

Научно-исследовательский институт педагогики и психологии

ПЕДАГОГИКА СОВРЕМЕННОСТИ

Научный альманах

*Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций 26 декабря 2013 г.
Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-56595*

Учредитель: Научно-исследовательский институт педагогики и психологии

Главный редактор: М.В. Волкова, доктор педагогических наук

Ответственный редактор: А.Н. Гаврилова

Педагогика современности. – 2017. – Выпуск 3 (12). – 90 с.

Предлагаемый вашему вниманию выпуск альманаха посвящен вопросам теории и методологии современной педагогической науки, проблемам воспитания и обучения. В альманахе нашел отражение процесс развития педагогической науки по актуальным теоретическим и прикладным проблемам в условиях современности с учетом исторического наследия и достижений мировой педагогической мысли.

Периодичность: 1-4 раза в год

Адрес редакции, издателя:

428017, г. Чебоксары, пр. Московский, д. 52 А

Телефон: (8352)38-16-10

E-mail: 551045@mail.ru

Точка зрения редакции может не совпадать с мнениями авторов публикуемых материалов.

Ответственность за достоверность фактов несут авторы публикуемых материалов.

Присланные рукописи не возвращаются.

Авторское вознаграждение не выплачивается.

Перепечатка материалов, а также их использование в любой форме, в том числе и в электронных СМИ, допускается только с письменного согласия редакции.

СОДЕРЖАНИЕ

Материалы II Международной научно-практической конференции
**«ПЕДАГОГИКА СОВРЕМЕННОСТИ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
 ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ»**
 (г. Москва, Россия, 11 декабря 2017 г.)

Артеменко С.А. Метод наглядного моделирования в процессе речевого развития дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.....	4
Богданович Н.Г., Кузнецова А.В. Влияние ранней спортивной специализации на результат соревновательной деятельности спортсмена (на примере дзюдо).....	7
Боярчук О.Ю. Непосредственно образовательная деятельность для детей 6-7 лет «Сказочный вернисаж: путешествие в сказку «Гуси-лебеди».....	12
Вербицкая Н.Г. Факторы формирования общих и профессиональных компетенций обучающихся в учреждениях среднего профессионального образования.....	17
Воронов В.В. Концепции обучения: теория и практика.....	20
Генералова М.Н. Психолого-педагогическое сопровождение развития детей в системе непрерывного образования «детский сад – начальная школа».....	22
Глазунова О.И., Чепурченко И.А. Взаимодействие педагога-психолога, учителя-логопеда с родителями в процессе коррекционно-развивающей образовательной деятельности.....	24
Голубева Л.А., Данилова Н.И. Информационно-коммуникационные технологии и артпедагогика в начальной школе в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта.....	26
Емченко С.А. Диагностико-проектировочное направление логопедической работы в инклюзивной практике дошкольной образовательной организации.....	30
Есина С.В., Галиева В.Р. Манипуляция как способ эффективного общения в семье.....	32
Казачкова О.Н. Единство словесного искусства и основ науки (литературоведения) на уроках чтения в начальных классах.....	35
Кочеткова Н.Ф. Детские страхи как негативные переживания у детей дошкольного возраста.....	37
Краснова Н.А. Непосредственно образовательная деятельность для детей среднего дошкольного возраста «Дом, в котором жили предки».....	40
Куручкина И.А. Эмоциональное благополучие детей дошкольного возраста.....	43
Лесников А.М. Модернизация высшего профессионального образования в России: некоторые актуальные проблемы.....	47
Лимичева О.В. Использование технологии развития критического мышления на уроках технической механики в системе среднего профессионального образования.....	51
Локтионова Т.Е. Педагогическое проектирование комфортной образовательной среды в дошкольной образовательной организации.....	53
Мандрова О.В. Критерии качества выпускников среднего профессионального образования: профессиональная компетентность, квалификация, профессионализм.....	57
Перекопная С.А. Мультиграмотность и многокультурность как ключевые профессиональные компетентности педагога в системе дошкольного образования.....	61
Петрук Н.Н., Гюльмагомедова М.В. Роль ситуационных задач в формировании клинического мышления в процессе обучения дисциплине «Топографическая анатомия и оперативная хирургия» у студентов медицинских специальностей.....	64
Рыбина Г.И. Теория и методика профессионального образования.....	66
Сегиневич Т.С. Проектная деятельность в дополнительном образовании.....	71
Уриевская О.Н. Современные методики обучения английскому языку.....	73
Федорова Н.В. Интеллектуальные игры краеведческой тематики для старшеклассников.....	75
Храмова Е.А. Понятие «хороший урок» с точки зрения учеников старших классов.....	79
Черниченко Н.А. Психологические условия формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.....	82
Юсупова Я.В. Система дистанционного обучения Moodle в работе учителя английского языка....	86

МЕТОД НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

АРТЕМЕНКО Светлана Анатольевна

воспитатель

МБДОУ «Детский сад «Солнышко»

г. Долинск, Сахалинская область, Россия

В статье раскрывается опыт работы, на основе обучения связной монологической речи дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Описывается поэтапный цикл развития связной речи на основе разных видов моделей, как методический прием активизации и развития речевой деятельности детей.

Ключевые слова: схематичное моделирование, двигательное моделирование, временно-пространственная модель, опорное моделирование, индивидуализация, дети с нарушениями речи, коррекционная работа.

Проблема овладения родным языком является одной из наиболее значимых и сложных задач речевого воспитания подрастающего поколения. Где развитие монологической речи, является приоритетным приобретением ребенка в дошкольном детстве, поскольку оно аккумулирует все речевые достижения дошкольника, являясь важным показателем его общего речевого развития.

Однако опыт работы показывает, что у детей с тяжелыми нарушениями речи, отмечаются особенности синтаксической, морфологической, лексической и фонетической сторон речи при восприятии и воспроизведении литературного текста. Предложения в диалоге чаще всего неполные или незаконченные, почти не употребляются причастия и деепричастия, краткие прилагательные. Своеобразно использование в диалоге падежных форм: редко используются косвенные падежи, наиболее часто отмечается употребление именительного и винительного падежа.

Лексические особенности разговорной речи характеризуются бедностью словаря, все части речи остаются в пассивном словаре, преимущественно используется общеупотребительная лексика, крайне редко синонимы, зато активно личные и указательные местоимения (такой, тот, та и др.) невербальные речевые средства (жесты, мимика, движения).

Фонетические особенности разговорной речи также характеризуется бедностью, слова теряют свое фактическое ударение, произносятся сжато, нечетко, объединяясь с ударным словом в один такт [7].

Перечисленные факты указывают на то, что в пересказах детей с нарушениями речи отсутствует осознание содержания во взаимосвязи со структурой произведения, не сформировано умение четко членить содержание произведения на отдельные

смысловые эпизоды, определить ярко выраженные композиционные элементы, не развито умение свободно пользоваться словарем, изменять грамматические конструкции. Анализируя вышесказанное, был сделан вывод, что необходим пересмотр и корректировка традиционных подходов к организации такого сложного раздела работы, как развитие связной речи у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи [7].

Исследуя вопросы развития связной речи у дошкольников, требования, предъявляемые в Стандарте к реализации содержания образовательной области «Речевое развитие», был сделан вывод, что одним из основных направлений коррекционной работы, должно стать развитие связной монологической речи, как значимой и сложной задачи речевого воспитания старших дошкольников с речевыми нарушениями.

Проблемой развития связной речи старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи занимались авторы Т.Б. Филичева, А.В. Соболева, О.Е. Грибова, Т.П. Бессонова, О.Н. Усанова и др., подчеркивая, что одним из эффективных методов становления связной речи является наглядность, и на этой основе происходит речевой акт. В частности отмечается, что реальный предмет дошкольник может замещать другим предметом, его изображением, каким-либо условным знаком.

Об особом значении схематизации для развития творческого рассказывания у старших дошкольников говорит в своих работах Ольга Михайловна Дьяченко. Она настоятельно рекомендует учить детей составлять план-схему для сочинения повествовательных произведений из собственных условных изображений, а не сюжетных или предметных картинок, поскольку у ребенка появляется определенный простор для его воображения и речевого творчества [2].

Автор О.И. Киселева также предлагает посмотреть на процесс обучения детей рассказыванию с позиций метода наглядного моделирования, и рекомендует соблюдать последовательность обучения от предметного к схематичному моделированию. Что позволяет обновить методику обучения дошкольников связной монологической речи и сделать сам процесс обучения привлекательным и интересным для детей [4].

Эти данные позволили сделать вывод, о целесообразности и эффективности использования метода наглядного моделирования, в процессе речевого развития дошкольников с нарушениями речи. Анализ теоретических источников [1-7], по проблеме современных подходов к организации речевого развития ребенка дошкольного возраста, позволил проанализировать особенности использования возможностей метода моделирования, определить и оценить состояние исследуемого объекта, сделать собственные выводы.

1. В дошкольной методике накоплен интересный опыт обучения восприятию и пересказыванию литературных текстов на основе нескольких типов моделей: предметных, схематических, сериационных, двигательных, временно-пространственных.

2. Использование метода наглядного моделирования влияет на качество детского монолога, на сохранение содержания и логики повествования, выразительности и эмоциональности.

3. Метод наглядного моделирования не отменяет известные методы и приемы подготовки детей к восприятию текста и обучения пересказу, включая метод беседы по прочитанному, объяснение малопонятных слов, рассматривание иллюстраций, рисование по сюжету произведения, пересказ по частям, по ролям, от лица персонажа, по детским рисункам, с использованием театральной атрибутики.

4. Обучение детей наглядному моделированию художественных произведений и формирование интереса к этой деятельности, достаточно длительный и трудоемкий процесс, что актуализирует проблему обновления существующей методики на основе поэтапного применения методов и приемов обучения воспитанников с речевыми нарушениями.

Основная работа осуществлялась в рамках непосредственно образовательной деятельности, предусматривающей использование коррекционных, общепедагогических, традиционных средств и методов обучения, что способствовало активизации и формированию речемыслительной деятельности воспитанников и повышению мотивации к обучению. Работу мы выстроили поэтапно.

На первом этапе дети осваивали действия замещения на основе внешних признаков (цвет, величина и пр.), постепенно заменяя их более условными. На втором этапе, дети упражнялись в рассказывании содержания произведения с использованием моделей, предложенных воспитателем. На третьем этапе, предполагалось самостоятельное построение каждым ребенком своих моделей.

Алгоритм использования схематичного моделирования выстраивался в следующем порядке:

1. Сначала дети слушали пересказ воспитателя, сопровождаемый показом схемы.

2. Затем, дети учились словесно выделять основных персонажей и подбирали признаки для обозначения их графическими заместителями (это могли быть величина, цвет, форма или все признаки одновременно).

3. Далее, учились передавать последовательность эпизодов художественного произведения, правильно используя и располагая, схемы-заместители. Данный этап предполагал включение приемов: «Я начинаю, а вы заканчиваете», «Кто хочет рассказать первым?», «Продолжи рассказ» и др.

Как показал опыт работы, на первом (начальном) этапе наиболее доступной детям стала такая модель, как сериационный ряд, где наиболее эффективным было использование русских народных сказок. Последовательность основных событий произведения передавалась пространственным расположением схематических изображений персонажей и атрибутов каждого эпизода. Поскольку данная модель позволяла воспитанникам быстрее понять «логику» текста, «увидеть» способ построения, начало и конец произведения, закрепить многократные, нарастающие повторения по сути одних и тех же действий в произведениях.

Следующим шагом, стало освоение двигательного моделирования, заключающегося в воспроизведении основной последовательности действий произведения: присоединяя одно действие к другому, и следуя друг за другом.

Опыт показал, что двигательное моделирование, учит детей самостоятельно разыгрывать сказку, пересказывать её, гибко сочетая логику сюжета с её эмоциональной и художественной выразительностью. То есть, овладевая двигательной моделью, воспитанники учились подбирать заместителей героев по заданному признаку, например по цвету и создавали схематичную модель. Например, для моделирования сказки «Лиса, заяц и петух», каждому ребенку предлагались круги одинаковой величины, но

разного цвета (белого, серого, красного, коричневого) которыми они должны обозначать каждого героя сказки, с последующим объяснением своего выбора. Затем сказка рассказывалась взрослым, а воспитанники с помощью кругов разыгрывали её основные действия, пересказывали её с опорой на «заместители».

Временно-пространственная модель явилась более сложным направлением в работе над формированием у воспитанников умений рассказывания произведения. Первым шагом в работе с данной моделью стал набор карточек, где каждая была отдельной смысловой частью, эпизодом изображения заместителей персонажей или предметов. Слушая пересказ воспитателя, воспитанники находили у себя соответствующую карточку и выкладывали её на стол в логике содержания эпизода. Таким образом, последовательно из карточек-заместителей выстраивалась наглядная модель произведения. Например, моделируя последовательность такой народной сказки, как «Гуси-лебеди», дети начинали выстраивать сюжет с «проблемы», которая была заложена в начале произведения: нарушение родительского запрета и похищение мальчика лебедями. Затем персонаж (сестра), отправляясь на поиски брата, встречала на своем пути «дарителей», передающей ей волшебные предметы. А воспитанники, слушая пересказ, выкладывали на столе модель текста, в соответствии с содержанием эпизодов, помогая воспитателю комментировать происходящие события. Следующим шагом стало создание модели произведения на ковролине, где дети, в процессе деятельности кратко, в четкой последовательности передавали содержание сказки.

В то же время, рефлексия деятельности позволила сделать вывод об определенных трудностях, возникших в процессе использования временно-пространственной модели в работе с детьми. Основной проблемой стало то, что, воспитанники не понимали значение многих символов, и запоминание проходило не столь эффективно. Это указало на необходимость разбора и записи схем совместно с детьми. Постепенно, после совместного обсуждения и пересказа, мы начали обучать детей зарисовывать символы в предложенную схему-модель. Что позволяло учить воспитанников фиксировать полученный результат в доступной для них схематичной форме. Наглядная модель высказывания выступала в роли плана, обеспечивающего связность и последовательность рассказов ребёнка. Отметим, что значки-символы и их количество в схемах-моделях могло ме-

няться в зависимости от содержания произведения и личного желания ребенка.

Поэтому, вторым направлением, для нас стал метод «рисуночного письма» или опорное моделирование, в процессе которого дети использовали, полученные навыки построения модели любого произведения путем самостоятельного рисования, на основе эмоциональной оценки, переживания его содержания, оценочного отношения к происходящим в произведении событиям. У воспитанников уточнялось, какие чувства переживают герои произведения, как изменяется настроение каждого эпизода в тексте, каким цветом можно обозначить то или иное настроение, которые позволяли ребенку выстроить замещающую ситуацию, с помощью символических средств. После этого, дети охотно рисовали, отображая главные события произведения, домысливая в цвете выражая свое отношение к его содержанию.

Старались выстраивать свою работу так, чтобы она стимулировала развитие каждого ребенка группы в соответствии с его индивидуальными возможностями, направленными на реализацию лично его особенных качеств и способностей. Так, в работе с медлительными детьми и воспитанниками, которым трудно давалось усвоение материала, мы проявляли следующий метод взаимодействия: не торопили с ответами, не прерывали их высказывания, не вызвали первыми и поощряли ответы. Кроме того, в работе с использованием метода рисуночного письма (опорного моделирования), предлагали нарисовать более простое изображение с меньшим количеством схем. И наоборот, учитывая уровень умственного и речевого развития более активных детей, поддерживали интерес к занятию разнообразными формами индивидуального подхода: предъявляли к их ответам более высокие требования, давали дополнительные задания, просили нарисовать более сложное изображение текста и др.

Таким образом, наглядность и красочность схематичного изображения позволяли каждому ребенку удерживать в памяти гораздо большее количество информации, что способствовало продуктивному использованию опорного моделирования. При таком подходе к речевому развитию наши воспитанники не только быстрее запоминали содержание текстов благодаря схематическому изображению произведения, у них успешнее активизировался словарный запас, расширялся круг знаний об окружающем мире, развивались память, внимание, воображение.

Оценивая работу поэтапного обучения рассказыванию на основе наглядного моделирова-

ния, был сделан вывод, что это направление:

- дает возможность превратить процесс обучения пересказыванию в интересную, занимательную и творческую игровую деятельность,
- становится основанием для подготовки к самому сложному этапу обучения монологиче-

ской речи-составлению собственных сюжетных рассказов, сочинению сказок, историй по аналогии с известными произведениями,

- позволяет успешно преодолевать барьеры в общении и активизировать речевую деятельность каждого воспитанника группы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.
2. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. Методическое пособие для воспитателей и родителей. – М.: Мозайка-Синтез, 2013. – 160 с.
3. Гундорова И.В., Малышева Е.А. Влияние разных видов моделей на рассказывание русских народных волшебных сказок детьми старшего дошкольного возраста // Детский сад: теория и практика. – № 3. – 2012. – С. 70-74.
4. Киселева О.И. Нетрадиционные методы и приемы обучения старших дошкольников монологической речи // Детский сад: теория и практика. – № 3. – 2012. – С. 60-69.
5. Развитие монологической речи детей 6-7 лет: занятия на основе сказок / авт.-сост. А.А. Гуськова. – Волгоград: Учитель, 2010. – 151 с.
6. Сеничкина В.В. Конспекты тематических занятий по формированию лексико-грамматических категорий языка и развитию связной речи у детей с ОНР: Методическое пособие. – СПб.: Детство-Пресс, 2012. – 160 с.
7. Ткаченко Т.А. Формирование и развитие связной речи. – М.: Гном и Д, 2005. – 56 с.

ВЛИЯНИЕ РАННЕЙ СПОРТИВНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ НА РЕЗУЛЬТАТ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПОРТСМЕНА (на примере дзюдо)

БОГДАНОВИЧ Наталья Генриховна

кандидат психологических наук, доцент

КУЗНЕЦОВА Алеся Вячеславовна

магистрант

Филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный университет

физической культуры, спорта, молодежи и туризма»

г. Иркутск, Россия

В статье изложены результаты исследования проблематики ранней специализации юных спортсменов и приведен анализ влияния форсированной подготовки юных спортсменов на динамику спортивных достижений спортсменов на примере дзюдо.

Ключевые слова: ранняя спортивная специализация, талантливые юные спортсмены, последствия форсированной подготовки юных спортсменов в дзюдо.

Тема ранней начальной специализации в спорте довольно актуальна. В соответствии с современными тенденциями спорт и различные виды физкультурно-спортивных занятий все чаще становятся средством, как для организации оздоровления и профилактики заболеваний детей, так и для проведения досуга. Ежегодно увеличивается количество соревнований, организуемых специально для детей и подрост-

ков. Однако, специалисты, исследующие проблематику многолетней подготовки, сходятся во мнении о том, что недопустимо сводить подготовку юных спортсменов на ранних этапах многолетнего совершенствования исключительно к достижению призовых мест в соревнованиях детей, подростков, юношей и девушек.

В работах целого ряда авторов совершенно справедливо указывается на то, что подготов-

ка и воспитание талантливых юных атлетов, «ориентированных на спортивный результат и победу в соревнованиях, а не на рационально построенный процесс многолетнего самосовершенствования, приводит к подготовке юных чемпионов, которые в дальнейшем перестают прогрессировать и уступают сверстникам, которые не были подвержены такому пути развития» [5; 6; 7; 8].

Такая ситуация формируется под влиянием следующих факторов:

1. Отношение и ожидания родителей от занятий детей спортом. Согласно результатам исследования Е.Е. Хвацкой, существует три типа отношений родителей к занятиям ребёнка спортом: негативное, компенсирующее и безразличное, вследствие которых, такое бессознательное поведение родителей может создавать трудности для юных спортсменов в сфере адаптации к требованиям вида спорта, тренера, спортивного коллектива, а также в их профессиональном развитии [11].

2. Практическая целенаправленность деятельности тренеров, работающих с юными спортсменами [1]. Негативное влияние на становление юного спортсмена в профессиональном плане оказывает тренерский подход к тренировочной деятельности. Зачастую выбранный тренером подход не соответствует целям и задачам, которые определяются этапом начальной многолетней подготовки и теорией юношеского спорта [1; 5; 10].

Причины могут быть разные: желание быстрее получить результат, отсутствие практического опыта или недостаточность такового, ограниченный круг тренировочных заданий с однообразными и узконаправленными упражнениями. Чаще возникает у тренеров на протяжении многих лет, работающих с детьми. Тренировочный процесс приобретает автоматизированный отработанный алгоритм.

Следствием такой организации тренировочного процесса чаще всего становится:

- ранняя специализация, основанная на выполнении больших объёмов специальных упражнений, без учета возрастных особенностей юного спортсмена;

- форсированная техническая и тактическая подготовка, вследствие чего, «спортсмены не осваивают в необходимом объёме технические и тактические действия» [1]. Но данные пробелы в дальнейшем сказываются на эффективности подготовки спортсменов на следующих этапах [2].

Однако, еще в 1948 г., английский специа-

лист Ф. Вебстер предупреждал о существующей опасности форсирования спортивной подготовки детей и ориентации их, прежде всего, на достижение успеха в соревнованиях. Ф. Вебстер утверждал, что «множество потенциальных чемпионов были утрачены в результате энтузиазма родителей, невежества тренеров и рвения молодых атлетов» [1; 7].

Согласно научным исследованиям И. Большаковой и В. Платонова тенденция форсирования спортивной подготовки и ранней спортивной специализации характерна для современного спорта КНР, России, Украины и многих других стран [7]. К таким выводам авторы пришли на основании сделанного ими анализа статистических данных при сопоставлении результатов Юношеских Олимпийских игр 2010 г. (Сингапур) и Олимпийских игр 2012 г. (Лондон).

