



МОЛОДОЙ[®] УЧЁНЫЙ

международный научный журнал

Fermat's equation:
 $x^n + y^n = z^n$
This equation has no
solutions in integers
for $n \geq 3$.

4

2017
Часть IV

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал

Выходит еженедельно

№ 4 (138) / 2017

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

Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам

Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук

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

Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам

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

Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии

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

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».

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.

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 Бекмуратович, 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)

Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)

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, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)

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

Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)

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

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Галина Анатольевна

Ответственные редакторы: Осянина Екатерина Игоревна, Вейса Людмила Николаевна

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Бурьянов Павел Яковлевич, Голубцов Максим Владимирович, Майер Ольга Вячеславовна

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

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

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

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Тираж 500 экз. Дата выхода в свет: 15.02.2017. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

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

На обложке изображен сэр *Эндрю Джон Уайлс* (родился 11 апреля 1953 года в Кембридже, Великобритания) — английский и американский математик, профессор Принстонского университета, член научного совета Института математики Клэя, рыцарь-командор Ордена Британской Империи с 2000 года.

Главное его научное достижение и дело всей жизни — доказательство Великой теоремы Ферма, о которой он узнал в возрасте 10 лет. С тех пор задача, над которой билось несколько поколений гениев на протяжении 350 лет, не давала ему покоя. Еще больше его раззадоривало то, что сам Пьер де Ферма оставил потомкам краткое послание, в котором сообщал о том, что знает решение, но не сообщил, в чем именно оно заключается. Доказать теорему Уайлсу

удалось только в 1993 году, основываясь на доказательстве Кена Рибета связи теоремы Ферма и гипотезы Таниямы — Шимуры. Драма заключалась в том, что годом позже он нашел и исправил в своих решениях ошибку. В 2016 году за доказательство Великой теоремы Ферма Уайлс был удостоен Абелевской премии (премия по математике, названная так в честь норвежского математика Нильса Хенрика Абеля, по размеру сравнимая с Нобелевской).

Его работа имеет фундаментальный характер, она была отражена в мюзикле Лесснера и Розенблума «Последнее танго Ферма» и упомянута в одном из эпизодов саги «Звездный путь: Глубокий космос 9».

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

Балаклеец В. В. Об особенностях структурных компонентов эмоционального интеллекта у представителей разных народов	315
Визавитин О. И. Фрейдизм как основа глубинной психологии.....	318
Галкина М. В. Исследование психологических особенностей профессиональной направленности студентов ссуза.....	320
Глаголева К. С. Л. С. Выготский о роли игры в психическом развитии ребенка	324
Гребенюк Е. Н., Сулейманова Е. В. Особенности оказания социально-психологической помощи женщинам, оказавшимся в сложной жизненной ситуации	326
Доронина В. Ф. Смыслоразнозначные ориентации студентов-первокурсников с разным уровнем интернет-зависимости	329
Елизарова Е. Б., Онуфриева В. В. Развитие восприятия в раннем возрасте	331
Ковалева М. И. Анализ развития доабортного консультирования на территории г. Воронежа за последние три года.....	335
Мартынова О. Г., Валишин Э. Х. Графическое обоснование адаптивной физической культуры как технологии реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра	337
Мингалиева Д. Р., Иванова А. С. Выявление предпосылок сформированности девиантного поведения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья ...	342

Овсяникова Е. А., Эдемova Э. Н. Особенности детско-родительских отношений у супругов с разным уровнем удовлетворенности браком.....	345
Пименова Л. Е. Психоэмоциональное взаимодействие межэтнических отношений	348
Самойлова А. А. Важность саморегуляции для профилактики эмоционального выгорания	350
Самойлова А. А. Влияние семьи на социализацию детей с ограниченными возможностями.....	351

ПЕДАГОГИКА

Ауезов Б. Н., Беркимбаев К. М. Педагогическая культура как составляющая профессиональной культуры учителя.....	354
Ауезов Б. Н. О необходимости формирования профессиональной культуры будущих педагогов	356
Балаклеец В. В. Использование проектного метода на уроках математики при обучении младших школьников.....	357
Букина Н. С. Идеальная школа для современного ребенка	359
Волкова С. В., Мякишева Л. В., Лыкова О. Н., Темирханова У. С. Организация работы с безречевыми детьми в условиях стационара	361
Дулинец Т. Г., Фирскина М. С., Хващевская Д. И. Межкультурная компетенция как действенный фактор профессионального самоопределения будущих педагогов	363

Дюсембинова С. М. Эффективные пути повышения познавательной активности учащихся при изучении географии материков.....	365	Самсонова Н. И. Игра как один из эффективных приемов обучения иностранному языку	383
Клюева Л. А., Александрова Ю. И. Профессии. Закрепление изученных орфограмм (2 класс). Интегрированный урок «Окружающий мир + русский язык»	368	Султанов Х. Э., Худайбердиев П. У., Собиров С. Т. Непрерывное образование в Узбекистане как требование времени	385
Кочеренко О. А. Педагогические условия социально-педагогического сопровождения учащихся начальных классов в период адаптации к школе.....	370	Тажибаева С. М., Сейдахметова З. К. Метод проектов как один из аспектов реализации личностно ориентированного подхода при обучении русскому языку	389
Муллаярова С. В. Возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста как фактор успешного усвоения регионального компонента содержания экологического образования в дошкольной образовательной организации	372	Толстова Н. Н. Использование инфографики на уроках русского языка как иностранного	391
Насретдинова Д. Р. Использование информационных технологий на уроках органической химии.....	374	Хентонен А. Г., Турчанинов С. В. Педагогическая профилактика интернет-зависимости у студентов младших курсов.....	393
Неверова Л. В., Плотникова Е. С. Использование технологии видеокейсов в системе постдипломного образования	376	Хуцишвили Л. Т. Развитие творческих способностей дошкольников через организацию интегрированных музыкальных занятий	396
Ниёзов Л. Н. Методические особенности обучения учащихся решению задач по химии.....	378	Шемякина Л. А. Формирование игровой деятельности у детей с ограниченными возможностями здоровья ...	398
Новосельцева Н. В. Особенности здоровьесберегающих технологий в работе воспитателя с детьми коррекционно-развивающего центра (из опыта работы)	380	Юнусова Д. С., Тожибоев М. М. Методика проведения национальных и подвижных игр детей старшего дошкольного возраста	401
Рахматов И. Ис., Саидова Р. М. Активизация мышления учащихся при обучении школьному курсу физики	382		
		ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ	
		Зыкун Ж. А. Влияние дыхательной гимнастики Стрельниковой на функциональное состояние студентов при заболеваниях сердечно-сосудистой системы.....	403

ПСИХОЛОГИЯ

Об особенностях структурных компонентов эмоционального интеллекта у представителей разных народов

Балаклеец Виктория Викторовна, студент

Научный руководитель: Карамчаков Андрей Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент
Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

Проблема национального характера волновала мыслителей в разные периоды развития общества. Об этом феномене писали Шарль де Монтескье, Д. Юм, К. Гельвецкий, И. Кант, Г. Гегель. Этим социальным явлением интересовалась Екатерина II. В замечаниях последней было отмечено, что национальный характер порождается верой, законами, климатом, нравами, обычаями. 60-е годы прошлого столетия ознаменовались дискуссией ученых, разделившихся на два течения: одни полагали, что данный феномен существует (М. А. Свердлов, А. И. Горячева), другие полагали обратное (С. А. Токарев, Н. Н. Чебоксаров) [1]. В настоящее время национальный характер определяется как «совокупность максимально устойчивых для данной национальной общности особенностей эмоционально-чувственного восприятия окружающего мира, форм реакций на него» [3]. Одним из составляющих данного феномена является эмоциональный интеллект.

Фактор эмоционального интеллекта являлся предметом изучения таких ученых, как Дж. Мэйер, Р. Бар-Он, П. Саловей, Д. Карузо, других. Так, американский психолог Дэниэл Гоулман считает, что эмоциональный интеллект играет важную роль в мотивационной сфере, отвечает за способность влиять на эмоции других, владеть своими эмоциями, побуждать к достижениям, активности других, и создавать собственный оптимистический жизненный настрой [1].

Среди отечественных исследователей идея единства аффективных и интеллектуальных процессов развивалась А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном, Л. С. Выготским. Исследователи определили динамичность эмоционального интеллекта, а также интегральность данного образования, определение им успешности человека в сфере межличностных отношений и формировании адекватной самооценки человека. В данной работе мы опирались на определение эмоционального интеллекта с позиции Д. М. Люсина. Эмоциональный интеллект — это способность человека определять собственные эмоции и эмоции окружающих с целью использовать полученную информацию для собственных целей [1, 2].

В исследовании нами рассматриваются особенности эмоционального интеллекта представителей русского и хакасского этносов. Как известно, у каждого народа есть психологические особенности национального характера. Так, представителям русского народа присущи такие качества, как дружелюбие, открытость общению, уравновешенность при принятии решений в сложных ситуациях, готовность к самопожертвованию, самоотверженность. Представителей же хакасской национальности более характеризуют такие качества, как стойкость, дисциплинированность, устойчивость и вместе с тем некоторый консерватизм, пассивность, уверенность. Для выявления особенностей эмоционального интеллекта представителей выбранных этносов нами использовался опросник Д. В. Люсина.

Опросник «ЭМИН» Д. В. Люсина содержит в себе пять базовых субшкал:

- шкала ВП — понимание своих эмоций (способность к самоанализу и определению характера своих эмоций);
- шкала ВУ — управление своими эмоциями (способность к саморегуляции, самоконтролю эмоций);
- шкала ПЭ — контроль экспрессии (способность контролировать выражение чувств и эмоций в форме мимики, голоса и др.);
- шкала МП — понимание чужих эмоций (способность распознавания эмоций других людей на основе внешних проявлений);
- шкала МУ — управление чужими эмоциями (способность влиять на выражение и проявление эмоций других людей).

Опросник также позволяет выявить основные компоненты развития данного феномена, такие как уровень внутриличностного эмоционального интеллекта (шкала ВЭИ) и межличностного эмоционального интеллекта (шкала МЭИ) [2].

В исследовании приняли участие 60 человек, студенты групп (всего — 32 студента), где большинство (84%) составляли представители русской национальности и сту-

денты групп (всего — 28 студентов), где большинство (94 %) составляли представители коренной национальности (хакасы). В дальнейшем мы будем обозначать их как смешанная группа (Р) и этническая группа (Х).

В ходе анализа полученных данных были выявлены определенные различия основных компонентов эмоционального интеллекта.

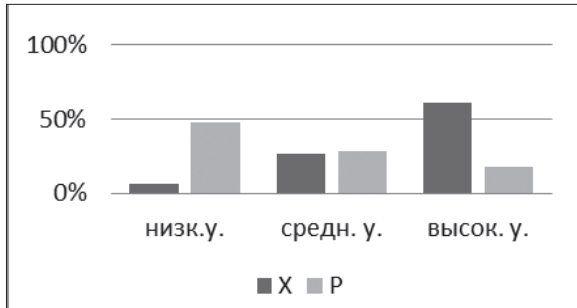


Рис. 1. Шкала МЭИ

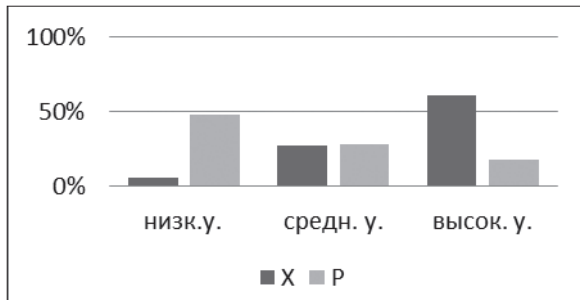


Рис. 2 Шкала ВЭИ

У опрошенных представителей русской культуры преобладает средний уровень (у 40 % опрошенных) и высокий уровень (23 % опрошенных данной категории являются его обладателями) по шкале МЭИ. В связи с этим можно сделать вывод о том, что им более присущи такие качества, как склонность интерпретировать эмоций других людей на основе внешних проявлений и некоторая склонность к манипулированию чужими чувствами, представителям культуры коренного народа Хакасии преобладает низкий уровень (у 75 % опрошенных), у 35 % опрошенных средний уровень, что позволяет сделать вывод о том, что они менее ориентированы на эмоции других людей.

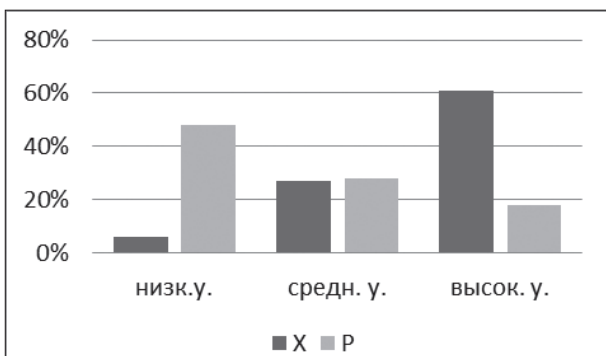


Рис. 3. Шкала МУ

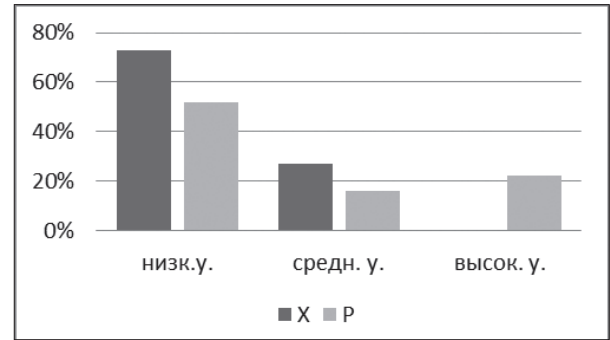


Рис. 4. Шкала МП

У представителей коренного населения в отношении умения анализировать, контролировать свои эмоции показатели по шкале ВЭИ следующие: средний уровень — 48 % и высокий — 20 %, у представителей русской культуры: средний уровень — 27 %, высокий уровень — 20 %.

Опросник дает баллы по шкалам МУ и МП, которые отражают недостаточно хорошо сформированные способности влиять на эмоции других людей у представителей хакасской национальности (у абсолютного большинства, что составляет 100 %, опрошенных данной категории, как иллюстрирует «Шкала МУ» низкий уровень развития данных качеств, причиной чего, возможно, является отсутствие желания манипулировать другими личностями), и некоторое пассивность в таком процессе, как интерпретация эмоций других личностей (у 75 % респондентов низкий уровень развития данного качества, как отражает «Шкала МП»). В отношении представителей русской культуры на основании полученных данных следует умозаключение о достаточно хорошо развитой способности распознавать выражения чувств других представителей социума (у 25 % ответчиков данной выборки — высокий уровень, 20 % обладают средним уровнем по «Шкале МП») и умении влиять на эмоциональный настрой других людей (у 30 % опрошенных студентов — высокий уровень, у 40 % — средний уровень по «Шкале МУ»).

Полученные данные по шкале ВЭ (контроль экспрессии) указывают на более высокий общий уровень развития умения контролировать свои мимику, голос, жестикуляцию у опрошенных студентов этногрупп (26 % опрошенных обладают высоким уровнем этих качеств, у 43 % респондентов — средний уровень). Общий уровень развития данных качеств у студентов-представителей русской национальности несколько ниже (25 % опрошенных представителей русской культуры обладают высоким уровнем, у 35 % — средний уровень).

Результаты анализа данных анкетирования и отраженные в диаграмме (шкала ВП) свидетельствует о более высоком общем уровне способности анализировать свои эмоции, осознавать причину их возникновения у респондентов национальных групп (высоким уровнем обладают 9 %, средним уровнем — 42 %), чем у представителей русской национальности (высоким уровнем обладают 9 %, средним уровнем — 32 %).

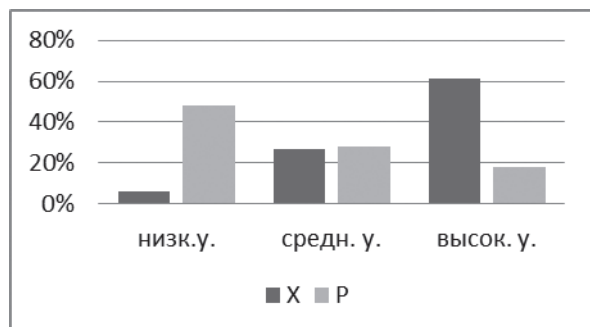


Рис. 5. Шкала ВЭ

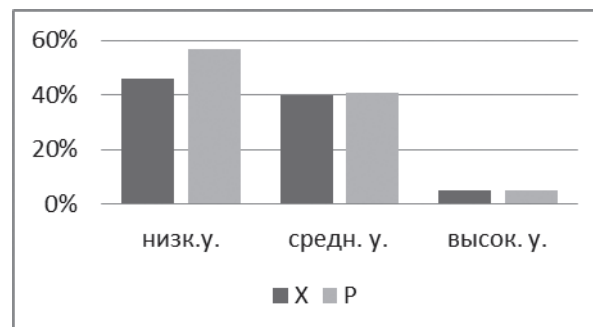


Рис. 6. Шкала ВП

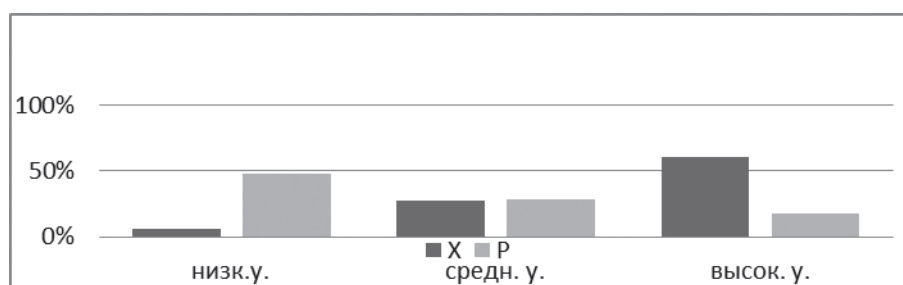


Рис. 7. Шкала ВУ

Владение своими эмоциями, умение сохранять оптимистический настрой при неблагоприятных жизненных обстоятельствах, как отображает диаграмма «Шкала ВУ», более свойственны опрошенным представителям коренного населения Хакасии (63% опрошенных являются обладателями высокого уровня, у 29% — средний уровень). У представителей русской национальности эти данные следующие: 20% респондентов обладают высоким уровнем, 30% — обладатели средним уровнем.

Таким образом, изученные структурные компоненты эмоционального интеллекта опрошенных студентов, как представителей двух разных национальностей, имеют свои особенности:

— у опрошенных представителей хакасской национальности более развиты такие способности как осознавать свое настроение, причины эмоций, умение стимулировать себя, но недостаточно развиты способности понимать эмоции других и влиять на данный феномен с целью достижения своих желаний.

— у опрошенных представителей русской национальности сформированы умения различать эмоции других членов общества на основе анализа их внешних проявлений, хорошо развита способность влиять на чужой эмоциональный настрой, тем не менее, недостаточно развиты саморегуляция и самосознание своих эмоций.

Литература:

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект (перевод с английского). Владимир: АСТ, 2009. 107 с.
2. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерения, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29–36.
3. Токарев С. А. Пережитки родовых отношений у хакасов в XIX в. // Сибирский этнографический сборник. Вып. 1 / Труды института этнографии. Т. XVIII. — 1952.

Фрейдизм как основа глубинной психологии

Визавитин Олег Игоревич, студент
Московский технологический университет

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что комплекс разработок в рамках фрейдизма и глубинной психологии способствовал значительному влиянию на психологию как науку и в настоящее время выступает в качестве одной из ведущих основ как западной, так и отечественной психологии.

Ключевые слова: фрейдизм, психология, личность, психоанализ, инстинкты

The Freudianism as fundamentals of Depth Psychology

Vizavitin Oleg Igorevich, student
Moscow Technological University

Relevance of this research is caused by the fact that the complex of developments within the Freudianism and Depth Psychology promoted the considerable influence on psychology as science and now acts as one of the leading fundamentals of both the western and domestic psychology.

Keywords: Freudianism, psychology, person, psychoanalysis, instincts

Очень часто, когда речь заходит о глубинной психологии, а также о фрейдизме, многие склонны придерживаться мнения о том, что оба понятия практически идентичны, однако, на самом деле, это далеко не так.

Фрейдизм был разработан известным австрийским психиатром, психологом и невропатологом Зигмундом Фрейдом в 1896 году. Ученый начал свои исследования как физиолог и врач-невропатолог, а затем, обобщив и проанализировав психотерапевтическую практику, превратил накопленный опыт в психологическую теорию. Фрейд пришел к выводу, что физиологический подход к психике недостаточен, и предложил свою систему анализа душевной жизни человека, назвав её психоанализом. Психология в психоанализе вновь обрела живого человека, с древних времен присущую ей глубину проникновения в сущность его души и поведения. Психика, по Фрейду, содержит три образования: Я, Сверх — Я и Оно.

Все психические процессы и явления рассматриваются сторонниками фрейдизма на основании трех наиболее значимых точек зрения:

- топической;
- динамической;
- экономической.

В первом случае идет речь о схематическом, пространственном представлении структуры душевной жизни, основанной на применении различных инстанций, отличающихся своим месторасположением и функциями. Первоначально топическая система душевной жизни была представлена у Фрейда тремя образованиями, рассматриваемыми ранее (Я, Сверх — Я, Оно), взаимоотношения между которыми регулировались внутренней цензурой. С начала 1920-х гг. Фрейдом выделяются иные инстанции: Я (Эго), Оно (Ид) и Сверх — Я (Супер — Эго). Две последние системы локализовались в слое «бессознательное».

При динамическом рассмотрении душевных процессов предполагается изучение их в качестве форм некоторых (чаще всего скрытых от сознания) целенаправленных влечений с позиции перехода из одной подсистемы, имеющейся в душевной структуре, в качественно иную. Экономический вариант подразумевает анализ ряда психических процессов исключительно путем акцентирования внимания на энергетических компонентах (наиболее широкое распространение получила энергия либидо).

Стремясь аргументировать свои теории, Фрейд обращался к исследованию таких проявлений бессознательной деятельности, как невротические симптомы, ошибочные действия и сновидения. Именно проблеме сновидения была посвящена одна из его фундаментальных работ «Толкование сновидений», вышедшая в 1900 году. В ней Фрейд доказывал, что сновидения являются своеобразными психическими актами, которые не только имеют смысл, но и функциональную задачу. Фрейд тщательным образом проанализировал работу сновидения, разобрал его на составные части и предложил свой вариант объяснения сущности сновидения — психического действия, направленного на исполнение неосуществленного желания путем галлюцинаторного удовлетворения. По мнению Фрейда, во время сна бессознательные желания, не нашедшие удовлетворения, получают возможность частично попасть в область сознания, находящегося в состоянии сна. Во время сна частично ослабляется действие внутренней цензуры, поэтому желания могут, подвергнувшись определенной трансформации, проявиться в сознании в виде замаскированных образов. В книге была представлена техника толкования сновидения, к задаче которой сводилось преобразование явного содержания в скрытое, то есть работа в обратном направлении. Фрейд уделял внимание символике сновидения, показывал, как недопустимые для цензуры вещи

могут претерпевать трансформацию в определенные символы. С помощью анализа сновидения большого представилось возможным подобрать ключ к его внутреннему миру, определить происхождение психического конфликта и помочь в осознании травмирующего материала. Анализ сновидений стал неотъемлемой частью терапевтических методик Фрейда.

Говоря о сущности глубинной психологии, нужно учитывать, что она выступает в качестве более наполненного в смысловом аспекте, чем фрейдизм, понятия. При изучении организации поведения человека эти направления придают особое значение побуждениям и установкам, которые скрыты сознанием.

Таким образом, фрейдизм, вместе с неофрейдизмом, индивидуальной, а также аналитической психологиями, выступает в качестве одного из составляющих глубинной психологии.

Перед рассмотрением значимых достижений, совершенных в рамках глубинной психологии, стоит обратить внимание на фрейдизм как одну из ее составляющих. Именно его представителями изначально было определено, что главную роль в поведении человека в целом, и в организации его душевной жизни играют врожденные инстинкты. Несмотря на существование в настоящее время множества вариантов их дифференциации, особое распространение получило выделение сексуального инстинкта — Эроса или Либида, а также инстинкта, связанного с агрессией и стремлением к разрушительной деятельности — Танатоса.

В рамках глубинной психологии основное внимание уделялось не только данному подходу, но еще и варианту, который впоследствии был разработан А. Адлером. Ученый придерживался мнения о том, что главным человеческим инстинктом является стремление к превосходству и совершенству.

Значительным достижением фрейдизма можно считать открытие того, что бессознательное влечение вступает в противостояние с нормами, существующими в культуре. Фрейд утверждал, что инстинкты человека по природе своей асоциальны и эгоистичны. Социальные нормы — это узда, которая накидывается на них и тем самым делает возможным совместное существование людей.

В дальнейшем представители глубинной психологии заметили, что как психическое, так и социальное развитие человека происходит путем установления баланса между инстинктивными порывами и культурными нормами. Из-за этого Я — компонент большинства людей направлен на поиск компромисса между постоянно стремящейся выйти на волю бессознательной силой человека и нормами, существующими в социуме.

Именно фрейдисты и сторонники глубинной психологии отметили возможность достижения определенного результата в таком диссонансе лишь при помощи использования защитных механизмов. В данном случае под этим понятием подразумевается неосознаваемый психический процесс, главное действие которого направлено на минимиза-

цию влияний негативных переживаний. По степени своего воздействия механизмы принято подразделять на эффективные и неэффективные.

Эффективные защитные механизмы дают возможность справиться с потрясениями и постепенно вернуться к оптимальному состоянию, а неэффективные становятся первопричиной многих невротических нарушений и возникновения аномалий в поведении личности.

В настоящее время заметно меняется отношение к психоанализу даже в среде самих фрейдистов. Отмечается тенденция, когда они в своих работах подвергают критике его взгляды или же стараются определенным образом отмежеваться от данного направления. Некоторые исследователи видят в этом симптом внутреннего разложения фрейдизма.

Еще значимее является критика, направленная на факторы, определяющие личность. Согласно мнению основателя, стимулы, помогающие ее определению во все времена практически одинаковы (речь идет о комплексах, а также инстинктах). Ни о какой общественной обусловленности личности, следовательно, нельзя говорить. Прогрессивные ученые отвергают это ненаучное, по своей философской сущности метафизическое положение психоанализа. Так, Дж. Фурст, основываясь на фактах, показывает, что психические явления, такие, например, как сознание, формируются под влиянием социальных условий, а не даны сразу в «готовом виде» и потому имеют свою историю возникновения и развития.

Конечно, данные направления критического характера, постоянно приобретающий все более обостренный характер, не могут остаться незамеченными для глубинной психологии. Что же касается того предмета критики, который характерен для глубинной психологии, то особое значение имеет наличие ряда, неопределенностей в таком ее компоненте как аналитическая психология.

Например, несмотря на отрицание психологами — аналитиками факта исключительно сексуальной природы энергии либида (приверженцы данного направления обращают внимание на то, что речь может идти о разнообразной природе), большинство методологических ориентаций все-таки характеризуются точно теми же направлениями, что и психоанализ, что способствует неоднозначности толкования и всех связанных с ними направлений глубинной психологии.

Таким образом, вопреки часто встречающимся мнениям об идентичности данных направлений, на сегодняшнем этапе как раз фрейдизм выступает в качестве основы глубинной психологии.

Исследования Фрейда, имевшие своей целью изучение неизведанных элементов человеческой психики, затрагивали не только проблемы невротических заболеваний, но и такие хорошо известные социальные явления, как культура, религия, искусство, этика. В ряде своих работ Фрейд затрагивал вопросы, ранее не входившие в сферу интересов классической психологии. Однако психоанализ Фрейда стал такой универсальной в плане направления ис-

следования дисциплиной, что смог охватить в своих обзорах все стороны человеческой деятельности. Индивидуальная и массовая психология, анализ выдающихся личностей и культурных традиций, детская сексуальность и сновиде-

ния — это и многое другое получило в работах выдающегося австрийского мыслителя новое толкование, не говоря уже о том, что многие открытия Фрейда носили эвристический характер.

Литература:

1. Марцинковская Т. Д., Юревич А. В. История психологии. — М.: Гардарики. — 2008. — С. 307—319.
2. Смит Р. История психологии. — М.: Академия. — 2008. — 390 с.
3. Ярошевский М. Г. Зигмунд Фрейд — выдающийся исследователь психической жизни человека // В кн. Психология бессознательного. — СПб.: Питер. — 2007. — 315 с.
4. Выготский Л. С., Лурия А. Р. Предисловие к русскому переводу работы «По ту сторону принципа удовольствия» // В кн. Психология бессознательного. — СПб.: Питер. — 2007. — С. 30—36.

Исследование психологических особенностей профессиональной направленности студентов ссуза

Галкина Мария Викторовна, педагог-психолог высшей категории, социальный педагог
МОУ «СОШ № 97» г. Саратова

Нынешнему поколению молодых людей, присущ более трезвый, разумно-практический взгляд на жизнь, большая независимость и самостоятельность. Социальные и экономические события, произошедшие за последние десятилетия в мире и в нашей стране, преобразования, которые продолжаются и сейчас, подталкивают подрастающее поколение самостоятельно делать выбор, ориентироваться в мире профессий и занимать независимые позиции. [1, с.3] Готовность к выбору профессии — это, во-первых, внутренняя осознанность самого факта выбора и определённости профессиональных интересов, во-вторых, осведомлённость о своих способностях и о том, какие физические и психологические требования предъявляет профессия к человеку. [2, с.57]

В данной статье речь пойдет о вопросе, почему мы столкнулись на данном этапе с проблемой того, что выпускники техникумов не хотят работать по выбранной специальности и ехать по распределению? На базе Саратовского железнодорожного техникума, психологической службой проведено исследование студентов всех специальностей. Исследование проведено в два этапа: до прохождения производственной практики (3 курсе) и после ее прохождения (4 курсе). Цель проведения: прослеживание динамики раз-

вития профессионального самосознания, а так же проведение анализа влияния производственной практики на выбор профессии.

Анкеты для диагностики, разработаны таким образом, что показатели в разных вопросах связаны между собой и противоречивость ответов показывает высокое значение шкалы лжи (что говорит либо в неуверенности в выборе ответа, либо в малой информированности респондентов). После прохождения практики, на втором этапе анкетирования, все показатели, связанные между собой выровнялись, что подтверждает достоверность ответов. Поэтому, можно сделать вывод о том, как повлияла практика на профессиональное самоопределение выпускников. У студентов появилось реальное представление о своем будущем, причем и о материальной стороне, и о своем личностном развитии. Практика дала выпускникам недостающую информацию о выбранной профессии.

Кратко и по выборочным вопросам, хочу ознакомить с результатами исследования по специальностям.

Изменилось ли отношение к профессии у студентов, после непосредственного участия их в трудовом процессе по выбранной специальности?

Энергетики.



Рис. 1

	до	после
мой выбор «практичный»	25%	24%
мой выбор «интересен»	3%	17%
мой выбор «сделает меня, готовым жить самостоятельно»	80%	45%
не собираются работать по специальности	50%	14%
выбор профессии	60% родителями	40% самостоятельный

Вырос интерес к профессии. Снижился показатель уверенности в материальной независимости. Показатель работы по специальности: на первом этапе 50% этого не планировали, после практики показатель уменьшился до 14%.

Путейцы.

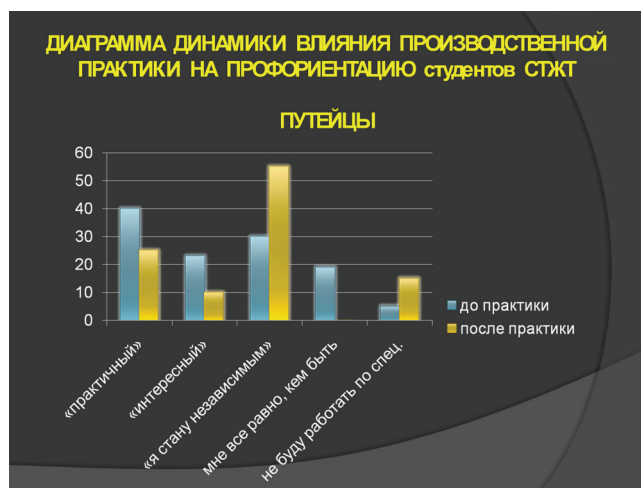


Рис. 2

	до	после
мой выбор «практичный»	40%	25%
мой выбор «интересен»	23%	10%
мой выбор «сделает меня, готовым жить самостоятельно»	30%	55%
не собираются работать по специальности	5%	15%
выбор профессии	25% родителями	75% самостоятельный

Уменьшился показатель практичности выбора и интереса к профессии. Тем не менее, повысился показатель уверенности в материальной независимости. Увеличился показатель работы не по специальности, с 5% до 15%.

Тепловозники.

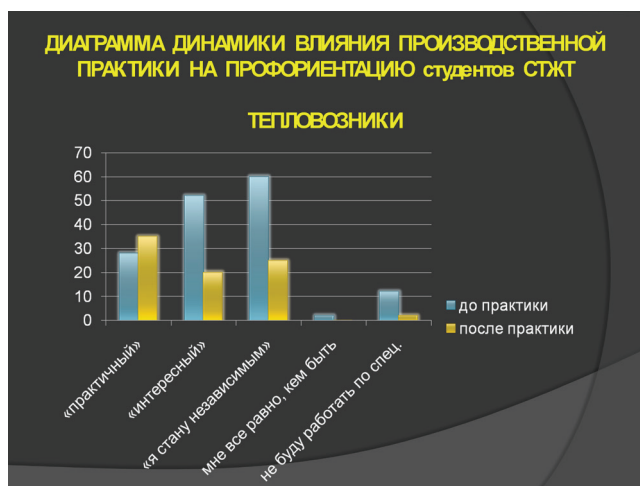


Рис. 3

	до	после
мой выбор «практичный»	28%	35%
мой выбор «интересен»	52%	20%
мой выбор «сделает меня, готовым жить самостоятельно»	60%	25%
не собираются работать по специальности	12%	2%
выбор профессии	15% родителями	85% самостоятельный

Изменился показатель практичности выбора — повысился. Снижился интерес к профессии. Снижился показатель уверенности в материальной независимости в два раза. Самый высокий показатель работы по специальности, если сначала 12 % не планировали, то после практики уменьшился до 2 %.

Связисты.



Рис. 4

	до	после
мой выбор «практичный»	15%	44%
мой выбор «интересен»	22%	20%
мой выбор «сделает меня, готовым жить самостоятельно»	40%	26%
не собираются работать по специальности	46%	26%
выбор профессии	55% родителями	45% самостоятельный

Изменился показатель практичности выбора. Снижился показатель уверенности в материальной независимости. Хороший показатель работы по специальности, если сначала 46 % этого не планировали, то после практики он уменьшился до 26 %.

Движенцы.



Рис. 5

	до	после
мой выбор «практичный»	28%	54%
мой выбор «интересен»	11%	10%
мой выбор «сделает меня, готовым жить самостоятельно»	40%	70%
не собираются работать по специальности	25%	25%
выбор профессии	55% родителями	45% самостоятельный

Значительно вырос показатель практичности выбора. Сохранился интерес к профессии. Сохранился полностью показатель работы по специальности, но у студентов этой специальности выбор профессии изначально был поровну: самостоятельный и родителями!

Автоматики.



Рис. 6

	до	после
мой выбор «практичный»	25%	55%
мой выбор «интересен»	25%	20%
мой выбор «сделает меня, готовым жить самостоятельно»	40%	20%
не собираются работать по специальности	50%	30%
выбор профессии	60% родителями	40% самостоятельный

Вырос показатель практичности выбора. Сохранился интерес к профессии. Снизился показатель уверенности в том, что будет материальная независимость. Уменьшился показатель работы по специальности, если сначала 50% этого не планировали, то после практики он уменьшился до 30%.

Хочется отметить, что все специальности разделились условно на две подгруппы. Одна: тепловозники, движенцы и путейцы — в основном своем количестве, собираются посвятить себя железной дороге. Вторая: автоматки, связисты, энергетики — смотрят более широко на свои возможности и не ограничивают так жестко рамки полученной в нашем техникуме специальности. Большое количество студентов не ограничивают свою специальность рамками железной дороги. Многие выпускники планируют дальнейшее обучение в вузах и считают образование, полученное в нашем техникуме, хорошей базой для этого. В среднем от 20 до 30% с каждого отделения. Проведенное исследование показало динамику развития профессионального самосознания учеников ссуза. После прохождения производственной практики, можно отметить положительное изменение в профессиональном развитии студентов — не один из них не написал, что «ему все равно, кем быть». Это очень значительный показатель личностного развития и самоопределения.

Литература:

1. Концепция профессионального самоопределения молодежи / В. А. Поляков, С. Н. Чистякова и др. // Педагогика. — 2013. — № 5.
2. Профессиональные пробы и выбор профессии: книга для учителя / под ред. С. Н. Чистяковой. — М.: Просвещение, 2009.
3. Пряжникова, Е. Ю. Поучительная история развития профессионального самоопределения в России [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.psyparents.ru/read/articles/2300/>

Л. С. Выготский о роли игры в психическом развитии ребенка

Глаголева Кристина Сергеевна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

В данной статье рассматривается вопрос о роли игры в психическом развитии ребенка. Проанализированы характерные особенности игры в дошкольном возрасте, отличия игровой деятельности от других форм занятий ребенка.

Ключевые слова: Л. С. Выготский, игра, психическое развитие, ведущий вид деятельности, игровая деятельность, дошкольный возраст

Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игра. Это первая деятельность, которой принадлежит особенно важная роль в развитии личности. Психические качества и личностные особенности ребенка наиболее интенсивно формируются в игровой деятельности. В игре складываются другие виды деятельности, которые потом приобретают самостоятельное значение. Игра относится к косвенному методу воздействия: ребенок не ощущает себя объектом воздействия взрослого, а является полноправным субъектом деятельности.

Многие ученые занимались проблемой игровой деятельности: К. Гросс, П. П. Блонский, Д. Б. Эльконин. Большое внимание роли игры в психическом развитии ребенка уделял Л. С. Выготский. «Сущность игры в том, что она есть

Важный вывод о значении прохождения производственной практики очевиден и подтвержден цифрами двухлетнего исследования. После того, как студенты реально познакомились на практике с обязанностями, связанными с выбранной специальностью, показатель тех, кто определился с выбором профессии и принял решение работать или не работать по специальности стопроцентный. Он колеблется по специальностям от 70% до 98%. Так же, по результатам анкетирования, видно, что именно самостоятельный, осознанный выбор будущей специальности подростком, помогает ему успешно обучаться, а в дальнейшем и работать по профессии. Родители и педагоги, несомненно, должны оказывать помощь и поддержку в выборе пути, но это не должно носить характер настойчивого давления. Необходимо заинтересовывать подростков, творчески подходить к педагогическим и родительским обязанностям, грамотно организовывать профориентационную работу в учебном заведении.

исполнение желаний, но не единичных желаний, а обобщенных аффектов» — писал Л. С. Выготский [1, с.64]. В дошкольном возрасте возникают различные потребности и побуждения, которые очень важны для всего развития ребенка. У ребенка в этом возрасте появляются нереализуемые желания, непосредственно приводящие к игре. Ребенок играет, не осознавая мотивов игровой деятельности. Это существенно отличает игру от труда и других видов деятельности. Мотивы, действия, побуждения становятся в полной мере доступными сознанию только в переходном возрасте.

Игровая деятельность отличается от других форм занятий ребенка, так как в игре создается мнимая ситуация. Это происходит в результате расхождения видимого и смыс-

лового поля, которое появляется в дошкольном возрасте. Мнимая ситуация заключает в себе правила поведения. Ребенок вообразил себя матерью, а куклу — ребенком, значит, он должен подчиняться правилам материнского поведения. Любая игра с мнимой ситуацией есть игра с правилами, и любая игра с правилами есть игра с мнимой ситуацией. Например, играть в шахматы, значит создавать мнимую ситуацию, потому что фигуры могут ходить только так, как установлено правилами.

В игровой деятельности формируются благоприятные условия для развития интеллекта ребенка, для перехода от наглядно-действенного мышления к образному и к элементам словесно-логического мышления. Творческие процессы, которые уже в самом раннем возрасте проявляются у детей, лучше всего выражаются в играх. Девочка, которая играет с куклой и воображает себя ее матерью, ребенок, который в игре превращается в охотника, в солдата, в моряка, — все эти играющие дети представляют примеры самого подлинного и настоящего творчества. В своих играх дети очень многое воспроизводят из того, что они видели.

Огромная роль в играх детей принадлежит подражанию. Игры ребенка очень часто служат лишь отголоском того, что он видел и слышал от взрослых, и тем не менее эти элементы прежнего опыта ребенка никогда не воспроизводятся в игре совершенно так же, как они представлялись в действительности. По словам Л. С. Выготского, игра — это переработка пережитых впечатлений, построение на их основе новой действительности, которая отвечает запросам и влечениям самого ребенка [3, с.7].

Воображение в игре зависит от предыдущего опыта и реалистичности игрушек. Включившись в сценарий игры, дети редко принимают идеи или действия, которые нарушают разделяемую ими реалистичность игры. Например, не хотят изображать водителя, сидя на заднем сидении машины. Ребенок понимает, что водитель управляет машиной, сидя на переднем сиденье. Л. С. Выготский утверждает, что принятие воображаемой роли создает зону ближайшего развития ребенка. «К концу дошкольного возраста воображение становится сравнительно независимым от деятельности во внешнем плане, на базе которой оно формировалось. Примерно в этот же период в воображении появляются элементы творчества. Данные особенности воображения старшего дошкольника очень важны для подготовки к школьному обучению, в котором ребенку придется действовать с образами объектов, с которыми он еще не сталкивался в своем опыте, на основе накопленных понятий» [1, с.66].

В игре ребенок учится действовать в познаваемой, т. е. в мысленной ситуации, опираясь на внутренние тенденции и мотивы, а не на мотивы и побуждения, которые идут от вещи. К. Левин считал, что вещи обладают побудительной силой по отношению к действиям ребенка. Например, колокольчик тянет ребенка на то, чтобы позвонить, велосипед — на то, чтобы на нем покататься. Но в игре

вещи теряют свой побудительный характер. Ребенок видит одно, а действует по отношению к видимому объекту совсем иначе. Ребенок учится определяться в своем поведении не только прямым восприятием вещи или действующей на него ситуацией, а смыслом этой ситуации.

В игре дети создают структуру — смысл-вещь, где смысловая сторона, значение слова и вещи, является главной, определяющей его поведение. Ребенок принимает слово за свойство вещи, он не видит слова, а видит за ним обозначенную им вещь. Для ребенка слово «лошадь», приравниваемое к палочке, означает: «там лошадь», т. е. он мысленно видит вещь за словом. У ребенка раннего возраста происходит тесное слияние слова с вещью, при котором расхождение смыслового и видимого поля невозможно. Ребенок двух лет, должен повторить, глядя на сидящего перед ним ребенка: «Дима бежит», но он изменяет свою фразу и говорит: «Дима сидит». Игра переходит к внутренним процессам в школьном возрасте, к внутренней речи, логической памяти, абстрактному мышлению.

В игре ребенок делает то, что ему больше всего хочется и в тоже время он подчиняется правилам, отказываясь от некоторых своих желаний. Создается положение, при котором возникает двойной аффективный план. Ребенок, например, плачет в игре, как пациент на приеме у зубного врача, но радуется, как играющий. Ребенок координирует свое поведение, подчиняя каждый свой поступок игровым правилам. Благодаря игре с правилами рождается и развивается воля ребенка.

Л. С. Выготский рассматривал способность придерживаться правил как ключевую для готовности к школьному обучению, совершенно независимо от способности к воображению. Участие в игре со скрытыми правилами, которые могут изменяться в ходе игры, требуют более высокого уровня формирования когнитивных, социальных и вербальных навыков, чем игра с явными и неизменными правилами. Более того, использование изображения в играх соответствует более высокому когнитивному уровню, задействует более сложный и длительный процесс мышления, чем в играх с правилами, таких как настольные или спортивные [2, с.56].

Отношение игры к развитию следует сравнивать с отношением обучения к развитию. За игрой стоят изменения потребностей и изменения сознания более общего характера. Игра является источником развития и поэтому она создает зону ближайшего развития. Л. С. Выготский отмечал, что «действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов — все это возникает в игре и ставит ее на высший уровень развития, возносит ее на гребень волны, делает ее девятым валом развития дошкольного возраста, который возносится всей глубиной вод, но относительно спокойных» [1, с. 67].

Через игровую деятельность движется ребенок. Движение начинается с мнимой ситуации, очень близкой к реальной. В первоначальной ситуации правило находится в сжа-

том виде. Сама мнимость в ситуации тоже очень мала. Игра больше напоминает воспоминание, чем воображение.

Игра — это целевая деятельность ребенка. Цель ставится тем, ради чего совершается все остальное. Цель, как конечный момент, определяет аффективное отношение ребенка к игре. Цель к концу спортивных игр является одним из главных моментов игры, без которой она теряет свой смысл. В конце развития игры выступает правило, и чем оно строже, чем оно больше требует от ребенка приспособления, чем больше регулирует деятельность ребенка, тем игра становится напряженнее, острее, интереснее. Простое бегание без цели, без правил — это вялая, скучная игра, не захватывающая ребят. Ребенку приятно добежать первым, так как он получает удовлетворение от своей победы. Игровые правила существенно отличаются от моральных, таких как не трогать без разрешения чужих вещей, здороваться с воспитателем. Это отличие заключается в том, что игровые правила ребенок устанавливает для себя сам. Это правило внутреннего самоопределения и самоограничения.

В игре ребенок свободен, так как он определяет свои поступки, исходя из своего «Я», своих интересов и потребностей. Но это воображаемая свобода. Он подчиняет свои действия определенному смыслу, он действует, исходя из значения вещи. Ребенок учится осмысливать свои собственные действия, понимать, что каждая вещь имеет определенное значение. Создание мнимой ситуации с точки зрения формирования личности ребенка можно рассматривать как путь к развитию отвлеченного мышления.

Литература:

1. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии № 6. — 1966.
2. Выготский Л. С. Психология развития ребенка — М.: Издательство Смысл, 2004.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Книга для учителя. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 1991.

