ее движущих силах, механизмах принятия (выбора) решений, целях и стратегиях их достижения. Это позволит воспитателям и учителям сильнее влиять на поведение учащихся, их самоопределение и саморазвитие.

Значительно содержательным и более разносторонним с позиций нейронаук становятся знания о познавательных процессах (ощущениях, восприятии, памяти, мышлении, воображении). Особенно важны сведения об индивидуально-типологических особенностях право- и левополушарных людей. Новые педагогические технологии, позволяют более эффективно обучать учебным дисциплинам в средней школе левополушарных учащихся и научиться использовать особенности правополушарных, которые до этого времени были мало известны. Причем подобные методы будут полезны для развития творческих способностей не только правополушарных, но и левополушарных детей и взрослых.

Сегодня педагоги могут по-новому подойти к проблемам воспитания эмоционально-волевой сферы школьников, которая в советское время почти не изучалась. В этой связи для формирования черт гражданственности и патриотизма, предотвращения и психокоррекции девиантного поведения подростков и взрослых весьма важным являются последние сведения нейронаук о закономерностях формирования и развития эмоционального интеллекта человека.

Много интересных и полезных сведений могут получить учителя, изучая индивидуальную сферу личности учащихся (темперамент, характер, способности).

Помимо отражательной функции мозга, нейронауки изучают также другие, не менее важные для жизнедеятельности функции. И не в меньшем, а, может быть, большем количестве. Это функции мозга по целостному и системному управлению всем организмом и его отдельными органами. Со времен Аристотеля стало понятным, что в людях сочетаются растительные, животные и собственно человеческие начала. Многие из них прямо не управляются сознанием, но их надо знать. Например, не приходится доказывать важность для человека питания, т. е. пищевого поведения. Великий фи-

зиолог И. П. Павлов получил Нобелевскую премию за изучение пищеварительной системы. Эти исследования показали, что глубоко понять ее закономерности нельзя без изучения деятельности мозга. Это привело его к гениальной научной теории высшей нервной деятельности, связанной с функционированием коры больших полушарий головного мозга и подкорки. Между тем, большое количество людей даже в обеспеченных семьях страдают избыточным весом или истощением из-за неправильного питания. Режим питания еще более-менее соблюдается для маленьких детей, где без него ребенок долго не существует. Подобное положение и с питьевым поведением. А ведь вода составляет 92-94 % нашего организма. Наконец, всем известно правильное суждение: движение это жизнь. А между тем, многие люди стремятся к покою, сидячей работе, передвижениям на автомобилях. Кроме того, люди до сих пор опасно экспериментируют в области полового поведения. Решение всех указанных выше проблем связано с изучением мозга. Данные нейронаук помогли бы людям в определении норм поведения и преодоления девиантности.

Следует сказать о других важнейших для воспитания факторах, изучаемых нейронауками: генетике, возрасте, поле. Понять генетику невозможно без знания строения и функций нейронов. Генетические исследования уже сегодня входят в жизнь, помогая строить здоровую и счастливую семью. Возраст тоже имеет свои закономерности, которые невозможно произвольно отменить или навязать, но которые поддаются социальным влияниям. Они могут быть как положительными, так и отрицательными. Мозг и организм ребенка очень быстро развиваются, особенно в младенческом и раннем возрастах. Отсюда большая восприимчивость к внешним влияниям. Поэтому важно знать не только то, что ребенок может в том или ином возрасте, но что ему полезно, а не вредно для дальнейшего гармоничного развития.

В заключение хочется отметить, что важность данных современных нейронаук для общества и государства начинает широко осознаваться в странах с развитой экономикой и культурой. Так, в 2013 году была принята в США президентская программа «Карта мозга». Она считается даже более важной, чем программа покорения космоса в прошлом веке [9].

Личностно-ориентированные методики справедливо составляют основу современных психолого-педагогических исследований. В то же время глобальные перемены в истории человечества ставят большие социальные проблемы, ведущие к пересмотру многих национально-культурных, религиозных, семейных и других ценностей, взаимоотношения человека с миром электронной автоматики и телемеханики. Эти обстоятельства делают особенно актуальными социальную педагогику и психологию. Одними из наиболее эффективных инновационных методик для решения указанных проблем призваны стать когнитивные и другие технологии нейропедагогики.

Литература:

1. Клемантович, И.П., Степанов В.Г., Седых В.В., Фарниева М.Г. Эмоциональный интеллект и девиантное поведение юношей./Фундаментальные исследования, 2014, № 6, с. 360-363.
2. Клемантович, И.П., Степанов В.Г., Миносянц Н.Г. Молодежный экстремизм и духовно-нравственное воспитание./В сборнике материалов международной научно-практической конференции «Молодежный экстремизм: истоки, предупреждение, профилактика». М., 2014, ч. II, с. 250-254.
3. Степанов, В.Г. Мозг и эффективное развитие детей и взрослых: возраст, обучение, творчество, профориентация./М., Академический Проект, 2013.
4. Степанов, В.Г. Профориентация. Функциональная асимметрия мозга и выбор профессии./М., Академический Проект, 2008.
5. Степанов, В.Г. Психологические исследования процесса восприятия школьников и взрослых (1958-2008 гг.)/М., Издательство МГОУ, 2008.
6. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии./Избранные педагогические сочинения. М., 1953-1954 гг.
7. Wolf, L., Washington E. Mapping the brain onto the mind./Chemical & engineering news. April 2013, pp. 41-43

Инновационные психолого-педагогические технологии в истории МПГУ

Степанов Владимир Григорьевич, кандидат психологических наук, профессор
Московский педагогический государственный университет

МПГУ был создан в 1930 году на базе педагогического факультета 2 МГУ. Факультет был образован по инициативе психолога Корнилова К.Н., действовавшего в согласовании с Наркомпросом. Примечательна личность этого ученого, до конца дней своих заведовавшего кафедрой психологии Института.

Корнилов К.Н. был одним из создателей экспериментальной психологии. В дискуссии с И.П. Павловым и В.М. Бехтеревым он отстоял перед государственными органами СССР психологию как самостоятельную науку, предав ей материалистическое толкование. Будучи дважды директором первого в России Психологического института, он привел туда Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурию, А.А. Смирнова, Б.М. Теплова, всемирно прославивших отечественную школу психологов. В то же время К.Н. Корнилов был первым педагогом-психологом, разрабатывавшим психологию для учителей и родителей. Он не только инициировал организацию МПГУ — крупнейшего педагогического ВУЗа страны, флагмана других пединститутов, научно-теоретической и практической кузницы науки о воспитании миллионов советских людей и подготовки важнейшей массовой профессии — учительства, ставшего к тому же так же примером решения проблемы массового высшего женского образования. Не удивительно, что поэтому в 1940-х годах по инициативе преподавателей МПГУ создается Академия педагогических наук РСФСР, а Корнилов становится ее первым вице-президентом. Он пишет и издает книги и учебники для студентов и учителей, становится главным редактором журнала «Семья и школа». Бесценно избирается депутатом Моссовета. После смерти К.Н. Корнилова его

ученик, академик В.А. Сластенин создает факультет педагогики и психологии МПГУ, ставший образцом для многих подобных факультетов РФ. Там успешно продолжают работать его ученики и соратники: д. п. н., профессора В.А. Леванова, И.П. Клемантович, Т.В. Пушкарева, С.Б. Серякова, член, корреспондент РАО Мудрик А.В. и другие.

Деятельность К.Н. Корнилова получила всемирную известность и признание. О нем помещены справки-статьи в крупнейших и авторитетнейших энциклопедиях развитых стран: БСЭ, Британской энциклопедии и т. д.

Но в МПГУ (МПГУ) было достаточно много факультетов, которые в несколько измененном виде сохранились и сегодня. Там работало значительное количество ученых (филологов, историков, дефектологов, математиков и т. д.), внесших значительный вклад не только в российскую, но и мировую культуру. Их научные школы не следует забывать, т. к. фундаментальные направления исследований с трудом поддаются восстановлению. Очень хорошо, что у нас имеется кафедра инновационных образовательных систем, помогающая развивать все указанные направления в образовании.

Обобщая все изложенное выше, отметим 3 важные положения:

1. МПГУ (МПГУ) сыграл роль лидера в организации и развитии широкой сети педагогических институтов в стране, а тем самым всей системы всеобщего и обязательного среднего образования. Несмотря на все признанные сейчас недостатки советской системы образования, особенно в области гуманитарных наук, идеологически-пропагандистская обработка преподносимого обучающимся

учебного материала не смогла погасить просвечиваемую через нее духовно-нравственную мощь и житейскую мудрость российской и мировой культуры. Поэтому организация системы массового среднего и высшего образования имеет важное историческое значение и для других стран мира. Без этого не была бы возможна наша победа в годы Великой Отечественной войны, покорение космоса, развитие промышленности, освоения целины. Поэтому мы считаем, что при создании современной демократической школы в РФ не следует зачеркивать предшествующий опыт, а брать и критически заимствовать из него лучшее. В том числе из истории МГПИ.

2. В МГПИ продолжали развиваться лучшие традиции Высших женских курсов, на базе которых он был создан. В дореволюционной России эти курсы были образцом не только для страны, но и всей Европы в решении проблемы получения высшего образования женщинами. Как известно, с созданием педагогических институтов учительская профессия стала «женской». Как и врачебная (по преимуществу). И в наше время эти важнейшие для сохранения жизни и человеческой цивилизации профессии являются преимущественно женскими. Проблема женского образования и сегодня не снята. Именно ныне варварские удары террористов из ИГИЛ особенно тяжело сказываются на женщинах Европы, которым мы все глубоко сочувствуем.

Президент и Правительство РФ даже в трудные годы так называемых экономических санкций стараются не оставить женщин без помощи, выделяют материнский капитал. Очевидно, профессорско-преподавательский состав МПГУ может и должен создать «педагогический» материнский капитал в помощь женщинам-матерям. Много можно взять из опыта подготовки учителей, сделав многочисленные современные дополнения (о подготовке к семейной жизни и рождению детей, генетических консультациях, психологической поддержке беременных женщин, о перинатальных центрах, специалисты которых являются не только акушерскими и педиатрами, но и используют консультации педагогов и психологов и т. д.)

3. Мы считаем, что деятельность К.Н. Корнилова и других ученых МГПИ, действовавших в сотрудничестве с дирекцией Института и органами государственной власти, является образцом успешного взаимодействия управляющих государственных систем и научно-теоретической и практической работы профессорско-преподавательского состава. Это надо продолжить делать и в нынешнее время.

В современную эпоху глобализма Россия, как и другие страны мира, проходит через большие испытания. Серьезным ударам международного терроризма, не имеющего ни религии, ни национальности, подвергается европейская цивилизация. В то же время, между странами Запада и Россией нет согласия. Президент В.В. Путин справедливо заявил, что в основе культуры наших стран лежит христианство, а в политике дело не обходится без военной конфронтации. Мы не против развития демократии и рыночных отношений, но хотим обсуждать пути

развития общества в этом направлении с США и странами ЕС на равной основе.

Эти заявления Президента РФ можно только поддерживать. Действительно, многие действия на Западе, задуманные как борьба против фашизма, за права человека, нередко принимают спорные формы и насильственно насаждаются в других странах. Оправдываются не только для России, но и стран Запада слова В. Черномырдина: «Хотели, как лучше, а вышло, как всегда». Как определить правильность принимаемых решений? Конечно, через практику. Но она бывает длительной, с трудом поддающейся быстрому определению и оценке. Помочь могут науки о человеческом организме и его мозге. Когда создавались космические корабли, то в аванпроект закладывались не только требования к космонавту, но и требования к автоматическим системам, работа с которыми должна соответствовать возможностям человека, его успешной деятельности.

На современном историческом этапе развития человечества такую прогнозирующую и оценочную деятельность призваны выполнять бурно развивающиеся науки о мозге (нейронауки). В США осознана важность и необходимость их развития. В 2013 году там принята президентская программа «Карта мозга». На нее сразу в качестве первичного взноса выделено из бюджета 100 млн. долларов. Над разработкой этой программы 10 лет работали Нобелевские лауреаты всех специальностей. Полученные научные данные должны лечь в основу политики государства во всех областях. Эта программа считается для страны даже более важной, чем освоение космоса в прошлом веке.

Сегодня результаты исследований нейронаук используются во многих сферах жизни в развитых странах мира. Однако пока отсутствуют четко сформулированная и официально принятая нейропедагогика. Эта теория и технология воспитания и обучения детей и взрослых, основанные на использовании данных различных нейронаук. А между тем, их использование позволяет существенно поднять эффективность умственного воспитания (когнитивные технологии), значительно способствовать развитию способностей и одаренности (креативность), разумному управлению эмоциями (эмоциональный интеллект) и т. д. Внедрение указанных технологий нейронаук в образование различных стран, в том числе России, поможет воспитанию разумных и разносторонне развитых поколений людей, которые встанут на путь эволюционного, а не революционного изменения и развития общества.

Основы нейронаук заложены трудами И.П. Павлова, В.М. Бехтерева. Открытия, касающиеся функциональной асимметрии мозга человека, изложены в «Реатологии» К.Н. Корнилова. Мы в течение долгих лет жизни продолжали эту линию исследований своего первого научного руководителя. При этом большое влияние на нас оказали труды его ближайших сподвижников, после смерти Константина Николаевича заведовавшие его кафедрой в МГПИ: профессора Н.Д. Левитов и Е.И. Игнатъев.

Наши исследования продолжались уже по более современным методикам, с использованием новейшей экспериментальной аппаратуры и средств регистрации. Они были частью комплексных исследований с участием специалистов Института проблем передачи информации РАН, Института автоматики и телемеханики (Института управления РАН), Института медико-биологических проблем РАН, Института ВНД и нейрофизиологии РАН и других. По указанной проблематике издано 5 книг. Последняя, обобщающая, издана в 2013 году под названием «Мозг и эффективное развитие детей и взрослых: возраст, обучение, творчество, профориентация» издательством «Академический Проект».

В них впервые дано наиболее полное описание когнитивных процессов при создании зрительных образов (а зрение является ведущим анализатором для человека). Под нашим руководством аспирантами, магистрантами с участием дипломников разработаны указанные ниже когнитивные технологии в образовании:

1. Обучение математике младших школьников и взрослых (к. пс. наук Алешина Т. Н. и Павлова Т. Л.).
2. Обучение иностранным языкам (д. пс. наук Бауэр Е. А.).
3. Обучение истории (к. пс. наук Ремеева А. Ф.).
4. «Правополушарная» и «левополушарная» реклама для подростков и взрослых (к. пс. наук Лещук Н. С.).
5. Обучение подростков изобразительному искусству (аспирантка МПГУ Борисова А. И.).
6. Подготовка к школе детей с отставанием в развитии (магистрантка МПГУ Сорокина Л. И.).

Литература:

1. Игнатов, Е. И. Соч.: Психология изобразительной деятельности детей. 2-е издание. М., 1961.
2. Корнилов, К. Н. Соч.: Очерки психологии ребенка дошкольного возраста. М., 1917.
3. Учение о реакциях человека с психологической точки зрения. («Реактология»). Государственное издательство. М., 1922.
4. Учебник психологии, изложенный с точки зрения диалектического материализма. М., 1934.
5. Психология. Учебник для педагогических училищ. М., 1946.
6. Корнилов, К. Н., Смирнов А. А., Теплов Б. М. (редакторы). Психология. Учебное пособие. М., 1948.
7. Левитов, Н. Д. Очерки педагогической психологии. М., 1946.
8. Психология старшего школьника. М., 1955.
9. Детская и педагогическая психология. Учебное пособие для педагогических институтов. М., 1958.
10. О психических состояниях человека. М., 1964.
11. Психология характера. 3-е издание. М., 1969.
12. Степанов, В. Г. «Мозг и эффективное развитие детей и взрослых: возраст, образование, творчество, профориентация». М.: «Академический Проект», 2013.

7. Развитие креативности у подростков (к. пс. наук Курбатова Л. М.).

8. Проблемы принятия (выбора) решения школьниками и студентами в зависимости от латеральности мозга (д. м. н. Чилингарян Л. И., д. б. н. Мержанова Г. Х., проф. Степанов В. Г., Дроздова П.).

9. Выбор профессии в зависимости от латеральности головного мозга (проф. Степанов В. Г.).

10. Развитие эмоционального интеллекта (д. п. н. Клемантович И. П., проф. Степанов В. Г.).

11. Креативные технологии в обучении детей РФ и ЮАР (соискатель О. ван Ниекерк).

Авторы этих технологий готовы при моем участии познакомиться с ними на мастер-классов всех желающих преподавателей и студентов соответствующих факультетов (математического, иностранных языков, истории, изобразительного искусства) в порядке курсов повышения квалификации.

В МПГУ имеются и другие специалисты по нейронаукам и ТСО, с которыми было бы весьма желательно скооперироваться. Хочется надеяться на открытие магистратуры на кафедре социальной педагогики и психологии (заведует кафедрой проф. Леванова Е. А.), где имеются кадры преподавателей весьма высокой компетенции по предлагаемым проблемам.

Мы уверены, что профессорско-преподавательский состав МПГУ примет к внедрению и дальнейшей эффективной разработке когнитивные технологии в образовании, как об этом говорится в проекте «Стратегического развития МПГУ до 2020 года».

Мультимедийные презентации как форма работы в дошкольной образовательной организации

Тинчурина Маргарита Константиновна, старший преподаватель
Московский педагогический государственный университет

Современные информационные технологии занимают важное место в жизни современного общества и образования. Мультимедийные презентации стали основной формой работы и средством повышения качества педагогической деятельности в современной дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: информационные технологии, мультимедийная презентация.

Внедрение информационных технологий в образовательный процесс актуализирует вопросы подготовки педагогических кадров и изменения содержания работы образовательных организаций.

Рукописные образовательные программы, годовые планы, конспекты остались в прошлом веке. Информационные технологии уже давно стали неотъемлемой частью жизни современного общества. В современной дошкольной организации представить себе работу без них невозможно. Основная масса педагогов, являясь уже свободными пользователями, открывает для себя всё новые и новые возможности информационно-коммуникационных технологий.

Но даже тех возможностей, которые многие программы могут предложить, иногда бывает недостаточно. В этом случае нам на помощь приходит программа составления мультимедийных презентаций.

Мультимедийная презентация (от лат. *praesentatio* — общественное представление чего-либо нового, недавно появившегося, созданного) — информационный или рекламный инструмент, позволяющий пользователю активно взаимодействовать с ним через элементы управления. Цель мультимедийной презентации — донести до целевой аудитории полноценную информацию об объекте презентации в удобной форме [4]

Презентации в PowerPoint — современный интерактивный способ представления и хранения информации. Программа доступна для освоения и дальнейшей работы с ней. Она даёт возможность постоянно дополнять и обновлять информацию, экономит пространство при архивации и хранении практических материалов, а также позволяет создавать и архивировать практические материалы и документы на электронных носителях.

Всё перечисленное выше можно отнести к «плюсам». Конечно же, есть и «минусы», но их значительно меньше. Это временные затраты на создание презентаций и отсутствие достаточного количества компьютеров в дошкольной организации для свободного доступа к ним всех желающих педагогов.

Каждая организация по-своему использует возможности мультимедийных презентаций.

Многие дошкольные образовательные организации применяют презентации при создании визитной карточки

организации. Это позволяет полноценно, грамотно и достойно представить свою организацию как коллегам из других дошкольных учреждений, так и родителям воспитанников.

Визитная карточка дошкольной образовательной организации может включать в себя: название и эмблему организации; его адрес и телефон; кадровый состав; структуру организации; экспериментальные направления деятельности; достижения и награды и многое другое.

Мультимедийные презентации — это один из современных методов работы с педагогическими кадрами, способствующий решению многих задач, а именно: возможность точной, доступной и яркой передачи информации; одновременное использование различных форм справочной информации: аудио-, видеозаписи, анимация текста; быстрый способ внедрения информационных технологий во все виды и направления образовательной работы ДОО.

Таким образом, мультимедийные презентации, воздействуя через зрительный и слуховой каналы восприятия, не только формируют информационную культуру педагогов, но и способствуют повышению качества воспитательно-образовательного и управленческого процесса.

В зависимости от целей и задач, которые необходимо решить через мультимедийную презентацию, их можно разделить на 4 вида:

1. Информационная презентация.

Это передача справочной информации, содержащейся в тезисах, таблицах, графиках и схемах. Примером такой презентации может служить — «Ознакомление с ФГТ и другими нормативными документами». [2]

2. Презентация-сопровождение.

Это презентация, созданная для поддержки какого-либо мероприятия или события, обычно содержит мало текста, много фотоматериалов, схем или алгоритмов. Основной текст проговаривается ведущим или участниками мероприятия, а презентация служит наглядной визуализацией слов.

3. Презентация-отчёт.

Этот вид презентации переключается с предыдущим, но в ходе демонстрации слайдов акцент делается на результативность уже проделанной работы.

4. Рекламная презентация.

Презентация, созданная для самостоятельного изучения материала педагогами, может содержать все пришедшие ей элементы, иметь разветвленную структуру и рассматривать объект презентации со всех сторон. Задача старшего воспитателя правильно расставить акценты при компоновке слайдов.

Наиболее эффективной формой организации работы с компьютером в дошкольной образовательной организации является проведение групповых, а так же индивидуальных медиазанятий с применением мультимедийных презентаций.

При использовании мультимедийных презентаций в сочетании с традиционными методами обучения, эффективность работы с детьми повышается. Об эффективности говорят следующие позитивные факторы:

дети лучше воспринимают изучаемый материал за счет того, что презентация несет в себе образный тип информации, понятный дошкольникам, не умеющим читать и писать;

у воспитанников повышается мотивация к работе на занятии за счет привлекательности компьютера и мультимедийных эффектов (движения, звук, мультипликация надолго привлекают внимание детей);

полученные знания остаются в памяти на более долгий срок и легче восстанавливаются для применения на практике после краткого повторения;

презентации позволяют моделировать такие жизненные ситуации, которые нельзя увидеть в повседневной жизни;

использование большого и разнообразного спектра заданий способствует расширению кругозора дошкольников, развитию их познавательных процессов;

возможность демонстрации различных объектов в многократно увеличенном виде;

активизация зрительных функций, глазомерных возможностей ребенка. [3]

В работе дошкольных образовательных организаций презентации используются при проведении консультаций, круглых столов, психологических гостиных, родительских собраний, педагогических советов. Ведь мультимедийная презентация — это интерактивный способ предоставления информации по принципу «Рассказываю и показываю». Особенно интересны презентации педагогов на итоговом педсовете, составленные как отчеты по самообразованию или итогам прошедшего учебного года. Незаменимы презентации при аттестации педагогов, особенно на первую квалификационную категорию, когда необходимо грамотно представить деятельность одного или нескольких педагогов в стенах дошкольной организации.