Юношеские Олимпийские игры были восприняты как важнейшее спортивное событие таких стран как Украина, Россия, КНР. Поэтому, в большинстве видов спорта в этих странах к подготовке юных спортсменов подошли с таким же напряжением и с такими же стандартами, которые существуют для подготовки к Олимпиаде взрослых спортсменов [7].

Очевидно, что на победителей и призёров Юношеских Олимпийских игр были возложены ожидания побед и на Олимпийских играх. Однако, результаты, полученные по итогам данных соревнований, показывают, что ожидания не оправдались в полной мере.

В тоже время, существуют примеры другого подхода к подготовке юных спортсменов. Одним из показательных примеров является отношение к Юношеским Олимпийским играм (2010 г.) в США. Анализ процесса подготовки к данным играм в США позволяет утверждать, что американские специалисты за последние годы осознали опасность нарушения закономерностей многолетней подготовки, обусловленной напряжённой целенаправленной подготовкой в подростковом и юношеском возрасте [7]. При подготовке своих спортсменов Юношеские Олимпийские игры рассматривались как праздник, а не как спортивное событие с общекомандным зачётом [7]. Поэтому спортсмены ориентировались, прежде всего, на участие в этом празднике молодежи. В итоговой таблице команда США оказалась на тринадцатой позиции с 21 медалью, далеко позади спортсменов России или Украины, занявших по этому показателю второе и третье места (соответственно 43 и 33 медали).

Такой же подход подготовки к Юношеским

Олимпийским играм 2010 г. продемонстрировали специалисты Великобритании, которые, не форсируя тренировочный процесс юных спортсменов, поступательно и планомерно осуществляли подготовку к Олимпийским играм 2012 г. в Лондоне. Об успехе такого подхода говорят результаты выступления английских спортсменов на Олимпиаде в Лондоне. Так, несмотря на то, что английская юношеская сборная команда в Играх 2010 г. оказалась всего лишь на семнадцатом месте (9 медалей), во время Олимпиады в Лондоне 2012 г. ситуация оказалась прямо противоположной. Спортсмены Великобритании завоевали 60 медалей, в три раза больше, чем, например, спортсмены Украины (20 медалей) [7].

Таким образом, абсолютно правомерно мнение специалистов о том, что «эксплуатация талантливых юных спортсменов, проявляющаяся в форсировании их подготовки, ориентации на спортивные достижения и успехи в соревнованиях в подростковом и юношеском возрасте, приводит к подготовке чемпионов и рекордсменов, однако неизбежно связана с нарушением закономерностей

и принципов, лежащих в основе рациональной многолетней подготовки» [7, с. 37-42].

И как следствие, у юных спортсменов преждевременно расходуется адаптационный ресурс, часто проявляется состояние перенапряжения и перетренировки, приостанавливается или прекращается прогресс и в результате снижается результативность спортивных достижений. При этом отмечаются ситуации, при которых такие талантливые, в начале своего спортивного пути, спортсмены начинают уступать сверстникам, нередко имеющим меньшие задатки, однако не прошедших форсированной подготовки на начальных этапах [8].

Анализ результатов соревнований различного уровня по дзюдо позволил выявить некоторые закономерности между ранней спортивной специализацией и успешной результативности спортсменов. С 1964 г., с момента, когда дзюдо было включено в программу Олимпийских Игр, странами-лидерами являются Япония (родоначальники дзюдо), Франция, Корея, Китай, Куба (см. таблицу 1).

Таблица 1

**ОБЩИЙ МЕДАЛЬНЫЙ ЗАЧЁТ ПО ДЗЮДО
СРЕДИ СТРАН-УЧАСТНИКОВ ОЛИМПИЙСКИХ ИГР (с 1964 г.)**

№	Страна	1-е место	2-е место	3-е место	Итого
1	Япония	39	19	26	84
2	Франция	14	10	25	49
3	Корея	11	16	16	43
4	Китай	8	3	11	22
5	Куба	6	14	16	36
6	СССР	5	5	13	23
7	Россия	5	4	7	16
8	Италия	4	4	7	15
9	Бразилия	4	3	15	22
10	Нидерланды	4	2	17	23
11	Польша	3	3	2	8
12	Германия	3	2	13	18
13	Грузия	3	2	3	8
14	Испания	3	1	2	6
15	США	2	4	8	14
16	КНДР	2	2	4	8
17	Австрия	2	2	1	5
18	Бельгия	2	1	9	12
19	Словения	2	0	3	5

Однако при сопоставлении результатов выступлений спортсменов-дзюдоистов разных возрастных категорий за последние годы была обнаружена интересная неоднозначная динамика (см. таблицу 2). Анализ данных, представленных в таблице 2, позволяет сделать вывод о том, что на разных континентах формируются национальные теории физического воспитания, которые отличаются друг от друга по отношению к развитию спортсменов. На базе теорий разрабатываются методики тренировки, отличающиеся национальной спецификой. Естественным образом это сказывается и на подходе к организации многолетней подготовки - от начала карьеры и до выхода на олимпийское татами. Как можно заметить из таблицы 2, подходы к построению многолетней подготовки у стран совершенно разные. Как известно, ранняя специализация спортсменов в дзюдо используется довольно часто. При такой ранней специализации основной акцент в

подготовке юного спортсмена уделяется освоению «элементов дзюдо и узкоспециализированная тренировка без предварительной подготовки, направленной на всестороннее физическое развитие занимающихся» [1; 2; 7].

В результате такого подхода многие юные спортсмены, несмотря на способности, уже к подростковому возрасту прекращают заниматься дзюдо. В качестве основных причин такого досрочного прекращения спортивной карьеры в дзюдо специалисты отмечают следующее:

Во-первых – травматизм, как следствие отсутствия готовности к высоким физическим нагрузкам, и психическая усталость. Травматизм у дзюдоистов подросткового возраста – это нарушение целостности и функционального состояния тканей и органов в ходе выполнения физических упражнений, часто вызванное форсированной подготовкой, несоблюдением сроков восстановления после болезней [2; 12].

Таблица 2

РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ВЫСТУПЛЕНИЙ ДЗЮДОИСТОВ (по странам-участникам и возрастным категориям)

Место	Кадеты	Юниоры	Взрослые
1	Япония	Япония	Япония
2	Россия	Россия	Франция
3	Германия	Корея	Бразилия
4	Грузия	Грузия	Монголия
5	Нидерланды	Бразилия	Корея
6	Хорватия	Азербайджан	Китай
7	Корея	Нидерланды	Словения
8	Бразилия	Венгрия	Грузия
9	Италия	Хорватия	Германия
10	Венгрия	Испания	Куба

Во-вторых, психическая усталость при занятиях дзюдо часто накапливается под воздействием различных факторов: перетренированности, высоком уровне ответственности, стремление к победе любой ценой, давлении тренера-преподавателя и родителей и других [2; 12].

Необходимо отметить, что в Японии, как и в ряде других стран, осуществляется ранняя специализация в дзюдо, которое, являясь национальным видом спорта, включено в общеобразовательную программу. Однако, ранняя и узконаправленная специализация на начальном этапе развития юных спортсменов не препятствует высшим спортивным достижениям в зре-

лом возрасте этих же спортсменов.

Анализ различной литературы об истории единоборств позволяет сделать вывод о существовании различия между Западом и Востоком в понимании смысла занятий единоборствами. Так, например, в Европе занятия единоборствами использовались лишь для физического совершенствования индивида и других целей не ставилось [9]. На Востоке, в первую очередь в Китае, национальные виды единоборств традиционно основываются на философских, религиозных и социально-психологических аспектах. Если для европейца занятие каким-либо видом восточных единоборств имеет лишь

практическое значение и направлено защите интересов человека и общества, то для представителя азиатских стран большее значение имеет духовная основа единоборств. Боевое искусство становилось способом индивидуального самосовершенствования, средством включения в сферу мировой гармонии [3; 4].

Различные виды боевых искусств Востока базируются на комплексе моральных принципов, где приёмы единоборств являются средством психофизической регуляции личности и достижения высшей цели. Любой бросок, захват, техническое действие не является самоцелью, а в соответствии с идеологическим фоном становится очередной ступенью на пути реализации идеала [3; 4].

Таким образом, ранняя специализация способна накладывать значительный отпечаток на развитие и становление юного спортсмена, в том числе и негативный. Однако, при правильной организации тренировочного процесса с учётом

специфики вида спорта, а также сензитивных периодов развития ребёнка, можно способствовать прогрессу и совершенствованию спортсмена вплоть до профессионала высшего уровня.

Кроме того, существенную помощь в достижении более эффективных результатов ранней специализации в дзюдо может оказать внедрение в процесс многолетней спортивной подготовки психологического сопровождения юных спортсменов, начиная уже с этапа начальной подготовки. Психологическое сопровождение может помочь юному спортсмену перенести трудности ранней специализации с меньшими потерями, как в физическом, так и психологическом смысле, а также будет способствовать разрешению трудностей адаптации в спортивных секциях, снижению уровня предсоревновательной тревожности, формированию у юного спортсмена важных личностных качеств, способствующих длительной и успешной спортивной карьере в дзюдо.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аккуин Д.Ю. Модель построения тренировки юных дзюдоистов на начальных этапах подготовки // Ученые записки университета Лесгафта. – 2012. – № 1(83). – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/model-postroeniya-trenirovki-yunyh-dzyudoistov-na-nachalnyh-etapah-podgotovki> (дата обращения: 30.10.2017).
2. Биккужина А.М. Современные тенденции развития спортивных достижений и спортивного отбора в дзюдо / А.М. Биккужина, В.Ю. Зиямбетов // Современные достижения науки – 2013. – Прага, 2013. – С. 3-7.
3. Гагонин С.Г. Развитие теории и практики физической культуры путем обобщения опыта боевых искусств Востока: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. – СПб., 1998. – 432 с.
4. Дашиноорбоев В.Д. Особенности национальных видов борьбы у народов России, СНГ, Азии и их влияние на современную методику тренировки борцов вольного стиля: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. – СПб., 2000. – 47 с.
5. Платонов В.Н. Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте: учеб. для студентов вузов физ. восп. и спорта. – К.: Олимп. лит., 1997. – 584 с.
6. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения: учеб. для студентов вузов физ. воспитания и спорта. – М.: Сов. спорт, 2005. – 820 с.
7. Платонов В. Форсирование многолетней подготовки спортсменов и Юношеские Олимпийские игры / В. Платонов, И. Большакова // Наука в олимпийском спорте. – Киев, 2013. – № 2. – С. 37-42.
8. Потоп В.А. Основы макрометодики обучения юных гимнасток спортивным упражнениям на видах гимнастического многоборья на этапе специализированной базовой подготовки // ППМБПФВС. – 2015. – № 8. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-makrometodiki-obucheniya-yunyh-gimnastok-sportivnym-uprazhneniyam-na-vidah-gimnasticheskogo-mnogoborya-na-etape> (дата обращения: 30.10.2017).
9. Столяров В.И. Философия спорта и телесности человека: Монография. В 2-х кн. Кн. 1. Введение в мир философии спорта и телесности человека. – М.: Издательство «Университетская книга», 2011. – 765 с.
10. Хамидуллина Г.Ф. К вопросу о стабильности контингента занимающихся дзюдо в спортивно-оздоровительных группах ДЮСШ / Г.Ф. Хамидуллина, И.К. Латыпов // Ученые записки университета Лесгафта. – 2013. – №10 (104). – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-stabilnosti-kontingenta-zanimayuschih-sya-dzyudo-v-sportivno-ozdorovitelnyh-gruppah-dyussh> (дата обращения: 30.10.2017).

11. Хауцкая Е.Е. Особенности отношения родителей к занятиям ребенка спортом // Ананьевские чтения – 98: тезисы научно-практической конференции. – СПб., 1998. – 210 с.

12. Шестаков В.Б. Теория и методика детско-юношеского дзюдо: учебно-методическое пособие / В.Б. Шестаков, С.В. Ерегина. – М.: ОлмаМедиа Групп; Просвещение, 2008. – 216 с. – URL: http://www.nnre.ru/sport/teorija_i_metodika_detsko_yunosheskogo_dzyudo/index.php (дата обращения 30.11.2017).

НЕПОСРЕДСТВЕННО ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЛЯ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ «СКАЗОЧНЫЙ ВЕРНИСАЖ: ПУТЕШЕСТВИЕ В СКАЗКУ «ГУСИ-ЛЕБЕДИ»

БОЯРЧУК Ольга Юрьевна

воспитатель компенсирующей группы (для детей с ограниченными возможностями здоровья)
МБДОУ «Детский сад «Солнышко»
г. Долинск, Сахалинская область, Россия

Статья представлена конспектом непосредственно образовательной деятельности для старших дошкольников с нарушениями речи. Представленный материал раскрывает новые подходы к организации математического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, с использованием игровых методов обучения на основе знакомых сказочных сюжетов.

Ключевые слова: дошкольники с речевыми нарушениями, устное народное творчество, формирование навыков общения, развитие монологической формы речи, коллективная деятельность.

Реализация проблемы математического развития дошкольников с речевыми нарушениями обуславливаются многими факторами. В частности использованием интеграции, обеспечивающей возможность представления изучаемого содержания в многообразии различных связей и отношений, способствуя «погружению» ребёнка в познаваемую действительность, активизируя у детей интерес к познанию и самостоятельность, способствуя формированию системности мышления, умений комплексного решения проблем; обеспечивает перенос освоенного в новые условия. Что указывает на целесообразность и эффективность использования интеграции в процессе математического развития дошкольников с речевыми нарушениями.

Виды деятельности: коммуникативно-речевая, познавательно-исследовательская, двигательная, музыкальная, игровая.

Интеграция образовательных областей: речевое развитие, познавательное развитие, социально-коммуникативное развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие.

Цель: приобщение детей к русской национальной культуре через развитие познавательного интереса к устному народному творчеству.

Задачи:

1) продолжать расширять и уточнять представления детей о предметном мире посредст-

вом наблюдения, анализа и сравнения;

2) продолжать развивать речь, как средство общения; активизировать и обогащать словарный запас детей; продолжать развивать умение поддерживать беседу и развивать монологическую форму речи;

3) продолжать формировать навыки общения и взаимодействия ребёнка с взрослым и сверстниками, посредством развития эмоциональной отзывчивости к героям сказки;

4) содействовать сплочению детского коллектива, посредством формирования готовности к совместной деятельности с взрослым и сверстниками;

5) воспитание желания активно и творчески применять усвоенные ранее навыки и умения при выполнении коллективной работы;

6) совершенствование умений и навыков детей в основных видах движений, инициативность и самостоятельность в двигательной деятельности.

Оборудование и материалы: переносной музыкальный MP3-плеер; CD-запись «Приходите в гости к нам» (муз. В. Дашкевича, сл. Ю. Кима), CD-запись русских народных мелодий, CD-запись русской народной песни «Два весёлых гуся»; компьютерная презентация «Сказочный вернисаж»; костюмы: женский русский народный костюм, костюм Бабы Яги; массажные дорожки; игровой материал: кроссовки, лапти, платье, са-

рафан, электрический чайник, самовар, кастрюля, чугунок, бейсболка, косынка, шапка, панама, рубаха, платок; «заплатки» из бумаги для платка; карточки с цифрами от 0 до 9; стрелки-указатели с изображениями: русской печки, микроволновой печи и электрической плиты, яблони, дуба, березы, речки, раковины и ванной.

Взаимодействие со специалистами: музыкальный руководитель: разучивание русской народной песни «Два весёлых гуся» и «Если мы будем дружить» (муз. и сл. Александра Еромолова); инструктор по физической культуре: подготовка и разучивание упражнений для проведения эстафет.

ИКТ-приложение к непосредственно образовательной деятельности: компьютерная презентация к образовательному мероприятию, созданная с помощью программного обеспечения MS Power Point, «Сказочный вернисаж».

Помещения для проведения мероприятия: групповое помещение, холл детского сада, мини-центр «Русского быта».

Предварительная работа. Чтение русских народных сказок, их драматизация, обсуждение поступков героев. Знакомство с потешками, закличками, частушками, считалками, детскими «попевками». Разучивание хороводов, русских народных забав, прослушивание колыбельных; обсуждение смысла пословиц и поговорок, с последующим их заучиванием. Формирование у детей умения разгадывать загадки. Обучение навыку ведения диалога, отвечать полными предложениями на вопросы педагога. Проведение конкурса рисунков среди воспитанников группы и оформление тематической выставки в фойе группы «Там, на неведомых дорожках». Разработка компьютерной презентации с использованием электронных ресурсов.

Ход мероприятия.

Дети свободно общаются в группе. Звучит русская народная мелодия, привлекающая внимание детей. В групповое помещение заходит воспитатель в русском народном костюме (музыкальное сопровождение выключается) и организует ритуал приветствия, собирая детей вокруг себя.

Компьютерная презентация учебного материала. 2 Слайд-шоу «Здравствуйте!». На экране под слова происходит смена действий.

Вместе: Здравствуй, солнце золотое!

Дети с воспитателем встают на носочки, плавно поднимают руки вверх.

Здравствуй, небо голубое!

Выполняют «перекат» на пяточки, плавно

через стороны опускают руки вниз.

Здравствуй, вольный ветерок!

Дети с воспитателем имитируют дуновение ветерка, выполняя покачивание туловища вправо-влево.

И берёзовый листок!

Плавно кружится

Здравствуйте, девочки!

Мальчики выполняют «пружинку» с поворотами вправо-влево для девочек.

Девочки: Здравствуйте!

Девочки топают ногами, здороваясь с мальчиками

Здравствуйте, ребята!

Девочки выполняют «пружинку» с поворотами вправо-влево для мальчиков

Мальчики: Здравствуйте!

Мальчики топают ногами, здороваясь с девочками.

Учитель-логопед: Здравствуй, гостя! Откуда вы к нам попали?

Алёнушка (воспитатель): Я из сказки к вам пришла, какой догадаетесь.

Компьютерная презентация учебного материала. 3 Слайд «По страничкам сказок: «Гуси-лебеди», «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка», «Снегурочка». Дети определяют по изображениям на слайде сказку, соответствующую словам сказочного персонажа.

С ярмарки приехала, гостинцев привезла, А братика Иванушку на полянке не нашла.

Дети: Вас зовут Алёнушка, вы пришли из сказки «Гуси-лебеди».

Алёнушка (воспитатель): Вы ответили верно. Ванюшку унесли гуси-лебеди, а я иду его выручать. Вы хотите мне помочь? (Ответ детей). Для этого приглашаю вас в сказку. Но путь предстоит сложный: нам встретятся преграды, будут трудности, сложные задания. Вас это не пугает?

Дети: Нет!!!

Алёнушка (воспитатель): Принимаете моё приглашение?

Дети: Да!!!

Алёнушка (воспитатель): Тогда вперед! Пойдем по следам, которые оставил Иванушка.

Включается музыкальное сопровождение на переносном музыкальном MP3-плеере «Приходите в гости к нам» (муз. В. Дашкевича, сл. Ю. Кима).

Сенсомоторное упражнение «Следы».

Дети выходят из группы вместе с педагогом по сенсорным следам (медвежьим, заячь-

им, лисьим, Иванушкиным). На лестничной площадке следы заканчиваются. Перед детьми «появляется» стрелка-указатель с изображениями «Русской печки, микроволновой печи и электрической плиты». Музыкальное сопровождение выключается.

Дидактическая игра «Третий лишний».

Дети рассматривают изображения на стрелке-указателе.

Алёнушка (воспитатель): Что же нам делать? Следы пропали! Ребята, может нам подскажет стрелка-указатель? (Аленушка подходит к указателю). Посмотрите внимательно на изображения, скажите, какой предмет может указать нам дорогу дальше.

Дети высказывают собственные предположения о том, какого предмета не существует в современном мире.

Дети: Нам поможет русская печь, потому что этот предмет был в сказке «Гуси-лебеди». А лишние, микроволновая печь и электрическая плита. Потому что в старые времена и в сказке этих предметов не было.

Раздается «голос печки» в аудиозаписи.

Печь (в аудиозаписи): Благодарю вас, ребята, за правильный ответ. Скажите, куда держите путь?

Дети: Мы ищем братца Иванушку, которого унесли гуси-лебеди.

Алёнушка (воспитатель): Печка, печка, подскажи, путь-дорогу укажи.

Печка (в аудиозаписи): Вы идите по дорожке, поднимайте выше ножки. В поле вскоре вы придете и подсказку там найдете.

Включается музыкальное сопровождение на переносном музыкальном МРЗ-плеере «Приходите в гости к нам» (муз. В. Дашкевича, сл. Ю. Кима).

Здоровьесберегающее упражнение «Травушка-муравушка».

Дети с педагогом идут по массажным дорожкам до следующего указателя.

По ровненькой дорожке, по ровненькой дорожке
Шагают наши ножки, шагают наши ножки.
По пням, по кочкам, травушке,
По травушке-муравушке.

Дети подходят к новой стрелке-указателю с изображениями «Яблони, дуба, березы». Музыкальное сопровождение выключается.

Дидактическая игра «Третий лишний».

Дети рассматривают изображения на стрелке-указателе.

Аленушка (подходит к указателю): Ребята,

нам снова поможет стрелка-указатель. Посмотрите внимательно на изображения, подумайте и скажите, какое дерево может помочь и почему?

Дети высказывают собственные предположения о том, какое дерево помогло Аленушке найти братца Иванушку.

Дети: Нам поможет яблоня, потому что это дерево росло в сказке «Гуси-лебеди» и помогло Алёнушке найти братца Иванушку.

Раздается голос Яблони в аудиозаписи.