Особенности оказания социально-психологической помощи женщинам, оказавшимся в сложной жизненной ситуации

Гребенюк Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Сулейманова Елена Владимировна, магистрант
Астраханский государственный университет

Социально-психологическое обеспечение деятельности социальных служб представляет собой совокупность технологий, методов и процедур, а также принципов их применения, основывающихся на использовании знания социально-психологических механизмов и закономерностей функционирования человека и социальных групп. Социально-психологическое обеспечение направлено на оптимизацию социально-психологических, организационных,

Игра является особенностью дошкольного возраста. Игра ребенка до трех лет носит характер серьезной игры в такой же степени, как и игра подростка. Серьезная игра ребенка раннего возраста заключается в том, что играя, он не отделяет мнимой ситуации от реальной.

По мнению Л. С. Выготского, у школьника игра существует в виде ограниченной формы деятельности, прежде всего в виде спортивных игр, занимающих важную роль в общем развитии школьника, но не обладающих тем значением, которое имеет игра у дошкольника.

В школьном возрасте игра не исчезает, а проникает в отношение к действительности. Она продолжается в школьном обучении и труде. Игра служит на уроке средством введения, закрепления и контроля учебного материала, способствует снятию напряжения и повышению эмоционального настроя у учащихся.

Таким образом, на любом этапе развития, в любой своей форме игра способствует нравственному, интеллектуальному и эмоциональному развитию ребенка. Внутри игровой деятельности начинает складываться учебная деятельность, которая позднее становится ведущей в развитии ребенка. Игра способствует развитию чувств и волевой регуляции поведения, потому что, играя, ребенок подчиняется правилам. Через игровые отношения ребенок знакомится с поведением и взаимоотношениями взрослых людей и приобретает основные навыки общения и самосознания. В игре формируются новые мотивы и потребности: соревновательные, игровые; зарождаются новые виды продуктивной деятельности.

информационных и методических предпосылок деятельности организаций и специалистов социальной сферы. Забелина Т. А. отмечает, что «... центральной задачей практической социальной работы является содействие оптимальной адаптации людей, семей и групп населения к социальной среде и, в частности, к своему окружению» [6, с.12].

Эта социально-психологическая направленность привела к становлению психосоциального подхода в соци-

альной работе, в котором подчеркивается необходимость понимать личность клиента и его взаимоотношения с окружающим его миром, то есть рассматривать целостность «человек в ситуации». Подчеркивается также, что эффективность помощи клиенту во многом зависит от умения психологически воздействовать на объект помощи и его микросоциальное окружение. В целом в данном контексте психосоциальная работа рассматривается как взаимоотношения между социальными работниками и клиентами. Суть помощи заключается в эффективном участии социального работника в решении психологических, межличностных и социальных проблем «личности в ситуации».

«В последнее время отмечается рост числа женщин, которые испытывают трудности в своей жизни и даже находятся в экстремальной жизненной ситуации. Как определяют исследования в области социальной психологии, социальную работу с женщинами можно объединить в три группы задач: по спасению их, по поддержанию функционирования и по развитию. В конкретных индивидуальных и социальных условиях на передний план выходит та или иная группа» [4].

Так, в случае реальной опасности для жизни и здоровья женщин и могут использоваться приюты-стационары, кризисные центры, убежища с комплексом своих социальных услуг. Острые экономические затруднения дают право женщине обращаться за адресной социальной или экстренной помощью. Поддержание социального функционирования может обеспечиваться социально-психологической реабилитацией и поддержкой женщин в трудной жизненной ситуации, мероприятиями по переподготовке или переобучению их более нужным профессиям, консультациями или иной правовой помощью для защиты их прав.

Задачи социального развития могут обеспечиваться деятельностью по поддержанию групп самопомощи и взаимопомощи, ассоциаций защиты социальных и иных прав различных страт женского населения, содействием самозанятости и самообеспеченности женщин.

Легко заметить, что все эти задачи, как правило, выполняются социальными работниками совместно с сотрудниками различных сфер социального комплекса — правоохранительными органами, службами занятости, медицинскими и образовательными учреждениями и т. п. Формы социальной работы. Оказание экстренной социальной помощи заключается в разовом, единичном содействии индивиду или семье, оказавшимся в состоянии затруднения, путем выдачи денег, продуктов или вещей.

Адресная социальная помощь оказывается малообеспеченным слоям населения и состоит также в выдаче денег, продуктов и вещей, но может предоставляться неоднократно, даже регулярно. Получателями этих видов помощи могут быть различные категории населения, в первую очередь представители социально неблагополучных семей.

Социальное убежище, социальный приют, социальная гостиница — учреждения социальной помощи стационар-

ного типа. В этих учреждениях предоставляется возможность временного пребывания для лиц, попавших в тяжелую жизненную ситуацию, в первую очередь для детей и женщин. Клиенты таких учреждений могут укрыться в них от семейной жестокости, а сотрудники оказывают им социально-психологическую помощь, юридические услуги, помогают в случае необходимости в защите собственных прав, в трудоустройстве.

Защита от домашней жестокости в условиях нестационарного учреждения должна сочетать, как правило, деятельность правоохранительных органов и учреждений социального обслуживания. Первые пресекают насилие, вторые оказывают реабилитационную, юридическую и иные виды помощи его жертвам. Она заключается в морально-психологической реабилитации, информационно-консультативной помощи о правах жертвы и социальных ресурсах для их защиты.

Эффективной технологией является создание терапевтических групп из лиц, претерпевших семейное насилие, члены которых наилучшим образом могут поддержать друг друга, достигнуть более высоких результатов под руководством специалиста по социальной работе в коррекции своей личности, в защите своих социальных интересов.

Более высокий уровень работы — переход терапевтических групп в статус групп самопомощи, т. е. объединений клиентов, имеющих более длительное существование, более обширный круг проблем, сильнее воздействующих на личность своих членов. Содействие социального работника в создании таких групп означает, что из разряда объектов воздействия его клиенты переводятся в ранг субъектов, они равноправно участвуют в решении собственных проблем.

Иногда это решение может быть осуществлено только на уровне коррекции личностного восприятия, когда не меняются травмирующие обстоятельства, но изменяется их восприятие клиентом. Так, группа «жены алкоголиков» лишь косвенно может повлиять на пагубное пристрастие своих мужей, но клиентки ставят своей целью учиться быть счастливыми и в условиях пьянства мужа.

Оказание женщинам содействия в планировании семьи заключается в многосторонней деятельности ряда учреждений, прежде всего медико-социальной реабилитации, которые оказывают консультативную и информационную помощь, рассказывая о существующих методах контрацепции и рекомендуя наиболее подходящие. Кроме того, проводится идеология планирования семьи, пропагандируются разумные подходы в этой области, преимущества свободы выбора стратегии и технологии предохранения.

Социально-трудовая реабилитация женщин в условиях безработицы или угрозы безработицы заключается в оказании социально-психологической поддержки женщине, фрустрированной своим ущербным положением на рынке труда. Кроме того, ей оказывается информационная и порой организационная помощь в поисках нового места работы.

Для лучшей адаптации к изменившимся условиям разворачивается деятельность по переподготовке и переобучению женщин дефицитным или более нужным профессиям, хотя в условиях всеобщего кризиса экономики все труднее оказывается изыскивать эти профессии. Разумеется, в такой деятельности необходима самая тесная координация усилий учреждений социального обслуживания и служб занятости. Содействие в самопомощи и самозанятости женщин выражается в создании в ряде центров социального обслуживания цехов, мастерских, участков трудотерапии, в рамках которых женщины и девочки-подростки имеют возможность обучиться трудовым операциям; продукция этих цехов поступает в продажу, а средства используются на улучшение жизни клиентов. Наконец, нередко они становятся самостоятельными производствами, которые помимо первоначальных задач предоставляют рабочие места для социально ущемленных категорий населения [7].

Для решения этой проблемы в городе Астрахани создан специальный кризисный центр, который призван помочь такой категории женщин. Центр предоставляет следующие социальные услуги, входящие в Перечень социальных услуг, предоставляемых поставщиками социальных услуг, утвержденный Законом Астраханской области от 10.12.2014 № 80/2014 ОЗ «Об отдельных вопросах правового регулирования отношений в сфере социального обслуживания граждан в Астраханской области» с 01.01.2015». Специальными центрами оказываются социально-бытовые услуги:

- 1) в стационарной форме социального обслуживания:
 - предоставление площади жилых помещений согласно утвержденным уполномоченным органом нормативам;
 - обеспечение мягким инвентарем (одеждой, обувью, нательным бельем и постельными принадлежностями) согласно утвержденным уполномоченным органом нормативам;
 - обеспечение питанием согласно утвержденным уполномоченным органом нормам;
 - отправка за счет средств получателя социальных услуг почтовой корреспонденции;

Литература:

1. Горшков И. В. Горин В. П. Личная патология и внутрисемейная агрессия. / Социальная психиатрия. Вып. 2. — М., 2008.
2. Гребенюк Е. Н. Синергетический подход в гуманитарном исследовании. Астрахань: Астраханский университет, 2011., 300 с.
3. Декларация об искоренении насилия в отношении женщин, принята Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН 23 февраля 1994 г.
4. Домашнее насилие в отношении женщин: Масштаб, характер, представления общества. / Сост. И. Д. Горшкова, О. М. Здравомыслова. — М., 2003.
5. Ерусланова Р. И. Насилие в семье: Учеб. пособие. — М.: ИТК «Дашков и К^о», 2010.
6. Забелина Т. А. Женщина и насилие. — М.: ЭКСМО-Пресс, 1995.
7. Здравомыслова О. М., Арутюнян М. Ю. Российская семья: стратегии выживания. // Семья в России. — 2008. — № 3—4.
8. Конт Р. Сексуальное насилие над женщинами. // Энциклопедия социальной работы, в 3 т., Т. 3. — М., 2008.

- обеспечение дополнительных санитарно-гигиенических услуг в помещениях для предоставления социальных услуг и местах общего пользования;

Социально-медицинские услуги:

- 1) в стационарной форме социального обслуживания:
 - выполнение процедур, связанных с сохранением здоровья получателей социальных услуг (измерение температуры тела, артериального давления, контроль за приемом лекарств и др.);
 - оказание содействия в проведении оздоровительных мероприятий;
 - систематическое наблюдение за получателями социальных услуг для выявления отклонений в состоянии их здоровья;
 - консультирование по социально-медицинским услугам (поддержания и сохранения здоровья получателей социальных услуг, проведения оздоровительных мероприятий, наблюдения за получателями социальных услуг для выявления отклонений в состоянии их здоровья);
 - проведение занятий, обучающих здоровому образу жизни.

Как показывает проведенное нами исследование на базе данного центра, 92% опрошенных женщин полностью удовлетворены оказанными им услугами, 12% женщин отметили, что желательно включить в пакет услуг консультации сексолога, 57% женщин высказались за повышение уровня реабилитационных процедур (включение социально-психологического тренинга в комплекс реабилитационных процедур).

Итак, невозможно решить социальные проблемы женщин в отрыве от социальных проблем всего общества. В нашей статье все время подчеркивалось, что те или иные социальные проблемы женщин неотделимы от проблем их семьи, детей, мужчин, с которыми они связаны различными отношениями. Социальные проблемы женщин тесно переплетены с социальными проблемами других социально-демографических категорий населения, всего общества в целом. Отдельно от них они не могут быть решены.

9. Насилие в отношении женщин — нарушение прав человека: международные документы и их применение. / Под ред. А. С. Синельникова. — М., 2005.
10. Насилие в семье: Особенности психологической реабилитации. Учеб. пособие / Под ред. Платоновой Н. М. и Платонова Ю. П. — СПб.: Речь, 2004.
11. Социальному работнику о проблеме домашнего насилия / Под ред. Синельникова А. М. — М.: Университетская книга, 2001.
12. Торохтий В. С. Психология социальной работы с семьей. — М., 2006.
13. Шведова Н. О. О насилии в отношении женщин // Насилие и социальные изменения. — 2000. — № 2–3.

Смысложизненные ориентации студентов-первокурсников с разным уровнем интернет-зависимости

Доронина Вера Феликсовна, студент

Пермский государственный национальный исследовательский университет

Иntenсивное развитие интернет-ресурсов, начавшееся в 90-е годы XX в., продолжается до сегодняшнего дня. Всемирная Сеть предоставляет широкие возможности для решения различного рода задач (общение, досуг, ведение бизнеса и т. д.). Вместе с этим интернет является хорошей почвой для формирования зависимого поведения пользователей [6].

Наиболее подвержены негативному влиянию сети Интернет оказываются подростки и юноши/ девушки в силу несформированности у них личностных структур. Зачастую использование молодыми людьми компьютера, гаджетов и Интернета носит неконтролируемый характер, что может стать причиной возникновения интернет-зависимости. Данная ситуация приводит к затруднению социализации юношей и девушек, формированию трудностей в обучении, создании семьи, построении карьеры и т. д. [2, 4].

Юношеский возраст чувствителен к формированию смысловой сферы личности. Именно в этом возрасте появляются такие новообразования, как личностное и профессиональное самоопределение [3]. Также в юношеском возрасте значительно меняется социальная ситуация развития: девушки и юноши завершают обучение в школе и меняют образовательную среду (высшие учебные заведения, колледжи и т. д.), либо выходят на работу. Молодым людям необходимо усвоить социальные нормы, требования для успешной социализации и вхождения во взрослую жизнь. Поэтому в данном возрасте остро встает вопрос о смысле жизни, своем предназначении, выборе направления самореализации, смысложизненных ориентиров.

Огромное количество информации в интернет-ресурсах мешает формированию критического мышления молодых людей и тем самым нарушает процесс самоопределения [1]. С одной стороны, сами возрастные особенности ранней юности (эмоциональная лабильность, личностная

незрелость, затруднения в социализации) обуславливают стремление молодых людей уйти в безопасную среду интернета. С другой стороны, использование Всемирной Паутины значительно влияет на развитие ценностно-смысловой сферы их личности [7].

Исследование особенностей смысловой сферы студентов с интернет-аддикцией расширяет понимание феномена зависимости от интернета, может быть полезным для создания психологических рекомендаций и программ профилактики и преодолению данной аддикции.

Цель исследования — выявить особенности смысложизненных ориентаций у студентов с разным уровнем интернет-зависимости.

Объект исследования — личностные особенности студентов.

Предмет исследования — особенности смысложизненных ориентаций у студентов с разным уровнем интернет-зависимости.

Гипотеза исследования: существуют различия между студентами с высоким и низким уровнем интернет-зависимости в выраженности смысложизненных ориентаций.

Методы исследования

Для достижения поставленной цели нами были использованы следующие психодиагностические методики:

1. «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева;
2. «Шкала интернет-зависимости Чен» (в адаптации В. Л. Малыгина, К. А. Феклисова).

Генеральной совокупностью нашего исследования являются студенты первого курса, обучающиеся в высших учебных заведениях. В качестве выборочной совокупности выбраны студенты 1 курса разных специальностей Пермского государственного национального исследовательского университета. Количество студентов 103 человека. В опросе участвовали 43 мужчины и 60 женщин.

По возрасту испытуемые распределились следующим образом: 17 лет — 5 человек (4,8%), 18 лет — 78 человек

(75,7%), 19 лет — 10 человек (9,7%), 20 лет — 5 человек (4,8%), 21 год — 4 человека (3,9%), 22 года — 1 человек (0,97%). Средний возраст $18,3 \pm 0,87$ лет.

Мы разделили испытуемых на три группы по значению общего показателя интернет-зависимости:

1) студенты с минимальным риском формирования интернет-зависимости;

2) студенты со склонностью к интернет-зависимому поведению;

3) студенты с выраженным паттерном интернет-зависимого поведения.

Деление осуществлялось на основе нормативных данных по тесту «Шкала интернет-зависимости Чен» [6].

Результаты исследования

В ходе исследования было выявлено, что устойчивый паттерн интернет-зависимого поведения демонстрируют 16,5% студентов; 59,2% респондентов обладают склонностью к формированию интернет-аддикции, минимальный риск возникновения интернет-зависимости характерен для 24,3% испытуемых (Диаграмма 1).

Распределение испытуемых по уровню выраженности интернет-зависимости



Рис. 1

Нами был проведен сравнительный анализ двух групп испытуемых: с низкими и высокими показателями интернет-аддикции. Анализ выполнен при помощи критерия Т-Стьюдента. В результате сравнения выявлено, что существуют значимые различия средних значений по методике «СЖО» между группами студентов с высоким и низким уровнем зависимости от интернета:

условно независимые от интернета испытуемые демонстрируют значимо более высокие показатели по всем шкалам теста «СЖО», чем студенты с выраженной интернет-аддикцией (Табл. 1). В то же время средние показатели группы интернет-независимых не выходят за рамки средних значений по тестовым нормам методики СЖО [5].

Таблица 1. Средние значения по шкалам методики «СЖО» у испытуемых с разным уровнем интернет-зависимости (ИЗ)

	Уровень ИЗ	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
Цели	Мин. риск ИЗ	25	30,3200	7,11641	1,42328
	Выраженная ИЗ	17	22,3529	8,23059	1,99621
Процесс	Мин. риск ИЗ	25	30,6000	5,62731	1,12546
	Выраженная ИЗ	17	19,7059	6,54565	1,58755
Результат	Мин. риск ИЗ	25	25,7600	4,49333	,89867
	Выраженная ИЗ	17	17,5882	5,16065	1,25164
ЛК-Я	Мин. риск ИЗ	25	20,8000	4,26224	,85245
	Выраженная ИЗ	17	15,3529	5,18340	1,25716
ЛК-Жизнь	Мин. риск ИЗ	25	31,2800	4,91189	,98238
	Выраженная ИЗ	17	20,8824	8,26803	2,00529
Общая ОЖ	Мин. риск ИЗ	25	138,7600	23,85770	4,77154
	Выраженная ИЗ	17	95,8824	30,51615	7,40125

Таким образом, мы можем охарактеризовать студентов с минимальным риском возникновения интернет-зависимости следующим образом: они обладают целями на будущее, обуславливающими направленность личности и временную перспективу (Цели в жизни); воспринимают процесс собственной жизни как наполненный эмоциями и чувствами, увлекательный и интересный (Процесс жизни); удовлетворены своим прошлым, ощущают продуктивность прожитого отрезка жизни (Результативность жизни); считают себя свободными в выборе того, как построить свою жизнь на основе собственных целей и смыслов (Локус контроля — Я); считают людей способными на самостоятельное управление своей жизнью, свободу в принятии решений и воплощении их в жизнь (Локус контроля — Жизнь).

Студенты с выраженной интернет-зависимостью обладают противоположными характеристиками: они склонны

жить прошлым и настоящим, не задумываясь о своем будущем; испытывают неудовлетворенность своей жизнью в настоящий момент; оценивают прожитый отрезок собственной жизни как непродуктивный, нерезультативный; не верят в возможность самостоятельного контроля событий своей жизни; уверены в том, что люди не способны сознательно контролировать собственную жизнь, свободы выбора не существует.

Итак, можно сделать вывод, что студенты-первокурсники, демонстрирующие выраженную и устойчивую интернет-зависимость, обладают низким уровнем осмысленности жизни, в отличие от студентов, независимых от интернета.

Полученные результаты могут быть использованы для разработки рекомендаций и программ, направленных на профилактику и преодоление интернет-зависимости у студентов.

Литература:

1. Астафьева О. Н., Колин К. К., Суконкин В. А. Формирование культурных ценностей общества в условиях развития информационных технологий // Культурное наследие в условиях информационного общества. Коллективная монография. — Челябинск: ЧГАКИ, 2011. — С. 76–90.
2. Войскунский А. Е. Феномен зависимости от Интернета // Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А. Е. Войскунского. — М., 2000. — С. 100–131.
3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст]: в 6 т. / Л. С. Выготский — Т. 3. — М.: Педагогика, 1984. — 546 с.
4. Егоров А. Ю., Кузнецова Н. А., Петрова Е. А. Особенности личности подростков с интернет-зависимостью // Вопросы психического здоровья детей и подростков. — 2005. — Т. 5, № 2. — С. 20–27.
5. Леонтьев, Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) [Текст] / Дмитрий Алексеевич Леонтьев — 2-е изд. — М.: Смысл, Серия: Психодиагностическая серия, 2006. — 22 с.
6. Малыгин В. Л. «Интернет-зависимое поведение. Критерии и методы диагностики»: Учебное пособие. — М. МГМСУ, 2011. — 32 с. (Учебное пособие для студентов факультета клинической психологии по дисциплине специализации «Психологическая коррекция аддиктивного поведения»).
7. Мирошниченко А. В. Трансформации смысловой сферы успешных юношей с различным уровнем интернет-зависимости // Российский психологический журнал. — 2010. — Т. 7, № 2. — С. 54–58.
8. Особенности ценностных ориентаций у подростков с интернет-зависимым поведением / В. Л. Малыгин, Ю. А. Меркурьева, А. Б. Искандирова [и др.] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. — 2015. — N 4 (33). — С. 9 [Электронный ресурс]. — URL: <http://mpgj.ru>.

Развитие восприятия в раннем возрасте

Елизарова Елизавета Борисовна, студент;

Онуфриева Вера Васильевна, доцент

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

В статье рассматривается развитие процесса восприятия в раннем детстве. Актуальность исследования обусловлена наиболее благоприятным, сензитивным периодом развития восприятия. Анализ показателей зрительного восприятия от двухлетнего к трехлетнему возрасту показывает, что в двухлетнем возрасте с выполнением заданий справилось 67% дошкольников, в трехлетнем возрасте 90%.

Ключевые слова: восприятие, развитие процесса восприятия, зрительное восприятие, раннее детство, ведущая деятельность

Development of perception in early age

The article considers development of the perception process in early childhood. Relevance of this study is conditioned by the most favorable, sensitive period of perception's development. Analysis of indicators of visual perception from two years to three years of age shows, that with tasks coped 67 % preschoolers of two years of age, and 90 % preschoolers of three years of age.

Keywords: *perception, development of the perception process, visual perception, early childhood, leading activity*

Восприятие в раннем детстве — это ведущая психическая функция, на основе которой развиваются такие психические функции, как память, внимание, мышление и воображение. Из этого следует, что дальнейшее психическое развитие ребёнка определяется развитием процесса восприятия в раннем детстве.

Данная тема исследуется в работах таких авторов, как: М. М. Безруких, Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Т. С. Комарова, Е. Е. Кравцова и др.

В раннем возрасте происходит психологическое отделение ребенка от матери, расширяется круг доступных предметов, появляется ориентировка в пространстве и определенная самостоятельность, формируется наглядно-образное мышление, возникают первые устойчивые качества личности.

Ведущей деятельностью ребёнка в данный период является предметная деятельность, постепенно возникшая из манипулятивной и орудийной деятельности младенцев. Овладение предметной деятельностью — основа полного и всестороннего развития восприятия, т. к. восприятие ребенка в раннем детстве вплетено в ведущую деятельность и тесно связано с выполняемыми предметными действиями [4, с. 188].

Развитие восприятия определяется тремя составляющими — перцептивными действиями, которые заключаются в выделении наиболее характерных для данного предмета качеств (информативных точек), сенсорными эталонами, представляющими собой устойчивые образы, и действиями соотнесения образов-эталонов с предметами окружающего мира [1, с. 265].

По мнению Л. С. Выготского, «все функции раннего возраста идут вокруг восприятия, через восприятие и с помощью восприятия. Это ставит восприятие в благоприятные условия развития в данном возрасте. Восприятие обслуживается всеми сторонами деятельности ребенка, поэтому ни одна функция не переживает такого пышного расцвета в раннем возрасте, как функция восприятия» [2, с. 140].

Шаповаленко И. В. считает, что для наилучшего развития способности восприятия в раннем возрасте необходимо выполнение предметных действий, требующих учёта свойств предметов. К ним относятся соотносящие и орудийные действия, направленные на подбор предметов по форме, величине, цвету и расположению в пространстве, а также собственно зрительные действия, которые направлены, в первую очередь, на форму и величину предметов [4, с. 188].

В раннем возрасте особенно активно развивается зрительное и слуховое восприятие. Годовалый ребенок не обладает способностью последовательно и систематически осматривать предмет. Для него характерны выхватывание какого-то одного бросающегося в глаза признака, реагирования на него и опознания предметов только по нему. Для детей второго года характерно восприятие каких-либо изображённых предметов как вполне самостоятельных, они не способны воспринимать рисунки или фотографии как изображения какого-либо предмета или человека. Ребёнок выделяет и в предмете, и в изображении одну определённую деталь, привлекающую его внимание, и поэтому может назвать их одинаково, тем самым отождествляя предмет и его изображение. В последствие для детей двух с половиной — трёх лет становится возможным зрительный выбор по образцу, заключающийся в том, что ребёнок может выбрать из двух различных по форме, величине и цвету предметов такой, который будет соответствовать предмету, данному в качестве образца. Характерным является то, что начнёт выбирать ребёнок по форме, а потом по величине и в конце по цвету. Со временем на третьем году жизни для ребёнка хорошо знакомые предметы становятся постоянными образцами, с которыми он сравнивает свойства других предметов. Такие образцы могут быть не только реальными предметами, но и представлениями о них, сложившиеся и закрепившиеся у ребёнка ранее.

Развитие слухового восприятия в некоторой степени схоже с развитием зрительного восприятия. При нём свойства звуков становятся значимы для ребёнка тогда, когда они необходимы для его деятельности, т. е. слуховое восприятие так же, как и зрительное вплетено в ведущую деятельность ребёнка. Такой деятельностью, связанной с восприятием звуков, становится, прежде всего, речевое общение. Именно поэтому в раннем возрасте особенно интенсивно развивается фонематический слух [2, с. 142].

С помощью предметных действий ребёнок активно познаёт окружающий мир, что способствует развитию составляющих основу восприятия в раннем возрасте зрительных действий. Вследствие этого ранний возраст является самым благоприятным периодом для интенсивного развития восприятия. Оно включено в ведущую деятельность и поэтому является ведущей психической функцией раннего периода детства. Именно от восприятия зависит развитие других психических функций в дальнейшем.

Актуальность исследования восприятия в раннем детстве определила цели и задачи эмпирического исследования. Исследование особенностей восприятия в раннем

детстве проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 1» общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому развитию детей в г. Меленки Владимирской области. В нем принимали участие дошкольники 2–3-х лет детей двухлетнего возраста и семь детей трёхлетнего возраста.

В исследовании применялись такие методики, как «Найди парные картинки», «Разбери и сложи матрёшку» и «Сложи разрезанные картинки» Е. А. Стребелёвой [3, с. 18].

На первом этапе применялась методика «Найди парные картинки», которая предъявлялась двухлетним детям. С каждым ребенком проводилась индивидуальная работа, которая подразумевала взаимодействие с ребёнком, наблюдение за его действиями и способами сличения парных картинок, а также помощь, если возникали трудности при выполнении заданий. В процессе исследования дети легко шли на контакт, внимательно слушали задание и старались достигнуть положительного результата.

В итоге были получены результаты, которые представлены на рис. № 1:

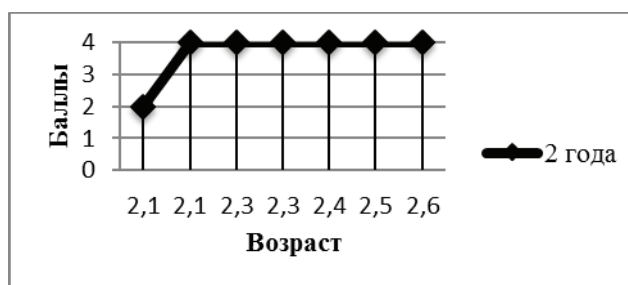


Рис. 1. Показатели уровня развития зрительного восприятия предметных картинок

В результате 90 % детей двухлетнего возраста получили высший балл по поиску парных картинок. 90 % детей принимали задание, адекватно выполняли поставленную перед ними задачу без помощи взрослого. Также была заметна их заинтересованность в конечной деятельности. Дети получали удовольствие от поиска одинаковых картинок, что способствовало лёгкости сличения парных картинок. Всё это свидетельствует о том, что у них зрительное восприятие предметных картинок развито в соответствии с возрастом. Исключение составили 10 % детей, которые оказались не способными к самостоятельному выполне-

нию задания и не заинтересованными в конечном результате, что свидетельствует об их отставании в развитии.

На втором этапе использовалась методика «Сложи разрезанные картинки», которая предъявлялась трёхлетним детям. С ними так же проводилась индивидуальная работа. В процессе исследования у 57 % детей возникли затруднения с выполнением задания, которые решались путём показа им целой картинки, которая является идентичной разрезанной картинке, представленной детям ранее.

Результаты данного этапа исследования представлены на рис. № 2:

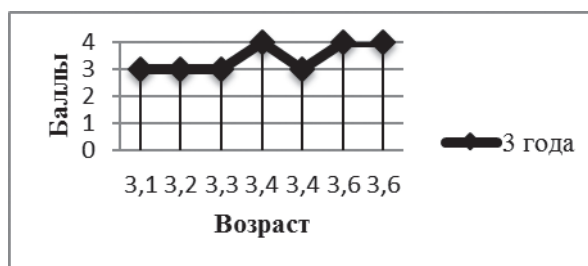


Рис. 2. Показатели уровня развития целостного восприятия предметной картинки

Из графика, изображённого на рис. № 2, видно, что целостное восприятие у 57 % детей трёхлетнего возраста развито недостаточно. Эти дети смогли составить картинку только после помощи взрослого, который показал им, как стоит выполнять данное задание. Остальные дети, составляющие 43 %, уже к трём с половиной годам могут вполне самостоятельно с первого раза собрать разрезанные картинки. Они понимают, что от них требуется, и с удовольствием принимаются за деятельность, стремятся к положительному конечному результату. Из этого следует, что це-

лостное восприятие у этих детей развито в соответствии с возрастной нормой и интенсивно развивается к концу раннего возраста.

На следующем этапе исследования использовалась методика «Разбери и сложи матрёшку», которая предъявлялась как двухлетним, так и трёхлетним дошкольникам. С каждым из детей проводилась индивидуальная работа, в ходе которой дети легко шли на контакт.

В процессе исследования у 43 % детей двухлетнего возраста возникли затруднения. Из них 67 % смогли справиться

с заданием после показа правильных действий, необходимых для выполнения поставленной задачи. 33% детей не смогли выполнить задание даже после показа действий.

У детей трёхлетнего возраста затруднения возникли только у 10%. Решить эти затруднения удалось с помо-

щью показа необходимых для выполнения задания действий. После обучения дети легко справились с поставленной задачей.

Результаты данного этапа исследования отображены на рис. № 3:

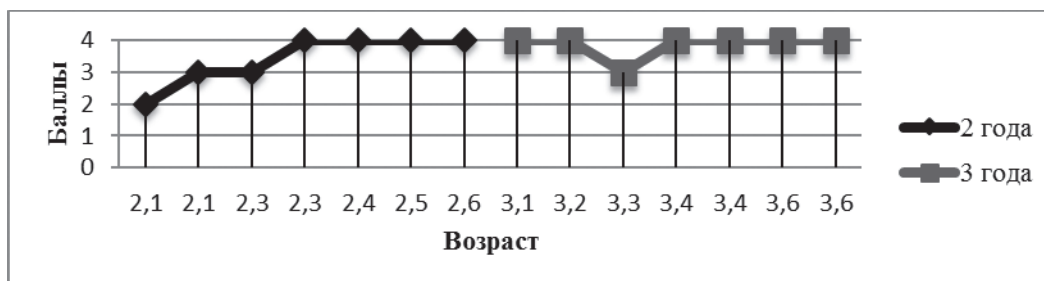


Рис. 3. Сравнительный анализ развития практического ориентирования на величину предметов в возрасте 2-х и 3-х лет

По данному графику можно рассмотреть развитие практического ориентирования на величину предметов в раннем возрасте. Для двухлетних детей характерно развитие данного восприятия к двум годам и трём месяцам. До этого возраста, особенно в 2 года и один месяц, дети, как правило, уже понимают задание, заинтересованы в положительном результате, но самостоятельно могут выполнить необходимые действия только после показа взрослого. В два года три месяца и дальше дети уже способны выполнить задание самостоятельно, т. е. они свободно различают предметы по величине. В этом возрасте у детей не возникает проблем с разборкой и со сложением матрёшки.

Развитие практического ориентирования на величину предметов продолжается и в возрасте трёх лет. Следовательно, для детей данного возраста уже характерно свободное и самостоятельное выполнение действий по разборке и сложению матрёшки, что доказывается результатами исследования, которые показали, что 90% трёхлетних детей не испытывают трудностей в выполнении необходимых

действий, у них не возникает замешательства при выполнении задания.

Следовательно, практическая ориентировка на величину предметов начинает интенсивно развиваться от 2 лет трёх месяцев и к трём годам является сформированной.

Таким образом, в ходе эмпирического исследования развития восприятия в раннем возрасте, было установлено, что восприятие в данный период испытывает интенсивное развитие и, следовательно, является наиболее благоприятным периодом для активного формирования, а в случае необходимости и коррекции.

На основе полученных результатов, воспитатели дошкольного учреждения могут эффективно организовать свою воспитательную деятельность и оказать консультативную помощь родителям. Исходя из того, что ранний возраст является сензитивным периодом для развития восприятия, они смогут помочь ребёнку достигнуть необходимого для дальнейшего развития психических функций уровня восприятия.

Литература:

1. Марцинковская Т. Д. Психология развития: Учеб. для студентов. высш. психол. учеб. заведений/ Под ред. Т. Д. Марцинковской. — 3-е изд. / Т. Марцинковская, Т. Марютина, Ю. Микадзе и др. — М.: Академия, 2007. — 528 с. ISBN: 978-5-7695-4471-2
2. Смирнова, Е. О. Детская психология: Учебник для вузов. 3-е изд., перераб. — СПб.: Питер, 2009. — 304 с: ил. ISBN 978-5-388-00494-9
3. Стребелева Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей»/Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Раженкова и др.; под ред. Е. А. Стребелевой. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 2004. — 164 с. + Прил. (268. с. ил.). ISBN 5-09-012040-4
4. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). — М.: Гардарики, 2005. — 349 с. ISBN 5-8297-0176-6.

Анализ развития доабортного консультирования на территории г. Воронежа за последние три года

Ковалева Мария Игоревна, медицинский психолог
Воронежский центр охраны здоровья семьи и репродукции

В данной статье раскрывается понятие доабортного консультирования, цели и задачи доабортного консультирования, влияние консультирования на сохранение беременности. Даются определения доабортного консультирования, аборта и беременности. Показывается количество доабортных консультаций и число женщин желающих сохранить беременность после посещения психолога и проведения с ней консультации, направленной на сохранение беременности.

Ключевые слова: аборт, доабортное консультирование, беременность

Актуальность исследования обусловлена тем, что один из ведущих факторов, негативно влияющих на репродуктивное здоровье, приводящих к нарушению репродуктивной функции, бесплодию, возникновению гинекологических заболеваний у женщин, — аборт. О необходимости сокращения числа абортов прямо говорится в Концепции демографической политики Российской Федерации. Крайне важно разрабатывать и применять меры, которые смогут помочь женщине сделать осознанный выбор по поводу решения о прерывании беременности. Это поможет им обсудить свои причины с психологом. Поэтому государство и Министерство здравоохранения принимают различные программы, направленные на психологическую помощь, социальную помощь и реабилитацию женщин, а именно создают центры медико-социальной поддержки женщин, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. В соответствии с мероприятиями по реализации региональной программы «Модернизация здравоохранения Воронежской области на 2011—2012 годы», утвержденной постановлением правительства Воронежской области от 30 марта 2011 г. № 236, во исполнение приказа департамента здравоохранения Воронежской области от 08.08.2011 г. № 1203 «О создании центров медико-социальной поддержки беременных, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, на территории Воронежской области». Такие центры и доабортное консультирование в них актуальны для женщин, так как именно на них приходится наиболее интенсивные психологические нагрузки и возможность повлиять на решение женщины о сохранении беременности.

Беременность человека (лат. graviditas) — особое состояние организма женщины, при котором в её репродуктивных органах находится развивающийся эмбрион или плод. Беременность возникает в результате слияния женской и мужской половых клеток в маточной трубе, после чего происходит образование зиготы, содержащей 46 хромосом.

Аборт (искусственный аборт, от лат. abortus — «выкидыш») — искусственное прерывание беременности. По современным медицинским стандартам, аборт проводится, как правило, при сроке до 22 недель беременности. Аборты в России разрешены законом и бесплатны для любой гражданки. При сроке беременности до 12 недель аборт может быть проведён по желанию женщины; при сроке 12—22 не-

дели — если беременность наступила в результате изнасилования; при наличии медицинских показаний — на любом сроке беременности [7].

В 75% случаев женщин вынуждают принять решение об аборте причины психологического характера, что позволяет считать психологическую помощь женщине эффективной мерой поддержки, сохранения репродуктивного здоровья и повышения рождаемости. Эффективным методом работы с психологическими причинами, побуждающими женщин совершить аборт, представляется пробуждение материнских чувств, повышение степени осознанности ситуации, формирование позитивного образа будущего, что является основанием для введения в медицинских учреждениях психологического доабортного консультирования [6].

Для того чтобы показать эффективность программы работы центров и проведение в них доабортного консультирования с женщинами, желающими прервать нежелательную беременность было проведено исследование среди пациенток БУЗ ВО «Центра медико-социальной поддержки беременных женщин, оказавшихся в трудной жизненной ситуации» в г. Воронеже с целью дальнейшего развития доабортного консультирования и сокращения числа абортов.

Цель статьи показать количественную динамику развития доабортного консультирования, его влияния на сохранение беременности в г. Воронеже за последние три года (2014, 2015, 2016). На основании проведенного анализа показать важность и необходимость развития доабортного консультирования в центрах планирования семьи и женских консультациях, чтобы женщина могла обратиться за консультацией к психологу для принятия ею осознанного решения по поводу прерывания или сохранения беременности.

Анализ проводился на базе БУЗ ВО «Воронежский центр охраны здоровья семьи и репродукции» в г. Воронеже за последние три года. В исследовании приняло участие 1487 женщин, обративших в центр поддержки за доабортной консультацией. В 2014 году количество женщин составило 487 человек по доабортному консультированию из них 80 женщин приняли решение сохранить беременность после проведенной психологической беседы, что составило 16,4%. В 2015 году количество пациенток возросло до 514 человек, а также увеличилось число женщин,

желающих сохранить беременность — 88 женщин, что составляет 17,1 % от общего числа обратившихся по доабортному консультированию. В 2016 году ситуация с количеством обратившихся женщин немного поменялась, а именно стала почти как в 2014 году. Количество женщин обратившихся за доабортным консультированием составило 486 человек, а количество женщин из них, желающих сохранить беременность — 82 человека, что составляет 16,8 % от количества доабортного консультирования

(Таблица № 1). Из показателей, представленных в таблице № 1 и отраженных на диаграмме № 2, видно, какое количество женщин обратилось за доабортным консультированием за три года и какую часть пациенток, составляют женщины, желающие сохранить беременность после проведенной консультативной работы, в ходе которой были выявлены причины, подталкивающие женщину прервать беременность и проведены мероприятия, направленные на сохранение ею беременности.

Таблица 1. Доабортное консультирование и количество женщин, сохранивших беременность

Год	Количество женщин, получивших доабортное консультирование	Количество женщин, сохранивших беременность (% от количества доабортного консультирования)
2014	487 женщин	80 человек — 16,4%
2015	514 женщин	88 человек — 17,1%
2016	486 женщин	82 человек — 16,9%
Всего	1487 женщин	250 человека — 16,8%



Рис. 1. Доабортное консультирование

Доабортное консультирование — совокупность процедур, направленных на помощь женщине, желающей прервать нежелательную беременность и на разрешение проблем и принятия решений в отношении к этой проблеме, а так же брака, семьи, совершенствование своей личности и межличностных отношений и эмоционального состояния в целом [3].

Цель консультации — помочь женщине понять происходящие в ее личном пространстве изменения и осмысленно постичь ее выбор и желание по поводу прерывания нежелательной беременности, а так же достичь и справиться с поставленной целью на основе осознанного выбора, при разрешении проблем эмоционального и внутрличностного характера

По доабортному консультированию должна быть четкая принципиальная позиция: сохранение человеческой жизни и семьи — на первом месте. Ключевая задача — не настаивать, а помочь пациентке самостоятельно сделать осознанный выбор.

При работе с женщинами, решившимися прервать беременность деятельность заключается в предоставлении всей информации о вредных для психики пациентки по-

следствиях такого решениями, в попытке совместного анализа кризисной ситуации, помощи в преодолении личностных конфликтов [4].

Целями и задачами доабортного консультирования являются:

- не выходя за границы профессиональной этики психолога, информировать женщину о возможных негативных последствиях для ее психического самочувствия в случае принятия решения о прерывании беременности. Информация доводится до сведения в доступной форме. Методы манипулирования сознанием беременной категорически не допускаются;
- учитывая характерологические особенности женщины, жизненную ситуацию, актуализировать позитивные, моральные и нравственные потенциалы личности, способствующие индивидуально приемлемому разрешению кризисной ситуации.
- сформировать ответственное отношение женщины к сохранению репродуктивного здоровья и родителству;
- повысить психологическую грамотность женщин об аборте и его последствиях и осложнениях;

- выявить факторы, подталкивающие женщину к принятию решения по поводу прерывания нежелательной беременности;
- оказать женщине эмоциональную поддержку, выразить свою заинтересованность и желание помочь в трудный для нее период [5].

Таким образом, анализ исследования доабортного консультирования показал, что количество женщин, направленных на доабортное консультирование увеличивается с каждым годом или остается в пределах одинаковых показателей, но не уменьшается, а следовательно аборт продолжают свою динамику. Аборт в России до сих пор является средством регулирования рождаемости и нередко заканчивается тяжёлыми осложнениями. Но в свою очередь количество женщин, желающих сохранить беременность тоже растёт и процент сохранения с каждым годом повышается и в этом есть заслуга работы центров медико-социальной поддержки беременных и доабортных консультаций. В ходе исследования видно, что за три года проведенных доабортных консультаций было прокон-

сультировано 1487 женщин, а женщин решивших сохранить беременность 250 и это 250 новых жизней! Поэтому важно продолжать дальше совершенствовать доабортное консультирование, и в ходе проведения доабортного консультирования важно учитывать все вышеперечисленные цели и задачи, тогда оно будет эффективно работать с целью помочь женщине снизить психологическое напряжение и принять решение по поводу сохранения или прерывания беременности.

Результатом исследования является развитие доабортного консультирования, применение психологической работы с беременной женщиной, решившей прервать беременность, в ходе которой женщина приняла осознанное, неимпульсивное решение. В случае если женщина изменяет свое решение и предпочитает аборту рождение ребенка, работа психолога с ней строится согласно целям и методам работы с будущей матерью. Женщины ценят такую помощь, особенно когда они испытывают двойственное чувство в отношении принятия решения об аборте или подвержены беспокойству, депрессии, ощущению вины.

Литература:

1. Айламазян А. М. Методы беседы в психологии — М.: Смысл, 1999. — 222 с.
2. Алёшина Ю. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование — М.: Класс, 2005. — 143 с.
3. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования — М.: Академпроект, 1999. — 240 с.
4. Лаундес Л. Как говорить с кем угодно и о чем угодно — М.: 2002. — 132 с.
5. Низок Р. У. На приеме в женской консультации. Вопросы и ответы / Р. У. Низок. М.: — Издательство «Ковчег», 2008. — 192 с.
6. Психологическое консультирование и психотерапия/ООО// «Вопросы психологии». — 2004. — № 1. — С. 31–58.
7. Харламова Е. Проблема аборт в современном мире: полный запрет или легальность / Е. Хамитова. — М.: Психол. журнал. — 2008. — № 1. — С. 51–68.

Графическое обоснование адаптивной физической культуры как технологии реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра

Мартынова Ольга Галиевна, кандидат технических наук, доцент;

Валишин Эрнест Ханифович, магистрант

Уфимский государственный авиационный технический университет (Республика Башкортостан)

В статье идет речь о методе коррекции аутизма средствами адаптивной физической культуры, цель и задачи ее применения, которые обоснованы графически. Выстроены конкретные рекомендации для занятий адаптивной физической с детьми с РАС, обоснованы средства, методы и принципы обучения которые необходимо применять на данных занятиях. Выявлены особенности поведения ребенка с РАС во время двигательной активности, и исходя из этого подобраны способы и формы преодоления моторных стереотипов аутистов.

Ключевые слова: аутизм, РАС, коррекция РАС, адаптивная физическая культура, моторные стереотипы

Аутизм — это постоянное состояние, требующие не лечения, а «развития возможностей в рамках отклоняющихся параметров психики».

Проблема аутизма становится все более актуальной для современной психопатологии, специальной педагогики. Количество детей, страдающих аутизмом, с каждым

годом увеличивается (Рис 1). Актуальность проблемы детского аутизма обусловлена не только высокой частотой данной патологии развития, но и большим процентом инвалидов детства.

В современных клинических классификациях аутизм включен в группу первазивных, т. е. всепроникающих рас-

стройств, проявляющихся в аномальном развитии всех областей психики: интеллектуальной и эмоциональной сфер, сенсорики и моторики, внимания, памяти, речи.

У детей с аутизмом, так же как и у всех детей с нарушениями психического развития, существуют проблемы фор-

мирования моторных функций — и в целом это отражается на формировании двигательных качеств ребенка. Существует большая разница в моторных возможностях аутичного ребенка при произвольном движении и при упражнении, когда необходимо сознательно управлять своим телом.