Для проведения детских утренников и досугов презентация выполняет функцию демонстрационного материала. Она заменяет множество картинок, плакатов и аудиозаписей. Мультимедийные презентации также позволяют создавать, визуализировать и сохранять экспозиции из детских рисунков и поделок.

Мультимедийные презентации в дошкольной образовательной организации используются и в качестве архива проведенных мероприятий, с включением текстовых, картинных, фото- и видеоматериалов.

На современном этапе презентация используется как метод обмена опытом между дошкольными организациями.

После каждого праздника, утренника, досуга можно создавать архивные презентации. В результате формируется и постоянно пополняется «Банк творческих идей».

Внедряемые мультимедийные средства позволяют осуществлять возможность выстраивать единую информационно-образовательную развивающую среду в дошкольной организации.

Таким образом, мультимедийная презентация является неотъемлемой частью работы дошкольной образовательной организации.

Литература:

1. Антонова, А. В., Виштак Н. М Информационные технологии как базовый компонент инноваций в образовании. // Преподаватель XXI век. 2010. Т. 1. № 3. с. 22-25.
2. Евдокимова, Е. С. Технология проектирования в ДОУ. М.: ТЦ Сфера, 2006. 64 с.
3. Южакова, О. Н. «Использование информационных технологий педагогом-психологом ДОУ в работе с дошкольниками// интернет-ресурс [http:// www.mediashkola-plus.ru](http://www.mediashkola-plus.ru)
4. Интернет-ресурс <http://ru.wikipedia.org>

Коррекционно-педагогическая работа по развитию эмоций младших школьников с ОВЗ

Тихоненкова Ирина Сергеевна, магистрант
Московский педагогический государственный университет

К современному этапу развития теории и практики специальной педагогики, общей и специальной психологии относится углубление изучения различных особенностей психического развития детей, что имеет важное научно — практическое значение. В последнее время продолжает уделяться внимание проблеме изучения и коррекции различных психических расстройств у детей с задержкой психического развития.

Актуальность выбранной темы исследования определяется ее значимостью для адаптации и социализации детей с ОВЗ. Теоретический анализ литературных источников показал, что проблема изучения эмоциональной сферы младших школьников с ОВЗ продолжает оставаться актуальной.

Целью нашего исследования по данной тематике стало изучение своеобразия эмоций детей с ОВЗ, а также разработка путей коррекционной работы по развитию их эмоциональной сферы.

Объект исследования — эмоциональная сфера детей с ОВЗ младшего школьного возраста.

Предметом данного исследования является изучение путей развития эмоциональной сферы у детей с ОВЗ.

Научной гипотезой данного исследования послужило предположение о том, что при проведении специально организованной коррекционной работы по развитию эмоций младших школьников с ОВЗ в развитии их эмоциональной сферы произойдут положительные изменения.

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по исследуемой проблеме.
2. В ходе экспериментального исследования выявить особенности эмоций младших школьников с ОВЗ.
3. Провести коррекционную работу по развитию детей с ОВЗ.
4. Провести анализ полученных результатов исследования.

Теоретический анализ литературных источников показал, что проблема изучения и развития эмоциональной сферы младших школьников с ОВЗ продолжает оставаться актуальной.

Практическая часть исследования включала констатирующий, обучающий и контрольный эксперименты. Констатирующий эксперимент проводился на базе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы — интернат № 73 для детей с ОВЗ. Эксперимент проводился с 2 группами детей 10-11 лет: ЭГ и КГ. В каждую группу входило по 10 человек.

Констатирующее исследование проводилось с каждым ребенком в индивидуальной форме. Использовались следующие диагностические задания:

Диагностическое задание № 1: тест тревожности (Р. Темпел, М. Дорки, В. Амен).

Диагностическое задание № 2: методика «Закончи историю».

Диагностическое задание № 3: методика «Сюжетные картинки».

Диагностическое задание № 4: Тест агрессивности (Л. Г. Почебут).

Диагностическое задание № 1: тест тревожности (Р. Темпел, М. Дорки, В. Амен). Сравнение результатов ЭГ и КГ.

В ходе экспериментального исследования особенностей развития эмоций были получены следующие результаты:

— при количественном анализе результатов теста тревожности детей из экспериментальной группы (ЭГ) было выявлено, что у 60 % учащихся индекс тревожности (ИТ) более 50 %, что означает высокий уровень тревожности. 20 % детей показали средний уровень тревожности, что составляет 25-30 % ИТ и 20 % учащихся показали низкий уровень тревожности 15-20 % ИТ.

— при количественном анализе результатов теста тревожности детей контрольной группы (КГ) было выявлено, что у 70 % учащихся ИТ равен 50 % и более, что означает высокий уровень тревожности. 20 % детей обладают средним уровнем тревожности и у 10 % детей был выявлен низкий уровень тревожности.

— При анализе методики «Закончи историю» детей из ЭГ 6 из 10 детей получили 3 балла, что может свидетельствовать о высоком уровне нравственного развития нормы. Остальные двое детей получили по 1 баллу, два ребенка получили 0 баллов, что свидетельствует о низком уровне нравственного развития.

— При анализе методики «Закончи историю» детей из КГ 8 из 10 детей получили 3 балла, что может свидетельствовать о высоком уровне нравственного развития. Остальные двое детей получили по 1 и 0 баллов, что свидетельствует о низком уровне нравственного развития.

— Результаты ЭГ при анализе методики «Сюжетные картинки» 5 детей получили по 3 балла, что свидетельствует о высокой нравственной норме. 5 детей получили по 0 баллов: дети не правильно раскладывали картинки, эмоциональная реакция была либо ярко выражена, но не адекватна, либо не правильно интерпретировались ситуации, изображенные на картинках, но по их рассуждениям

и описанию тех или иных картинок дети правильно делали выбор.

— При анализе результатов методики «Сюжетные картинки» КГ 4 детей получили по 3 балла, что свидетельствует о высокой нравственной норме. 6 детей получили по

0 баллов: дети не правильно раскладывали картинки, эмоциональная реакция была либо ярко выражена, но не адекватна, либо не правильно интерпретировались ситуации изображенные на картинках, но по их рассуждениям и описании тех или иных картинок дети правильно делали выбор.

Таблица 1. Результаты выполнения детьми ЭГ теста агрессивности

	Аня	Дима	Арина	Максим	Андрей	Рита	Дима	Таня	Данила	Саша
ВА	3	1	6	1	1	3	1	2	1	3
ФА	2	4	2	0	2	2	0	3	0	3
ПА	3	5	2	2	1	6	1	4	2	2
ЭА	3	3	3	1	2	1	1	3	3	1
СА	4	7	6	2	4	6	1	5	5	5
Сумма баллов	15	20	16	6	10	18	4	17	11	14

Суммируя данные по ЭГ, можно сказать, что дети обладают высоким и средним уровнем адаптивности, низким и средним уровнем агрессивности.

Таблица 2. Результаты выполнения детьми КГ теста агрессивности

	Саша	Леша	Настя	Антон	Володя	Люда	Паша	Женя	Ваня	Миша
ВА	3	6	2	3	1	1	1	2	1	3
ФА	2	2	0	2	0	2	1	3	4	3
ПА	6	2	2	2	2	1	1	4	4	5
ЭА	1	3	4	3	1	2	1	3	3	3
СА	5	6	6	3	2	4	1	5	7	4
Сумма баллов	17	16	14	12	5	10	5	17	19	18

Анализ полученных баллов по всем шкалам, показал, что у учащихся КГ средняя и низкая степень агрессивности, средняя и высокая степень адаптированности.

В результате проведения констатирующего эксперимента были выявлены следующие особенности эмоциональной сферы детей ЭГ и КГ: снижение эмоционального фона настроения, недифференцированность и неточность, их неадекватность и некоторые другие. Исследование выявило неустойчивость настроения и повышенную тревожность у детей в обеих группах. [6]

На следующем этапе экспериментального исследования нами был проведен обучающий эксперимент с детьми ЭГ на базе школы города Москвы специальной (коррекционной) общеобразовательной школы — интернат № 73. Занятия проводились в течение 6 месяцев 2 раза в неделю только с детьми ЭГ.

Эксперимент проводился с учениками ЭГ в форме фронтальных занятий 6 месяцев, 2 раза в неделю. Коррекционная работа проводилась в виде игровых занятий в одно и то же время в помещении игровой комнаты. Все занятия были спланированы и продуманы.

На занятиях детям предлагались упражнения для распознавания и уточнения разных эмоциональных состояний, разыгрывались этюды на выражение разнообразных эмоций, использовались так же игры — драматизации.

Так, например, в 3 раздел занятий, направленном на закрепление полученных знаний об эмоциях, было проведено такое занятие игра — драматизация «Опять двойка».

Перед группой детей лежала репродукция картины Решетникова «Опять двойка».

Занятие проводилось по плану:

- обсуждение картины, ее названия;
- выделение главного героя;
- определение настроения каждого из героев;
- распределение ролей;
- проигрывание ситуации;
- «Что надо сделать, чтобы герои были довольные и радостные?»;

— проигрывание ситуации;

— в обсуждение входит рассказ каждого ребенка о его эмоциях при первой постановке и при второй. Улучшилось ли у него настроение после проигрывания второй сценки; что вызывает у нас радость, а что грусть.

Для получения сведений о результатах проведения обучающего эксперимента нами был проведен контрольный эксперимент с двумя группами детей: ЭГ и КГ.

при количественном анализе результатов теста тревожности детей ЭГ было выявлено, что у 70% учащихся ИТ 15%, что означает низкий ИТ и только 30% детей выполнили методике на 20-30%, что означает средний ИТ.

Качественный анализ данных показал, что после проведенной коррекционно — педагогической работы у детей повысилась способность к адекватному восприятию ситуаций.

— при количественном анализе результатов детей КГ теста тревожности было выявлено, что у 60% учащихся ИТ более 50%, что означает высокий уровень тревожности, 30% детей показали средний уровень тревожности и 10% учащихся показали низкий ИТ.

Качественный анализ данных не показал положительных сдвигов в эмоциональном развитии детей КГ.

— При анализе методики «Закончи историю» 6 из 10 детей ЭГ получили 3 балла, что может свидетельствовать о высоком уровне нравственного развития нормы. Остальные четверо детей получили по 2 балла, дети правильно оценивали представленную ситуацию, называли нравственную норму, но не мотивировали свою оценку.

— При анализе результатов, полученных после проведения методики «Закончи историю» 7 из 10 детей КГ получили 3 балла, что может свидетельствовать о высоком уровне нравственного развития нормы. Остальные двое

детей получили по 1 и 0 баллов, что свидетельствует о низком уровне нравственного развития. Один ребенок получил 2 балла: правильно называл нравственную норму, но не мотивировал свою оценку.

— При анализе результатов методики «Сюжетные картинки» 6 детей ЭГ получили по 3 балла, что свидетельствует о высокой моральной норме, дети обосновывали свой выбор, эмоциональные реакции были ярко выражены. 4 ребенка получили по 2 балла: дети правильно раскладывали картинки, эмоциональная реакция была не ярко выражена, дети обосновывали свои действия.

— При анализе результатов методики «Сюжетные картинки» 5 детей КГ получили по 3 балла, что свидетельствует о высокой нравственной норме. 3 детей получили по 0 баллов: дети не правильно раскладывали картинки, эмоциональная реакция была либо ярко выражена, но не адекватна, либо не правильно интерпретировались ситуации изображенные на картинках. 2 балла получили двое детей: эмоциональные реакции адекватны, но выражены слабо, дети правильно раскладывали картинки, обосновывали свой выбор.

Таблица 3. Результаты выполнения детьми КГ теста агрессивности

	Аня	Дима	Арина	Максим	Андрей	Рита	Дима	Таня	Данила	Саша
ВА	1	1	6	0	1	2	0	2	1	2
ФА	2	4	2	0	0	2	1	3	0	1
ПА	2	2	2	2	1	5	0	2	2	0
ЭА	1	3	3	1	2	1	1	3	3	2
СА	2	5	6	2	2	5	1	4	1	4
Сумма баллов	8	15	16	5	6	15	3	14	7	9

По полученным результатам можно сделать вывод, что дети ЭГ группы, после проведения обучающего экспери-

мента понизили показатели агрессивности и повысили показатели по степени адаптированности.

Таблица 4. Результаты выполнения детьми КГ теста агрессивности

	Саша	Леша	Настя	Антон	Володя	Люда	Паша	Женя	Ваня	Миша
ВА	2	6	2	3	1	1	1	2	2	4
ФА	2	2	0	2	3	2	1	3	4	2
ПА	5	3	2	2	2	1	1	4	4	4
ЭА	2	3	4	3	3	2	1	3	4	3
СА	6	6	6	3	2	4	1	4	7	5
Сумма баллов	17	20	14	12	11	10	5	16	21	18

При анализе результатов выполнения этого задания у детей КГ положительной тенденции выявлено не было.

Таким образом, по итогам выполнения учащимися экспериментальных заданий можно сделать вывод о том, что у учащихся ЭГ наметилась тенденция к положительным сдвигам в процессах опознания, осознания и воспроизведения различных эмоциональных состояний. Улучшилось понимание детьми эмоций, они правильнее стали опреде-

лять причины эмоциональных состояний, расширился диапазон определяемых эмоций по конкретной ситуации. Повысилась адекватность восприятия эмоций других людей.

Положительной тенденции в развитии эмоциональной сферы детей КГ выявлено не было.

Задания и упражнения, использованные в обучающем эксперименте, могут применяться педагогами и практическими работниками образовательных организаций для

детей с ОВЗ при коррекции недостатков эмоционального развития детей. [5]

Таким образом, цель, поставленная в исследовании была достигнута, задачи исследования решены, а предполагаемая гипотеза подтвердилась.

Проведение коррекционно-педагогической работы положительно сказывается на эмоциональном фоне младшего школьника с ОВЗ.

Литература:

1. Веретенникова, Л. К. Развитие творческого потенциала младших школьников // Учебн. пособие. в 2 ч. — Москва, изд. Альфа, 2008.
2. Веретенникова, Л. К. Формирование образовательных стратегий студентов университетов // Преподаватель 21 век. 2014. № 3.
3. Выготский, Л. С. Проблема эмоций [Текст]: Вопросы психологии. — 1958. — № 3. — С. 125-134.
4. Забродин, Ю. М., Бороздина Л. В., Мусина И. А. К методике оценки уровня тревожности по характеристикам временной перцепции [Текст]: Психологический журнал. — 1989. — № 5. — с. 87-94.
5. Ланге, Н. Н. Избранные психологические труды. — М; Воронеж, 1996.
6. Макаренко, Ю. А. Пути изучения эмоций у детей. 1976 [Текст]: — М.: Ин-т педиатрии АМН СССР, 1976.

При проведении коррекционно-педагогической работы, при подборе занятий, следует учитывать особенности развития таких детей. Материал должен соответствовать возрастным особенностям младших школьников с таким развитием, требуется использование наглядности. В занятиях должна наблюдаться связь с жизнью ребенка, а также обязательное закрепление полученных знаний должно входить в структуру занятий. [3]

Семья как профориентационный ресурс обучающихся

Трушковская Ирина Александровна, магистрант
Московский педагогический государственный университет

Грамотный, подготовленный выбор профессии как основа для успешного жизненного старта, самореализации и реализации принципа равных возможностей был определен в ежегодном Послании Президента РФ Федеральному Собранию 3 декабря 2015 г. [2].

Об остроте поднятого вопроса свидетельствует и тот факт, что проблема профессиональной ориентации обучающихся обсуждалась вновь, и более развернуто, на Заседании Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования 23.12.2015: «Уже в школе важно помочь ребятам осознанно выбрать будущую специальность, которая будет востребована на рынке труда, чтобы они потом смогли найти себе дорогу по душе, получали достойный заработок, могли состояться в жизни. Конечно, профессиональная подготовка школьников, их профориентация не должна быть чисто формальной...» [3].

В связи с реализацией этих актуальных задач новой школьной реальностью должен стать педагогически организованный процесс индивидуального развития ребенка, чтобы получаемые им знания действительно оказывали развивающий эффект, причем для каждого ученика; индивидуальное педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающегося требует от педагогов высокого уровня владения навыками методологической, управленческой культуры, дифференциации и индивидуализации.

В данной работе мы будем использовать краткое рабочее проверенное определение индивидуализации, оправдывающее себя во всех школах, всех видов и типов: «в индивидуализированном учебном процессе педагог всегда знает, кому, когда и зачем он нужен, чтобы обеспечить условия для достижения учебного успеха каждому ученику. И имеет достаточное ресурсное обеспечение, чтобы это сделать» [5].

Такое понимание смысла индивидуализации позволяет искать и находить ресурсы для осуществления целенаправленной индивидуальной профориентационной помощи конкретному ученику.

Правильный выбор профессии — не единовременный акт. Это длительный процесс, имеющий свои этапы и зависящий от множества факторов.

В 2010 г. группа индийских исследователей (Мумбаи) проанализировала факторы, влияющие на выбор профессии студентов. В рейтинговом списке таких факторов на первое место респонденты поставили семью, на второе учителя, затем друзей, следующим фактором — СМИ и т. д. Семья — главное звено социализации молодежи, и это объясняет тот факт, что она является наиболее влиятельным фактором при выборе будущей профессии. Решения, принимаемые родителями — где жить, в какую школу записать ребенка, возможность материального обеспечения — естественным образом влияют на выбор

учебного заведения, а в дальнейшем и на профессиональную карьеру. [11].

Сопоставимые данные получены и в результате социологических опросов, проведенных в Воронежском Государственном университете в 2009-2011 г.: свыше 50% абитуриентов в 2009 году приняли решение о выборе профессии совместно с родителями [6].

В конце 1980-х годов специалисты Центра профессиональной ориентации молодежи Ленинградского района г. Москвы, проводя в разных школах индивидуальные профконсультации с детьми, обратили внимание, что на их выбор профессии влияют не только собственные родители, но и родители одноклассников. В классе создается определенная социальная установка, которая влияет соответствующим образом на выбор всех или большинства учащихся [4]. Это скрытое влияние общих семейных предпочтений нельзя не учитывать в профориентационной работе.

Кроме того, сознательный выбор профессии зависит и от характера взаимоотношений подростков и родителей. В период выбора профиля обучения (13-14 лет) подростки чрезвычайно нуждаются в помощи, в совете, однако в то же время они считают себя уже взрослыми, не терпят диктата, давления и часто, если с их мнением не считаются, могут поступить вопреки своим интересам и склонностям, но зато наперекор категоричным требованиям родителей.

Все вышесказанное подтверждается мнением ведущего отечественного специалиста в области психологии труда профессора Е. А. Климова, который среди восьми факторов выбора профессии на первое место ставил позицию старших членов семьи. «Есть старшие, которые несут прямую ответственность за то, как складывается твоя жизнь. Эта забота распространяется и на вопрос о твоей будущей профессии» [7].

Несомненно, что родители ребенка (их интересы, уровень компетентности, образовательный потенциал, профессиональные и социально-коммуникативные связи, временные и материальные возможности) — один из основных образовательных и профориентационных ресурсов ребенка. Без знания установок и ценностей (педагогических, социальных и т. д.) конкретной семьи, ее запросов, учета имеющихся в ее распоряжении ресурсов, от которых зависит ребенок (и будет зависеть еще долго) индивидуализация профориентационной работы не может быть реализована.

Один вывод очевиден — игнорировать семью как участника индивидуализации профориентационной деятельности образовательной организации нельзя, ребенок не может быть автономным субъектом такой деятельности. Школе нужно не только повернуться лицом к ученику, но и сделать своим союзником его семью, рассматривать ее не как вспомогательного, но необходимого субъекта профориентации ребенка, так как она представляет собой уникальную образовательную систему, которая учит ребенка всю его жизнь.

Очевидно также и то, что качество данного ресурса не всегда высоко. Например, по данным опроса ВЦИОМ

хотя и 64% россиян считают, что хорошая учеба в школе — залог жизненного успеха, но половина родителей не представляют, какого рода успехов ждать от собственного ребенка, и не могут назвать профессию, которую бы ему пожелали. Лишь 5% опрошенных более или менее четко представляют будущее своих детей [8].

Часто родители имеют самые превратные представления о действительных интересах, способностях, возможностях и потребностях своих детей. Многие не задумываются над тем, будет ли профессия, полученная их ребенком, соответствовать его склонностям, готов ли он нравственно, социально, психологически к тому, чтобы соответствовать требованиям профессии, не просто выполнять ее как можно лучше, а двигать и совершенствовать дальше, и, таким образом, состояться в профессии, достичь в ней успехов.

Поэтому те образовательные организации, которые стремятся нести консолидированную ответственность с семьей за образование и профессиональное самоопределение учащихся, занимаются и подготовкой родителей.

В этом смысле показателен опыт профориентации в других странах. В Германии систематическая профориентационная работа осуществляется одновременно как с учащимися, так и с родителями. При этом работе с родителями уделяется особое внимание. Например, перед началом обязательной производственной практики в школах родителям направляются письма, а от них и от учащихся отдельно требуются заявления, оформленные в соответствии со специальной формой. Для родителей выпускается информационный бюллетень о проведении практики и пр. [9].

В США еще в начале 1990-х годов была разработана национальная программа по обучению педагогов работе с семьей. В Америке в некоторых школах есть даже должность — «координатор по связям с семьей», который выполняет роль посредника между образовательным учреждением и родителями [10].