Яблонька (в аудиозаписи): Благодарю вас, ребята за правильный ответ. Куда путь держите?

Дети: Мы ищем братца Иванушку, которого унесли гуси-лебеди.

Алёнушка (воспитатель): Яблонька, скорей скажи, где Ванюша, подскажи.

Яблонька (в аудиозаписи): Через камушки идите, за подсказкой следите.

Включается музыкальное сопровождение на переносном музыкальном МРЗ-плеере «Приходите в гости к нам» (муз. В. Дашкевича, сл. Ю. Кима).

Здоровьесберегающее упражнение «Разноцветные камушки».

Дети с педагогом идут, переступая через «камушки» (кубики) до следующего указателя.

Стрелка-указатель с изображениями «Речки, раковины и ванной». Музыкальное сопровождение выключается.

Дидактическая игра «Третий лишний».

Дети рассматривают изображения на стрелке-указателе.

Аленушка (подходит к указателю): Ребята, на нашем пути снова стрелка-указатель. Посмотрите внимательно на изображения, подумайте и скажите, что может указать нам дорогу дальше? (Дети высказывают собственные предположения).

Дети: Нам поможет речка, потому что она была в сказке «Гуси-лебеди» и помогла Алёнушке найти братца Иванушку. А лишние – слова ванная и раковина, потому что в старинные времена и в сказке этих предметов не было.

Речка (в аудиозаписи): Благодарю вас, ребята, за правильный ответ. Скажите, куда держите путь?

Дети: Мы ищем братца Иванушку, которого унесли гуси-лебеди.

Алёнушка (воспитатель): Речка, речка, подскажи, где Ванюша укажи.

Речка (в аудиозаписи):

По волнам моим плывите и на берег выходите:
На кисельном берегу – странный домик на виду.

Включается музыкальное сопровождение на переносном музыкальном МРЗ-плеере «Приходите в гости к нам» (муз. В. Дашкевича, сл. Ю. Ки-ма). Дети с педагогом идут по «змеёйке» до «До-мика Бабы Яги» – мини-музея «Русского быта», оформленного под вход в избушку на курьих нож-ках. Музыкальное сопровождение выключается.

Алёнушка (воспитатель): Ребята, куда это мы с вами пришли?

Дети: Мы пришли к дому (избушке) Бабы Яги.

Алёнушка (воспитатель): Почему вы реши-ли, что это дом Бабы Яги?

Дети: У неё дом на курьих ножках. Он ещё может поворачиваться в разные стороны.

Алёнушка (воспитатель): Как вы думаете, из чего он сделан?

Дети: Он сделан из дерева, из брёвен, он бревенчатый.

Алёнушка (воспитатель): А как называются такие дома?

Дети: Такие дома называются избами, из-бушками.

Алёнушка (воспитатель): Правильно! Толь-ко как же нам попасть в избушку на курьих ножках?

Дети: Сказать волшебные слова. Открыть дверь ключом. Позвонить и т. д.

Дидактическая игра «Домофон».

Дети располагают цифры в кармашках по порядку.

Алёнушка (воспитатель): Ребята, обратите внимание: на двери кодовый замок, где нужно по порядку расставить цифры, которые помогут попасть в избушку.

Дверь открывается, под музыку из пере-дачи «В гостях у сказки» дети с педагогом, оглядываясь, входят в избушку, где их встре-чает Баба Яга.

Баба Яга (учитель-логопед): Уф! Уф! Уф! Здравствуйте, детишки, девчонки и мальчиш-ки! За чем, румянянькие да сладенькие, ко мне пожаловали?

Дети: Здравствуй, Бабулечка-Ягулечка! Мы ищем братца Иванушку.

Баба Яга (учитель-логопед): Спасибо, ребя-тушки, за доброе слово! Я могу вам помочь. Догадываюсь, кто мог Иванушку спрятать, что-бы в веселье и играх время проводить. Чтобы вызволить Иванушку, нужно навести порядок в избе, выполнив мои задания.

Дидактическая игра «Современное – не-современное».

На столах перед детьми разложены вещи.

Дети, объясняя свой выбор, раскладывают со-временные и старинные вещи по двум корзинкам.

Игровой материал: кроссовки-лапти, пла-тье-сарафан, электрический чайник-самовар, кастрюля-чугунок, бейсболка-косынка.

Логоритмическая минутка «Запутанный клубок».

Баба Яга (учитель-логопед): Со словами мы играем, по слогам их собираем, я «запутаяю» слова..., их «распутай», детвора!

Дети становятся в круг, Баба Яга, ритмично ударяя по телу, называет слово не правильно. Дети «распутывают» его, называя правильно.

Речевой материал: по-са-ги-сапоги, мо-са-вар-самовар, ра-са-фан-сарафан, гу-чу-нок-чугунок, ко-ныс-ка-косынка.

Игра малой подвижности «Вокруг по-смотри, головной убор найди».

Баба Яга загадывает загадки, дети находят отгадки в избе (в печи, под скамьёй, в люльке, на сундуке или столе).

Баба Яга (учитель-логопед):

Чудеса, чудеса! Поскорей протри глаза!

По сторонам посмотри, головной убор найди.

Дети, отгадывая загадку, находят отга-данный предмет в помещении избы.

Баба Яга (учитель-логопед): Мохнатая, пу-шистая, на голове сижу, тепло берегу. (Шапка).

Дети: Это шапка. Шапка лежала на сундуке.

Баба Яга (учитель-логопед): На море или у реки вам защитят глаза очки. И что надеть на-помнит мама: от солнца белую... (Панаму)

Дети: Панаму. Мы её нашли в печи.

Баба Яга (учитель-логопед): Входишь в од-ну дверь, а выходишь из трёх. Думаешь, что вышел, а на самом деле зашёл. (Рубаха)

Дети: Это рубаха. Она лежала под скамьёй. Рубаха – не головной убор, а предмет одежды.

Баба Яга (учитель-логопед): Твоя бабушка повяжет, а потом тебе расскажет: что за голов-ной убор знает, любит с давних пор. Даст мате-рии кусочек – повяжи себе... (Платочек)

Дети: Платочек. Мы его нашли в люльке.

Баба Яга (учитель-логопед): Ребята, как вы думаете, какой головной убор мне будет к лицу?

Дети высказывают собственные предпо-ложения.

Баба Яга (учитель-логопед): Ай, да дети, молодцы! Порядок в доме навели, любимый платок мой нашли. (Баба Яга «разворачивает» платок, чтобы накинуть на плечи, он оказыва-ется «поеденный молью»). Ай-ай-ай! Что же делать, как мне быть, как платочек мне носить!

Дети: Бабушка Яга, не расстраивайся, мы твой платок починим и зашьём.

Коллективно-продуктивная деятельность «Отремонтируй платок».

Звучит русская народная мелодия. Дети под контролем педагогов, подбирают правильно заплатки и клеивают их в пустоты платка, таким образом «ремонтируя» платок.

Баба Яга (учитель-логопед): Какие молодцы! Все задания выполнили и даже платок бабушке починили. Вы моему платку вернули силу волшебную, которая поможет нам вернуть Иванушку.

Баба Яга взмахивает перед проекционным экраном «отремонтированным» платком.

Компьютерная презентация учебного материала. 4 Слайд. «Фрагмент сказки «Гуси-лебеди». На проекционном экране появляется Иванушка с сестрицей Алёнушкой.

Иванушка (голос в аудиозаписи): Спасибо вам, ребята, вы настоящие друзья, вы вернули меня к семье!

Воспитатель незаметно за ширмой снимает сарафан и платок.

Баба Яга (учитель-логопед): Вы, ребята, сделали доброе дело. Но вам пора возвращаться в детский сад. *(Баба Яга взмахивает платком).* Помогут вам гуси-лебеди. А чтобы они нас услышали и прилетели, надо им спеть любимую песню.

Подвижная музыкальная минутка под русскую народную песню «Два весёлых гуся».

Жили у бабуся два весёлых гуся:

Дети выполняют «пружинку» с поворотами вправо-влево.

Один серый,

Девочки продолжают выполнять «пружинку», мальчики выполняют одно «приседание».

Другой белый,

Мальчики выполняют «пружинку», девочки выполняют одно «приседание».

Два весёлых гуся.

Вместе выполняют «пружинку».

Вытянули шеи

Поднимают и опускают плечи.

—У кого длиннее!

Один серый,

Девочки продолжают поднимать и опускать плечи, мальчики выполняют одно «приседание».

Другой белый,

Мальчики поднимают и опускают плечи, девочки выполняют одно «приседание».

У кого длиннее!

Вместе поднимают и опускают плечи.

Мыли гуси лапки в луже у канавки.

Прыжки на месте на двух ногах.

Один серый,

Девочки продолжают прыгать, мальчики выполняют одно «приседание».

Другой белый,

Мальчики прыгают на двух ногах на месте, девочки выполняют одно «приседание».

Спрятались в канавке.

Дети садятся в глубокий присед, обхватив ноги руками.

Вот кричит бабуся: Ой, пропали гуси!

Дети выполняют повороты головы вправо-влево, руки на пояс.

Один серый,

Девочки продолжают выполнять повороты головы вправо-влево, мальчики выполняют одно «приседание».

Другой белый

Мальчики выполняют повороты головы вправо-влево, девочки выполняют одно «приседание».

Гуси мои, гуси!

Наклоны головы влево-вправо, обхватив ладонями лицо.

Выходили гуси, кланялись бабуся

Руки на пояс, поочерёдное выставление правой и левой ноги на пятку.

Один серый,

Девочки продолжают выполнять поочерёдного «выставления» правой и левой ноги вперёд, мальчики выполняют одно «приседание».

Другой белый,

Мальчики выполняют поочерёдное выставление правой и левой ноги на пятку, девочки выполняют одно «приседание».

Кланялись бабуся.

Дети имитируют взмах крыльев.

Музыкальное сопровождение выключается.

5 Слайд. «На экране стая гусей».

Баба Яга (учитель-логопед): Гуси-лебеди, летите, в группу деток отнесите...А я с вами прощаюсь. До новых встреч в сказках!

Дети возвращаются в группу под музыкальное сопровождение «Приходите в гости к нам» (муз. В. Дашкевича, сл. Ю. Кима). Переносной музыкальный МРЗ-плеер выключается.

Рефлексия занятия «Если будем мы дружить».

Воспитатель: Сегодня, мы с вами сделали много добрых и полезных дел. Давайте вспомним и назовем их.

Дети: Помогли Аленушке найти Иванушку. Помогли бабушке Яге убраться в избушке. Отремонтировали бабушкин платок и т. д.

Воспитатель: Как вы думаете, почему нам удалось все это сделать? Благодаря чему мы этого достигли?

Дети: Мы были дружными. Мы не ссорились. Помогали друг другу. Потому что мы были внимательными и заботились друг о друге и т. д.

Воспитатель: Верно, вы показали свое умение дружить и помогать друзьям в беде. А это важные качества в нашей жизни. Оставайтесь такими всегда. А закончить нашу встречу предлагаю песней «Если мы будем дружить».

Дети вместе с педагогом исполняют песню «Если мы будем дружить» (муз. и сл. Александра Ермолова).

В жизни бывает немало разлук,
Горьких обид, расставаний.
Мир для тебя засияет вокруг,
Если с тобой будет друг.

Прпев(2 раза):

Радостным быть,
Радость дарить
Сможем мы всем на планете,
Счастливо жить,
Творить и любить,
Если мы будем дружить.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иванова Л. Стихи с движениями. – СПб.: Речь, 2011. – 50 с.
2. Истоки русской народной культуры в детском саду / авт.-сост. И.Г. Гаврилова. – СПб.: Детство-Пресс, 2008. – 160 с.
3. Полякевич Ю.В., Осинина Г.Н. Формирование коммуникативных навыков у детей 3-7 лет: модели комплексных занятий. – Волгоград: Учитель, 2012. – 160 с.
4. 1500 загадок / сост. В.Г. Дмитриева – М.: АСТ, 2013. – 479 с.

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ВЕРБИЦКАЯ Наталья Геннадьевна

преподаватель

ГБПОУ ВО «Семилукский политехнический колледж»

г. Семилуки, Воронежская область, Россия

В статье освещаются следующие аспекты: роль образовательной среды в формировании профессиональных компетенций обучающихся; роль преподавателя в развитии творческих задатков и профессионализма обучающихся; ценность образования и культуры в вопросе развития творческих возможностей личности; профессиональные конкурсы как фактор формирования личностных достижений студентов.

Ключевые слова: социализация и эффективная самореализация молодежи, формирование и повышение внутренней мотивации обучающихся, профессиональная компетентность, осознанность, образование, ответственность выбора, творческие способности, личность, ценности.

С оциально-экономическая ситуация сегодняшнего дня в нашей стране требует подготовки социально активной, творческой, профессионально компетентной личности. Качественный потенциал выпускников среднего профессионального образования оказывает определенное влияние на экономику России. Не случайно в 2013 г. Министерство образования и науки Российской Федерации разработало Стратегию развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 г., в которой консолидированы основные направления развития системы среднего профессионального образования на ближай-

шую перспективу. Одной из комплекса первоочередных задач является успешная социализация и эффективная самореализация молодежи. Для этого необходимо формирование и повышение внутренней мотивации обучающихся к обучению. А стремление к познанию в свою очередь тесно связано с успешностью овладения данной дисциплиной. Успех способствует формированию навыков; формирует устойчивую мотивацию. Следовательно, одной из составляющих учебного процесса, способствующей формированию положительной внутренней мотивации обучающихся, является создание ситуации успеха на уроке. Назначение ситуации успеха в максимальном развитии спо-

собностей обучающихся. Проживая ситуацию успеха, обучающийся обретает достоинство, т. к. в признании его человеческих и индивидуальных качеств, он обнаруживает, что стоит на определенном уровне, и, что он чего-то стоит как человек. Также ситуация успеха порождает удовлетворенность жизнью на данный момент.

Как общество потребления влияет на психологическое созревание молодого человека, на его решение меняться, работать над собой?

В психологии есть понятие ведущей деятельности. Это деятельность, с которой связано возникновение важнейших психологических установок в процессе развития человека. Иначе, это основная форма активности человека в определенном возрасте, внутри и на основе которой, возникают главные изменения его психологического развития. Ведущая деятельность дошкольника – игра, взрослого человека – труд, а для молодого человека 16-20 лет – получение профессионального образования, выбор направления деятельности. Существующий на данный момент культ безудержного потребления, призыв к нему со стороны средств массовой информации, вызывает ориентацию на легкую, беззаботную жизнь, игровую интернет-зависимость, безответственность. А это есть признаки инфантилизма, указывающие на эмоционально-волевою незрелость, выражаемую в несамостоятельности, повышенной внушаемости, стремлении к получению удовольствия от игровой деятельности, беспечность, незрелость чувства долга, ответственности, неумение подчинять свое поведение требованиям, неспособность сдерживать проявления чувств, волевого напряжения, отсутствие мотивации к труду, развитие индивидуализма.

Прослеживается определенная тенденция: в условиях потребительского общества ведущая деятельность направлена на закрепление интернет-зависимости, смещение акцента в области труда и выбора профессии в сторону сферы услуг, удовлетворяющих избыточные, «паразитические» потребности. Жизнь представляется легкой, как и ориентация на легкий заработок. Достижения возможны нажатием одной клавиши. Уже все решено. Выбор предопределен: от одной вещи к другой. Нет радости развития и созидания, радости творчества, радости труда. Есть радость покупки, радость вещи. Эта радость вещицизма как вирус распространяется среди молодых, штампуя все новые ряды потребителей.

Возможно ли изменение ситуации? Безусловно. И это уже происходит. Молодой человек

начинает формулировать для себя, что же он на самом деле хочет, учится соизмерять свои возможности со своими желаниями. А это, т. е. соизмерение своих ресурсов, возможностей с жизненными целями и задачами, и есть один из признаков взрослости и ответственности принятия решений и своего выбора, от чего так настойчиво отучало и продолжает отучать нашу молодежь потребительское общество.

Поддержать молодых людей в их стремлении осознать свое предназначение, жизненную цель, сделать свой грамотный выбор призвано российское образование. Необходим прорыв к индивидуальности человека, к тем смыслам его существования, в которых сохранены ценности семьи, дружбы, профессионализма, коллективизма, радости созидания и творчества, умения работать и передавать свои умения и знания другим, видя в них коллег и партнеров.

Почему молодежь и почему так важно образование молодежи?

Именно молодежь – своего рода социальный аккумулятор тех трансформаций, которые всегда и постепенно происходят в глубинах общественной жизни. Образование, повышение культурного уровня направляет критические взгляды и настроения молодежи в отношении существующей действительности в русло новых созидательных идей, которые особенно нужны в момент коренных реформ.

В силу физиологических особенностей этого возраста (повышенная восприимчивость в чувствах, восприятие, образность мышления, неумное воображение, стремление к фантазии, раскованность, острая память, игра ума и т. п.), молодежь является носителем огромного интеллектуального потенциала, способности к творчеству. Молодой человек легко приобретает знания, навыки и умения, наиболее способен к формулировке эвристических гипотез, при грамотной мотивации может быть максимально работоспособен.

Повышение общеобразовательного уровня становится существенным условием социального продвижения. И главное, высокий уровень образованности и культуры значительно снижает возможности манипулирования личностью со стороны потребительского общества.

Процесс восстановления человеческих ценностей важен на всех этапах развития человека: семья, дошкольное воспитание, школьные годы, получение профессионального и высшего образования, выбор трудовой деятельности и т. д. И без сомнения, это процесс, требующий и переосмысления образовательного процесса и

нравственных качеств преподавателей и определенного временного вклада.

С чего начинать? Грамотный, требовательный к своим профессиональным качествам преподаватель скажет как аксиома: «С себя». И будет прав. Истинный учитель, не только излагает факты по предмету, но и учит анализировать их, думать, размышлять, воспитывает способность иметь обо всем собственное суждение и смелость высказывать его. Важнейшей составляющей преподавательской деятельности является воспитание в молодом человеке способности проявлять индивидуальность, свои творческие возможности, при этом сочетать это с умением жить и работать в коллективе. Процесс воспитания строится на принципе целостности сознания и деятельности, исходя из этого происходит формирование ответственности как принятия последствий своих действий или бездействия в пространстве обязанностей.

Успех в этой деятельности обеспечен тем преподавателям, кто сам обладает умениями и качествами, необходимыми нравственной личности, кто постоянно учится, развивается и познает этот мир во всех его проявлениях.

В условиях повышения уровня образованности и культуры перед преподавателем стоят несколько задач. Первая из них – чему учить. И встает необходимость обновления содержания путем усиления социокультурной ориентации. Вторая – ради чего учить. На этот вопрос помогает ответить осознание ценности образования. Образование – это один из способов вхождения человека в мир культуры. В процессе образования происходит освоение научных знаний и достижений и у молодого поколения формируется ответственное отношение к сохранению и обогащению как национального, так и общечеловеческого культурного наследия [2].

Образование – это средство социализации,

становления и развития человека как личности. Обучение языку, истории Отечества, литературе, принципам морали и здорового образа жизни служит предпосылкой для формирования у молодых людей нравственной системы ценностей.

Образование – это фактор, влияющий на социальный статус личности, на процесс ее профессионализации и самоутверждения.

Государственная ценность образования состоит в том, что нравственный, интеллектуальный, экономический и культурный потенциал каждого государства непосредственно зависит от состояния образовательной сферы и ее прогрессивного развития.

Еще одна задача – как учить. Задачи профессионального образования неразрывно связаны с формированием профессиональной компетентности студентов. Как найти время учить всех и каждого? Наверное, за счет правильного выбора форм обучения. В процессе профессиональной подготовки будущих специалистов особое значение имеет внеаудиторная деятельность, которая ориентирована не только на закрепление теоретических знаний, но и на создание условий для личностного роста, самореализации студентов [1]. Так проведение профессиональных конкурсов представляет для будущих специалистов возможность демонстрировать способность к профессиональной деятельности, оценивать уровень сформированности их профессиональной компетентности. Международное соревнование профессионального мастерства Worldskills, в котором участвует и Россия, вызывает интерес профессионально-образовательного сообщества. Это движение демонстрирует возможности того, как люди, обладающие навыками и компетентностью, могут способствовать собственной самореализации в жизни. Образование – это всегда преобразование, это процесс, где учатся и студент, и преподаватель, создавая друг друга.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жуков Г.Н. Основы общей и профессиональной педагогики. – М.: Гардарики, 2009. – 384 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Академия, 2005. – 352 с.

КОНЦЕПЦИИ ОБУЧЕНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

ВОРОНОВ Владимир Викторович

кандидат педагогических наук, доцент

доцент кафедры педагогики

ГОУ ВО «Московский государственный областной университет»

г. Москва, Россия

В работе дается анализ базовых моделей обучения в школе и вузе, сопоставляются традиционный, личностно направленный и технологизированный процессы обучения. Показаны позитивные и негативные стороны каждого из подходов. Указано на то, что в образовательных стандартах просматривается сциентистский подход. Сделан акцент на необходимости разрешения конфликта между технологичным, формализованным процессом обучения, с одной стороны, и гуманистическим, развивающим процессом, с другой.

Ключевые слова: модель обучения, традиционное обучение, технология обучения, личностно-ориентированное обучение, образовательные стандарты, результаты обучения.

В современной литературе можно видеть три концепции обучения (модели, подхода, парадигмы, теории?). Проблема состоит в том, как соотносятся разные подходы и как реализуются в практике школ и вузов.