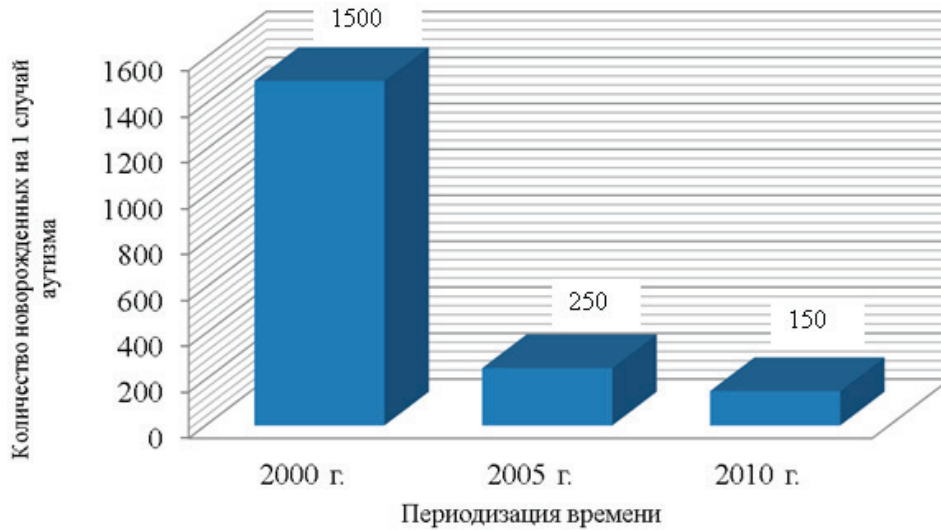


Рис. 1. Распространенность аутизма в мире

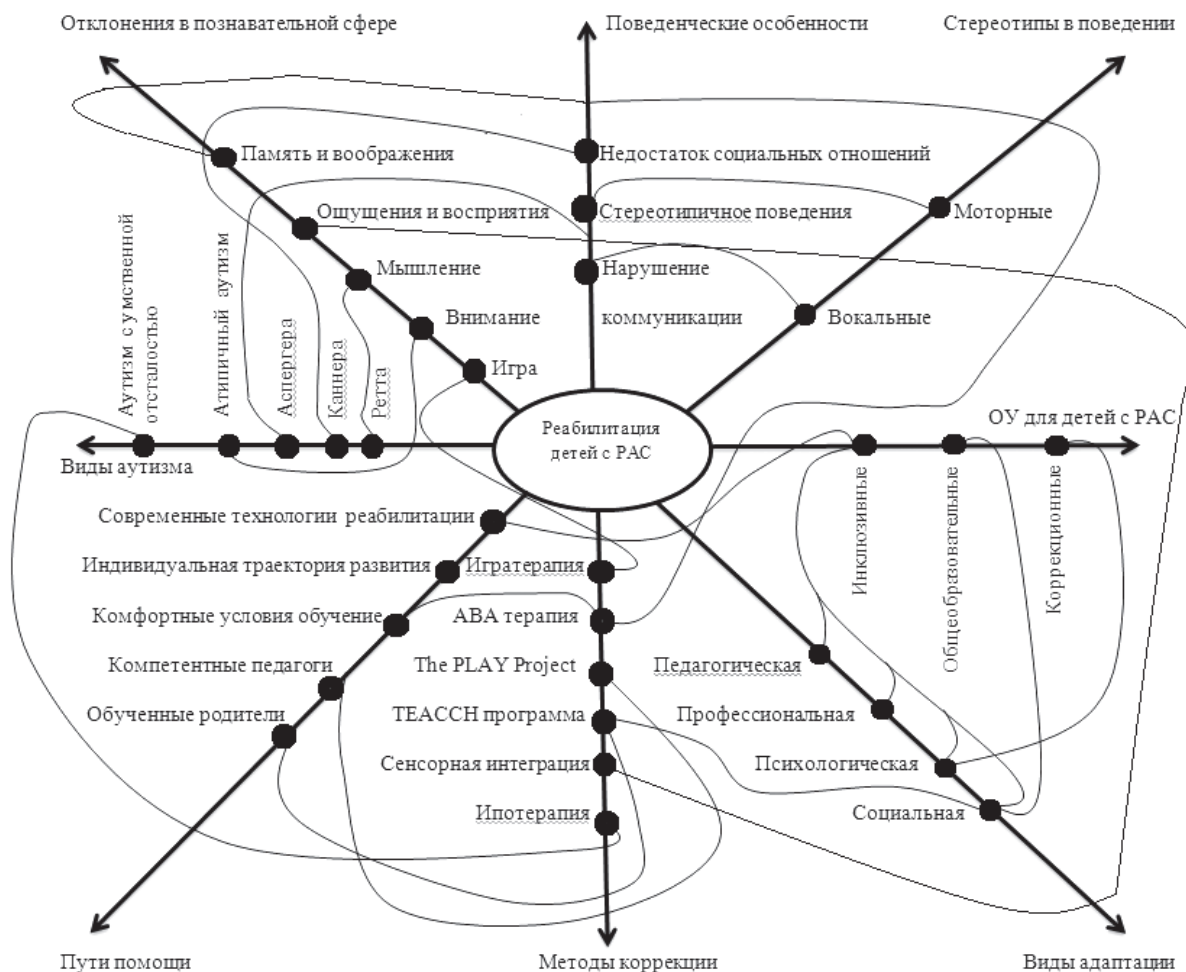


Рис. 2. Логико-смысловая модель реабилитации детей с РАС

В случае раннего детского аутизма, формирования двигательной сферы должно основываться, в первую очередь на формирование способности ребенка к произвольной организации движений собственного тела [1].

Таким образом, в случае раннего детского аутизма основной целью занятия по моторному развитию становится формирование способности ребенка к произвольной организации движений собственного тела, исходя из цели на занятиях адаптивной физической культурой с детьми с РАС решаются следующие задачи:

1. Совершенствовать физическое состояние для ребенка с РАС средствами двигательную активность, физической культуры для преодоления моторных стереотипов поведения (инстинктивно повторяющиеся движение);
2. Стабилизация психо — эмоциональной сферы ребенка аутиста;
3. Создание благоприятные условия для социализации и коммуникации детей с РАС;
4. Расширение кругозора и развитие жизненно необходимых социально — бытовых навыков. Для комплексной работы на занятиях адаптивной физической культуры необходимо понимать полный объем реабилитационный мероприятий при работе с детьми с РАС, которые мы представили в логику — смысловой модели (Рис.2).

Рекомендуется проводить занятие по адаптивной физической культурой с детьми с РАС на базе реабилитационных центров, образовательных учреждений укомплектованных персоналом для работы с детьми с аутистами, в его состав входят врач — психиатр, учитель — логопед, учитель — дефектолог, педагог дополнительного образования. Ведь перед началом занятий необходимо осуществить комплексную диагностику «особенного ребенка». Она включает консультация врача — психиатра, диагностика направленная на выявление уровня психологического развития у детей с РАС, их готовности к обучению, с целью определения формы и программы коррекционной работы; психомоторная диагностика с целью выявления особенностей управления локомоторными движениями, определения сенсомоторных и эмоционально — моторных реакций, определения готовности ребенка к овладению движениями и поиска компенсаторных путей; педагогическая диагностика с целью определения степени овладения двигательными умениями и навыками.

Такой комплексный системный подход к решению проблемы является объективным, помогает изучить ребенка с аутизмом всесторонне, выработать рекомендаций к составлению индивидуальных программ, осуществление индивидуального подхода правильно определить пути педагогического воздействия на развитие всех психических процессов, в том числе двигательной функции.

Изучив и проанализировав основные методы коррекции аутизма, можно прийти к выводу, что не один из них не может по воздействию на все отклоняющиеся поведенческие характеристики аутиста, каждый из них частично применим. Исходя из этого, необходимо сочетать методы

коррекции в проведения занятия по адаптивной физической культуре. Одним из этих методов, является АВА — терапии.

Использование отдельных приемов АВА — терапии допускается для выработки конкретных физических навыков. Отработка навыков важнейшая часть коррекционной работы с аутичным ребенком, но важно, чтобы эти отработанные навыки использовались не только в определенных и местах и ситуациях т. е. местная социализация, но и в последующий жизни, в непредвиденных ситуациях навык автоматизировано срабатывал, перенос его в другие условия. При этом уделяется внимание, бытовом и социальным навыкам. В первую очередь, это самообслуживания в раздевалки, а так же гигиена во время занятия.

Учеными выявлено что ребенок с РАС имеет чрезмерную одаренность в отдельных видах деятельности (спорт, математика, компьютерная техника и т. д.), т. е. дети с РАС является более талантливыми чем здоровый ребенок. Выявив эти особенности, педагог может использовать это как несомненный плюс при обучении, что приведет к эффективным результатам образовательной программы.

Моторный стереотип это проявления ауто стимуляции «особенного» ребенка, его саморегуляция и самозащита. «Гасить» проявляемую ауто стимуляцию простыми наставлениями и указаниями не эффективно, что может привести нарастанию состояния «аутистической отрешенности», т. е. углубления аутизма. Гораздо продуктивнее подключиться к ауто стимуляции, придавая ей игровой смысл (конечно, к тем ее видам, которые можно обыграть) создавая ситуации игрового взаимодействия, в обозначенном нами методе коррекции аутизма, это подвижные игры. В начале игровых занятий присоединение к ауто стимуляции — прекрасный способ наладить контакт с аутичным ребенком. Например, если аутичный ребенок без контролируемо потряхивает руками, раскачивает тела, кружиться (в форме проявления ауто стимуляции), то педагогу по коррекционной работе, необходимо построить игру так, где дети в игровой форме будут имитировать эти движения.

Генеральный принцип обучения будет исходить от постулата «от частей к целому». То есть «подкрепляется» каждый освоенный ребенком блок цепочки, каждое отдельное действия из тех, что составляют определенный навык. Важно, чтобы блоки движений собирались в итоге в целостное упражнения.

Эффективней метод будет работать, если будет сопрягаться с естественными повторениями пройденного материала в русле домашнего воспитания, если родители прикладывают специальные усилия к тому, чтобы проговорить, прокомментировать для ребенка, проиграть и прорисовать вместе с ним житейские события, т. е. организовать общую жизнь, переживая и осмысливая ее вместе с ребенком. Конечно, подсказывая и общую логику, и специальные приемы организации такого режима родителям должны специалисты [2]. Для реализации вышеуказанных направлений, эффективно использовать упражнения из специально разработанной программы «Моторная азбука». Эта

программа основывается на закономерностях формирования уровней построения движений, описанных Н. А. Бернштейном (1947), на методике обучения движениям детей

дошкольного возраста С. В. Маланова (2001), на методах двигательной коррекции нарушений развития Е. В. Максимовой (2008) [3].

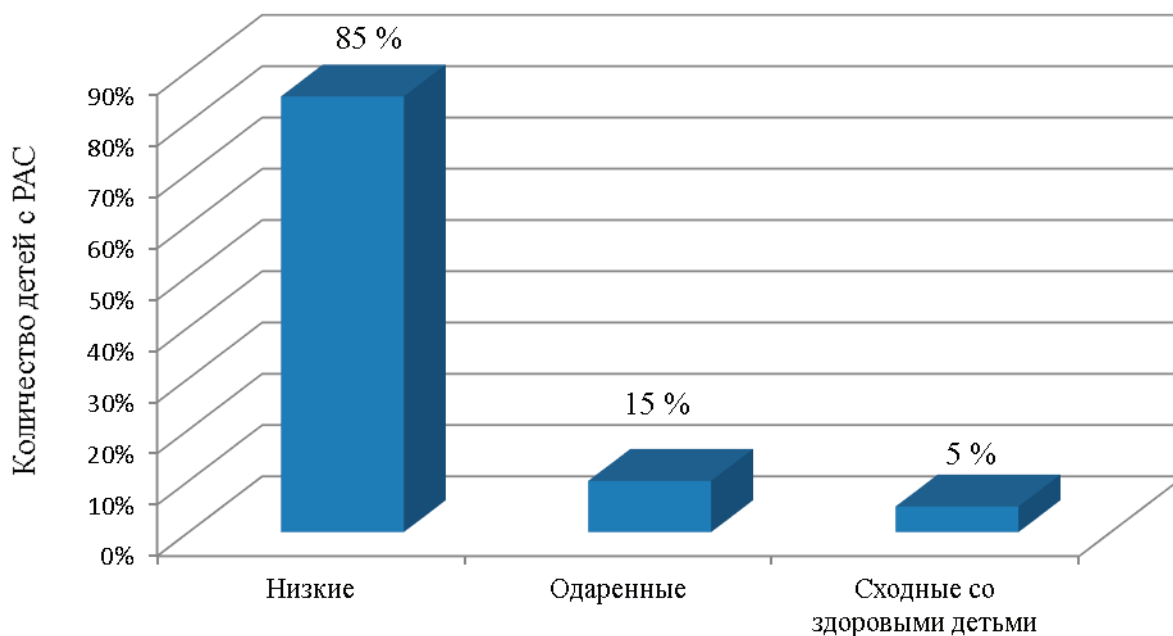


Рис. 3. Учебные способности детей с РАС

Для критерии оценки разработанной образовательной программы для детей с РАС целесообразно включить следующие категории — выполняет самостоятельно, нуждается в помощи, не может и не пытается выполнить. Необходимо оценивать детей с РАС по данным критерием через определённый период, для разработки плана на дальнейшее обучения.

Результаты исследования показали, что обучение в социуме, в группе индивидов является приемлемой формой обучения и воспитания социальных навыков. Сами же учебные способности аутичных детей проявляемые в образовательных учреждениях оцениваются большинством респондентов как низкие — 85% (Рис. 3).

Так же важную часть на занятиях адаптивной физической культуры с детьми с РАС занимает игровая деятельность. Аутичных детей характеризуют низкий уровень развития игровых и символических навыков. Игра для аутичных детей имеет огромное значения, она оказывает существенное влияние на поведения ребенка, которое становится менее однообразным, стереотипичным и более гибким, игра позволяет развивать их исследовательские навыки, символические способности, гибкость мышления, воображение.

Специально организованная игровая деятельность, включающая подвижные игры по упрощенным правилам, игровые задания и игровые композиции относится к игровому методу. Целенаправленно подобранные игры развивают мелкую моторику, координацию движений, точность,

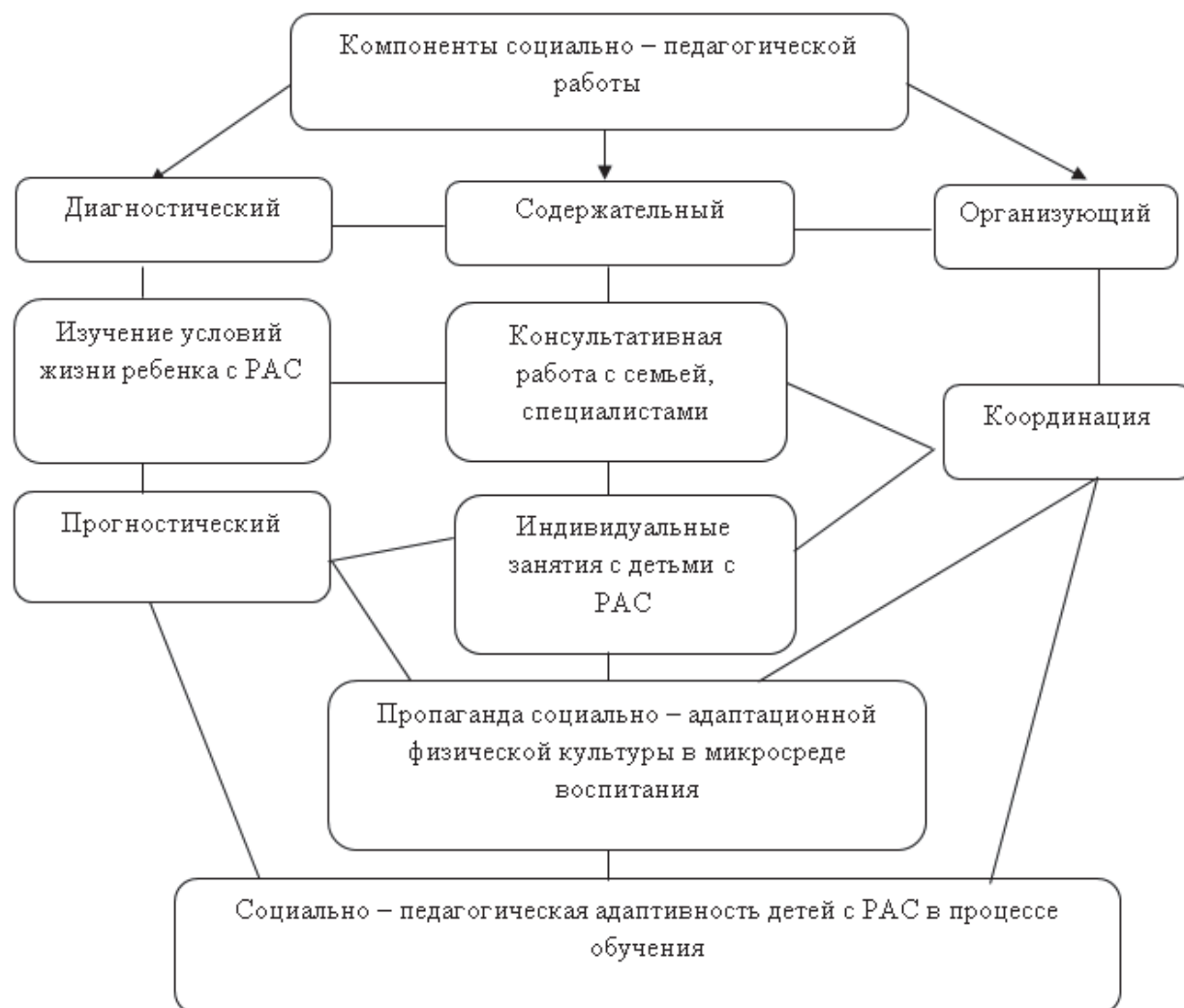
дифференцировку усилий, улучшает речевую деятельность, тем самым стимулирует развитие физических, психомоторных, интеллектуальных и коммуникационных способностей у детей с аутизмом.

Рекомендуется проводить следующие игры «Ровным кругом», «Шар», «Поезд», «Карусель», «Передай мяч», «Говорящий мяч» и другие. Игра — является один из элементов модели социально-педагогической адаптивности детей с РАС на занятиях адаптивной физической культурой, полную ее структуру можно увидеть в таблице 1.

Модель социально-педагогической работы представляет единство компонентов:

- Диагностического: изучение условий жизни учащихся, оформление дневника сопровождения, акта первичного обследования социально-бытовых условий, заключения по результатам обследования;
- Содержательного: терапевтическо-педагогическая работа, включающая в себя:
 - 1) консультативную и профилактическую работу с семьями, специалистами;
 - 2) пропаганду социально-адаптационной культуры в микросоциуме (специального образования и семейной микросреды воспитания);
 - 3) индивидуальные занятия с детьми по формированию коммуникативных навыков и учебного поведения;
- Организующего: координация специалистов по развитию, воспитанию, обучению детей.

Модель деятельности, направленной на формирования социально-педагогической адаптивности детей с РАС на занятиях адаптивной физической культурой



Такая работа предполагается в следующих аспектах:

- Информационном;
- Организационном;
- Адресной бытовой помощи;
- Психологической поддержки.

Особое значение придается организации встреч родителей для передачи опыта и оптимизации восприятия ребенка, эмоциональной поддержки и стремления двигаться вперед вместе с ребенком.

Кроме отведенных занятий адаптивной физической культурой необходимо устраивать детям с РАС обязатель-

ные физкультурно-оздоровительные мероприятия в режиме учебного дня обучающихся включаются: гимнастика до учебных занятий, физкультурные минуты и физкультурные паузы на общеобразовательных уроках, физические упражнения и подвижные игры на динамических переменных, спортивный час в группах продленного дня, занятия лечебной физической культурой [4]. Необходимо сформировать привычку (выработать положительный стереотип в поведении) у детей с РАС, к занятием физической культурой и спортом, что приведет к снижению ритуального поведения и социализации аутистов в обществе.

Литература:

1. Никольская О. С. и др. Аутичный ребенок. М.: Тервинф, 2002. — 342 с.
2. Лимблинг М. М. Десять аргументов против АВА — терапии / М. М. Лимблинг // Дефектология. — 2014 — № 2. — 92 с.
3. Плаксунова Э. В. Адаптивное физическое воспитание детей с аутизмом. Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии // Дефектология. — 2011. — № 3. — 97 с.
4. Плаксунова Э. В. Стимуляция и развитие движений у детей с расстройствами аутистического спектра. М., 2011. — 222 с.

Выявление предпосылок сформированности девиантного поведения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья

Мингалиева Дания Рамилевна, студент;
Иванова Анастасия Сергеевна, студент
Казанский (Приволжский) федеральный университет

Актуальность проблемы формирования прогностической компетентности младших школьников обусловлена задачами образовательной политики Российской Федерации на современном этапе. Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения ориентированы на модель общих качеств человеческой личности, включая и его профессиональные качества, формируемые через достижение различных компетенций [3, с. 15].

Проблема сформированности компетенций особенно остро стоит у детей с ограниченными возможностями здоровья. В связи с нарушениями в развитии, овладение различными компетенциями становятся для них затруднительным или невозможным. Говоря о прогностической компетентности, нужно отметить, что для детей с ограниченными возможностями здоровья прогнозирование результатов своей деятельности является особенно затруднительным, так как прогнозирование связано с умением анализировать ситуацию, находить ключевые её стороны и проследить её развитие. Детям с ограниченными возможно-

стями здоровья сложно удерживать программу действий, выделить основное и довести данную программу до логического завершения.

В экспериментальном исследовании приняли участие 123 ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Наше исследование было направлено на изучение особенностей поведения, отклоняющегося от принятой социальной нормы. Такое поведение может являться показателем низкой сформированности прогностической компетентности, так как, нарушая социальные нормы, дети не прогнозируют возможные последствия своей деятельности. Мы использовали метод экспертных оценок, который предполагает, что в качестве экспертов выступают лица, непосредственно включенные в социальное взаимодействие с детьми, например, учителя. Большой опыт взаимодействия с ними позволит эксперту объективно оценить характеристики поведения. Одной из конкретных методик такого исследования является использованный опросник Ахенбаха.

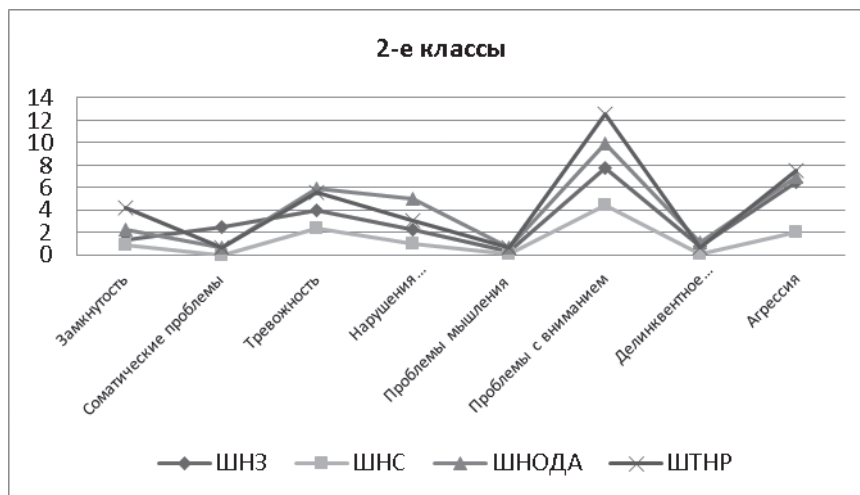


Рис. 1. Анализ особенностей поведения учащихся вторых классов

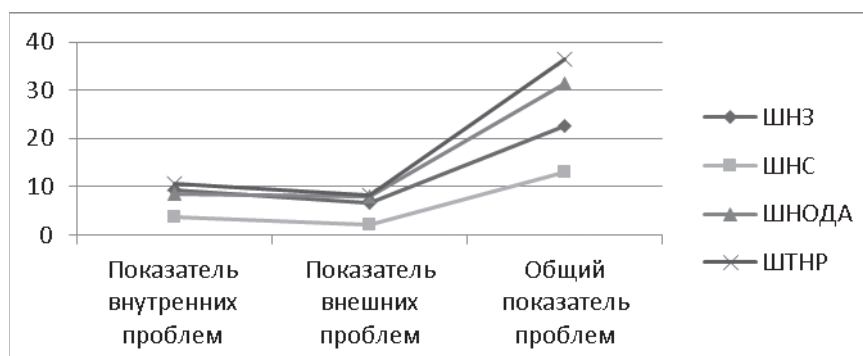


Рис. 2. Анализ значений показателей внутренних, внешних и общих проблем учащихся вторых классов

Исходя из данных рис. 1, 2, можно сделать вывод, что внешние и внутренние проблемы наиболее ярко выражены у учащихся вторых классов с тяжёлыми нарушениями речи. Это обусловлено своеобразием их психического развития, а также серьезными нарушениями коммуникации. Соматические проблемы наиболее выражены у учащихся с нарушениями зрения. Трудности социализации более характерны для учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата как третичный дефект. Самые низкие показатели у учащихся с наруше-

ниями слуха, потому как проблемы коммуникации у них менее выражены, так как в большинстве случаев они общаются также с людьми с нарушениями слуха посредством жестовой речи.

Наиболее ярко выражены проблемы с вниманием, обусловленные спецификой развития высших психических функций детей с ограниченными возможностями здоровья. Характерно преобладание внутренних проблем над внешними, таким образом, дети переносят трудности в свой внутренний мир.

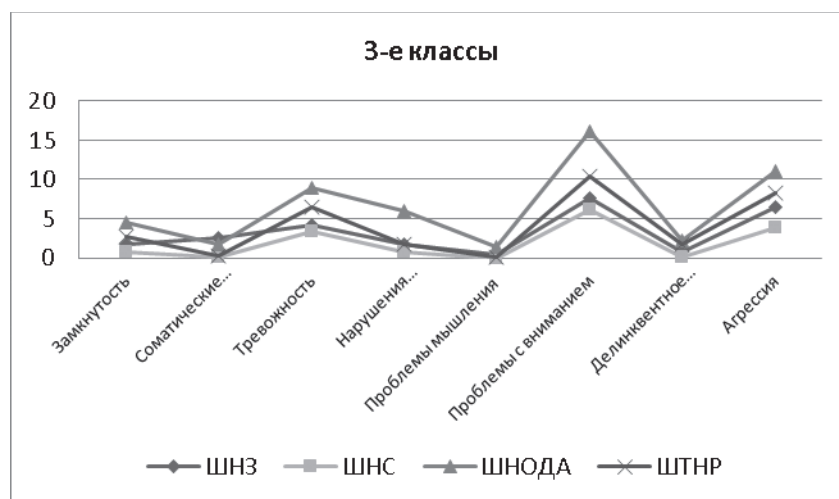


Рис. 3. Анализ особенностей поведения учащихся третьих классов

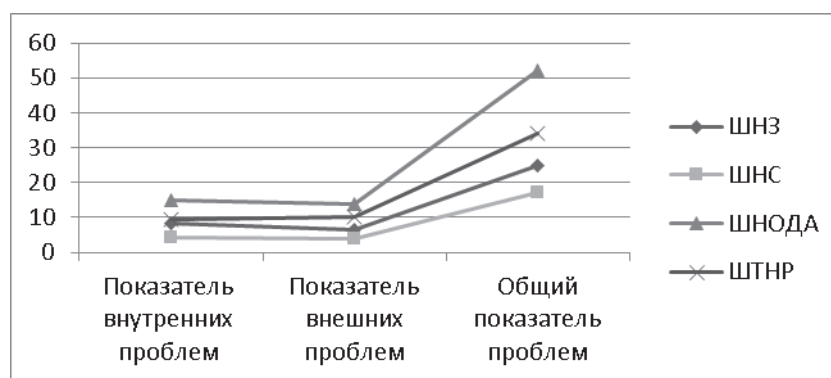


Рис. 4. Анализ значений показателей внутренних, внешних и общих проблем учащихся третьих классов

Исходя из данных рис. 3, 4, можно сделать вывод о том, что наиболее ярко внутренние и внешние проблемы выражены у учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Это обусловлено тяжестью нарушения, возрастными и индивидуальными особенностями детей. Для всех учащихся третьих классов характерны проблемы со вниманием, обусловленные спецификой их психического развития. Выражены тревожность, нарушения социализации, агрессивное поведение. Это является следствием трудностей установления межличностных контактов и интеграции в общество.

Показатели внутренних и внешних проблем находятся примерно на идентичном уровне, что говорит о том, что учащиеся третьих классов переживают трудности как внутри себя, так и во внешнем их проявлении.

Исходя из данных рис. 5, 6, можно сделать вывод о том, что у учащихся четвертых классов с тяжёлыми нарушениями речи выражены замкнутость, тревожность, агрессия. Это обусловлено нарушениями коммуникативной функции, трудностями в социализации. Для учащихся четвертых классов с нарушениями опорно-двигательного аппарата характерны выраженные проблемы с вниманием, нарушения социализации. Это связано с первичным дефектом и его переживанием его детьми. Показатели внутренних проблем наиболее выражены у учащихся четвертых классов с тяжёлыми нарушениями речи, таким образом, данная категория детей склонна к переживаниям внутри себя.



Рис. 5. Анализ особенностей поведения учащихся четвертых классов

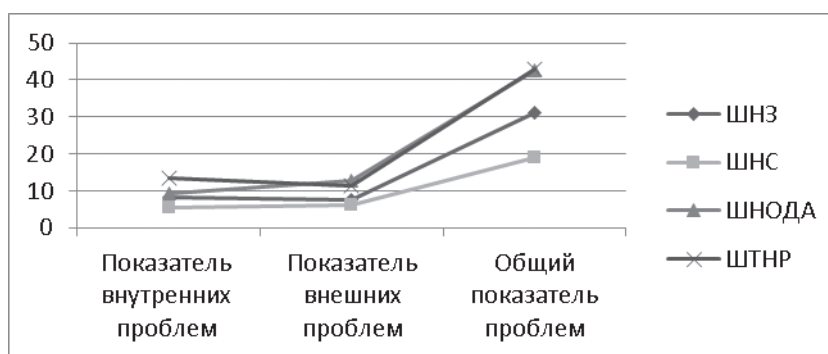


Рис. 6. Анализ значений показателей внутренних, внешних и общих проблем учащихся четвертых классов



Рис. 7. Анализ средних значений показателей особенностей поведения учащихся младших классов с ОВЗ

Таким образом, для младших школьников с ограниченными возможностями здоровья наиболее характерны проблемы с вниманием, обусловленные специфическим развитием высших психических функций. Выраженные тревожность, агрессия и нарушения социализации свидетельствуют о трудностях коммуникации и освоения социальных норм общества. Показатели внутренних и внешних проблем свидетельствуют о переживаниях детьми собственного дефекта.

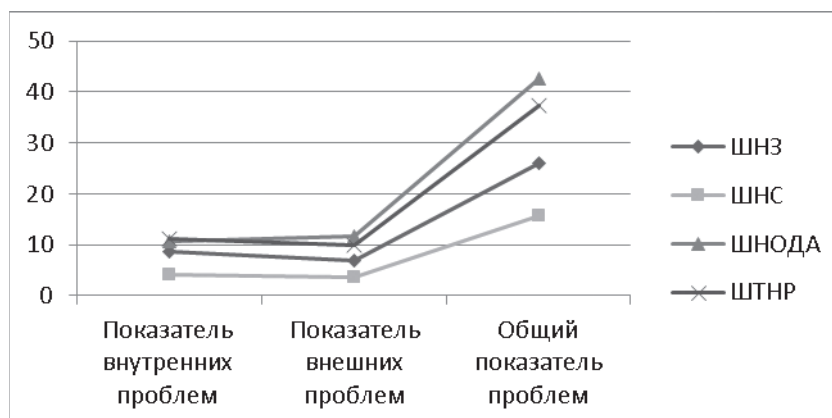


Рис. 8. Анализ средних значений показателей внутренних, внешних и общих проблем учащихся младших классов с ОВЗ

Литература:

1. Дахин А. Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? / А. Н. Дахин // Народное образование. — 2004. — № 4. — С. 136–144.
2. Ничипоренко Н. П. Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования / Н. П. Ничипоренко, В. Д. Менделевич // Психологический журнал. — 2006, Т. 27, № 5. — С. 50–59.
3. Присяжная А. Ф. Прогностическая компетентность преподавателей и обучаемых / А. Ф. Присяжная. — М.: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU [Электронный ресурс]. — URL: www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193749474&archive=1196814959&start_from=&ucat=& (дата обращения: 14.12.2016)

Особенности детско-родительских отношений у супругов с разным уровнем удовлетворенности браком

Овсяникова Елена Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент;
Эдемova Эмине Нариковна, магистрант
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Данная статья посвящена изучению особенностей детско-родительских отношений у супругов с разным уровнем удовлетворенности браком. В статье дается описание сравнительного анализа характеристик детско-родительских отношений у матерей и отцов с разным уровнем удовлетворенности собственным браком.

Ключевые слова: семья, брак, брачно-семейные отношения, удовлетворенность браком, детско-родительские отношения, матери, отцы

Семейные отношения являются той средой, которая детерминирует развитие личности ребенка. Детско-родительские отношения отличаются от всех других видов межличностных отношений. Как считают многие исследователи, во-первых, детско-родительские отношения характеризуются сильной эмоциональной значимостью, как для ребенка, так и для родителя. Во-вторых, имеет место амбивалентность в отношениях родителя и ребенка: как считает О. В. Спиваковская, родитель должен уберечь ребенка от опасности, а с другой стороны, дать ребенку опыт самостоятельности во взаимодействии с внешним ми-

ром. С одной стороны, родитель должен позаботиться о ребенке, а с другой — научить его заботиться о себе самому. В-третьих, особенность родительского отношения к ребенку заключается в том, что оно меняется в зависимости от возраста ребенка [1].

В нашем исследовании приняли участие 70 семей (мамы и папы в возрасте от 25- до 32 лет, имеющие детей в возрасте от 4 до 7 лет).

Результаты изучения особенностей детско-родительских отношений с разным уровнем удовлетворенностью браком супругов представлены в таблице 1.

Таблица 1. Сравнительный анализ особенностей детско-родительских отношений с разными уровнем удовлетворенностью браком супругов

Показатели ДРО	Уровни удовлетворенности браком							N _{эмп}
	1	2	3	4	5	6	7	
1. Развитие активности ребенка	14,6	15,0	13,2	13,0	15,3	13,3	15,2	13,895 **
2. Опасение обидеть	14,6	14,8	13,9	12,5	16,1	15,1	15,2	12,9**
3. Подавление агрессивности	13,5	11,9	12,4	50,0	14,0	12,8	13,1	11,267*
4. Чрезмерное вмешательство в мир ребенка	13,2	12,9	13,3	14,7	13,0	15,3	13,5	10,829*
5. Стремление ускорить развитие ребенка	17,7	12,9	13,1	14,7	13,0	15,3	13,5	10,996*
6. Эмоциональная дистанция — близость	18,8	17,8	19,6	19,0	17,0	19,0	15,0	22,211***
7. Отвержение — принятие	18,5	19,2	19,0	17,8	18,9	18,4	16,1	16,565***
8. Отсутствие сотрудничества	13,4	19,2	20,5	18,0	19,8	19,5	15,6	15,510***
9. Тревожность за ребенка	19,1	18,0	12,3	12,2	15	15,5	15,0	12,731**
10. Непоследовательность-последовательность	10,6	10,7	20,0	20,0	18,8	17,6	15,4	18,446***
11. Воспитательная конфронтация	18,9	19,4	10,3	11,0	9	10,1	12,7	10,015*
12. Уравнительные отношения с ребенком	12,7	13,8	19,6	18,7	19,6	20,1	15,1	14,854**

Примечание: * — $p \leq 0,1$; ** — $p \leq 0,05$; *** — $p \leq 0,01$; 1 — Абсолютно неблагополучные; 2 — Неблагополучные; 3 — Скорее неблагополучные; 4 — Переходные; 5 — Скорее благополучные; 6 — Благополучные; 7 — Абсолютно благополучные

С целью выявления различий в особенностях детско-родительских отношений супругов имеющих разную степень удовлетворенностью браком нами был применен непараметрический статистический критерий Н-Крускала-Уоллиса. В результате нами были обнаружены статистически-значимые различия на высоком уровне значимости $p \leq 0,01$ по показателю «эмоциональная — близость» ($N_{эмп} = 22,211$), следует отметить, что данная шкала отображает представление родителя о близости к нему ребенка, желание делиться самым сокровенным и самым важным с родителем, т. е. данный результат говорит нам о том, что у супругов удовлетворённых браком, проявляется эмоциональная близость в отношениях с ребенком, а у неудовлетворенных браком супругов, проявляется эмоциональная дистанция. Так же обнаружены статистически-значимые различия на высоком уровне значимости $p \leq 0,01$ по показателю «отвержение — принятие» ($N_{эмп} = 16,565$), эта шкала отображает базовое отношение родителя к ребенку, его принятие или отвержение личностных качеств и поведенческих проявлений ребенка. Принятие ребенка как личности является важным условием благоприятного развития ребенка, его самооценки. Данный результат говорит нам о том, что удовлетворенные браком супруги проявляют «принятие» ребенка как личности, а неудовлетворенные браком супруги проявляют «отвержение». Так же обнаружены статистически-значимые различия на высоком уровне значимости $p \leq 0,01$ по показателю «отсутствие сотрудничества» ($N_{эмп} = 15,510$). Наличие сотрудничества между родителями и детьми как нельзя лучше отражает характер взаимодействия. Сотрудничество является следствием включенности ребенка во взаимодействие, признания его прав

и достоинств. Оно отражает равенство и партнерство в отношениях родителей и детей. Отсутствие такового может быть результатом авторитарного, безразличного или попустительского стиля воспитания. Данный результат говорит нам о том, что удовлетворенные браком супруги проявляют сотрудничество во взаимодействии с ребенком, а что касается неудовлетворенных браком супругов, мы можем сказать, что чем больше у супругов выражена неудовлетворенность браком, тем больше это влияет на проявление сотрудничества, компенсируя таким образом конфронтацию в семейных отношениях. Так же обнаружены статистически-значимые различия на высоком уровне значимости $p \leq 0,01$ по показателю «непоследовательность-последовательность» ($N_{эмп} = 18,446$). Последовательность родителя является важным параметром взаимодействия, в этой шкале отражается, насколько последователен и постоянен родитель в своих требованиях, в своем отношении к ребенку, в применении наказаний и поощрений и. т. д. Непоследовательность родителя может быть следствием эмоциональной неуравновешенности, воспитательной неуверенности, отвергающего отношения к ребенку и. т. п. Данный результат говорит нам о том, что удовлетворенные браком супруги проявляют последовательность в своих требованиях и отношении к ребенку, а неудовлетворенные браком супруги выражают непоследовательность.

Далее нами были обнаружены статистически-значимые различия на достоверном уровне значимости $p \leq 0,05$ по показателю «развитие активности ребенка» ($N_{эмп} = 13,895$). Данный результат говорит нам о том, что удовлетворенные браком супруги и неудовлетворенные браком супруги в равной степени выражают развитие активности ребенка. Так же обнаружены статистически-

значимые различия на достоверном уровне значимости $p \leq 0,05$ по показателю «опасение обидеть» ($H_{эмп} = 12,9$). Данный результат говорит нам о том, что удовлетворенные браком супруги проявляют опасение обидеть и неудовлетворенные браком супруги так же проявляют опасение обидеть по отношению к ребенку, но удовлетворенные браком супруги проявляют данный показатель в большей степени. Так же обнаружены статистически-значимые различия на достоверном уровне значимости $p \leq 0,05$ по показателю «тревожность за ребенка» ($H_{эмп} = 12,731$). Данный результат говорит нам о том, что удовлетворенные браком супруги проявляют тревожность за ребенка и неудовлетворенные браком супруги так же проявляют тревожность за ребенка, но неудовлетворенные браком супруги проявляют данный показатель в большей степени. Так же обнаружены статистически-значимые различия на достоверном уровне значимости $p \leq 0,05$ по показателю «уравнительные отношения с ребенком» ($H_{эмп} = 14,854$). Данный результат говорит нам о том, что удовлетворенные браком супруги в большей степени применяют уравнительные отношения с ребенком, а неудовлетворенные браком супруги наименее выражают уравнительные отношения с ребенком.

Далее нами были обнаружены статистически-значимые различия на уровне статистической тенденции $p \leq 0,1$ по показателю «подавление агрессивности» ($H_{эмп} = 11,267$). Данный результат говорит нам о том, что удовлетворенные браком супруги проявляют подавление агрессивности в отношениях с ребенком, а у неудовлетворенные браком супруги также применяют этот показатель в отношениях с ребенком, но в меньшей степени. Так же обнаружены статистически-значимые различия на уровне статистической тенденции $p \leq 0,1$ по показателю «чрезмерное вмешательство в мир ребенка» ($H_{эмп} = 11,267$). Данный результат говорит нам о том, что удовлетворенные браком супруги проявляют чрезмерное вмешательство в мир ребенка, а неудовлетворенные браком супруги также применяют этот показатель в отношениях с ребенком, но в меньшей степени. Так же обнаружены статистически-значимые различия на уровне статистической тенденции $p \leq 0,1$ по показателю «стремление ускорить развитие ребенка» ($H_{эмп} = 11,267$). Данный результат говорит нам о том, что супруги, удовлетворенные браком и супруги неудовлетворенные браком, практически одинаково выражают стремление ускорить развитие ребенка, но удовлетворенные браком супруги выражают этот показатель в большей степени. Так же обнаружены статистически-значимые различия на уровне статистической тенденции $p \leq 0,1$ по показателю «воспитательная конфронтация» ($H_{эмп} = 11,267$). Воспитательная конфронтация в семье может возникнуть в следствии низкой сплоченности, а также разногласия членов семьи по вопросам воспитания. Данный результат говорит нам о том, что супруги, удовлетворенные браком не выражают показатель воспитательной конфронтации, в то время как у неудовлетворенных браком супругов вос-

питательная конфронтация выражена в достаточно большой степени, это говорит о том, что у неудовлетворенных браком супругов присутствует воспитательная конфронтация. Так как по данным показателям обнаружены различия на предельно низком уровне значимости, результат требует статистической проверки с привлечением большего по составу количества испытуемых.

Таким образом изучив детско-родительские отношения и уровень удовлетворенности браком супругов, а так же выявив особенности детско-родительских отношений у супругов с разным уровнем удовлетворенности браком мы можем сказать, существует различия в особенностях детско-родительских отношениях супругов с разным уровнем и характером удовлетворенности браком, а именно у удовлетворенных браком супругов характер взаимодействия с ребенком, по сравнению с неудовлетворенными браком супругов, будет отличаться равенством влияния, как родителей на ребенка, так и ребенка на родителей.

Следует отметить, что супруги, удовлетворенные браком, выражают равенство влияния, как родителей на ребенка, так и ребенка на родителей на достоверном уровне значимости. Это говорит о том, что удовлетворенные браком супруги проявляют равенство влияния, как в организации взаимодействия детско-родительских отношений, так и межсупружеских отношений, а неудовлетворенные браком супруги в организации взаимодействия с ребенком не выражают эффективного взаимодействия и равенства влияния как родителя на ребенка, так и ребенка на родителя, таким образом концентрируя все свое внимание на ребенке, матери и отцы замещают отсутствие удовлетворительных межсупружеских отношений.

Таким образом, детско-родительские отношения и их влияние на развитие ребенка неоднократно рассматривалась в работах как отечественных, так и зарубежных исследователей: представителей гуманистической психологии, теории социального научения, отечественной психотерапевтической школы, а также в клинически ориентированной литературе. Хотя родительские отношения в каждой психологической школе описываются различными понятиями и терминами, которые определяются исходными теоретическими позициями авторов, вместе с тем, практически во всех подходах можно отметить своеобразную двойственность родительского отношения. С одной стороны, главной характеристикой родительского отношения является любовь, которая определяет доверие к ребенку, радость и удовольствие от общения с ним, стремление к его защите и безопасности, безусловное принятие и внимание, целостное отношение к нему. С другой — родительское отношение характеризуется требовательностью и контролем. Кроме того, отвечая на социальный запрос по организации эффективного взаимодействия с ребенком с учетом его индивидуальности, наиболее эффективной будет модель взаимодействия родителя и ребенка, которая предполагает равенство влияния как родителей на ребенка, так и ребенка на родителей [2].

Литература:

1. Смирнова О. Е. Детская психология: учебник для вузов. М.: ВЛАДОС, 2006. 369 с.
2. Теоретические подходы к анализу детско-родительских отношений. Научный журнал «Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогика и психология». <http://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-analizu-detsko-roditelskih-otnosheniy>

Психоэмоциональное взаимодействие межэтнических отношений

Пименова Любовь Евгеньевна, студент
Донской государственной технической университет (г. Ростов-на-Дону)

В данном сообщении рассказывается об изменении взаимодействия межэтнических отношений. С появлением и развитием межэтнических отношений, стали появляться психоэмоциональные взаимодействия межэтнических отношений, которые имели место быть в возникновении коллективного отношения. Межэтническое отношение как процесс воздействия людей друг на друга, что приводит к появлению взаимоотношений между ними, который направлен на психоэмоциональное взаимодействие людей. С помощью воздействия человека на психоэмоциональные отношения, путем взаимодействия, создание переходит на определенную ступень развития индивида в целом.

Ключевые слова: взаимодействие, противодействие, содействие, межэтническое взаимодействие, отношения субординации, горизонтальные отношения, ранжированная система, неранжированная система, миграция

This report describes the change in the interaction of interethnic relations. With the emergence and development of inter-ethnic relations emergence of the emotional interaction of interethnic relations that have taken place in the appearance of collective relations. Inter-ethnic attitude as a process of human impact on each other, leading to the emergence of relationships between them, which focused on the emotional interaction of people. With the help of the human impact on the psycho-emotional relationships, through cooperation, the establishment moves to a certain stage of development of the individual as a whole.

Keywords: interaction, prativadi istie, cooperation, interethnic interaction, subordinate relationship, a horizontal relationship, the ranked system, aranzhirovany system migration

Изначально взаимодействие между людьми было формой зарождения и дальнейшего развития существования людей. Само же взаимодействие превратилось в равноуровневую, многофункциональную, а так полноценную совместную деятельность. В психологической науке взаимодействие рассматривается как процесс влияния друг на друга людей, который приводит к возникновению взаимоотношений, симпатий и антипатий, а также переживаниям людей.

Межэтническое взаимодействие принято понимать, как разнообразные контакты между этносами. Они приводят к изменению как социальных характеристик, так и индивидуальных каждой из этнических групп. Представители таких групп способны взаимодействовать между собой и интегрировать их определенные свойства.

Межэтнические взаимодействия можно разделить на два типа: горизонтальные отношения и отношения субординации.

Для горизонтальных отношений характерно то, что этнические группы как правило параллельны относительно друг друга, у них имеется одинаковый социальный статус. Существуют так называемые «полимодальные» социаль-

ные группы. Их особенностью является то, что в своей структуре такие группы содержат две или более самостоятельные этнические группы.

В отношениях субординации несколько иные аспекты. В данном случае одни этнические группы способны оказывать влияние на другие. Другими словами, более развитые стоят выше тех, которые имеют статус низшего слоя. Отношения субординации представляют собой пирамидальную, ранжированную систему.