Работа с семьями учащихся является эффективным инструментом повышения качества образовательного процесса. Умение работать с родителями, совместно с ними реализовывать программы индивидуального развития ребенка — одна из актуальных компетенций, которой должен владеть современный учитель [1].

Такая деятельность образовательного учреждения позволяет повысить «коэффициент родительского участия» в образовательном процессе, преодолеть недоверие родителей к школе в вопросах профориентации, не только к конкретным специалистам, но и к образовательной организации в целом.

Следовательно, мы можем рассматривать изменение характера взаимодействия с семьями учащихся, квалифицированную помощь современным родителям, так называемый «профориентационный всеобуч» родителей как средство повышения качества индивидуального профориентационного ресурса ученика.

Литература:

1. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) // Российская газета, № 285, 18.12.2013.
2. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 03.12.2015. // Российская газета, № 275, 04.12.2015.
3. Протокол Заседания Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования 3.12.2015 Москва, Кремль // URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/51001> (Дата обращения: 05.03.2016)
4. Бондарев, В. П. Выбор профессии: из опыта работы профориентации молодежи Ленинградского района Москвы. — М.: Педагогика, 1989. — 128 с.
5. Галеева, Н. Л. Сам себе учитель. Практические занятия по формированию метапредметных и личностных образовательных результатов обучающихся. — М.: Книга по требованию, 2012. — 134 с.
6. Ендовицкий, Д. А. Анализ предпочтений выпускников школы при выборе профессии // Высшее образование в России. — 2009. — № 6. — с. 117-122
7. Климов, Е. А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации (Новое в жизни, науке, технике. Серия «Педагогика и психология»; № 2.) — М.: Знание, — 1983. — 96 с.
8. Полунин, А. Я бы в брокеры пошел. // Газета Труд. — 01.09.2005. — № 161
9. Фисунова, Н. В. Производственная практика как форма профессионального самоопределения учащихся в школах Германии // Вестник Тамбовского университета. Серия: гуманитарные науки. — 2009. — № 10 (78). — с. 305-308
10. Хоменко, И. А. Детская или родительская: чья готовность к школе важнее? // Народное образование. — 2010. № 6 — с. 247-253
11. Anuradha, J. Bakshi, Hetvi N. Gandhi, Riddhi Shah, & Kinjal Maru Influences on Career Choices as Perceived by Youth in Mumbai // The Indian Journal of Career and Livelihood Planning. — Volume 1, Issue 1, April 2012. — P. 10-21

Деятельностный подход к организации взаимодействия с обучающимися девиантного поведения в современном образовании

Тупикина Лилия Вадимовна, студент
Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова

Деятельность есть мотивированный процесс использования человеком тех или иных средств для достижения поставленной цели. Это то, чем живет человек, это та активность, с помощью которой он может выражать себя как личность, и та сфера, в которой он может самореализовываться и развиваться. Без деятельности невозможно адекватное и целостное формирование личности, а потому подход с позиций деятельности заложен в фундаменте функционирования современной системы образования [5], [6], [7].

Как определяет деятельностный подход А. А. Леонтьев: «...это совсем не совокупность образовательных технологий или методических приемов. Это своего рода философия образования, методологический базис, на котором строятся различные системы развивающего обучения или образования со своими конкретными технологиями, приемами, да и теоретическими особенностями» [2]. Основная идея деятельностного подхода в воспитании связана не с самой деятельностью как таковой, а с деятельностью, как средством становления и развития субъектности ре-

бенка [4], [5]. И раз речь идет не о приобретении набора знаний, умений и навыков, прописанных в ФГОС, то целесообразно говорить о данном подходе в рамках внеурочной работы обучающихся. Именно во внеурочной деятельности раскрывается со всех сторон активность участников образовательного процесса.

Внеурочная деятельность:

- способствует более разностороннему раскрытию индивидуальных способностей ребенка, которые не всегда возможно рассмотреть на уроке;
- учит детей жить и работать в коллективе, сотрудничать друг с другом, заботиться о товарищах;
- обогащает личный опыт ребенка, его знания о разнообразии человеческой деятельности, он приобретает практические умения и навыки;
- развивает желание участвовать в продуктивной одобряемой обществом деятельности.

Если у ребенка сформирован устойчивый интерес к труду в совокупности с определенными практическими навыками, обеспечивающими ему успешность в выполнении

заданий, тогда он сможет самостоятельно организовать свою собственную деятельность. Это особенно актуально сейчас, когда дети не умеют занять себя в свободное время, в результате чего растут детская преступность, проституция, наркомания и алкоголизм. Замечено, что в школах, где хорошо организована разнообразная внеклассная воспитательная работа, трудных детей меньше и уровень адаптации к обществу выше.

Деятельностный подход в образовании имеет особое выражение во внеурочной работе, так как это есть организация деятельности детей как таковой, также организация профилактической и коррекционной работы, которая организуется как мероприятие, в которой ребенок проявляет свои особенности и при этом решает задачу, поставленную перед ним. Какую-бы активность он ни совершал, он выполняет деятельность, которая имеет мотивацию, цель, процесс и результат, удовлетворяющий или нет специалиста, работающего с ним.

Все это дает возможность рассматривать внеурочные занятия как форму работы, протекающую в русле социально-культурного направления деятельности.

Преодоление девиантного поведения требует широкого использования комплексной системы профилактических мер. И большую роль в данной системе играет культурно-досуговая деятельность как главная составляющая социально-культурного аспекта работы специалиста.

Культурно-досуговая деятельность является одним из важнейших средств оптимизации социокультурной среды, окружающей человека. Такая деятельность заключается в регулировании процессов социализации и индивидуализации личности несовершеннолетних, то есть в социальном воспитании и развитии. Основная идея заключена в рациональной организации свободного времени детей с акцентом на содержательную составляющую занятий в целях совершенствования личности каждого ребенка, развития их физического, психологического и духовного здоровья.

Преодоление девиантного поведения средствами культурно-досуговой деятельности в рамках организации внеурочных занятий будет наиболее эффективно, если работа будет проводиться по трем основным направлениям.

Во-первых, это возможно благодаря стимуляции саморазвития подростков, поддержанию их творческой активности. Создание определенных условий для самореализации позволит снизить вероятность проявления энергии в негативных формах активности (алкоголизм, наркомания, преступная деятельность и пр). Однозначно, одной из таких сфер самореализации молодежи должно быть досуговое пространство.

Эффективность творческой составляющей структуры внеурочных занятий подростков для профилактики девиантного поведения подтверждает следующее положение возрастной психологии: ведущими потребностями данного возраста являются социальное признание, самоутверждение и самореализация. Неудовлетворение этих потреб-

ностей расценивается как фактор риска формирования отклоняющихся форм поведения.

Во-вторых, добиться снижения уровня развития той или иной девиации можно путем использования средств субъектной педагогики, где происходит отбор наиболее оптимальной воспитательной концепции, направленной на решение поставленной задачи. Разрешение данной проблемы требует кардинальной перемены логики организации досуга и форм взаимодействия специалиста со школьниками.

В-третьих, это возможно благодаря изменению статуса воспитанников. Приобретение подростком положительного статуса во взаимоотношениях со сверстниками и педагогом способно значительно снизить вероятность проявления отклоняющегося поведения.

В социально-культурной деятельности в культурно-досуговом аспекте предпочтение отдается следующим методам профилактического воздействия: просвещение, воспитание, организация творческой деятельности, рекреация, импровизация, убеждение, дифференцированные, инновационные (тренинги).

Эффективность воспитательного воздействия на подростков во многом зависит от выбора форм как приемов выражения содержания деятельности. В социально-культурной деятельности выделяют следующие формы работы:

Художественная: массовые представления, вечера отдыха, шоу-представления, зрелища, литературные вечера, творческие встречи.

Просветительная: лекции, беседы, диспуты, экскурсии.

Познавательная-развлекательная. У ребенка-подростка изменяется суть игровой деятельности и особое значение приобретает познавательная составляющая любой игры.

Социально-практическая. С учетом социальных и практических направленностей самореализации подростков можно организовывать комнаты психологической разгрузки, спортивные секции, кружки по интересам.

Существующие сегодня формы культурно-досуговой деятельности направлены, в первую очередь, на духовное развитие личности, что основывается на положительном взаимоотношении личности с социальной средой и обществом.

По мнению А.С. Макаренко «участие детей в культурно-досуговой деятельности — это упражнение в социально положительном поведении, между нравственным сознанием и реальным поведением существует «канавка», которую необходимо заполнить социально-полезным практическим опытом» [3, с. 125].

Однако в настоящее время можно заметить, что одни подходы в рамках организации деятельности с целью профилактики девиантного поведения оказываются эффективными, а другие не дают никакого положительного эффекта. Дело в том, что у подростков неминуемо возникает чувство неприязни и нежелания что-то делать, если от них это требуют другие люди. Особенно ярко это проявляется в

стенах образовательной организации, даже если деятельность планируется вне рамок уроков. Любая работа, даже внеурочная, расценивается девиантными подростками как ненужная им самим, неэффективная для их самовыражения. Она вызывает чувство упрямства и потребность через отказ, а иногда и бунт, отстоять противоположные обществу интересы, показать себя и свою личность таким способом. Это обстоятельство особенно важно учитывать при организации и проведении внеурочной деятельности.

Мы полагаем, что здесь также важно не пытаться подавить эту бунтарскую энергию у подростка, а сделать все, чтобы перенаправить ее в иное русло, показать предлагаемую работу как средство успешной и особо нужной ему самореализации и возможности получить положительный социальный опыт, шанс изменить свой социальный статус. Для этого специалисту (воспитателю, педагогу, психологу-педагогу и т. п.), который будет вести эти занятия важно рассматривать нестандартные формы проявления подростком себя как личности, его психологические особенности и индивидуальные нюансы мировоззрения как способность к нестандартному мышлению и умению выходить за рамки в положительном ключе, что может иметь шанс претворения в жизнь с помощью творческой деятельности.

В сравнении с другими формами и методами проведения внеурочных занятий, творчество способно вызвать куда больше положительных эмоций и откликов от девиантных подростков, нежели, например, лекция или диспут.

Это объясняется тем, что даже в рамках какой-либо темы занятия творчество всегда предполагает свободу выбора, к тому же конечный результат всегда представляет продукт личного труда, который может быть так или иначе оценен окружающими, что особенно важно для личности на этапе возрастного (подросткового) кризиса. Ведь даже если ребенок пытается скрыться от общества, для него все равно крайне важно знать, что его ценят по достоинству и заслугам. И задача внеурочной деятельности — предоставить все оптимальные условия для успешной творческой самореализации и личностного роста для обучающихся с девиантным поведением.

Деятельностный подход во внеурочной деятельности дает новые пути расширения сферы возможностей учеников [7]. Чем больше ребенок выполняет действий, тем больше он имеет возможностей раскрыть и найти себя, определить свое место в жизни, ведь сколько бы ни было в нем различных врожденных задатков, они могут развиваться лишь в процессе деятельности.

Таким образом, благодаря разнообразным формам и методам воздействия на личность культурно-досуговая деятельность, осуществляемая во внеурочной работе в школе, способна решить задачу профилактики девиантного поведения подростков: изменить мировоззрение, поведение, развить инициативу, самостоятельность, активность, сформировать нравственные ценности, духовные потребности в социально-культурной деятельности и культурно-бытовой сфере.

Литература:

1. Корецкая, И. А. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие. М. 2010.
2. Леонтьев, А. А. Что такое деятельностный подход в образовании [Электронный ресурс] // Образовательная система «Школа 2100». 2001. URL: <http://school2100.com/upload/iblock/ddb/ddbd4b0d94c5c90731c84a2ebc7865c1.pdf> (дата обращения: 22,03,2016).
3. Соколов, А. В. Феномен культурно-досуговой деятельности: монография. — СПб.: СПГУП, 2003. 204 с.
4. Шубина, И. В. Инновационно-педагогическая деятельность в высшем образовании // Право и образование. 2014. № 12. с. 78-85
5. Шубина, И. В. Деятельностный подход в формировании специалиста высшей школы // Право и образование. 2012. № 10. с. 45-50.
6. Шубина, И. В. Понятия «деятельность», «деятельностный подход» в отечественной науке // Социально-гуманитарные знания. 2014. № 6. с. 313-327.
7. Шубина, И. В. Теория деятельности в педагогической науке XX века // Гуманитарные науки в современном образовании: проблемы, решения, перспективы развития. — М.: МЭСИ, 2013. с. 186-191.

Вариативность профессиональной подготовки учителей-логопедов как условие формирования этнопедагогической культуры

Усольцева Елена Викторовна, старший преподаватель
Российский новый университет

Современный студент — это человек, отражающий состояние современного общества. В меняющихся условиях социального и общественного бытия будущий педагог обязан быть всесторонне развитым и методически подготовленным к собственной профессиональной деятельности [15]. Благодаря вариативности учебных планов будущие логопеды знакомятся с различными научными источниками. Одним из таких источников является этнопедагогика. Изучение дисциплины направлено на формирование этнопедагогической культуры студентов. В.А. Николаев определяет этнопедагогическую культуру как социально-педагогический феномен, характеризующий меру освоения традиционной педагогической культуры народа, понимания воспитательной сущности ее ценностей, их адекватного использования. Этнопедагогическая культура включает этнопедагогическое сознание, мышление и деятельность [11]. Многолетние традиции, этнос, обряды и обычаи, сформировавшаяся культура России способствуют развитию полноценной личности, формированию высококвалифицированного профессионала. Разносторонние знания влияют на профессиональную подготовку и деятельность педагогов, отношение к детям, с которыми они взаимодействуют. Главенствующее значение имеет культура речевого общения логопеда и межличностное взаимодействие с обучаемым. Цель работы логопеда — коррекция компонентов речевой системы, развитие мелодико-интонационного компонента, четкости и выразительности экспрессивной и импресивной речи. Речь ребенка сочетает в себе лексический, грамматический мелодико-интонационный компоненты, звукопроизношение. Под выразительностью речи обычно понимают такие ее особенности, которые поддерживают внимание и интерес у слушателя. Интонация речи изменяется с помощью следующих ряда средств: голосовые (тембр, мелодика, интенсивность), темп речи, паузы, неречевые звуки (покашливание, усмешки, восклицания и др.), невербальные (мимика, жесты, позы. Интонация выполняет важные коммуникативные функции: актуализирует внимание на ключевых моментах речи, уточняет смысл высказывания, выражает отношение говорящего к его содержанию. В повседневной жизни речь много функциональна. Выделен ряд ведущих **функций речи**: 1) коммуникативная, 2) мыслительная, 3) управленческая, 4) содержание сознания, памяти [10, с. 264]. В соответствии с выделенными функциями речь реализуется в различных взаимосвязанных видах. Как свидетельствуют данные исследований, коммуникативная функция определяет вербальное развитие ребенка. Формирование этой функции обеспечивает психическое развитие, произвольность по-

ведения. Вторая функция предполагает использование речи в качестве орудия мышления. Слово выступает как средство обобщения, абстрагирования от реальных предметов. Коммуникативная и мыслительная функции формируются в единстве и определяют развитие управленческой (регулирующей) функции. Речь делает процесс восприятия более обобщенным, а запоминание осмысленным [5, с. 10].

Сформированные коммуникативные навыки обуславливают умение говорить четко, выразительно, слушать собеседника, понимать смысл сказанного им, являются залогом хорошей подготовки к школьному обучению [14]. Чистая и правильная речь логопеда, средства этнопедагогической, таковыми являются пословицы, народные песни, прибаутка, считалки и др, направлены на достижение высокой эффективности коррекционной работы в процессе развития речи ребенка.

Когнитивные способности ребенка, его речь зависят от правильности выбора методов и способов коррекции, от взглядов и жизненных ценностей логопеда. На важность правильной речи указывают многие ученые и писатели. По мнению К.Д. Ушинского изучение родного языка способствует введению ребенка «в мир народной мысли, народного чувства, народной жизни, в область народного духа» [13 с. 260].

Речь, слово Л.С. Выготский считал важнейшим фактором развития мышления. Усвоение понятия, отражающего некоторый класс предметов, является определенной степенью обобщения, то есть выступает как мыслительный процесс [4]. Другой выдающийся отечественный психолог П. П. Блонский важнейшим условием успешного обучения считал развитую речь, которая способствует развитию вербальной памяти. В его исследованиях учащиеся начальных классов плохо усваивали предлагаемые задания потому, что плохо владели связной речью [3 с. 70].

С.Л. Рубинштейн, как большинство отечественных психологов тесно связывал речь и мышление. Однако он не отождествлял их, справедливо считая, что формирование разнообразных речевых форм одновременно развивает и мышление [13 с. 416]. По данным С.Л. Рубинштейна, на продуктивность становления речи значительное влияние оказывают эмоции, чувства, переживания. Другие психологические исследования (Б.Г. Ананьев, А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.) подтверждают сказанное. Более того, по их данным речь развивается в единстве со всеми психическими процессами. Уже на ранних этапах развития ребенка речь становится средством мышления, регулирования деятельности, налаживания отношений [1,6,8,16].

В. М. Бехтерев писал: «Всем врачам известно, что задержка в развитии речи очень пагубна для умственного развития ребенка» [2, с. 22-37]. Он считал необходимым как можно раньше начинать заниматься развитием речи.

Известные отечественные лингвисты В. Г. Костомаров, Е. М. Верещагин в рамках созданного ими научного направления лингвострановедения обосновали кумулятивную функцию родного языка. По их мнению, это делает русский язык важнейшим источником духовного развития личности [9]. Язык, по их мнению, является накопителем культурных национальных традиций. Глубокое освоение языка создает существенные предпосылки для приоб-

щения к культуре народа. Особенно важное развивающее и воспитывающее значение имеет усвоение родного языка для дошкольника. Благодаря языку перед ним раскрывается вся родная культура, картина мира, воплощенная в родном слове.

Таким образом, можно заключить: этнопедагогика помогает культурно обогатить личность студента, сформировать профессиональные компетенции, оптимизирующие логопедическую работу и повышающие ее эффективность. Использование логопедом устного народного творчества стимулирует речевую активность ребенка, дает возможность развития его познавательных процессов.

Литература:

1. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды I и II тома. — М.: Педагогика, 1980, т. I — 230 с; т. II — 287 с.
2. Бехтерев, В. М. Вопросы воспитания в возрасте первого детства. — СПб., 1909. с. 22-37.).
3. Блонский, П. П. П. П. Блонский. Избранные педагогические и психологические сочинения. Том 2 — Москва: Педагогика, 1979 — с. 400
4. Выготский, Л. С. Собр. соч. Т. III. М., 1983. — 366 с.
5. Жукова, Н. С. Логопедия. Основы теории и практики. М.: Эксмо, 2011. — 288 с.
6. Запорожец, А. В. Основные проблемы онтогенеза психики
7. // Хрестоматия по возрастной психологии. Часть 1 Предмет и методы возрастной психологии./Ред.-сост. Карбанова О. А., Подольский А. И., Бурменская Г. В. М., 1999.
8. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность. — М.: Просвещение, 1969. — 214 с.
9. Костомаров, В. Г., Верещагин Е. М. Язык и культура. — М., 1973.
10. Немов, Р. С. Психология. Книга 1. Общие основы психологии. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — Кн. 1: Общие основы психологии. — 688 с.
11. Николаев, В. А. Педагогика русского фольклора. Методическое пособие. — Орел, 1997. — 143 с.
12. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии. — М.: Педагогика, 1973. — 424 с.
13. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений: в 11 т./редкол.: А. М. Еголин (гл. ред.), Е. Н. Медынский и В. Я. Струминский; [сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский]; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. — М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948-1952. — Загл. обл.: Сочинения.
14. Т. 2: Педагогические статьи, 1857-1861 гг. — 1948. — 655 с.: ил., 1 л. портр. — Библиогр.: с. 626-646. — Указ. имен: с. 647-653.
15. Феоктистова, С. В. Психологические основы взаимодействия психологов и педагогов по обеспечению адаптации детей к школе: Дис.... д-ра психол. наук: 19.00.03: Тверь, 2002370 с. РГБ ОД, 71:03-19/2-4
16. Шабанов, Г. А. Воспитательная система вуза как фактор гармоничного развития личности современного специалиста. — М., 2007.-С. 280-289.
17. Эльконин, Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся/Под ред. В. В. Давыдова, Т. А. Нежной. — М.: ИНТОР, 1998. — 112 с.
18. http://elibrary.gnpbu.ru/text/ushinskiy_sobranie-sochineniy_t2_1948/

Организация исследовательской деятельности с использованием ИКТ при изучении окружающего мира

Фазлова Эльвира Рустямовна, магистрант МГПУ, учитель начальных классов
ГБОУ школа № 630 «Лингвистический центр» (г. Москва)

Давыдова Виктория Николаевна, магистрант МГПУ, учитель начальных классов
ГБОУ Школа № 2054 СП-2 (г. Москва)

Современный мир отличается динамичным развитием во всех социально-значимых областях. Эти изменения требуют от человека овладения новыми технологиями. Это значит, что и в образовательном процессе тоже должны происходить изменения. Основа учебной деятельности ребенка заключается в грамотности. Современная грамотность, которая выросла из традиционных «писать, читать, считать», постоянно изменяет свои приоритеты и само содержание понятия «грамотность», и содержит элементы информационной культуры, технологий [3, с. 15-18].

Смена ведущей деятельности ребёнка в начальной школе с игровой на учебную происходит зачастую очень болезненно и сопровождается психологическими проблемами. Поэтому очень важно, чтобы на уроках учитель использовал игровые технологии [1, с. 87-93].

Но, как было сказано выше, современному человеку необходимо владение ИКТ. Использование ИКТ на уроках окружающего мира позволяет не только добавить в урок элементы игры, но и в увлекательной форме усвоить учебный материал. Игровые возможности компьютерной техники вместе с дидактическими способностями (обеспечение обратной связи, наглядное представление информации, индивидуальный стиль работы и др.) дают возможность обеспечения более плавного подхода к учебной деятельности [5, с. 51-59].