В консервативно-просветительской концепции (она же традиционная, когнитивная, знаниевая) обучение имеет главной целью усвоение учащимися знаний, умений, навыков согласно единым нормативам, программам, планам, определяющим одно для всех содержание образования. Обучение преимущественно направлено на развитие интеллектуальной сферы личности, в ущерб целостному развитию личности, её социализации; индивидуализация в обучении минимальна, поскольку почти невозможен выбор учеником содержания и методов, форм обучения. Затруднительно принимать в расчет личные склонности и способности, учащихся также в силу классно-урочной и лекционно-семинарской системы обучения. Такой процесс обучения, по мнению ученых, был продуктивным для индустриальной эпохи: стандартизация, массовизация характеризуют, по Тоффлеру, Вторую волну цивилизации (время промышленной революции, индустриализации экономики). Тем не менее пока именно эта традиционная модель обучения в школе и вузе наиболее широко используется во всем мире.

Гуманистически-феноменологическая концепция (или личностно ориентированное обучение) считается адекватным ответом на социально-экономические и социокультурные перемены в нашей стране. Цель обучения – саморазвитие, самореализация личности, обеспечение личностного роста. Постулируется создание гуманных условий обучения в соответствии

с интересами обучаемых, возможность выбора учеником индивидуального образовательного маршрута, методов и форм работы. На Западе, особенно в школах США, такое обучение имеет широкое распространение. Оно во многом базируется на гуманистической психологии США (А. Маслоу, К. Роджерс), а также на педоценризме Дж. Дьюи, экзистенциализме и постмодернизме. Гуманно-личностный подход к обучению в России активно разрабатывался проф. Ш.А. Амонашвили, педагогами-новаторами 80-х гг. (педагогика сотрудничества).

Рационально-технологическая концепция (или сциентистский, технократический, прагматический подход). Процесс обучения во всех его компонентах должен проектироваться и осуществляться по каждой дисциплине в строго обозначенных параметрах. В этом выражается тенденция к технологизации процесса обучения и формализации как содержания обучения, так и процессов его усвоения и проверки уровня достижения целей обучения. Цели обучения, т. е. конечный результат обучения, надо описывать в терминах действий учащихся, которые можно диагностировать однозначно (с помощью тестов). Содержание обучения должно быть рассчитано по его объему, времени, уровню усвоения и пр. В соответствии с целями и содержанием выбираются обучающие процедуры, действия и операции и формы организации обучения – проектируется технология достижения заданного результата.

Педагогическая концепция, лежащая в основе федерального государственного образовательного стандарта и общего, и высшего образования, на наш взгляд, прочно связана в первую очередь с рационально-технологической теорией, иначе

сказать, с технологией обучения (ТО). Согласно требованиям стандартов в рабочих программах дисциплины, нужно описать: компетенции, этапы их формирования, показатели, критерии и шкалы оценивания результатов, типовые контрольные материалы – во всем этом проявляется технологизм, технократическое, сциентистское мышление разработчиков.

Проект технологичного процесса обучения по дисциплине, по мнению исследователей, должна разрабатывать группа квалифицированных специалистов: технолог, педагог, психолог, тестолог и др. В.П. Беспалько делает выводы о необходимости проектировать процесс обучения на принципах технологии, которые позволят уйти от «ручного управления» процессом обучения: «Давно пора по аналогии с современной индустрией наладить массовую подготовку всех средств образовательного производства, своеобразный конвейер, с которого бы сходили продукты, изготовленные по последнему слову науки и техники» [1, с. 129]. Эти слова сказаны по поводу программированного обучения, которое является одним из истоков ТО и которое, как считает автор, при наличии огромных возможностей современных компьютеров и ИКТ, является «эффективным ответом образования реалиям 21 века» [1, с. 129].

В.П. Беспалько убедительно показывает слабость традиционного процесса обучения: управление учебной деятельностью в нём носит разомкнутый характер (нет постоянной обратной связи); это рассеянный информационный процесс (нет возможности индивидуализировать обучение); процесс управляется «вручную», т. е. состоит в том, что учитель беседует с большой группой учеников (словесные методы), не используются автоматизированные средства управления. Эта традиционная классно-урочная и лекционно-семинарская система, по мнению ученого, является самой слабой по коэффициенту усвоения $K=0,3$ [1, с. 125].

В.П. Беспалько, исследуя проблематику ТО, оперирует понятием «дидактическая система» и выделяет 8 дидактических систем, использующих разные дидактические процессы-технологии и дающих разные коэффициенты усвоения: от традиционного словесного общения учителя с учениками до адаптивной модели – технологии будущего, гарантирующей результат с высоким коэффициентом усвоения.

Эту же задачу гарантированного получения заданных результатов решали в США (50-60 гг.), разрабатывая *технологию полного усвоения*,

которая приводит к заданному результату 95% учащихся и которая обладает всеми признаками технологии [2, с. 119-120]. В названных разработках отечественных и зарубежных ученых виден высокий и правильный ход педагогической мысли со времен Коменского: на научной основе обучать всех и всему, приводя к результатам высокого уровня.

Однако проблемой технологии обучения является принципиальное ограничение: технологичный процесс обучения направлен на формирование результатов невысокого познавательного, репродуктивного уровня (узнавание, первичное представление), а также в нем делается акцент на стандартизованных учебных процедурах (следы программированного обучения), и наконец, стандартизированные методики измерения результатов обучения не рассчитаны на «уловление» результатов более высокого уровня (понимание, перенос, оценка) [2].

Преодолеть эти ограничения дает возможность названная выше гуманистически-феноменологическая концепция, теория личностно-ориентированного обучения. М.В. Кларин относит этот подход к гуманистической культуре в образовании (поисковое, развивающее обучение), в отличие от технологической культуры (алгоритмическое, функциональное обучение). По его мысли, эти подходы отражают типы педагогического сознания, имеют разные ценностные основания. Технологическая культура рассматривает учебный процесс как механизм, гуманистическая – как организм; в технологической культуре исходят из личностной нейтральности обучения в отношениях «учитель-ученик», в гуманистическом подходе условием обучения является личностная включенность в обучение и учителя, и ученика; результатом обучения в технологической культуре является функционирование (знание и умение первичного уровня), результатом гуманистического, поискового подхода является развитие учебно-познавательных умений, обретение личностных смыслов учения [2, с. 167-169].

В рамках гуманистической культуры разработаны такие теории, как проблемное обучение, обучение через исследование, модели развивающего обучения Л.В. Занкова, Д.Б. Элькина, В.В. Давыдова, методика коллективной творческой деятельности И.П. Иванова, идеи учителей-новаторов в 80-х гг.

Самым ярким и радикальным проявлением гуманистической культуры в обучении является «человекоцентрированное, свободное обуче-

ние» по К. Роджерсу. В традиционной школе, считает К. Роджерс, проходит авторитарное, несвободное обучение (когнитивный тип обучения), в котором процесс учения сводится к усвоению учебной программы и знаний, отобранных учителем. Следует, по мнению К. Роджерса, ввести другой тип обучения – «опытное учение»: это такая организация обучения, при которой школьники учатся в свободной самостоятельной деятельности, на собственном опыте, в процессе анализа разнообразных материалов, дискуссий и принятия решений. Целью обучения является развитие личности, ее самосознания, ее самореализация. Знание, школьная программа – средство развития. Чтобы создать такое обучение, необходимо сменить позицию учителя с руководящей на помогающую; создать атмосферу «свободы учения» в классе, использовать методы, стимулирующие активность ученика и его личностное развитие. Позиция учителя – это позиция консультанта и во многом психотерапевта, осуществляющего «развивающую помощь».

Опыт самого К. Роджерса и его последователей не дает, однако, оснований для однозначно положительной оценки свободного обучения: свидетели-студенты описывают сильный дискомфорт оттого, что педагог ведет себя недирективно, не проявляет инициативы, не дает заданий, не руководит, но в итоге сама группа организует учение и обнаруживает необычайный эффект: меняется сознание, взгляд на себя, на мир. [3, гл. 15] Наш опыт обучения студентов педагогике показывает, в частности, что опытное обучение по К. Роджерсу требует, помимо ряда педагогических условий, сильно мотивированных учащихся, каковых мало в современной студенческой аудитории и в школьном классе.

Тем не менее тренд в мировом образовании лежит в двух направлениях: технологизация и гуманизация процесса обучения. Зарубежные и отечественные разработки направлены на реализацию этих подходов. Современная отечественная школа и университет, однако, медленно и с трудом приходят к осознанию этих тенденций и тем более к освоению инновационных практик.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беспалько В.П. Учебник. Теория создания и применения. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 192 с.
2. Кларин М.В. Технология обучения: идеал и реальность. – Рига: Эксперимент, 1999. – 180 с.
3. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Пер. с англ. / общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ДЕТСКИЙ САД – НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА»

ГЕНЕРАЛОВА Мария Николаевна

педагог-психолог

БОУ «Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся

с ограниченными возможностями здоровья № 1»

г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

В статье рассматривается система работы по психологическому сопровождению развития детей в период перехода из детского сада в начальную школу. Автор раскрывает основные формы, итогом которых является обеспечение поступательного и плавного перехода детей из детского сада в начальную школу.

Ключевые слова: адаптация, психологическое сопровождение, познавательная деятельность, дошкольное учреждение.

Система работы по психологическому сопровождению развития детей в период перехода из детского сада в начальную школу позволяет реализовать единую линию развития

ребенка на этапах дошкольного и начального школьного детства. Ее реализация придает образовательному процессу целостный, последовательный и перспективный характер.

Сопровождение преемственности развития детей при переходе из дошкольного образовательного учреждения в начальное звено реализуется в следующих формах:

1) экскурсии в начальную школу для детей подготовительной группы детского сада;

2) организация игры в начальной школе как средства развития познавательной деятельности и введение элементов школьного обучения в занятия подготовительной группы детского сада целью закладывания навыков учебной деятельности.

Рассмотрим подробнее формы психологического сопровождения и условия их эффективного использования на этапе «детский сад – начальная школа».

Экскурсии дошкольников в начальную школу.

Проведение для выпускников детского сада экскурсий и прогулок в школу осуществляется не только с целью знакомства будущих первоклассников с помещением начальной школы, с ее уставом, но и с будущим учителем. Дошкольники, впервые встречаясь с учителем в обстановке свободного общения, не испытывают чувства тревоги и страха, которыми неизбежно сопровождается поступление ребенка в школу и первые дни школьных занятий.

Посещения школы традиционно используются как ознакомительные экскурсии для детей-дошкольников. В рамках системы работы по психологическому сопровождению преемственности, составляется определенная схема или программа посещения школы детьми подготовительной группы и организовывается общение с младшими школьниками во время таких посещений. Такая форма взаимодействия, несомненно, позитивно сказывается в плане будущей эффективной адаптации первоклассников к условиям школьного обучения, снижает тревожность в начальный период обучения, повышает уверенность в своих силах.

С этой целью психолог организует инсценировки школьной жизни с участием детей подготовительной группы во время посещения ими школы. Это во многом является не только профилактическим мероприятием, но и диагностическим, поскольку дает возможность психологу и воспитателю увидеть представления детей о школе и их ожидания.

С той же целью первоклассники приглашаются к участию празднования «Последнего звонка» в детском саду. Проучившись целый год в школе, дети имеют возможность рассказать об особенностях школьной жизни выпускникам детского сада. Такая форма сотрудниче-

ства представляется эффективным методом организации преемственных связей между двумя ступенями развития детей – дошкольным детством и начальным этапом обучения.

Психолог в период адаптации первоклассников сотрудничает с педагогами и родителями в форме выступлений на родительских собраниях, консультаций по вопросам адаптации первоклассников.

Целью деятельности психолога является координация работы воспитателей и педагогов на основании результатов психодиагностического обследования детей в системе «детский сад – начальная школа». Анализ полученных результатов позволяет психологу не только разработать систему развивающих мероприятий, но и составить прогноз адаптации каждого ребенка.

Посещение детьми подготовительной группы позитивно сказывается на их личностном развитии, придает им уверенности в себе, снимает тревожность, связанную с поступлением в школу, знакомит будущих первоклассников с правилами и нормами поведения и общения в школе [3, с. 48].

Такая форма взаимодействия дошкольного учреждения и начальной школы наиболее эффективна в том случае, если посещения организуются не в виде разовых экскурсий или целевых прогулок в школу, а по определенной программе. Такая программа осуществляется на протяжении всего периода подготовки к школе и нацелена на организацию взаимодействия дошкольников и младших школьников в условиях свободного общения.

Организация игры в начальной школе как средства развития познавательной деятельности и введение элементов школьного обучения в занятия подготовительной группы детского сада проводится с целью закладывания навыков учебной деятельности.

Данная форма психологического сопровождения преемственности на уроках в школе реализуется через введение в учебно-воспитательный процесс разных видов детской деятельности творческого характера (самостоятельных игр, драматизации, технического и художественного моделирования, словесного творчества). В процессе занятий с дошкольниками осуществляется максимальная активизация познавательных интересов детей с использованием в содержании занятий знания историко-географического и краеведческого характера. При участии психолога такие занятия проводятся воспитателями «Центра раннего развития дошкольников

«Всезнайка» и непосредственно в музеях (Краеведческом, Художественном и т. д.). К такой форме проведения занятий приглашаются педагоги, планирующие обучать этих детей в первых классах в школе, а также родители.

Сотрудничество воспитателей детского сада и учителей реализуется и через проведения некоторых форм занятий для дошкольников педагогами школы. Это позволяет обогащать содержание занятий эстетического цикла, художественной деятельности как одного из средств самовыражения ребенка. Кроме того, дети-дошкольники имеют возможность увидеть особенности школьного обучения еще в период посещения подготовительной группы.

Использование игры на уроках в начальной школе обеспечивает необходимую плавность и безболезненность перехода детей из детского сада в школу. В начальный период обучения дети наилучшим образом демонстрируют свои потенциальные возможности в привычной для них форме деятельности – в игре. Это позволя-

ет психологу и педагогу активно использовать игру как метод психологической и педагогической коррекции.

Использование элементов учебной деятельности на занятиях в детском саду позволяет усовершенствовать формы организации и методы подготовки детей к школьным условиям обучения [1, с. 17; 2, с. 25].

Итогом этих форм психологического сопровождения преемственности развития детей является не только обеспечение поступательного и плавного перехода детей из детского сада в начальную школу. Изменяются формы общения детей как на занятиях в детском саду, так и на уроках в школе, наблюдается позитивная динамика умственного развития. Эти виды психолого-педагогического сотрудничества обеспечивают плавное «вхождение» ребенка в образовательное пространство школы и оптимальное психологическое самочувствие в процессе обучения, личностный и интеллектуальный рост учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Венгер Л.А. Диагностика умственного развития дошкольника. – М.: Педагогика, 2010. – 78 с.
2. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного подхода. – М.: Владос, 2001. – 88 с.
3. Ермолаева М.В. Психология развивающей и коррекционной работы с дошкольниками. – М.: МОДЭК, 2008. – 84 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА, УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С РОДИТЕЛЯМИ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ГЛАЗУНОВА Ольга Ивановна

педагог-психолог

ЧЕПУРЧЕНКО Ирина Анатольевна

учитель-логопед

МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 11»

г. Алексеевка, Белгородская область, Россия

В статье рассматриваются вопросы взаимодействия учителя-логопеда, педагога-психолога с родителями в процессе коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста. Характеризуются цели и задачи совместной деятельности учителя-логопеда и педагога-психолога, описываются основные приемы и методы их работы с родителями.

Ключевые слова: речь, коррекционно-развивающая работа, учитель-логопед, педагог-психолог, дети дошкольного возраста.

Самую многочисленную группу от всех детей дошкольного возраста сегодня составляют дети с отклонениями в речевом развитии.

Л.С. Выготский писал: «Дефект какого-нибудь анализатора или интеллектуальный дефект не вызывает изолированного выпадения одной

функции, а приводит к целому ряду отклонений» [1]. То есть, не существует речевых расстройств, при которых следствие межсистемных связей не отмечались бы другие психологические нарушения. Вместе они образуют сложный психологический профиль отклонений в психическом развитии у детей, в структуре которого одни из ведущих синдромов являются речевые нарушения.

Отклонения в речевом развитии и обусловленные речевые трудности могут повлечь за собой определенные негативные проявления во всех сферах жизни ребенка, в определенной мере предопределяя низкую познавательную активность, недостаточную ориентировку в фактах и явлениях окружающей действительности, обедненность и примитивизм содержания коммуникативной, игровой и художественно-творческой деятельности и т. д. у детей с речевыми нарушениями при нормальном интеллекте зачастую наблюдается снижение познавательной деятельности и входящих в ее структуру процессов: меньший объем запоминания и воспроизведения материала, неустойчивость внимания, быстрая отвлекаемость, истошаемость психических процессов, снижение уровня обобщения и осмысления деятельности; у них затруднена развернутая связная речь. Со стороны эмоционально-волевой сферы так же наблюдается ряд особенностей: повышенная возбудимость, раздражительность, общая заторможенность, замкнутость, обидчивость, плаксивость, многократная смена настроения [2]. Таким образом, прослеживается необходимость взаимодействия специалистов в процессе коррекционно-развивающей образовательной деятельности. Вокруг детей создается единое коррекционно-образовательное пространство. Сотрудничество учителя-логопеда и педагога-психолога предусматривает: стимулирование речевого развития, познавательное и личностное развитие ребенка. коррекционно-развивающая деятельность логопеда и психолога представляют собой целостную систему, исполняющую диагностическую, коррекционно-развивающую и профилактическую функцию. Тесная взаимосвязь учителя-логопеда и педагога-психолога возможна при условии совместного планирования работы, при правильном и четком распределении задач каждого участника коррекционного образовательного процесса, при осуществлении преемственности в работе с семьей. Логопедом исследуется просодическая сторона речи и особенности использования детьми мимики и пантомимики, а психологом —

изучается восприятие графического изображения эмоции, осознания своей эмоции, понимание своего эмоционального состояния, изучаются социальные эмоции [4].

Как показывает современные исследования, целенаправленное включение родителей в единый, совместный с педагогами процесс развития и коррекции значительно повышает его эффективность. В настоящее время наблюдается острая потребность работы педагога-психолога, учителя-логопеда с семьей. Педагоги оказывают помощь родителям в развитии и воспитании детей, особенно, если у них наблюдаются проблемы речевого развития и психического развития. Некоторые родители пытаются повлиять на формирование речевого развития, познавательного развития своего ребенка. Большинство из них не понимают реальных причин, из-за которых у ребенка те или иные нарушения. Родителям не хватает психолого-педагогической грамотности. Создание единого пространства развития ребенка невозможно без объединения усилий педагогов. В коррекционной работе важно сделать родителей не только своими союзниками, но грамотными помощниками [3].

Цель совместной работы: активизировать родителей, привлечь их внимание к коррекционным и педагогическим задачам, которые осуществляются в работе с детьми. Сделав воспитание ребенка в семье и в детском саду более последовательным и эффективным.

Работа основывается на базовых потребностях детей: в любви и защищенности, в стабильности и предсказуемости среды, в общении и эмоциональных переживаниях, связанных с ними, в изучении мира и себя в этом мире.

Задачи педагога-психолога и учителя-логопеда:

- формирование у родителей уверенности в собственных педагогических возможностях, умения знать и понимать своих детей;
- обогащение совместного эмоционального опыта членов семьи, обучение навыкам взаимодействия между ними;
- развитие речи и творческих способностей дошкольников;
- развитие познавательных психических процессов (память, внимание и мышление);
- развитие коммуникативных навыков;
- формирование психолого-педагогической компетентности педагогов;
- индивидуальное консультирование родителей по оказанию своевременной логопедической помощи детям;
- проведение логопедического обследования

детей по запросам и в присутствии родителей;

- просветительская работа (семинары, открытые занятия) среди родителей;
- экспресс-выступления на родительских собраниях;
- ведение индивидуальных тетрадей для работы родителей с детьми;
- оформление информационных листов для обработки связи с родителями.

Для решения этих задач используются традиционные и нетрадиционные методы:

- групповые собрания;
- индивидуальные беседы;
- консультации;
- открытые занятия с детьми;
- приглашение на праздники;
- закрытые ящики и информационные корзины;

- тренинги для родителей;
- стендовая информация, на которой освещаются вопросы психологии и речевого развития.

Подобная форма организации работы логопеда заключается в том, что он контролирует звукопроизношение, а психолог в это время работает над развитием познавательных процессов.

Взаимодействие психолога и логопеда способствует эффективным, качественным изменениям в речевом развитии детей, профессиональной подготовке педагогов, росту компетентности родителей в области коррекционной педагогики. В процессе коррекционно-развивающей деятельности необходима своевременная ранняя поддержка ребенка педагогами и родителями, которая позволяет предупредить многие проблемы и вовремя откорректировать их с наименьшими затратами сил.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Выготский Л.С.* Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
2. Комплексная психолого-логопедическая работа по предупреждению и коррекции школьной дисграфии: пособие для практических работников дошкольных образовательных учреждений / под ред. д. м. н. Е.М. Мастюковой. – М.: АРКТИ, 2002. – 72 с.
3. *Сагдеева Н.В.* Совместная деятельность родителей с детьми в ДОУ «шаг навстречу». – СПб.: Детство-Пресс, 2012. – 96 с.
4. *Трошин О.В., Жулин Е.В.* Логопсихология: учебное пособие – М.: Сфера, 2005. – 256 с.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И АРТПЕДАГОГИКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

ГОЛУБЕВА Людмила Александровна

учитель начальных классов

ДАНИЛОВА Надежда Ивановна

учитель начальных классов

МБОУ «Траковская средняя общеобразовательная школа»

с. Красноармейское, Красноармейский район, Чувашская Республика, Россия

В статье ставится задача рассмотреть эффект использования информационно-коммуникационных технологий и артпедагогики как нового направления в системе обучения и воспитания школьников посредством искусства и художественно-творческой деятельности в начальной школе. Особое внимание уделено актуальной проблеме внедрения федерального государственного образовательного стандарта в начальных классах. Статья подводит некоторые итоги изучения и использования информационно-коммуникационных технологий в педагогической деятельности и внедрения артпедагогики в младших классах. Данное направление дополняется так же рассмотрением практических видов работ и использованием информационно-коммуникационных технологий и артпедагогики, которые создают благоприятный психологический климат в классном коллективе.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, артпедагогика, федеральный государственный образовательный стандарт, начальная школа, проект.