Различия между отношениями субординации и горизонтальными отношениями впервые смог заметить М. Вебер. Он разделил характеристику данных отношений на два типа. Отношения субординации он назвал кастовой структурой. Она, по мнению М. Вебера, характерна для иерархически организованных групп. Горизонтальные же отношения выступают в роли системы этнического сосуществования. Такая система образуется в том случае, когда из разных групп этноса создается политическая система путем социализации. Если этнос при такой системе способен сохранять свои достоинства, то в кастовой системе огромное значение и уважение придается высшей этнической группе, которая отличается своим статусом.

Кастовая система содержит в себе одну немаловажную особенность: любой этнической группе, которая обладает врожденными свойствами, предписанными ей с самого начала развития, предоставляется уважение и внутренняя ценность.

Дж. Беррман был продолжателем развития идей М. Вебера. Он ставил акцент на том, что любая ранжированная и неранжированная системы относятся к кастовой. Понятия ранжирования на самом деле намного шире и включают в себя кастовую систему. Различие состоит лишь в том, что данные типы систем имеют разное происхождение.

Для ранжированных систем характерно появление этнических систем с полным завоеванием и подавлением одной группы другую.

Примером появления ранжированной системы можно считать английское завоевание Индии или ряда стран Африки привело к созданию иерархизированной системы (с преобразованием подобных систем, существовавших ранее в этих странах). Общество США, которое появилось в результате миграции, ввоза в страну негров и завоевание, что отождествляется с завоеванием негритянских этносов Африки, Древнего Рима с его богатствами и невольной рабочей силой, является примером ранжированной социальной системы.

После того, как была завоевана территория и население какой-то определенной страны, создается система так называемых рангов, или статусов, что подразумевает взаимоотношение между индивидами. Такие исследователи, как Д. Горюхица приводят пример сообществ таких стран, как Южную Африку и чрезмерно ранжированное общество Руанданди.

Неранжированные многоэтнические системы появляются в результате столкновения одного этноса с другим на территории одного из них с частичным завоеванием или добровольной миграцией. Данные общества могут образовываться и в результате расположения на общей территории групп, не имеющие изначально никаких общих дел или отношений. Такие пути слияния могут комбинироваться. Например, вторжение с неудачным завоеванием может привести к появлению и существованию двух параллельных групп. Такие системы можно наблюдать на острове Цейлон и в Нигерии.

Добровольная миграция, которая обусловлена экономическими факторами, способствует созданию неранжированных систем в Малайзии, Гвиане и Тринидаде. Подобные процессы также можно проследить и в бывшем СССР. Там группы российского населения образовывались в крупных городах России. Также похожие процессы можно увидеть и в некоторых странах, таких как: Западная Европа, Германия, где проживают большое количество турок и курдов.

Если сравнить две системы: ранжированная и неранжированная, можно сделать вывод о том, что в ранжированных обществах этносы территориально являются более смешанными, чем население с неранжированной системой.

Однако, без близости пространств такие системы не могут существовать полноценно.

Этнические группы параллельного типа могут жить как в изолированном пространстве, так и смешанном. Частичное завоевание и миграция могут обуславливать возникновение межэтнических проблем, которые способны длиться долгое время и оставаться нерешенными. К примеру, группа, которую не удалось завоевать, может сохранить свои претензии к территории, а группа, чья территория завоевана частично, имеет право сохранить идею новой попытки завоевания.

Подобные проблемы прослеживаются в отношениях турецкого народа с их соседями. Несмотря на то, что Малая Азия и Европа не является исторической родиной турецкого народа, они имеют территориальные притязания практически ко всем своим соседям. А вот среди армян, греков и других народов желание реванша остается, так как в межэтнических конфликтах они потеряли значительную часть своей исконной территории.

Межэтническое взаимодействие принято разделять на несколько видов.

1. Влияние одной общности на другую. При этом один этнос выступает в доминирующей роли и активной, другой же представляет собой пассивное отношение и инертное относительно данного воздействия (например, принуждение, манипулирование)

2. Содействие. Данное понятие представляет собой взаимодействие, где два или несколько этносов оказывают помощь на равных правах, поддерживают друг друга, достигают единства в своих намерениях. В данном типе взаимодействия имеет место быть такое понятие, как сотрудничество, что представляет собой высшую форму совместных отношений этнических групп.

3. Противодействие. Другими словами, препятствие действию, противоречие в позициях, своего рода блокирование усилий одного этноса другим или создание каких-либо помех и активное противодействие вплоть до военного вторжения. Для осуществления данного типа этносу необходимо обладать боеспособностью, выдержкой, а главное — энергичностью.

У каждого из этих видов существует свой так называемый критерий проявления, которые имеет по своей сути переходные формы, способные трансформироваться, перевоплощаться.

Для каждого типа взаимодействия имеются свои особенности, которые проявляются в специфике результативности. Итогом таких воздействий между группами этноса может стать насильственная или естественная ассимиляция. Она же может послужить и активным подавлением одного этноса другим, либо потерей каких-то определенных характеристик, таких как: традиции, обычаи, мотивы, «пассивной» этнической группы.

В результате влияния этнических систем к типам взаимодействия можно отнести дискриминацию. Это своего рода лишение прав и ограничение определенных групп гра-

ждан по какому-либо признаку. Таким признаком может выступать языковая принадлежность или национальность.

Одной из негативных форм межэтнического взаимодействия является геноцид. Он происходит в тот момент, когда появляются намерения уничтожить, полностью или частично, какую-то этническую, расовую или национальную исторически сложившуюся культурно-этническую группу. Другая крайняя форма проявления расовой или этнической дискриминации выступает в роли сегрегации, что представляет собой ограничение прав людей на основании цвета кожи или национальной принадлежности. Сегрегация порождает у людей пренебрежение, презрение к дру-

гим народам, чувство отчуждения нации и национальную надменность.

Таким образом, следует отметить, что однозначных видов этнического взаимодействия в реальности не существует, так как каждый вид взаимодействия сотрудничает с другим видом, так сказать, вбирает в себя другие формы. Кроме того, с течением времени виды могут меняться и перерабатываться, на основе изменений окружающей действительности. Каждый из видов по-своему обладает каким-либо своими особенностями, дополняя другие своими новшествами. Следует сделать вывод о том, что каждый из видов межэтнического взаимодействия важен и нужен друг для друга.

Литература:

1. Крысько В. Г. Этническая психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 320 с.
2. Стефаненко Т. Г. 3-е изд., испр. и доп. — М.: Аспект Пресс, 2004. — 368 с.
3. Введение в этническую психологию / Под ред. Ю. П. Платонова. Учебное пособие. — СПб.: Издательство СПбГУ, 2000.

Важность саморегуляции для профилактики эмоционального выгорания

Самойлова Алина Андреевна, студент

Самарский государственный социально-педагогический университет

Ключевые слова: саморегуляция, эмоциональное выгорание

Безумен тот, кто, не умея управлять собой, хочет управлять другими.

Публий Сир (древнеримский поэт)

Что же такое эмоциональное выгорание? Определений существует множество, но все сходятся в одном источнике с моральной, умственной и физической стороны человека. Этот синдром опасен для тех людей, которые работают в сфере «человек-человек», педагоги, дефектологи, врачи, эти профессии наиболее энергоёмкие, часто обусловлены эмоциональным напряжением специалиста.

При эмоциональном выгорании наблюдаются психологические проблемы: отсутствие уверенности в себе, нехватка «силы духа», неудовлетворенность межличностными отношениями, неадекватная самооценка. Так же проблемы возникают и с физиологической стороны организма это плохое самочувствие, частые боли, нарушение сна, проблемы с излишним весом. Во избежание, нарушений в психоэмоциональной деятельности, для сохранения психического здоровья, гармоничных отношений с собой и окружающими необходима способность к саморегуляции.

Саморегуляция — это управление психоэмоциональным состоянием, которое достигается путем воздействия человека на самого себя с помощью слов, мысленных образов, управления мышечным тонусом и дыханием. Существуют разнообразные способы саморегуляции, которые

способствуют восстановлению сил, нормализуют эмоциональный фон деятельности, и усиливают мобилизацию ресурсов организма.

Способы, связанные с управлением дыханием.

Управление дыханием — это эффективное средство влияния на тонус мышц и эмоциональные центры мозга. Существует медленное и глубокое дыхание (с участием мышц живота) понижает возбудимость нервных центров, способствует мышечному расслаблению, то есть релаксации и частое (грудное) дыхание, наоборот, обеспечивает высокий уровень активности организма, поддерживает нервно-психическую напряженность.

Способы, связанные с управлением тонусом мышц, движением

Под воздействием психических нагрузок возникают мышечные зажимы, напряжение. Умение их расслаблять позволяет снять нервно-психическую напряженность, быстро восстановить силы. В свободные минуты, паузы отдыха, осваивайте последовательное расслабление различных групп мышц, соблюдая следующие правила:

- 1) осознавайте и запоминайте ощущение расслабленной мышцы по контрасту с перенапряжением;

- 2) каждое упражнение состоит из 3 фаз: «напрячь — почувствовать — расслабить»;
- 3) на напряжению соответствует вдох, расслаблению — выдох.

Можно работать со следующими группами мышц:

- лица (лоб, веки, губы, зубы);
- затылка, плеч;
- грудной клетки;

Способы, связанные с воздействием слова это самоприказ, самопрограммирование, самоодобрение (самоощущение).

Словесное воздействие непосредственное воздействует на психофизиологические функции организма. Формулировки самовнушений строятся в виде простых и кратких утверждений, с позитивной направленностью (без частицы «не»).

Самоприказ — это словосочетание, которое помогает сдерживать эмоции, вести себя достойно, соблюдать требования этики и правила работы с клиентами

- «Разговаривать спокойно!»;
- «Молчать, молчать!»;
- «Не поддаваться на провокацию!»

Самопрограммирование — сформулируйте текст программы, для усиления эффекта можно использовать слова «именно сегодня», мысленно повторите его несколько раз.

- «Именно сегодня у меня все получится»;
- «Именно сегодня я буду самой спокойной и выдержанной»;

Самоодобрение (самоощущение) — находите возможность хвалить себя в течение рабочего дня не менее 3–5 раз.

- «Молодец!»; «Умница!»; «Здоровополучилось!»

Литература:

1. Андреева И. Эмоциональная компетентность в работе учителя // Народное образование. — № 2, 2006. — С. 216–222.
2. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. — СПб.: Питер, 2005.
3. Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризисы: Справочник практического психолога. — М.: Изд-во «Эксмо», 2005.
4. Семенова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: учебное пособие. — М.: Изд-во Института психотерапии, 2005.

Влияние семьи на социализацию детей с ограниченными возможностями

Самойлова Алина Андреевна, студент

Самарский государственный социально-педагогический университет

Семья в жизни каждого человека играет важную роль, особенно важно осознание семьи для ребенка, личность которого еще только формируется. Для него семья — это самые близкие люди, принимающие его таким, какой он есть, независимо от социального статуса, состояния здо-

Способы, связанные с использованием образов.

Использование образов связано с активным воздействием на центральную нервную систему чувств и представлений. Эти образы будут для вас ресурсными, запоминать их лучше в трех модальностях: **зрительные образы события** (что вы видите: облака, цветы, лес); **слуховые образы** (какие звуки вы слышите: пение птиц, журчание ручья, шум дождя, музыка); **ощущения в теле** (что вы чувствуете: тепло солнечных лучей на своем лице, брызги воды, запах цветущих яблонь, вкус клубники).

Так же существуют естественные приемы регуляции организма:

- смех, улыбка, юмор;
- размышления о хорошем, приятном;
- различные движения типа потягивания, расслабления мышц;
- наблюдение за пейзажем за окном;
- рассматривание цветов в помещении, фотографий.

В результате саморегуляции могут возникать три основных эффекта:

- эффект успокоения (устранение эмоциональной напряженности);
- эффект восстановления (ослабление проявлений утомления);
- эффект активизации (повышение психофизиологической реактивности).

Таким образом, владение способами саморегуляции позволяет управлять своими познавательными процессами и эмоционально-волевой сферой личности, регулировать свое психофизическое состояние, выбирая и оптимальные для себя методики и используя их для мобилизации своих возможностей или релаксации.

ровья и индивидуальных особенностей. Это то место, где можно решить возникшие проблемы, найти помощь, понимание и сочувствие. Но та же семья может стать причиной формирования негативных качеств в ребенке, препятствовать его адаптации в меняющихся жизненных условиях. По-

этому правильное, адекватное отношение семьи к болезни ребенка, к его проблемам и трудностям — это важные факторы реабилитации растущей личности. Работа с семьей является основным моментом в процессе обучения и воспитания с участием как детей с ограниченными возможностями, так и обычно развивающихся детей. Однако сотрудничество с семьей ребенка с нарушениями в развитии для эффективности коррекционно-развивающегося процесса более выражено, чем в работе с другими категориями детей.

Проблемы семей, имеющих детей с ОВЗ, чаще всего рассматриваются через призму проблем самого ребенка. Обычно считается достаточным, ограничиться только методическими рекомендациями родителям по вопросам детского воспитания и развития. Однако, такое воздействие, несмотря на старания и усилия со стороны специалистов, оказывается малоэффективным, поскольку в этом случае исключается один из компонентов психологической работы, требующий особого внимания, — внутрисемейная система отношений. Можно перечислить множество примеров того, как самоотверженная, своевременная и последовательная деятельность родителей по воспитанию, лечению и организации обучения ребенка с инвалидностью приводила к прекрасным результатам.

Таким образом, для сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, существуют следующие *этапы*.

1. *Оценка семейного потенциала*: начальная педагогическая компетентность родителей, их личностные особенности и отношение к заболеванию ребенка, стиль и тактика воспитания, характер и степень выраженности дефекта в развитии ребенка. Данный этап завершается заполнением социального паспорта семьи, диагностической карты на ребенка и составлением психологического портрета семьи.

2. *Информационно-ознакомительный этап*: предоставление информации о системе лечебно-педагогических учреждений в районе и в городе, знакомство с услугами Центра, с формами работы, специалистами и содержанием занятий в детских и родительских группах. В ходе данного этапа родители определяются с выбором формы реабилитации в Центре, с выбором типа группы для ребенка и заполняют соответствующее заявление.

3. *Этап реализации реабилитационных мероприятий* — включает разнообразные формы работы с детьми с ОВЗ и их родителями.

Лекционно-практические занятия для детей и их родителей. Данные группы *интегративного типа*, то есть на занятиях объединяются нормально развивающиеся дети и малыши с различными формами инвалидности. У детей с ограниченными возможностями интеграция способствует формированию положительного отношения к сверстникам и адекватного социального поведения, а так же более полной реализации потенциала развития и обучения. Родители и дети приглашаются на различные культурно массовые мероприятия, организуется участие семей воспитывающих детей с особенностями в развитии в различных творческих конкурсах и фестивалях, Также проводятся индивидуаль-

ные коррекционно-развивающие занятия для детей, индивидуальные консультации для родителей и т.д.

Задача психолога в работе с семьей, воспитывающей необычного ребенка, состоит не только в информировании родителей о сети лечебно-оздоровительных учреждений. Замечательно, если психолог сможет показать родителям потенциальные возможности развития ребенка, научит приемам ранней стимуляции речевого. Моторного, сенсорного развития и социально-бытовых и игровых навыков.

Необходимо также избавить родителей от чувства одиночества, социальной изоляции и показать, что рядом с ними есть семьи, в которых успешно справляются с еще более серьезными проблемами.

Чрезвычайно важно обратить внимание родителей на психолого-педагогическую реабилитацию и предупредить возникновение у детей вторичных эмоционально-поведенческих и познавательных нарушений вследствие ошибок родительского воспитания. В каждой семье, имеющей ребенка с ограниченными возможностями здоровья или ребенка-инвалида, существуют свои особенности, свой психологический климат, который так или иначе влияет на ребенка, либо воздействует социализации ребенка, либо наоборот, тормозит ее.

— Выделяют следующие формы родительского отношения к детям инвалидам и детям с ОВЗ: Родители глубоко, даже трагически переживают проблемы своего ребёнка, жалеют его, окружают чрезмерной заботой, вниманием, опекают, освобождая от посильных обязанностей. Чрезмерная опека лишает ребёнка самостоятельности, возможности должным образом приспособиться к сложным жизненным условиям.

— Не желая примириться с проблемами ребёнка, родители преувеличивают его возможности, не замечая недостатков. Такие родители постоянно подстёгивают ребёнка, предъявляя к нему завышенные требования. Постоянное давление делает ребёнка упрямым, раздражительным, а частные случаи, в которых он себя чувствует некомпетентно, лишают его уверенности в себе.

— В случае видимой инвалидности родители прячут его от людей, не посещают общественные места, лишая его жизненных впечатлений. Ребёнок растёт робким, забитым.

— Ребёнок с проблемами занимает в семье положение «пасынка», его обижают, смеются над ним, подчёркивая его неполноценность. У ребёнка часто подавленное состояние, он обидчив, раздражителен, упрям.

— Родители не обращают внимание на ребёнка, стараясь всё воспитание переложить на образовательное учреждение.

— Родители воспринимают ребёнка естественно, позволяют бывать ему везде, не обращая внимание на взгляды и замечания. Ребёнок чувствует себя уверенно, счастливо, воспринимая себя таким как и все.

Своевременное выявление психологами и социальными педагогами образовательных учреждений (особенно

на ранних этапах воспитания в дошкольных образовательных учреждениях) неправильного воспитания в семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности, диагностика эмоционального состояния, самоотношения родителей, с последующим проведением психологических тренингов, бесед помогут избежать негативных последствий неправильного воспитания или снизить их вероятность.

Инклюзивная система образования — это оптимальный способ социализации, который имеет положительные последствия как для одних, так и для других детей.

Большинство детей-инвалидов и детей с ОВЗ всерьёз сталкиваются со своей проблемой на начальном этапе обучения в школе. Этот период может стать критическим с точки зрения осознания своей ситуации и реального са-

мопознания. За пределы семейной системы ребёнок выходит впервые. Он может испытать стресс в случае неудачи обособления от родителей.

Также при инклюзивном образовании в случае видимой инвалидности у ребёнка могут возникнуть переживания связанные с восприятием его сверстниками. Не способствует общению с ребёнком-инвалидом чувства, которые испытывают одноклассники к нему: жалость, неловкость, страх, что такое может случиться в их семье.

Возникают конфликты между родителями детей инвалидов и здоровых детей, полагающих, что дети-инвалиды должны обучаться отдельно, так как могут навредить их детям.

И здесь на помощь должны прийти психологи и социальные педагоги. Проводить специальные занятия с одноклассниками ребёнка-инвалида или с ОВЗ и их родителями.

Литература:

1. Бороздин А.Л. Дошкольный центр социальной реабилитации в Академгородке (Школа Бороздина) // Возможности реабилитации детей с умственными и физическими ограничениями средствами образования. М., 1995.
2. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция. М., 1994.
3. Мамайчук ИМ. Психокоррекция детей и подростков с нарушениями в развитии: учебное пособие. СПб., 2000.
4. Опыт регионов России по внедрению комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. М., 2001.
5. Реабилитационные центры для детей с ограниченными возможностями: опыт и проблемы / под ред. А, М. Панаева. М., 1997.
6. Тукузова Т.М. Трамвай для чудаков // Возможности реабилитации детей с умственными и физическими ограничениями средствами образования. М., 1995.

ПЕДАГОГИКА

Педагогическая культура как составляющая профессиональной культуры учителя

Ауезов Батырхан Нагашбекович, аспирант;
Беркимбаев Камалбек Мейрбекович, доктор педагогических наук, профессор
Кыргызский государственный университет имени И. Арабаева (г. Бишкек)

В данной статье рассматривается педагогическая культура как составляющая профессиональной культуры учителя не как определенная характеристика педагога, а соединенные в единое качественные способности освоением культурных ценностей, складывавшихся на основе результатов активной деятельности в различных сферах и опыта предыдущего поколения.

Также раскрывается совокупность объективных качеств педагога, основанных на человеческих ценностях в достижении учебно-воспитательных целей в едином педагогическом процессе.

Ключевые слова: культура, педагог, профессиональная подготовка, компетенция, профессиональное качество, профессиональная культура

Pedagogical culture as a component of professional culture of a teacher

AuevovBatyirkhan Nagashbekovich, PhD student
Berkimbaev Kamalbek Meirbekovich, Dr, professor
KSU by I. Arabaev

The article deals with the pedagogical culture as a component of professional culture of a teacher is not as certain characteristics of the teacher, and united in a single quality the ability of the assimilation of cultural values that have developed on the basis of the results of activity in various fields and experience of the previous generation. Also reveals a set of objective qualities of the teacher, based on human values in achieving the educational objectives in a single pedagogical process.

Key words: culture, teacher, professional training, competence, professional quality, professional culture

В настоящее время актуализируются отдельные аспекты проблемы подготовки учителей в педагогических учебных заведениях в соответствии с развитием общества, с альтернативой выявления путей и способов влияния на духовное и культурное развитие будущих педагогов в формировании их профессиональной культуры. Наряду с этим необходимость решения внутренних тенденций развития образовательной системы, нацеливает педагогов вузов придавать важное значение в процессе профессиональной подготовки будущего учителя преподаванию учебной программы не только в предметном аспекте, но и на соединение взаимосвязанных мер духовных ценностей и культурных направлений. Для этого педагоги должны освоить знания в спектре науки, искусства, философии и других наук, эффективно использовать их в профессиональной деятельности. Поэтому приоритетным направлением в профессиональной подготовке будущих педагогов в высших учебных

заведениях является подготовка кадров, освоивших основы культуры, умеющих правильно использовать на практике знания и навыки, конкурентоспособных и способных принять этически взвешенные решения в нестандартных, быстроменяющихся ситуациях, постоянно пополняющих знания и совершенствующих базовые и социальные компетенции. Поскольку сегодня перед современным педагогом ставятся требования, соответствующим которым он должен стремиться к новшеству и талантливо овладевать педагогическим и творческим мастерством, осваивать профессиональные знания и навыки, реализовывать в себе личность с высокой профессиональной культурой и способный на личностную рефлекссию.

Ученые рассматривают профессиональную культуру не как определенную характеристику педагога, а соединенные в единое качественные способности, также другие считают это освоением культурных ценностей, складывав-

шихся на основе результатов активной деятельности в различных сферах и опыта предыдущего поколения [1, с. 9].

С помощью профессиональных качеств и деловых навыков педагога формируются нижеследующие уровни культуры: эрудированности, методологический, интеллектуальный, народный культурный, массовый культурный. Некоторые ученые считают, что модель педагогической культуры будущего педагога включает следующие профессионально значимые компоненты психических сфер: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, предметно-практической, экзистенциальной, саморегуляции [2, 160 с]. Эти компоненты являются элементами профессиональной культуры.

Для определения различий между понятием профессиональной культуры и понятием педагогической культуры надо рассматривать основные особенности понятий педагогической культуры в психологическо-педагогической литературе. Педагогическая культура является сложной системой, состоящей из многоуровневой структуры субъекта педагогической деятельности. Она включает педагогическое влияние не только профессионального специалиста педагога, но и семейного или трудового коллектива, подобного социальной ассоциации. Следовательно, формирование и развитие педагогической культуры целенаправленно проходит не только среди педагогов, но и на общественном уровне.

Пространство обсуждения понятия педагогической культуры педагогов в мировой практике очень обширно. Философские аспекты формирования педагогической культуры были отражены в трудах Г. С. Батищева, В. В. Давыдова, В. Т. Ефимова, В. Д. Клементьева, Е. Ф. Сулимова, В. Н. Турченко, Л. Ф. Колесникова, Л. Г. Борисовой и др.

Методологические основы формирования педагогической культуры разработаны в исследованиях Н. А. Аитова, Б. Ю. Берзина [2, с. 17].

Педагогическая культура — совокупность объективных качеств педагога, основанных на человеческих ценностях в достижении учебно-воспитательных целей в едином педагогическом процессе. Педагогическая культура влияет на развитие сознания в виде единства педагогического такта и профессиональной этики.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что под профессиональной педагогической культурой понимается мера освоения личностью учителя социальной практики людей в педагогическом процессе.

Профессиональная культура — совокупность практики и специального курса знаний, использующиеся в процессе профессиональной деятельности. Один из основных признаков профессиональной культуры — формирование типа профессионального мышления, влияющего на самореализацию в процессе профессиональной деятельности чело-

века. Еще при жизни Авиценна говорил о вышесказанной концепции. По его мнению взгляды специалиста с высокой профессиональной культурой направленные на различные предметы, уподоблялись дневному свету, отражающему образ, не соответствующий описанию этих предметов [3, с. 36].

Содержание профессиональной культуры состоит из комплекса знаний, умений, навыков, превращающих специалистов в определенной сфере профессии мастером своего ремесла. Общая и профессиональная культура не может соответствовать не педагогическим специальностям, наоборот профессиональная культура педагога соответствует высокому уровню общей культуры личности.

Элементами, составляющими основу профессиональной культуры являются культура и профессия. Профессиональная культура на основе ценностей, составляющих данную профессию, характеризуется как цель профессиональной деятельности, сбор, хранение и передача информации, программы поведения, понятия данной профессии, совокупность идей, специальная система концепций, т. е. нормы и идеология профессии [4, с. 106].

Понятие «профессиональная культура» рассматривается в тесной общности с понятием субъекта профессиональной деятельности, а также она устанавливает универсальные связи межличностных профессиональных взаимоотношений. Профессиональная культура является связующим звеном между субъектом профессиональной деятельности и действующим субъектом.

Профессиональная культура проявляется как метод познания мира и изменения для специалиста как субъекта профессиональной деятельности, а в качестве метода самоизменения — коммуникативная культура. Коммуникативная культура определяется совокупностью специальных коммуникативных знаний, умений и навыков, прогнозирующих результативность личностных и профессиональных взаимоотношений, а также предотвращающих психологический барьер.

Итак, профессиональная культура — творческое развитие личностных способностей на основе профессиональной деятельности с целью создания материальных и духовных ценностей.

Таким образом, профессиональная культура характеризуется как освоение социального опыта педагога, применение умений на практике и усвоенных знаний, способности обновления себя и окружающей среды, а также способности уметь строить положительные отношения с другими людьми. Профессиональная культура согласно данной характеристике является не только высоким уровнем профессиональных знаний, умений, навыков, но и формированием духовных ценностей у будущих педагогов и его творческого применения в профессиональной деятельности.

Литература:

1. Педагогика. Учебное пособие для пед. вузов и пед. Колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Российское педагогическое агенство, 1995. — 638 с.

2. Гребенюк О. С., Рожков М. И. Общие основы педагогики. — М.: Владос-пресс, 2003. — 160 с.
3. Аитов Н. А., Берзин Б. Ю. Формирование профессиональной культуры учителя. — М., 1993. — 145 с.
4. Ибн-Сина. Избранные философские произведения. — М., 1980. — 106 с.

О необходимости формирования профессиональной культуры будущих педагогов

Ауезов Батырхан Нагашбекович, аспирант
Кыргызский государственный университет имени И. Арабаева (г. Бишкек)

В системе подготовки будущего педагога ведущая роль принадлежит формированию его профессиональной культуры, по своей сути являющейся процессом преобразования общественно-профессиональных ценностей в личностные. Статья посвящена проблеме формирования профессиональной культуры у будущих педагогов в системе высшего профессионального образования. А также представлено теоретическое обоснование необходимости формирования профессиональной культуры у будущих учителей в системе высшего профессионального образования в совокупности ее компонентов.

Ключевые слова: профессиональная культура, педагог, методы обучения, формирования, система образования

On the necessity of formation of professional culture of the future teachers

Auevov Baturkhan Nagashbekovich, graduate student
KSU by I. Arabaev

In system of training the future teacher leading role belongs to the formation of its professional culture, it is essentially a process of transformation the social and professional values to personal. The article is devoted to the problem of formation the professional culture of the future teachers in the system of higher education. And also theoretical rationale of necessity of forming professional culture at future teachers in system of higher education in total of its components are provided.

Key words: professional culture, teacher, educator, teaching methods, forming

Главной задачей Казахской высшей школы является подготовка высококвалифицированных специалистов, что требует овладения не только конкретными знаниями, но и способами самостоятельного их добывания. Процессы, происходящие в высшей школе отражают те изменения, которые имеют место в научном обществе, экономике, политике, сознании. Эти перемены требуют существенного осмысления и серьезного анализа.

Государственная политика в области образования Республики Казахстан в соответствии с Конституцией страны основывается на следующих принципах: равенство прав всех граждан Республики Казахстан на образование. В законодательстве Республики Казахстан понятие «система образования» определено как «совокупность взаимодействующих»: 1) организаций образования, независимо от форм собственности, типов и видов; 2) преемственных образовательных программ и государственных общеобязательных стандартов образования для различных уровней образования; 3) органов управления образованием и подведомственных им организаций, обеспечивающих реализацию

образовательных программ и развитие системы образования [1, с. 18].

Вступление Казахстана в Болонский процесс открывает большие возможности для казахстанских университетов в реализации совместных образовательных проектов, таких, как двухдипломное образование, взаимное признание академических курсов, международные аккредитации и др.

В настоящее время актуальной задачей становится развитие профессиональной культуры будущих педагогов на основе организации инновационной деятельности в учебно-методическом процессе высших учебных заведений как важное звено непрерывного образования Республики Казахстан.

Сформировавшаяся система образования не полностью отвечает современным требованиям и общественному спросу. Поэтому в формировании профессиональной культуры будущих педагогов в высших учебных заведениях требуется использование методов инновационного обучения.

Несмотря на широкое применение понятия «формирование» в педагогической литературе, содержание понятия рассматривается на разных уровнях: в широком смысле

(тенденция формирования человека как часть социума) или в ограниченном смысле (процесс развития личности и результат)

И. Подласый отмечал, что понятие «формирование» в некоторых случаях не подвластно и рассматривается как результат случайного влияния [2, с. 8].

В. А. Слостенин утверждал, что взаимосвязанные мотивационно-ценностные и исполнительные части составляют систему профессиональной подготовки специалистов [3, с. 25].

Н. Д. Хмель считала, что подготовкой педагога к профессиональной деятельности является совокупность психолого-педагогических знаний и мотивов, а также освоение методов обслуживания [4, с. 12].

Содержание формирования профессиональной деятельности осуществляется в формате профессионального обучения, образования, развития и воспитания.

В процессе профессиональной подготовки будущий педагог проходит этапы, отражающие поступательное продвижение от становления к развитию, что сопровождается постепенной сменой стратегий и условий, обеспечивающих данный процесс: от педагогической поддержки на младших курсах к организационно-педагогическому сопровождению на старших курсах. Процесс формирования профессиональ-

ной культуры будущего педагога на младших курсах сопровождается успешным переходом студентов от познаватель-но-ориентировочной стадии к потребностно-поисковой; у студентов наблюдается переход от осмысления необходимости культуросозиданию как показателей профессиональной культуры, что в дальнейшем выражается в их переходе на стадию активного участия в творческой деятельности.

Изучение системы образования, педагогической деятельности, субъекта этой деятельности в современном обществе подчеркивает существование двух видов педагогической культуры: *творческой и индивидуальной*. Творческая педагогическая культура отражает состояние культуры педагогической деятельности в обществе. Индивидуальная педагогическая культура всегда производна от опыта субъекта и определяется его спецификой.

Педагогическая культура отражает профессиональную культуру педагога, выступая элементом общей культуры как общества в целом, так и отдельно взятой личности, поскольку в той или иной степени ей владеет практически каждый человек. Однако педагогическая культура как профессиональная создается людьми, занятыми в определенной сфере трудовой деятельности и, как правило, прошедшими специальную подготовку к ней.

Литература:

1. Ахметова Г. К. Образовательный идеал в теории и практике подготовки педагогических кадров. — Алматы: Казак университеті, 2000. — 124 с.
2. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. — М.: Гуманит., 1999. — 256 с.
3. Слостенин В. А. и др. Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Слостенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2013. — 576 с.
4. Педагогика [Текст]: оқулық / ғылым ред Н. Д. Хмель, Г. Т. Хайруллин, Б. И. Муканова. — Абай атындағы Ұлттық педагогикалық ун-ті. — Алматы: Print-S, 2005. — 245 с.

Использование проектного метода на уроках математики при обучении младших школьников

Балаклеец Виктория Викторовна, студент

Научный руководитель: Якутова Мария Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

Актуальность применения метода проектов в начальном образовании обусловлена необходимостью совершенствования образовательного процесса с целью личностного и познавательного развития детей. Реализация проектно-исследовательской деятельности является актуальной проблемой в школьном образовании зарубежной и российской школ. Формирование способности и готовности учащихся самостоятельно творчески работать позволит совершенствовать образовательный и воспитательный процессы в начальной школе.

По вопросу рекуперации метода проектов в начальном образовании написано достаточно работ, однако практического материала по применению названного метода на уроках математики в начальной школе недостаточно. Особую сложность испытывают учителя начальных классов при выборе тематики исследований. В соответствии с требованиями ФГОС НОО при обучении младших школьников педагог использует системно-деятельностный подход. Внедрение метода проектов поможет учителю достичь высоких результатов при соблюдении данного подхода.

Вследствие реализации системно-деятельностного подхода при формировании исследовательской компетенции младших школьников выпускник начальной школы будет обладать следующими личностными качествами:

- обладать навыком самостоятельно приобретать знания, эффективно применять их на практике;
- критически и творчески мыслить, находить рациональные пути преодоления трудностей, генерировать новые идеи [1].

В данной статье рассмотрена объективная возможность применения метода проектов в начальной школе на уроках математики. В научных работах показана возможность внедрения данного метода на уроках. Как указывают авторы, в процессе ведения урока учитель может реализовать элементы данного метода как «коллективный учебный диалог, рассматривание предметов, создание проблемных ситуаций, чтение-рассматривание, коллективное моделирование».

Хотя метод проектов достаточно известный, но и сегодня он актуален, потому что во время его осуществления дети используют полученные знания на практике, у них формируется самостоятельность, опыт работы в группах, увлечённость работой. Разные точки зрения использования метода проектов отражали в своих работах Г. Б. Голуб, В. А. Далингер, Дж. Дьюи, П. Ф. Каптерев, В. Х. Килпатрик, Е. Колингс, М. В. и др [2]. В педагогике он применяется вместе с систематическим предметным обучением, как элемент системы образования.

Он соответствует одной из ведущих задач школы, которая заключается в том, чтобы не только дать знания учащимся, но и подкрепит личностную мотивацию, воспитать заинтересованность к обучению, склонность к самоусовершенствованию, «научить учиться», подготовить их к жизни в современном обществе, где от них, по мнению Е. С. Полат, будет требоваться:

- приспособляться к жизненным ситуациям, самостоятельно приобретая необходимые знания, со знанием дела практиковать, решая разные вопросы;
- по-своему критически рассуждать, быть способным понять возникающие в жизни проблемы и искать пути разумного их разрешения;
- ясно осмысливать, где и каким образом приобретенные им познания могут быть задействованы окружающей обстановке; быть способным воспроизводить новые идеи, творчески мыслить;
- работать с информацией согласно правилам подбирать нужные для исследовательской работы задачи, факты, анализировать их, предлагать гипотезы решения проблемы, обобщать, сравнивать с подобными или противоположными версиями, выявлять статистические закономерности, формулировать обоснованные выводы на их основе видеть и решать другие проблемы;
- быть общительным, контактным в различных общественных стратах, быть способным действовать вме-

сте в различных областях, предупреждая конфликтные эксцессы или умело обходя их;

- индивидуально работать над формированием собственного интеллекта [2].

Рассмотрим педагогические условия использования метода проектов при обучении младших школьников.

Использование проектного метода обучения предполагает знание учителем разработки и создания проекта. Формирование исследовательского метода предполагает организацию на уроках процесса выработки новых знаний, закрепление и систематизацию пройденного материала. Главным результатом проектно-исследовательской деятельности является интеллектуальный, творческий продукт.

Данная деятельность призвана развивать: научное мышление, интеллектуальную инициативу, коммуникативные качества личности, творческий подход к собственной деятельности, представления о межпредметных связях. Также в процессе данной деятельности активизируется интерес к знаниям, осваиваются новые информационные технологии, обеспечивается установка на престижность знаний. Эффективность использования данного метода объясняется фактом самообразования учащегося при помощи учителя. Педагог в данном случае играет роль координатора, направляющего деятельность учеников.

В силу специфики возраста младших школьников их необходимо привлекать к данному виду деятельности уже с первого класса, ведь «именно в младшем возрасте закладывается ряд ценностных установок, личностных качеств и отношений» [3]. «В этом возрасте у них развивается умение находить нестандартные решения проблемы, умение планировать собственную деятельность, умение ориентироваться в различных ситуациях, уме работать совместно с различными людьми, умение оценить полученные результаты. Это все те умения, которые характеризуют творческую личность. Дети младшего школьного возраста с удовольствием фантазируют, экспериментируют, делают маленькие открытия [4]». Младшим школьникам рекомендуется предлагать небольшие проекты, рассчитанные на 1–2 урока, а желающие могут попробовать себя в более длительном исполнении этого вида деятельности. Следовательно, целесообразно начинать работу не с масштабной НИР, а последовательно, поэтапно включая в учебную деятельность проектно-исследовательскую работу.

В научной литературе описаны этапы проектно-исследовательской работы: проблематизация — определение проблемы; целеполагание — трансформирование проблемы в личностно-значимую цель; планирование — проект проведения работы; реализация — действенный этап воплощения проекта в жизнь; рефлексия — последняя ступень, предполагающая осознание, анализ работы, попытку увидеть перспективу, оценка своих действий.

При разработке урока, включающего в себя ознакомление с одним из этапов проектно-исследовательской работы, учитель уточняет положения математической теории, выполняет соответствующий анализ научных сведений, под-

бирает темы для проектов, формулирует вопросы, ответы на которые будут помогать детям в реализации проекта.

В учебниках математики разных образовательных систем уровень введения понятий различен, но при этом заложена концепция образования исследовательских умений, что имеет немаловажное значение при выполнении проекта. Применение проектного метода обучения предусматривает знание учителем концепции формирования и перечня исследовательских умений.

Рассмотрим примеры введения проектно-исследовательской работы в учебную деятельность младших школьников. Подобная работа проводилась нами в период педагогической практики.

Так при изучении многоугольников можно предложить детям в качестве домашнего задания выполнить поисковую работу по темам «Волшебный квадрат», «Треугольники в жизни человека», «Ромб в жизни человека», в группах по 3–4 человека.

Важно учесть, что при работе над первыми проектами ученики с большой долей самостоятельности ищут ответы на вопрос «Где узнать?». В итоге мозгового штурма подвергаются освоению сведения на бумажном носителе, информация на электронном носителе, сведения, полученные от других людей в результате непосредственного общения. Сам ученик также является источником информации — догадался, вспомнил. Далее ребенок работает над поставленной задачей, собирает и обобщает информацию по теме задания. Затем он может оформить работу в виде коллажа либо реферата, а на самом уроке — представить и защитить проект.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования второго поколения. М., 2011. 43 с.
2. Полат, Е. С. Метод проектов: типология и структура [Текст] / Е. С. Полат // Лицейское и гимназическое образование. — 2002. — № 9. — С. 9–17
3. Феоктистова В. Ф. Исследовательская и проектная деятельность младших школьников: рекомендации, проекты. Волгоград: Учитель, 2011. — 142 с.
4. Коваленко О. А. Наука и школьная практика. Методы формирования исследовательских умений младших школьников // Начальная школа плюс до и после. 2011. № 2 С. 83–87.

Идеальная школа для современного ребенка

Букина Наталья Сергеевна, магистрант
Академия социального управления (г. Москва)

В начале третьего тысячелетия усугубляются и ускоряются общемировые социально-экономические, политические, социо культурные процессы, которые определяют развитие человечества на современном этапе его жизнедеятельности. Глобальные общественные сдвиги имеют систематический, быстрый, необратимый характер. Они

Также можно предложить индивидуально-групповую работу на уроке в виде составления задач по картинке. Например, составить текстовые задачи по сказке «Волк и семеро козлят», записать текст составленных задач на листочках, и в конце урока прикрепить свои работы на ватман с иллюстрацией, по которой составляли задачи. Описанный прием можно эффективно использовать при изучении многих тем. Рассмотрим ещё один пример. При изучении темы «способы решения задачи» можно предложить каждому ребенку выбрать себе задачу, которую он должен решить двумя-тремя способами, а на уроке представить решения. Данный прием позволяет выявить учеников, заинтересованных предметом математики, и в дальнейшем они могут стать участниками проектно-исследовательской работы в более крупном масштабе. При изучении темы «Свойства чисел» дети проводят поисковую работу по таким темам, как «Числа вокруг нас», «Удивительные числа 3, 11, 13», «Магия числа 7». результаты проектно-исследовательской работы представляются в виде доклада, сценки, альбома стихотворений на заданную тему, комплектом редких фактов из истории математики в форме памятки.

Проект может быть как одиночным, так и групповым, как творческим, так и практически-направленным, а плодом проектной работы является творческий продукт. Посредством осуществления метода проектов достигается самосовершенствование ученика. Метод проектов органично дополняет и расширяет учебную деятельность учащихся на уроке.

обусловлены научно-техническим прогрессом, быстрой информатизацией и компьютеризацией, демократизацией общественной жизни.

Наиболее ответственна в этих условиях роль образования. Именно образование имеет непосредственное и наибольшее влияние на личность и общество. Поэтому в сего-

дняшнем мире перед педагогическим образованием России встали новые задачи. Современная школа страдает в значительной степени оторванностью школьного материала от жизни, окружающей ученика, от его впечатлений, наблюдений и знания, которые он вынес из непосредственного знакомства с человеческой жизнью и с природой.

Те знания, которые теперь получает ученик в школе, почти не основываются на непосредственном знакомстве детей с самими предметами. Обучение должно исключительно насильственный характер, так как дети учатся говорить слова, не вкладывая в них реального содержания, давать определения, которых они самостоятельно не постигли.

В истории образования идеи свободного воспитания неоднократно поднимались выдающимися педагогами: Ж.-Ж. Руссо, Н.К. Эрих, М. Монтессори, Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель и др.

В европейских странах это течение появилась в XVII в. и было тесно связано с идеей Ж.-Ж. Руссо, который отмечал, что главным в воспитании является предоставление ребенку полной свободы. В этом суть его свободного воспитания. В своей книге «Эмиль, или О воспитании» он писал: «Не давайте вашему ученику никаких словесных уроков, он должен получить их только из опыта, не наказывайте ребенка, потому что она не знает, что такое быть виновным, никогда не заставляйте его просить прощения, потому что он не сумел бы вас обидеть»

Чтобы решить вопрос о том, какой должна стать идеальная школа, необходимо прежде всего определить, чего именно добивается от школы общество, потому что школа, как социальное явление, должна соответствовать современному социальному устройству. Для современной жизни необходимы самостоятельные, настойчивые в достижении своей цели, уважающие труд, умственно и морально развитые работники, как непосредственные участники семейной, общественной и государственной жизни.

Подготовка к такой жизни — самостоятельной и трудовой, умной и нравственной, личной и общественной и составляет основную задачу современной школы.

Чтобы обучение было действительно воспитывающим и формирующим волю и разум детей, необходимо сочетать школьный материал с личными впечатлениями детей, связать его с определенной местностью. Сегодня в школе слишком мало говорится с человеком о человеке.

Действительность, окружающая детей, должна восприниматься ими, прежде всего, как окружающая его

человеческую жизнь, а природа познается не как нечто само существующее, но как то, среди чего человеку приходится жить.

Идеальная школа — школа труда, но под трудом, конечно, понимают ручной труд, школу переворачивают в мастерскую, а ребенка — в кандидата на подмастерья. Школу труда следует понимать как школу, построенную на трудовом принципе. Организованный уход за школьным садом — первые лекции по ботанике, уход за школьными животными — первые лекции по зоологии, собирания камней для школьного музея — это лекции по минералогии, а труд по устройению школы — это лекции по рисованию и лепке.

Школьные экскурсии должны стать одним из главных методов обучения таких предметов, как география, история и естествознание. Для ознакомления с трудом в различных его видах в природе необходимо посещение мастерских и фабрик, сбор домашних и фабричных изделий. Экскурсии должны поднять ребенка с той ступени развития, когда восприятие государства ограничивается окраиной собственного села или области.

Таким образом, ручной труд в школе должен быть не отдельным школьным предметом, а только естественным элементом трудовой жизни ребенка.

Идеальная школа должна своим устройством воспитать из ученика умелого общественного работника, не боящегося ответственности и инициативы. Поэтому необходимо ввести в школу школьное самоуправление. Пусть школа станет детским обществом, детской кооперацией, детской коммуной. Такую задачу можно осуществить через организацию класса, в котором каждый из учеников взял бы на себя какую-либо функцию. Еще лучше, чтобы какая-нибудь функция поручалась бы нескольким ученикам, потому что следует воспитывать в детях признание коллективной ответственности взамен господствующего в современной школе индивидуализма.

Но действительно, что много надо положить труда на то, чтобы новая школа сменила современную школу, которая не соответствует современной жизни, в то время, как — напомним слова Пирогова — «школа и жизнь — одно неразрывное целое».

Конечно, идеальная школа требует больших средств от государства и гражданства. Но это не должно препятствовать развитию народного образования, потому что образование это ключ к экономическому процветанию государства в будущем.

Литература:

1. Вентцель К. Н. Идеальная школа будущего и способы ее осуществления // Хрестоматия по истории педагогики: в 3 т. — Т. 3. Новейшее время / под ред. А. И. Пискунова. — М.: ТЦ Сфера, 2007. — 560 с.
2. Гребенкина Л. К. Подготовка учителя в системе непрерывного педагогического образования: монография / Л. К. Гребенкина; Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина. — 2-е изд., испр. и доп. — Рязань, 2006.
3. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М.: Педагогика, 2006. — 239 с.
4. Люблинская А. А. Учителю о психологии младшего школьника. / А. А. Люблинская. — М.: Просвещение, 1977. — 224 с.

5. Маклаков А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков — СПб.: Питер, 2003. — 34 с.
6. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие для студ. и аспирантов вузов / С. И. Самыгин [и др.]. — Ростов н/Д: Феникс, 2012. — 544 с.