Большая часть УУД не развиваются достаточно хорошо в рамках обычного урока, не используются учащимися во внеурочной деятельности, и их практическая ценность утрачивается. В связи с этим на уроках необходимо организовывать исследовательскую деятельность [9, с. 112-116].

Исследовательская деятельность обучающихся представляет собой деятельность учащихся, которая связан с решением им творческой исследовательской задачи, которая предполагает наличие основных этапов, свойственных для исследования в научной сфере, нормированную, исходя из принятых в науке традиций:

- Постановку цели, выявление проблемы;
- Изучение литературы, посвящённой данной проблематике;
- Подбор методик исследования и практическое овладение ими;
- Сбор накопленного в ходе исследования материала, его анализ и обобщение, научный комментарий, собственные выводы [11, с. 91-99].

Целью применения ИКТ в исследовательской деятельности является повышение качества обучения. В свою очередь, качество обучения представляет то, для чего работает исследователь.

Благодаря компьютерным технологиям решаются следующие задачи:

- регулярное самообразование, а также повышение педагогического мастерства в связи с нахождением в состоянии постоянного поиска;
- формирование «новой грамотности», которая предполагает высокую самостоятельность учащихся в работе с информационными данными;
- внедрение индивидуализации образования путем применения дифференцированного подхода — такой подход характерен для учащихся с трудностями в обучении, которым необходимы особые формы предъявления материала, а также одаренным детям;
- изменение методов и форм учебной деятельности;
- объединение урочной и внеурочной деятельности;
- организация воспитательной деятельности на более высоком информационном уровне [9, с. 118-125].

Рассмотрим практическое применение ИКТ при изучении окружающего мира.

Для более эффективного внедрения ИКТ можно:

- создание слайд-презентаций;
- подготовить индивидуальные карточки для обучения;
- создать флэш-анимации к учебнику;
- использовать готовые электронные учебные материалы;
- подготовить дополнительный материал.

В целях эффективного внедрения ИКТ в исследовательскую деятельность, кабинет, в котором осуществляются уроки окружающего мира, должен содержать такое оборудование, как: компьютер, мультимедийный проектор, а также интерактивная доска [3, с. 81-88].

Довольно интересным является учебник А. А. Плешакова «Мир вокруг нас». В нем множество интересных иллюстраций, которые помогают привлекать внимание детей к наиболее важным моментам изучения каждой темы. На уроках, зачастую, предлагается широко использовать наглядный материал. Важно подготавливать наглядный материал на компьютере, к примеру, давать возможность персонажам учебника двигаться благодаря мышке. Такие «ожившие» картинки дают возможность ребятам лучше

осваивать новый материал и повышают интерес к предмету [8, с. 34-39].

Важно постоянно совершенствовать систему слайдов-презентаций для уроков окружающего мира 1-4 классов. К примеру, можно подготовить такие материалы, как:

- «Почему не нужно рвать цветы и ловить бабочек?» — для ребят 1 класса;
- «Природные зоны нашей страны» — для ребят 4 класса;
- «Охрана животных» — для ребят 3 класса;
- тест по теме «Лес и человек» — для ребят 4 класса и др.

Важно также подбирать интересный иллюстративный материал:

- «Разнообразии природы»;
- Цветы садов и полей»;
- «Хорвард лепестков»;
- «Овощи»;
- «Зимующие и кочующие птицы» и др. [3, с. 71-79]

Кроме созданных самостоятельно материалов электронных уроков можно использовать также электронно-учебные пособия. Одним из таких пособия является «Мир природы. Наглядное пособие по естествознанию младших школьников» [6]. Данное пособие охватывает ряд особо интересных тем об окружающем мире, а также его разнообразии, неповторимости и изменчивости:

- смена времен года, дня и ночи;
- процессы размножения и распространения цветковых растений;
- вопросы, связанные с формой Земли, а также ориентированием на местности;
- изучение трех состояний воды, круговорота воды в природе и т. д. [6]

Данное пособие благодаря наглядным анимациям, динамическим рисункам, схемам и таблицам, красочным фотографиям дает возможность ребятам понимать таинственные законы природы. Все материалы сопровождаются дикторским комментарием, что делает работу намного интересней и познавательней.

Такой раздел как «Проверь себя» содержит красочные развивающие интерактивные задания по различным темам, помогающим закрепить, а также повторить некоторые темы, развить внимание, усидчивость, воображение детей [6].

Немаловажна и универсальность пособия, что помогает активизировать исследовательскую деятельность учащихся, а также обеспечить высокий уровень визуализации учебного процесса, позволяющая проводить уроки в виде интерактивного обучения [6].

Другим мультимедийным учебником, который может стать эффективным средством использования на уроках является «Уроки Кирилла и Мефодия. Окружающий мир» [12, 13]. Благодаря ему дети могут не только ознакомиться с окружающим миром, но и с правилами безопасного взаимодействия с ним. Учебный материал

представляется здесь в игровой форме, которая особо подходит для детского воспитания. Многочисленные задания, выполняемые учеником при общении с анимированным персонажем, дают возможность не только легко и прочно усвоить материал школьной программы, но и дают стимул к развитию внимания и логического мышления. Учебники включают весь образовательный материал предмета «Окружающий мир» начальной школы [12, 13].

Следующим интересным пособием мультимедийного характера является программа «Мультипликационные времена года с тетушкой Совой» [7]. В данной программе кроме обучения новому материалу, ребята могут почитать видеокнижку А. Валевского обо всех 12-ти месяцах в году, и используя караоке спеть любимые песни [7].

Довольно интересным является игра от компании «Бука» — «Пятачок сдает экзамен по анатомии» [10]. Данное пособие позволит освоить знания по анатомии, а также проверить их прочность, получить консультацию, сдать экзамен на «отлично» [10].

Указанные мультимедийные пособия не подменяют никаким образом имеющиеся учебно-методические комплексы. Они выступают эффективным дополнительным средством, которое дает возможность обеспечения качественного обучения в сочетании с учебниками, а также рабочими тетрадями, раздаточным материалом. Эпизодическое применение интерактивной доски, а также разнообразная учебная деятельность выступают залогом здоровьесберегающего эффекта обучения, значительно влияют на эмоциональный фон урока, помогают оптимизации учебной нагрузки.

Использование интерактивной доски — это неотъемлемый помощник в привитии интереса к предмету и формировании коллективной работы класса. Ведь применение различного вида магнитных ручек, лазерных указок, а также «волшебных» палочек дает возможность развиваться не только логике, творческому мышлению, моторике и координации ребенка, но и способствует возврату его назад для просмотра, где были пущены ошибки и анализа своей работы.

Применение информационно-коммуникационных технологий дает возможность преподавателю перейти от объяснительно-иллюстративного способа обучения к деятельностному, когда ученик становится активным субъектом учебной деятельности. Это дает возможность осознанно осваивать знания учащимися [9, с. 56-61].

Не менее важно использовать ИКТ при подготовке к уроку, что включает в себя:

- обработку текстовой, графической, цифровой, звуковой информации благодаря соответствующему программному обеспечению в целях подготовки дидактических материалов к уроку (таблицы, индивидуальные карточки, иллюстрации, схемы, чертежи и др.);
- осуществление поиска нужной информации в сети Интернет в процессе подготовки к урокам, а также внеклассовым мероприятиям по предмету [11, с. 18-19].

Применение ИКТ в процессе урока также является важным аспектом исследовательской деятельности в данной сфере. На уроках ИКТ могут применяться по-разному. Форма работы может быть как групповой, так и индивидуальной и фронтальной. К примеру, при работе с тренажером ученик может выполнять задания самостоятельно. Также можно организовать групповую работу, в процессе которой преподаватель будет демонстрировать на экране отдельные эпизоды, моменты тренажера. Затем после каждого эпизода все ученики по очереди делают упражнения, при необходимости с подсказкой учителя [3, с. 16-19].

Учащихся начальных классов можно вовлекать не только в применение информационных ресурсов, но и в их создание. Естественно, возраст накладывает определенные ограничения на формирование такой деятельности. Но начинать такую работу важно именно с начальных классов. Все дело в том, что в младшей школе закладывается ряд ценностей, личных качеств и отношений. Если данное обстоятельство не будет учтено и возраст будет рассмотрен как малозначимый фактор, то нарушится преемственность между этапами развития учебно-познавательной деятельности учащихся. Современный младший школьник замечательно знает компьютер (даже иногда лучше, чем взрослые), но он относится к нему, как к игрушке. И тут встает задача, показать, насколько это мощный инструмент познания, который дает возможность открыть мир. Ученикам зачастую можно давать задания для создания, к примеру, дополнительного материала по различным темам окружающего мира: «Животный мир Земли», «Растениеводство в нашем крае», «Эти удивительные растения», «Пробуем перо», «Хоровод лепестков (лекарственные растения)» др. Данный материал может содержать в себе не только фактический материал по теме, но и загадки, стихотворения, кроссворды [11, с. 17-24].

На современном этапе все больше внимания необходимо уделять не столько получению готовых фактических знания, сколько развитию и совершенствованию у ребят умения получать эти знания самостоятельно (или почти самостоятельно с незначительным использованием фактических данных). Такому развитию могут слу-

жить исследовательские проекты. Так, к примеру, можно дать задание для исследования «Почему нужно есть много овощей и фруктов?», где ученикам необходимо будет провести исследование. Выполнение такого вида исследовательской работы может решить вопросы, в процессе которых учащиеся:

- будут уметь работать с дополнительной литературой (Интернет, справочник, энциклопедия);
- расширят свое информационное поле;
- сформируют орфографическую зоркость в процессе обработки подобранного материала;
- приобретут навыки работы с компьютером;
- будут уметь работать в парах, группах и развивать своих творческие способности [5, с. 18-19].

Подводя итог, можно отметить, что при исследовании применения ИКТ при изучении окружающего мира было выявлено, что наибольший интерес у детей вызывают именно уроки, где используются ИКТ.

Исследуя опыт использования ИКТ на уроках, рассматривая множество материалов по теме, можно четко сказать, что применение ИКТ дает возможность:

- проведения уроков на высоком эстетическом и эмоциональном уровне;
- активизации познавательной деятельности учащихся;
- усовершенствования контроля знаний;
- обеспечения высокой степени дифференциации обучения;
- рациональной организации учебного процесса, а также повышения эффективности урока;
- повышение объема выполняемой на уроке работы;
- обеспечение доступа к различного вида справочникам, электронным библиотекам, а также другим информационным источникам;
- формировать навыки исследовательской деятельности [6, с. 18-22].

Контрольные и проверочные работы по окружающему миру являются следствием положительной динамики усвоения знаний, а также общего уровня информированности.

Литература:

1. Базовые и прикладные информационные технологии: Учебник/В. А. Гвоздева. — М.: ИД ФОРУМ: НИЦ ИНФРА-М, 2014. — 384 с.
2. Волкова, А. И. развитие творческих способностей учащихся. — М.: Просвещение, 1994.
3. Гафурова, Н. В. Методика обучения информационным технологиям. Практиум [Электронный ресурс]: учеб. пособие/Н. В. Гафурова, Е. Ю. Чурилова. — Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2011. — 181 с.
4. Интернет в гуманитарном образовании // под. ред. Полат Е. С. — М.: Владос, 2001.
5. Информационные технологии в науке и образовании: Учебное пособие/Е. Л. Федотова, А. А. Федотов. — М.: ИД ФОРУМ: НИЦ ИНФРА-М, 2013. — 336 с.
6. Мир природы. Познавательные материалы об окружающем мире. Наглядное пособие по естествознанию для младших школьников. — Новый диск.
7. Мультипликационные времена года с тетушкой Совой. Обучающая программа для детей от 2-х до 7-ми лет.
8. Плешаков, А. А. Мир вокруг нас. Программа и тематическое планирование для начальной школы. — М.: Просвещение, 2007.

9. Преподавание информационных технологий в школе [Электронный ресурс]: методическое пособие/О. Б. Богомолова. — 2-е изд. (эл.). — Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 422 с.) и доп. (1 файл rar, 884 Мбайт) дан. — М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2015.
10. «Пятачок сдаёт экзамен по анатомии. 5-13 лет». Игры для детей от компании «Бука»: www.buka.ru.
11. Система формирования учебной деятельности младших школьников/Вергелес Г.И., 3-е изд. — М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. — 168 с.
12. Уроки Кирилла и Мефодия. Окружающий мир. 1-4 кл.

Когнитивные технологии развития обучающихся в образовательных системах России и ЮАР: настоящее и будущее

Фан Ниекерк Ольга Александровна, Honors Degree
Университет Южной Африки (г. Претория)

Кросскультурные исследования в области психологии способствуют объяснению факторов познавательного развития, специфических закономерностей, влияющих на формирование индивидуально-психологических различий между людьми через призму социально-экономических условий и традиционного образа жизни.

Независимо от культуры, расы и этнической принадлежности люди похожи по структурным (анатомическим) и функциональным (физиологическим) функциям. Усвоенные паттерны, которые в каждой культуре принимаются как само собой разумеющееся, обеспечивают трансляцию накопленного в обществе социально-значимого опыта, помогают разъяснить природу сходств и различий в интеграции и координации психических процессов.

Развитие определенной национальной культуры способствует закреплению доминирования и преимущественного развития одного из полушарий и замедлению развития другого. Таким образом, культура влияет на выбор ведущего когнитивного стиля, формирующегося у представителей этнических групп для оптимального функционирования в условия данной среды [Джонсон, Коул, 1993].

Различие культур не сводится к особенностям психофизиологических закономерностей, но после того, как доминирующий тип мышления определен, он, передается из поколения в поколение по принципу культурного наследования, опираясь на потенциальные возможности мозга к формированию различных типов межполушарных отношений. Если мы отмечаем, что для той или иной культуры характерен определенный тип мышления, то мы имеем в виду не абсолютное, а лишь статистическое преобладание индивидов с этими особенностями мировосприятия. [Ротенберг, Аршавский, 1989].

Функциональная асимметрия мозга имеет непосредственное отношение к проблеме образования. Не секрет, что современное образование почти целиком построено на развитии преимущественно левого полушария с его словесно-логическим способом обработки информации, иг-

норируя развитие правого полушария с его проявлением творческих начал и приложению знаний к реальным ситуациям.

Для характеристики индивидуально-типологических особенностей приема и переработки получаемой информации используют понятие «когнитивные стили». На наш взгляд, когнитивный стиль правильнее было бы назвать познавательной стратегией, т. к. он включает множество частных способов и приемов и имеет выраженные индивидуально-типологические особенности [Степанов, 2013, с. 69]. Когнитивные стили определяют свойства, особенности течения и взаимодействия всех психических познавательных процессов (ощущений, восприятия, памяти, мышления и воображения).

Коллективом Е.Д. Хомской были изучены межполушарные взаимодействия в трех анализаторных системах: моторной, слуховой и зрительной. Введено понятие «профиль латеральной организации мозга — ПЛО» и выделено 27 вариантов профилей [Хомская, Ефимова, Будыкина, Ениколопова, 1997], что дает наиболее полное представление о связи межполушарной организации мозга с индивидуальными особенностями психических процессов.

В ЮАР знакомы с исследованиями И.П. Павлова, В.М. Бехтерева, а также с трудами по нейропсихологии А.Р. Лурии.

Наша исследовательская работа проводится совместно с кафедрой социальной педагогики и психологии МПГУ, возглавляемой проф. Левановой Е. А. (Россия) и доктором Мелоди де Джагер (Институт Mind Moves, ЮАР).

Цель исследования состояла в выявлении профиля латеральной организации у представителей разных культур: белые школьники (Afrikaans) и чернокожие школьники (Xhosa, Zulu, Swazi), а также его взаимосвязи с индивидуально-психологическими особенностями.

Особенностью учебного процесса в ЮАР является то, что все школы имеют общую для всех программу обучения, утвержденную Департаментом образования. Здесь

нет школ с углубленным изучением гуманитарных предметов и математики, гимназий. Стандарт образования един для всех: начальная школа — 7 лет, средняя школа — 5 лет. Если у учащихся возникают проблемы в процессе обучения, тогда необходимы дополнительные занятия, а также курс реабилитации у школьного психолога.

Эмпирическую выборку составили 90 учащихся 8-х классов в возрасте 14 лет (39 девушек и 51 юношей разных условий обучения: Школа St. Peter»s (English), Nelspruit, где обучаются белые и чернокожие школьники, Школа Fountain Blue (Afrikaans) Йоханнесбург, где обучаются белые школьники и Школа High School (English) Тзанин, где обучаются чернокожие школьники.

Исследование проводилось в 2015-2016 году.

В ходе исследования учитывались результаты тестирования:

— Метод зрительного узнавания постепенно уточняющегося расфокусированного изображения (авторская методика Степанова В.Г.)

— Исследование личностных особенностей по методике многофакторного исследования личности Р. Кэттелла

— Персональная оценка доминирующего профиля по методике Аннафорд (используется в ЮАР).

В опытах использовались разные тест-объекты: сюжетная картина, пейзаж, портрет, геометрические фигуры. Это сделано с учетом того, что в зрительном восприятии ведущую роль играет не один, а разные центры мозга.

Новизной нашего исследования стало то, что мы пошли по пути затруднения процесса восприятия, позволяющего его замедлить, «растянуть» во времени и тем самым сделать более доступным для наблюдения и научного анализа.

В серии экспериментов обнаружилось, что среди участников имеются представители трех перцептивных типов: детализирующего (левополушарные), угадывающего (правополушарного) и среднего.

Содержание и характер речевого отчета о наблюдении сами по себе убедительно свидетельствуют о последовательном применении в данных опытах способа детализирования: наличие большого количества вычлененных аналитических операций, пристрастие к выделению деталей, наклонность к использованию геометрических представлений, большая вербализованность.

Школа St Peter»s «левополушарные» юноши — 78%, девушки — 43% (белые школьники), юноши — 67%, девушки — 33% (чернокожие школьники), средний тип составил: юноши — 11% (белые школьники).

Школа Fountain Blue «левополушарные» юноши — 57%, девушки — 33%, средний тип составил: юноши — 14% (белые школьники).

Школа High School «левополушарные» юноши — 41%, девушки — 36%, средний тип составил: юноши — 4% (чернокожие школьники).

Исследование личностных особенностей по методике многофакторного исследования личности Р. Кэттелла выявило следующие отличия между юношами (белые школьники) и (чернокожие школьники) по шкале: С

«эмоциональная нестабильность — эмоциональная стабильность» ($p \leq 0,01$). Для юношей (белые школьники) характерно эмоциональное равновесие в привычной обстановке, руководствуются чувством долга, настойчивы в достижении целей, берут на себя ответственность, добросовестны. В то время как у чернокожих юношей наблюдается импульсивность, погруженность в личные переживания, оторванность от реальности, направленности на свой внутренний мир. По фактору М «практичность — развитое воображение» ($p \leq 0,01$). У юношей (белые школьники) развито конкретное воображение, ориентированность на внешнюю реальность, практичность, реалистичность. Юноши (чернокожие школьники) обладают богатым воображением, мечтательны, «витают в облаках», поглощены своими идеями.

Для девушек характерны следующие отличия: по шкале: С «эмоциональная нестабильность — эмоциональная стабильность» ($p \leq 0,02$). У девушек (белые школьники) отмечена эмоциональная устойчивость, сдержанность и рассудительность в выборе партнеров по общению. У девушек (чернокожие школьники) хорошо развита интуиция, выявлен низкий контроль эмоций и поведения, сомнения и мнительность, неуверенность в себе. По фактору М «практичность — развитое воображение»: значимых отличий между группами девушек выявлено не было.

У чернокожих школьников среднего типа сильно развито воображение, они ориентированы на свой внутренний мир и имеют склонность к индивидуальной творческой деятельности (очень музыкальны, хорошо танцуют и поют, делают красивые скульптуры из дерева).

Методика Hannaford определяет индивидуально-типологические особенности приема и переработки информации — 32 профиля, дающие представление о ведущем полушарии, когнитивном стиле, обучающих модальностях и о функциях, ограниченных во время стресса. *Метод мышечной проверки* (нейромышечные сигналы тела) был использован для определения латеральной доминанты полушарий мозга, глаз, ушей, рук, и ног.

На основе полученной информации были определены модели «Доминирующего профиля» для каждого учащегося. Встречи и беседы со школьниками и их родителями проводились индивидуально, на которых обсуждались индивидуальные стили обучения, а также были рекомендованы интегративные и адаптивные стратегии обучения [Dennison & Dennison, 1985].

Латеральная доминанта является врожденной и влияет на способ обработки информации, соответствующей собственному когнитивному стилю [Hannaford, 2005]. Нет смысла рассуждать о превосходстве одного профиля перед другим, так как они не раскрывают многообразия личности, но способствуют раскрытию и активизации потенциала личности, а также служат одним из диагностических показателей, помогающим профессиональному самоопределению. Но, самое главное, они полезны для понимания трудностей школьников в процессе обучения и помогают

создавать обучающие программы с учетом индивидуально-типологических особенностей личности.

Подводя итоги необходимо отметить, что наше исследование не является бухгалтерским отчетом о проделанной работе. Мы проводили эксперименты, тесты, выявляли индивидуально-типологические особенности учащихся, работали с учителями и психологами, а также беседовали с родителями. Обучение без учета нейропсихологических принципов является «слепым». Очевидно, то, как мы «видим» вещи, меняет наши представления о них. Для успешного осуществления учебного процесса необходимо учитывать особенности учащихся, обусловленные функциональной асимметрией головного мозга, а также когнитивные способы приема и переработки информации, т. к. «мозг, хорошо устроенный, стоит больше, чем мозг, хорошо наполненный» [Симонов, 1987].

Хочется отметить организацию учебного процесса в школе High School в городе Тзанин (столица провинции Лимпопо). Здесь, в основном, проживают чернокожие граждане, занимающиеся сельским хозяйством. Директор школы, преподаватели математики, литературы и два психолога прошли обучение в институте Mind Moves (1,5 года). Они применяют знания о функциональной асимметрии и когнитивных стилях в процессе обучения на практике (старшие классы — 8, 9, 10, 11, 12), начиная с января 2015 года. Учащиеся улучшили выполнение домашних заданий (делают с опережением по собственной инициативе). Экзамены (март 2016 года) показали, что интеллектуальный уровень учащихся повысился за учебный год, в среднем на 18%.