В настоящее время вопрос о применении новых информационных технологий в начальной школе является одним из наиболее актуальных. Требования федерального государственного образовательного стандарта к метапредметным результатам освоения основной программы для начальной школы:

1) активное использование речевых средств и средств информационно-коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач;

2) использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета; в том числе умение вводить текст с помощью клавиатуры, фиксировать (записывать) в цифровой форме измеряемые величины и анализировать изображения, звуки, готовить свое выступление и выступать с аудио-, видео- и графическим сопровождением; соблюдать нормы информационной избирательности, этики и этикета.

Школа сегодня оснащена современными компьютерами и всем необходимым периферийным оборудованием (сканеры, принтеры, колонки, ксероксы и др.), что обеспечивает возможность осуществлять работу в электронной (цифровой) форме, согласно федеральному государственному образовательному стандарту. В школе происходит активное внедрение в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий:

– при построении урока используются программные мультимедиа средства: обучающие программы и презентации, электронные учебники, видеоролики;

– используются ресурсы интернета.

Преимущества использования информационно-коммуникационных технологий в образовании перед традиционным обучением. Использование в работе средств информационно-коммуникационных технологий дает ученику: повышение мотивации учения; повышение познавательного интереса; становление активной субъектной позиции в учебной деятельности; формирование информационных, коммуникационных компетентностей; развитие умения ставить перед собой цель, планировать свою деятельность, контролировать результат, работать по плану, оценивать свою учебную деятельность, определять проблемы собственной

учебной деятельности; формирование познавательной самостоятельности обучающихся [2].

При помощи информационно-коммуникационных технологий можно проводить настоящие виртуальные путешествия на уроках. Большое подспорье информационно-коммуникационные технологии в подготовке праздников, в исследовательской и проектной деятельности детей.

Использование данных технологий помогает применять в работе нестандартные методы обучения:

– творческие учебные задания (виртуальные путешествия, экскурсии, литературные гостиные), включающие упражнения на развитие навыков чтения и письма;

– тестовые задания, помогающие осуществить контроль овладения умениями и навыками;

– проектную деятельность, которая вовлекает учащихся в работу над проектами вне урока;

– тематические презентации, позволяющие развивать самостоятельную поисковую деятельность школьников, в приготовлении которых учащиеся широко используют интернет [3].

Самый распространенный вид деятельности с применением данной технологии, который с удовольствием выполняют обучающиеся с разным уровнем подготовки – разработка проектов с использованием компьютерных презентаций. Для выполнения проектов ученики должны владеть приемами работы в Power Point, осуществлять поисковую деятельность в сети Интернет.

Как правило, выполнение таких заданий осуществляется по группам. Презентации были подготовлены школьниками по изучаемым темам. Так, по теме «Жилище» учащимися в группах были подготовлены следующие презентации: «Жилище древних славян», «Жилища разных народов», «Эволюция жилища человека», «Быт современного человека», «Необычные дома», «Дом моей мечты», «Сказочные дома», «Как интересно и весело встречать гостей». Презентации проектов были красочно оформлены анимацией и музыкальными произведениями. А так же была организована выставка рисунков и макетов жилищ разных народов. Разработка, защита проектов и представление презентаций происходят в часы внеурочной деятельности.

Таким образом, использование информационно-коммуникационных технологий помогают сформировать мотивацию учебной деятельности на уроках и во внеурочной деятельности. Внешними показателями являются успеваемость по учебной дисциплине, активность на занятиях, самостоятельность и мотивирован-

ность организации своей познавательной деятельности, творческий подход к выполнению предложенных заданий, инициативность, проявление интереса к изучаемому предмету. Внутренние показатели – готовность личности к самообразованию и саморазвитию, получение дополнительных знаний.

В нашей работе, обучении и воспитании учащихся предпочтение отдаём тем современным педагогическим технологиям, которые помогают оживить урок, придают ему эмоциональную окраску. Используем различные технологии: информационно-коммуникативную, артпедагогику, здоровьесберегающую, проектную.

Перечисленные технологии применяем при обобщении и систематизации знаний, при изучении нового материала, на уроках контроля знаний, а также во внеклассной работе.

Одним из таких средств является артпедагогика – вовлечение учащихся в различные виды деятельности (рисование, лепку, слушание музыки, танец, движение и речь).

Артпедагогика – новое направление в системе обучения и воспитания школьников через искусство и художественно-творческую деятельность (изобразительную, музыкальную, театрализовано-игровую).

Артпедагогическая деятельность оперирует средствами искусства для решения профессиональных педагогических задач, не преследуя при этом специальных целей серьёзного художественного образования [5].

Сущность артпедагогики заключается, во-первых, в ее воспитательной функции, она воздействует на нравственно-этические, эстетические, коммуникативно-рефлексивные основы личности и способствует социокультурной адаптации с помощью искусства, с использованием информационно-коммуникационных технологий. Кроме того, артпедагогика реализует еще и психотерапевтическую функцию, помогая детям справляться со своими психологическими проблемами, восстанавливать эмоциональное равновесие, переключаться с отрицательных переживаний на положительно окрашенные чувства и мысли.

Артпедагогическая работа вызывает у детей положительные эмоции, помогает преодолеть апатию и безынициативность, сформировать более активную жизненную позицию.

Основные задачи:

1. Обеспечение благоприятного психологического климата в классном коллективе, атмосферы доброжелательности и ситуации успеха для каждого ребенка, создание условий для

удовлетворения потребностей ребенка в безопасности, принадлежности и признании.

2. Развитие у школьников способности к самопониманию.

3. Совершенствование способов взаимодействия с окружающим миром и людьми, преодоление барьеров в общении, достижение взаимопонимания [4].

Единая конечная цель артпедагогики: помочь ребёнку научиться понимать себя и жить в ладу с самим собой, научиться жить вместе с другими людьми, научиться познавать окружающий мир по законам красоты и нравственности. Артпедагогика подразумевает совместное творчество педагога и ученика, «вплетённое» в самые разнообразные виды учебной и внеучебной деятельности.

Проблемы, которые решает артпедагогика:

- облегчает процесс обучения и ребёнка, и педагогу;
- даёт социально приемлемый выход агрессии и другим негативным чувствам;
- развивает рефлексивную культуру, чувство внутреннего контроля, необходимого в процессе обучения.

В содержание темы артпедагогического урока входят элементы искусства, этому помогает использование информационно-коммуникационных технологий, что и требуется по федеральному государственному образовательному стандарту. Преимущества артпедагогического урока: деятельность-творческий характер, поддержка индивидуального развития ребенка, диалогичность, формирование целостности личности.

Известно, какое негативное влияние на физическое и психическое самочувствие детей оказывает ограничение двигательной активности. Школьные правила заставляют ребенка сдерживать себя. Ребенок начинает напрягать свои мышцы. Необходимо помочь ему вновь обрести полноценное ощущение своего тела. С этой целью используются ритмические минутки под музыку. Движения заряжают детей положительной энергетикой.

Музыка снижает эмоциональное напряжение у детей и устраняет страхи. Благодаря своим специфическим особенностям (темпу, ритму, интонации) музыка влияет на физиологические процессы организма (пульс, дыхание, мышечный тонус), проникает в глубинные слои личности (подсознание). Музыка может использоваться для создания хорошего настроения. С этой целью во время уроков, занятий может тихо звучать музыкальное произведение,

близкое по теме тому, что изображают дети. Например: «Минута релаксации», «Работа над осанкой», «Пальчиковая гимнастика», «Глазная минутка», «Весёлая минутка», «Звёздный час».

Изотерапия, музыкотерапия и танцотерапия используются в «Звёздном часе», который идёт под девизом: «Сделай доброе себе и окружающим». В «Минуте релаксации» используются релаксационные упражнения. В условиях школьной жизни дети часто испытывают внутреннюю напряжённость, ощущают себя усталыми и раздражёнными. Этому способствуют напряжённая поза детей во время урока, ограниченное пространство, требования дисциплины, оценочная стимуляция. Поэтому, если обеспечить детям возможность расслабиться перед выполнением задания, это принесёт пользу всем.

Рисование даёт возможность ребятам поделиться своими впечатлениями, взглянуть на работу одноклассников и подарить друг другу свою творческую работу (нарисованный цветок, поделку). Рисование, лепка или живопись красками являются безопасными способами разрядки напряжения. Эти задачи и решает в системе образования артпедагогика. Подобные занятия также способны повысить самооценку, контролировать свое поведение. Методы и приемы артпедагогики развивают и усиливают внимание к чувствам, представляют возможность для самовыражения и самопознания, помогают приобрести ребенку коммуникативные навыки и опыт творческой работы в коллективе, развивают воображение и творческое мышление. А это очень важно. Ребенку нужен успех! Степень успешности во многом определяет его самочувствие, отношение к миру, желание творить. Помочь поверить в себя, в свои

силы, выразить свои идеи, эмоции, чувства, отстаивать свои убеждения – главная задача педагога.

Итак, при использовании информационно-коммуникационных технологий появляются неограниченные возможности для индивидуализации и дифференциации учебного процесса, переориентирование его на развитие мышления, воображения как основных процессов, необходимых для успешного обучения. И наконец, обеспечивается эффективная организация познавательной деятельности учащихся. Объединение в компьютере текстовой, графической, аудиовидеоинформации, анимации резко повышает качество преподаваемой школьникам учебной информации и успешность их обучения. Использование информационно-коммуникационных технологий в артпедагогике и учебном процессе в начальной школе способствует: активизации познавательной деятельности, повышению качественной успеваемости школьников; достижению целей обучения с помощью современных электронных учебных материалов, предназначенных для использования на уроках в начальной школе; развитию навыков самообразования и самоконтроля у младших школьников; повышению уровня комфортности обучения; снижению дидактических затруднений у учащихся; осуществлению дифференцированного подхода к учащимся с разным уровнем готовности к обучению; организовать одновременно детей, обладающих различными способностями и возможностями.

Использование информационно-коммуникационных технологий и артпедагогике поможет достичь нового качества в образовании, так как они гармонично и тесно взаимосвязаны и дополняют друг друга.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алябьева Е.А. Психогимнастика в начальной школе. – М.: Сфера, 2003. – 88 с.
2. Анатольева Э.В. Применение информационных и коммуникативных технологий на уроках в начальной школе. – URL: <http://edu.cap.ru>.
3. Бирюкова Ю.В. Использование ИКТ на уроках в начальной школе по ФГОС. – URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/okruzhayushchii-mir>.
4. Панфилова М.А. Игротерапия общения. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2000. – 160 с.
5. Использование информационных технологий на уроках в начальной школе. – URL: <http://firsschool.ucoz.ru/load/1-1-0-2>.

ДИАГНОСТИКО-ПРОЕКТИРОВОЧНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

ЕМЧЕНКО Светлана Александровна

учитель-логопед

МБДОУ «Детский сад «Солнышко»

г. Долинск, Сахалинская область, Россия

В статье представлен анализ решения задач диагностико-проектировочного блока логопедической работы. Раскрывается специфика деятельности обследования коммуникативного поведения детей с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: диагностический процесс, диагностико-проектировочный блок, речевое развитие, коммуникативное поведение.

Значительный рост числа детей с различными недостатками речевого развития и принятие федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья обуславливает учителей-логопедов образовательных учреждений, в необходимости проведения комплексного анализа коммуникативной и речевой деятельности детей различного возраста. В связи с чем, поиск новых подходов к организации диагностико-проектировочного направления в логопедической работе не утратил своей актуальности.

Развитие инклюзивного процесса в образовательной организации состоит из различных подпроцессов, которые нуждаются в анализе его динамики. На решение этих задач направлен диагностико-проектировочный блок. В каждом образовательном учреждении диагностико-проектировочное направление логопедической работы реализуется с целью получения полной информации по разным направлениям речевого развития ребенка. На основании полученных данных, учитель-логопед образовательного учреждения планируют работу с детьми, нуждающимися в индивидуальном образовательном маршруте и специальных условиях обучения.

Диагностико-проектировочное направление является первой определяющей ступенью в работе учителя-логопеда любого общеобразовательного учреждения. Позитивная роль диагностики, как органичного компонента коррекционно-образовательного процесса заключается в возможности построения индивидуального маршрута для ребенка с проблемами в развитии на основании комплексного анализа коммуникативной и речевой деятельности детей различного возраста. В целях чего рекомендуется использовать такие взаимодополняющие методы психолого-педагогической диагностики, как: наблюдение за ребенком в процессе разных ви-

дов деятельности и при выполнении специальных заданий; изучение истории его раннего общего, речевого развития и условий семейного воспитания; беседу с родителями (лицами их заменяющими); оценку уровня речевого развития ребенка посредством использования специальных диагностических заданий.

Диагностика недостатков речевого развития проводится в соответствии с подходами выделения форм речевой патологии в структуре двух классификаций: психолого-педагогической и клинко-педагогической. В рамках первой классификации учителем-логопедом анализируется уровень сформированности коммуникативных, речевых и языковых средств с учетом онтогенетических закономерностей формирования речевой деятельности, в процессе которого решаются следующие задачи:

- сформированность языковых средств у ребенка к моменту обследования;
- не сформированность языковых средств к моменту обследования;
- характер несформированности языковых средств, с точки зрения первичности или вторичности речевого недоразвития, или в качестве компонента сложного (сочетанного) дефекта;
- в каких видах речевой деятельности проявляются недостатки (говорение, аудирование) и какие факторы влияют на проявления речевого дефекта;
- устанавливается уровень развития речи и формулируется логопедическое заключение;
- прогнозируется степень обучаемости ребенка в аспекте формирования полноценной речевой деятельности, выявляет наличие рисков в освоении им программного материала и определяет образовательную программу и организационную форму обучения [2].

В рамках второй классификации в качестве дифференциальных показателей выступают,

данные анамнеза, результаты визуального осмотра и динамических проб, позволяющих выявить наборы симптомокомплексов как речевой, так и внеречевой сферы.

Направления обследования ребенка-дошкольника включает семь пунктов: коммуникативное поведение ребенка, связная речь, лексико-грамматический строй, звуковая сторона речи, строение и двигательные функции артикуляционного аппарата, темпо-ритмическая характеристика речи [1].

Раскроем специфику деятельности одного из направлений диагностико-проектировочного направления работы с дошкольниками, имеющих сложные речевые расстройства – коммуникативное поведение.

Недостатки коммуникативного поведения, по данным современной логопедии, являются характерной особенностью для различных видов речевой патологии как в рамках психолого-педагогической классификации (заикание, общее недоразвитие речи, фонетический дефект, темповые задержки речевого развития детей раннего возраста и пр.), так и этиопатогенетической классификации (алалия, ринолалия, логоневроз, дисфонии и т. п.). Выраженность нарушений коммуникативного поведения может быть различной: от речевого и поведенческого негативизма до отдельных недостатков. Поэтому, при диагностике учитель-логопед должен ориентироваться на показатели, характеризующие сформированность коммуникативных умений и навыков:

- ребенок проявляет осознанный интерес к общению;
- ребенок активен, самостоятелен, полноценно общается и активно использует речевые возможности для решения коммуникативных задач;
- ребенок способен оказывать помощь партнеру по общению и прислушиваться к совету;
- ребенок критически относится к результатам общения, правильно оценивает вклад каждого участника [2].

Отметим, что в литературе отсутствуют четкие указания на возрастные рамки, определяющие нормативное развитие коммуникативного поведения. Известно, что у ребенка младшего дошкольного возраста формируются коммуникативные предпочтения по отношению к членам своей семьи и хорошо знакомым людям. Дети неохотно вступают в контакт с посторонними, что затрудняет, в ряде случаев, диагностику уровня их речевого развития. В последующем у ребенка формируются навыки общения со сверстниками, что в старшем дошкольном возрасте позволяет ему организовывать в сотрудничестве совместную деятельность. В

этом же возрасте должны активно формироваться стереотипы социальных коммуникативных ситуаций. Примерно с семилетнего возраста, ребенок способен встать на точку зрения своего собеседника, это обуславливает повышение адекватности общения, а также возможность эффективно реализовывать собственные потребности в общении, управлять реакцией собеседника. Возрастные особенности должны учитываться специалистом при организации обследования (способы установления контакта, наличие мотивации общения, выявление уловок, искренность и адекватность реплик), и анализе результатов.

Обследование уровня сформированности коммуникативного поведения проводится в процессе выполнения ребенком заданий во время обследования, наблюдения за ребенком в общении с другими детьми, на занятиях. Учителю-логопеду важно зафиксировать не только активность и адекватность ребенка, но и какими средствами общения он пользуется при установлении и удержании контакта (вербальные или невербальные, наличие жестов, вокализаций, эмоциональная окраска высказываний в процессе общения и другие.). Информативны также наблюдения за способом разрешения различных коммуникативных ситуаций: конфликт со взрослым и ребенком; уточнение непонятого; просьба; отказ и прочее. В результате учитель-логопед делает заключение о наличии или отсутствии у ребенка речевого негативизма, избирательности контактов, широте освоенных коммуникативных ситуаций, богатстве и активности в использовании вербальных и невербальных средств, в том числе, интонации, обращенности к собеседнику, активности в общении и т. д.

Обнаружить наличие или отсутствие отклонений в речевом развитии ребенка особенно важно, потому что речевые недочеты не всегда являются проявлением патологии речевого развития, следовательно, не каждому ребенку нужна логопедическая помощь, в ряде случаев достаточно бывает поместить ребенка в активную речевую среду. Показателем патологии в развитии речевой деятельности может рассматриваться: устойчивая несформированность языковых средств, обнаруживаемая в рамках отдельных компонентов языковой системы (например, звукопроизношение, фонематическое восприятие, лексико-грамматическая сторона речи и др.); их сочетаний или всей системы в целом, обусловленная неполноценностью языковых процессов (анализа, синтеза, классификации и проч.) или отклонениями в анатомо-

физиологическом строении речевого аппарата.

Дидактический материал для обследования коммуникативного поведения детей отбирается таким образом, чтобы:

- он соответствовал социальному опыту ребенка и не провоцировал возникновения непредвиденных технических трудностей (например, ребенок не может узнать объект на рисунке и поэтому затрудняется назвать его);

- в рамках одного диагностического задания можно было обследовать несколько классов или категорий языковых единиц (например, грамматический строй и словарный запас, звукопроизношение и слоговую структуру слова);

- отбор заданий, их формулировка и наполнение вербальным и невербальным материалом соотносился с уровнем реального психоречевого развития ребенка, учитывалась специфика его социального окружения и личностного развития;

- задания, предлагаемые детям должны быть разнообразными и разнонаправленными, нельзя ограничиваться только набором картинок или объектов;

- эффективно использование игровых элементов, причем игра может предлагаться не только с

объектами, но и с вербальным материалом [3].

По итогам обследования учителем-логопедом заполняется речевая карта ребенка, где в развернутой форме формулируются выводы о состоянии отдельных сторон речи, подтверждаемые примерами, устанавливается уровень развития речи, который определяется величиной разрыва между реальным состоянием и нормативами речевого развития в данном возрасте, формулируется логопедическое заключение.

Подводя итог сказанному, отметим, что в условиях инклюзии, учитель-логопед образовательного учреждения является специалистом коррекционного сопровождения, обеспечивающим наличие грамотного взвешенного заключения являющегося одним из оснований для прогнозирования степени обучаемости ребенка с особыми образовательными потребностями в аспекте формирования у него полноценной речевой деятельности. Кроме того, системный принцип изучения специфики развития речи ребенка, предопределяет успешность разработки коррекционной программы и вариант обучения, а также предупреждает школьную неуспеваемость воспитанников с проблемами в речевом развитии в дальнейшем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Психолого-педагогическое сопровождение в инклюзивном образовании: сборник научных статей / отв. ред. С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2014. – 156 с.
2. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 156 с.
3. Степанова О.А. Справочник учителя-логопеда ДОУ. – М.: Сфера, 2009. – 224 с.

МАНИПУЛЯЦИЯ КАК СПОСОБ ЭФФЕКТИВНОГО ОБЩЕНИЯ В СЕМЬЕ

ЕСИНА Светлана Владимировна

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и педагогики психолого-социального факультета

ГАЛИЕВА Виктория Ринатовна

студент психолого-социального факультета

ФГБОУ ВО «Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова» Министерства здравоохранения Российской Федерации
г. Москва, Россия

В данной статье манипуляция рассматривается с точки зрения её положительного влияния на общение в семье: позволяет избежать негативных проявлений конфликтов и, при грамотном использовании, упрощают процесс воспитания детей. Уметь правильно общаться в семье особенно важно, поскольку она влияет на благополучие всей жизни в целом. Применение манипуляции для укрепления отношений и развития каждого из участников взаимодействия (особенно в процессе воспитания) окажется полезным для родителей, социальных работников, практических психологов и воспитателей.

Ключевые слова: психологическое воздействие, манипуляция, эффективное общение, укрепление отношений, воспитание, семья.