Организация работы с безречевыми детьми в условиях стационара

Волкова Светлана Валентиновна, логопед;

Мякишева Людмила Валерьевна, логопед;

Лыкова Ольга Николаевна, логопед;

Темирханова Ума Саидовна, врач

ГБУЗ «Центр патологии речи и нейрореабилитации Департамента здравоохранения города Москвы»

В настоящее время проблема развития речи детей с последствиями очагового поражения головного мозга, является объектом изучения многих исследователей. Это связано с увеличением инсультов, ЧМТ, нейроинфекций за последние годы. Частота инсультов у детей по литературным данным колеблется в пределах 2–7 на 100 тыс. детей в год. Черепно-мозговые травмы занимают первое место среди всех других, при которых требуется госпитализация. Около 140–160 тысяч детей ежегодно прибывают в стационарных отделениях Российской Федерации. Хочется отметить, что среди механических повреждений головы основное значение принадлежит бытовой травме (60–96%), на транспортную приходится лишь 4–27%. При анализе причин нейроинфекций и возникновении неспецифических синдромов важнейшее значение имеют особенности нервной системы ребенка. При изучении инфекционных заболеваний нервной системы основное внимание обращалось на специфические для каждой формы: этиологию, патогенез, патолого-анатомические изменения и клинические проявления. Специфичность поражения складывается из ряда факторов: биологических свойств возбудителя, его вирулентности и тропизма, путей передачи инфекции, характера морфологических изменений и др. При этом важнейшим вопросом является избирательное поражение определенных структур нервной системы, а также состояние иммунитета организма. Они чаще наблюдаются у детей с дефектным неврологическим фоном в виде четкого органического поражения мозга или минимальной мозговой дисфункции. Нейроинфекционные и общеинфекционные заболевания при этом протекают особенно тяжело и часто сопровождаются декомпенсацией имевшегося ранее дефекта ЦНС.

Однако, последствия очаговых поражений головного мозга в результате инсульта, нейроинфекций и черепно-мозговой травмы практически одинаковы:

- у больных в той или иной степени нарушаются речевая и другие высшие когнитивные функции
- возникают двигательные и психические расстройства
- нарушение самообслуживания
- нарушается система коммуникации.

Группа детей с очаговыми поражениями головного мозга неоднородна, однако, опираясь на многочисленные исследования, можно сказать, что для всех этих детей характерны отсутствие мотивации к речевой деятельности, недостаточность базовых представлений о значениях предметов и явлений окружающей действительности, несформированность коммуникативной, регулирующей, планирующей функции речи, недостаточность сенсомоторного уровня речевой деятельности. Поэтому, на начальных этапах работы с неговорящими детьми цели и задачи её будут сходными, не зависимо от этиопатогенеза и механизмов речевого нарушения [6]. В дальнейшем, опираясь на патогенетический принцип, строится стратегия и тактика всей коррекционной работы.

Для преодоления проблем связанных с последствиями очаговых поражений головного мозга, возникшими в результате перенесенных инсультов, черепно-мозговых травм и нейроинфекций необходима комплексная реабилитация, которая включает в себя:

- медикаментозную терапию
- занятия в отделении лечебной физкультуры и массажа
- физиопроцедуры
- занятия с нейропсихологами и нейродефектологами (логопедами).
- музыкотерапия

В 2010 году Центре патологии речи и нейрореабилитации было открыто стационарное отделение для детей с последствиями очаговых поражений головного мозга, где осуществляется нейрореабилитация детей с различными когнитивными, психосоматическими и двигательными нарушениями, возникшими в результате перенесенных инсультов, черепно-мозговых травм и нейроинфекций, а также детей с ПЭП (перинатальной энцефалопатией), имеющие тяжелые речевые нарушения.

Программа нейрореабилитации проводится с опорой на сохраненные звенья и с учетом закономерностей онтогенеза. У детей младшего возраста учитывают, что ведущей деятельностью является игра, в более старшем возрасте, выбирается ведущая деятельность в соответствии с интеллектуальными возможностями. На занятиях необходимо

учитывать индивидуальные особенности ребенка: его возможности и степень истощаемости нервной системы. Анализ динамики восстановительного обучения проводится логопедом 1 раз в неделю (через 10 занятий). На ребенка и родителя выделяется отдельная палата со всеми удобствами, созданы условия для выполнения домашнего задания специалистов; дневного сна детей.

Как правило, у детей с тяжелой речевой патологией мотивационный компонент слабо выражен, поэтому на начальном этапе коррекционной работы следует использовать различные игрушки, интересующие ребенка, которые вызывают его на безречевое, а затем и на речевое подражание (типа: «покачай куклу», «поставь машину в гараж»), чтобы помочь детям выразить свои эмоции и передать какую-либо информацию с помощью жестов, мимики, эмоциональных восклицаний. Такие авторы, как А. А. Леонтьев, В. П. Глухов, А. Н. Корнев, И. И. Панченко, И. Н. Горелов, Л. С. Цветкова, изучая речевую деятельность, рекомендуют развивать мотивационную сферу детей через игровые упражнения средствами зрительно-слуховой стимуляции.

Помимо развития у ребенка мотивации к речевой инициативе и подражательной деятельности, необходимо обращать особое внимание на восприятие и понимание смысла обращенной к нему речи. Часто логопеды слышат фразу от родителей: «Ребенок все понимает, но не говорит», однако, не всегда такие слова совпадают с реальностью. После тщательного логопедического обследования выясняется, что ребенок понимает обращенную к нему речь исключительно на ситуативно-бытовом уровне. Даже если ребенку доступен смысл фразы в определенном контексте, при изменении словоформы, порядка слов в предложении, темпа речи понимание теряется. Таким образом, трудности понимания вызывают трудности в общении и могут привести к вторичным нарушениям личности, поведения, интеллекта [3].

Обращая внимание на особенности эмоционально-волевой сферы и другие психологические особенности детей с очаговыми поражениями головного мозга (трудности включения в задание и удержание внимания, повышенная истощаемость, импульсивность, неустойчивость слухового восприятия и памяти, инертность и др.), необходимо отметить, что уже на начальном этапе логопедическая работа с такими детьми включает в себя развитие невербальных психических процессов и эмоционально-личностную сторону развития ребенка. Все это развивается параллельно с обогащением внутреннего словарного запаса и расширением представлений об окружающей действительности.

Развитием речи с неговорящими детьми, имеющими очаговые поражения, занимались такие ученые как А. Л. Битова, Е. Н. Винарская, Г. В. Дедюхина, В. И. Рождественская и ряд других исследователей [1,2,4].

Таким образом, на начальном этапе логопедической работы с неговорящими детьми, имеющими очаговые поражения головного мозга, работа строится по следующим направлениям:

1. Формирование мотивации к занятию и познавательной деятельности
2. Развитие слухового внимания и восприятия речи.
3. Расширение объема понимания речи (накопление пассивного словарного запаса).
4. Активизация подражательной речевой деятельности (вызывание просьбы, подражания крикам животных, эмоциональные восклицания).
5. Различение грамматической формы слов.
6. Формирование фонематических представлений и фонематического восприятия.
7. Развитие памяти, внимания, мышления.
8. Развитие общей и мелкой моторики.
9. Профилактика возникновения вторичных речевых нарушений [5].

Взаимодействие и общение со взрослыми и сверстниками является важнейшим фактором, во многом определяющим развитие ребенка как человека общественного. Отечественные и зарубежные авторы подчеркивают важность взаимодействия ребенка с другими людьми для полноценного и гармоничного развития его личности (Л. С. Выготский, М. И. Лисина, В. С. Мухина, Ж. Пиаже, М. Эрикссон, Д. Б. Эльконин и др.). По их мнению, «взаимодействие является исходным моментом формирования социальных связей и определяется как способ осуществления социальных отношений в системе, предполагающей наличие не менее двух субъектов, самого процесса взаимодействия, а также условия и факторы его реализации».

Процесс социализации неговорящего ребенка неразрывно связан с особенностями его общения (вербального или невербального). Основной его задачей в процессе общения является формирование эффективных способов взаимодействия с членами общества и различными его группами.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения.

Эффективность работы нашего отделения можно проследить на примере анализа появления речи у неговорящих детей. Мы хотим проанализировать работу нашего отделения за последние 4 года. За это время, реабилитацию прошло **127 детей безречевых** (33%). Из всего количества неговорящих детей, **95 чел. (75%) — заговорили**, т. е. из неговорящих сначала стали плохо говорящими, а далее говорящими. Из 32 детей, которые не заговорили, 23 человека прошли 1 курс нейрореабилитации, не смогли больше быть госпитализированы, т. к. не являются москвичами; 9 чел. были направлены в профильные учреждения. *Анализ времени появления речи мы рассмотрели с учетом нозологического диагноза и количества проведенных курсов в стационарном отделении.* Детям с последствиями **перенесенных инсультов**,

для того чтобы стать плохо говорящими необходимо было в основном 2–3 курса нейрореабилитации (9 чел. из 12 чел. безречевых). Детям с последствиями **черепно-мозговых травм**, получившим поражение от 3 до 15 лет из **20 чел. неговорящих** заговорили 17 детей из них: 6 чел. после **1–2 курсов**, 2 чел. после 2–3 курсов. Детям с последствиями перенесенных нейроинфекций, исходя из анализа полученных данных, необходимо для эффективной реабилитации более 3-х курсов. Из **14 безречевых** детей

4 ребенка заговорили после 3 курсов, остальные пока неговорящие, т. к. прошли всего по 1–2 курсу. Дети с ПЭП из **60 безречевых** детей заговорили **34 человека** (в основном после **1–2 курсов**; 4 чел. после **3 курсов**). Проанализировав выше указанные данные, можно сказать о тяжести восстановления речевой функции наших пациентов, о необходимости не только интенсивного, но и длительного лечения в основном у детей с последствиями нейроинфекции, последствиями ЧМТ с тотальной афазией.

Литература:

1. Битова А. Л. Формирование речи у детей с тяжёлыми речевыми нарушениями: начальные этапы работы // Особый ребёнок: исследования и опыт помощи: Научно-практический сборник. — М.: Центр лечебной педагогики, 1999. — Вып. 2. — 44–52 с.
2. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребёнка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка. — М.: Просвещение, 1987.
3. Грибова О. Е. Что делать если ваш ребёнок не говорит. — М.: Айрис-пресс, 2004. — 48 с.
4. Дедюхина Г. В., Кирилова Е. В. Учимся говорить. 55 способов общения с неговорящим ребёнком. — М.: Издательский центр «Техинформ» МАИ, 1997. — 88 с.
5. Никитенко А. В., Фролова Е. А. Приёмы активизации речевой деятельности у неговорящих детей // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI междунар. науч. конф. — Пермь: Меркурий, 2015. — С. 218–222.
6. Полякова М. А. Как правильно учить ребёнка говорить / стимулирование развития речи детей, предупреждение и коррекция речевых нарушений, постановка речи у неговорящих детей. М.: ЛОГО ЭЙДОС, 2014.

Межкультурная компетенция как действенный фактор профессионального самоопределения будущих педагогов

Дулинец Татьяна Григорьевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Фирскина Марина Сергеевна, студент;
Хвощевская Дарья Игоревна, студент
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

Статья посвящена изучению межкультурной компетенции как действенного фактора профессионального самоопределения будущих педагогов. Также в статье представлен констатирующий эксперимент по исследованию уровня сформированности межкультурной компетенции и уровня готовности к профессиональному самоопределению.

Ключевые слова: компетенция, межкультурная компетенция, будущий педагог

Модернизация современного российского образования на первый план выдвигает проблемы и вопросы, связанные с подготовкой педагога нового поколения. Изменение требований к профессиональным и личностным качествам педагога, призванного жить и активно творить в современном мире, продиктовано глубокими преобразованиями в социально-политической, хозяйственно-экономической и культурной жизни общества, реформированием общественного сознания.

Очевидно, что для успешного решения кардинальных процессов, происходящих во всех сферах социокультурной действительности, общество испытывает потребность в личности, способной к самостоятельному решению не-

стандартных проблем, готовой своевременно включиться в преобразовательную деятельность, активно реализующую в профессии свой способ жизнедеятельности на основе интеграции общечеловеческих и личностно значимых профессиональных ценностей.

Чтобы соответствовать требованиям времени, современный выпускник, в процессе обучения должен выработать систему отношений к окружающей действительности и своему месту в ней, стать активным субъектом профессионального развития. В работах Е. А. Климова, И. С. Кона, Т. В. Кудрявцева, А. К. Осницкого, Э. Эриксона и др., исследованы теория и практика данного подхода. В данных исследованиях определены характер

и уровень подготовки выпускника Вуза, направленные на становление профессионального самоопределения, как процесса расширения пространства личности в связи с выбором жизненного пути.

Сложившиеся отношения в социуме и расширение масштабов межкультурного взаимодействия в настоящее время, требуют особого внимания к формированию ключевых компетенций будущего педагога, которые бы способствовали развитию его готовности к профессиональному самоопределению, творческой инициативы, самостоятельности, ответственности в принятии решений, терпимости к различиям культур и религий, поскольку в своей профессиональной деятельности все чаще становится участником межкультурного диалога, с помощью которого он лучше осваивает новые модели жизнедеятельности.

Подготовка будущего педагога включает становление профессионального самоопределения личности педагога, его готовность к взаимодействию с учащимися, что проявляется в приобретенных в процессе обучения общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенциях, продиктованными ФГОС по направлению подготовки.

Проблема профессионального самоопределения исследуется с различных позиций: возрастной аспект, жизненное самоопределение личности и др. В исследованиях Э. Ф. Зеера, Д. В. Чернилевского, А. В. Макаруча, и др., в рамках теории педагогического образования, профессиональное самоопределение рассматривается как неотъемлемая составляющая профессиональной компетентности выпускника, как элемент профессиональной культуры. Мы придерживаемся мнения В. Д. Симоненко, который считает, что профессиональное самоопределение — «это интегративное свойство личности, способствующее осознанному и самостоятельному осуществлению стратегии профессионального выбора и выражающееся в нравственной, психофизиологической и практической готовности к формированию и реализации профессионального намерения и стремления». Подобное истолкование мы находим в работах Н. И. Шулеповой и И. Е. Сазонова. В практике профориентационной работы используется структура профессионального самоопределения, состоящая из трех компонентов — «надо», «хочу» и «могу», предложенная С. Л. Рубинштейном и разработанная Е. А. Климовым. [1] Анализ исследований С. Н. Чистяковой, И. Н. Захаровой, А. К. Маркова, О. В. Падалко, Н. А. Цветковой позволяет выделить в структуре профессионального самоопределения пять основных групп компонентов:

- индивидуальность (физические качества, индивидуально-типологические особенности, качества личности и т. д.);
- мотивационно-ценностная группа (мотивы профессиональной деятельности, ценностные и нравственные ориентации);
- внешняя и внутренняя деятельность (рефлексивные действия по оценке собственных способностей, воз-

можностей и личностных черт, принятие решений и конкретные действия по их осуществлению);

- прогностическая деятельность (цели, планы, отношение к престижу профессии);
- социальная включенность (знание требований общества, умение анализировать социально-экономическую сторону профессии, ее престижность и востребованность и т. д.).

Все перечисленные компоненты включают в себя интегративные качества будущего педагога, формирование которых актуально в настоящее время и способствуют в целом профессиональному и личностному росту будущего педагога. Второй, третий и пятый компоненты характеризуют, в свою очередь, компоненты межкультурной компетенции, это доказывает, что действенным фактором профессионального самоопределения в образовательном процессе вуза выступает межкультурная компетенция.

По мнению Е. Ю. Артемьевой, Ю. Т. Вяткина, И. Б. Ханиной и др. межкультурная компетенция, формируемая на основе освоения интернационального, национального, социального и профессионального уровней культуры и значительно расширяющая возможности будущего педагога в создании профессионального образа мира, занимает ведущее место в ряду интегративных качеств будущего педагога и понимается как система знаний о культуре, умений практического взаимодействия с представителями иных культур, качеств личности, необходимых для достижения взаимопонимания и эффективного общения с учащимися.

Значительный вклад в разработку проблемы формирования межкультурной компетенции внесли теоретические взгляды И. А. Зимней, В. В. Краевского, Дж. Равена, А. В. Хуторского и др., раскрывающие сущность компетентностного подхода в образовании обобщение опыта преподавания межкультурной коммуникации в высшей школе — Н. Е. Ерофеева, В. В. Кочетков, М. Benner, R. E. HallR, Porter, E. Rogers, — работы, посвященные социальным аспектам взаимодействия и толерантности — В. В. Амелин, В. П. Комаров, Н. М. Лебедева; исследования, в которых рассматриваются понимание и структура межкультурной компетенции — М. Бирам, К. Кнапп, А. Томас, Янкина Н. В, Гараева М. В., Васильева Н. И.

Под межкультурной компетенцией будем понимать — способность достигать в равной степени успешного понимания как представителей других культур и коммуникационных сообществ, так и представителей своей культуры (К. Кнапп)

Согласно мнению А. Кнапп, межкультурная компетенция имеет следующие структурные компоненты:

- аффективный (эмпатия и толерантность);
- когнитивный (синтез знаний о культурах различных стран, общие знания о культуре и коммуникации);
- стратегический (вербальные, учебные и исследовательские стратегии). [2]

А. Ю. Муратов полагает, что структура межкультурной компетенции отражает характер образовательной компе-

тенции и представляет собой сложное личностное образование, включающее знания о родной и иной культуре, умения и навыки практического применения своих знаний, а также совокупность качеств личности, способствующих реализации этих знаний, умений и навыков, и, наконец, практический опыт их использования в ходе взаимодействия с представителями иной культуры.

С целью подтверждения актуальности темы исследования, нами был проведен констатирующий эксперимент по исследованию уровня сформированности межкультурной компетенции, и уровня готовности к профессиональному самоопределению. Респондентами эксперимента выступали студенты ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (информатика, вычислительная техника)» В исследовании приняли участие 57 студентов, возраст опрошенных 17–20 лет. Анализ результатов экс-

перимента подтвердил актуальность темы исследования, поскольку 63 % исследуемых показали средний суммарный уровень сформированности межкультурной компетенции, и готовности к профессиональному самоопределению, 26 % показали низкий уровень и только 11 % показали высокий уровень. Полученная статистика говорит о необходимости разработки методического обеспечения и сопровождения процесса обучения, соответствующего современным требованиям, направленного на формирование межкультурной компетенции и, в свою очередь — формирование профессионального самоопределения. Дальнейшие исследования и разработки посвящены выявлению педагогических условий, педагогических технологий и разработке электронного образовательного ресурса, способствующего повышению уровня межкультурной компетенции, формированию профессионального самоопределения.

Литература:

1. Кобышева Л. И. Теория и практика самоопределения студентов в условиях вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2014. — № 10 (октябрь). — С. 76–80. — [электронный ресурс] — Режим доступа. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14276.htm>.
2. Open Library — открытая библиотека учебной информации [электронный ресурс] — Режим доступа. URL: <http://oplib.ru/random/view/284340>
3. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. 2009.
4. Коротких Ю. Ю. Дидактические условия формирования межкультурной компетенции / Ю. Ю. Коротких // «Аспирантские тетради». Известия РГПУ им. А. И. Герцена». — 2007. — № 30. — С. 387–389.
5. Хакимов Э. Р. Профессиональная компетентность, педагогов-психологов в области межэтнических отношений и ее формирование у студентов // Психологическая наука и образование 2008 № 1. — 74–81 с.

Эффективные пути повышения познавательной активности учащихся при изучении географии материков

Дюсембинова Сауле Мырзабековна, магистрант

Жетысуский государственный университет имени И. Жансугурова (г. Талдыкорган, Казахстан)

Компьютерные технологии — это будущее образовательного процесса нового тысячелетия, это тот новый источник, который даст возможность следующим поколениям получить качественное образование. Видеоролики и анимация как и другие примеры показывают только основные элементы определяющие особенности географических явления и процессов свойственных изучаемому объекту. Эта цель дает возможность выбрать однородность и особенные признаки. К особым медиа-объектам относятся интерактивные карты и карты-чертежи. Интерактивные карты это новое пособие интерактивного вида для обучения географии.

Интерактивная карта является источником знания, важное учебное пособие сохранившее все свойства географических карт площадь земли уменьшенных в известных масштабах, удобные для чтения условные знаки, приближенных к геоинформационным системам имеющим свойства изменить содержание градусной сетки. К программам повышающим познавательную активность учеников относятся доступные большинству MS Office, MS Word редактор для текста, Ms Power Point, MS Explorer, MS Outlook, MS Photoshop, Drimweaver, Intel и другие программы. Для учителей географии очень важно использовать программу MS Map Point дающую возможность введения в обучение гео-

графии геоинформационных систем и динамических картографических объектов [1].

Для усвоения в классе понятия «Литосфера», «Гидросфера», в разделах горы, равнины, океан, течение океана, реки, побережье, водворозделы надо использовать многочисленные карты. Сканировав карты с атласа оптимальнее показать электронную презентацию слайдами.

Анализ экспериментов проведенных в школах и данные собранные в течении эксперимента широкое применение информационных технологии в процессе обучения дающий возможность коренных изменений в системе традиционного обучения вводит новые составные части (компоненты) в содержания отвечающие современным требованиям. На сегодняшний день перед учителями пытающимися в своей педагогической работе широко применять информационно-коммуникационные технологии до сих пор встречаются актуальные проблемы требующие решения:

- большинство учителей не подготовлены в сфере информатизации не полностью освоили компьютер, и не знают возможностей компьютерной техники либо очень редко используют базовые данные школьных компьютеров, некоторые вообще не пользуются;
- малое количество школ оснащены компьютером несут материальную ответственность за электронно-вычислительную технику и из-за быстрых поломок учитель информатики не охотно впускает других учителей;
- программ мало, либо не хватает не соответствуют учебным планам;
- охватывающие все виды учебных работ от планирования темы необходимые учителем до выведения итогов недостаток современного периода где рассмотрены проблемы обеспечения программами дающими возможность усвоения отдельных тем и параграфов с помощью компьютера путем.

Для решения этих проблем, национальный центр информатизации Республики Казахстан издал необходимые мультимедийные учебники для обучения на курсах географии в общеобразовательных школах. Названные программы созданы с учетом всех требований предъявляемых компьютерным программам:

1. В программных разработках все учебно-познавательные работы взаимосвязаны и должны дополнять друг друга. В предложенных программах курсы на разделы, разделы разделены на темы, оснащены интерактивными картами соответствующими содержанию, тестами и системой задания направленных на оценку, закрепление деловых навыков и знаний учеников. В рассмотренных программах разработках охвачены мультимедийные видео материалы, справочные материалы по всем темам и разделам направленные на обеспечение аппарата пояснения географические словари.

2. В содержании программных разработок введены пособия оценивающие анализирующие правильность работы

исполняемой учениками по каждому разделу. После анализа гипертекста теоретический блок каждого раздела заданы итоговые тесты состоящие из 20 заданий. Каждая работа оценивается по пятибалльной системе.

3. Учитель может использовать компьютерную программу для формирования учебных навыков по отдельным разделом, проведение самостоятельной работы, как оборудование для более глубокого обучения группами и отдельно. Электронные учебники учителя используют на уроках а так же могут использовать ученики вне урока для получения совета.

4. Программа должна быть легкоуправляемой, доступной для личности не специализирующихся в сфере информатизации. Основные силы обучаемых нужно направить на освоение содержания обучения, а не умению использовать клавиатуру в целях умения операции. Предлагаемая программа автоматически включается при введении диска в дисковод, есть надпись соответствующая каждой клавише. Есть клавиши выходящие из программы и входящие в основное меню дополнительно даются правила работ по программам.

5. В программной разработке должен быть информационный банк для тестирования знания учащихся по отдельным темам [2].

По этой программе банк данных должен охватывать теоретические материалы, словарь географических терминов, справочные данные коллектив авторов и информации о программе. В процессе изучения географии материков и океанов у учащихся создаются представления о разных территориях земного шара, в том числе о крупных зональных природно-территориальных комплексах. Формирование представлений происходит одновременно с овладением учащимися основными географическими понятиями. Более того, формировать у учащихся верные географические представления об объектах и явлениях без опоры на понятия невозможно.

Однако, изучая материки и океаны Земли по единому плану, нередко задумываешься о том, что информация, например, о дождевых лесах Африки, Южной Америки и Азии или о тропических пустынях разных материков содержит больше общих черт, чем подчеркивает индивидуальность территории. Значит важной методической особенностью отбора содержания школьного курса географии, является определение именно индивидуальности изучаемой территории. Для достижения наилучшего качества этой деятельности существуют разнообразные педагогические технологии, практика ставит перед нами задачи освоения и активного внедрения их в свою деятельность.

В этом плане мне глубоко импонирует обучение с применением компьютерных технологий. Уже сегодня многие ученики с компьютером на «ты»: они свободно разбираются в программах, выполняют различные операции, с удовольствием проводят с ним свое свободное время. Очень хочется, чтобы это время прошло с пользой. Современный учитель тоже должен подружиться с новым помощником.

Благодаря ресурсам Интернет, комплексу мультимедийных возможностей компьютера и большому разнообразию образовательных CD-дисков, работа по созданию уроков с применением новых информационных технологий становится увлекательной и для самого учителя. Диски содержат большое количество информации по предмету, делая процесс обучения ещё более эффективным. Компьютерные образовательные программы содержат в себе различные видеосюжеты, фотографии, биографии исторических личностей, словарные статьи, иллюстрации. Информация в них помещена в файлах стандартных форматов, так что учебные материалы с этих дисков можно использовать и независимо от программы [3].

Собирая нужные документы по конкретным темам в предметные папки к каждому уроку, можно использовать их для самостоятельного составления компьютерного сценария урока с использованием программы презентации PowerPoint. Эта программа позволяет полностью собрать все необходимые материалы к уроку, а затем продемонстрировать их в нужной последовательности на мониторе компьютера. В ней предусмотрены различные типы слайдов, содержащие разные формы подачи материала, и программы для работы с ними.

Сохраненные технологические карты к урокам распечатываются на листках с графическим или тестовым заданием, которые можно редактировать с учетом каждого класса. В процессе изучения, например, географии материков и океанов у учащихся создаются представления о разных территориях земного шара, в том числе о крупных зональных природно-территориальных комплексах. В зависимости от способа, которым создается образ, это может быть представление памяти, т.е. воспроизведение увиденного.

Образ, создаваемый учеником на основе географической карты, словесного описания, на основе рисунка или другого изображения, называется образом воссоздающего воображения. Применение компьютера позволяет совместить различные технические средства обучения с наглядными пособиями, упорядочить методический материал

и эффективно использовать его на уроках. Большую помощь в формировании образов различных территорий или объектов могут оказать создаваемые учителем уроки-презентации в программе PowerPoint.

Для работы с изображениями и перевода их в нужные форматы можно использовать программу Adobe Photoshop. Программа достаточно проста и удобна для работы: изменение изображений, создание собственных рисунков, сохранение в нужном формате.

Информационные технологии способствуют успешному изучению различных предметов, в том числе и географии [4].

Можно предложить примерное содержание урока-презентации на тему «Климат Северной Америки) После того, как ученики повторят домашнее задание и вспомнят отличительные черты климата Австралии и Южной Америки, учитель начинает рассказывать об особенностях климата Северной Америки. При работе с контурной картой даются задания:

Задание № 1. По климатической карте сравните климатические условия двух полуостровов Северной Америки — Калифорнии и Флориды. Назовите общие и отличительные черты климата этих географических объектов. Ставится проблема: Почему находясь на одной географической широте климатические условия на полуостровах Калифорния и Флорида значительно отличаются по температуре воздуха и количеству осадков?

Задание № 2. (в контурной карте) Нанесите на контурную карту Северной Америки, при помощи условных обозначений, климатические пояса, в которых расположен материк.

Далее дается задание № 3. Нанесите на контур материка климатообразующие факторы: Аляскинское (теплое) течение; Калифорнийское (холодное) течение; Кордильеры; Аппалачи; Гольфстрим; Лабрадорское (холодное) течение. С помощью электронной карты и атласов выполняются задания.

Практическое задание: Заполните таблицу «Субтропический пояс Северной Америки», по окончании работы сделайте вывод.

Территория	КП	Тип климата	Ср. температура		Кол-во осадков	Режим выпадения осадков
			января	июля		
П-ов Калифорния						
П-ов Флорида						

После выполнения работы, результаты сравниваются с эталоном.

Территория	КП	Тип климата	Ср температура		Кол-во осадков	Режим выпадения осадков
			января	июля		
П-ов Калифорния	Т	Тропический сухой	+16	+16	250	В течение года
П-ов Флорида	Т	Тропический влажный	+16	+24	1000 — 2000	В течение года, но больше летом

Делается вывод, что несмотря на одинаковое широтное положение, западная и восточная части материка Северная Америка имеют существенное отличие в климате. Это свя-

зано с течениями, преобладающими направлениями ветров. Закрепление знаний проводится путем сравнения климатических диаграмм.

Литература:

1. Абдеев Р. Ф. Философия информационной цивилизации. — М.: Владос, 2004.
2. Буцик В. Г. Обучение младших школьников началам информатики. // ИНФО — 2001, № 2. — 71–74 с.
3. Аужанова Н. Б., Дюсембинова С. М. Условия внедрения педагогических технологий в учебно-воспитательный процесс школы. Сборник. — Переяслав-Хмельницкий, 2013. — 174 с.

Профессии. Закрепление изученных орфограмм (2 класс). Интегрированный урок «Окружающий мир + русский язык»

Клюева Людмила Анатольевна, учитель начальных классов;
Александрова Юлия Игоревна, учитель начальных классов
МАОУ Тисульская СОШ № 1 (Кемеровская обл.)

Цели и задачи урока:

1. Познакомить детей с разнообразием профессий.
2. Воспитывать уважение к людям разных профессий.
3. Повторение изученных орфограмм: мягкие согласные, парные согласные, главные члены предложения.
4. Активизировать познавательную деятельность обучающихся.
5. Продолжить работу над формированием орфографической зоркости.
6. Развивать речь, мышление, умение анализировать, сравнивать, обобщать.

Ход урока:

Организационный момент.

Вот книжки на столе, тетрадки
Не хочется играть сегодня в прятки.
И недосуг дуть на корабль бумажный —
Сегодня в классе у ребят Урок уж больно важный!

— Давайте вспомним некоторые правила вежливости на уроке:

1. На уроке будь старательным, Будь спокойным и ... *внимательным*.
2. Всё пиши, не отставая, Слушай, ... *не перебивая*.
3. Говорите чётко, внятно, Чтобы было всё ... *понятно*.
4. Если хочешь отвечать — Надо ... *руку поднимать*.

Введение в тему.

— О чем будем говорить на уроке, мы узнаем, когда отгадаем кроссворд.

<http://learningapps.org/display?v=pnmq281ja17>

ОКР. МИР

1. Кто такие вкусные
Готовит щи капустные,
Пахучие котлеты,
Салаты, винегреты? (повар)
2. Не художник он, но краской

Пахнет неизменно,

По картинам он не мастер —
Мастер он по стенам! (маляр)

3. Кто у постели больного сидит?

И как лечиться он всем говорит.

Кто болен — он капли предложит принять,
Тому, кто здоров, разрешит погулять. (доктор)

4. Наведёт стеклянный глаз,
Щёлкнет раз — и помнит вас. (фотограф)

5. Кирпичи кладет он в ряд,
Строит садик для ребят
Не шахтер и не водитель,
Дом нам выстроит... (строитель)

6. Стук летит из-под колес,
Мчится вдаль электровоз.

Поезд водит не таксист,
Не пилот, а.. (машинист)

7. В фильмах трюки выполняет,
С высоты на дно ныряет
Подготовленный актер.
Быстрый, смелый.. (каскадер)

8. Он от всех родных вдали
Водит в море корабли.

Повидал немало стран
Наш отважный.. (капитан)

9. Наяву, а не во сне
Он летает в вышине.

Водит в небе самолет.
Кто же он, скажи? (пилот)

— Назовите одним словом, что обозначают все эти слова?

— А что такое профессия? (объяснения детей)

— А как об этом сказано в словаре? (работа со словарем Ожегова, с. 50)

— Давайте вспомним, какие пословицы вы знаете о труде? (Терпенье и труд все перетрут. Без труда не вытащишь и рыбку из пруда. Труд человека кормит, а лень портит и т. д.)

Русский язык

На доске написана пословица.

РУКИ УМЕЛЫЕ ЛЮБИТ ТРУД (ТРУД УМЕЛЫЕ РУКИ ЛЮБИТ.)

— Ребята, кто-то взял и перепутал все слова в пословице местами. Давайте поставим слова пословицы на свои места и запишем её в тетрадь.

— Почему так говорят?

— О чем говорится в предложении?

— На какой вопрос отвечает подлежащее?

— Подчеркните подлежащее и сказуемое.

— Найдите слово, в котором есть парная согласная на конце слова. (труд)

— Подберите проверочное слово.

— К какой профессии подходит данная пословица? (к любой)

— Давайте найдем слова с парной согласной на конце слова в нашем кроссворде. Запишите их, подберите проверочные слова.

Окр. мир

— Существуют ли профессии, где не надо трудиться?

— Сколько профессий на земле?

— С какими профессиями вы встретились по дороге в школу, в школе?

— Давайте сейчас посмотрим видео-презентацию «АЗБУКА ПРОФЕССИЙ».

<http://videportal.hol.es/video/TZ7PcSLL1w4/- .html>

После просмотра задается вопрос:

— Какой вывод вы сделали для себя? (профессий на земле очень много)

ФИЗМИНУТКА: «Пилоты»

Мы отважные пилоты. (Руки в стороны с наклонами)

Водим в небе самолеты. (Имитация)

Над родной землей летаем, (Вращение туловище)

Обгоняя птички стаи. (Махи руками)

Хоть взлетаем высоко — (Прыжки на месте)

Приземляемся легко! (Посадка на место)

Русский язык

— А теперь давайте вернемся к отгадкам в кроссворде. Запишите их в тетрадь и подчеркните в словах мягкие согласные звуки.

— Придумайте с любым из слов предложение устно.

Окр. мир

— Ребята, у каждого из вас карточка с названием профессии. Придумайте и запишите со своим словом предложение и подчеркните подлежащее и сказуемое (несколько предложений выслушиваются).

— С этими же карточками мы поиграем в игру «Я участник». К доске выходят ребята, которые уверены, что их профессия подходит к заданию. Условие игры: надо рассказать, чем вы будете заниматься в своей профессии.

— Кто участвует в строительстве дома? (маляр, каменщик, штукатур, шофер, крановщик,...)

— Кто работает с детьми? (воспитатель, учитель, психолог, библиотекарь)

— Кто спасает и охраняет людей? (спасатель, полицейский, пожарный, врач)

— Кто обеспечивает нас продуктами, едой? (повар, фермер, доярка, продавец, хлебороб...)

— Молодцы, не ошиблись. Но почему-то некоторые ребята выходили несколько раз? (потому что профессии взаимосвязаны) Без кого не может обойтись врач? (без фармацевта, без химика, без швеи, без водителя и т. д.) Почему?

Русский язык

На доске записаны предложения:

Пекар.. испек вкусный пиро...

Маш..нист ведет скорый поез..

— О каких профессиях мы узнаем из предложений на доске? Чего не хватает в предложениях? В словах? Объясните, какие буквы надо вставить, докажите.

— Запишите эти предложения, подчеркните буквы, которые вставили.

Окр. мир

— А сейчас работа в группах.

— Кто умеет играть в домино?

— Нужно будет соединить части домино — профессию и чем занимается человек этой профессии.

** ловит преступников- полицейский + в школе учит детей — учитель + наблюдает за здоровьем и лечит — врач + возит людей по утрам на работу — водитель + мастер по изготовлению драгоценностей — ювелир*

**пашет землю — тракторист + снимает и делает фотографии — фотограф + разносит письма и газеты — почтальон + ищет полезные ископаемые — геолог + лечит животных — ветеринар*

** приготовит лекарство- аптекарь (фармацевт) + борются с огнем — пожарные + специалист, который занимается дрессировкой собак — кинолог + приготовит в столовой вкусный обед — повар + пострижет волосы — парикмахер*

— Какие новые профессии встретились вам в задании? Что о них знаете?

Русский язык

На доске написаны предложения. Каждая группа находит свое предложение, ищет подходящее слово внизу и записывает предложение в тетрадь.

1. В школу приехал журнала «Мурзилка».

2. работает на станке по металлу.

3. выбрал лучшие сорта пшеницы и ржи.
(агроном, корреспондент, токарь)

— О разных профессиях говорили мы сегодня. А кем хотели бы быть вы?

— Очень важно, чтобы каждый выбрал себе дело по душе. Счастлив тот человек, который занимается любимым делом. О таком человеке говорят, что он на своем месте, или что у него золотые руки. Я желаю, чтобы вы выбрали правильный путь.

— А в заключение урока мы проведем небольшой тест, который покажет, чему мы научились на уроке.

— *Работает на станке по металлу (токарь, слесарь, сварщик)*

— *Построит дом из кирпича (маляр, штукатур, каменщик)*

— *Придумает проект дома (крановщик, архитектор, бетонщик)*

— *Занимается дрессировкой собак (кинолог, комбайнер, кузнец)*

— *Сошьет платье, пальто (закройщица, швея, модельер)*

— *Его заметки можно прочитать в газете, в журнале (актер, водитель, корреспондент)*

— *Сочиняет музыку (певец, композитор, писатель)*

Итог урока.

— Что нового узнали на уроке?

— Что было интересным?

— Что было трудным?

— Кто справился со всеми заданиями?

— Какие новые профессии узнали?

— Ребята, на партах у вас лежат рисунки человечков. Дорисуйте лицо и покажите, какое у вас настроение. Я рада, что много улыбающихся лиц

Окончен урок, и выполнен план. Спасибо, ребята, огромное вам. За то, что упорно и дружно трудились, И знания точно уж вам пригодились!

Педагогические условия социально-педагогического сопровождения учащихся начальных классов в период адаптации к школе

Кочеренко Олеся Александровна, студент
Тюменский государственный университет

Социально-педагогическое сопровождение учащихся начальной школы является главным инструментом в деятельности современной образовательной организации в период адаптации. Внимание к школьной адаптации обусловлено тенденцией к дальнейшему росту количества обучающихся, имеющих серьезные затруднения адаптации к условиям школьного обучения. Разными авторами приводятся различные статистические данные о проблемах адаптации первоклассников: одни исследователи видят подобные затруднения у 15–40%, другие приводят более пугающие цифры — от 20 до 60% в зависимости от типа образовательной организации.

А. Ф. Ануфриев, Г. М. Андреева, М. И. Рожкова и другие исследователи выделяют среди причин затруднения процесса адаптации к обучению в школе слабый учет индивидуальных особенностей, склонностей и интересов ребенка, ослабленное физическое развитие и нарушения эмоционального благополучия детей.

По мнению ряда специалистов-психологов А. И. Архиповой, Л. А. Венгер, В. С. Мухиной, проблема адаптации заключается в формировании способностей к дальнейшему личностному и социальному развитию обучающихся в начальной школе, а не только к успешному приспособлению в образовательной среде.

Следовательно, проблемы адаптации относятся к самым серьезным проблемам современности, а обеспечение педагогических условий социально-педагогического сопровождения учащихся начальных классов в период адаптации к школе наиболее востребованными.

Идеи социально-педагогического сопровождения обучающихся в России развивались в соответствии с концепцией поддержки обучающихся О. С. Газман и других. В данное время Е. А. Александровой разработан терминологический аппарат, М. И. Рожковым и М. Р. Битяновой выявлены условия для саморазвития и индивидуализации развития детей, И. С. Якиманской обозначены условия педагогического сопровождения обучающихся в личностно-ориентированной модели образования, Г. М. Андреевой и А. В. Мудрик изучена и разработана проблема социализации личности, О. С. Гребенюк и О. В. Ромашовой выявлены проблемы адаптации личности в трактовке теоретических аспектов сопровождения обучающихся.

Однако исследований, применительно к проблеме выявления педагогических условий социально-педагогического сопровождения учащихся начальных классов в период адаптации к школе в настоящее время не выявлено, фрагментарно представлены некоторые аспекты данной проблемы.

Исходя из этого, целью стало выявление педагогических условий социально-педагогического сопровождения учащихся начальных классов в период адаптации к школе.

В ходе теоретического анализа были определены основные понятия «адаптация», «педагогические условия» и «социально-педагогическое сопровождение». Множественность определений и подходов к пониманию сущности процесса адаптации демонстрирует сложность и многоаспектность феномена адаптации. В своем исследовании под «адаптацией» будем понимать процесс и результат активного приспособления индивида к новым условиям существования.

Анализ позиций различных исследователей (В. И. Андреева, Н. М. Яковлева, Н. В. Ипполитова, М. В. Звереваой, С. А. Дынина и другие) относительно определения понятия «педагогические условия» позволяет выделить ряд положений, важных для нашего понимания данного феномена:

- условия выступают как составной части педагогической системы;
- педагогические условия отражают совокупность возможностей образовательной (содержание, методы, приемы и формы обучения и воспитания) среды, влияющие положительно или отрицательно на ее функционирование;
- в структуре педагогических условий наблюдается ориентир на внутренние и внешние элементы;
- реализация правильно выбранных педагогических условий обеспечивает развитие и функционирование педагогической системы.

В своем исследовании под «педагогическими условиями» один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной среды, затрагивающих личные и процессуальные аспекты системы и обеспечить ее функционирование и развитие.

Согласно исследований Т. А. Крыловой и М. Л. Струковой, социально-педагогическое сопровождение рассматривается как система профессиональной деятельности, направленная на создание условий для успешной адаптации, развития и социализации детей.

В ходе исследования нами были выявлены педагогические условия социально-педагогического сопровождения учащихся начальных классов в период адаптации к школе:

1. Содержание социально-педагогического сопровождения учащихся начальных классов должно определяться в соответствии с этапами адаптации: ориентировочным, первичной адаптацией, с преодолением трудностей в адаптации.

2. Социально-педагогическое сопровождение учащихся начальных классов в период адаптации к школе должно быть организовано в тесном взаимодействии всех субъектов образовательного процесса: педагогов, психологов, медиков, родителей и социальных педагогов.

Согласно первому условию социально-педагогическое сопровождение учащихся начальных классов должно осуществляться в соответствии с этапами адаптации.

Ориентировочный этап длится с марта по сентябрь (запись ребенка в школу). Основная цель этого этапа ознакомление с особенностями организации педагогического процесса в образовательном учреждении. В соответствии с этой целью, перед специалистами образовательных учреждений выдвигаются следующие задачи:

- создание благоприятных условий для успешного вхождения детей в школьную жизнь;
- профилактики отклонений в состоянии здоровья и функциональных расстройств в период физиологической адаптации первоклассников;

Решение этих задач достигается с помощью следующих инструментов: диагностика адаптации первоклассников к обучению в школе, психолого-профилактическая и воспитательная работа с детьми, психологическое консультирование и просвещение учителей и родителей, методическая работа с педагогическим коллективом и администрацией.

Этап первичной адаптации длится в течение первых двух месяцев пребывания первоклассника в школе. Основной целью данного этапа является сохранение и укрепление психического здоровья детей.

Этап преодоления трудностей адаптации осуществляется во второй половине года и предполагает осуществление комплексной психолого-педагогической помощи детям с трудностями в адаптации к школе. Основная цель этого этапа — преодолеть различные нарушения обучения, эмоционального благополучия и личностного развития первоклассников. В соответствии с целью сформулированы следующие задачи:

- устранение негативных факторов, которые снижают адаптационные возможности первоклассников;
- преодоления трудностей в учебной деятельности, нарушения поведения и личностного развития детей;
- оптимизации взаимоотношений «неблагополучных» детей с взрослыми и сверстниками.

Решение этих задач осуществляется с помощью психотерапии, консультирования педагогов и родителей, организации методической работы профессорско-преподавательского состава.

В конце декабря проводится психолого-педагогический консилиум по результатам диагностики особенностей адаптации первоклассников к школе, где психолог информирует педагогический коллектив об особенностях адаптационного периода и выявляет детей, имеющих трудности в обучении, общении и личностном развитии. Основываясь на этих данных, специалисты разрабатывают индивидуальные программы мероприятий социально-педагогического сопровождения детей.

Согласно второму условию социально-педагогическое сопровождение учащихся начальных классов в период адаптации к школе должно быть организовано в тесном взаимодействии всех субъектов образовательного процесса: педагогов, психологов, медиков, родителей и социальных педагогов. Только совместная работа (в условиях «одной команды») педагога, психолога, учителя, социального пе-

дагога, медицинского работника может дать реальный результат. Взаимодействие специалистов в ОУ осуществляется через:

- взаимное информирование по результатам диагностики;
- взаимное консультирование по возникающим проблемам;
- взаимодействие на консилиуме, где совместно обсуждаются варианты разрешения проблемы и вырабатывается общий план действий.

Теоретическая проработка проблемы позволила реализовать педагогические условия социально-педагогического сопровождения адаптации первоклассников к школе и проверить их эффективность на базе МБОУ «СОШ» № 1 г. Мегиона.

Высокий уровень адаптированности младших школьников на контрольном эксперименте показали 32,2% (9 чел.) в экспериментальной группе, по сравнению с констатирующим экспериментом количественные данные увеличи-

лись на 10,8%. Средний уровень адаптированности младших школьников на контрольном эксперименте показали 60,7% (17 чел.) в экспериментальной группе, по сравнению с констатирующим экспериментом количественные данные увеличились на 10,7%. Низкий уровень адаптированности младших школьников на контрольном эксперименте показали 7,1% (2 чел.) в экспериментальной группе, по сравнению с констатирующим экспериментом количественные данные увеличились на 21,5%.

Статистически достоверна (с вероятностью 0,05) подтверждена значимая позитивная динамика адаптации учащихся начальных классов к школе на конец экспериментальной работы в сравнении с ее началом. Это свидетельствует об эффективности проведенного экспериментального исследования.

Проанализировав результаты исследования, следует отметить, что реализация педагогических условий социально-педагогического сопровождения способствовало адаптации учащихся начальных классов в период адаптации к школе.

Литература:

1. Крылова Т. А. Социально-педагогическая поддержка / Т. А. Крылова, М. Л. Струкова // «Справочник классного руководителя». — 2014. — № 10 — С. 33–36.
2. Ипполитова Н. В., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // *General and Professional Education*. — 2012. — № 1. — С. 8–14.
3. Ведерникова Л. В., Бырдина О. Г., Поворознюк О. А. социальная успешность школьников как результат профилактики их виктимности // *Сибирский педагогический журнал*, Издательство: Новосибирский государственный педагогический университет. — 2014. — № 3. — С. 8–13.
4. Поворознюк О. А. Современные подходы к оцениванию как условие повышения качества начального образования // *Современные подходы к повышению качества образования: материалы межвузовской научно-практической конференции*, Ишим: Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова, 2011. — С. 5–8.
5. Поворознюк О. А. Педагогические условия развития коммуникативной компетентности младших школьников // *Современные подходы к повышению качества образования: материалы межвузовской научно-практической конференции*, Ишим: Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова, 2013. — С. 59–66.
6. Поворознюк О. А. Абраева М. А. Формирование социальной успешности младших школьников в процессе педагогического взаимодействия // *Педагогический профессионализм и образование. Сборник научных трудов XI Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию НГПУ. ФГБОУ ВПО Новосибирский государственный педагогический университет*. 2015. С. 128–130.

Возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста как фактор успешного усвоения регионального компонента содержания экологического образования в дошкольной образовательной организации

Муллярова Светлана Васильевна, старший воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 4» г. Красновишерска (Пермский край)

Дошкольное детство — ответственный период жизни человека, в котором закладываются основы правильного отношения к окружающему миру, ценностной ориентации в нем. Работа по экологическому образованию обладает

большими возможностями и перспективой, так как происходит формирование экологической культуры человека, так как начало ее становления падает на первые семь лет жизни ребенка. Целью экологического образования до-

школьников является формирование начал экологической культуры — базисных компонентов личности. Современные подходы к содержанию экологического образования должны исходить из концепции устойчивого развития, соответствовать новым ценностным ориентациям, следовать принципам взаимоотношений человека и биосферы. Также подходы к содержанию экологического образования должны быть ориентированы на подходы, лежащие в основе Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. [5, 50]

По мнению Н. М. Мамедова, Л. В. Моисеевой, взаимосвязь таких компонентов экологического образования как научно — познавательного, формирующего интереса, любознательности; ценностного, являющегося ведущим, направленного на раскрытие значимости изучаемых объектов и явлений в жизни природы и человека; нормативного, направленного на освоение экологически оправданных норм поведения, а также практико-деятельностного, являющегося не менее существенным в экологическом образовании выше рассмотренных, именно практическая деятельность и есть результат сформированного отношения к природе и окружающей среде в целом, являются методологической основой современного экологического образования.

Содержание экологического образования детей дошкольного возраста целесообразно рассматривается в системе непрерывного экологического образования и поэтому проведенный анализ исследований Н. М. Мамедова, Л. В. Моисеевой, Н. А. Рыжовой позволяет определить и выделить основополагающие группы принципов отбора содержания экологического образования детей дошкольного возраста: общедидактические (научность, доступность, гуманизация, системность и др.); характерные для экологического образования в целом (прогностичность, деятельности, интеграция, преемственность, регионализм) и специфические (целостность, конструктивизм). Принцип регионализма имеет особое значение в экологическом образовании детей дошкольного возраста, ведь именно содержание образования должно опираться, прежде всего, на объекты ближайшего окружения, на познание особенностей родного края. [3, 110]

Реализация регионального компонента заключается в выборе парциальной программы, отвечающей принципу регионализма. Одним из многочисленных парциальных программ экологического образования (региональных) является программа А. М. Федотовой «Пермский край — мой родной край» в названии, которой заложена главная идея о воспитании начал экологической культуры детей дошкольного возраста на основе знакомства с родным краем, так как экологическое образование неразрывно связано с воспитанием любви к малой родине, а любовь к малой родине — основа воспитания любви к Отечеству. Региональный компонент в парциальной программе А. М. Федотовой «Пермский край — мой родной край» представлен первоначальными знаниями об особенностях географического

положения Пермского края, его растительного и животного мира, природных богатств истории и культуры. Программа «Пермский край — мой родной край» сочетает в себе федеральный и региональный аспекты, обеспечивающий реализацию государственной политики в сфере образования. Это позволяет осуществлять единую стратегию в образовательном процессе. [7, 30]

Начиная работу по формированию знаний и представлений у детей дошкольного возраста о родном крае, педагог, как отмечается такими исследователями как Н. Ф. Виноградовой, С. А. Веретенниковой, А. М. Федотовой, С. А. Козловой и др. останавливается на содержании и отборе материала, объектов для ознакомления с ними детей с учетом возрастных особенностей. Важным при этом является отбор материала характерного для конкретной местности, также необходимо подчеркнуть связь родного края со страной в целом, находить в родном крае отражение типичных и характерных черт для всей страны. [4, 8]

Организация образовательного процесса через реализацию парциальных программ (региональных) должно быть обосновано возрастными и психофизиологическими особенностями детей. Так как важно самим педагогам понимать тот факт, что детям дошкольного возраста проще воспринимать те явления и события, которые их окружают, с которыми можно практически работать, наблюдать, осязать и т. д.

Старшие дошкольники уже много знают и умеют, у них проявляется интерес к проблемам, выходящим за пределы образовательной программы детского сада и личного опыта, их интересуют события прошлого и настоящего, жизнь разных народов, животный и растительный мир разных стран; осваивает окружающий мир на предметно-деятельностной и эмоционально-чувственной основе. Непосредственное эмоциональное отношение к окружающей природе способствует воспитанию у детей многих положительных качеств личности, таких как сочувствие, внимательность, самостоятельность, активность и доброжелательность. [6, 166]

Содержание научных знаний о природе, по мнению Я. А. Коменского, должно быть доступным пониманию детей, то есть наиболее простым по содержанию, конкретным, неразрывно связанным с жизнью, опытом, играми детей. Знакомить детей с природой надо начинать с самых простых вещей, окружающих ребенка, то есть на примере родного края. [2, 12]

Дети 6–7 лет способны рассуждать и давать адекватные причинно-следственные объяснения тем или иным явлениям. По мнению К. Д. Ушинского роль природного окружения способствуют развитию образного и логического мышления, формируют такие качества ума, как наблюдательность, любознательность (интерес к родному краю, к экологическим проблемам города, края, особенностям климатических условий особенностям животного и растительного мира). [Там же, 58]

В экологическом образовании детей старшего дошкольного возраста на примере реализации региональ-

ного компонента содержания экологического образования, подводят к пониманию того, что разнообразный растительный и животный мир является частью экосистемы на земле; пониманию отношения себя как жителя планеты Земля, от которого во многом зависит судьба всего живого. Результатом работы является становление отношений ребенка с другими детьми, взрослыми, с окружающей природой, идет процесс его социализации. Формируется внутренняя позиция дошкольника по отношению к другим людям, возрастает осознание своего «я» и значение своих поступков. У старшего дошкольника появляется круг элементарных обязанностей, он способен уже самостоятельно выполнять ряд указаний взрослых, возникает необходимость почувствовать признание окружающих. С этих позиций крайне важно рассмотреть экологические аспекты этого процесса, сформировать у ребенка именно в этом возрасте основы экологической безопасности, экологически грамотного поведения в быту и в природе, умение прогнозировать последствия своих поступков по отношению к природе, к себе самому и людям.

Литература:

1. Волкова И. В. Формирование у дошкольников бережного отношения к миру растений // Справочник старшего воспитателя, 2012. — № 7. — С. 44–50.
2. Газина О. М. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста [Текст] / О. М. Газина, В. Г. Фокина. — М.: МПГУ, 2013. — 254 с.
3. Гончарова Е. В. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста. — Издательство Нижневаторского государственного гуманитарного университета, 2010. — 330 с.
4. Греханкина Л. Ф. Региональный компонент в структуре содержания образования // Педагогика, 2011. — № 6. — С. 4–11.
5. Зибзеева В. А. Экологическое образование детей дошкольного возраста: новые подходы и требования // Педагогика: традиции и инновации. Материалы II международной научной конференции. — Челябинск: Два комсомольца, 2012. — С. 50–52.
6. Федотова А. М. Пермский край — мой родной край: Пособие по экологическому воспитанию детей дошкольного возраста. — Пермь: Книжный мир, 2001. — 320 с.

Выше изложенные теоретические аспекты реализации регионального компонента содержания экологического образования в дошкольных образовательных организациях (подходы и принципы отбора содержания образования, взаимосвязь компонентов содержания экологического образования); проведенный краткий анализ парциальной программы «Пермский край — мой родной край» А. М. Федотовой, выделив основные психофизиологические особенности развития детей старшего дошкольного возраста можно сделать вывод о том, что ребенку старшего дошкольного возраста проще воспринимать те явления, предметы, события, которые их окружают, с которыми можно практически работать, наблюдать, осязать и т. д., так как именно в В опытно — экспериментальной и практической деятельности развивается экологическое мышление, что является основой экологически правильного поведения в природе; умения анализировать наблюдения, делать выводы о некоторых закономерностях и взаимосвязях в природе; знаний о путях преодоления нарушения баланса в экосистеме и происходит формирование экологической культуры личности.

Использование информационных технологий на уроках органической химии

Насретдинова Диляра Ринатовна, учитель биологии и химии
МАОУ «Лицей № 121» г. Казани

XI век принято называть веком информационных технологий. Наша индустрия смело шагает вперед семимильными шагами. Информационные технологии коснулись не только индустрии, строительства, экономики и др., но и сферы образования. Внедрение инноваций вывело образовательный процесс на новый уровень: облегчило контроль и упростило объяснение материала. К сожалению, не во всех школах имеются хорошо оснащенные лаборатории, достаточное количество наглядных пособий, а для уро-

ков химии — это просто необходимо. На сегодняшний день практически в каждой школе имеются интерактивные доски, ПК, доступ к Интернету. Появилось большое количество компьютерных программ, которые не только заменяют целую лабораторию, но и помогают лучше освоить материал и контролировать знания учеников.

Цель: Повышение качества образования и мотивации учащихся путём внедрения компьютерных технологий в образовательный процесс.

Задачи:

- улучшение качества усвоения учениками знаний по органической химии;
- развитие у учащихся потребности в познании окружающего мира и способности использования химических знаний в реальной жизненной практике;
- формирование у ребят потребности в творческой самореализации, самообразовании;

Результатом использования на уроках химии компьютерных технологий являются:

- более высокий уровень развития логического и абстрактного мышления;
- прочные знания;
- повышает успеваемость и качество знаний;
- повышает интерес к изучаемому предмету;
- интеллектуальные тестирующие программы помогают преподавателю контролировать знания учащихся и узнать степень усвоения нового материала.

Программы бывают нескольких типов: обучающие, осуществляющие контроль знаний и лабораторные практики. Но в основном встречаются комбинированные, которые сочетают все или несколько видов вышеупомянутых типов программ. Так, например, программа «Виртуальная лаборатория» — это необычное изложение сложного учебного материала, содержащее большое число иллюстративной графики, химических реакций, виртуальных моделей молекул трехмерной анимации процессов и явлений, дополнено фотографиями и фрагментами цифрового видео. Электронное учебное пособие нового образца с комплексом мультимедийных возможностей содержит весь школьный курс органической химии и видеofilмы всех опытов, изучаемых в курсе органической химии. Информация, представленная на дисках, полностью соответствует программе средней школы и младших курсов ВУЗов. Содержит уникальный видеоматериал демонстраций по органической химии в рамках школьной программы

Диски содержат весь курс органической химии для школьника, абитуриента, учителя, а также имеют встроенную поисковую систему по всем разделам.

Программа незаменима на факультативных занятиях, демонстрациях, при самостоятельном изучении предмета.

Для примера воспользуемся программой под названием «Виртуальная лаборатория», тема: Ароматические углеводороды. Арены.

Тема разбита на 3 части:

1. Теоретический материал.
2. Лабораторный практикум
3. Тест по пройденному материалу

Теоретический материал дается в сопровождении голоса диктора и одновременной анимацией. Сюда входят следующие темы: Физические свойства аренов, строение молекулы бензола, общая характеристика реакционной способности аренов, химические свойства, направляющее действие заместителей в бензольном кольце. В разделе лабораторных работ представлены два виртуаль-

ных эксперимента: бромирование бензола, получение нитробензола.

При проведении лабораторной работы первым делом проговаривается техника безопасности и ход работы, затем ассистент помогает выполнить работу, объясняя последовательность выполнения действий по порядку. Также он комментирует все ошибки, допущенные учеником. Фиксируется изменение цвета, выпадение осадка, выделение газов, реакция индикатора. Затем следует записать уравнение реакции и оформить лабораторную работу, в конце написать вывод [1].

Химические эксперименты реализованы с использованием синтезированных в реальном времени трехмерных анимаций, благодаря чему учащиеся, взаимодействуя с виртуальным оборудованием, могут проводить эксперименты так же, как в реальной лаборатории. Учащимся предоставляется возможность собирать химические установки из составляющих элементов и проводить шаг за шагом виртуальные эксперименты. Кроме того, они могут производить необходимые измерения, используя модели измерительных инструментов. Во время выполнения опыта учащиеся могут занести в «Лабораторный журнал» свои наблюдения в форме изображений, «заснятых» с экрана с помощью виртуального фотоаппарата, сделать там же необходимые записи и интерпретировать данные, полученные в ходе эксперимента. Для обеспечения удобства написания химических формул и уравнений реакций в «Лабораторном журнале» разработан инструмент «Редактор химических уравнений», реализованный с использованием технологии Macromedia Flash [2].

В состав «Виртуальной химической лаборатории» входит «Конструктор молекул», предназначенный для построения трехмерных моделей органических и неорганических молекул.

«Конструктор молекул» показывает цветные молекулы в виде штриховой, шаростержневой или масштабной трехмерных моделей. Предусмотрена возможность визуализации атомных орбиталей и электронных эффектов, что значительно расширяет сферу использования моделей молекул при обучении химии. При необходимости созданные учащимися модели молекул могут быть сохранены в формате VRML для последующего просмотра в WEB-браузере. Практическая ценность заключается в возможности демонстрации экспериментов, которые невозможно осуществить в рамках школьной лаборатории (отсутствие необходимого оборудования или реальный эксперимент опасен для здоровья). Позволяет развивать творческие способности учащихся, активизировать познавательную деятельность и повышать мотивацию к обучению. Позволяет осуществлять контроль знаний, при котором учащиеся могут развивать свои творческие способности, увидеть их применение на практике.

Последняя часть данной программы — контроль знаний (задачи и тест), Тест содержит 10 вопросов разной сложности (вопросы с выбором одного или нескольких вариан-

том ответа, цепочки реакций с неизвестными промежуточными веществами) [3].

Информационные технологии облегчают жизнь не только учащимся, но и учителям. Современные системы позволяют быстро и эффективно проводить контроль знаний или всевозможные тематические опросы. В виде примера можно взять несколько программ: Конструктор тестов easyQuizzy, система тестирования INDIGO, MyTestXPro. В них имеется редактор тестов который позволяет разрабатывать вопросы нескольких типов, а именно: выбор одного варианта ответа, выбор нескольких вариантов ответа, ввод ответа с клавиатуры, установка соответствия, расстановка в нужном порядке; ввод ответа с клавиатуры, числовой ввод — сравнение с эталоном или определение принадлежности числа заданному диапазону; текстовый ввод — сравнение с эталоном или проверка соответствия Perl-совместимому регулярному выражению; «эссе» — развернутый ответ для последующей проверки и оценивания учителем. Возможна настройка навигации: запрет пропуска вопросов, запрет возврата к пройденным вопросам; запрет завершения тестирования до ответа на все вопросы, ограничение тестирования по времени. Вопросы перемешиваются, и случайная выборка задается для каждой группы вопросов, что обеспечивает широкие возможности автоматической генерации вариантов тестов при каждом запуске тестирования. В задания можно вставлять разнообразные картинки, фрагменты видео, таблицы. Шкала результатов, выводится учащимся после завершения те-

стирования. Учащиеся могут выполнять работы как дома в режиме-онлайн, так и в школе. Для начала тестирования необходима регистрация. По окончании тестирования все результаты сохраняются у педагога-администратора. Таким образом, представленные системы программ дают возможность проводить контроль знаний, обучение, опрос, что облегчает работу учителя.

Создание образовательных сред для активного обучения повышающих мотивацию учащихся, является частью успеха стратегии внедрения электронного образования. Программное обеспечение для таких продуктов, также как для описанной в этой статье виртуальной лаборатории, основано на моделировании использовании насыщенного мультимедийного контента.

Таким образом, можно сказать, что информационные технологии в наш век облегчают работу как учителей, так и учеников. Ученики могут заниматься дома: изучать новый материал, делать лабораторные работы, закреплять пройденный материал и выполнять самоконтроль. Наличие мультимедийной техники в школах может раз и навсегда решить проблему пособий, наглядных материалов. Учителя могут показывать строение веществ, механизмы реакций, вместе с учениками конструировать модели молекул, а также выполнять сложные, но интересные эксперименты, которые по тем или иным причинам не могут быть осуществлены в школе. Взаимосвязь информационных технологий и химической науки положительно влияет на обучение и интерес учеников к предмету [4, 5]

Литература:

1. Бенькович Е. С., Колесов Ю. Б., Сениченков Ю. Б. Практическое моделирование сложных динамических систем. СПб.: БХВ, 2001.
2. Дорофеев М. В. Информатизация школьного курса химии // Химия. Издательский дом «Первое сентября». 2002. № 37. С. 2–4.
3. Колесов Ю. Б., Сениченков Ю. Б. Визуальное моделирование сложных динамических систем. СПб.: Мир и семья и Иинтерлайн, 2000.
4. Морозов М. Н., Танаков А. И., Быстров Д. А. Педагогические агенты в образовательном мультимедиа для детей: виртуальное путешествие по курсу естествознания // Казань: КГТУ, 2002. С. 69–73.
5. http://vio.uchim.info/Vio_20/cd_site/articles/art_1_19.htm

Использование технологии видеокейсов в системе постдипломного образования*

Неверова Лариса Валерьевна, аспирант, старший преподаватель;
Плотникова Екатерина Сергеевна, кандидат социологических наук, доцент
Нижегородский институт развития образования

Рассматривается вопрос роли технологии видеокейсов на курсах повышения квалификации педагогов. Анализируется их эффективность в процессе обучения слушателей и приобретения ими новых компетенций.

Ключевые слова: видеокейсы, кейс-технологии, педагоги, курсы повышения квалификации

* Статья опубликована в рамках проведения Международной научно-практической конференции «Социально-педагогический потенциал современной литературы и киноискусства для детей и юношества» 8–9 ноября, 2016. Место проведения: Арзамасский филиал ННГУ имени Н. И. Лобачевского, психолого-педагогический факультет, кафедра социальной работы, сервиса и туризма

Use of Technology of Videocases in System of Post-Degree Education

Neverova L. V., Plotnikova E. S.

The results of the study of the role of technology of videocases on professional development course of teachers. Their efficiency in training process of listeners and acquisition of new competences by them is analyzed.

Keywords: videocases, case technology, teachers, professional development course

Одно из требований к обучению взрослых — применение современных интерактивных технологий. Именно правильная подготовка педагогов к их использованию позволит получить необходимый образовательный эффект и повысить их качество работы. Использование кейс-технологий позволяет не только обогатить содержание лекционных и практических занятий в рамках рассмотрения ряда тем, но и актуализировать у слушателей имеющийся спектр знаний по рассматриваемым проблемам и, что немаловажно, позволяет приобрести новые компетенции. Кратко рассмотрим кейс-технологии. К ним относят: кейс-стади, видеокейсы, кейс-иллюстрации, фото-кейсы и др. Кейс-стади (case-study от английского case — случай, ситуация) — метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач [4, с.50]. Главная особенность данной технологии заключается в развитии способности, позволяющей эффективно справляться с проблемами и трудными случаями в реальной профессиональной деятельности.

Подробнее остановимся на использовании именно видеокейсов в работе, как с педагогами, так и применении их самими педагога. Учёные и практики выделяют видеокейс как одну из форм кейс-технологии. Видеокейс — это видеосюжет с ёмким представлением проблемной ситуации; инструмент обучения, основанный на кейс-методе (методе анализа конкретных ситуаций). Видеокейс — короткий видеофильм, в котором демонстрируется конкретная проблемная ситуация [1; 3, с.11].

Уникальность данной технологии заключается в следующем: возможность погрузить участников в реальную проблемную ситуацию (подготовленные и показанные педагогам видеокейсы, позволяют актуализировать некую проблему); визуальная форма подачи проблемы, расстановка акцентов в выстраивании обсуждения по заранее спланированному сценарию позволяет повысить эффективность усвоения материала за счёт применения активных методов обучения; возможность повысить эмоциональную вовлечённость участников и групповую динамику.

Но применение данной технологии на практике предполагает высокий уровень подготовки от педагога: от владения ИКТ-технологиями до глубокой методической проработанности материалов по теме видеокейса. Позволим себе дать несколько методических рекомендаций по использованию видеокейсов в работе с педагогами. На наш взгляд, данные рекомендации универсальны и вполне применимы при подготовке и проведении мероприятий со школьниками.

1. Подбор видеоматериала. Это могут быть фрагменты документальных, художественных или анима-

ционных картин, новостные сюжеты, ролики социальной рекламы, короткометражные видеофильмы и т. д. Возможностей у видеокейса в воспитательной работе очень много, но их реализация зависит не только от профессионального мастерства ведущего, но и от правильного подбора фильма. Например, в Федеральном законе от 29.12.2010 № 436-ФЗ (ред. от 02.07.2013) «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» указано, что «Информационная безопасность детей — состояние защищенности детей, при котором отсутствует риск, связанный с причинением информацией вреда их здоровью и (или) физическому, психическому, духовному, нравственному развитию» [5]. Таким образом, недопустимо использование видеосюжетов с изображением алкоголя, табака, психоактивных веществ, сцен насилия, секса, ненормативной лексики и т. д.

2. Организация и проведение занятия. Известный андрагогический принцип гласит, чем богаче мотивация образования, тем глубже осознание его ценности и тем интенсивнее перестраивается вся система целей и средств деятельности [2]. Процесс образования в системе пост-дипломного образования становится более эффективным, если слушатель ставится в позицию исследователя, вырабатывающего совместно с другими собственные решения. После изучения темы кейс-технологий, на заключительном занятии, где есть задача подведения итогов и предъявления «отчетного продукта», слушателям (индивидуально или в малых группах) предлагается разработать по предлагаемому алгоритму конспект мероприятия с использованием видеокейсов. Данный алгоритм включает в себя несколько этапов:

Этап 1. Подготовка к мероприятию (сбор информации, выбор видеокейса и его интерпретация, целеполагание, выбор оборудования и материалов; разработка сценария с включением продуманных пауз, вопросов к ним, заданий, игр и упражнений, разработка форм оценки результатов мероприятия, подготовка вступительной мини-лекции и т. д.);

Этап 2. Проведение мероприятия (вступительное слово ведущего, вдумчивое восприятие видеокейса (коллективный просмотр видеосюжета, обсуждение видеосюжета, выполнение заданий и упражнений)). Для обсуждения можно включить следующие вопросы:

- Выявите педагогическую проблему, сформулируйте её.
- Каково ваше отношение к просмотренному сюжету?
- Каково ваше отношение к содержанию проблемы?
- Актуальна ли эта проблема сегодня?
- Какие аналогичные примеры из своей практики вы могли бы привести?

— Каковы возможные дальнейшие действия в данной ситуации?

— Предложите ваши решения подобных ситуаций.

— Проанализируйте: какие чувства вызвала у вас работа над кейсом? Какие возникли аналогии с вашей педагогической деятельностью? Что нового вы «обнаружили» в деятельности своего коллектива, рассматривая проблему, предложенную в кейсе? Оказывались ли вы в похожей ситуации? Что или кто помог решить её? Чему научила вас данная работа?

Этап 3. Рефлексия (выводы по итогам дискуссии, «обратная связь», мониторинг)

Если есть временные и технические возможности, то слушателям предлагается самостоятельно осуществить подбор видеоматериала с учетом следующих критериев:

- актуальность;
- соответствие возрасту и особенностям целевой аудитории;
- соответствие российскому законодательству;
- доступность для понимания;
- наличие проблемы;
- нетривиальность (просматривая видеоматериал, зритель до конца просмотра должен быть захвачен сюжетом).

Если таковых возможностей нет, то можно предложить слушателям заранее подготовленные короткометражные видеофильмы, которые направлены на развитие восприятия социальной действительности взрослым человеком. Оптимально, суммарное время просмотра видеокейса (учитывая паузы, вопросы и т.д.) должно составлять не более 20 минут.

Литература:

1. Восемь форматов учебного видео/[Интернет-ресурс] <http://www.eduvideo.ru/userfiles/file/prezi/Eduvideo-review.pdf>
2. Вершловский С. Г. Взрослый как субъект образования // Педагогика. — 2003. — № 8. — С. 3–8.
3. Корепанов, А. Г. Создание и использование видеокейса в учебном процессе // Методические вопросы преподавания инфокоммуникаций в высшей школе. — № 1. 2013. — С. 11–12
4. Лебедева М. Б., Семенова Т. В. Образовательные кейсы как основа для реализации дистанционных образовательных технологий в системе повышения квалификации педагогов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — № 3 (12). 2012. — С. 47–53
5. Федеральный закон от 29.12.2010 № 436-ФЗ (ред. от 02.07.2013) «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию». Доступ через www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108808/

Методические особенности обучения учащихся решению задач по химии

Ниёзов Лазиз Нурхонович, старший преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Важным фактором обучения учащихся решению задач является знание общей и педагогической психологии, логики и возрастной физиологии. Учителю следует постоянно

3. *Подведение итогов.* В любом случае, крайне важно учитывать жизненный и профессиональный опыт, которым обладают слушатели, так как он, подчас оказывает противоречивое влияние на процесс обучения: с одной стороны, он содействует более глубокому осмыслению рассматриваемых проблем, а с другой является источником стереотипных, эмпирических и рутинных оценок, защищающих человека от нового. Исходя из этого, мы отслеживаем эмоциональное состояние слушателей «на финише» занятия, а также учитываем в процессе рефлексии впечатления, которые произвела на них работа с видеокейсами. Положительное восприятие новой технологии, в данном контексте, будет являться определённым залогом её внедрения в практику работы образовательной организации.

Резюмируя вышеизложенное, отметим: технологию видеокейсов можно и нужно использовать в качестве интерактивного метода организации совместной деятельности, как в системе постдипломного образования, так и в работе с обучающимися, родителями, а также с коллективом педагогов внутри различных образовательных организаций. Для успешной реализации технологии достаточно использовать несложный алгоритм по его подготовке и проведению, учитывая, что данная технология предоставляет широкое поле для педагогического творчества и самовыражения для её авторов. Полагаем, что использование видеокейсов в различных мероприятиях позволит получить необходимый образовательный эффект и повысить качество работы педагогических работников.

учитывать особенности психики, индивидуальные особенности учащихся и в соответствии с этим строить обучение решению химических задач [1].

Одной из особенностей обучения химии является проведение процесса свертывания рассуждений и действий в ходе решения задачи. Психологи установили, что в повторяющихся однотипных рассуждениях постепенно выпадают промежуточные звенья, прежде всего обосновывающие элементы рассуждения. Это происходит после того, как учащийся хорошо усвоил последовательность ряда повторяющихся действий и, как само собой разумеющееся, сократил их из умственных действий. Только в этом случае и допустимо свертывание рассуждений. Но и тогда целесообразно периодически возвращать учащихся к обоснованиям, чтобы предупредить забывание логической последовательности действий и формализацию знаний и умений [2].

Например, очень часто свертывание рассуждений осуществляют при переходе от относительной молекулярной или атомной массы к массам веществ. Так, решая задачу по уравнению реакций, в которой описана реакция алюминия с раствором серной кислоты, записывают уравнение реакции: $2Al + 3H_2SO_4 \rightarrow Al_2(SO_4)_3 + 3H_2$.

Предположим, что для решения нужно знать массы алюминия, серной кислоты и объем водорода.

Согласно уравнению реакции, используя формулу $m = \nu \cdot M$, определяют массы алюминия и серной кислоты:

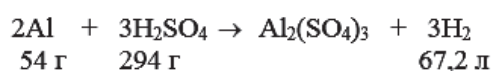
$$m_{Al} = 2 \text{ моль} \cdot 27 \text{ г/моль} = 54 \text{ г.}$$

$$m_{H_2SO_4} = 3 \text{ моль} \cdot 98 \text{ г/моль} = 294 \text{ г.}$$

Используя формулу $V = \nu \cdot V_m$, определяют объем водорода:

$$V_{(H_2)} = 3 \text{ моль} \cdot 22,4 \text{ г/моль} = 67,2 \text{ л.}$$

Часто эти действия при объяснении решения задачи опускаются, и при оформлении решения нередко можно видеть следующую запись:



Данное явление, названное «коротким замыканием ассоциативной цепочкой», проявляется довольно часто в решении задач. Сильные учащиеся после восприятия задачи сразу переходят к исполнению, словно вынося за скобки обосновывающую часть рассуждений.

Другим примером «короткого замыкания» служит объяснение задачи, когда необходимо перейти от массы к объему и обратно. Для учителя и учеников с математическим складом мышления ясно, что если $V_{(H_2O)} = 250 \text{ мл}$, то $m_{(H_2O)} = 250 \text{ г}$, и они проводят следующих рассуждений:

$$\begin{array}{ll} V_{(H_2O)} = 250 \text{ мл} & m = V \cdot \rho \\ \hline m_{(H_2O)} - ? & m_{(H_2O)} = 1000 \text{ г/л} \cdot 0,25 \text{ л} = 250 \text{ г.} \end{array}$$

Для учащихся же с гуманитарным складом мышления это сложная физическая задача. Следовательно, если учитель будет объяснять ход решения задачи, используя «короткое замыкание», для многих учащихся в классе такое объяснение не будет понятным и они, механически запомнив эту часть, затем могут свободно написать: $V_{(H_2O)} = 250 \text{ г}$, или $m_{(H_2O)} = 250 \text{ мл}$. учащиеся не увидят в своей записи ошибки, так как из объяснения с «коротким замыканием» они поняли, что объем воды и масса воды — это одно и то же.

Овладение процессом свертывания весьма важный этап в развитии мышления учащихся. Необходимо хорошо усвоить, что «короткое замыкание» — это сугубо индивидуальный процесс, который у каждого ученика наступает естественно, на соответствующем этапе овладения логикой решения задачи, без преждевременного навязывания извне.

Довольно эффективным фактором, влияющим на обучение учащихся решению химических задач, является осуществление переноса знаний и умений. Переносом психологи называют положительное влияние ранее полученных знаний и умений на овладение новыми знаниями и умениями. Этот перенос учащимися осуществляется без больших затрат усилий с их стороны и не требует особых объяснений со стороны учителя. В ходе обучения решению задач необходимо использовать умения учащихся, полученные на уроках физики: сокращенная запись условия задачи, широкое использование общепринятых физических величин в сочетании с химическими знаками и формулами, использование единиц СИ.

Процесс обучения решению задач проходит в нормальной обстановке и достигает удовлетворительных результатов при соблюдении ряда методических принципов:

- первоначально учитель решает сам и продумывает методику разбора задачи;
- учащиеся должны постоянно видеть текст задачи;
- учащиеся должны проявлять самостоятельность, решая задачи;
- учащимся следует проводить самоанализ, контролируя решения задачи;
- учитель должен систематически включать решение задач в процесс обучения химии.

Литература:

1. Грученко Г. И. Обучение учащихся решению расчетных задач по химии. — Смоленск, 1984.
2. Колягин Ю. М. Учись решать задачи. — М., Просвещение, 1980.

Особенности здоровьесберегающих технологий в работе воспитателя с детьми коррекционно-развивающего центра (из опыта работы)

Новосельцева Наталия Васильевна, воспитатель

ГБУ «Комплексный реабилитационно-образовательный центр» Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы

В ряду ценностей человека, здоровью отводится, перво-степенное значение, — это направление государственной политики в области образования.

Здоровьесбережение является одним из требований ФГОС. Так как ФГОС формулирует цели, ключевые задачи, средства и формы формирования у воспитанников культуры здоровья, то есть предусматривает самостоятельную сознательную регуляцию своих действий и поведения в интересах окружающих и своего здоровья.

В федеральном законе «Об образовании», определяющем социальные гарантии реализации прав граждан на образование отмечается: «Образовательное учреждение создает условия, гарантирующие охрану и укрепление здоровья воспитанников».

Чтобы научить ребенка различным методам и приёмам сохранения и укрепления своего здоровья нужно внедрение здоровьесберегающих технологий в процесс образования, и это главная задача общества. Основой любой технологии служит четкое определение конечной цели. В технологии цель рассматривается как центральный компонент. Формирование культуры здоровья должно быть приоритетным на всех этапах обучения, а так же интегрироваться в образовательный процесс как школ, внедряющих инклюзивное образование, так и специальных образовательных учреждений. Для детей с ограниченными возможностями здоровья органы, осуществляющие управление в сфере образования, создают специальные (коррекционные) образовательные учреждения, обеспечивающие их лечение, воспитание, обучение, социальную адаптацию и интеграцию в социум.

Я работаю в ГБУ «КРОЦ». В нашем центре обучаются дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, а также с сопутствующими нарушениями зрения, речи, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы. Большинство из них нуждается в лечебной, социальной и психолого-педагогической коррекции. Говоря о здоровьесберегающих технологиях, необходимо сказать о психологической стороне учебного процесса. У многих детей проявляются поведенческие особенности: страхи, истерические реакции, повышенная слезливость, агрессивность. Необходимо учить детей осознавать свои проблемы, обращаться за помощью, использовать специальные приёмы и упражнения.

Хочу предложить вашему вниманию здоровьесберегающие технологии, которые я использую в своей работе с детьми.

Здоровьесберегающие образовательные технологии можно выделить в три подгруппы:

— Организационно-педагогические технологии (ОПТ), определяющие структуру воспитательного процесса, частично регламентированную в СанПиН, способствующую предотвращению состояний переутомления, гиподинамии;

— Психолого-педагогические технологии (ППТ), связанные непосредственной с работой воспитателя на занятии, воздействием, которое оказывает; сюда же относится психолого-педагогическое сопровождение всех элементов воспитательного процесса;

— Учебно-воспитательные технологии (УВТ), которые включают программы по обучению грамотной заботе о своем здоровье и формированию культуры здоровья воспитанников, мотивации их к ведению здорового образа жизни, предусматривающие также проведение организационно — воспитательной работы после уроков.

1. В первую очередь, ортопедический режим.

- пересаживание из коляски на стул, а по назначению врача, в ортопедический стул;
- выкладывание в течение занятия на маты (смена позы)
- проводится индивидуальная работа с малоподвижными детьми.
- детей на колясках побуждаем к прямохождению.
- приседаем держась за поручень. Ходим между брусками.
- контроль сохранения правильной осанки во время выполнения домашних заданий, во время приема пищи;
- выкладывание детей в гостиной на диваны, в сухой бассейн;
- вертикализацию у поручней;
- помощь детям при передвижении с ортопедическими приспособлениями, а также тем детям, которые не могут передвигаться без помощи взрослых;
- контроль наличия ортопедической обуви, у воспитанников, при необходимости, производят смену обуви в течении дня.

2. Элементы личностно-ориентированного обучения.

Ключевыми словами личностно-ориентированных технологий образования являются «развитие», «личность», «индивидуальность», «свобода», «самостоятельность», «творчество». У нас сложился свой ритуал начала дня, я учу детей чаще улыбаться. Улыбка — это огромная сила, она является катализатором позитивных процессов в нашей жизни. Надо научиться улыбаться, когда тебе плохо. Улыбка запустит процесс создания другого человека — уверенного, счастливого, достойного успеха. Главное — це-

лостная личность ребенка, открытая для восприятия нового опыта.

3. Технологии сохранения и стимулирования здоровья.

Для профилактики утомления, использую динамические паузы, включающие элементы гимнастики для глаз, дыхательной гимнастики, ритмопластику — ритмические движения под музыку, которые развивают музыкальный слух, двигательные способности, а так же другие психические процессы; физические упражнения; физкультурминутки и подвижные игры; эмоциональные разрядки и «минутки покоя»

Подвижные и спортивные игры, как часть физкультурного занятия, на прогулке, со средней степенью подвижности. Игры подбираются в соответствии с возрастом воспитанников, местом и временем проведения.

Релаксация. В зависимости от состояния детей и целей, определяю интенсивность технологии. Проводится в любом подходящем помещении, для всех возрастных групп. Очень нравятся детям элементы музыкотерапии. Часто ребята просят включить музыку. Выкладываю на твердую поверхность, согласно ортопедическому режиму. Это помогает им снять эмоциональное напряжение, расслабиться. Можно использовать спокойную классическую музыку, звуки природы, располагающие к релаксации и отдыху.

Гимнастика пальчиковая. Систематически тренирую пальцы, мы оказываем мощное воздействие на работоспособность коры головного мозга. Она оказывает комплексное воздействие, поэтому используется ежедневно. Когда движения пальцев рук достигают точности, формируется словесная речь ребенка. Поскольку существует тесная взаимосвязь речевой и моторной деятельности, то при наличии речевого дефекта у ребенка особое внимание необходимо обратить на тренировку его пальцев. Влияет и на развитие интеллекта. Воспитанникам очень нравится играть.

Гимнастика для глаз. Ежедневно в любое свободное время; в зависимости от интенсивности зрительной нагрузки. Если упражнения сопровождаются стихами, то я не требую проговаривания. Главное — движения глаз! Рекомендуется использовать наглядный материал. Происходит снятие напряжения, нагрузки.

4. Технологии обучения здоровому образу жизни.

Проблемно-игровые (игротренинги и игротерапия). Организовываю незаметно для ребенка, включение педагога в процесс игровой деятельности обязательны.

Коммуникативные игры, так называют игры для развития умения общаться, умения сотрудничать и взаимодействовать с людьми в разнообразных жизненных ситуациях

Занятия строятся по определенной схеме и состоят из нескольких частей. В них входят беседы, этюды и игры разной степени подвижности.

Самомассаж, точечный самомассаж. Массаж является одним из средств лечебно-профилактической работы, наиболее полно влияет на здоровье и самочувствие каждого ребенка. самомассаж доступен всем, даже малышам. Упражнения игрового массажа и самомассажа в сочетании

с пальчиковыми упражнениями (совокупность движений тела, мелкой моторики рук), в сопровождении с текстом обогащают не только внутренний мир ребенка, но и оказывают положительное воздействие на развитие памяти, мышления, развивают фантазию, способствует снятию напряжения. Потирание кончиков пальцев успокаивает нервную систему.

5. Технология создания ситуации успеха.

Создание благоприятного эмоционально-психологического климата на внеклассных занятиях также играет важную роль. Необходимо, чтобы каждый воспитанник поверил в свои силы и возможности, поверил в себя, испытал радость общения, радость творчества. Поэтому на занятиях я стараюсь создать доброжелательную обстановку, благоприятный фон для раскрытия эмоциональных и интеллектуальных возможностей воспитанников.

Технологические операции создания ситуаций успеха:

— Снятие страха — «Мы не умеем, но мы научимся», «Люди учатся на своих ошибках и находят другие способы решения». «У вас обязательно получится». «Я даже не сомневаюсь в успешном результате».

— Скрытое инструктирование ребенка — «Возможно, лучше всего начать с...», «Выполняя работу, не забудь о...».

— Внесение мотива — «Без твоей помощи твоим товарищам не справиться...».

— Персональная исключительность — «Только ты и мог бы...», «Только тебе я могу доверить...».

— Мобилизация активности — «Нам уже не терпится начать работу...», «Так хочется поскорее увидеть...».

— Высокая оценка — «Тебе особенно удалось то объяснение», «Больше всего мне в твоей работе понравилось...».

Переживание ситуации успеха помогает преодолеть неуверенность в собственных силах, боязнь оценки окружающих, помогает ребенку избежать поражения, обозначает важность усилий ребенка в предстоящей деятельности, побуждает к выполнению конкретных действий, помогает эмоционально пережить успех.

— повышает мотивацию, развивает познавательные интересы, позволяет обучающемуся почувствовать удовлетворение от учебной деятельности;

— стимулирует к высокой результативности труда;

— корректирует личностные особенности такие, как тревожность, неуверенность, самооценку;

— развивает инициативность, активность, креативность;

— поддерживает в классе благоприятный психологический климат.

Ситуация успеха только тогда становится действенным средством активизации познавательной деятельности, когда она:

— реализуется на всех этапах образовательного процесса;

— реализуется в готовности воспитанника на каждом новом этапе решать все более усложняющиеся задачи;

— реализуется с учетом индивидуальных особенностей учащихся.

Используемые в комплексе здоровьесберегающие технологии в итоге формируют у ребенка стойкую мотивацию на здоровый образ жизни.

Воплощение здоровьесберегающих технологий происходит через участие обучающихся в различных акциях, конкурсах, конференциях; проведении дней здоровья. В процессе ежедневных бесед, личного примера, работы с родителями, педагогами. В проведении тренингов, диспутов, круглых столов, участие ребят в туристических слетах, спортивных мероприятиях — все это способствует здоровьесбережению, как среди воспитанников, так и среди других участников образовательного процесса.

Литература:

1. Дзятковская Е. Н., Колесникова Л. И., Долгих В. В. Информационное пространство и здоровье школьников. — Новосибирск: Наука, 2002. — 186 с.
2. Дмитриев А. А. Проблемы укрепления здоровья и психофизического развития учащихся начальных классов специальных (коррекционных) школ 8-го вида / А. А. Дмитриев, С. И. Веневцев // Диагностика, коррекция, валеология в специальном (коррекционном) образовании. — 1999. — № 4. — С. 30–44.
3. Летуновская С. В. О необходимости проведения специальной работы с умственно-отсталыми детьми по формированию у них здоровьесберегающего поведения [Электронный ресурс].
4. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. С. А. Смирнова. М., 1998.
5. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. — М.: АПК и ПРО, 2002. — 96 с.

В целом, эффективность здоровьесберегающих технологий во внеурочной деятельности в рамках реализации ФГОС прослеживается в возросшем уровне компетентности воспитанников в вопросах здоровьесбережения. В развитии их физических навыков, двигательной активности и общем состоянии здоровья детей.

В заключении хочу отметить, что сочетание разнообразных методов и приёмов здоровьесбережения, регулярное их использование на практике, позволяет нам сохранить здоровье наших воспитанников и учат их заботиться о себе.

Активизация мышления учащихся при обучении школьному курсу физики

Рахматов Илхом Исмамович, кандидат технических наук, доцент;

Саидова Раъно Мехриевна, преподаватель;

Бухарский государственный университет (Узбекистан)

Аktivация мышления учащихся при обучении различных дисциплин имеет огромное значение. Особенно важно активация мышления учащихся при обучении современного школьного курса физики. Рассмотрим некоторые приемы активизации мышления учащихся на первом этапе обучения — при постановке учебной проблемы. Этот этап, говоря языком математики, является необходимым, но недостаточным для целенаправленного формирования творческих способностей учащихся.

Так с помощью каких конкретных форм, средств и приемов удастся при обучении физике реализовать методы обучения, обеспечивающие усвоение опыта творческой деятельности?

Рассмотрение методов активизации мышления учащихся при решении учебных проблем мы будем проводить, следуя классификации методов, предлагаемой «Дидактикой» (М. А. Данилов) — проблемное изложение материала, частично-поисковый, или эвристический, и исследовательский методы. Эти методы различаются степенью

самостоятельной поисковой деятельности учащихся. Проблемное изложение материала — «метод, представляющий систему осознанных последовательных действий человека, приводящих к достижению результата, соответствующего намеченной цели».

Дидактика указывает: «Суть проблемного изложения в том, что учитель ставит проблему, сам ее решает, но при этом показывает путь решения в его подлинных, но доступных учащимся противоречиях, вскрывает ходы мысли при движении по пути решения». Проблемное изложение материала активизирует мышление учащихся в отличие от информационного, т. е. передачи готовых выводов, которое предполагает объяснительно-иллюстративный метод.

При проблемном изложении учащиеся приближаются к способам поиска знаний, включаются в атмосферу научного поиска и становятся как бы соучастниками научного открытия. Обучение физике открывает большие возможности для такого изложения материала.

При отборе материала для проблемного изложения нужно учитывать его мировоззренческое значение, возможность познакомить учащихся с вопросами методологии научного познания, показать им постепенное проникновение в тайны природы, рождение фундаментальных теорий, роль и значение фундаментальных (великих) физических экспериментов. Рассмотрим конкретные примеры. Проследим возможность обращения к методу проблемного изложения материала при изучении некоторых вопросов механики в классе.

В самом начале изучения механики звучит слово «относительность» и вводится понятие системы отсчета. Понятия эти для восьмиклассников сложны своей абстрактностью и непривычностью. Между тем познавательное и мировоззренческое значение понятий относительности движения и системы отсчета исключительно велико. Дальнейшее осознанное усвоение законов классической механики, понимание физического и философского содержания принципа относительности и уяснение основ специальной теории относительности возможно, лишь если учащиеся овладеют этими понятиями. Помочь этому может проблемное изложение материала.

На уроке о механическом движении тел и относительности движения учитель знакомит школьников с эволюцией знания о мире. Учащиеся узнают о взглядах великого древнегреческого ученого Аристотеля (IV в. до н. э.), о его системе мира, правильность которой не подвергалась со-

мнению вплоть до XV в., и гелиоцентрической системе Коперника (XV–XVI вв.), поражающей своей величественной простотой.

Яркий рассказ об одном из тех исторических моментов, когда скачком менялось представление людей о мире, подъеме, когда опровергалось то, что казалось само собой разумеющимся, позволят в обстановке эмоционального подъема акцентировать внимание школьников на фундаментальности понятия относительности. Нельзя не отметить и большое воспитательное значение подобного исторического экскурса. Кроме того, включение рассказа о системах мира дает возможность разнообразить задания при закреплении знаний о системах отсчета. Теперь учитель может поставить, например, такие вопросы:

1. Часто говорят: Земля движется с запада на восток, Солнце — с востока на запад. Относительно каких тел отсчета совершаются эти движения?

2. Спроецировав рисунок с изображением двух траекторий движения планеты Марс, учитель предлагает разобраться, какая из них соответствует движению Марса относительно наблюдателя, находящегося на Земле, а какая — относительно системы отсчета, связанной с Солнцем.

Далее полезно рассказать, как кардинально изменил представления о движении Галилео Галилей.

Дальнейший шаг на пути познания законов природы был сделан гениальным английским физиком Исааком Ньютоном.

Литература

1. Данилов, М. А. Дидактика средней школы. Ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. М., Просвещение — 1986.
2. Купер Л. Физика для всех, т. I. — М., Мир, — 1983.
3. Вверова, Н. М. Активация мышления учащихся на уроках физики. М. Просвещение, — 1980.

Игра как один из эффективных приемов обучения иностранному языку

Самсонова Наталья Ивановна, старший преподаватель
Костанайский государственный университет имени Ахмета Байтурсынова (Казахстан)

Одним из активных способов достижения различных образовательных целей является игра. При помощи игры, считает преподаватели английского языка Алексеева А. А., [4] можно выполнить многие задачи — закрепить только что пройденный материал, подстегнуть учеников, заставить их активно работать, повторить пройденное и т. д.