Литература:

1. Леутин, В. П., Николаева Е. И. // Функциональная асимметрия мозга. СПб., Речь. 2005.
2. Леушина, Л. И., Невская А. А. Различие полушарий в обработке зрительной информации и опознании зрительных образов // М., Научный Мир. 2004.
3. Ротенберг, В. С., Аршавский В. В. Межполушарная ассиметрия мозга и проблема интеграции культур // Вопросы философии. 1989. № 4. с. 78-84
4. Симонов, П. В. Мотивированный мозг // М., Просвещение. 1987. с. 136
5. Сиротюк, А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения // М., Медицина. 2003. с. 288.
6. Степанов, В. Г. Закономерности перцептивной деятельности школьников и взрослых // Вопросы психологии. 1992. № 1-2. с. 42-52
7. Степанов, В. Г. Психологические исследования процесса восприятия школьников и взрослых (1958–2008). Монография // М., Издательство МГОУ. 2008
8. Хомская, Е. Д., Ефимова И. В., Будыкина Е. В., Ениколопова Е. В. // Нейропсихология индивидуальных различий. М.: Российской педагогическое агентство. 1997
9. Хомская, Е. Д. Хрестоматия по нейропсихологии // М., Российское психологическое общество. 1999
10. Шехтер, М. С. Об одной из важных целей адаптивного обучения // Вопросы психологии. 1994. № 4. с. 92-99
11. Barbe, W. Milone M. What we know about modality strengths // Educational Leadership. 1981. Vol. 38. С. 378-380.
12. Brandt, R. Learning styles and the brain // Educational Leadership. 1990. Vol. 48 (2). С. 2.
13. Dennison, P., Dennison G. Personalized whole brain integration // Ventura. Edu-Kinesthetics. 1985.
14. Doolan, L., Hongsfeld A. Illuminating the new standards with learning style: Striking a perfect match // Clearing House. 2000. № 73. с. 274-278.
15. Dunn, R., Cavanaugh, D., Eberle B., Zenhausern R. Hemispheric preference: The newest element of learning style // The American Biology Teacher. 1982. Т. 44 № 5. с. 291-294.

Родители учеников Школы Fountain Blue (белые школьники) согласны объединить усилия с учителями, чтобы учебный процесс стал более предсказуемым. В школе будут проводиться обучающие семинары для учащихся и родителей.

Только несколько родителей учеников Школы St Peter's, где обучаются белые и чернокожие школьники, слышали о функциональной асимметрии полушарий. В этой школе пока нет учителей и психолога, которые могли бы помочь ученикам. Это — вопрос ближайшего будущего.

Стандарты в обучении необходимы, но необходимо принять во внимание, что никогда не будет стандартных учеников. Обучение, основанное на механическом запоминании, растущей по объёму информации в процессе обучения, не только увеличивает психологическую нагрузку, но и порождает ряд негативных последствий: провалы в знаниях, потерю интереса к учебе, психологический дискомфорт.

Многое предстоит сделать, но проведенные обучающие исследования позволяют заключить, что учет данных по исследованию функциональной асимметрии мозга позволяет значительно повысить эффективность обучения и добиться психокоррекции нежелательных эмоциональных состояний, т. к. несовпадение стилей подачи учебной информации педагогами и стилей восприятия и усвоения информации школьниками могут приводить к когнитивному диссонансу.

Мы надеемся, что исследовательская работа будет полезна для образовательных систем России и ЮАР.

16. Dunn, K., Dunn, R. Teaching students through their individual learning style // Reston VA. Reston Publishing Company, Inc. 1978.
17. Dunn, K., Dunn R. Teaching young children through their individual learning style // New York: Allyn and Bacon. 1992.
18. Dun, R., Dunn K., Perrin, J. Teaching young children through their individual learning styles // Boston MA. Allyn and Bacon. 1994.
19. Gardner, H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences // New York. Basic Books. 1985.
20. Gentry, V., Gabbard C. Foot preference: A developmental perspective // The Journal of General Psychology. 2001. Vol. 122 № 1. с. 37-45.
21. Hannaford, C. The dominance factor: How knowing your dominant eye, ear, hand and foot can improve your learning // Arlington. Great Ocean Publishers. 1997.
22. Hannaford, C. Smart moves: Why learning is not all in your head // SLC. Utah River Books. 2005.
23. Hodges, H. Learning styles Rx for math phobia // Arithmetic Teacher. 1983. Т. 30 № 7. с. 17-20.
24. Sosa, D. How the brain learns. Reston, VA. National Association of Secondary School Principals. 1995.
25. Stellwagen, J. A challenge to the learning style advocates // The Clearing House. 2001. Т. 74 № 5. с. 265-269.
26. Stevenson, J., Dunn, R. Knowledge management and learning styles: Prescriptions for future teachers // College Student Journal. 2001. Vol. 35. С. 483-490.
27. Stevens-Smith, D. Profiles of dominance in Physical Education // Research Quarterly for Exercise and Sport Supplement. 2008. Т. 7. с. 65.
28. Vermunt, J. Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance // Higher Education. 2005. Т. 49. с. 205-234.

Использование проблемных заданий при формировании представлений о категории падежа у младших школьников

Филиппова Елена Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент
Липецкий государственный педагогический университет

В лингвистической науке падеж определяется как форма имени, выражающая его отношение к другим словам в речи. Категория падежа является шестичленной. Ее составляют именительный, родительный, дательный, винительный, творительный и предложный падежи.

Категория падежа — явление абстрактное, поэтому у младших школьников возникают трудности при дифференциации падежных словоформ.

Определить падеж — это значит выяснить, в каких отношениях находятся слова в речи. Большая роль в установлении падежных отношений отводится вопросам и предложениям, которые в свою очередь служат для уточнения значения падежей.

Вопрос о данном явлении привлекал внимание таких исследователей, как А.А. Шахматов, Е.В. Курлович, В.А. Белошапкова, В.В. Виноградов, М.В. Панов и др. В их трудах предложены все возможные значения русских падежей. Анализ лингвистической литературы показал, что существуют два способа выражения значений падежей: синтетический и аналитический. Синтетический способ представлен окончаниями, перемещением ударения и чередованием звуков. К аналитическим средствам выражения падежных значений относятся предлоги [2, 757].

Вслед за Л. Б. Пановой [1, 32] мы считаем, что младших школьников необходимо знакомить с некоторыми значениями падежных словоформ. Опора на знания падежных значений поможет ученикам отличать один падеж от другого. Данные умения способствуют формированию у них более прочного орфографического навыка.

Научить школьников определять значения падежных словоформ, различать падежи помогут проблемные задания, которые представлены в работах Н.Ф. Александровича, А.Т. Арсирия, Т.К. Донской, А.И. Зарецкого, Т.В. Напольной, И.М. Подгаецкой, Т.В. Шклярской и др.

Например, ученикам начальных классов можно предложить адаптированные для их возраста задания:

1. Укажите известные вам грамматические значения падежей существительных с окончанием *-а*, а также глаголов с окончанием *-а*:

Существительное	Падеж	Значение
<i>жен</i> ^а		
<i>дуба</i> ^а		
<i>рога</i> ^а		
Глагол	Время	Значение
<i>пела</i> ^а		

2. Каким падежам соответствует окончание *-е* существительных?

Существительное	Падеж
Прекрасное пол ^е .	
Я увидел пол ^е .	
Ты жил в деревн ^е .	
Газопровод провели к деревн ^е .	

Относятся ли анализируемые существительные к одному склонению?

3. Укажите, какая форма существительного в словосочетании «глагол + существительное» может обозначать переход действия на предмет: И. п. Р. п.

Д. п. В. п. Т. п. П. п. (например: *подсчитать результаты*)

4. Укажите, какая форма существительного в словосочетании «существительное, образованное от глагола + существительное» может обозначать переход действия на предмет: И. п. Р. п. Д. п. В. п. Т. п. П. п. (например: *подсчёт результатов*)

5. Какие слова имеют одинаковые окончания?

домов, столов, коров, годов, основ; аллея, степей, друзей, ножей, юношей.

Составьте с существительными предложения и укажите значения падежей.

6. Каковы падеж (падежи) существительных?

комната, брата, руки, кости.

Укажите значения падежей существительных.

7. Можно ли однозначно ответить, каков падеж существительного, если он выражает предмет, на который переходит действие? Приведите примеры. (Это может быть В. п., Р. п., Д. п. — *увидеть сестру, копка картофеля, адресовать брату*)

8. Каким является падеж существительного (без предлога, с предлогом), обозначающего место? (Это может быть Д. п., В. п., Т. п., П. п. — *пошёл к дому, вошёл в лес, шёл по полю, отдыхал в лесу*)

9. Докажите, что различные падежные формы могут противопоставляться не только окончаниями. Сравните существительные и укажите, чем выражается их значение: *большие города — большого города; глубокие моря — глубокого моря.*

10. Определение падежа существительного *по комнате* в предложении *Брат быстро ходил по комнате* вызвало у учеников разногласия. Одни считали, что это предложный падеж, другие — дательный. Первые связывали свое решение со значением падежа (значение места), вторые использовали эксперимент, заменяя эту форму другой или существительным другого склонения. Кто прав?

11. Проанализируйте предложения, содержащие существительные в предложном падеже, и определите их значения.

Вася катался по двору на велосипеде. Время действия.

Весной лёд на речке треснул. Орудие действия.

Мой брат придет на этой неделе. Объект речи.

Дедушка прочитал интересную статью о синице. Место действия.

С помощью стрелок укажите соответствующее падежное значение существительных.

12. Найдите в предложениях существительные в родительном падеже и выберите соответствующее падежное значение (принадлежность, количество, дата).

Мама налила мне стакан молока.

В школьной библиотеке много детских книг.

На уроке мы читали стихотворение М. Ю. Лермонтова.

В магазине бабушка купила килограмм масла.

Какое предложение является лишним?

13. С помощью стрелок укажите соответствующее значение существительного.

Колоть топором орудие действия

Объехать всю страну

Писать мелом

пространственные

Возвращаться по полю

отношения

Мчаться степью

Какое словосочетание является лишним и почему?

В заключении отметим, что использование проблемных заданий при знакомстве со значениями падежей и умелая организация исследовательской деятельности детей способствуют не только формированию умения различать падежные словоформы, но и активизации их познавательной деятельности, развитию логического мышления (анализ, синтез, обобщение) и речи (умение выдвигать предположения, грамотно строить ответы на вопросы, доказывать свою точку зрения и т. д.).

Литература:

1. Панова, Л. Б. Различие именительного и винительного падежей на основе осознания их значений // Начальная школа/Л. Б. Панова. — 1978. № 10. — с. 32-38.
2. Энциклопедический словарь-справочник лингвистических терминов и понятий. Русский язык: в 2 т./Под общей ред. А. Н. Тихонова, Р. И. Хашимова. — М.: Флинта: Наука, 2008. Т. 2. — 816 с.

Особенности психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения детей с ограниченными возможностями здоровья

Фролова Светлана Валериевна, кандидат психологических наук, доцент
Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н. И. Пирогова

В научной литературе под психолого-педагогическим сопровождением понимается деятельность по оказанию помощи ребенку в личностном самоопределении, самодвижении и саморазвитии и предоставление ему возможности для реализации и творчества (М.Р. Битянова) [1]. Научная проблема психолого-педагогического сопровождения инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями состоит в снятии противоречия взаимодействия процессов социализации и индивидуализации личности в образовании. Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как оказание помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями в личном и профессиональном самоопределении и самодвижении в процесс школьного образования, фасилитации процессов саморазвития каждого ребенка и предоставления возможности для реализации его активности и творчества.

Современная система образования в последнее время подвергается острой критике со стороны психиатров, психотерапевтов, дефектологов, психологов за отсутствие в учебных планах образовательных учреждений такого учебного предмета, который готовил бы молодого человека к жизни самым непосредственным образом, давая знания, которые помогали бы ему ориентироваться в своей собственной судьбе, не оставаться беспомощным в планировании и осуществлении деловой карьеры и личной жизни, научили разбираться в себе и окружающем, беречь и сохранять свое физическое и психологическое здоровье.

С 1 сентября 2016 года вводится новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в котором будет уделяться внимание формированию «жизненных компетенций» в рамках адаптированных основных образовательных программ (АООП) по каждому из выделенных нарушений. Для этого будет прописываться вариант АООП в зависимости от тяжести заболевания, а каждый предмет состоять из академического компонента и жизненных компетенций. Однако в полной мере это еще не разработано.

Кроме того, выбор будущей профессии, профессиональное самоопределение учащихся сейчас происходит в условиях нестабильной ситуации в российской и мировой экономике. Нестабильность и неопределенность жизни, неясность перспектив социального развития общества, материальные трудности ведут к тому, что многие молодые люди с тревогой и опасением смотрят в завтрашний день, не могут самостоятельно принять решение по поводу своего будущего, сделать самостоятельный профес-

сиональный выбор. В связи с этим, проблема профессионального самоопределения обычных школьников, психолого-педагогического сопровождения в процессе формирования адекватного выбора профессионального пути с учетом их способностей и интересов, а также потребностей общества становится в настоящее время особо актуальной. Но особенно актуальной она является для детей с ограниченными возможностями здоровья.

В образовательных организациях Российской Федерации все большее распространение получает инклюзивное обучение и воспитание детей с различными образовательными возможностями как современная альтернатива традиционному разделению массовой и специальной педагогических систем. Сам инклюзивный подход призван не только дать образовательные результаты, но и способствовать социализации, т. е. нормализовать отношения в детском коллективе посредством обогащения социального опыта, как здоровых детей, так и детей с ограниченными возможностями и принести тем самым преимущества социальному, нравственному и когнитивному развитию каждого ребенка, формируя такие нравственные качества как терпимость, отзывчивость, толерантность [4].

В связи с этим, у педагогов и психологов появилась необходимость формирования новых представлений и профессиональных компетенций, позволяющих строить отношения в учебном процессе с детьми таким образом, чтобы каждый ребенок имел возможности самореализации.

Психолого-педагогическое сопровождение формирования профессионального самоопределения детей с ОВЗ должно включать в себя организацию всестороннего изучения индивидуальных, личностных и профессиональных особенностей учащихся, их интересов и склонностей (М.Р. Гинзбург, И.В. Дубровина, Т.В. Черникова) [1; 2].

В современных социально-экономических и культурно-исторических условиях требуется разработка комплексной модели (программы) психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения, которая, с одной стороны, должна интегрировать различные направления работы, а с другой стороны, — включить в модель сопровождения учащихся с ОВЗ, их родителей и педагогов. Данная программа должна обеспечить формирование способности к сознательному, самостоятельному и ответственному выбору профессии. Предметом внимания при этом должна стать способность к проектированию собственного жизненного пути. Данным критериям отвечает разработанная нами программа психолого-педагогического сопровождения формирования оптимального профессионального самоопределения «Моё будущее —

мой выбор» для учащихся 9-10 классов инклюзивной школы.

Анализ результатов, полученных при исследовании особенностей протекания процесса профессионального самоопределения, показал, что на момент окончания общеобразовательного учреждения большинство старшеклассников с ОВЗ считает, зачастую предвосхищая события и недооценивая свои возможности, что желаемый профессиональный выбор уже совершился. При этом лишь треть из них продемонстрировала осознанное представление о возможных предстоящих трудностях, «внешних» и «внутренних» препятствиях на пути реализации профессиональных планов (29,9%) и только 24,6% — готовность к поиску способов их преодоления. У четверти таких выпускников самостоятельный выбор профессии на момент окончания школы не состоялся, у них наблюдались диффузные представления о выборе профессионального пути, что проявилось как у учащихся 9 класса (23%), так и 11 класса (27%). Полученные результаты показали необходимость психолого-педагогической помощи учащимся 9-11 классов с ОВЗ в процессе осуществления выбора профессии как со стороны окружающих их значимых людей, так и школьной психологической службы.

Осознанный профессиональный выбор, осуществляемый учащимися старших классов с ограниченными возможностями здоровья, характеризуется неоднозначностью и зависит от «внешних», по отношению к содержанию избираемой профессии, условий и возможности реализации в ней собственных склонностей и способностей. Так, результаты анкетирования показали, что основное влияние на профессиональный выбор таких старшеклассников оказывают родители (34,3%), средства массовой информации (29,8%), в меньшей степени друзья 19,5% — 15,4% (9-11 классы). Условия труда в данной сфере значимы для 49,7%, а территориальная близость выбранного учебного заведения, удобное его расположение для 39,1%, 27,4% и 17,3% (в 9-10-11 классе соответственно).

Целью экспериментальной работы явилось формирование умения проектировать образ профессионального будущего, осознавать свои профессиональные, учебные и личностные возможности, необходимые для практической реализации выбора, и определять пути профессионального роста с помощью развития рефлексии учащихся 9-10 классов инклюзивной школы.

В результате проведения программы психолого-педагогического сопровождения старшеклассники с ОВЗ стали лучше разбираться в выбранной профессии и специализациях в границах выбранной профессии, считая себя более подготовленными к ней, «внешним» и «внутренним» препятствиям, которые могут возникнуть на их профессиональном пути. Были сформированы умения и навыки преодоления дополнительных трудностей в профессиональном и личностном развитии, а также предложены и осознаны возможные варианты профессий, ко-

торые молодые люди могли бы освоить в случае каких-то серьезных затруднений в освоении первоначально выбранной профессии. Старшеклассники научились проектировать образ своего профессионального будущего и осознавать свои профессиональные возможности, получили знания о своих способностях и возможностях в профессиях разных типов, а также предъявляемых требованиях к специалисту на рынке труда. Это позволило им сделать выбор профессии, что отразилось на повышении степени уверенности в правильности сделанного выбора.

Введение инклюзивного образования требует пересмотра принципов психологической работы и поддержки в сторону увеличения субъектности этого процесса. Поэтому, кроме прямого воздействия на учащихся, актуальным является косвенное воздействие за счет организации среды, соответствующей развитию у них личностной, коммуникативной, интеллектуальной и профессиональной компетентности. Следовательно, одной из основных в деятельности школьной психологической службы в этот период становится работа с родителями и педагогами.

Для знакомства с семейными ожиданиями и установками проводится анкетирование родителей, посредством которого происходит актуализация темы профориентации в семье учащегося и формирование общего информационного поля, определение системы ценностей, которыми руководствуются родители при выборе профессии и места работы и определение включенности родителей в процесс профессионального выбора своего ребенка.

При анализе результатов было выяснено, что тема профессионального выбора обсуждалась в 72,3% семей, участвовавших в программе. Выбирая оптимальное место дальнейшей работы для своих детей, родителей больше всего привлекает: материальная обеспеченность (72,3%), работа в дружном коллективе (68,4%), стабильность и планомерность работы (65,3%), близость к месту жительства (58,8%).

Одним из основных видов работы с педагогами в системе инклюзивного образования является целевое обучение. На специальном семинаре с учителями обсуждались психологические особенности каждого ребенка с проблемами, специфика их проявления в учебной деятельности и взаимодействия. Для этого в начале учебного года учителя знакомились с психологической картой-профилем класса, составленной к началу обучения в старшей школе. В ней на основе диагностики отражены особенности личностного и познавательного развития учащихся, позволяющие сформулировать основные задачи на период обучения в старшей школе.

Конечным результатом проведения программы психолого-педагогического сопровождения формирования оптимального профессионального самоопределения стало осознание детьми с ОВЗ, что решение принято ими самостоятельно с учетом различных факторов, что является необходимым итогом деятельности профессионального самоопределения субъекта.

Литература:

1. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1998. — 298 с.
2. Гинзбург, М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. — 1994. — № 3. — с. 43-52.
3. Дубровина, И. В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики. М.: Педагогика, 1991. — 232 с.
4. Жаворонков, Р. Н. Реализация права детей-инвалидов на образование (европейская практика и российский опыт) // Человек и труд. — 2005. — № 9. — с. 22-28.

Педагогический вуз: кого он готовит?

Чечеткин Юрий Васильевич, кандидат педагогических наук, доцент
Московский педагогический государственный университет

В статье говорится о задачах педагогического образования, о подготовке будущего учителя, о профориентационной работе педагогического вуза.

Ключевые слова: *учитель, абитуриент, студент, педагогический вуз.*

Кого готовит педагогический вуз? Странный вопрос. Конечно, учителей. Это главный продукт педагогического вуза.

Учитель — это одна из массовых профессий в любой стране мира и в нашей стране тоже. Эта профессия существует на протяжении веков. Каждый человек сталкивается с ней в своей жизни хотя бы один раз: когда ребенком поступает в школу. Таких детей на всей планете подавляющее большинство.

Мы спрашивали первокурсников о том, сколько они бы могли назвать любимых учителей, тех, которые оставили о себе добрую память, то чаще всего называют одного учителя. Реже двух, а большее количество — это вообще редкость. Но было много и тех, у кого не было любимого учителя.

Профессия учителя очень трудная и сложная. Она предъявляет большие требования к личности человека, к его профессиональным качествам. И очень часто ребенок, ученик требователен, прежде всего, к качествам личности учителя. Насколько он добр, отзывчив, справедлив, честен. Какую он создает атмосферу в классе? Какие отношения формирует в коллективе детей?

Есть такое понятие: «ватерлиния». Это линия на корпусе судна, показывающая уровень оптимальной нагрузки судна. Если эта линия ушла в воду, то судно перегружено, а если ватерлиния сильно вышла над поверхностью воды, то судно может потерять устойчивость и перевернуться. И оба эти варианта опасны для жизни людей, находящихся на судне. Они могут погибнуть, т. к. судно может утонуть, потеряв устойчивость.

И в воспитании, можно сказать, есть своя «ватерлиния». Ее можно назвать «педагогическая ватерлиния». Это показатель наличия у людей учительской профессии тех качеств, о которых было сказано выше. Профессия

учителя, именно профессия, предполагает, что люди, работающие в ней, должны обладать таким качеством, как «доброта». Развитие этого качества у человека в профессии учителя должно быть изначально выше, чем в других профессиях.