Физическое и нравственное благополучие человека, а также успех в трудовой сфере его жизни зависит от общения человека в семье. Особенно важным представляется вопрос взаимодействия родителей и детей как развивающего и формирующего фактора. В качестве способа эффективного общения в семье мы предлагаем рассмотреть манипуляцию.

В данной работе мы придерживаемся взглядов Е.Л. Доценко и используем следующее определение понятия манипуляция: это «вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями» [3, с. 59].

Анализ литературы свидетельствует о недостаточном изучении манипуляции в семье. Многие представители отечественной психологии (Г.М. Андреева, А.П. Панфилова, Л.Ф. Обухова и др.) трактуют манипуляции наиболее типично – как «нечто, не заслуживающее пристального внимания и требующее искоренения для развития полноценного и равноправного общения» [6]. Некоторые ученые (В.Н. Панкратов, Л. Михайлов, О. Шатрова) изучали манипуляторные техники с позиции возможных способов противостояния им, защиты [4; 5]. Из этого следует вывод, что положительный аспект манипулирования в отечественной психологии практически не рассмотрен. За рубежом манипуляции рассматриваются в качестве прикладного материала к социально-политическим концепциям. Учитываются различные аспекты: манипуляция у Гоббса – как «способ ограничения эгоизма человека», у «французской буржуазии» и немецких фашистов – как оружие против политического конкурента и средство подчинения сознания граждан, у Г. Лассуэля и Ч. Мерриам – эффективное средство пропаганды [9]. Если исходить из позиций бихевиоризма, термин «манипуляция», по своей сути, близок к научению, которое способствует формированию желаемого поведения и используется в технологиях обучения и воспитания [9].

Таким образом, поставленная проблема – манипуляция как способ эффективного общения в семье – является актуальной ввиду необходимости ее дальнейшей проработки.

Объектом исследования данной работы является манипуляция как один из инструментов общения; *предметом* – манипуляция в семейных отношениях.

Цель исследования – рассмотрение манипуляций с точки зрения их положительного влияния на общение в семье.

Задачи:

1) на основе анализа теоретических и практических исследований сформировать представление об общении в целом и эффективном общении в частности;

2) на основе теоретического анализа научной литературы по проблеме исследования уточнить понятие манипуляции;

3) выявить особенности общения в семье (между супругами, детьми, родителями и детьми);

4) рассмотреть манипуляции в семейных отношениях.

Гипотеза исследования: манипуляция в семейных отношениях эффективна, как средство оптимизации отношений между всеми членами семьи, а также как средство обучения и воспитания ребенка.

Чтобы ответить на вопрос об эффективности манипуляции в семейных отношениях, необходимо начать анализ с истоков и понять: что же такое общение?

«Общение – это сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс взаимовлияния друг на друга, и как процесс сопереживания и взаимного понимания друг друга» [2, с. 50-51]. Общение является реализацией всей системы человеческих отношений. «В реальном общении даны не только межличностные отношения людей, то есть выявляются не только их эмоциональные привязанности, неприязнь и прочее, но в ткань общения воплощаются и общественные, то есть безличные по своей природе, отношения» [1, с. 73]. Человеческое общество вне общения немыслимо, поскольку общение объединяет группу и способствует развитию личности, «необходимо осуществляется при самых разнообразных межличностных отношениях, то есть дано и в случае положительного, и в случае отрицательного отношения одного человека к другому» [1, с. 74].

Люди часто используют понятие «эффективного общения» в своей речи без уточнения значения самого словосочетания. Что же такое эффективное общение? Эффективность – это достижение каких-либо определенных результатов с минимально возможными издержками, результативность процесса [8]. Эффективным считается общение, если процесс взаимодействия приводит к достижению соглашения между людьми и обоюдно желаемому результату, реализуя актуальные потребности обеих совместно

действующих сторон. Знание приемов и техник эффективного общения позволяет оптимально взаимодействовать в социуме и реализовывать свои потребности, цели так, чтобы это соотносилось с потребностями и целями окружающих людей в референтной группе. Такими техниками являются, например, «открытость для убедительных аргументов», «условность принятия доводов оппонента», «вовлечение в совместную выработку решения», «отзеркаливание», избегание категоричных суждений, проявление эмпатии и уместные комплименты [7].

Семья – одна из важных сфер жизни человека, для которой характерно постоянное и тесное общение, в которой складываются особые межличностные отношения (любовь или кровное родство), «подразумевающие взятие на себя определенных обязательств во взаимоотношениях друг с другом (правовые, нравственные)» [3, гл. 13]. Общение является важной и необходимой составляющей совместной жизни как для супругов, так и для родителей с детьми. Наиболее эффективной формой общения в семье является совместная деятельность – труд или отдых.

Каждая семья имеет свои сильные и слабые стороны. Семье легче разрешать возникающие проблемы за счет ее единства и заботы ее членов друг о друге. С другой стороны, в этом же заключается трудность – из-за несовпадения мнений зачастую развиваются конфликты. Семейные конфликты могут иметь тяжелые последствия для всех членов семьи, особенно для детей, включая психологические и психосоматические проблемы. Наиболее благоприятным способом разрешения конфликта в семье является достижение согласия по вызывающим споры вопросам. Однако есть и другие, деструктивные способы – уход из семьи одного из супругов или ребенка, развод, лишение родительских прав. Такое разрешение крайне негативно сказывается и на родителях, и на детях, вызывая тяжелые переживания, приводящие к психологическим проблемам. Есть способ, благодаря которому можно избежать многих деструктивных конфликтов и прийти к соглашению – манипуляция.

Принято считать, что манипуляция – это плохо, несмотря на то, что в современном мире манипуляции способны помочь справиться с «самодурством» начальника, дурным характером родственника или грубости от случайных прохожих. Знания из области психологии позволяют эффективно управлять людьми, когда это необходимо. Например, посредством манипуляций можно привести начальника в хорошее расположение

духа, используя то, что ему нравится и т. п. Владеть навыком манипуляций стоит ради способности защитить себя от негативного воздействия со стороны недоброжелательно настроенных людей и себя. Манипуляция – «вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями» [3, с. 59].

В процессе воспитания нам приходится формировать определенное поведение воспитанников. А для этого, зачастую, используются угрозы, споры, принуждения и лишения, которые в дальнейшем сопровождаются сожалением о своей грубости. Зная более совершенные способы управления, можно добиться своей цели быстрее и эффективнее, сохранив хорошие взаимоотношения.

В близких отношениях нередко случается так, что один партнер хочет соблюсти свои интересы, не задев чувства другого, сохранив чувство порядочности перед обществом (другими членами), и использует для этого манипулятивные техники. Он может делать это неосознанно, поскольку навык скрытого воздействия мы формируем еще в самом раннем возрасте [3, с. 61-62]. Опыт управления взрослыми в семье начинается с первых дней жизни, когда ребенок своими криками побуждает мать срочно удовлетворять его потребности. Интересен тот факт, что, если мать сразу же приходит на крик, ребенок в дальнейшем скорее вместо активной вокализации издает специфические покрикивания [4, с. 83]. Это естественным образом формирует стремление ребенка упорядочивать мир вокруг себя, управляя поведением взрослого. Взрослые также стремятся подчинить своему распорядку потребности ребенка, и он отвечает им тем же (посредством интериоризации опыта). Однако некоторая доля манипулятивных приемов интуитивным путем самостоятельно изобретается ребенком. Корректное использование манипуляций в семье может развить и усилить семейные взаимоотношения, укрепить дружбу, ободряет детей и обучает их правильному общению.

Основными составляющими манипулятивного воздействия являются: целенаправленное преобразование информации (ее искажение, утаивание фактов, также важен способ подачи); сокрытие воздействия (полное сокрытие целей воздействия или их подмена другими); средства принуждения; мишени воздействия (гордость, стремление к удовольствию, комфорту, желание иметь семей-

ный уют, известность и др.); роботизация (стереотипизация мышления) [10, с. 148-163].

Учитывая выше изложенное, можно сделать следующие выводы. Общение в семье играет важную роль в процессе взаимодействия ее членов и влияет на их душевное благополучие, успех во всех сферах жизни. Манипуляции, как особый вид психологического воздействия, часто рассматриваются негативно в связи с незнанием «жертвы», когда на нее направлено воздействие и невозможностью защититься от не-

го. С моральной точки зрения манипуляции не допустимы, т. к. препятствуют выражению свободной воли другого человека, и в то же время они позволяют избежать негативных проявлений конфликтов и, при грамотном использовании, упрощают процесс воспитания детей. Манипуляция является эффективным способом общения в семье, если уметь правильно ей пользоваться и применять только для укрепления отношений и развития каждого из участников взаимодействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 285 с.
2. Волкова А.И. Психология общения. – Ростов-на-Дону, 2007. – 272 с.
3. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – М.: ЧеРо, Издательство МГУ, 1997. – 344 с.
4. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. – СПб.: Питер, 2009. – 384 с.
5. Михайлов Л.А., Соломин В.П., Маликова Т.В., Шатровой О.В. Психологическая безопасность. – М.: Дрофа, 2008. – 288 с.
6. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. Учебник. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.
7. Панфилова А.П. Психология общения. Учебник для студ. учреждений сред. проф. образования. – М.: Академия, 2013. – 368 с.
8. Рюмина Л.И. Психология манипуляций. Учебно-методическое пособие. – Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2010. – 35 с.
9. Скиннер Б.Ф. Технология поведения // Американская социологическая мысль: Тексты / под ред. В.И. Добренькова. – М.: Изд-во политической литературы, 1996. – 496 с.
10. Хабибуллин А.Р. Развитие основных концепций манипулирования // Ученые записки казанского государственного университета. – Том 151, кн. 5, ч. 1, Гуманитарные науки. – 2009. – С. 138-145.

ЕДИНСТВО СЛОВЕСНОГО ИСКУССТВА И ОСНОВ НАУКИ (ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ) НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

КАЗАЧКОВА Ольга Николаевна

учитель начальных классов

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 55» Советского района

г. Воронеж, Воронежская область, Россия

В статье раскрываются особенности работы с детьми на уроках литературного чтения в начальной школе.

Ключевые слова: начальная школа, литературное чтение, 1-4 классы, учитель, ученики.

Нет таких учителей, которые хотели бы плохо учить детей. Однако, в последнее время общество справедливо выражает неудовлетворенность тем, как школа выполняет социальный заказ. Теперь все чаще упреки адресуются именно учителям начального звена обу-

чения. Страну не устраивает уровень и качество общественного сознания вступающих в жизнь юных граждан, отсутствие у них установок и умений для творческого и заинтересованного участия в общественном производстве, а основы формирования личности закладыва-

ются, как известно, в начальных классах. Деятельностный подход в методике начального обучения – это не новация, а добрая, надежная, проверенная временем и незаслуженно забытая нами традиция. В деятельностном подходе обучения младших школьников много интересных путей осуществления преемственности.

Можно наметить возможные пути осуществления преемственности на основе:

- учета того общего, что объединяет ступени развития детей;
- обновления содержания образования на основе разработки и внедрения преемственных программ;
- использования новых развивающих технологий обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста;
- правильной организации переходной формы деятельности – учебно-игровой;
- отработка механизма приема детей в первые классы разного типа школ.

Я работаю учителем начальных классов более 28 лет и хочу поделиться опытом обучения и воспитания в начальных классах. В своей деятельности использую рабочую программу по «Литературному чтению», учебно-методический комплекс «Перспектива» для учащихся 1-4 классов [2]. Она составлена на основе федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и с учетом авторской программы по литературному чтению Л.Ф. Климановой, В.Г. Горецкого, Л.А. Виноградской, в которой учтены основные положения программы развития универсальных учебных действий для начального образования. Программа детализирует и раскрывает содержание стандарта, определяет общую стратегию обучения, воспитания и развития, учащихся средствами учебного предмета в соответствии с целями изучения литературы, которые определены стандартом. Предмет «Литературное чтение» входит в образовательную область «Филология». «Литературное чтение» (авт. Л.Ф. Климановой и др.) как систематический курс начинается с 1 класса сразу после обучения грамоте и продолжается на протяжении всего периода обучения на первой ступени. Главная идея программы по литературному чтению – изучение литературы от фольклора к древнерусской литературе, от нее – к русской литературе XVIII, XIX, XX вв. Специфика учебного предмета «Литература» определяется тем, что он представляет собой единство словесного искусства и основ науки (литературоведения), которая

изучает это искусство. Произведения устного народного творчества разных народов (малые фольклорные жанры, народные сказки о животных, бытовые и волшебные сказки народов России и зарубежных стран). Знакомство с поэзией А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова и других классиков отечественной литературы XIX-XX вв., классиков детской литературы, знакомство с произведениями современной отечественной (с учётом многонационального характера России) и зарубежной литературы, доступными для восприятия младших школьников. Тематика чтения обогащена введением в круг чтения младших школьников мифов Древней Греции, житийной литературы и произведений о защитниках и подвижниках Отечества. Курс литературного чтения в начальных классах строится на основе сочетания концентрического, историко-хронологического и проблемно-тематического принципов. Содержание курса включает произведения русской и зарубежной литературы, поднимающие вечные проблемы (добро, зло, жестокость и сострадание, великодушие, прекрасное в природе и человеческой жизни, роль и значение книги в жизни писателя и читателя и т. д.). Ведущая проблема изучения литературы в 1-4 классе – художественное произведение и автор. Принципы отбора содержания связаны с преемственностью целей образования на различных ступенях и уровнях обучения, логикой внутри предметных связей, а также с возрастными особенностями развития учащихся. Личностная ориентация образовательного процесса выявляет приоритет воспитательных и развивающих целей обучения. Деятельностный подход отражает стратегию современной образовательной политики.

Нужно ли для полноценного восприятия и понимания художественной литературы воображение? Зачем? Вот как на этот вопрос отвечает детский писатель С.Я. Маршак: «Литературе так же нужны талантливые читатели, как и талантливые писатели. Именно на них, на этих талантливых, чутких, обладающих творческим воображением читателей, и рассчитывает автор, когда напрягает все свои душевные силы в поисках верного образа, верного поворота действия, верного слова. Художник – автор берет на себя только часть работы. Остальное должен дополнить своим воображением художник – читатель» [1, с. 87]. Различают два типа воображения – воссоздающее и творческое. Сущность воссоздающего воображения заключается

в том, чтобы по авторскому словесному описанию представить себе созданную писателем картину жизни (портрет, пейзаж, эпизод...). Творческое воображение состоит в умении детально представить себе картину, скупую схваченную автором. Известно, что именно в младшем возрасте воображение читателя лучше всего поддается воздействию, поэтому начинать следует с работы над воссоздающим типом воображения, с тем чтобы в последствии на этой основе перейти к формированию более продуктивного

типа – творческого воображения. Развивать воображение помогают прежде всего творческие виды работ: работы с иллюстрациями книг и картинами, графическое и словесное рисование, воображаемая экранизация литературного произведения, творческие игры. Насыщая жизнь младшего школьника этими видами работ, мы незаметно для ребенка ускоряем развитие его личности от объекта к субъекту воспитания, от стихийного копирования и ситуативного подражания к сознательной работе над собой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маршак С.Я. О талантливом читателе // Собр. соч. в 8 томах. – том 7. – 639 с.
2. Программа по литературному чтению /Литературное чтение 1-4 класс/ Л.Ф. Климана, В.Г. Горещкий, Л.А. Виноградская. – М. Просвещение, 2014. – 24 с.

ДЕТСКИЕ СТРАХИ КАК НЕГАТИВНЫЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

КОЧЕТКОВА Наталия Федоровна

педагог-психолог

МБДОУ «Детский сад № 212 «Городок»

г. Красноярск, Россия

В основе страха как базовой человеческой эмоции лежит инстинкт самосохранения. Чувство страха – это нормальное явление для любого взрослого человека. Что уже говорить о нашем малыше, психика которого не до конца сформирована и подвержена различным внешним воздействиям. Задача родителей – уловить ту грань, когда реакция малыша на события приобретает навязчивые и опасные формы. Биологически осмысленный (адекватный), страх выполняет в жизни защитную и адаптивную функции. Однако следует отметить, что страхи могут и не иметь данных позитивных функций. Страх, у детей дошкольного возраста требует внимательного отношения взрослых.

Ключевые слова: страх, эмоция, мобилизация, адекватность.

Страх, являясь одной из фундаментальных эмоций человека, возникает в ответ на действие угрозы. Проявления страха у детей дошкольного возраста разнообразны: например, от совершения большого количества лишних движений (суетливость) и многословности до полного оцепенения, когда ребенок замолкает и замирает. Состояние данной проблемы сегодня, с одной стороны, ухудшается тем, что практически исчезли дворовые компании сверстников, естественным образом осуществлявшие оказание необходимой помощи детям по преодолению своих страхов, а с другой стороны тем, что с каждым годом происходит ухудшение психического здоровья детей. Почему именно в дошкольном возрасте отмечается большое количество страхов у детей? Связано это, прежде всего, с интенсивным развитием эмоциональной сферы у ребенка дошкольного

возраста, с осознанием проблем жизни и неизбежной смерти. Как правильно реагировать взрослым на возрастающее количество страхов у детей дошкольного возраста? Как помочь ребенку, когда он боится?

Разберемся: у каких детей возникает большое количество страхов? Можно с уверенностью утверждать, что страхов гораздо больше у эмоционально чувствительных и впечатлительных детей, а также у детей тревожных родителей, у детей, которые растут в атмосфере семейного психологического неблагополучия (конфликты, разводы), да и просто у тех детей, которые по тем или иным причинам недополучили от родителей уверенности в своих силах. В таком случае почва для появления страхов уже подготовлена, остается лишь появиться угрожающему стимулу, который и спровоцирует неадекватное поведение ребенка. Еще хочется отметить, что страхам подвержены

те дети, которые не умеют давать сдачи в ответ на выпады обидчика.

Может возникнуть вопрос: страхи у детей – это хорошо или плохо? Ведь страх выполняет функцию защиты и мобилизации сил организма ребенка перед лицом опасности. Лишившись страхов, ребенок будет беззащитен и не сможет адекватно ответить на опасность. Отмечая положительное значение страха, тем не менее, остановимся на отрицательной роли страха, когда он может буквально парализовать ребенка. Ведь ребенок дошкольного возраста не всегда способен справиться с тем отрицательным зарядом, который несет в себе страх.

В проблеме страхов у детей дошкольного возраста большое значение имеет профилактическая работа. Действительно, клинические проявления страха, которые мешают ребенку адаптироваться в социальной действительности, заметны и вызывают необходимость обратиться к специалисту. А как быть в ситуации, когда количество страхов превышает доступную возрастную норму, но ребенок при этом ничем особенно не отличается от сверстников, лишь немного более беспокоен, волнуется по пустякам и т. д.? Такое отравляющее воздействие страхов на психику дошкольника происходит постепенно и незаметно, формируя тревожно-мнительные черты характера.

Рассмотрим более подробно, что же такое страх? Страх – это эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленная на источник действительной или воображаемой опасности. В отличие от боли и других видов страдания, вызываемых реальным действием опасных для существования факторов, страх возникает при их предвосхищении. В зависимости от характера угрозы интенсивность и специфика переживания страха варьирует в достаточно широком диапазоне оттенков (опасение, боязнь, испуг, ужас). Если источник опасности является неопределенным или неосознанным, возникающее состояние называется тревогой. Если страх связывается с широким кругом более или менее случайных предметов или ситуаций, он может стать фобией (навязчиво возникающие состояния страха). Функционально страх служит предупреждению субъекта о предстоящей опасности, позволяет сосредоточить внимание на ее источнике, побуждает искать пути ее избегания. В случае, когда страх достигает силы аффекта (панический ужас), он способен навязать стереотипы поведения (бегство, оцепенение, защитная агрессия) [2].

Виды детских страхов. Детские психологи выделяют несколько форм страхов:

1. Навязчивые страхи. К таким относится боязнь высоты (гипсофобия), боязнь принимать пищу (ситодобия), боязнь закрытого пространства (клаустрофобия) и так далее. Ребенок может бояться каждого конкретного обстоятельства, предмета, ситуации.

2. Бредовые страхи опасны тем, что в них сложно найти причину. К примеру, малыш боится горшка или, оказывается, есть яблоки (мясо или что-то другое) без видимых причин. Наличие подобных страхов – это повод задуматься, ведь они могут перейти в серьезные психические отклонения.

3. Сверхценные страхи. Отправной точкой может послужить обычная ситуация в жизни малыша, которая фиксируется у него в голове, становится «идеей фикс». К таким страхам можно отнести заикание, боязнь выходить к доске (в школе) и так далее. Сверхценные страхи – самые популярные в детской психологии (90% всех фобий приходится именно на «идеи фикс») [3].

В разные возрастные периоды у детей преобладают различные страхи.

От рождения до полутора лет идет боязнь шума, падения, боязнь другого человека.

От 7 месяцев до года – боязнь громких звуков, одевания или раздевания, незнакомых людей. От 2 до 3 лет – страх смены обстановки, отвержения со стороны матери и отца, резкого изменения жизненных обстоятельств. От 3 до 5 лет – боязнь замкнутого пространства, темноты, одиночества, сказочных персонажей. От 5 до 7 лет ведущим становится страх смерти. И в раннем и среднем и старшем дошкольном возрасте дети боятся страшных снов. Дети 7-8 лет больше всего боятся не угодить родителям – они опасаются разочарования с их стороны.

Детские страхи нужно диагностировать как можно раньше. Проблема определяется по нескольким основным признакам: наличие раздражительности, нарушения сна, перенапряжения лицевых и шейных мышц, трудностей с концентрацией внимания, постоянному беспокойству. Если прослеживается хотя бы два из перечисленных выше признаков, необходимо сходить к специалисту.