Среди разнообразных приемов организации занятий наибольший интерес вызывает не только у учащихся, но и у студентов игры и игровые ситуации, так как они приближают речевую деятельность к естественным условиям, развивают навык общения. Они побуждают обучаемых к активному участию в учебном процессе.

По мнению большинства методистов, игра обеспечивает оптимальную активизацию коммуникативной деятельности обучающихся на занятии. Обучающемуся предлагается поставить себя в ситуацию, которая может возникнуть вне аудитории, в реальной жизни, и участники игры должны концентрировать свое внимание на «коммуникативном использовании единиц языка». [1] Игра является одним из интерактивных форм урока. К интерактивным формам урока целесообразно прибегать на итоговых уроках, когда студент владеет необходимым запасом слов и получил нужную информацию по данной теме. Методисты выделяют довольно много типов интерактивных уроков таких как: урок — ролевая или деловая игра, игра — аукцион, урок — экскурсия и т. д.

«Урок — представляет собой практическое занятие, моделирующее различные аспекты профессиональной деятельности обучаемых и обеспечивающее условия комплексного использования имеющихся у них знаний предмета профессиональной деятельности». [2]

Но во всех интерактивных формах урока на первом месте должен стоять процесс формирования речевого навыка. Поэтому в учебном процессе основную роль играет подготовка к игре. На этапе подготовки необходимы такие упражнения, которые помогут обучающимся овладеть способами построения речевых высказываний, закрепят умения порождать логические, последовательные монологические высказывания.

Например: *Wie kann man die folgenden Probleme lösen?*

Mein Freund hat mich aus Versehen in mein Zimmer eingeschlossen. Ich muss in einer Stunde bei der Prüfung sein. Was mache ich?

Ich habe im Bus eine meiner beiden Sandalen verloren. Ich bin auf dem Weg zu einer wichtigen Besprechung, ich habe kein Geld dabei, um meine Schuhe zu kaufen. Was mache ich?

Mein Opa, der für mich sehr wichtig ist, hat mir zum Geburtstag einen Hund geschenkt. Ich kann aus vielen Gründen das Tier unmöglich versorgen. Was mache ich?

Такие упражнения активизируют мыслительную деятельность обучаемого. Допустим, если мы возьмем тему «Essen», то прежде чем провести ролевую игру по этой теме, например, «В ресторане», желательнее на текущих занятиях проиграть такие ситуации:

1. Sie sind im Café. Ihre Gabel ist vom Tisch gefallen. Was machen Sie?

2. Sie sitzen am Fenster. Sie fühlen sich, dass es Ihnen hier sehr zieht. Was machen Sie?

3. Sie bekommen die Suppe, sie ist kalt. Was machen Sie?

4. Sie sitzen im Cafe und warten auf das Mittagessen. Plötzlich sehen Sie Ihren Freund eintreten. An Ihrem Tisch ist kein Platz mehr. Was machen Sie?

5. Sie sind in Café. Auf Ihrem Tisch gibt es keine Speisekarte. Was machen Sie?

При выполнении ситуативных упражнений закрепляется структура предложений и лексика. Подобные ситуации активизируют учебно — речевую деятельность на определенных этапах при изучении той или иной темы, в данном случае «Essen».

Каждый студент в группе имеет возможность проявить себя, свою находчивость при решении заданной проблемы и в тоже время, слушая своих товарищей, обогатить свою речь. При этом исключается пассивность, так как каждый участник высказывает свое решение. Упражнения такого типа готовят обучаемого к ситуациям, которые могут быть в реальной жизни и помогают ему (участнику) составить как логические высказывания, так и короткие диалоги. У студента формируется умение ответить на вопрос партнера и развить свою мысль.

При прохождении темы «Essen» можно предложить такие небольшие готовые диалоги как:

“A. Wohin gehst du?

B. Ich gehe ins Café.

A. Was gibt es heute im Café?

B. Im Cafe gibt es heute italienische Pizza.

A. Dann komme ich mit”. [3]

и предложить на примере этого диалога составить свой:

Führen Sie einen ähnlichen Dialog.

Wohin geht er? Restaurant “Möwe” Pizza

Restaurant “Alatau” Fisch

Restaurant “Elefant” Hühnchen

Kantine Spaghetti

Mensa Schnitzel

Или предложить диалог с выполнением упражнений по той или иной грамматической теме.

Gast: Der Salat schmeckt wirklich phantastisch. Woher haben Sie denn?

Gastgeber: Den (griechisch) Salat? Selber gemacht.

Gast: Und den Kuchen? Auch selber gemacht? Unmöglich.

Gastgeber: Natürlich. Den machen wir immer selber den (deutsch) Kuchen?

Gast: Also, Sie sind wirklich eine Super — Hausfrau!

Führen Sie ähnliche Gespräche zwischen dem Gast und dem Gastgeber. Beschreiben Sie ein wundervolles Essen.

Eine ausgezeichnete Pizza; ein misarables Getränk; ein toller Schweinebraten mit Kartoffeln.

Такие упражнения — диалоги развивают творческую и мыслительную активность обучаемого и поэтапно готовят к игре «В ресторане».

Если студент владеет лексикой заданной темы, грамматической структурой построения предложений, то, включаясь в интерактивную игру, может применить свою находчивость, смекалку, чувство юмора.

Приведем пример игры «В ресторане», которую можно провести на занятиях СРСП. Заранее должно быть приготовлено: столы и стулья для гостей, на каждом столе меню. Меню должно быть красочно оформлено. Подготовить художественно оформленные деньги. Все это будет приближать играющих к реальной жизни. Каждой группе нужно выдать определенное количество денег, чтобы они, согласно своему капиталу, могли выбрать блюда и заказать музыку.

I. Группе предлагается три ресторана:

1. Restaurant “Alatau”,

2. Restaurant “Tobol”,

3. Restaurant “Stern”.

Для каждого ресторана выбирается официант. Другие участники делятся на 3 группы по 3—4 человека. Они выбирают ресторан, который хотят посетить. Участники каждой группы должны уточнить ряд вопросов, например, die Adresse des Restaurants, die Zeit der Arbeit и т. д. Например: Один из участников звонит в ресторан и беседует с администратором:

Wie kann man zum Restaurant “Alatau” kommen?

Gibt es im Restaurant Musik?

Gibt es die Halle für die Raucher?

Kann man im voraus ein Tischchen für 4 Personen bestellen?

Wie lange kann man auf das Essen warten?

Ist die Bedienung immer freundlich?

Kocht man mit Fantasie?

Kann man Speise von Grill und aus der Pfanne bestellen?

usw.

II. Приход в ресторан и выбор блюд.

1. Ich hätte gern...

2. Ich möchte...

3. Ich nehme...

4. Was nimmst du?

5. Was können Sie empfehlen? (Беседа с официантом.

Официант записывает заказ).

1. Was essen Sie als Vorspeise?

2. Was nehmen Sie als Hauptgericht?

3. Was möchten Sie als Nachspeise?

4. Was trinken Sie?

III. Обед на столе, беседа за столом.

Wie findest du die Atmosphäre im Restaurant?

Finden Sie, dass es hier gemütlich ist?

Wie finden Sie die Portionen?

Schmeckt dir die Vorspeise (den Salat)?

Aber ich finde, dass die Musik viel zu laut ist. Und ihr?

IV. Оплата.

Gäste: Wir möchten bezahlen.

Kellner: Getrennt oder zusammen?

Gäste: Zusammen, bitte.

Kellner: Was hatten Sie? (Was bezahlen Sie?)

Gäste: 4 Äpfelsalaten, 4 Schweinebraten und 4 Glas

Weisswein.

Kellner: Das macht... Tenge.

Gäste: Bitte.

Kellner: Vielen Dank!

В каждом виде работы преподаватель ограничивает студентов во времени, что мобилизует активность участников. Преподаватель в данной игре пассивен, он записывает ошибки с целью исправления их после игры. Он оценивает коммуникативную деятельность каждого участника. При этом он подходит к каждой группе или прослушивает диалоги каждой группы.

На заключительном этапе проводится обсуждение ролевой игры.

Таким образом можно согласиться с многими методами, что урок — игра — это обучение в действии, которое требует от участника общего запаса знаний и умений (обучающий видит возможность применения своих знаний в реальной жизни) и поддерживает внимание обучающихся на протяжении всего урока, что имеет положительный аспект в процессе обучения иностранному языку и стимулирует студентов к общению на иностранном языке.

Литература:

1. Аскарлова М. А. «Некоторые обучающие игры на начальном этапе уроков английского языка». ИЯШ № 1. 2006. С. 18.
2. Петричук И. И. «Еще раз об игре». ИЯШ № 2. 2008. С. 37–42.
3. Sprachkurs Deutsch 2, Verlag Moritz Diesterweg, Verlag Sauerländer, Seite 77.
4. Алексеева А. А. «Игра как эффективный прием обучения иностранному языку», журнал «Школа цифрового века» 2011. С. 28–34.

Непрерывное образование в Узбекистане как требование времени

Султанов Хайтбой Эралиевич, старший преподаватель
Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

Худайбердиев Пардабой Усканович, старший преподаватель
Джизакский государственный педагогический институт имени А. Кадыри (Узбекистан)

Собиров Сарвар Турсунмуратович, учитель ИЗО
Средняя школа № 298 г. Ташкента (Узбекистан)

В статье рассматриваются непрерывность образования как условие обеспечения качества образования, задачи для обеспечения успешного непрерывного образования, а также значение непрерывного образования в повышении качества образования и становлении будущего педагога.

Ключевые слова: непрерывность образования, интеграция, повышение квалификации, интерактивное обучение, информационные технологии, дифференцированное обучение, модульное обучение, мультимедиа, творческие способности, кругозор

Continuity of the formation are considered In article as condition of the provision quality formation, problems for ensuring the successful unceasing formation, as well as importance unceasing formation in increasing quality formation and formations of the future teacher.

Keywords: *internet, educational technologies, creative activity, interact education, information technologists, differentiated education, module education, multimedia, creative abilities, outlook*

Изменения, происходящие в сфере образования в современном мире, связаны со сменой образовательной парадигмы, суть которой состоит в переходе от концепции базового образования, призванного вооружать человека знаниями и умениями, к концепции образования в течение всей жизни (lifelong education), которое должно обеспечить постоянное обновление знаний в соответствии с динамикой перемен: социально-экономических и культурных. Эта концепция сегодня принята почти всеми передовыми странами мира. Она выдвигает образование взрослых на определяющие позиции в социально-экономическом развитии страны.

Традиционное базовое образование, получаемое в начале жизни, не успевает за изменениями мира, принципиально не может обеспечить человека на всю жизнь знаниями, умениями, навыками и качествами, необходимыми ему для эффективного выполнения различных социальных ролей. Принятая практически всеми передовыми странами концепция непрерывного образования выдвигает образование взрослых на определяющие позиции в основных направлениях социально-экономического развития современного мира, в том числе и в Узбекистане. В республике на современном этапе формируются общественные отношения, базирующиеся на рыночной экономике. Собственная модель перехода к рыночным отношениям основана на учете специфических условий и особенностей республики: традиций, обычаев, уклада жизни. Новые условия рынка труда продиктовали основные направления развития системы образования в республике.

Непрерывность образования — важный принцип, введенный в Национальную программу по подготовке кадров. Он означает, что образование начинается в дошкольных учреждениях, продолжается в девятилетней школе, а затем в академических лицеях и профессиональных колледжах. Далее — вузовское образование с двумя ступенями — для бакалавров и магистров, послевузовское — докторантура. Вместе с тем, непрерывность образования означает, что, приступив к трудовой деятельности, человек может продолжать учиться. Для этого создаются всевозможные формы переобучения, повышения квалификации кадров [3].

Государственная политика в области образования основана на следующих принципах:

- гуманистический, демократический характер обучения и воспитания;
- непрерывность и преемственность среднего специального, профессионального, высшего и послевузовского образования;
- светский характер системы образования;
- общедоступность образования в пределах государственных образовательных стандартов;

- единство и дифференцированность подхода к выбору программ обучения;
- поощрения одаренности и таланта;
- сочетание государственного и общественного управления в системе высшего образования;
- интеграция высшего образования, науки и производства [1].

В настоящее время к личности специалиста предъявляются высокие требования, такие как способность к творчеству, быстрая адаптация, способность к постоянному профессиональному росту, саморазвитию и самосовершенствованию. Исходя из всех выше перечисленных требований, профессиональное образование должно быть направлено на создание условий для обеспечения личностно-профессионального роста будущих специалистов, развития их способности самостоятельно решать жизненные и профессиональные проблемы. Так как на становление профессионализма влияют не только индивидуальные особенности учителя, но и особенности окружающей его среды.

В большинстве случаев непрерывность образования рассматривается как условие обеспечения качества образования. Особое содержательное наполнение идеи непрерывного образования приобретает в наше время, причем непрерывность образования в современных условиях рассматривается как принципиальное требование и необходимое условие, обеспечивающие качество процессов и результатов образования.

В настоящее время определены признаки (их называют также принципами), характеризующие непрерывность образования:

- охват образованием всей жизни человека;
- понимание образовательной системы как целостной, включающей дошкольное воспитание, основное, последовательное, повторное, параллельное образование, объединяющее и интегрирующее все его уровни и формы;
- горизонтальная интеграция: дом — соседи — местная социальная сфера — общество — мир труда — средства массовой информации — рекреационные, культурные, религиозные организации и т. д.;
- связь между изучаемыми предметами;
- вертикальная интеграция: связь между отдельными этапами образования — дошкольным, школьным, послешкольным; между разными уровнями и предметами внутри отдельных этапов; между разными социальными ролями, реализуемыми человеком на отдельных этапах жизненного пути; между различными качествами развития человека (такими ка-

чествами временного характера, как физическое, моральное, интеллектуальное развитие и т. п.);

- совершенствование умений учиться; стимулирование мотивации к учебе; создание соответствующих условий и атмосферы для учебы [2].

На первый план выходит задача обеспечения реальных проб и оснований для самоопределения как обеспечение успешного непрерывного образования, в том числе — для выбора будущей профессиональной деятельности. Современная динамика жизни требует от общего образования не «натаскивания» на математику, физику, языки, а создания условий для становления ключевых компетенций, позволяющих выпускнику быстро осваивать новые профессии и предметные области в процессе получения высшего образования. К таким компетентностям относятся: способность к автономному действию, коммуникативность, умение работать с проблемой, т. е. «проектировочная компетентность», связанная с выделением проблемы, переводом ее в задачу, созданием и реализацией проекта.

Осознание этих проблем привело нас к мысли разработать такую программу социальной практики, которая бы «повысила шанс событийности» — обеспечила старшим школьникам опыт ответственного полноценного действия в открытом мире — действия с замыслом, планированием, согласованием ресурсов, получением востребованного продукта и процессом рефлексии итогов.

Программа предполагает, что школьники включаются в реальный проект какого-либо действующего субъекта экономической сферы, чтобы создавать общественно востребованный продукт. В процессе этой социально-профессиональной практики старшеклассник вступает во взаимодействие с носителями разных профессиональных навыков, осваивая некоторые из них, и осознает разницу между общим образованием и образованием, направленным на профессиональное самоопределение. Реализация программы результативна не только для лицейстов: лицей приобретает партнеров из разных сфер деятельности (бизнеса, политики, социальных услуг), что, в конечном счете, определяет его имидж как активного субъекта микрорайона, города [2].

Одна из основных целей непрерывного образования — расширение и диверсификация образовательных услуг, дополняющих базовое школьное или вузовское обучение. Непрерывное образование приравнивается к образованию взрослых, так как речь идет о различных формах переподготовки, повышения квалификации и культурного уровня людей, преодолевших обычный возраст базового обучения.

Одним из направлений развития непрерывного образования стало создание нетрадиционных учебных заведений: «университетов без стен», «школ гибкого обучения» и т. п. Самым известным примером является опыт функционирования Открытого университета в Великобритании, организованного таким образом, что подготовка там эквивалентна университетскому образованию и ведется без отрыва от производства, на заочной основе. История непрерывного образования имеет советские корни.

В ходе контактов между странами бывшей антигитлеровской коалиции британских ученых заинтересовал советский опыт организации заочного образования. В Британии было принято решение о формировании подобной системы образования.

Правительство Великобритании выделило под этот проект значительные средства. Были разработаны учебные планы, программы, учебно-методические пособия и образовательные технологии. На этой основе начал функционировать Открытый университет (Open University) Великобритании, который до сих пор является одним из мировых лидеров в этой области. В нем ежегодно учится 200 тысяч человек.

Динамичное развитие непрерывного образования актуализирует изменения в технике, технологии, организации, ассортименте продукции. Зачастую наблюдается разрыв между требованиями современной экономики и базовыми знаниями. Для повышения гибкости постоянно действующей системы актуализации знаний, приближения ее к пользователю создаются программы повышения квалификации, обучения взрослых на базе высших учебных заведений, сети небольших учебных пунктов, обладающих значительной юридической и финансовой самостоятельностью.

За рубежом крупные фирмы располагают, как правило, собственной системой подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров. Это сеть специальных учебных заведений, имеющих мощную материально-техническую базу, штаты квалифицированных преподавателей. В высокотехнологичных отраслях промышленности ежегодно проходят переподготовку 75–85 % всех категорий персонала. Компании располагают правом присуждать своим работникам ученые степени. В этой связи можно говорить о превращении корпораций в «институты непрерывного образования». Последние годы в Узбекистане тоже наблюдается тенденция формирования программ непрерывного образования на базе вузов. В сравнительно короткий срок сформирована новая модель системы образования в Узбекистане, обеспечены первоначальные (минимальные и достаточно необходимые) нормативно-правовые, материально-ресурсные, организационно-управленческие, содержательно-методические условия ее функционирования. Сегодня Узбекистане в теорию и практику повсеместно вошло понятие «Национальная модель подготовки кадров». Фундаментом этой модели явилось непрерывное образование, а образующим компонентом — личность. Кабинетом Министров были определены три этапа реализации Национальной программы подготовки кадров:

Первый этап (1997–2001 гг.) — создание правовых, кадровых, научно-методических, финансово-материальных условий для реформирования и развития системы непрерывного образования на основе сохранения ее позитивного потенциала. Второй этап (2001–2005 гг.) — полномасштабная реализация Национальной программы, ее корректировка с учетом накопленного опыта, развития рынка труда и реальных социально-экономических условий. Сей-

час идёт третий этап (2005 и последующие годы) — реализации совершенствование и дальнейшее развитие системы непрерывного образования на основе анализа и обобщения накопленного опыта, в соответствии с перспективами социально-экономического развития страны.

Непрерывность образования — важный принцип, введенный в Национальную программу по подготовке кадров. Профессиональная переподготовка проводится в рамках ежегодно утверждаемых графиков для педагогических кадров учреждений ССПО, имеющих базовое высшее педагогическое образование и осуществляется в случае необходимости получения ими права преподавания по учебным дисциплинам или курсам, помимо указанных в дипломе о высшем образовании, по ходатайству администрации учреждений и территориальных управлений ССПО. Она проводится только с отрывом от основного места работы.

Национальная модель и программа — это стратегически продуманная, научно обоснованная модель (концепция), которая очень чутко воспринимает тенденции и нюансы социально — экономического развития страны. Тем самым Национальная модель заставляет постоянно искать наиболее эффективные пути ее реализации. К положительным результатам реформы, характерным для всех уровней образования, можно отнести:

— поступательное развитие образовательной системы как единого учебно-научно-производственного комплекса на основе государственных и негосударственных образовательных учреждений, формирования конкурентной среды в области образования и подготовки кадров с привлечением всех источников финансирования (государственных и негосударственных), разработкой и введением в практику реальных механизмов привлечения внебюджетных средств, в том числе иностранных инвестиций, в систему непрерывного образования и подготовки кадров;

В этой связи встает вопрос об эффективности форм реализации непрерывного образования, который еще необходимо исследовать. Очевидно, что непрерывное образование не является очередной стадией развития системы образования, а выступает как необходимая составная часть процесса интеграции науки, образования и производства. Высшее образование республики решает приоритетную

задачу подготовки квалифицированных преподавателей соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособных на рынке труда, компетентных, ответственных, свободно владеющих своей профессией и ориентированных на смежные области деятельности, способных к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов.

Эта задача требует научного обеспечения целей, содержания, методов, средств и организационных форм воспитания, обучения и развития личности в высшей школе на основе использования достижений науки, техники и инновационных технологий. Решение проблем высшего профессионального образования невозможно без повышения педагогической интеллектуальной культуры, без преодоления устоявшихся стереотипов, консерватизма в педагогической науке и практике. Эти проблемы непосредственно связаны с разработкой и внедрением в учебный процесс инновационных технологий.

Таким образом, становление системы непрерывного образования основывается на двух взаимосвязанных тенденциях: вторжении производства в сферу базовой подготовки и, наоборот, проникновении обучения в производственный процесс.

В условиях складывающегося нового информационно-коммуникационного общества в систему непрерывного образования ворвались инновационные технологии со своими несомненными плюсами и неоспоримыми минусами, что требует соответствующей адаптации к этому субъектов. Состав и взаимосвязь компонентов образования должны иметь гибкую структуру и функционал, адаптирующиеся к особенностям конкретного контента среды, потребностям и способностям обучаемых.

Непрерывное образование также имеет большое значение для повышения качества образования и становления будущего педагога. Так как данный подход позволяет раскрыть и развить профессиональные качества будущего учителя, которые будут необходимы в выбранной профессии, а также помогает решить различные проблемы, возникающие в процессе обучения. Все это позволяет педагогу стать уникальным новатором, продуктивным технологом обучения и воспитания.

Литература:

1. Бегимкулов У.Ш. Некоторые аспекты системы непрерывного образования Республики Узбекистан. — Ташкент, 2010.
2. Лапков А.В. МОУ «Общеобразовательный лицей № 6 «Перспектива», Красноярск, Россия. С. 31.
3. 7.3. Реформы образования в Узбекистане в свете задач человеческого развития. Формирование национальной модели образования.

Метод проектов как один из аспектов реализации личностно ориентированного подхода при обучении русскому языку

Тажибаева Сауле Мухажановна, преподаватель
Сейдахметова Зергуль Кобландиевна, преподаватель
Карагандинский государственный технический университет (Казахстан)

Статья посвящена такой актуальной проблеме, как использование метода проектов для реализации личностно-ориентированного подхода при обучении русскому языку. Данная тема мало изучена и требует дальнейших исследований. В статье раскрывается необходимость реализации личностно ориентированного подхода при обучении русскому языку. Основное внимание уделяется раскрытию понятия метод проектов. Описываются этапы и формы работы на занятиях русского языка с использованием метода проектов.

Ключевые слова: личностно ориентированное обучение, метод проектов, групповой метод работы, проектная технология

На сегодняшний день образование направлено на подготовку человека для реальной жизни и деятельности, развитие его способностей к самостоятельным действиям, раскрытие творческого потенциала. Для этого необходимо использовать систему опережающего и развивающего образования, применять профессионально-ориентированные методы обучения, внедрять в учебный процесс различные технологии. Среди новых педагогических технологий наиболее адекватной поставленным целям обучения русскому языку, с нашей точки зрения, является *технология проектов*, или *метод проектов*. Метод проектов, в силу своей дидактической сущности позволяет решать задачи формирования и развития интеллектуальных, речемыслительных, коммуникативных умений.

В ходе проведения научно-педагогического исследования проблемы формирования информационно-коммуникационной компетентности будущего выпускника технического вуза была разработана соответствующая модель, определены ее структурные составляющие, выделена совокупность педагогических условий, обеспечивающих всестороннее развитие личности, коммуникативных и коммуникативных способностей, которые помогут войти в современное общество и позволят успешно функционировать в нём [1, с. 22].

В рамках компетентностного подхода к образованию с целью эффективного формирования компетенций на учебных занятиях в вузе все более важным становится применение такого способа деятельности, при котором у студентов формируются не только знания и представления, но и осознание, а также владение необходимыми умениями. Личностно — ориентированный подход на занятиях русского языка предполагает: активную учебную деятельность, как студента, так и преподавателя. Преподаватель включает студента в реальную языковую коммуникацию. Студент развивает навыки самостоятельной работы и навыки работы в группе, пытается проявить творческий подход к решению проблемы [3, с. 65].

Одной из технологий, обеспечивающей личностно — ориентированное обучение является метод проектов, так как метод проектов предполагает наличие цели, научной

идеи, разнообразные критерии оценивания и качественно новый результат.

Цель исследовательской деятельности — сформировать у студентов основные ключевые компетенции, функциональную грамотность как универсальный способ освоения действительности, в том числе развитие исследовательских способностей, активизацию личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний.

Метод проектов включает в себя:

- постановку проблемы;
- подбор методик исследования и практическое овладение ими;
- сбор собственного материала, его анализ и обобщение;
- оценку результатов;
- собственные выводы.

Главным результатом исследовательской деятельности является интеллектуальный продукт — полученное знание о технологии исследования, интеллектуальное умение, развитие логического мышления.

Метод проектов был разработан и активно использован в работах американских педагогов — методистов Дж. Дьюи и Килпатрик. Изначально данный метод преподавания получил название «проблемный метод». Активно работали и разрабатывали проектную технологию, российские педагоги, как М. И. Махмудов и И. Я. Лернер, но данная технология не получила распространения, так как не дала положительных результатов. Однако, как показал опыт, достижение положительного результата при использовании метода проектов возможно при правильном выборе темы проектного задания, методов и организационных форм их реализации, определении реальных сроков выполнения проекта, создании необходимой материально-технической базы, систематическом руководстве за выполнением проекта со стороны преподавателя. В наши дни метод проектов используется в обновленном и усовершенствованном виде [4, с. 145].

Применительно к занятиям русского языка, проект — это тщательно спланированный преподавателем и самостоятельно выполненный студентами комплекс действий,

конечный результат которого творческий продукт. Главная отличительная черта метода проектов — это особая форма организации. Важно соблюдать определенные правила при планировании работы над проектом:

- Тема должна сочетать в себе культуру родной страны.
- Необходимо, чтобы проблема побуждала студентов привлекать знания, умения и разнообразные источники информации.

- Метод проектов предполагает самостоятельную и индивидуальную работу студентов, которые выступают одновременно и объектом, и субъектом деятельности, так как студент самостоятельно выбирает объект исследования и решает какими источниками информации пользоваться [5, с. 187].

Используя метод проектов на занятиях русского языка, преподаватель дает возможность студентам использовать реальный язык общения, что способствует повышению уровня русского языка.

Метод проектов на занятиях русского языка может использоваться в рамках любой темы. Проектная технология сочетается с любыми учебно-методическими комплексами и учебными средствами, что позволяет использовать его на разных этапах работы:

- на этапе речевой практики;
- на этапе развития коммуникативных умений;
- на этапе общения.

Важно отметить, что проектное задание адаптирует материалы учебника к индивидуальным особенностям студентов и к особенностям образовательной ситуации в целом.

В основе каждого проекта лежит проблема, для решения которой, студентам необходимо использовать не только знание языка, но и знания из других областей, а также студенты должны владеть творческими, коммуникативными и интеллектуальными умениями.

Работа с проектами имеет следующие этапы:

- Подготовительный этап (предлагается и обсуждается тема исследования, темы проектов должны быть актуальны и интересны учащимся);

- Организационный этап (на данном этапе формируются группы и составляется подробный план работы над проектом, обсуждаются пути сбора информации и способы поиска необходимой информации);

- Завершающий этап (цель данного этапа осуществить промежуточный контроль и обсудить возможности практического использования результатов проекта).

Необходимо методически правильно организовать деятельность участников проекта в группе. В зависимости, от количества участников проекта, выделяют парные, индивидуальные и групповые. Групповые проекты чаще других используются в современной практике.

Групповой метод должен отвечать определенным правилам:

- Все участники команды равны;
- Команды не соревнуются;

- Все участники должны получать удовольствие от общения друг с другом, потому что они вместе выполняют задание;

- Все должны проявлять активность и вносить свой вклад в общее дело;

- Ответственность за конечный результат несут все члены команды.

Каждый студент получает самостоятельное задание во время работы над проектом, все участники группы должны активно искать новую информацию, так как от работы каждого зависит успех и конечный результат всего проекта.

Применение метода проектов на занятиях, предполагает кардинальное изменение роли преподавателя. Преподаватель выступает в роли координатора и консультанта, помощника и наблюдателя, на разных этапах проектирования. Главная задача преподавателя — обучение способам работы для получения знаний.

Цель обучения русскому языку — это развитие коммуникативной компетенции с учетом всех ее составляющих. Преподаватель должен активизировать деятельность каждого учащегося и смоделировать ситуации, побуждающие к творческой активности в процессе обучения. Использование современных информационных технологий позволяет разнообразить учебный процесс и дает возможность расширить образовательные рамки. Проектная деятельность дает возможность учащимся быть авторами и соиздателями, повышает их творческий потенциал и расширяет кругозор и языковые знания в целом.

Учитывая все выше сказанное, особую актуальность приобретает практическая организация обучения с использованием метода проектов на занятиях русского языка в рамках определенной темы.

Использование проектной методики на занятиях русского языка в рамках ВУЗа доказывают, что студенты улучшают свои результаты в изучении языка, активно применяют знания, умения и навыки, полученные на занятиях русского языка, понимают необходимость междисциплинарных и межкультурных связей.

Поэтому можно с уверенностью сказать, что метод проектов имеет ряд преимуществ перед традиционными методами обучения. Метод проектов повышает мотивацию при изучении русского языка и дает свободу творческой и созидательной деятельности студентов.

В заключении можно сказать, что при выполнении проектных заданий, студент получает возможность мыслить творчески, самостоятельно планировать свои шаги, прогнозировать варианты решения задач, реализовывать усвоенные им средства и способы работы.

Изменения и новшества в содержании, формах, способах и методах работы, а также изменения в отношениях преподаватель — студент, ведут к улучшению и модернизации образования, созданию творческой личности с новыми качествами и ценностями.

Литература:

1. Полат, Е. С., Бухаркина, М. Ю., Моисеева, М. В., Петров, А. В. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации / Е. С. Полат. — М., 2000. — С. 65–66.
2. Килпатрик, У.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / У.Х. Килпатрик // Педагогическая логика. 2003/04 учебный год. Метод проектов в школе. Спец. прилож. к журналу «Лицейское и гимназическое образование». — 2003. — № 4. — С. 62–81.
3. Побокова, О. А. Новые технологии в обучении языку: проектная работа / О. А. Побокова // Новые возможности общения: достижения лингвистики, технологии и методики преподавания языков. — Иркутск: Пресс, 2003. — 140 с.
4. Карпова, Ю. А. Введение в социологию инноватики / Ю. А. Карпова. — СПб.: Питер, 2004. — 185 с.
5. Галажинский, Э. В. Кросс-культурное исследование психологической готовности студентов к инновационному поведению / Э. В. Галажинский, В. Е. Ключко, О. М. Краснорядцева, И. А. Агеева // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2013. — Т. 6. — № 1. — С. 69–78.

Использование инфографики на уроках русского языка как иностранного

Толстова Наталья Николаевна, старший преподаватель
 Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации

В статье представлены разработки заданий на основе инфографики, т. е. визуального отображения данных, содержащего небольшую по объёму, но значимую и правильно оформленную информацию. Материал рассчитан на иностранных учащихся, владеющих русским языком преимущественно в объёме первого сертификационного уровня (B1).

Ключевые слова: русский язык как иностранный; инфографика; варианты заданий

Сегодня трудно представить преподавание и изучение языков без применения новых технологий. В последнее время всё большую популярность стала набирать инфографика, т. е. графический способ подачи данных и знаний, цель которого — быстро и чётко преподнести сложную информацию. К основным функциям инфографики можно отнести, в частности, информативную, аналитическую, конструктивную, адаптивную, экспрессивную, эстетическую [1].

Следует признать, что графическая информация, как правило, воспринимается проще, нежели текстовая. Несколько страниц текста запомнить, несомненно, сложно, но если этот текст визуализировать, представить в виде картинки, то это будет способствовать более быстрому запоминанию и более глубокому пониманию информации.

Интерес к визуализации объясняется и «развитием человеческой деятельности, нарастанием потоков информации, для освоения которой становятся непригодными традиционные методы и средства. Для дальнейшего накопления, освоения, хранения, переработки и передачи информации необходимы новые, компактные, мобильные средства отражения объективного мира в сознании субъекта, и визуализация — одно из этих средств» [2, с. 138].

Использование инфографики в обучении иностранному языку, в частности русскому как иностранному, имеет ряд преимуществ: во-первых, она содержит достаточное коли-

чество информации при минимальном количестве лексики; во-вторых, инфографика воспринимается легче, чем текст, поскольку представленная информация уже обработана и систематизирована. Кроме того, она может послужить стимулом к дискуссии (например, насколько представленная в инфографике информация соответствует действительности?) или к написанию резюме/ эссе.

Для занятий можно использовать как готовую инфографику с разных сайтов (в частности, <http://infographics.wciom.ru/>, <http://iamruss.ru/rossiya-v-tsifrah-infografika/>) или изданий (например, журнал «Вокруг света», газеты «Метро», «АиФ», визуальный альманах М. Фирсанова и О. Гамбарян «Россия в цифрах: 2012–2013»), так и обратиться к сервисам, на которых можно создавать собственную инфографику (<https://piktochart.com/>, <https://www.easel.ly/>, <https://infogr.am/>).

Полагаем, что инфографику можно применять на разных языковых уровнях. Нельзя не согласиться с тем, что она предоставляет возможности как преподавателям с точки зрения подготовки заданий к занятиям, так и студентам для реализации их творческих способностей, развития критического и аналитического мышления.

Ниже мы предлагаем варианты заданий по теме «Жизнь в городе», адресованных иностранным учащимся, владеющим русским языком в объёме первого сертификационного уровня.

Методическая разработка «Лучшие города России»

На первом этапе работы учащимся можно предложить обсудить, в каких российских городах они побывали, их впечатления. Далее, перейти к обсуждению критериев, по которым город можно назвать «лучшим».

Следующий этап направлен на актуализацию и закрепление лексико-грамматических навыков:

№ 1. А) Составьте словосочетания, соединив левую и правую колонки.

проводить/ провести
заниматься
занимать/занять
столица
уровень
инвестировать
верхний ≠ нижний
условия (мн.ч.) (для)
строчка

бизнес
(какое?) место
Российская Федерация
строчка
исследование
счастье
экология
рейтинг
стартап
жизнь

— **Ключ:** проводить/ провести исследование; заниматься бизнесом; занимать/ занять (какое?) место; столица Российской Федерации; уровень жизни/ счастья/ экологии; инвестировать в стартап; верхняя (нижняя) строчка; условия для жизни/ бизнеса; строчка рейтинга.

Б) Составьте предложения с данными словосочетаниями.

Далее, учащимся предлагается ознакомиться с инфографикой «Лучшие города России» (<http://iamruss.ru/rossiya-v-tsifrah-infografika/>) и поработать с текстом:

№ 2. А) Ознакомьтесь с инфографикой.



Рис. 1

Б) Используя информацию из инфографики, восстановите пропуски в тексте.

Согласно исследованиям, которые проводили различные известные и влиятельные агентства, по условиям ¹ _____ первое место занимает Тюмень, второе место — ² _____, третье место — ³ _____. Замыкает рейтинг ⁴ _____.

Лучше всего заниматься ⁵ _____ в Калининграде, Уфе и Краснодаре.

По ⁶ _____ верхние строчки рейтинга занимают Курск, ⁷ _____ и ⁸ _____, а на ⁹ _____ находится Тамбов.

Исследования показали, что самые счастливые люди живут ¹⁰ _____ и ¹¹ _____.

Что касается столицы Российской Федерации, то она занимает первое место по количеству ¹² _____, второе место — по количеству ¹³ _____ (есть, кому инвестировать в стартапы) и по стоимости ¹⁴ _____. Среди ¹⁵ _____ Москва занимает 13-ое место ¹⁶ _____ и ¹⁷ _____ место по дороговизне ¹⁸ _____.

— **Ключ:** 1 — для жизни; 2 — Краснодар; 3 — Новосибирск; 4 — Уфа; 5 — бизнесом; 6 — уровню экологии; 7 — Москва; 8 — Калуга; 9 — десятом месте; 10 — в Новом Уренгое; 11 — (в) Елабуге; 12 — пробок (на дорогах); 13 — миллиардеров; 14 — жизни для экспатов; 15 — городов мира; 16 — по уровню информатизации города; 17 — четырнадцатое; 18 — для путешественников.

После чтения и проверки текста его можно обсудить, например:

- Какая информация для вас была неожиданной/интересной?
- Знаете ли вы, где находится Новый Уренгой?
- Как вы думаете, по каким критериям определяют уровень счастья?
- Согласны ли вы, что Москва — дорогой город для жизни экспатов?

Кроме того, учащимся можно предложить дополнительные задания:

№ 3. А) Найдите названные в инфографике города на карте России (http://tudasudaobratno.ru/wp-content/uploads/2012/12/tzone_2.png).

Б) Выберите один из городов, указанных в инфографике, и подготовьте сообщение о нём, используя информацию из инфографики и Интернет-ресурсы.

Полагаем, что данное задание может подойти для проектного метода работы.

№ 4. Напишите эссе «Лучший город моей страны».

Проиллюстрируем варианты заданий на примере темы «Город мечты».

Методическая разработка «Город мечты»

Перед тем как приступить к работе с инфографикой, можно предложить учащимся закончить фразу: «Город мечты — это...».

Далее учащиеся знакомятся с инфографикой «Москва — город мечты?» (<http://infographics.wciom.ru/theme-archive/society/religion-lifestyle/leisure/article/moskva-gorod-mechty.html>). На этом этапе работы следует уделить внимание лексике и словообразованию.

Следующие задания предполагают работу с текстом на основе инфографики:

№ 1. Прочитайте слова из текста и их значения. В случае затруднений обратитесь к словарю.

обращаться/ обратиться (к кому?) с вопросом — задать вопрос, спросить

респондент — человек, который отвечает на вопрос

появиться — стать видимым, начаться

учреждение — организация

возможность — шанс, альтернатива

доступный — такой, который легко получить.

Или:

Соедините близкие по значению слова.

обращаться/ обратиться	участник опроса
с вопросом	шанс, альтернатива
появиться	приемлемый
учреждение	задать вопрос
возможность	стать возможным, видимым
доступный	организация
респондент	

№ 2. Используя информацию из инфографики, восстановите пропуски в тексте.

Москва — ¹ _____?

«Изменилась ли Москва за последние ² _____?» — с таким вопросом ВЦИОМ (Все-российский центр изучения общественного мнения) обратился к ³ _____ и гостям столицы.

Какие положительные изменения отметили респонденты? Во-первых, по мнению многих участников опроса, появилось больше культурных ⁴ _____, а также мест ⁵ _____. Во-вторых, у жителей и гостей столицы появилось больше возможностей для ⁶ _____. В-третьих, начали строить больше ⁷ _____. Респонденты также отметили, что ⁸ _____ стал удобнее и доступнее.

Литература:

1. Басырова А. Е. Инфографический текст как новое средство наглядности на уроках РКИ // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся. — Воронеж, 2016. — Т. 4. — С. 22–26.
2. Рапуто А. Г. Визуализация как неотъемлемая составляющая процесса обучения преподавателей // Международный журнал экспериментального образования. — 2010. — №.5. — С. 138–141.

Педагогическая профилактика интернет-зависимости у студентов младших курсов

Хентонен Анна Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Турчанинов Станислав Викторович, магистрант
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

В условиях активной информатизации и компьютеризации общества Интернет стал мощным инструментом обработки и обмена информации между людьми. В настоя-

щее время без большого объема информации, предоставляемой Интернетом, не могут существовать компоненты микро- и макросреды. Информационные технологии ста-

За последние 5 лет у москвичей появилось больше возможностей получить ⁹ _____ через ¹⁰ _____.

Респонденты отметили улучшения в сферах науки и ¹¹ _____, а также ¹² _____ и экономики.

В целом, по мнению москвичей и гостей города, в столичном мегаполисе для комфортной жизни есть практически всё. Необходимо улучшить только ¹³ _____.

— **Ключ:** 1 — город мечты; 2 — пять лет; 3 — москвичам/ жителям; 4 — учреждений; 5 — для отдыха; 6 — занятий спортом; 7 — новых дорог; 8 — общественный транспорт; 9 — государственные услуги; 10 — интернет; 11 — инноваций; 12 — бизнеса; 13 — экологию.

После работы с текстом можно обсудить следующие вопросы:

— Согласны ли вы, что в Москве «для комфортной жизни есть практически всё»?

— Что вас удивило (что вам бросилось в глаза), когда вы приехали первый раз в Москву?

— На ваш взгляд, как изменилась ситуация в вашем родном городе за последние пять лет?

По окончании обсуждения предлагается написать эссе «Город моей мечты».

Как мы видим, представленные выше задания направлены как на актуализацию и закрепление лексико-грамматических навыков, так и на развитие навыков чтения, говорения, письма и понимания текста.

Подведём итоги. В данной статье мы стремились показать, что сочетание вербальной и графической составляющих инфографики позволяет использовать её на уроках РКИ многопланово. Инфографика способствует не только получению уже готовой информации, но и даёт возможность учащимся самостоятельно её добывать, интерпретировать с опорой на упомянутые компоненты.

новятся неотъемлемой частью современного образа жизни человека. Эта огромная справочная система, позволяющая обсуждать актуальные достижения науки по всем областям знаний в оперативном режиме времени, общаться специалистам разного уровня по всем интересующим вопросам с представителями всех стран мира.

Всё большую популярность в мире приобретает «Всемирная паутина», которая постоянно увеличивает количество пользователей социальными сетями. Интернет-общение становится особым видом современной коммуникации, а электронные средства — посредниками в межличностных отношениях. На сегодняшний день по данным Омнибуса GfK [3] пользователями Интернет являются 84 миллиона россиян в возрасте от 16 лет и старше, уровень проникновения в глобальные сети среди населения данной группы достиг 70,4 % (в 2014—67,5 %). Прирост связан с использованием людьми мобильных устройств с выходом в Интернет (около 50 млн человек) и увеличением доли пользователей среднего и старшего возраста. Российская аудитория Интернет является крупнейшей в Европе, её численность свыше 62 миллиона человек, которые ежедневно выходят в онлайн.

Виртуальное общение как форма бесконтактной коммуникации позволяет человеку получать разнообразную информацию: культурную, профессиональную, бытовую, политическую, спортивную. Оно содействует активизации познавательной деятельности личности, стимулируя поиск и желание приобретать новые знания, расширять кругозор. Виртуальное общение также влияет на процесс развития профессионализма человека, позволяя ему непрерывно обогащаться информацией по своей специальности, формировать компетенции с учетом новых потребностей рынка труда.

Виртуальное общение при всех положительных его сторонах становится причиной возникновения сильной «привязанности» человека к Интернету. Человек начинает терять представление о времени, отказывается от «живого» общения, не может обходиться без Интернет, часами находясь в сети. Особенно негативно воздействует Интернет на подрастающее поколение. Именно молодежь в большей степени подвержена патологическому и бесконтрольному использованию ресурсов Интернет. Коммуникация на уровне бесконтактного общения часто сопровождается отсутствием эмоционально-чувственной сферы, воспитательной направленности и невербальной информации. Ларионова С. О. и Дегтерев А. С. отмечают, что данная тенденция приводит к отставанию в развитии или полному отсутствию у подрастающего поколения навыков межличностного взаимодействия в целом [4, с.232]. У молодежи возникает стремление ухода от реального к виртуальному пространству путем достижения особого эмоционального состояния удовлетворенности, уверенности в себе, уход от жизненных ценностей [7, с.141].

По данным исследования Макеевой В. С., Артемовой Е. Н. [5] у 28 % студентов Учебно-научно-исследова-

тельского института информационных технологий выявлена Интернет-зависимость, выраженная негативными проявлениями их психики, связанные с недостатком «живого» общения, а также общим низким потенциалом физического здоровья в связи с неправильным режимом труда, отдыха и питания.

Таким образом, Интернет-зависимость — это патологическая потребность человека использовать Интернет-ресурсы, сопровождающаяся социальной дезадаптацией и психологическими симптомами [4, с.232—233]. Интернет-зависимость относится к классу нехимической зависимости. К ней не относится работа, непосредственно связанная с информацией, являясь только простым времяпрепровождением. Главным признаком её является навязчивое желание войти в Интернет и неспособность из него выйти. Сеть становится средством ухода из реального мира, а поиск информации в Интернете — информационным вампиризмом. Для любого пользователя Интернет зависимости становится проблемой тогда, когда поведение его выражено многочасовым времяпрепровождением в сети, отсутствием разделения во времени, чувством эйфории и безграничной свободы. Человек начинает нарушать режим питания, обманывать близких и друзей в преуменьшении количества времени в сети, к этому прибавляются физические расстройства такие, как частые головные боли, рези в глазах, ломота в костях, скачки давления. Последняя стадия Интернет-зависимости — это социальная дезадаптация. Люди перестают получать удовольствие от общения в сети, но продолжают находиться в виртуальном мире. Впоследствии это приводит к тяжелым депрессивным расстройствам, а результатом становятся частые конфликты в семье и на работе.

Термин «Интернет-зависимость» впервые был использован психиатром А. Голдбергом в 1996 г. Ученый рассматривал данную зависимость как навязчивое желание человека войти в Интернет, находясь off-line, и неспособность выйти из Интернет, будучи on-line. На основе исследований А. Голдберга психолог К. Янг дал первое научное обоснование феномену Интернет-зависимости, а Дж. Сулер на своем сайте «Психология киберпространства» создал отдельную секцию «Пристрастие к компьютеру и киберпространству».

В процессе исследования проблемы Интернет-зависимости человека ученые стали работать над профилактикой у учащейся молодежи пристрастия к виртуальному общению, в частности у студентов младших курсов как частыми пользователями социальных сетей. Проблема профилактики Интернет-зависимости у студентов младших курсов представлена в исследованиях Генисаретского О. и Носова Н., которые ввели понятие «виртуальная реальность»; Войскунского А. Е., комплексно изучавшего Интернет-зависимость; Жичкиной А. и Щепилиной Е., разработавшие шкалу Интернет-зависимости и опросник «Восприятие Интернет»; Бурлакова И. В., описавшего зависимость от компьютерных игр и др.