Если человек недобрый, то лучше ему поискать другую профессию. Иначе корабль под названием «Класс» может потерять ход, устойчивость и даже перевернуться.

Именно профессия предъявляет к человеку такие требования, которые обусловлены профессиональным кодексом. Например, в профессии полицейского важна готовность, отдать свою жизнь, спасая и защищая другого человека, а в профессии учителя нужно принять другого человека, опираясь на лучшее в нем, проявить доброту, отзывчивость, эмпатию, справедливость.

И педагогический вуз должен уметь искать будущих учителей с этими качествами еще на школьной скамье, развивать эти качества в студентах.

Один из путей этого профессионального отбора и подготовки — это информирование о том, что вуз готовит именно учителей. Именно учителей! Но, если мы обратимся к сайтам педагогических вузов, то не найдем на них информацию об учителях, которые окончили вуз и работают в школе. Мы найдем рассказ о выпускниках, которые не работают в школе. Мы узнаем, что они стали поэтами, бардами, писателями, редакторами и др. И честь им и хвала. Они реализовались в других профессиях и вуз, наверно, помог им в этом. Но они не работают учителями. Да это может и хорошо! Не стоит работать в школе человеку, который не хочет или не может работать с детьми. И не надо его заставлять! Педагогический вуз тем и хорош, что позволяет найти себя и реализоваться в других профессиях! Это здорово!

Но педагогический вуз все-таки готовит У-ч-и-т-е-л-я! Работа учителя — это служение! Служение ребенку! И обучению, и развитию, и воспитанию ребенка! Образование — это не «сфера услуг»! Это взаимодействие «трех стихий»: учителя-ребенка-родителей. А школа — это точка соприкосновения этих стихий, точка взаимопроникновения. Как можно было назвать школу «сферой услуг»? Школа — это не магазин, не ателье, не ресторан. В школе все три стороны образовательного процесса (ребенок, учитель и родитель) играют одновременно свои партии. Играют в ансамбле. И каждая сторона вносит свой вклад. И если одна из сторон «сфальшивит», мелодия может не получиться!

А учитель — это более подготовленная сторона в ансамбле. По крайней мере, так должно быть. И роль педагогического вуза в подготовке учителя непригораемая ценность. Педагогический вуз может и должен укреплять привлекательность в профессиональном возвращении учительского корпуса.

Педагогическому вузу надо иметь на своем сайте рассказы об учителях, окончивших вуз, о трудностях и радостях их повседневного труда, об опыте, находках, интересных историях, педагогических ситуациях, которые возникают в практике. Можно попросить посетителей сайта предложить свои пути нахождения решений, выходов из сложных ситуаций.

А сколько существует педагогических династий? Рассказ о них необходимо вводить в информационное пространство. Надо приглашать учителей на встречи со студентами, на которых мог бы состояться рассказ о проблемах современной школы, воспитанию детей. Можно

такие встречи совмещать со встречами выпускников. Приглашать учителей на Дни открытых дверей. Можно было бы ввести учителей в попечительский совет факультета.

А можно силами студентов создать проект «Учитель». Создать, например, портретную галерею учителей начальных классов города. Тех учителей, которые окончили вуз и работают в школе или работали. По сути, вуз не знает ни в цифрах, ни в биографиях, ни в личностных характеристиках, сколько же выпускников работает в школе, как они работают, с какими проблемами столкнулись, что думают о подготовке, которую они получили в вузе.

Студенты могут собрать информацию об учителях: фамилия, имя, отчество, год окончания вуза, стаж работы, фото и ответ на один вопрос: что дало Вам обучение в Вузе? Это мог быть учитель из школы, в которой учился студент, проходил практику, из школы рядом с домом. И такой портретный ряд показал бы студентам, что выпускники вуза востребованы городом, их очень много работает в школах города. Этот проект помог бы студентам лучше представить роль вуза в подготовке педагогических кадров.

И такую портретную галерею можно было бы открыть в вузе, на факультетах. В форме отдельного рассказа о конкретном учителе, об учителях определенного года выпуска, о тех, кто отработал учителем 25 лет и т. п.

Между педагогическим вузом и школой не должно быть пропасти. Студент должен видеть, что «вступая в воду» педагогической профессии, он не одинок. Его окружает большая дружная корпорация учительского корпуса, профессионального сообщества — «своих», «наших», которые могут помочь ему стать Учителем!

Литература:

1. Землянская, Е. Н., Ситниченко М. Я. Модель углубленной профессионально-ориентированной практики студентов в условиях сетевого взаимодействия по программе магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) // Преподаватель XXI век. — 2015. — № 2. — Часть 1. — с. 107-139.
2. Зинна. Ненавижу школу. — М., 2011. — 336 с.
3. Млодик, И. Ю. Школа и как в ней выжить: взгляд гуманистического психолога. — М.: Генезис, 2011. — 184 с.
4. Ситниченко, М. Я. Дидактическая подготовка будущего учителя в системе высшего педагогического образования // Школа будущего. — 2015.- № 2.- с. 95-102.
5. Четкин, Ю. В. Опыт работы со студентами I курса Института детства на портале электронного обучения МПГУ // Школа будущего. — 2015. — № 2. — с. 124-125

Развитие креативности у студентов колледжа

Чуйкина Елена Валериевна, преподаватель ГАПОУ МО «Колледж «Угреша», аспирант
Московский педагогический государственный университет

В статье рассматривается вопрос о развитии креативности у студентов колледжа в условиях реализации ФГОС. Акцентируется внимание на необходимости комплексного подхода к развитию креативности, включающего использование в образовательном процессе новых способов организации учебного материала, создание открытого образовательного пространства на базе учебного учреждения, формирование внутренней мотивации к креативности. Раскрываются технологические аспекты комплексного развития креативности у студентов колледжа.

Ключевые слова: креативность, творчество, воспитание, эмоциональный интеллект.

Современное состояние общества требует от выпускников учебных учреждений любого уровня и направления не только освоения знаний и умений, которые смогут пригодиться им в их дальнейшей профессиональной деятельности, но и способности вести активный диалог с коллегами, руководством, умения четко и аргументировано излагать свою точку зрения, быть мобильным, активным, творческим человеком. Проявление креативности как естественной потребности личности также входит в ряд требований, предъявляемых молодому специалисту.

Уходит в прошлое подход, согласно которому креативность отождествлялась с понятием интеллект и с уровнем интеллекта. Однако на данный момент однозначного ответа на вопрос «Что есть креативность?» ни психологическая, ни педагогическая науки дать не могут. Современные психологи подчеркивают: креативность не только и не столько результат, сколько процесс, кроме того, креативность является личностной характеристикой. При этом креативность естественным образом должна быть связана с творчеством, с воображением, фантазией, оригинальностью мышления (Выготский Л. С., Давыдов В. В., Богоявленская Д. Б., Пономарев Я. А.). Отдельно следует отметить, что в творчестве, в созидании главную роль зачастую приобретают именно процессуальные показатели: желание создавать, стремление познавать, коммуникативные навыки, свобода мышления, способность к поиску, умение анализировать ситуацию. Можно предположить, что сегодня креативным человеком считается не тот, кто создает продукт или идею, но тот, кто открыт творчеству, познанию. С этой точки зрения развитие в студентах креативности — это, прежде всего, развитие в них желания созидать, потребность творческого начала в любого рода деятельности.

Развитие креативности призвано сыграть важную роль в образовании и воспитании подрастающего поколения. Внедрение в образовательный процесс ФГОС требует формирования у студента не только профессиональных, но и общих компетенций, в которые включены способность к пониманию сущности и социальной значимости своей будущей профессии, способность к решению стандартных и нестандартных ситуаций, способность к использованию информационно-коммуникационных технологий и пр.

Кроме того, ожидается, что выпускник колледжа будет в состоянии работать в команде, сможет брать на себя ответственность за работу других членов команды, сможет хорошо ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности и самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации (цитируется по ФГОС для специальности 09.02.04 «Информационные системы (по отраслям)»). [1; с. 3,4]

Все перечисленные выше компетенции, безусловно, важны, актуальны и востребованы, однако на выходе современный студент далек от описанного эталона. Последнее время все чаще приходится сталкиваться с проявлением подростковой пассивности среди студентов колледжей, с нежеланием узнавать новое, с избеганием творческих заданий, требующих от студентов более основательного погружения не только в материал, но и в самого себя. Особенно заметно это в отношении гуманитарных дисциплин со стороны студентов негуманитарных специальностей. В процессе преподавания дисциплин гуманитарной направленности часто приходится сталкиваться в лучшем случае с безразличным, а часто и с негативным отношением. Недопонимание того, что гуманитарные дисциплины стимулируют развитие творческого потенциала, осознанного отношения к себе и к окружающим, осмысление своего места в обществе, повышение общекультурного начала, приводит студентов технических специальностей к отрицанию необходимости изучения, в первую очередь, литературы, дисциплин, связанных с погружением в культурное наследие человечества.

Задумываясь о причинах подростковой пассивности, недостаточно искать их только в специфике изучаемой дисциплины. Что касается внеаудиторной деятельности, мы видим то же отношение со стороны студентов (нежелание, пассивность, лень). Все это говорит о том, что к вопросу неразвитости когнитивного начала следует подходить системно. Необходимо учитывать и психологические особенности каждого студента, и методику организации образовательной и воспитательной деятельности, и личность самого преподавателя.

Е. П. Ильин, М. М. Жердева, В. М. Воскобойников в своих исследованиях обозначили ряд барьеров, которые препятствуют раскрытию творческого потенциала. Среди них называются внешние барьеры (культурный и творческий потенциал родителей, семьи, отношения в социуме, отсутствие единомышленников, недостаточная поддержка со стороны окружения, часто полное ее отсутствие) и внутренние барьеры (страх перед развитием, нежелание, лень, отсутствие внутренней мотивации, нетерпение, несформированность ясно выраженной цели, невнимание, неразвитость качеств, необходимых для созидательного процесса). [3; с. 37]

Все перечисленное, в свою очередь, приводит к пассивности, закостенелости и отсутствию творческой жилы в деятельности. Следуя этой модели поведения, студент начинает демонстрировать нежелание узнавать больше по изучаемой дисциплине, не хочет принимать активное участие в образовательном и воспитательном процессах, предпочитает репродуктивный стиль общения.

Очевидно, что сама система обучения и воспитания должна измениться, необходимо сделать так, чтобы и студент, и педагог нашли способы со-взаимодействия, со-творчества. Невозможно приглашать студентов к диалогу, если сама тема далека от круга их интересов, если студент не чувствует поддержки одногруппников, преподавателей, администрации учебного учреждения. Безрезультатны будут требования к созданию проекта, к проявлению креативности, если студент не проникнется изучаемой темой, не испытает своей, внутренней потребности к осмыслению того или иного явления, к претворению в жизнь своих идей и мыслей.

В нашей работе мы стараемся подходить в вопросу развития креативности у студентов комплексно.

Во-первых, это использование в образовательном процессе новых способов организации учебного материала, инновационных методов подачи преподаваемой дисциплины. Так, например, при работе с литературным материалом активно внедряются нетрадиционные подходы к его изучению, контаминируются образовательные и воспитательные методы и приемы. Одним из способов пробуждения креативности и любознательности, интереса к гуманитарным дисциплинам можно назвать интеграцию негуманитарных методов работы и методов представления материала в дисциплины гуманитарной направленности. С этой позиции применение компьютерных, интернет технологий на занятиях способно сократить разрыв между содержанием материала и его представлением. В результате использование компьютерных технологий на занятиях по дисциплине «Литература» способствовало пробуждению интереса к изучаемым произведениям, привело к тому, что студенты специальности «Информационные системы» смогли творчески представить жизнь и труды писателей XIX-XX веков в виде презентаций, интеллект-карт, текстовых документов с гиперссылками. Самими студентами было предложено использовать для представления материала социальные сети, графические редакторы, про-

граммы по созданию «облаков слов» (для характеристики произведений и персонажей).

Гуманитарные дисциплины, безусловно, являются хорошим трамплином на пути к креативности. Но креативность не должна быть связана только с образованием. Проявление ее в повседневной и профессиональной деятельности будущего специалиста — вот что должно быть стремлением каждого педагога, личной целью каждого студента. С этим связано второе направление нашей работы: выход за пределы образовательного учреждения, создание открытого непрерывного образовательного и воспитательного пространства. Для этого необходимо, чтобы и сами взрослые были открыты, креативны, постоянно стремились к получению новых знаний. Подчеркнем, что мы говорим не только о преподавателях, но и о семье, о социуме в целом. Создание открытого образовательного пространства — огромный труд, но только реализация ситуации всеобщего творчества может обратить современного подростка к потребности творить и созидать, к осознанию того, что это естественное желание каждого. Общегородские мероприятия, активное включение студентов в проектную деятельность на уровне области, страны, в международные программы; привлечение в образовательное учреждение родителей (творческие родительские собрания, мастер-классы для взрослых, дополнительные услуги на базе образовательного учреждения, реализация совместных проектов); работа с потенциальными работодателями (главным образом реализация совместных программ и мероприятий — экскурсий, конференций, обучающих занятий и пр.) — все это шаги на пути к формированию у подростка устойчивого осознания, что мир — это креативное пространство, где каждый создает себя и мир вокруг.

Наконец, третье направление — работа по формированию внутренней мотивации к креативности. К сожалению, потребность творчества сегодня демонстрируют единицы. Это объяснимо, поскольку образовательные учреждения ориентируют современных студентов на результат, а не на процесс. Кроме того, уровень подготовки, с которым студенты приходят в колледж, не всегда соответствует их изначальной потребности творчества. Ряд ошибок, неудовлетворительных работ — и студент закрывается, на первое место начинает выходить страх. Современные студенты не обладают достаточной компетентностью в понимании ситуации с эмоциональной точки зрения. Наши исследования показали, что у студентов колледжа довольно низкие показатели сформированности эмоционального интеллекта, а это значит, что современные подростки не в состоянии понять чувства и эмоции людей, находящихся рядом с ними, кроме того, они не понимают сами себя, не умеют различать эмоции, проявляемые в различных ситуациях, не способны к рефлексии. Рядом ученых (Мейер Д., Сэловей П., Гоулман Д., Карузо П. и др.) было высказано предположение, что именно эмоциональный интеллект во многом определяет профессиональную и личную успешность большинства людей. Люди

с высоким эмоциональным интеллектом эффективнее действуют в различных ситуациях, способны быстрее и лучше принимать решения. Грамотное использование эмоций может способствовать большей успешности в социуме и большей эффективности в профессиональной деятельности. Л. С. Выготский также говорил о важной роли эмоциональной сферы в жизни человека. В частности, он указывал на взаимосвязь эмоций и творчества, подчеркивая, что без соответствующего эмоционального настроя, без увлеченности материалом или процессом, невозможно создание. [2; с. 213] С чем же приходится сталкиваться современному педагогу в колледже: ограниченный «набор» эмоций, непонимание, неумение распознавать эмоции других людей, неспособность контролировать собственную эмоциональную сферу. Как результат — пассивность и агрессивность в поведении студентов.

С нашей точки зрения, в сложившейся ситуации вполне оправдано будет смещение акцента с результативности на процессуальность (особенно при изучении предметов гуманитарной направленности у студентов 1 курса негуманитарных специальностей). Критериями оценивания в этом случае должен быть не результат (его можно отметить отдельно, дополнительно), но именно стремление, деятельность, активность. Определенная свобода должна быть и в выборе произведений для изучения, в их компоновке, в привлечении материала из смежных наук, из изобразительного искусства, музыки, скульптуры, архи-

тектуры. Все перечисленное способно пробудить в обучающихся интерес и творческое начало.

В нашей педагогической практике значительное увеличение креативности было продемонстрировано после проведения серии мастер-классов по изучению поэтических текстов с привлечением музыкального материала и средств изобразительного искусства. После аналитической части студентам предлагалось сначала подобрать картины и музыкальные произведения, соответствующие настрою и характеру поэтического текста, потом проиллюстрировать поэтический материал. Финальным этапом работы было приглашение студентов к сотворчеству — написанию поэтических текстов. Работа, проделанная на предыдущих занятиях, подстегнула обучающихся, продемонстрировала лояльность со стороны преподавателя, его заинтересованность, отзывчивость, желание помочь. Естественное, ненасильственное приглашение к творчеству показало, что креативность не является характеристикой избранных, это нормальное, необходимое условие здорового развития подростка.

Следует постоянно помнить, что познавательные возможности у всех разные. Особенности памяти, внимания, мышления часто сдерживают студентов в желании творить. Неуверенность в собственных силах, непонимание и неприятие собственной значимости — все это ведет к тому, что креативное начало не проявляется или сознательно подавляется.

Литература:

1. Приказ Минобрнауки России от 14.05.2014 N 525 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 09.02.04 Информационные системы (по отраслям)» (Зарегистрировано в Минюсте России 03.07.2014 N 32962).
2. Выготский, Л. С. Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1984. — Т. 6.
3. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. — СПб.: Питер, 2012. — 448 с.

Деловая игра в воспитательном пространстве образовательной среды вуза

Шафеева Наиля Джафаровна, кандидат педагогических наук, доцент
Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова

Процесс подготовки будущих специалистов, в настоящее время, зависит не только от общего уровня профессиональной подготовки специалистов, но и от личностного развития, выражающееся в формировании ценностного отношения к результатам своей деятельности, культуры профессиональной деятельности. Источником личностного, профессионального и социального развития студентов становится воспитательное пространство в образовательной среде вуза.

Исходя из подходов отечественной педагогики (С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко, П. П. Блонский) о взаимодействии личности и среды, объектом воздействия педа-

гогов должна стать образовательная среда вуза, предметы, люди, межличностные отношения с целью саморазвития, удовлетворения и развития потребности в самоактуализации молодежи.

Как объект научного исследования «образовательная среда» активно разрабатывается на протяжении длительного времени.

Теоретической основой исследования образовательной среды послужили педагогические концепции влияния среды на становление и развитие личности (Н. К. Крупская, Л. С. Выготский, А. С. Макаренко, А. В. Мудрик, М. В. Крупнина, Е. Н. Сорочинская, С. Т. Шацкий и др.).

Как предмет педагогического исследования «образовательная среда» (М.Я. Басов, В.М. Басова, В.Г. Бочарова, Б.М. Бим-Бад, Р.Б. Вендровская, О.С. Газман, Д. Дьюи, Э.А. Галагузова, Л.И. Новикова, В.А. Петровский, З.М. М. Скаткин, В.И. Слободчиков, Ф.А. Фрадкина, И.Д. Фрумина, Н.Е. Щуркова и др.) характеризуется как:

- средство образования;
- средство воспитания и социализации личности учащегося;
- средство управления процессом социального становления личности ребенка;
- условие функционирования гуманистически-ориентированной педагогической системы.

Современные исследователи образовательной среды выделяют различные структурные компоненты.

Модель образовательной среды, разработанная В.А. Ясвиным, включает три структурных компонента:

- помещения для занятий и вспомогательных служб, здание в целом, прилегающая территория и т. п. — пространственно-предметный компонент;
- характер взаимоотношений всех субъектов образовательной деятельности (отношение сотрудничества студентов и педагогов, развитие коммуникаций и т. д.) — социальный компонент;
- содержание и методы обучения, обусловленные психологическими целями построения образовательного процесса — психодидактический компонент.

Модель должна быть способной обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса (обучающихся и педагогов) [5].

Структурные компоненты образовательной среды, которые выделяют Ю. Кулюткин и С. Тарасов, выглядят следующим образом:

- содержательно-методический компонент:
 - а) концепции обучения и воспитания, образовательные и учебные программы, учебный план, учебники и учебные пособия и др.;
 - б) формы организации занятий (лекции, семинары, дискуссии, конференции)
 - в) методы организации образования (структуры самоуправления исследовательские общества и др.);
- коммуникационно-организационный компонент:
 - а) особенности субъектов образовательной среды (распределение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности обучающихся и педагогов, их ценности, установки, стереотипы и т. п.);
 - б) коммуникационная сфера (стиль общения и преподавания, пространственная и социальная плотность субъектов образования, степень скученности и др.);
 - в) организационные условия (особенности управленческой культуры, наличие творческих объединений преподавателей и студентов, инициативных групп и др.);

пространственно-семантический компонент:

а) организация жизненного пространства (архитектура здания и дизайн интерьеров, пространственная структура учебных и рекреационных помещений, возможность пространственной трансформации помещений при возникающей необходимости и др.);

б) символическое пространство (различные символы: герб, гимн, традиции и др.) [2].

Шапран Ю.П., Шапран О.И. дифференцируют образовательную среду:

- по внедрению нововведений (традиционная и творческо-инновационная);
- по видам деятельности (игровая, учебная, профессиональная, коммуникативная);
- по особенностям окружения (природная, социальная, информационно-образовательная, виртуальная);
- по специфике воздействия на личность (здоровьесберегающая, развивающая, воспитательная и рефлексивная) [4].

Несмотря на различные подходы к типологии и структурным компонентам образовательной среды основной задачей остается успешная самореализация личности в период обучения и после окончания, ее социализация в обществе, активная адаптация на рынке труда [1].

При реализации этой задачи одним из самых важных направлений деятельности остается воспитательная функция образования, которая реализуется не только в учебном процессе, но и во внеаудиторной работе, в различных видах деятельности, в т. ч. в управлении и самоуправлении вузом.

При этом могут использоваться различные технологии, организация игровой деятельности как социально значимой деятельности, имитирующей модель управления вуза студентами.

В процессе игровой деятельности студенты получают навыки и опыт принятия решений, приближающихся к управленческой действительности и практике.

Совместная деятельность студентов и администрации, в процессе деловой игры решает и выявляет различные проблемные ситуации.

Деловой игрой можно рассматривать такие формы работы как создаваемые в современных вузах «Ректораты дублёров», формируемые из числа студенческого актива вуза, на основе общности их интересов и для реализации молодёжных инициатив.