Отдельно необходимо остановиться на страшных снах у детей дошкольного возраста. Дошкольный возраст – это возраст, когда вне зависимости от состояния эмоциональной сферы ребенка у него возрастает количество кошмарных снов, увеличиваясь многократно при нервных нарушениях. Появление навязчивых кош-

марных снов свидетельствует о том, что психика ребенка не в состоянии «переварить» те аффективные переживания, которые тревожат ребенка днем, продолжая свою работу ночью.

Детские страхи – это очень серьезная проблема и для современных детей и для родителей. Более того, в отличие от многих других детских проблем, о которых можно с полной уверенностью сказать родителям: «Ничего, скоро он ее перерастет», в данном случае так утверждать нельзя. Ребенок растет, и страхи чаще всего растут вместе с ним. С возрастом у детей развивается воображение. Фильмы, книги, компьютерные игры, услышанные разговоры и реальные события дают реальную пищу для фантазий. И если ребенок к тому же склонен к невротическим страхам, фантазия действует против него. Страхи увеличиваются в количестве, становятся все более и более яркими и агрессивными. Они надвигаются на ребенка со всех сторон и буквально пожирают его душу. Большинство детей не склонно делиться с взрослыми своими переживаниями. Некоторые потому, что стесняются казаться трусами, другие боятся так сильно, что само обсуждение этой темы им невыносимо.

Советы родителям: Как преодолеть детские страхи? В сложные периоды родители должны проявлять особую мудрость:

Нельзя вышибать «клин клином» – это не выход. Если малыш боится темноты, то ни в коем случае нельзя заводить его в темную комнату. Лучшая стратегия «лечения» – ставить в пример себя. Покажите малышу, что заходить в темную комнату совсем не страшно.

Нельзя придумывать несуществующих существ, которые в случае непослушания придут и заберут малыша. Фантазия ребенка отлично работает, поэтому для него такой персонаж будет существовать и в реальности.

Не стоит постоянно напоминать ребенку о его страхах и уж тем более упрекать за это. Такой подход только закрепляет проблему, и с ней потом сложнее бороться.

При появлении страхов будьте готовы выслушать ребенка. Не относитесь к проблеме пренебрежительно (даже если причина страха малыша совсем нелепа).

Старайтесь отвлечь ребенка в момент, когда его что-то сильно пугает. Существуют причины возникновения детских страхов.

1. Случай в жизни, который напугал вашего ребенка. К примеру, ребенок мог застрять в лифте или его напугала собака. Подобные виды фобий лечить проще всего. Но скорость вос-

становления зависит от характера ребенка, его внушаемости, отношения к жизни и так далее.

2. Детская фантазия. Дети большие выдумщики-они способны придумать для себя предмет боязни. И то, насколько быстро они справятся с возникшей ситуацией, зависит от состояния психики. Один ребенок забывает о проблеме на следующий день, а другой страдает годами.

3. Причиной появления внутренних страхов часто становятся бабушки, родители и воспитатели. Взрослые люди предупреждают ребенка об опасности, тем самым пугая его. Ребенок «рисует» страх в воображении и запоминает на всю жизнь.

4. Взаимоотношения со сверстниками – это также одна из причин. Если коллектив не принял вашего малыша, то он будет бояться идти в детский сад или школу.

5. Конфликты внутри семьи также имеют свое влияние. Ребенок может чувствовать себя виноватым в постоянных ссорах родителей и думать, что все проблемы из-за него.

6. Невроз – это очень серьезное расстройство и поставить такой диагноз может только специалист [4].

Что полезно знать? Страхи больше всего бояться смеха, поэтому необходимо увидеть смешное в страшном. Страхи не любят, когда о них рассказывают и пытаются их анализировать. В этот момент страхи чувствуют себя бабочкой, пойманной в сачок. Страхи не любят когда в них играют. Пытаются нарисовать, вылепить из пластилина, склеить из бумаги, да просто осуществить с ними разнообразные действия, которые страхи не переносят. Страхи вместе со страшными снами начинают таять, как тает снег в погожий весенний день.

Бороться с детскими страхами можно через игры. К примеру, дать задание ребенку слепить или нарисовать свой страх. После этого изображенное страшилище нужно порвать или сжечь. Далее внушите ребенку, что оно его больше не потревожит. Можно поиграть в хорошо известные пятнашки, прятки или жмурки. Дайте задание ребенку придумать сказку со своими персонажами.

Помните, что страхи для ребенка – это нормально. Ваша задача контролировать процесс их появления и при необходимости корректировать!!! Говорить с ребенком нужно ровным, спокойным голосом. Главное чтобы он чувствовал, что его любят, понимают и принимают. Задача взрослого после выявления страхов – создать условия, которые подготовят переход ребенка на этап победителя своих страхов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иванова Г.П. Театр настроений. – М.: Скрипторий 2003, 2006. – 88 с.
2. Зубкова А.С., Зубанова С.Г. Книга для родителей. Детские страхи. – Ярославль: Академия развития, 2007. – 128 с.
3. Шишова Т.Л. Как помочь ребенку избавиться от страхов. Страхи – это серьезно. – СПб: Речь, 2007. – 104 с.
4. Молина Г.Б., Лютова Е.К. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. – М.: Речь, 2005. – 190 с.

НЕПОСРЕДСТВЕННО ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЛЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА «ДОМ, В КОТОРОМ ЖИЛИ ПРЕДКИ»

КРАСНОВА Надежда Анатольевна

воспитатель

МБДОУ «Детский сад «Солнышко»

г. Долинск, Сахалинская область, Россия

В статье представлен конспект непосредственно образовательной деятельности для детей среднего дошкольного возраста, входящий в дидактическую копилку авторской программы «Я и моя семья», направленную на работу по социально-коммуникативному развитию дошкольников. Актуальность программы обусловлена необходимостью создания специальных условий для благоприятного вхождения детей в мир социальных отношений через укрепление связей между поколениями, родственными связями и возрождение традиционной значимости больших многопоколенных семей.

Ключевые слова: древняя Русь, русская изба, русская печь.

Все, что находится вокруг человека, называется окружающим миром, в который входят живая и неживая природа, люди, предметы, которыми они пользуются. Все это, не появляясь в жизни каждого из нас отдельно, а существует очень давно, передается нам от наших предков в виде наследия, которое бывает природным и культурным. Природное наследие человек бережет и охраняет для своих потомков. Культурное наследие создают и присваивают люди в процессе своего бытия.

Каждый человек принадлежит к определенной культуре, мы относимся к русской. Культура русского народа очень древняя и передается нам от наших предков. О русской культуре можно судить по сказкам, картинам, книгам, одежде, постройкам. К последнему, относится жилище человека – дом (изба), жилая постройка являющаяся и родиной, и семьей, и родней для нашего народа.

В жизни русского человека дом имел большое значение, потому что с ним связано много общего: дом начинался с человека и ощущений теплоты человеческих рук, который приобщался к нему, к семейным ценностям и обычаям.

Соблюдение обычаев, обрядов, примет при строительстве избы и его убранстве отражали внутренний мир человека, его мировоззрение на жизнь, которое передавалось из поколения в поколение. Одним из обязательных обычаев, было наличие в избе русской печи. Это было сердце избы, его основа и значимый элемент любого русского жилища. В сказках она кормила путников, уберегала их от погони, согревала, рассказывала, как быстрее добраться до цели, давала мудрые советы.

Вышесказанное означает, что этнос, позволял воспитывать в человеке нравственность, духовность и культуру. И на сегодняшний день, проблема этнокультурного воспитания подрастающего поколения не только остается важным направлением педагогической деятельности, но и приобретает все более значимый характер. Поскольку без прошлого нет будущего, нет развития, как отдельного человека, так и всего общества.

Программное содержание.

Цель образовательной деятельности: познакомить детей с русской деревней, устройством крестьянского дома и особенностями его конструкции.

Обучающие задачи: знакомить детей с бытом русского народа, с печью – главной частью избы и ее значением, посредством закрепления в речи детей понятий: изба, сруб, печь, печник, израсцы.

Развивающие задачи: развивать связную речь, умения использовать в речи свои знания, творчество, развитие интереса к конструктивной деятельности.

Воспитывающие задачи: способствовать развитию дружеских отношений между детьми, прививать интерес к истории своего народа.

Образовательные области: познавательное развитие, социально-коммуникативное развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие, речевое развитие.

Виды деятельности: познавательная, коммуникативно-речевая, продуктивная, двигательная-игровая.

Оборудование: интерактивная доска, макет печи вырезанный из ватмана, цветы для ее украшения, кисти, клейстер, салфетки,

Предварительная работа: формирование у детей умения разгадывать загадки в совместной деятельности; формирование способности рассматривать в процессе прогулок транспорт, выделяя их форму и основные части; развитие интереса к конструктивной деятельности, посредством обучения навыку сооружения крупных построек.

Формы работы: художественное слово, вопрос, беседа; рефлексия; показ слайдов на интерактивной доске; самостоятельная работа; пальчиковая гимнастика; подвижная игра; дидактическое упражнение.

Ход мероприятия.

I. Организационный момент.

Воспитатель:

Придумано кем-то, просто и мудро –
При встрече здороваться: Доброе утро!

Дети: Доброе утро!

Воспитатель: Ребята, как вы думаете, что такое прошлое?

Дети: Прошлое, это то, что прошло. Прошлое это то, что было давно.

Воспитатель: Верно ребята. Прошлое это то, что было давным-давно. Как вы думаете, мы с вами можем попасть в прошлое?

Ответы детей.

Воспитатель: А как мы можем попасть в прошлое?

Дети: На машине времени. С помощью волшебной палочки. На ковре-самолете и т. д.

Воспитатель: Ребята, вы ответили верно.

Существует много способов попасть в прошлое, и один из них – проход через ворота времени. Вы согласны отправиться в путешествие? Приглашаю вас совершить путешествие в чудесный мир прошлого. В добрый путь!

Игровой момент «Ворота времени».

Звучит сказочная мелодия. Дети с педагогом проходят «ворота времени», попадая с педагогом в «прошлое».

Через ворота времени пойдем

Шаг за шагом, потихоньку

В прошлое мы попадем.

II. Основная часть.

Звучит фонограмма русской народной мелодии.

Слайд-шоу «Древняя Русь».

Воспитатель: Мы совершили путешествие через «Ворота времени» попали в Древнюю Русь.

«Русь деревянная – края дорогие
Здесь издавна русские люди живут.
Они прославляют жилища родные,
Раздольные русские песни поют...»

Воспитатель: Как вы считаете, почему Русь называют деревянной?

Дети отвечают с опорой на увиденные изображения.

Дети: Потому, что жилье, посуда, мебель – все это было сделано из дерева.

2 слайд «Русская изба».

Воспитатель: Правильно. Русь называли деревянной потому, что в те далекие времена самым распространенным материалом было дерево. И место для строительства и жилья выбирали такое, где был лес, много деревьев. Потому что это был самый главный материал. Верно, вы сказали, что даже жилье на Руси строили из дерева, из бревен. Такие дома называли избами. Предлагаю поиграть в игру «Угадай, где, чей дом?».

Проводится игра «Угадай, чей дом?».

Детям предлагаются картинки домов и героев из сказок. Дети распределяют картинки парами и называют игру. Варианты сказок: «Теремок», «Заюшкина избушка», «Три медведя» и т. д.

Воспитатель: Вы большие молодцы, верно, угадали и правильно разложили дома и зверей. Что общего у всех домов?

Дети: Все они сделаны из дерева, бревен. Эти дома деревянные.

3 слайд «Строительство избы».

Воспитатель: Верно. Такие дома называются избами или срубами. Чтобы построить такой дом, выбирали большие сосны и ели, стволы

которых были прямыми и крепкими. Их очищали от сучьев и коры и составляли между собой. Все это делалось при помощи одного инструмента-топора. Даже есть такая замечательная русская пословица: «Не взявшись за топор, избы не построить». Ребята, давайте мы с вами тоже построим избу.

Пальчиковая гимнастика «Дом».

Воспитатель: «Собирайся народ – становись в кружок».

Я хочу построить избу
Руки над головой домиком.
 Чтоб окошко было в ней
Руки перед глазами, концы пальцев рук сомкнуты в «окошко».
 Чтобы дверь была
Ладони повернуты к себе, сомкнуты боковыми частями.
 Рядом чтобы сосна росла
Пальцы растопырены, руки тянем вверх.
 Чтоб вокруг забор стоял
Руки перед собой кольцом пальцы соединены.
 Пес ворота охранял
Одна рука «пес» мизинцу.

4 слайд «Деревенская улица».

Воспитатель: Все избы в деревне строили всегда «лицом» к дороге. Благодаря изразцам все избы были нарядными, словно русские красавицы! Но не только изба, все предметы внутри её, было тоже сделано из дерева: мебель, посуда, предметы быта.

5 слайд «Обстановка внутри избы».

Воспитатель: Посмотрите ребята, один такой предмет прошлого есть у меня.

Воспитатель обращает внимание на сундук. Ответы детей. Воспитатель: Сундук не простой! Открыть его можно с помощью волшебных слов. Давайте вместе ребята скажем: «Раз, два, три, четыре, пять сундук будем открывать».

Дети вместе проговаривают слова. Под русскую народную мелодию открывается сундук.

Проводится игра-беседа «Волшебный сундучок». Дети достают из сундучка только предметы прошлого (деревянные предметы быта, утварь) объясняя их значение и как можно его использовать. Воспитатель руководит беседой.

Воспитатель: Вы большие умницы! Быстро и правильно вы нашли все предметы старины и рассказали о них. Посмотрите, ребята, я еще что-то нашла в сундуке.

Воспитатель достает бересту.

Дети: Это береста.

Воспитатель: Что такое береста?

Дети: Это кора березы, осины.

Воспитатель: Верно, бересту использовали в старину вместо бумаги. На нашей бересте, написана загадка. Послушайте, её.

Внутри огонь горит, из трубы дым валит,
 Кашу варим, блины жарим.

Ребята, вы догадались, о чем загадка?

Дети: Это русская печь.

6 слайд «Русская печь».

Воспитатель: Печь была самым главным предметом в избе. Войдя в избу, на печь сразу же обращали внимание, потому что она занимала почти пол избы. Печь была неотъемлемой частью жилища. В старину говорили: «Без печи изба – не – изба». Почему же ей такой почет? Для чего она нужна? *Дети:* На ней готовили вкусную еду, выпекали хлеб.

Воспитатель: Правильно. Каша, блины и пирожки, приготовленные в русской печи, были очень вкусными. Ребята, давайте представим, что мы с вами печем пирожки.

Игра малой подвижности «Пирожки».

В соответствии с текстом дети выполняют действия.

Мы печем пшеничные, пирожки отличные,
 Кто придет к нам пробовать?
 Мама, папа, брат, сестра, пес лохматый со двора.
 Тесто замесили, сахар не забыли,
 Тесто скалкой раскатали, раскатали не устали,
 Взяли ложку с творогом,
 Пирожок, за пирожком.
 Ну-ка печка, дай пирожкам местечко!

Воспитатель: Пирожки получились вкусные, сладкие. На славу мы постарались. Но на русской печке не только еду готовили. Как вы думаете, для чего еще нужна была печь?

Дети: Печь согревала людей, на ней сушили одежду и т. д. *Воспитатель:* Правильно, печь служила источником тепла. Делали печи из разного материала – камня, кирпича, глины.

Речевая игра «Какой? Какая? Какие?»

Воспитатель: Если печь делали из камня, то она называлась как?

Дети: Каменная печь.

Воспитатель: Если делали из глины?

Дети: Глиняная печь.

Воспитатель: А если печь делали из кирпича?

Дети: Кирпичная печь.

7 слайд «Печник кладет печь».

Воспитатель: Складывались печи из кирпича и обмазывали их глиной. Человека, который клал печь, называли печник. Слава о хо-

рошем печнике шла по всей округе. Предлагаю помочь печнику сложить печку.

Звучит русская народная мелодия, дети выполняют постройку.

Конструктивно-модельная деятельность «Строим печку».

Развивать умение детей работать коллективно, создавая постройку (печь) в соответствии с общим замыслом из строительного материала.

Воспитатель: Ребята, вы молодцы! Помогли печнику построить русскую печь. Ах, русская, большая печь! Как символ счастья и добра. Все начинается от печки, в избе она всему глава.

Рефлексия занятия «Украшение печи».

Воспитатель: Мы сегодня говорили о том, что печка-это главный элемент русской избы. Чтобы она стала красивее, предлагаю украсить её этими цветами, прикрепляя которые, каждый из вас скажет, что нового и интересного он узнал, путешествуя в прошлом.

Дети наклеивают цветы на русскую печь, озвучивая свои мысли.

Воспитатель: Вы озвучили интересные мысли, помните о них. Мне понравилось, что вы были активными, дружными, вежливыми. Показали

свой интерес, любознательность и знания к предметам русской старины, истории родного края. Оставайтесь такими всегда. А поможет нам вернуться в группу песня «Если рядом с тобой друг».

Дети с педагогом исполняют песню «Если рядом с тобой друг» (сл. Михаила Пляцковского, муз. Владимира Шаинского).

1. Ветер зовёт за собой облака
Вдаль, вдаль, вдаль.
Если ты друга не встретил пока,
Жаль, жаль, жаль!

Припев:

Мир похож на цветной луг,
Если рядом с тобой друг.
Друга взять не забудь в путь,
Другу верен всегда будь!
Мир похож на цветной луг,
Если рядом с тобой друг.

Друга взять не забудь в путь,
Другу верен всегда будь!

2. Песня не зря собирает друзей
В круг, в круг, в круг.

Сделает хмурый денёк веселей
Друг, друг, друг!

Припев тот же.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чебан А.Я., Бурмакова Я.Л. Знакомим дошкольников с народной культурой. – М.: Сфера, 2012. – 128 с.
2. Вахрушев А.А., Кочемасова Е.Е., Акимов Ю.А., Белова И.К. Здравствуй мир! Методические рекомендации. – М.: Баласс, 2006. – 65 с.
3. Дыбина О.В. Ознакомление с предметным и социальным окружением. Старшая группа. – М.: Мозаика-Синтез, 2015. – 80 с.
4. Коломитченко Л.В. «Дорогою добра». Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. – М.: Сфера, 2015. – 160 с.
5. Веракса Н.Е., Комарова Т.С., Васильева М.А. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования. От рождения до школы. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. – 368 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

КУРОЧКИНА Ирина Александровна

старший преподаватель

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»
г. Екатеринбург, Свердловская область, Россия

В статье рассматриваются психологические особенности эмоционального благополучия детей дошкольного возраста во взаимосвязи с характером детско-родительских отношений в семье. Семья как первичный институт социализации личности закладывает основы для развития личности. Характер межличностных отношений в семейной системе, родительские установки по отношению к ребенку, особенно дошкольного возраста, обуславливают его дисгармоничное или гармоничное личностное развитие.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональное благополучие, эмоциональная лабильность, детско-родительские отношения, родительские установки.

Актуальные требования федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования приоритетной задачей ставят развитие гармонично развитой личности дошкольника. Это достигается созданием эмоционально-насыщенной, безопасной образовательной среды. Формирование и развитие личности ребенка в дошкольной образовательной организации (ДОО) происходит посредством игровой деятельности, при этом особая роль отводится эмоциональной сфере.

Эмоциональная сфера формируется в семье при непосредственном общении с родителями и ближайшим окружением. Ее становление и развитие зависят от эмоциональных условий, которые обеспечивает ребенку семейная система. Проблема эмоционального благополучия дошкольников рассматривается в разных аспектах: педагогическом, психологическом, правовом. При ее решении в условиях ДОО особую значимость приобретает субъект-субъектное взаимодействие родителей и педагогов.

Эмоциональное благополучие ребенка формируется под влиянием воспитания, обучения и организации благоприятной комфортной среды. В таких условиях ребенок приобретает уникальный индивидуальный жизненный опыт [1]. Поэтому развитие эмоций и эмоциональной сферы у детей нельзя отделить от проблем педагогики и психологии. Эмоциональная жизнь, благополучие, самовыражение и все высшие человеческие чувства формируются в непосредственном процессе воспитательного воздействия в семье и ДОО.

Обеспечение эмоционального благополучия детей дошкольного возраста и роль детско-родительских отношений в тандеме «семья и школа» остается очень важной на протяжении онтогенетического развития личности. Все, что закладывается в семье, привносится в детский социум и проявляется в общении, поведении, в межличностных отношениях между детьми и взрослыми (педагогами). Поэтому родителю и педагогу необходимо иметь представление об эмоциональном благополучии, его компонентах, а также возможностях и способах психолого-педагогической коррекции неблагоприятных последствий.

У детей с эмоциональными нарушениями (эмоциональным неблагополучием) преобладают такие отрицательные эмоции, как гнев, стыд, горе, страх, тревога, отвращение. Положительные эмоции проявляются редко, выражены высокий уровень тревожности и невротич-

ности. Такие дети часто не умеют дифференцировать собственное эмоциональное состояние.

Научные понятия: эмоции, чувства, эмоциональные состояния, эмоциональное благополучие широко представлены в отечественной (Л.И. Божович, А.Я. Варга, Б.И. Додонов, К.Е. Изард, Е.П. Ильин, М.И. Лисина, Е.И. Рогов, Л.С. Славина, Ю.П. Строков и др.) и зарубежной психологии (М. Айнсворт, Дж. Боулби, Д. Винникотт, У. Джеймс, А. Маслоу, З. Фрейд, Х. Харлоу, К. Хорни, Э. Эриксон и др.). В их работах эмоциональное благополучие рассматривается как эмоционально-положительное самочувствие ребенка, основой которого является удовлетворение основных возрастных потребностей, как биологических, так и социальных.