К. Янг в своей работе дает следующие типы Интернет-зависимости студентов младших курсов: 1) *компьютерная зависимость*, выраженная в пристрастии человека к работе с компьютером. Зависимость сопровождается навязчивым желанием играть в компьютерные игры или заниматься программированием. Это около 90 % людей, которые проводят долгое время в чатах и за играми; 2) *компульсивная навигация в Сети*, сопровождающаяся компульсивным поиском информации в базах данных. Информационная перегрузка человека связана с патологической вовлеченностью его в перелистывании веб-сайтов и поиском по базам данных; 3) *перегруженность информацией* влечет привязанность к азартным играм, онлайн-аукционам или электронным покупкам; 4) *киберкоммуникативная зависимость* сопровождается постоянным общением человека в чатах, групповых играх или телеконференциях, уходом от реального общения; 5) *киберсексуальная зависимость* отражается в посещении порнографических сайтов, обсуждении сексуальной тематики в чатах или закрытых группах «для взрослых» [2].

Интернет-зависимость ведет к интеллектуальной пустоте и моральной деформации сознания молодежи, деструктивным изменением эмоциональной и поведенческой сфер личности студента. Постепенно он отрывается от гуманистических ценностей, меняются его желания и интересы [7, с.143].

Преодоление Интернет-зависимости требует в первую очередь выявления факторов, обуславливающих ее формирование. Главными таким факторами, по мнению К. Янга, становятся доступность информации, персональный контроль и анонимность передаваемой информации, внутреннее чувство, которое на подсознательном уровне устанавливает высокий уровень доверия в виртуальном общении. Г. Дерменджиев выделяет два фактора формирования зависимости: замена настоящей реальности виртуальной; детерминирование девиантного поведения в киберпространстве, связанного с анонимностью личности в сети [7, с.143].

На основе этих факторов выделяются четыре признака Интернет-зависимости: навязчивое желание проверить e-mail; постоянное желание следующего выхода в Интернет; жалобы окружающих близких на проведение человека длительного времени в виртуальных сетях; жалобы окружающих на большие траты на Интернет [6].

Как уже было ранее сказано, студенческий возраст — средний возраст пользователей сети, а также зависимых от нее. Именно студенты младших курсов чаще других групп населения обращаются к услугам Интернет по причине: постоянной потребности в информации при подготовке к семинарам, зачетам, экзаменам и т.д.; недостаток времени из-за учебы для встреч с друзьями и переход на общение в социальной сети; высокая познавательная мотивация, выраженная стремлением к самообразованию и поиску новой разнообразной информации.

Поскольку проблема Интернет-зависимости становится с каждым днем все актуальнее, возникает необходимость в разработке мероприятий и применении средств по предотвращению, профилактике зависимости, формированию у молодежи ценностей реального мира. Профилактика Интернет-зависимости у студентов включает разработку комплекса социальных, психологических, педагогических, медицинских, правовых и других мероприятий по предотвращению социальной дезадаптации, эмоционально-поведенческих расстройств, коммуникативных нарушений, личностных деструкций, разрушения собственного «Я». Все мероприятия, проводимые в условиях образовательной среды учреждения, направлены на предупреждение психолого-физиологических нарушений учащейся молодежи на основе развития их личностных ценностей и поведенческой деятельности.

В качестве профилактики Интернет-зависимости у студентов младших курсов можно выделить методы, направленные на формирование сознания (беседа, диспут, метод проблемных ситуаций, лекция, семинар); организацию деятельности (убеждение, педагогическое требование, общественное мнение, упражнение, общественно полезная деятельность, творческие деловые игры); стимулирование деятельности (поощрение, наказание, метод «взрыва»); социально-психологическую помощь (психологическое консультирование, социально-психологический тренинг, ауто-тренинг) [4, с.234].

Педагогическими условиями профилактики у студентов Интернет-зависимости являются: формирование ценностного отношения к условиям реальной действительности как результата и следствия социального опыта личности; вовлечение в молодежные общественные объединения; интеграция усилий социальных институтов по разработке и реализации профилактических программ для молодежи; подготовка кадров в молодежной среде для реализации профилактических программ; развитие волонтерского движения на базе молодежных общественных объединений [1].

Таким образом, профилактика Интернет-зависимости в студенческой среде представляет собой единство теоретической и практической готовности всех субъектов образовательного процесса к взаимодействию и стремлению развивать у учащейся молодежи социальной компетентности.

На основе вышесказанного можно отметить, что систематическая работа по профилактике Интернет-зависимости у студентов младших курсов служит главным условием прекращения регрессивности; формирования осознанного отношения использования Интернет-ресурсов; уменьшения количества времени, проводимого в сети; снижения уровня зависимости; приобретения поведенческих стратегий и личностных ресурсов, конструктивных навыков межличностного общения; повышения уровня самооценки, рефлексивности и стрессоустойчивости [4, с.239].

Литература:

1. Боброва Т. В. Педагогические условия организации профилактики аддиктивного поведения в молодежной среде: автореф. дис. ... канд. пед. науки: 13.00.01; Моск. город. пед. ун-т. М., 2004.
2. Кимберли Янг Диагноз — Интернет-зависимость // Мир Internet. 41. <http://www.iworld.ru> (дата обращения: 21.02.2016).
3. Количество пользователей интернета в России // Интернет в России и в мире http://www.bizhit.ru/index/users_count/0-151 (дата обращения: 20.02.2016).
4. Ларионова С. О., Дегтерев А. С. Интернет-зависимость у студентов: вопросы профилактики // Педагогическое образование в России. 2013. № 2. С.232–239.
5. Макеева В. С., Артемова Е. Н., Пеленицина Т. А., Тинькова З. С. Организация самостоятельной работы студентов по профилактике интернет-зависимости средствами физической рекреации // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 1.
6. Синицын Ю. Н., Хентонен А. Г. Методологические регулятивы разработки педагогической деятельности современного учителя // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук: научный журнал. № 12–2. М., 2013. С. 280–283.
7. Сманцер А. П., Рангелова Е. М. Превентивная педагогика: методология, теория, методика. Минск: БГУ, 2008. 263 с.

Развитие творческих способностей дошкольников через организацию интегрированных музыкальных занятий

Хуцишвили Лиана Тариеловна, музыкальный руководитель
МБДОУ детский сад компенсирующего вида № 40 «Ритм» г. Химки (Московская обл.)

Формирование творческих способностей ребенка обусловлено не только условиями его жизни и воспитания в семье, но и специальными занятиями, организуемыми в дошкольных учреждениях. Музыка, пение, рисование, лепка, игра, художественная деятельность — все это является благоприятными условиями для развития творческих способностей.

В практике моей работы большое место отведено интегрированным занятиям, в которых развитие творческих способностей реализуется средствами разных видов искусства.

Понятия «творчество» и «интеграция» являются здесь основополагающими. Что мы называем «творчеством»? Очевидно, что рассматриваемое нами понятие тесным образом связано с понятием «творческая деятельность». Под творческой деятельностью мы понимаем такую деятельность человека, в результате которой создается нечто новое — будь это предмет внешнего мира или построение мышления, приводящее к новым знаниям о мире, или чувство, отражающее новое отношение к действительности. Результатом творческой деятельности является не воспроизведение бывших в его опыте впечатлений или действий, а создание новых образов или действий. В основе этого вида деятельности лежат творческие способности. Творческие способности — это индивидуальные особенности и качества человека, которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности различного рода.

Часто развивать творчество у ребенка уже поздно, так как очень многое закладывается гораздо раньше. «Все мы родом из детства...». Эти прекрасные слова Антуана Сент-Экзюпери могли бы быть своего рода эпиграфом к работе психологов, в первую очередь детских психологов, которые стремятся понять, как чувствует, думает, запоминает, творит человек в самом начале своего жизненного пути. Ведь если мы поймем, что особенно важно для формирования способностей ребенка, его чувств, знаний и умений, мы сможем помочь ему дать возможность для наиболее полного развития.

Искусство формирует и развивает человека, разносторонне влияет на его духовный мир в целом. Оно развивает глаз и пальцы, углубляет и направляет эмоции, возбуждает фантазию, заставляет работать мысль, расширяет кругозор, формирует нравственные принципы и творческие способности.

Проанализировав большое количество педагогической литературы, психологических исследований по проблеме формирования творческих способностей я пришла к таким выводам:

- в настоящее время наблюдается повышенный интерес к вопросам творческого развития детей. Это объясняется «назревшей социальной необходимостью» в творческих кадрах, и главным образом в творческих исполнителях;
- необходимость развития творческих способностей связывают также с престижем страны, зависящим

от количества и качества творческой продукции, а также с личной удовлетворенностью трудом;

- дошкольное детство также является сензитивным периодом для развития творческого воображения. Именно в детстве, и на протяжении такого небольшого отрезка времени, как дошкольное детство закладывается то, что во многом определяет нашу «взрослую» судьбу, поэтому необходимо создать условия для развития этих способностей. Эти условия — среда, семья, люди, которые работают с детьми;
- если возможности для развития способностей не используются, то есть соответствующие способности не развиваются, не функционируют, если ребенок не занимается необходимыми видами деятельности, то эти возможности начинают утрачиваться, деградировать и чем быстрее, тем слабее функционирование. Это угасание возможностей к развитию — необратимый процесс.

На развитие творческих способностей влияют группы факторов:

Первая группа включает природные задатки и индивидуальные особенности, определяющие формирование творческой личности.

Во вторую группу входят все формы влияния социальной среды на развитие и проявление творческих способностей.

Наконец, **третья группа** — это зависимость развития креативности (творческих проявлений) от характера и структуры деятельности.

Таким образом, интеграция является одной из наиболее благоприятных форм развития творческих способностей детей дошкольного возраста.

Интеграция — одно из важнейших и перспективнейших методологических направлений становления современного образования.

«Собственно интеграция» означает «объединение нескольких учебных предметов в один, в котором научные понятия связаны общим смыслом и методами преподавания».

О. П. Петрова и А. В. Петров предлагают авторскую интерпретацию понятия «интеграция» в контексте интеграции наук и интеграции содержания образования, обращая внимание на специфику этих понятий и отдавая приоритет межпредметным связям. Они отмечают: «Интеграция наук — это процесс и результат построения такой целостности, которая создаётся путём синтеза научных знаний на основе системы фундаментальных закономерностей природы и обусловленная отображением природных связей», а «интеграция содержания образования — процесс и результат построения целостных учебных дисциплин, созданных путём синтеза научных знаний на основе системы фундаментальных закономерностей развития науки и обусловленная дидактическим отображением природных связей и отношений, т. е. межпредметными связями».

Наиболее полное и всеобъемлющее понимание педагогической интеграции даётся В. С. Безруковой, рассматривающей её в виде:

- *принципа* (ведущая идея, отражающая особенности современного этапа развития и гарантирующая в случае её реализации достижение более высоких позитивных результатов в научной и педагогической деятельности);
- *процесса* (непосредственное установление связей между объектами и создание новой целостной системы в соответствии с предполагаемым результатом. Это процесс интегрирования объектов, проектирование пути получения результата);
- *результата* (форма, которую обретают объекты, вступая во взаимосвязь друг с другом, например интегрированное занятие).

Таким образом, можно сделать вывод, что интеграция — системное образование, объединяющее:

- **интеграцию — процесс;**
- **интеграцию — результат**, отражающую момент фиксации получения в ходе осуществления интеграционного процесса определённого интегрального «продукта» и в целом понимаемую как процесс становления целостности, связанной с обменом идеями, понятиями, методами, взаимопроникновением структурных элементов различных областей знаний, расширению эвристических и познавательных способностей (Н. С. Асимов, А. Турсунов, А. С. Белкин, Н. К. Чапаев, И. П. Яковлев).

Интеграция ведет к обобщению и уплотнению, унификации и росту информационной емкости знания; связана с взаимопроникновением структурных элементов различных областей и сопровождается ростом их обобщенности и комплексности, уплотненности и организованности.

Интеграция в образовании проявляется в том, что суммарное воздействие образовательных компонентов на воспитанников во много раз активнее и предпочтительней, чем влияние каждого из них по отдельности, что обеспечивает позитивный результат обучения и воспитания.

Интеграция имеет две основы: физиологическую и психологическую.

Физиологической основой интеграции Исследования известных учёных — физиологов П. К. Анохина, В. М. Бехтерева, С. В. Кравкова подтверждают, что только взаимодействие анализаторов позволяет субъекту получать целостную информацию об окружающем мире.

Психологическими основами интеграции исследования отечественных и зарубежных психологов в области психического развития ребёнка (Л. С. Выготский, Н. А. Бернштейн, А. А. Бодалёв, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев и др.), показали, что интеграция основывается на общности психических процессов, развитие которых необходимо для успешного осуществления любой музыкальной деятельности (эстетического восприятия, образных представлений, образного мышления, воображения, эмоциональ-

но-положительного отношения к деятельности, а также памяти, внимания).

Механизмом интеграции является образ, созданный средствами разных видов искусства и создаваемый детьми в разных видах их деятельности.

- в музыке — мелодия, ритм, гармония, динамика, интонация и др.
- в изобразительной деятельности — рисунок (форма, объем, пропорции, поза, соотношение предметов в общей композиции по величине), аппликация (форма, цвет, композиция) и др.;
- в театрализованной деятельности — выразительные средства драматизации: движения, жесты, мимика, голос, интонация, позы;
- в литературе средство выразительности — слово (образные определения, эпитеты, сравнения, ритм, метафоры);

Интеграция разных видов искусства и музыкальной деятельности в эстетическом воспитании детей основывается на познании ребенком выразительных средств каждого вида искусства и постепенном понимании того, что образ одного и того же объекта, явления в разных видах искусства создается специфическими для того или иного вида искусства средствами.

С.Д. Сажина выделяет следующие требования к структуре интегрированных занятий:

- четкость, компактность, сжатость учебного материала;
- продуманность и логическая взаимосвязь изучаемого материала разделов программы на каждом занятии;
- взаимообусловленность, взаимосвязанность материала интегрируемых предметов на каждом этапе занятия;
- большая информативная ёмкость учебного материала, используемого на занятии;
- систематичность и доступность изложения материала;
- необходимость соблюдения временных рамок занятия.

В своей практике проведения интегрированных музыкальных занятий я сочетаю следующие области познания детей:

На основе теоретических положений я разработала свою структуру проведения этих занятий. Занятие начинается с ведущего вида деятельности, в нашем случае это — музыка, а изобразительная деятельность, театр и развитие речи — вспомогательные.

Вводная часть. Создается проблемная ситуация, стимулирующая активность детей к поиску её решения.

Основная часть. Детям даются новые знания, необходимые для решения этого вопроса на основе содержания разных видов деятельности с опорой на наглядность. Параллельно идёт работа по обогащению и активизации словаря.

Заключительная часть. Детям предлагается любая практическая работа на закрепление полученной информации или актуализации ранее усвоенной.

Интегрированные занятия, проводимые в системе, эффективны, дают высокие результаты, повышают продуктивную деятельность детей. С их помощью успешно решаются следующие задачи развития музыкально-творческих способностей детей дошкольного возраста:

Воспитание интереса к музыке путём развития музыкальной восприимчивости, музыкального слуха, которые помогают ребёнку почувствовать и осмыслить содержание услышанных произведений.

Развитие эмоциональной отзывчивости и выразительности движений.

Развитие творческой активности во всех доступных детям видах музыкальной деятельности: передача характерных образов в играх и хороводах; использование выученных танцевальных движений в новых, самостоятельно найденных сочетаниях; импровизация маленьких песен, попевок.

Формирование самостоятельности, инициативы и стремления применять выученный репертуар в повседневной жизни, музицировать, петь и танцевать.

Интегрированные занятия дают возможность использовать в различных сочетаниях много интересных и действенных приёмов обучения детей.

Формирование игровой деятельности у детей с ограниченными возможностями здоровья

Шемякина Любовь Александровна, воспитатель

ГКУ г. Москвы Центр содействия семейному воспитанию «Южное Бутово»

Рассматривая игру как «особую форму жизни ребенка, в которой осуществляется его связь с окружающей действительностью» (Д. Б. Эльконин), необходимо отметить значимость игровой деятельности для формирования социального ориентирования ребенка с выраженной степенью интеллектуальной недостаточности.

Игра для ребенка является важнейшим видом деятельности, в процессе которой он овладевает нормами и правилами взаимоотношений между людьми, усваивает различные формы коммуникативного поведения и реализует их в игровом общении. Через игру осуществляется взаимодействие ребенка с предметным миром, обогащается

его эмоционально-волевая и чувственная сфера. Создание безопасных отношений между ребенком и взрослым, моделирование ситуации успешности в игре не только создает ощущение безопасности и комфорта, но и позволяет формировать положительное представление ребенка о себе.

У нормально развивающегося ребенка игра представляется как нечто естественное, изначально присущее детству и не требующее никаких воспитательных усилий. Совершенно по-иному выглядит процесс развития игры у детей с интеллектуальной недостаточностью. Причины этого: низкий уровень познавательной активности, запаздывание в сроках овладения двигательными функциями, предметными действиями, речью.

Игра не является ведущей формой деятельности дошкольника с выраженной степенью интеллектуальной недостаточности. Усвоение элементарного игрового опыта в различных видах игровой деятельности является важнейшей целью обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Игра может оказывать положительное воздействие на развитие всех психических процессов и функций личности в целом лишь в том случае, когда создаются особые условия для развития ребенка и он включается в процесс систематически осуществляемой коррекционно-воспитательной работы, элементом которой является целенаправленное формирование игровой деятельности.

Без специального обучения игра не может занять ведущее место, а, следовательно, оказать воздействие на психическое развитие умственно-отсталого ребенка. По словам А. Н. Леонтьева: «Сознательное управление психическим развитием ребенка совершается, прежде всего, путем управления основным, ведущим его отношением к действительности, путем управления ведущей его деятельностью». Следовательно, в жизни дошкольника с интеллектуальной недостаточностью игра должна стать ведущей деятельностью, обеспечивать зону его ближайшего развития, оказывать воздействие на развитие всех психических процессов и функций и личности в целом.

Дошкольники с проблемами интеллектуального развития длительное время не обнаруживают потребности в игре, у них слабо выраженный и неустойчивый интерес к игрушкам, они не знают их назначения, не владеют способами действий с ними и не стремятся к их познанию, что является показателем общей низкой познавательной активности. Как правило, у таких детей нет любимых игрушек, и они начинают выполнять игровые действия с теми, которые в данный момент попадают в поле их зрения или которые привлекают внимание внешним видом. Их не привлекает возможность действовать с игрушками, налаживать по этому поводу контакты со взрослыми и детьми, находящимися рядом. Включившись в игру под влиянием взрослого, они не проявляют интереса к её процессу и игрушкам, действуют безразлично, малоактивно, подчиняясь требованиям взрослого. Потребность в игре возникает лишь под влиянием обучения. Для этого необходимо включать ребенка в процесс систематических коррекционных заня-

тий, которые будут способствовать формированию игровых действий.

Е. В. Зворыгина выделяет два этапа развития игровых действий у детей:

- ознакомительный этап характеризуется тем, что действия ребенка с игрушками и другими предметами носят манипулятивный характер;
- отобразительный этап характеризуется тем, что, овладев действиями, связанными с физическими свойствами предметов (стучат, бросают, двигают, катают, соотносят один предмет с другим), дети начинают использовать предметы в качестве орудий, отображая в игре не только их физические свойства, но и социальное назначение (катают машинку, возят на ней кукол, животных, кубики и т. п.). На этом этапе происходит переход от отображения отдельных действий к созданию простых бытовых сюжетов (кормление, лечение, постройка дома и др.). Поэтому перед воспитателем стоит задача постепенного введения детей в мир игры.

Я работаю воспитателем в ГКУ ЦССВ «Южное Бутово» г. Москвы.

Девочки, поступившие в мою группу в возрасте трех-четырёх лет, совсем не умели играть. Они брали игрушки, стучали ими, бросали, тянули в рот и т. д. Такие действия с игрушками характерны для детей, страдающих глубоким интеллектуальным нарушением, однако в данном случае это было вызвано просто не умением действовать с игрушками, отсутствием опыта и использования их в соответствии с функциональным назначением.

В группе были созданы условия для игровой деятельности: это разного рода куклы, фигурки людей и животных, коляски для кукол, игрушечная посуда, муляжи продуктов, разного вида заколки, расчески, фен, игровой материал, представляющий игровые атрибуты, специфичные для какого-либо персонажа, например, белая шапочка врача, врачебный халат, и т. п. Большое значение для игры детей имеют мягкие игрушки-персонажи — подобию животных. В качестве заместителей можно также использовать элементы конструкторов, строительных наборов, дидактических материалов, которые имеются в группе для продуктивной и исследовательской деятельности детей. А также предметы, имитирующие бытовую обстановку: крупная игрушечная мебель, соразмерная самому ребёнку и большим куклам (кровать, стол, стулья), кухонный шкафчик. Игровые материалы размещаются в низких стеллажах, передвижных ящиках на колёсах, пластмассовых ёмкостях,двигающихся в нижние открытые полки шкафов и т. п. Все материалы, находящиеся в поле зрения, доступны детям.

В силу личностных особенностей, таких как частые агрессии, гиперактивность, эмоциональные вспышки, некоторые дети часто вступали в конфликты с другими детьми, что значительно затрудняло процесс обучения, поэтому при обучении детей игровым действиям, старалась выйти на максимальный контакт с детьми, создать атмосферу ду-

шевной теплоты, учитывать их индивидуальные особенности. Длительное время девочки неосознанно выполняли действия по подражанию, иногда даже после нескольких разъяснений и показа некоторые дети не знали, как действовать с этим предметом, вертели его в руках и откладывали в сторону. И только в результате систематических действий и повторного выполнения заданий вырабатывалось умение действовать с предметом или игрушкой. Так как уровень развития воспитанников группы различен, приходилось ориентироваться на возможности детей, осуществлять индивидуальный подход. В своей работе я использовала такие приемы, как совместные действия ребенка и взрослого, выполнение детьми действий по подражанию взрослому, по образцу, демонстрируемому воспитателем, словесная инструкция.

Постепенно, в процессе работы у детей стал появляться интерес к игрушкам, появились любимые, с которыми они предпочитали играть, но их действия оставались еще однообразны и состояли из ряда повторяющихся операций, случайные раздражители отвлекали их внимание. Однако они уже охотно играли со взрослыми и со временем в совместной игре с воспитателем стали подражать его действиям с игрушками, самостоятельно выполнять усвоенные действия с ними.

На примере знакомства с куклой можно проследить цепочку игровых действий с другими предметами. Я показываю куклу, обращаю внимание «Какая она красивая!» «Где глазки? Где ручки? Где носик?» Так как в моей группе девочки не разговаривают, они просто дотрагиваются руками, а я неоднократно четко произношу нужные слова сама; формирую особое отношение к кукле, предлагаю посмотреть ей в глаза, погладить по головке, поцеловать и т. д. Показываю сама и предлагаю детям покачать куклу на ручках, покатавать в коляске. В процессе работы у детей появляется желание играть с куклой.

Постепенно вводятся предметы, необходимые для игры с куклой: одежда (дети одевают, раздевают куклу), мебель (стульчик, кровать, коляска и т. д.), посуда (кукла кушает). Я знакомила детей с новыми игровыми действиями: кукла сидит, ходит и т. д. Основное содержание игры составляли бытовые действия с предметами. Они могут осуществляться в определенной последовательности, хотя их четкое соблюдение значения не имеет. При взаимодействии с взрослым или сверстником девочки стали перенимать их способ действия или поведения. В процессе обучения я предлагала детям выполнять различные задания, например, «Пойди к набору «Парикмахерская» и возьми расческу», «Дать кукле попить». Постепенно задания усложнялись. Работа усложнялась тем, что девочки не владеют речью. Но во время игр формировала у детей умение произносить

звукоподражания с разной силой голоса — тихо, громко, с разной интонацией — весело, грустно, ласково и т. д.

Так, постепенно, от ознакомительного этапа, дети перешли к отобразительному этапу игры: они учатся мыть куклу, причесывать, кормить. Усложнение игры идет за счет соединения цепочек разных игровых действий: мытье рук и обед, обед и мытье посуды.

Одним из направлений работы является формирование у детей положительного отношения к контактам с взрослыми, наблюдение за их деятельностью. Наблюдая за работой взрослых, дети часто вносят новые элементы в игру. Так, после посещения парикмахера девочки стали причесывать других детей, якобы стричь их, при этом сначала подвязывают им салфетку, имитируют сбрызгивание водой, сушат феном. Наблюдая за работой доктора, медсестры, дети начинают делать кукле уколы, закапывать капли в глазки, носик. Дети видят, как няня протирает пыль, заправляет кровати, моет детей — все это они переносят в свою игру.

Функция замещения спонтанно у них не формируется, поэтому в процессе игр, дети принимали от взрослого и выполняли действия с игрушками — заместителями: кубик мог быть и телефоном и мылом и стульчиком, палочка — пипеткой, которой можно капать капли и т. д. Так же появились условные действия: «как будто», «понарошку». Дети, перебирая пальцами, якобы разворачивают конфету; подпрыгивают, «как будто» скачут на лошадке. Девочки стали получать удовольствие от игры, от выполнения действий с игрушками. Это проявляется в улыбках, оживлении, жестах. Появилась совместная игра, объединяющая два — три человека. В процессе обучения дети овладели разнообразными игровыми действиями и разными вариантами их цепочек.

Вся проводимая мною работа направлена на то, чтобы игра стала для детей интересной, увлекательной, самостоятельной деятельностью, чтобы ребенок мог проявить в ней свои способности, умение устанавливать эмоционально — положительные контакты со сверстниками. Все это создает предпосылки к развитию сюжетно-ролевой игры, необходимыми компонентами которой является: усвоение игровых действий, их объединение в цепочку последовательно выполняемых операций, которые условно называются «сюжетом», организация участников вокруг заданной темы, образа, объекта. Сюжетная игра направлена на усвоение ребенком норм и правил взаимоотношений между людьми с помощью игровых ситуаций через игровые действия.

Таким образом, правильно сформированная игра подготавливает благоприятную базу для дальнейшего развития детей с нарушением интеллекта, дает возможность для их ранней социализации и в перспективе успешной интеграции в обществе.

Литература:

1. Баряева Л. Б., Зорин А. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития. — СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, Издательство «СОЮЗ», 2001.

2. Зворыгина Е. В. Первые сюжетные игры малышей. — М.: Просвещение, 1988.
3. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — 4-е изд. — М.: Изд. МГУ, 1981.
4. Эльконин Д. Б. — М.: Педагогика, 1978.

Методика проведения национальных и подвижных игр детей старшего дошкольного возраста

Юнусова Дилдора Салохидиновна, преподаватель;
Тожибоев Музаффар Маъруфович, преподаватель

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

В статье приводится научно-обоснованная технология использования национальных, подвижных игр в процессе физического воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: игра, двигательная деятельность, организация, занятие, структура, классификация, оздоровление, физическая нагрузка

Игровая форма организации занятий создает благоприятные условия для овладения элементами игр, в том числе спортивных (футбол, волейбол, мини-футбол, настольный теннис, бадминтон, гандбол, баскетбол) и придает смысл двигательной деятельности дошкольника, развивает инициативу, самостоятельность, создает условия для неоднократного выполнения движений.

Развитие движений дошкольников начинается с обогащения его двигательного опыта, поэтому занятия строятся на использовании различных видов и способов действий с мячом, ракеткой, обручем и их сочетаний. [1]

В игровые физкультурные занятия включаются национальные и подвижные игры общеразвивающего характера, в том числе с элементами спорта. При этом на каждом занятии детально отрабатываются игровые упражнения, которые обеспечивают формирование элементов, приемов игры в футбол, бадминтон, настольный теннис, баскетбол, мини-футбол.

Каждое разучиваемое в игровой форме движение базируется на предыдущем двигательном опыте дошкольника.

Практические рекомендации — Схема построения игрового физкультурного занятия традиционна, оно состоит из трех частей: вводной, основной и заключительной. Перспективный план по использованию национальных и подвижных игр обеспечивает освоение материала в определенной последовательности, а построение занятий позволяет закреплять освоение двигательных действий. В вводной подготовительной части занятия используются специальные приемы создания игровой мотивации: размяться с мячом, передавать мяч друг другу, прыжки через скакалку. Игры вводной части занятия обеспечивают активизацию внимания, памяти и мышления, повышают функциональные возможности организма. С целью совершенствования процесса физического воспитания детей старшего дошкольного возраста апробирована программа с использованием узбекских национальных и подвижных игр.

В подготовительной части занятий в группах детей 5–6 лет использовались: дозированная ходьба, ходьба в чередовании с бегом, различные разновидности ходьбы, бега, общеразвивающие упражнения, национальные и подвижные игры: «Мени топ», «Кимни қатори голиб бўлади», «Ким чаққон», «Румолча», «Топган таполоқ», «Овчилар», «Балиқча ва балиқлар», «Сапалак», «День и ночь», «Салки».

В основной части занятий экспериментальных групп используются подвижные и национальные игры: «Тупни эгала», «Туп учун кураш», «Кеглига етиш», «Чори чамбар уйини».

В заключительной части применяются игры и упражнения на расслабление, мышление и ловкость: «Ладушки», «Тезроқ торт», «Тинч турмас тумшук», «Уч талик», «Кувлашмачоқ».

В соответствии со спортивной направленностью, развитие быстроты силы, ловкости, координации и точности движений, метания в цель, пролезание между обручами, используются игры с усиленной нагрузкой (ЧСС 100–120 уд/мин) — «Подвижная цель», «Мяч соседу», «Бег командами», «Пионербол»; с тонизирующей нагрузкой (ЧСС 120–140 уд/мин) — «Третий лишний», «Вызов номеров», «Кто сильнее», «Волейбол»; с тренирующей нагрузкой (ЧСС 140–160 уд/мин) — «Перестроение», «Перетягивание каната», «Эстафета с преодолением препятствий», «Футбол».

Нагрузка на организм варьируется по признакам ухудшения точности движений, а также с помощью следующих методов: а) подсчет частоты сердечных сокращений; б) сокращение и увеличение длительности игр; в) включение пауз отдыха и дыхательных упражнений; г) усложнение или упрощение игр; д) изменение величины площадки; ж) изменение правил и смена ролей играющих. [2]

Основная часть вариативна: одни занятия включают общеразвивающие упражнения с использованием инвентаря (ракетки, мячи), другие общеразвивающие упражнения проводятся по карточкам, где схематично представлены упражнения. Основная часть включает национальные

и подвижные игры, направленные на овладение основным движениями и простейшими элементами техники спортивных игр.

В заключительной части планировались и применялись психокоррекционные игры: «Бой петухов», «Коч болам сор келди», «Черта», «Дурра», «Мяч ловцу», «Отилди куён», «Беш тош».

Таким образом, на занятиях решалась доминирующая задача воспитания интереса к национальным и подвижным играм с элементами спорта. Отбор национальных и подвижных игр с элементами спорта и направленности подбирались с учетом особенностей развития внимания, восприятия, памяти, мышления детей старшего дошкольного возраста, а использование различных предметов и зрительных ориентиров исключали однообразные движения, обеспечивали необходимую смену нагрузки, активность дошкольника. Этому способствовали и изменения условий игры, более сложные двигательные занятия.

В программу национальных и подвижных игр включены и игры с элементами соревнования индивидуального характера, кто быстрее, кто выше, кто забьет, кто забросит мяч в ворота, кольцо. При организации использовались фронтальный и поточный методы: дети выполняют все вместе (подпрыгивание, ползание, бег друг за другом или между мячами, удары, броски мяча с поворотом).

Национальные и подвижные игры проводились в зависимости от времени года в спортивном зале и на открытых площадках. Это давало возможность развивать двигательные и интеллектуальные качества дошкольника.

Научное опытное обоснование - Данная технология использования национальных и подвижных игр предполагает проведение мониторинга, позволяющего выявить и определить данные физического развития и двигательной подготовленности, проследить динамику их развития, разработку и реализацию индивидуальных программ развития дошкольника, на основе карточки здоровья, разработанной нами.

Важно отметить, что при организации физкультурно-оздоровительной работы с применением национальных и подвижных игр учитывался ряд условий: использовалось 4–5 видов игр, чтобы не превышать нагрузку; применялась следующая последовательность сначала игры с направленностью на развитие скоростных, силовых качеств, затем ловкости и координации движений и коррекционные игры; учитывался режим дошкольника рациональное чередование занятий, отдыха и прогулок.

При таком условии прохождения этапов у многих дошкольников формируется высокий уровень двигательной

активности, ярко выраженное стремление к физическому совершенствованию.

Уровень физической подготовленности некоторых дошкольников уже достаточно высок. Необходимо расширить сферу их двигательной активности, создавать условия для дальнейшего физического совершенствования. Главными помощниками здесь становятся родители, которые вместе с воспитателем разрабатывают и участвуют в организации самостоятельных занятий с использованием национальных и подвижных игр или их элементами. [3]

При проведении национальных и подвижных игр важен не конечный результат, а процесс освоения, участия. Важно, чтобы дети усвоили структуру движения, получили опыт участия, на основании проявления своих физических сил. Речь идет не об отказе на конечный внешний результат, а о правильном понимании его сущности, когда мы говорим о физическом образовании, гуманистически ориентированное образование — это процесс движения к цели, наполненный творческим поиском, совместить деятельность с общением, эмоциональными переживаниями.

Поэтому при проектировании программы исследования, игры разделены на ряд этапов: разъясняющие мотивированный, диагностический, развивающий, то есть создана определенная постепенность с применением видеомagneтофона с учетом личностных характеристик подбор национальных и подвижных игр с учетом спортивной направленности, где также определены действия педагога и дошкольника.

Структура технологии использования национальных и подвижных игр в процессе физического воспитания старших дошкольников состоит из следующих основных направлений: диагностическое, оздоровительное, доставляющее удовольствие и благоприятное, а также ожидаемые результаты от их применения.

Адекватность физической нагрузки, в данном случае применение национальных и подвижных игр, определялась и по внешним признакам. Допустимая степень нагрузки характеризуется незначительным покраснением кожи лица (выражение его остается спокойным); незначительной потливостью; несколько учащенным, но ровным дыханием; движения бодрые, задание дошкольник воспринимает хорошо и правильно выполняет. Средняя степень утомления выражается в значительном покраснении кожных покровов лица, его напряженность, честность, появляются дополнительные лишние движения, дети жалуются на усталость. Значительное утомление проявляется в повышении потливости, снижении темпа и амплитуды движений, вялости или чрезмерной возбудимости, прекращении деятельности.

Литература:

1. Волошина И. П. Игровые физкультурные занятия // журнал Дошкольное воспитание. 2007. — № 5. — С. 14–22.
2. Туленова Х. Б. Совершенствование физического воспитания детей дошкольных учреждений в возрасте 5–7 лет: автореферат дис. к. п. н. — Тошкент, 2000. — 26 с.
3. Усмонходжаев Т. С. 1001 ўйин. — Тошкент, 2000. — 60 с.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Влияние дыхательной гимнастики Стрельниковой на функциональное состояние студентов при заболеваниях сердечно-сосудистой системы

Зыкун Жанна Антоновна, преподаватель
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины (Беларусь)

В статье рассматривается влияние дыхательной гимнастики Стрельниковой на функциональное состояние студентов при заболеваниях сердечно-сосудистой системы.

Ключевые слова: дыхательная гимнастика Стрельниковой, физические упражнения, функциональное состояние, сердечно-сосудистая система

Одними из ведущих причин смертности и инвалидности населения в настоящее время являются болезни сердца, сердечно-сосудистой системы. Причины возникновения и развития патологических изменений и заболеваний в сердечно-сосудистой системе разнообразны: гиподинамия, вредные привычки, несбалансированное питание, употребление в большом количестве фаст-фуда, неблагоприятные факторы окружающей среды и т. д. Заболевания сердечно-сосудистой системы молодеют, и тяжесть данных болезней неуклонно нарастает. К болезням сердечно-сосудистой системы относятся: дистрофия миокарда, миокардит, эндокардит, пороки сердца, перикардит, атеросклероз, ишемическая болезнь сердца (стенокардия, инфаркт миокарда), гипертоническая и гипотоническая болезни, облитерирующий эндартериит, тромбоз, варикозное расширение вен и др. В данном исследовании рассматривались такие заболевания сердечно-сосудистой и нервной систем как: врожденный и приобретенный пороки сердца, вегето-сосудистая дистония. [1, с. 10–12]

Лечение данных заболеваний должно быть комплексным, как медикаментозным, так и не медикаментозным. К не медикаментозным методам можно отнести средства и методы лечебной физической культуры. ЛФК включает в себя огромное количество различных упражнений, приёмов, средств, методов, которые постоянно пополняются и совершенствуются, что ставит перед учёными задачи по научному обоснованию новых приёмов, изучению эффективности как давно разработанных и практически апробированных способов, так и новых технологий терапии данных заболеваний.

В ходе многочисленных научных исследований было установлено, что дозированная физическая нагрузка в совокупности с дыхательными упражнениями оказывает положительное влияние на состояние кардио-респиратор-

ной системы, существуют много разногласий в выборе того или иного метода, что свидетельствует об актуальности исследований лечебного действия различных методов дозированной физической нагрузки на ключевые факторы этиологии и патогенеза пороков сердца и вегето-сосудистой дистонии. [1, с. 23–25]

Очень часто при заболеваниях сердечно-сосудистой системы физическая нагрузка ограничивается, но физические упражнения имеют большое значение для лечения данных заболеваний.

Цель данной работы заключается в оценке воздействия дыхательной гимнастики Стрельниковой на функциональное состояние сердечно-сосудистой системы испытуемых.

Постановлены проблемы: Исследование проводилось в сентябре 2016 года, в нём приняло участие 16 студентов, юноши и девушки 17–18 лет, с заболеваниями сердечно-сосудистой системы, занимающиеся физической культурой в специальной медицинской группе, обучающиеся в ГГУ им. Ф. Скорины.

В начале исследования у каждого студента определялся уровень физической подготовленности, и функциональное состояние дыхательной и сердечно-сосудистой систем. В начале исследования, испытуемые жаловались на плохое самочувствие, вялость, повышенное/пониженное давление, тяжесть при выполнении физических упражнений. Результаты первичного обследования приведены в Таблице № 1.

Из полученных первичных данных видно, что уровень физической подготовленности практически у всех испытуемых ниже среднего, у них отмечается повышенное ЧСС за 10 сек в покое, повышенное АД, минутный объём крови в покое у большинства испытуемых находится за пределами нормы или в пределах нормы, что свидетельствует о сильном перенапряжении сердечно-сосудистой системы.

Таблица 1

Ф. И. О.	ЧСС в покое (10 сек)	АД в покое	ЖЕЛ (л)	Динамометрия Пр/Лев	Проба Штанге	Проба Генчи	АД после нагрузки	ЧСС после нагрузки (10 сек)	МОК	Физ. тест (пресс)	Физ. тест (лодочка)
К-а И.	17	110/70	2,5	25/20	35	40	130/80	23	6,3	12 сек	1 мин 6 сек
Р-а А.	11	100/80	2,4	29/25	49	49	140/80	19	3	1 мин 42 сек	2 мин
В-а Я.	15	125/80	2,4	28/25	53	38	135/80	25	5,3	34 сек	44 сек
А-ч П.	17	100/80	2,9	28/29	1 мин 3 сек	36 сек	150/80	28	4,6	29	50
З-й В.	10	130/80	3	50/40	1 мин	51 сек	140/80	17	3	1 мин 19 сек	1 мин 29
З-а Ж.	12	110/80	2,9	19/19	39 сек	31 сек	130/80	28	3,3	12 сек	44 сек
З-а В. (юноша)	12	130/75	3,2	35/28	1 мин 3 сек	43 сек	130/100	22	4,8	1 мин 35 сек	1 мин 14 сек
М-о Н. (юноша)	17	140/70	3	30/25	49 сек	46 сек	145/90	22	8	6 сек	21 сек
Х-а А.	14	120/90	3,6	35/35	32 сек	39 сек	145/80	26	3,8	22 сек	2 мин
К-ч Д.	17	130/70	3,6	21/20	30 сек	32 сек	145/70	20	7,4	1 мин	54 сек
К-о Т.	16	100/70	2,7	25/19	38 сек	35 сек	140/70	21	5,4	50 сек	1 мин
М-к А.	15	120/80	2,8	30/20	29	35	130/60	24	5	34 сек	44 сек

Таблица 2

Ф. И. О.	ЧСС в покое (10 сек)	АД в покое	ЖЕЛ (л)	Динамометрия Пр/Лев	Проба Штанге	Проба Генчи	АД после нагрузки	ЧСС после нагрузки (10 сек)	МОК	Физ. тест (пресс)	Физ. тест (лодочка)
К-а И.	12	110/80	3,2	25/20	54	43	120/80	19	3,6	20 сек	2 мин
Р-а А.	11	110/60	3,2	29/25	50	51	130/60	19	4,8	2 мин 44 сек	2 мин 25 сек
В-а Я.	13	115/70	2,9	28/25	55	41	140/70	23	5,0	1 мин	2 мин 3 сек
А-ч П.	12	120/80	2,9	28/29	1 мин 3 сек	37 сек	130/80	21	4,1	1 мин	1 мин 18 сек
З-й В.	10	120/70	4,7	50/40	1 мин 17 сек	1 мин 20 сек	130/70	15	4,0	2 мин 24 сек	1 мин 47 сек
З-а Ж.	12	120/70	3,4	19/19	34 сек	1 мин 7 сек	130/70	24	4,8	1 мин 31 сек	2 мин 6сек
З-а В.	12	120/85	3,6	35/29	1 мин 3 сек	1 мин	130/80	19	3,6	2 мин	2 мин
М-о Н.	12	130/80	4,7	35/27	50	49	140/80	22	4,4	12сек	42 сек
Х-а А.	11	120/80	3,9	35/35	44 сек	40 сек	140/80	14	3,7	30 сек	2 мин 3сек
К-ч Д.	15	120/70	4,1	26/27	56 сек	42 сек	140/70	17	6	1 мин 24 сек	1 мин 24сек
К-о Т.	13	110/70	3,1	25/19	42 сек	39 сек	140/70	19	4,8	1 мин 3 сек	1 мин 29 сек
М-к А.	12	120/80	3,4	30/20	50	43	130/80	19	4,0	1 мин 10сек	1 мин 5 сек

После снятия первичных данных был разработан комплекс дыхательной и лечебной гимнастики, предусматривающий особенности течения данных заболеваний и полученных результатов. Для коррекции функционального состояния сердечно-сосудистой системы была выбрана дыхательная гимнастика Стрельниковой и комплексы лечебной гимнастики.

Дыхательная гимнастика Стрельниковой представляет собой несколько сотен быстрых движений тела, при которых вдохи выполняются в конце движений со сжатой или не имеющей возможности расширяться грудной клеткой. [2. с. 7–9]

В комплекс дыхательной гимнастики было включено 11 упражнений. Упражнения активно включают в работу все части тела (руки, ноги, голову, брюшной пресс, плечевой пояс и т. д.) и вызывают общую физиологическую реакцию всего организма, повышенную потребность в кислороде. Так как все упражнения выполняются одновременно с коротким и резким вдохом через нос (при абсолютно пассивном выдохе), это усиливает внутреннее тканевое дыхание и повышает усвояемость кислорода тканями, а также раздражает ту обширную зону рецепторов на слизистой оболочке носа, которая обеспечивает рефлекторную связь полости носа почти со всеми органами.

В начале исследования, при выполнении дыхательной гимнастики, испытуемые жаловались на головокружение, головные боли. Через 2 недели у систематически занимающихся испытуемых жалобы на плохое самочувствие во время выполнения дыхательной гимнастики отсутствовали. С каждым занятием количество повторений постепенно увеличивалось и дошло до 20 в одной серии. Через 3 месяца, в декабре 2016, было проведено повторное исследование физической подготовленности испытуемых и функциональное состояние дыхательной и сердечно-сосудистой систем. После трех месяцев выполнения дыхательной гимнастики и комплексов лечебной гимнастики испытуемые отмечали положительные изменения в самочувствии (снижение АД, отсутствие головных болей, при-

лив бодрости и энергии). Промежуточные данные приведены в Таблице № 2.

Помимо дыхательной гимнастики Стрельниковой использовались комплексы лечебной гимнастики. В ходе данного исследования было замечено, что реакция организма исследуемых на нагрузку скоростно-силового характера (прыжки) была неадекватной (одышка, головокружение и т.д), в связи с чем, данные упражнения не использовались. В комплекс ЛГ вошли упражнения на растягивание, на развитие силы и выносливости в различных мышечных группах, на координацию движений.

По полученным данным можно сказать, что регулярные занятия дыхательной гимнастикой Стрельниковой и комплексов лечебной гимнастики, присутствует положительная динамика в функциональном состоянии организма в частности таких проб как (АД, ЧСС, Проба Штанге, Проба Генчи, МОК).

Выводы: У студентов регулярно занимающихся дыхательной гимнастикой Стрельниковой наблюдалось увеличение функциональной производительности организма. Среди положительных изменений следует отметить; нормализация артериального давления в покое, уменьшения количества сердечных сокращений в минуту в состоянии покоя, что благотворно сказывается на работе сердечно — сосудистой системы. Так же систематическое применение дыхательной гимнастикой Стрельниковой нормализует такие показатели как минутный объем крови, улучшая тем самым функцию кровообращения. Исходя из изложенных результатов исследования, можно сделать вывод, что дыхательная гимнастика Стрельниковой улучшает функциональные показатели состояния организма тем самым облегчает течение заболевания сердечно сосудистой системы. Данную гимнастику можно применять как в коррекции так и профилактике заболеваний сердечно сосудистой системы, и может применяться на занятиях по физическому воспитанию с обучающимися имеющие отклонения в состоянии здоровья, для разных возрастных групп.

Литература:

1. Епифанов В. А. Лечебная физическая культура и спортивная медицина: учебник / В. А. Епифанов. — М.: Медицина, 1999.
2. Кочетковская И. Н. Парадоксальная гимнастика Стрельниковой. — М., 1989.
3. Щетинин М. Н. Дыхательная гимнастика Стрельниковой. — М.: Физкультура и спорт, 2002.

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал
Выходит еженедельно

№ 4 (138) / 2017

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.
Абдрасилов Т. К.
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.
Калдыбай К. К.
Кенесов А. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
Курпаяниди К. И.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Матвиенко Е. В.
Матроскина Т. В.
Матусевич М. С.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Паридинова Б. Ж.
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)
Ешиев А. М. (Кыргызстан)
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)
Игиснинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
Козырева О. А. (Россия)
Колпак Е. П. (Россия)
Курпаяниди К. И. (Узбекистан)
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., Майер О. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

почтовый: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

фактический: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

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

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 08.02.2017. Тираж 500 экз.

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