Ректорат дублёров создается с целью эффективного участия актива студентов в формировании системы разносторонней подготовки молодых кадров, выработке у студентов активной жизненной позиции в вопросах учёбы, общественной жизни вуза, культурно-досуговой и спортивно-оздоровительной работы путём их включения в различные сферы жизни вуза.

Вопросы, решаемые в ходе совместных заседаний ректората университета и ректората дублёров, касаются различных спектров работы университета в части, касающихся жизни и деятельности студентов. Это могут быть

вопросы посещаемости студентов, итогов экзаменационной сессии, принятие кодекса студентов, принятие различных положений (например, Положений об именных стипендиях).

Данная деятельность в деловой игре способствует:

- выработке управленческих решений в различных сферах образовательной и воспитательной деятельности;
- приобретению навыков в разрешении трудовых споров и конфликтных ситуаций;
- выработке навыков в подготовке необходимых доку-

ментов по заданиям, обозначенным в игре;

- получению коммуникативных навыков;
- формированию активной гражданской и жизненной позиции [1];
- раскрытию личностного потенциала;
- навыков работы в коллективе, развитию чувства взаимопомощи.

В деловой игре, студенты воссоздают профессиональные ситуации, ищут пути и средства оптимизации профессионального общения.

Литература:

1. Гладиллина, И. П., Королева Г. М., Шафеева Н. Д. Гражданско-правовое воспитание студенческой молодежи: в помощь куратору учебной группы. Методическое пособие для кураторов учебных групп. М., 2010. 76 с.
2. Кулюткин, Ю. А., Тарасов С. М. Образовательная среда и развитие личности [Электронный ресурс]. URL: http://www.znanie.org/gurnal/n1_01/obraz_sreda.html (дата обращения: 23.03.2016).
3. Рожков, М. И., Байбородова Л. В. Организация воспитательного процесса в школе: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 2000. 450 с.
4. Шапран, Ю. П., Шапран О. И. Образовательная среда вуза: типология, функции, структура // Молодой ученый. 2015. № 7. с. 881-885.
5. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию/Моск. гор. психол.-пед. ин-т. Школа «Новое образование». 2-е изд.. М.: Смысл. 2001. 366 с.

Современный подход в системе обучения второму языку дошкольников

Шахлович Светлана Ивановна, руководитель
 Центр детского развития «Волшебная страна» (г. Балашиха)

Дошкольные образовательные организации (ДОО) сегодня все больше стремятся к тому, чтобы поддержать развитие индивидуальных способностей ребенка, подготовить его к тому, чтобы он мог соответствовать современным требованиям динамично развивающегося мира.

Несмотря на то, что вопрос обучения иностранному языку детей дошкольного возраста до сих пор остается предметом широких дискуссий, эта тема прочно занимает свою нишу в детских образовательных организациях, центрах развития, в программах подготовительных школьных курсов. Намечился новый международный подход к начальному языковому образованию и владение иностранным языком является одной из важнейших компетенций современного человека. Ввиду того, что в мире достаточно прочны позиции английского языка и не наблюдается тенденций к их ослаблению, рассмотрение современного подхода к обучению второму языку детей дошкольного возраста уместно предложить на примере английского.

Следует отметить, что возможности преподавания иностранного языка для детей дошкольного возраста в последние годы заметно расширились:

- использование разнообразных современных методик преподавания с инновационными компонентами;

— привлечение преподавателей — носителей языка для обучения детей по зарубежным методикам с эффектом погружения в языковую среду;

— возможность выезда детей за границу в специализированные школы для продолжения обучения в естественной языковой среде.

Научно-практический поиск эффективных способов обучения ведется в нескольких направлениях, осуществляя и селекцию методов, и выявление возрастного отрезка. Хотя в настоящее время не определено единых стартовых возрастных рамок для изучения иностранного языка, по мнению российских психологов А. А. Леонтьева, П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, зоной наибольшего благоприятствования для начала овладения иноязычной речью является возраст от четырех лет. У малышей отсутствует психологический барьер, и они не боятся совершать ошибки в ходе изучения второго языка. К тому же, после шести-семи лет гибкость речевого механизма, в известной мере, утрачивается, и это дает право утверждать о целесообразности и своевременности обучения иностранному языку дошкольников

Безусловно, в силу возрастных особенностей, нет необходимости приступать к изучению алфавита и грамматики в возрасте 4-5 лет. Сначала малыш слушает, запоми-

нает иноязычные слова и фразы и только потом начинает говорить. Раннее изучение иностранного языка не преследует решения сиюминутных задач. Задача овладения вторым языком выносится на перспективу. Не стоит так же опасаться возникновения дисбаланса двуязычия. Билингвизм, формирующийся в условиях детского сада, предполагает приоритет родного языка. Главное, чтобы сохранялось движение по изучению второго языка.

Принципы подачи языкового материала дошкольникам отличаются отсутствием строгих грамматических тем, периодическим повторением материала в циклической форме, наличием эмоционального, увлекательного сюжета для выработки речевых навыков. Уроки иностранного языка должны выстраиваться посредством игр, песен, ритмичных движений, придумыванием и разыгрыванием ситуаций со сказочными персонажами.

Необходимо выделить важные составляющие, современной организации процесса обучения второму языку дошкольников: интегративную, индивидуальную и мультисенсорную. Тема интеграции английского языка в образовательную и воспитательную работу ДОО весьма актуальна и перспективна. Процесс интеграции должен осуществляться в самых привычных для детей формах игровой деятельности: дидактические игры, музыкально-подвижные игры, изобразительная деятельность и т. д.

Планируя содержание познавательных ситуаций для детей, изучающих английский язык, необходимо ориентироваться на основную образовательную программу дошкольной организации, осуществляя перенос знаний, навыков и умений из учебных дисциплин в иностранный язык и наоборот.

Содержание речевого общения на занятиях иностранным языком следует увязывать с календарно-тематическим планированием ДОО, осуществляя сотрудничество преподавателя иностранного языка с воспитателем группы, музыкальным руководителем и педагогом по физкультуре. Дети, усвоившие знания по элементарной математике, с удовольствием изучают английские названия уже знакомых геометрических фигур в забавных песенках. Если малыш уже знает счёт до 10 в родном языке, то он легко освоит и английский счёт, опираясь на уже сформированную систему знаний, представлений и умений.

Важным условием интегративного подхода является ориентирование учебного процесса на практические действия, т. к. малышу недостаточно только смотреть и размышлять, ему необходимо взять предмет в руки, определить его форму, материал, из которого он сделан. Занятие может стать интереснее, если разнообразить его элементами изобразительной деятельности: рисованием, лепкой или аппликацией. Такая деятельность помогает приобрести опыт логического представления элементов в воображаемой ситуации, способствует переносу усвоенных детьми в ходе занятий слов, фраз и грамматических конструкций, тренирует зрительную память, воображение и развивает мелкую моторику рук.

Необходимо включать в занятие элементы деятельности, способствующие созданию коммуникативной ситуации, в рамках которой дети могут осваивать фразы приветствия, извинения, просьбы. Очень важно моделировать ситуации, провоцирующие детей комментировать ход своей деятельности, выражать свое отношение к ситуации или предмету.

Перспективным направлением в изучении языка является проектная деятельность. Например, в рамках проекта «Мамин день» дети с интересом учат английские названия членов семьи, названия комнат в доме, знакомятся с видами домашнего труда в английских формулировках. В проекте «Две столицы» дети с удовольствием рассматривают достопримечательности Москвы и Лондона, сравнивают, запоминают названия, тем самым расширяя представления общей картины мира.

В связи с гуманистической направленностью развития общества отчетливо обозначилась индивидуализированная составляющая в структуре современного подхода. Специалисты приходят к единому мнению о том, что иноязычный материал для дошкольников следует преподносить в разном темпе для быстро и медленно ориентирующихся в процессе усвоения материала детей. В связи с их неусидчивостью, трудностями с концентрацией внимания и необходимостью находиться в постоянном движении предлагаются такие задания, которые сочетают процесс обучения языку со сменой нескольких видов деятельности в одной познавательной ситуации.

В процессе обучения должны быть учтены личные качества и предпочтения каждого малыша: успешного и отстающего, подвижного и усидчивого, шумного и тихоня... Индивидуализация обучения связана с личностными характеристиками ребенка, в том числе с его сиюминутными переживаниями и радостями. Педагог должен найти возможность поговорить на волнующие и значимые детские темы. Материал следует персонализировать так, чтобы дети могли рассказать о своих чувствах.

Особая роль в проведении эффективного занятия отводится мультисенсорному подходу, где педагог должен учесть не только возрастные психологические особенности детей, но и специфику восприятия получаемой ими информации. В каждой возрастной группе выделяются дети с острым слухом и великолепной памятью. Детей такого типа не обязательно просить смотреть и прикасаться к демонстрационному материалу. Главное для них — услышать информацию с позиции «звуков, ритмов и мелодий», и они запомнят и воспроизведут ее в мельчайших подробностях. Часть детей воспринимают информацию зрительно. Такие дети — выдумщики и фантазеры. Они любят разглядывать наглядные пособия, картинки и фотографии. Для них важна новизна и яркость. Информация воспринимается лучше, если педагог подкрепляет ее жестами, показывая руками какого это размера, на каком расстоянии, в каком направлении... Необходимо учитывать и тот факт, что есть дети, которые тактильные ощущения, прикосновения вос-

принимают лучше, чем слова. Они воспринимают информацию, только потрогав, подвигав, понюхав и попробовав на вкус. Такие малыши очень подвижны, им трудно сконцентрировать свое внимание на чем-либо, они легко отвлекаются и чувствительны к стрессовым и дискомфортным ситуациям.

Чтобы занятие не было утомительным, сохраняло свою целевую и коммуникативную направленность, недопустимо игнорирование следующих принципов:

— добровольности занятий — нельзя заставлять ребенка учить английский язык. Превращая его обучение в обязанность, занятия станут утомительными. Главная задача — вызвать у ребенка интерес. Изучение новых слов, фраз и простых предложений должно проходить через песенки, танцы, игры.

— Последовательности занятий — важно, чтобы подача материала была систематизированной, структурированной и последовательной; чтоб новые знания накладывались на подготовленную основу.

Литература:

1. Гальскова, Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа. — М.: — Айрис-пресс, 2004.-240 с.
2. Горлова, Н.А. Состояние методики раннего обучения иностранному языку на пороге третьего тысячелетия// Иностранные языки в школе. — 2000. — № 5. — с. 20-23.
3. Протасова, Е.Ю. Двухязычный детский сад: организация жизнедеятельности// Дошкольное воспитание. — 2003. — № 9. — с. 62-69
4. Салтовская, Г.Н. — Личностно-ориентированный урок иностранного языка// Иностранные языки в школе. — 2009. — № 3. — С 49.
5. Сафонова, В.В. Развитие культуры восприятия устной речи при обучении иностранному языку: Современные методические проблемы и пути их решения// Иностранные языки в школе. — 2011. — № 5. — с. 2-8.
6. Фокина, Н.Н. Подари ребенку мир. Билингвальные дети везде как дома. М.: Спецкнига, 2015.—159 с.

— Мотивированности обучения — заинтересовать ребенка процессом обучения, так как объяснить четырехлетнему ребенку о необходимость знания английского достаточно сложно. Если на занятиях весело и разнообразно, то малыш будет сам стремиться к знаниям.

Важная составляющая в процессе обучения — это комфорт ребенка. Если ребенок противится обучению, следует выявить причину и изменить подход, чтобы вернуть интерес к занятиям. В связи с этим, современное занятие по иностранному языку должно быть:

— ярким, гибким и разнообразным по целям;
— насыщенным по применению новейших технических средств.

Цель изучения дошкольниками иностранного языка — это, в первую очередь, интеллектуальное развитие, расширение и углубление уже имеющихся знаний. Это — основа повышения социального статуса в будущем и открытие новых горизонтов в понимании и сближении мира.

Формирование орфографических навыков у младших школьников с ОВЗ

Шишкина Анастасия Сергеевна, магистрант
Московский педагогический государственный университет

Работа по формированию орфографических навыков у детей с ОВЗ занимает важное место в процессе коррекции нарушений их развития.

Данная категория детей характеризуется нарушениями в сфере познавательных процессов, от которых зависит качество усвоения знаний: нарушены процессы восприятия, памяти, внимания, мышления.

Особую значимость вопрос о нарушениях письма приобретает в практике обучения младших школьников с ОВЗ. В настоящее время этот вопрос остается одной из актуальных проблем педагогики.

В связи с этим возникает проблема исследования: устранение нарушений письма учащихся младших классов с ОВЗ.

Объектом исследования являются особенности нарушений письма у учащихся младших классов с ОВЗ.

Предметом исследования являются методические способы и приемы коррекции нарушений письма у учащихся младших классов с ОВЗ.

Задачи исследования:

- проанализировать специальную литературу по данной теме;
- определить степень разработанности в теории и практике педагогики проблемы нарушений письма учащихся младших классов с ОВЗ;
- изучить и описать характерные особенности нарушений письма у детей с ОВЗ;

— описать специальные методы и приемы коррекционной и логопедической работы, направленной на преодоление трудностей в отработке орфографических навыков у младших школьников с ОВЗ;

Хотелось бы подробнее остановиться на характеристике, речевой и интеллектуальной готовности в овладении орфографическими навыками детей с ОВЗ.

Особенности освоения детьми с ОВЗ грамматики и правописания заключаются в следующем:

1. механическое заучивание грамматических определений или орфографических правил.
2. фрагментарное усвоение правила. При определении грамматических категорий или в процессе письма дети используют правило частично, не учитывая его многоплановости.
3. замена сложного правила более простым на основе случайных, несущественных признаков.
4. смешение грамматических понятий и орфографических правил,
5. быстрое забывание грамматического и орфографического материала.
6. неумение применять полученные знания из области грамматики и орфографии на практике.

Несмотря на указанные трудности, изучение грамматики и правописания при надлежащем отборе материала и правильной системе работы становится доступным для школьников. Это способствует коррекции недостатков мышления и речи детей, а также развитию их познавательных возможностей.

Исходя из типичных ошибок школьников с ОВЗ, мы подобрали упражнения, охватывающие некоторые разделы русского языка.

1) Подсчитать количество слогов и звуков в слове от более простого к сложному:

- односложные слова, типа дым, дом, мост;
- двусложные слова, типа луна, фартук, парта;
- трёхсложные слова, типа огурец, водяной, молодец;
- четырёхсложные слова, типа бегемоты и т. д.

2) Назвать порядковый номер звука

Можно задать два вида вопросов:

- Какой по счёту звук «т» в слове танк?
- Назови второй по счёту звук в слове танк.

Для усложнения задания можно задавать такие вопросы:

- Какой звук идёт после звука «н» в слове танк?
- Какой звук идёт между звуком «т» и звуком «н» в слове танк?

1) Найди слова и подчеркни слова, обозначающие предметы — одной чертой, слова, обозначающие действия предметов — двумя чертами.

Пчургыфчайникьшппгщыкипетьзайиошгвзщлотсыд-петьшпыщшптищыщво;

2) Чтение с использованием алфавита

— Отгадай слова, заменяя каждую букву другой, той, которая стоит после записанной буквы.

Например: ЛТФЯ — муха

Можно использовать предыдущую букву.

3) Кодирование

- Зашифруй слова (мост — 2894)
- Расшифруй слова (23458 — метро)

Дан ключ:

Н М Е Т Р А Л О С

23456789

4) Чтение и запись слов и предложений, записанных или произнесённых наоборот

5) Собери слово.

Из слогов, записанных в разном порядке составь слова.

та, во, ро — ...

ты, бе, ге — ...

ве, ка, шал — ...

лод, хо — ...

ту, ар, тро — ...

ша, та, мы — ...

мо, гра, та — ...

би, рать, за — ...

пи, кра, ва — ...

чик, бор, за — ...

до, про, во, вод — ...

лен, дарь, ка — ...

6) Найди слог, вставь недостающие слоги.

Са__ги

ко__ва

по__дор

раз__вор

до__га

ма__на

9) Сложи слова.

Сделай из двух слов одно

ба+ран+ка;

со+ро+кА

во+дя+ной

стрел+ка

7) Примеры.

Реши слоговой пример, прочти получившиеся слова

пол + оса

вес + ло

сок-к+ночи-но+ня+ет

крах + мал

бар + сук

полка — ка

ракушки — ушки

кисти-ки+хоры+тво-ры+ре+сени+е-се

компот — пот

виноград — град

лесник — ник

мышьяк — як

пропо-про+это-о

весна — на + точка

кот + ёлка — ка

ласточка — точка + ты

картина — тина + тон

8) Сложи по заданным слогам.

Сложи 1-е слоги:

Дорога машина

Богатый лопата топить

Листик товары падчерица

Клевать ночевать выйди

Думать ботинок выйду

Сложи 2-е слоги:

еда свеча

намочил горе

попона огород удача

догонял получил глубина

узоры кололи пустой

Сложи 3-и слоги:

петухи этажи седина

талия непогода парады

брусника саранча лечили

Сложи 2 слог 1 слог 3 слог

Гроза платок намекать

2слог 3слог 3слог напугать березы подарили

9) Игра «Составь новые слова»

Из одного слова необходимо сделать как можно больше новых слов

ГАСТРОНОМ

ЛЕКАРСТВО

АРИФМЕТИКА

РАСКЛАДУШКА

КИНОТЕАТР

10) Спиши, вставляя пропущенные буквы.

Ловок — ло. кий.

Скользок — сколь. кий.

Гибок — ги. кий.

Резок — ре. кий.

Гладок — гла, кий.

Робок — ро. кий.

Сладок — сла. кий.

Лёгок — ле. кий.

Близок — бли. кий.

Крепок — кре. кий.

11) Прочитайте цепочки слов. В каждой найдите лишнее. Ответ обоснуйте. Вставьте пропущенные буквы:

ло. ка, игру. ка, к. ту. ка, клю. ка;

д. ро. ка, кры. ка, варе ка, но. ка;

л. ша. ка, лю. ской, л, па. ка, зага, ка;

мину. ка, моне. ка, гря. ка конфе. ка;

оши. ка, ру, ка, тру. ка, ла. ка.

12) Вставьте безударные гласные, найдите проверочные слова, где это возможно

Объед...нение, вопл...щение, обог...щение, прод...лжение, уд...вление; р...скошный, разь...ренный, пренебр...жительный, уж...сающий, ст...снительный; разоч...рывать, исс...кать, распор...диться, возр...дить, изм...нить; скр...пить листы — скр...петь перьями; раск...лить железо — раск...лоть полено; не об...жать слабых — об...жать всю территорию; овл...деть знаниями, любимый препода...ватель, пол...тический компромисс, всеобщее пок...яние, ч...столюбивый человек, за...вление правительства, озн...меновать событие, российское гр...жданство, охр...нять (склад), вл...стелин, ук...р...тить (платье), кр...тчайший, сокр...щение, прохл...дительные (напитки), г...л...вной (отряд), з...лотая (цепочка), поздр...вление, чер...довать, (выглядеть) пом...л...девшим, пост...ронние, подб...родок, загр...дительные (сооружения), оп...здать, укор...тить, в...стибюль, акк...мп...немент, об...яние, нав...ждение, возр...жать, пан...рама, п...риферия, ув...ртюра, эксп...римент, импр...визация, к...мб...незон, экстрав...гантный, разбр...сать, вопл...щать, выр...внять, отк...пать, выд...лбить, раскр...ить.

Таким образом, проанализировав специальную литературу, мы выделили основные направления работы и подобрали упражнения, которые наполняя в зависимости от уровня детей, можно использовать на уроках, так и в рамках дополнительных занятий.

Литература:

1. Венгер, Л.А. Диагностика готовности детей к обучению в школе [Текст] // Методические рекомендации. — Пермь. — 1992.
2. Веретенникова, Л.К. Развитие творческого потенциала младших школьников// Учебн. пособие. в 2 ч. — Москва, изд. Альфа, 2008.
3. Веретенникова, Л.К. Формирование образовательных стратегий студентов университетов// Преподаватель 21 век. 2014. № 3.
4. Елецкая, О.В., Горбачевская Н.Ю. Развитие и коррекция грамотности [Текст]. — М.: Школьная Пресса, 2005. — 96 с.
5. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст]. — М.: Владос, 2004. — 336 с.
6. Садовникова, И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма [Текст]: пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. — М.: АРКТИ, 2005. — 400 с.

Нарушение пространственных представлений как признак будущей неуспеваемости младших школьников

Шмельёва Анастасия Павловна, студент

Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н. И. Пирогова

В статье обсуждаются особенности детей с нарушением зрительно-пространственного гнозиса, испытывающих значительные трудности в усвоении учебного материала общеобразовательной школы. Рассматривается диагноз ММД, его типы и особенности нарушений зрительно-пространственного гнозиса у детей с разным типом ММД. Проводится оценка результатов исследования по тесту Тулуз-Пьерон, тестам Рея-Тейлора и Рея-Остеррица, методики «бочка и ящик», методики копирования трехмерного объекта и пробы на «реципрокную координацию рук».

Ключевые слова: минимальные мозговые дисфункции (ММД), Нарушение зрительно-пространственного гнозиса у детей.

В последнее время перед специалистами, работающими в сфере образования, психологии, медицины остро встал вопрос роста количества детей с проблемами развития психики, что влечет за собой возрастание процента детей, имеющих трудности усвоения программы общеобразовательной школы, их число достигает 40-50% от обычной средней популяции детей младшего школьного возраста. Негативные изменения экологической, социально-экономической ситуации в стране ухудшают соматическое и психологическое здоровье детей. В условиях интенсификации обучения рост количества детей, не справляющихся со школьной программой, с нарушениями развития зрительно-пространственного гнозиса в дошкольных и школьных образовательных учреждениях в настоящее время постоянно растет. Пространственные функции играют важную роль в школьном обучении. Недостаточное их развитие является одной из распространенных причин неуспешности ребенка в школе. Можно отметить недостаточную изученность зрительно-пространственных функций у детей младшего школьного возраста.

Одной из основных причин школьной неуспеваемости является парциальное отставание в развитии психических функций. Ограничения при обучении таких детей, трудности их социализации на разных этапах онтогенеза придают особую важность комплексным исследованиям, посвященным изучению механизмов формирования отклонений в развитии, в том числе перинатального генеза.

У детей с трудностями обучения и поведения отмечаются незначительные субклинические расстройства функционирования центральной нервной системы, головного мозга. Это находит отражение в имеющихся у них диагнозах: «ММД» (минимальная мозговая дисфункция), «СДВГ» (синдром дефицита внимания и гиперактивность), «гиперкинетический синдром», «церебрастенический синдром», «астеноневротический синдром» и др. Большой процент этих детей попадает в группу риска, в группу детей отстающих в усвоении школьных знаний и навыков.

Неблагополучное созревание ЦНС становится препятствием для своевременного и полноценного формирования психической деятельности у этих детей. Психические и физические возможности ребенка оказываются недостаточными, чтобы соответствовать социальным требованиям, которые предъявляют родители, детский сад, школа. Длительное нахождение ребенка в режиме психического перенапряжения при систематическом обучении приводит к увеличению соматических заболеваний, нарушению эмоционально-волевой регуляции, снижению познавательных интересов, мотивации к обучению.

Поскольку пространственные представления обладают сложным многофакторным строением, оценка их нарушений представляет известные трудности. Поэтому А.В. Семенович выделяет несколько аспектов, каждый из которых может быть оценен независимо от других и свидетельствовать о состоянии отдельного звена сложной функциональной системы.

Анализ совокупности полученных при этом данных позволит не только оценить специфику вклада левого и правого полушарий в осуществление оптико-пространственной деятельности, но усовершенствовать дифференциально-диагностическую работу. Определить удельный вес сохранных и страдающих звеньев, выбрать адекватную мишень для коррекционной работы. Предлагается следующая типология блоков пространственных представлений, по-разному выпадающих из нормального функционирования при поражениях мозга у взрослых и имеющих свои индивидуальные пути развития в онтогенезе:

1. Стратегия оптико-пространственной деятельности.
2. Осознанное восприятие целостного перцептивного поля.
3. Координатные представления.
4. Метрические представления.
5. Структурно-топологические представления.
6. Проекционные представления.

Целью нашего исследования стало изучение нарушений зрительно-пространственного гнозиса у детей с синдромом минимальных мозговых дисфункций (ММД).

В основу исследования легло предположение, что у детей с разным типом ММД будут наблюдаться разные особенности нарушения зрительно-пространственного гнозиса.

В нашем исследовании приняли участие 78 учащихся второго класса (8-9 лет) ГБОУ СОШ № 2097, из которых 30 девочек и 48 мальчиков, проживающих в г. Москва. Из них у 41 ребенка (11 девочек и 30 мальчиков) был поставлен диагноз ММД. Полученные нами результаты обследования по методике Тулуз-Пьерона позволили дифференцировать данную выборку по типам ММД (по классификации Л. А. Ясюковой). Группа нормы составила 37 детей.

Для проверки нашего предположения мы использовали следующие методы: тест Тулуз-Пьерона, тесты Рея-Тэйлора и Рея-Остеррица, методика на понимание логико-грамматических конструкций, методика «копирование трехмерного объекта», проба на «реципрокную координацию рук». Полученные результаты были обработаны с использованием стандартных методов математической статистики, включенных в статистический пакет SPSS 21.0.

Полученные результаты по тесту Тулуз-Пьерона позволили выделить группу детей с ММД, которая в дальнейшем была распределена по типам ММД, описанным Л. А. Ясюковой: реактивный (32,5%), астеничный (25%), субнормальный (22,5%), активный (7,5%) и ригидный (12,5%). Анализ типологии блоков пространственных представлений по модели А. В. Семенович показал, что для всех типов ММД характерны ошибки по типу «дизметрий» — 100% и ошибки по типу «трудностей передачи трехмерности объекта на плоскости» ($p=0,04$). У детей до 8-9 лет дизметрии могут сопровождать нормальный онтогенез. Но в ряде случаев они свидетельствуют о недостаточности правого полушария. Трудности передачи трехмерности объекта на плоскости также свидетельствуют о дисфункции правого полушария. Нами было выявлено отсутствие левостороннего и правостороннего игнорирования (100%). Появления истинного синдрома игнорирования у детей большая редкость и, по сути, представляют собой не дефект, а лишь тенденцию, достаточно легко корригируемую посредством внедрения в процесс восприятия опосредующих маркеров. Но наблюдается эта тенденция у детей в той или иной сфере пространственного восприятия повсеместно. В нашем исследовании не было выявлено данной тенденции к игнорированию, что свидетельствует об отсутствии у детей с ММД органической или функциональной комиссуральной недостаточности (подкоркового или коркового уровня).

Но при каждом типе ММД отмечались различия в проявлениях нарушений, так при копировании фигуры Рея-Тэйлора правой рукой у реактивного и ригидного типа преобладает дедуктивная стратегия, а у субнормального и активного типа — хаотичная ($U_{эмп}=0,011$, при $U_{кр} 0,05$). При копировании трехмерного объекта у всех типов

ММД отмечается дедуктивная стратегия. При копировании фигуры Рея-Остеррица левой рукой у активного и астеничного типа наблюдается хаотичная стратегия, а у субнормального — пофрагментарная ($p=0,013$). Также при копировании правой рукой у реактивного и ригидного типа отмечается 90° развертка вправо, у активного и ригидного типа наблюдаются ошибки по типу «зеркального переворачивания» ($p=0,0002$). При копировании фигур левой рукой у активного и ригидного типа отмечается 90° развертка влево. Данные нарушения координатных представлений могут быть свидетельством суборганического или функционального дизонтогенеза межполушарных взаимоотношений на уровне стволовых образований мозга, неблагополучия парной работы полушарий мозга.

Расфокусировка фрагментов эталонного образа при копировании правой рукой отмечается у ригидного, активного, астеничного и реактивного типа. А при копировании левой рукой данный тип ошибок характерен для активного, субнормального и реактивного типа. Структурно-топологические дефекты являются следствием изменения общей, принципиальной схемы пространственного строения предмета; разрушается его целостный образ, части и целое его смещены относительно друг друга.

Анализ результатов по методике на понимание логико-грамматических конструкций показал, что у реактивного типа большие трудности вызывают пассивные конструкции в прямом порядке, а у астеничного типа — активные конструкции в обратном порядке ($p=0,003$).

Дальнейший анализ результатов по методике на реципрокную координацию рук показал, что у реактивного типа отмечается поражение передних отделов мозолистого тела, что отражается в нарушении кинетической мелодии, программирования и трудности усвоения программы. А у ригидного типа только нарушение кинетической мелодии ($p=0,007$).

Таким образом:

1. При субнормальном, активном и астеничном типах нарушены межполушарные взаимоотношения, проявляющиеся в пофрагментарной и хаотичной стратегиях копирования.
2. При реактивном, ригидном и активном типах отмечается функциональный или суборганический дизонтогенез межполушарных взаимоотношений на уровне стволовых образований мозга, что проявляется в 90° развертке вправо, 90° развертке влево при копировании и зеркальном переворачивании.
3. Слабой стороной реактивного типа является понимание пассивных конструкций в прямом порядке, а ригидного — понимание активных конструкций в обратном порядке.
4. Так же при реактивном и ригидном типе ММД отмечается поражение передних отделов мозолистого тела, что отражается в нарушении кинетической мелодии, программирования и трудностях усвоения программы.

Литература:

1. Ясюкова, Л.А. Оптимизация обучения и развития детей с минимальными мозговыми дисфункциями. СПб: ИМАТОН, 1997.
2. Семенович, А.В., Умрихин С. О. Пространственные представления при отклоняющемся развитии. М., 1998.

Мобильные технологии в организации образовательной и научной среды вуза

Шубина Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова

Современное общество быстро развивается, соответственно изменяются и требования, выдвигаемые обществом профессиональному образованию. Для мирового образовательного пространства характерен повышенный интерес к разработке, применению и управлению инновационными процессами. Изменения в мировой экономике диктуют необходимость модернизации профессионального образования, в частности интеграции его с наукой. Благодаря этому мобильные технологии неизбежно проникают во все сферы образования, предлагая интегрированный подход к организации образовательной среды вуза.

Студенческие научные исследования в системе высшего образования способствуют формированию как профессиональных, так и личностных качеств обучающихся. Во время исследований они овладевают навыками постановки исследовательской задачи, изучения уже существующих в науке подходов к решению подобного рода задач, подбора инструментов и способов для их решения, оформления исследования в виде проекта и т. п.

Новые информационные технологии предоставляют широкие возможности, которые раньше были недоступны. Это справедливо и для современных мобильных технологий, которые сейчас находятся на «пике взлета». Их осваивают и студенты, и преподаватели. К сожалению, в вузах часто имеет место некоторый консерватизм, который не стимулирует обучающихся к активному использованию продуктов мобильных технологий — ноутбуков, планшетов, сотовых телефонов. Заметим, что студенты, как одна из наиболее восприимчивых ко всему новому часть общества, ежесекундно использует эти устройства, что позволяет распространяться им все шире. Отсутствие правильной методики применения мобильных устройств в образовательных и научно-исследовательских целях позволяет обучающимся применять их для списывания, поиска готовых ответов и т. п. Эта ситуация не может быть названа ни нормальной, ни приемлемой для современной системы российского образования. Нужны способы вовлечения студентов в конструктивный образовательный процесс.

Научно-исследовательская работа — одна их форм познания окружающего мира, способ освоения не только физического мира, но и получения знаний в области гума-

нитарных наук, знаний о человеке и его деятельности. Исследовательская работа позволяет студентам применить полученные знания на практике, раскрыть свой исследовательский потенциал. Система правильной организации образовательной среды вуза с учетом использования современных мобильных технологий в соответствии с целями учебно-воспитательного процесса способствует формированию научной компетенции у будущих специалистов профессиональной деятельности.

В процессе научно-исследовательской деятельности студентам приходится:

- искать информацию по интересующей теме
- формулировать проблему, цель исследования
- определить способ решения проблемы, логику исследования
- самостоятельно осваивать теоретический материал, необходимый для решения проблемы исследования, включая владение терминами и понятиями интересующей области науки
- организовать и провести исследование
- интерпретировать полученные результаты
- оформить и продемонстрировать алгоритм достижения поставленной ранее цели исследования.

На каждом из этих этапов студентами могут использоваться существующие информационно-коммуникационные средства обучения, в частности, мобильные технологии.

Использование мобильных технологий в образовательном процессе получило терминологическое наименование: «м-обучение» или «мобильное обучение». Английский термин *m-learning* (*mobile-learning*) раскрывает особенности использования в образовательной среде таких устройств, как мобильные телефоны, планшеты, ноутбуки. Мобильные устройства дают обучающимся такие же возможности для выхода в интернет, как и стационарные компьютеры, при этом часто стоят дешевле, и намного удобнее в повседневной жизни из-за своих небольших размеров. Собственно, этому свойству они и обязаны прилагательным «мобильный» в своем названии.

Технология м-обучение предполагает передачу и поступление данных с помощью мобильных технологий GPRS или WAP. Данные хранятся и обрабатываются на порта-

тивном индивидуальном устройстве, которое владелец носит с собой, в отличие от стационарных компьютеров. Международный проект MoLeNet (Mobile Learning Network) определяет м-обучение как вид обучения, при котором используются устройства, постоянно доступные пользователю и обладающие выходом в сеть Интернет. Оба эти параметра — постоянная доступность и выход в сеть — являются ключевыми для мобильного обучения.

Следует различать понятия «м-обучение» и «э-обучение» («электронное обучение» или «e-learning»). Под электронным обучением понимаются инструменты и способы, позволяющие использовать компьютеры и другие устройства в образовательной среде, но при этом акцент не делается на их моментальную доступность и мобильность. Электронное обучение не обладает таким важным качеством, как персонализация и настройка под индивидуальность обучающегося. При этом мобильные технологии оказывают влияние на психику и образ мышления студента. Они постепенно приходят к осознанию, что учиться можно в любое время и в любом месте, а не только в аудитории по расписанию. Д. Келли отмечает, что появляются новые способы образовательного мышления и соответствующие им новые образовательные форматы, такие как мобильные подкасты, микроблоги, социальные сети и ленты и т. п. Данная точка зрения отражает современный психологический подход к управлению человеком своей жизнью и временем [7]. В работе Абульхановой-Славской К. А. «Стратегия жизни» рассматриваются 2 типа личности: люди первого типа уделяют максимум времени общественной жизни, а люди второго типа — личной и личным увлечениям [1]. Традиционный подход к организации образовательной среды больше ориентирован на людей первого типа, рассматривая ее как коллективное

социальное действие. Мобильные технологии позволяют максимально раскрыть исследовательский потенциал человека не только первого, но и второго типа за счет персонализации и отсутствия привязки к конкретному месту и времени.

Специалисты отмечают следующие преимущества мобильных устройств [2], [5]:

- размер не просто удобен, но и позволяет на одной и той же площади (например, в аудитории или в классе) использовать больше устройств
- использование в любом месте, не только в пределах вуза, но и в любое время
- экономят время при распределении заданий, сбора ответов, обработки результатов, проведению дискуссий по теме исследования и т. п.
- комбинирование с традиционными методами обучения
- индивидуализация процесса обучения.

Особенное внимание следует уделить и имеющимся недостаткам мобильных технологий:

- небольшой размер экрана
- необходимость постоянно подзаряжать батарею, сложность обеспечить возможность заряжать одновременно большое количество мобильных устройств
- мобильные устройства быстро устаревают, а это значит, что возникают проблемы с использованием современных программ, браузеров и приложений
- неудобно работать с графическими материалами.

Мобильные устройства могут использоваться для проведения исследований как в аудитории или лаборатории, так и дома, в любое удобное время.

Использование новой технологии на практике подчиняется параболе Мура:

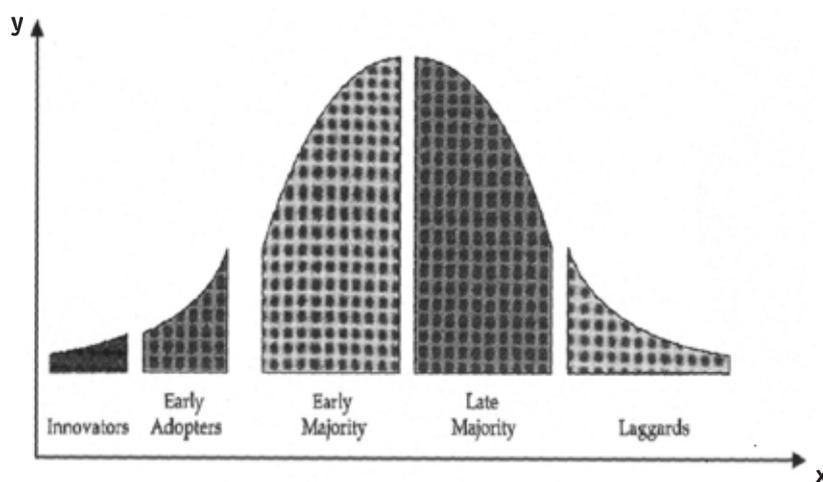


Рис. 1. Распределение пользователей при внедрении новых технологий: парабола Мура

По оси Y измеряется количество людей, которые начали использовать новую технологию, а по оси X — время, в которое это происходит. Очевидно, что само по себе распространение мобильных телефонов давно уже преодолело стадию «Late Majority» («Позднее большинство»),

то есть стадию, когда максимально консервативная часть общества начинает применять технологию в быту.

Но если применить то же распределение к внедрению мобильных технологий в студенческие исследования, то мы получим совершенно другую картину: здесь мы нахо-

димся на стадии «Early Adopters», то есть наиболее подвижные и заинтересованные в новых технологиях слои общества уже применяют технологии, но они в меньшинстве. Большинство студентов не использует возможности мобильных технологий в научных исследованиях, поскольку не понимают данной возможности [6]. Очевидно, что в России ситуация еще менее радужная, и здесь мы скорее всего находимся на стадии «Innovators» («Новаторы»), когда только отдельные преподаватели и вузы-новаторы допускают внедрение мобильных технологий в студенческий исследовательский процесс.

Поскольку преимущества мобильных технологий очевидны, то многие академические и государственные объединения популяризируют и финансируют внедрение использования мобильных устройств в образовательную среду вузов.

Проект и среда мобильного обучения The MoLE (Mobile Learning Environment) возникли в США, с тех пор к проекту присоединились вузы и участники из 22 стран. В основном, в проекте разрабатывались приложения для мобильного обучения оказанию первой помощи и поведению в чрезвычайных ситуациях. Но кроме таких приложений участники проекта исследуют общие возможности применения мобильных устройств в образовании и исследованиях.

В России проекты по использованию мобильных технологий в образовательной и научной среде пока находятся на стадии инноваций. При этом отдельные энтузиасты создают интересные проекты (например, проект «Школа мобильного обучения», издательство «Дрофа»). Но, к сожалению, URL-и из этой работы уже недоступны, а на сайте издательства необходимая информация не была найдена. Это еще раз подчеркивает, насколько мало внимания уделяется направлению м-обучения в России, и как быстро завершаются подобные проекты в условиях отсутствия государственного или академического финансирования.

Рассмотрим возможности мобильных технологий в образовательной и научной среде на примере использования мобильного телефона. С.В. Титова приводит данные, что в 2010 году 77% населения земного шара имело мобильные телефоны. Для телефонов разработано более 300 тысяч мобильных приложений, и во многих странах существуют тарифы безлимитного доступа к сети Интернет [5]. В этой же работе приведены данные и по России на 2012 год: около 5 миллионов пользователей мобильного Интернета.

Мобильный телефон позволяет выходить в Интернет и получать мгновенный доступ к информации разного рода, в том числе и собирать материал для будущих исследований. Энциклопедические, словарные и прочие материалы часто доступны в виде удобных мобильных приложений, есть возможность работать с графической информацией, ее анализом, создавать, сохранять или отправлять по электронной почте; записывать возникшие идеи и выводы в виде текста или надиктовывать их на телефон, а потом пользоваться специальными приложениями для рас-

шифровки (например, Яндекс. Диктовка); получить доступ к специализированной мобильной обучающей и исследовательской среде в сети Интернет (например, портал MoLeNet — Mobile Learning Net). Одновременно студенты могут общаться друг с другом, обмениваться мнениями с сокурсниками, получить консультацию педагога или научного руководителя с помощью стандартных средств: SMS, MMS или через Интернет и социальные сети: Twitter, Facebook и т. п. [2, с. 142].

Психологическая готовность студентов использовать мобильные телефоны в образовательной и научно-исследовательской деятельности очень высока, так как большинство из них используют телефоны в повседневной жизни. При этом применение новых технологий в образовательной среде воспринимается студентами как передовое направление, и вызывает у них энтузиазм.

Еще больше возможностей предоставляет планшет, обладающий достаточно большим экраном для работы с графической информацией. По мнению Дж. Траклера, планшеты являются наиболее перспективной мобильной технологией для применения в обучении и студенческих исследованиях [8]. Дж. Траклер вводит термин работы «just-in-time», подчеркивающий особенность применения мобильных технологий: обращение к информационному ресурсу или инструменту исследования становится всегда своевременным, так как нет ограничений на время, в которое возможен доступ.

Мобильные технологии смещают акцент на индивидуальный характер работы, они персонализированы. Но при этом оставляют возможность коллективных исследований за счет доступа к социальным сетям. Они сами являются коммуникационными устройствами, устройствами для общения с другими людьми.

Таки образом, мобильные технологии активно развиваются и используются в процессе организации образовательной и научной среды в вузах. Они обладают большим потенциалом дальнейшего развития. Использование мобильных устройств на разных этапах обучения и научно-исследовательской работы, от сбора материала для исследования до оформления исследования в виде проекта, укладывается в рамки практически любой формы обучения и «традиционной», и современных дистанционных, индивидуальных форм. Мобильные технологии позволяют развивать навыки самостоятельного исследования, делают проведение исследования более гибким и приспособленным к графику конкретного студента, являясь новыми инструментами для научно-исследовательской деятельности.

Мобильные технологии как перспективное направление и позиция педагогов высшей школы должны быть направлены на возможность активного использования мобильных устройств в процессе организации образовательной и научно-исследовательской деятельности студентов, способствовать формированию необходимых компетенций и максимальному развитию исследовательского потенциала будущего специалиста.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни [Текст]. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Завражин, А. В., Карманов М. В., Шубина И. В., Карманов А. М. СМАРТ: содержание и особенности проникновения в современное общество [Текст]. Монография. М.: МЭСИ, 2015. 247 с.
3. Злобина, С. Н., Глушач Н. Н. Креативно-ориентированное образование — новый образовательный путь подготовки современных специалистов [Текст] // Международная научная школа психологии и педагогики VII (15). Новосибирск, 2015. с. 33-36
4. Сигов, А. С., Мордвинов В. А., Трифонов Н. И. Моделирование использования карманных компьютеров в дистанционном образовании [Текст] // Информационные технологии в образовании: сб. научных трудов, часть III. М.: МИФИ, 2000. с. 79-80.
5. Титова, С. В. Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы [Электронный ресурс] URL: <http://titova.fil.msu.ru/articles/Mobile-learning-today-strategies-and-perspectives.doc>. (дата обращения 24.03.2016).
6. Arvid, S., Line K. Mobile Tutoring — distributed interactive learning arena with synchronous video and audio. // Society for Information Technology & Teacher Education International Conference Annual. Association for the Advancement of Computing in Education, 2007.
7. Kelly, D. Lessons Learned from the McLearnCon 2011 Backchannel [Электронный ресурс] URL: <http://www.learningsolutionsmag.com/articles/705/lessons-learned-from-the-mlearncon-2011-backchannel> (дата обращения 24.04.2015).
8. Kukulska-Hulme, A., Traxler J. Mobile Learning: a Handbook for educators and Trainers. London, 2005.

Молодой ученый

Международный научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 7.6 (111.6) / 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.
Матвиенко Е. В.
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)
Ахмеденов К. М. (Казахстан)
Бидова Б. Б. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Демидов А. А. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешнев А. М. (Кыргызстан)
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)
Игисинов 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