Осознание и регулирование эмоциональных состояний обусловлено развитием интеллектуальной сферы личности. В системе дошкольного воспитания и обучения большее внимание уделяют интеллектуальному развитию ребенка, а развитию эмоциональной сферы часто уделяется недостаточное внимание. В процессе воспитания детей начинают обучать культуре сдерживания чувств еще до того, как они открывают для себя мир чужих и собственных эмоций. Это приводит к тому, что ребенок вообще не овладевает способами распознавания, узнавания эмоциональных проявлений. При этом, согласованное функционирование эмоциональной и интеллектуальной сферы личности, их единство могут обеспечить успешное выполнение любых форм деятельности ребенка (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец) [3].

Детско-родительские отношения являются важнейшей подсистемой семьи и рассматриваются как непрерывные, длительные отношения, опосредованные возрастными особенностями ребенка и родителя. При дисгармонии внутрисемейных отношений и негативном стиле семейного воспитания (гиперпротекция, потворствование, игнорирование потребностей ребенка, чрезмерность или недостаточность требований, повышенная моральная ответственность, эмоциональное отвержение, жестокое обращение, гипопротекция и др.) у ребенка возникает разнополярное амбивалентное отношение к родителям, что оказывает неблагоприятное воздействие на эмоциональное благополучие ребенка [5].

Эмоциональное отношение к своей семье и эмоциональное принятие – это субъективная сторона отражения действительности. Отражение и восприятие ребенком отношения родителей порождает определенные чувства и эмоции, и как следствие этого, у него возникает тот или

иной способ реагирования и взаимодействия с родителями. Эмоциональное отношение ребенка к родителям мы рассматриваем как эмоционально благоприятное, эмоционально нестабильное и эмоционально неблагоприятное.

Наблюдение за детьми дошкольного возраста, беседы с воспитателями и родителями позволили определить актуальность обращения к данной проблеме: эмоциональное благополучие детей дошкольного возраста возможно за счет создания педагогических условий, таких как организация предметно развивающей среды ДОО и совместной деятельности с родителями дошкольников, в снижение эмоционального напряжения в семейной системе.

Нами проведено эмпирическое исследование.

Цель исследования: изучить взаимосвязь эмоционального благополучия и особенностей детско-родительских отношений детей дошкольного возраста.

Объект исследования: психологический феномен эмоциональное благополучие.

Предмет исследования: взаимосвязь эмоционального благополучия и особенностей детско-родительских отношений ребенка дошкольного возраста. Нами выдвинуты следующие *гипотезы:* эмоциональное благополучие детей обусловлено характером детско-родительских отношений; существует взаимосвязи между компонентами эмоционального благополучия и особенностями детско-родительских отношений; существует различие в проявлении эмоционального благополучия в подгруппах детей с разной степенью участия родителей в развитии эмоциональной сферы ребенка.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: современные положения о сущности, структуре, функциях детско-родительских отношений: А.Я. Варга, Р.В. Овчарова, В. Сатир, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемилер; концепции, обосновывающие необходимость психологического сопровождения семьи с целью обеспечения полноценного развития личности ребенка: Б.М. Битянова, Н.С. Глуханюк, И.В. Дубровина, Р.В. Овчарова, Т. Яничева; принципы гуманистической психологии и педагогики.

Теоретический анализ позволил сделать вывод о том, что феномен эмоционального благополучия с точки зрения структурного подхода рассматривается неоднозначно. Г.Г. Филиппова определяет следующие компоненты: эмоция удовольствия (неудовольствия) как содержание преимущественного фона настроения; переживание успеха (неуспеха) в достижении цели; пе-

реживание комфорта как отсутствия внешней угрозы или физического дискомфорта; переживание комфорта в присутствии других людей и ситуациях взаимодействия с ними; переживание оценки другими результатов активности ребенка.

В своей работе мы придерживались структуры эмоционального благополучия у детей старшего дошкольного возраста Л.В. Доманецкой, которая выделяет четыре компонента: высокая самооценка; сформированный самоконтроль; ориентация на успех в достижении целей; эмоциональный комфорт в семье и вне семьи [2].

Методы и методики: в ходе исследования нами использовались следующие методы: теоретические – анализ научной и методической литературы; эмпирические – наблюдение, беседа, анкетирование, опрос, тестирование; математико-статистические методы (дескриптивный, сравнительный, корреляционный анализы).

В ходе исследования были использованы методики для родителей: анкета-опрос для выявления представлений родителей об особенностях эмоционального развития ребенка (Е.И. Изотова). Автор выделяет следующие показатели: эмоциональный опыт ребенка; присутствие у ребенка фактора эмоциональной напряженности; эмоциональное поле ребенка; эмоциональный (модальный) стиль ребенка; экспрессивность (мимическая выразительность) ребенка. Также была использована анкета для родителей «Эмоциональное благополучие ребенка в семье» (С.А. Марченко).

Для детей: методика исследования эмоционального состояния, изучающая оценку эмоционального состояния ребенка через изменение сдвига чувствительности по трем основным цветам (Э.Т. Дорофеева); методика «Лесенка» (В.Г. Щур), выявляющая особенности самооценки и соотношение реального «Я» и идеального «Я».

Исследование проводилось на базе детского сада № 22 «Рябинушка» г. Талица, в котором принимали участие 60 детей в возрасте 5-7 лет и их родители.

В ходе дескриптивного анализа группа была поделена на подгруппы с высоким (30 респондентов), средним (23) и низким уровнем родительских отношений (7). Нами проведено анкетирование родителей с целью определения уровня участия родителей в эмоциональном развитии детей (анкета-опрос Е.И. Изотовой). В ходе исследования выявлено, что 50% родителей имеют высокую степень участия в эмоциональном развитии детей, 11,6% – низкий уровень.

Родители соотносят эмоциональное благо-

получие в семье с любовью к детям (8,4% респондентов), 5% родителей указывают на то, что необходимо интересоваться деятельностью, увлечениями и переживаниями ребенка; 3,4% родителей испытывают устойчивую потребность во взаимном общении. Эмоциональное благополучие как нравственную атмосферу семьи определяют 3,4% респондентов; как наличие семейных традиций (дни рождения, посещение кино, театра и другие) – 1,6%; как выполнение обязанностей по дому – 1,6%.

На вопрос: «Как складываются у вашего ребенка взаимоотношения со взрослыми?» родители ответили следующим образом: 61,6% опрошенных считают, что благополучно, у 13,3%, – бывают конфликты, ребенок обижается на взрослых за то, что его наказывают, или что-то не разрешают – 25%.

Конфликтные ситуации с ребенком по средством компромисса разрешают 76,6% родителей, обращаются за помощью к другим членам семьи 13,4%. На вопрос «Как Ваш ребенок проявляет себя в отношении с другими детьми?», родители ответили так: уравновешенный – 23,3%, уступчивый – 8,3%, приветливый – 10%, склонный командовать – 6,6%.

С точки зрения родителей, благополучие семейных отношений – это эмоциональный тыл ребенка, облегчающий его жизнь в детском саду – 85%. Наблюдение, экспертная оценка педагогов, работающих в группах детей, результаты анкетирования родителей позволяют выявить проблемные зоны эмоционального благополучия. Это несогласованность требований к ребенку дома и в детском саду, нарушение режима дня, конфликты в семье, чрезмерная строгость родителей, наказание за малейшее неповиновение, боязнь ребенка сделать что-то не так, недостаток любви и ласки со стороны родителей, особенно матери.

Нами проведен дескриптивный анализ эмоционального состояния по сдвигу цветовой чувствительности, методика Э.Т. Дорофеева. Положительное эмоциональное состояние имеют 38,3% детей, нейтральное – 35%, отрицательное – 26,7%. Детям с отрицательным эмоциональным состоянием характерно доминирование сильных отрицательных эмоций от растерянности и психического дискомфорта до страха. Это может говорить о не включенности родителей в отношения с детьми; родители нетерпимы, склонны к аффективным выражениям отрицательных эмоций, к наказаниям и поучениям, что создаёт в семье состояние хронического психиче-

ского напряжения, возникает скрытое чувство раздражения, обиды и недовольства.

По методике «Лесенка» выявлена заниженная самооценка более чем у 50% детей, можно сделать вывод, что, несмотря на то, что родители имеют высокую степень участия в эмоциональном развитии детей, но существуют проблемные зоны эмоционального благополучия – это чрезмерная строгость родителей, наказание за малейшее неповиновение. Все это способствует формированию заниженной самооценки ребенка и чувства вины.

Нами проведен сравнительный анализ по Т-критерию Вилкоксона, проводилось сравнение результатов в подгруппе родителей (переменная а) и детей (переменная б).

Обнаружены высокосignимые различия ($p < 0,00$) по шкалам в родительской выборке «Уровень родительских отношений», «Эмоциональное благополучие», «Отношения к ребенку» и шкалами, характеризующие эмоциональное благополучие ребенка: «Лабильность», «Характер эмоций», «Самооценка», выраженность признака выше в родительской подгруппе ($a > b$). Таким образом, чем больше родители принимают участие в эмоциональном развитии ребенка (шкала «Степень участия»), тем больше у ребенка проявляется устойчивое эмоциональное состояние, больше положительных эмоций испытывает ребенок и у него формируется адекватная самооценка. Включенность родителей в эмоциональное развитие ребенка обуславливает эмоциональную устойчивость ребенка, у него формируется адекватная самооценка (шкала «Эмоциональное благополучие»).

Выявлены различия на высоком уровне значимости ($p < 0,00$) по шкалам «Взаимоотношения» ($b > a$) и шкалами «Лабильность», «Характер эмоций», «Самооценка», выраженности признака в детской группе. Эмоциональная лабильность ребенка может быть обусловлена характером межличностных взаимоотношений в семье, негативным отношением взрослых, эмоциональной депривацией, не включенностью в дела ребенка, также это может оказывать влияние на уровень самооценки.

Высокосignимые различия ($p < 0,00$) обнаружены между шкалой «Конфликт» и шкалами характеризующие эмоциональное благополучие ребенка: «Лабильность», «Характер эмоций». На среднем уровне значимости ($p > 0,05$) обнаружены различия между шкалой «Конфликт» и шкалой «Самооценка» ($b > a$). Конфликты в семье обуславливают формиро-

вание эмоциональной нестабильности личности, заниженную самооценку, развитие негативного эмоционального фона у ребенка (печаль, грусть, тревога, напряженность, тоскливость до состояния растерянности).

Наличие эмоциональной неустойчивости, негативный эмоциональный фон и заниженная самооценка формируют неблагоприятное поведение в сфере межличностных отношений в семье и в группе детей в ДОО. Эмоциональная устойчивость и положительный характер эмоционального фона, а также адекватная самооценка способствуют развитию позитивных отношений со сверстниками.

Благоприятные детско-родительские отношения оказывают положительное влияние на формирование у ребенка позитивных отношений к сверстникам и взрослым, формирует более эмоционально устойчивую личность с адекватной самооценкой.

Таким образом, сравнительный анализ позволяет сделать вывод: эмоциональное благополучие детей обусловлено характером детско-родительских отношений, что подтверждает выдвинутую гипотезу. Результаты корреляционного анализа. В связи с выдвинутой гипотезой о

наличии взаимосвязей между особенностями детско-родительских отношений и компонентами структуры эмоционального благополучия нами проведен корреляционный анализ по критерию ранговой корреляции Спирмена.

Обнаружена положительная взаимосвязь между шкалой «Самооценка» и шкалой «Лабильность» ($r=0,018$, $p<0,01$) и отрицательная взаимосвязь между шкалой «Самооценка» и шкалой «Конфликтные ситуации в семье» ($r=-0,032$, $p<0,01$). Это может говорить о том, что развитие адекватной самооценки ребенка обуславливает эмоциональную устойчивость личности, конфликтные ситуации в семье способствуют формированию заниженной самооценки.

Выявлена положительная корреляция по шкалам «Характер эмоций» – «Лабильность» ($r=0,000$, $p<0,01$). Это говорит о том, что эмоциональная устойчивость личности ребенка взаимосвязана с положительным характером межличностных отношений в семье и отсутствием негативных переживаний.

Таким образом, важным условием эмоционального благополучия ребенка является любовь к нему, интерес к деятельности, к переживаниям, а также отсутствие конфликтов в семье.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2001. – 398 с.
2. Доманецкая Л.В. Общение и эмоциональное благополучие ребенка дошкольного возраста. – Красноярск: гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2008. – 164 с.
3. Запорожец А.В. Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка / Избр. психол. труды в 2-х т. – М.: Педагогика, Т.1, 2006. – 210 с.
4. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
5. Карбанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие. – М.: Гардарики, 2005. – 320 с.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: НЕКОТОРЫЕ АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

ЛЕСНИКОВ Александр Михайлович

кандидат исторических наук, доцент, преподаватель

ГБПОУ «Педагогический колледж № 8»

г. Санкт-Петербург, Россия

В статье рассматриваются актуальные проблемы модернизации высшего образования в России. В частности, автор отмечает существенные изменения в требованиях к рабочим программам в последнее десятилетие, недоработки компетентностного подхода федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) третьего поколения и их влияние на учебный процесс.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, федеральный государственный образовательный стандарт, учебно-методический комплекс.

Реформа системы образования в России, начавшаяся в августе 1992 г., похоже, набирает темпы, зачастую в ущерб содержанию и преследуемым целям. Критика советской системы высшего профессионального образования (ВПО), развернувшаяся еще в годы горбачевской перестройки, сводилась в основном к тому, что ВПО построено по отраслевому принципу и что после окончания вуза выпускник должен отрабатывать минимум 3 года там, куда его пошлют по распределению. Навстречу этим чаяниям пришел Закон «Об образовании в РФ» 1992 г., либерализовавший всю систему образования в России, в том числе и ВПО. В частности, были открыты шлюзы для создания негосударственных вузов, были отменены отработки и распределения и многое другое.

Цель настоящих тезисов – показать некоторые проблемы современного ВПО в России и тенденции его развития.

Если посмотреть на количество законов, регулирующих ВПО, то не сложно заметить, что второе десятилетие после упомянутого закона гораздо более насыщено всякого рода новшествами. Так, в 2003 г. Россия подписала присоединение к Болонскому образовательному процессу. Несмотря на сопротивление педагогического сообщества данной реформе, под предлогом сближения с Европой, чиновникам Министерства образования и науки удалось провалить данную реформу, и все вузы бросились переделывать учебные планы, экзаменационные ведомости, формы отчетности. Не успели до конца освоить болонскую систему, как Минобрнауки принял государственный стандарт второго поколения. И опять все преподаватели были вынуждены переделывать рабочие программы, а также разрабатывать учебно-методические комплексы (УМК) по своим дисциплинам. Надо сказать, что, несмотря на огромную трудоемкость разработанных УМК, они сыграли весьма положительную роль в учебном процессе. Вместо многочисленных разрозненных рекомендаций и пособий УМК вобрал в себя и рабочую программу, и планы семинарских и практических занятий, и рекомендации по написанию контрольных и курсовых работ, и вопросы к зачетам и экзаменам, и тесты для рубежного и промежуточного контроля, и даже рекомендуемую литературу, как основную, так и дополнительную. Эти УМК существенно облегчили жизнь студентам, особенно заочникам. Достаточно было получить печатный или электронный вариант УМК, и

студент был вооружен всей необходимой для изучения дисциплины информацией, что сокращало его время на ее поиски и зависимость от вузовской бюрократии. Из УМК студент четко знал, какие темы и вопросы надо изучить, чем заканчивается изучение предмета – зачетом или экзаменом, надо ли будет писать курсовую или контрольную работу, где взять темы этих работ и какие требования к ним предъявляет преподаватель. Одним словом, введение УМК стало своего рода вершиной учебно-методического обеспечения учебного процесса в России, завершив десятилетний опыт, не только после начала реформы ВПО в стране, но и советский опыт, собрав все необходимые для успешного освоения дисциплины документы в один комплекс. Однако не успели преподаватели завершить данную работу, как в Министерстве образования и науки разрабатывают и принимают федеральный государственный стандарт уже третьего поколения. И чтобы сами министерские сотрудники и работники высшей школы не запутались в этих стандартах стандарт третьего поколения стали именовать уже федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), как будто предшествующие два были не федеральными или не государственными.

Нельзя не отметить одну тенденцию. Если первый стандарт был принят в 2000 г., второй в 2005 г., то третий, т. е. ФГОС – в 2009 г. Такое ускорение разработки и принятия новых стандартов вносит нестабильность, нервозность и путаницу в образовательную среду, негативно сказывается на всем процессе обучения. Но главные проблемы, которые внес ФГОС, состоят в несогласованности компетентностного подхода с практикой и путанице рабочей программы с УМК.

Начнем с рабочей программы учебной дисциплины. Если по стандарту первого поколения основное содержание рабочей программы (РП) составляло содержание дисциплины, распределение учебного времени и ее учебно-методическое обеспечение, т. е. литература, то по второму стандарту добавился раздел – организационно-методические указания, где должно быть отражено место дисциплины в учебном процессе и на какие вопросы надо обратить внимание при ее изучении. Вся программа состояла всего из 6 логически взаимосвязанных разделов и была небольшой по объему. По ФГОС программа резко увеличена в объеме: она состоит уже из 10 разделов, которые в свою

очередь делятся на подразделы, многие из которых, строго говоря, к рабочей программе не относятся, как например, 8, 9, 10 разделы, и в чистом виде являются разделами УМК, но никак не РП. А новые учебно-методические комплексы дисциплины (УМКД) во многом представляют собой дублирование РП.

Составление новых РП и УМКД, как того требует ФГОС, состоящих из десятков разделов, выливается в сотни страниц текста, написание которых отвлекает преподавателя от его основной работы: от совершенствования методики работы со студентами по повышению качества их знаний, от слежения за новинками литературы, от постоянного обновления читаемых курсов и от занятий научной работой. Но дело даже не только в увеличении объема рабочей программы дисциплины. ФГОС перешел на новую, т. н. компетентностную модель подготовки бакалавров.

По сути, это не что иное, как попытка реанимация советской модели подготовки специалистов. Проблемы функционально-компетентностного подхода при подготовке специалистов обсуждали в научно-педагогических журналах еще в 60-80-х гг. XX в. Проводились исследования, что должен знать и уметь будущий специалист той или иной отрасли народного хозяйства, чтобы придя после вуза на работу, быстро мог включиться в производственный процесс. Для каждой отрасли были сформированы модели специалистов, исходя из которых составлялись учебные планы, устанавливалась продолжительность учебных, производственных и преддипломных практик.

Переход на Болонскую систему образования нарушил данный функционально-компетентностный подход, поскольку сократились сроки обучения бакалавров. Засчет чего можно было «ужать» обучение? Учебно-методические объединения (УМО) и Министерство образования и науки пошли по самому простому пути: засчет сокращения практик и отбрасывания специальных дисциплин, которые обычно изучались на 5 курсе. Вместо того, чтобы идти от компетенций, выведенных эмпирическим путем для бакалавров, они сократили в ФГОС учебный план, оставив практически без изменений перечень дисциплин, которые изучались еще во времена специалитета, а затем под данные дисциплины подогнали те или иные компетенции. «Хотели как лучше, – говорил по аналогичному поводу В.С. Черномырдин, – а получилось как всегда». И так будет до тех пор,

пока будь то чиновники от образования, или государственные деятели от политики будут исходить не из интересов дела, которому они служат, а пытаться ловчить в угоду, прежде всего ради собственных интересов или в угоду конъюнктуре. Чтобы не быть голословным, давайте, к примеру. Поскольку автор долгое время работал в вузе на кафедре «Социально-культурного сервиса и туризма» возьмем ФГОС 100400.62 направление «Туризм». Общекультурная компетенция № 3 (ОК-3), которой должен обладать бакалавр после освоения основной образовательной программы по данному направлению звучит следующим образом: он должен обладать «способностью понимать и анализировать мировоззренческие, социальные и личностно значимые философские проблемы, использовать основные законы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности». В данной компетенции почему – то оказались смешанными понимание и анализ мировоззренческих и философских проблем с использованием законов естественно научных дисциплин в профессиональной деятельности. Не понятно одно, какие законы естественнонаучных дисциплин должен использовать сотрудник турфирмы: не включать без воды электрический чайник? уходя обесточивать все электроприборы и выключать свет? или не совать пальцы (скрепки, закладки) в розетку без дела? Выпускники данного направления будут работать в офисах турфирм, в гостиницах, кафе, транспортных организациях, где им едва ли придется иметь дело с техникой сложнее чайника или компьютера, все общение с которыми сводится к нажатию одной кнопки. И о каких естественнонаучных дисциплинах может идти речь, если ни одной из них будущий бакалавр по данному направлению в вузе не изучает? Первая половина данной компетенции тоже весьма дискуссионна. Скажем, понять какую-то философскую проблему он еще сможет, особенно, если она «личностно значимая». А вот с анализом будет сложнее, поскольку даже если есть дисциплина, например, такая как «Методы научных исследований», и бакалавр ее изучит, не факт, что он будет способен анализировать философские и мировоззренческие проблемы. Или взять, к примеру, профессиональную компетенцию номер № 7 (ПК-7) согласно которой будущий бакалавр должен обладать «способностью к работе в трудовых коллективах предприятий туристской индустрии». Такой способностью сегодня обладает любой выпускник

школы или тем более колледжа, особенно профильного. И зачем такую «широкую» компетенцию прописывать в стандарт? Тем более используя такой термин как «способность». Есть способности, точнее предрасположенности, врожденные, а есть приобретенные. Если у будущего бакалавра нет врожденных задатков работать в индустрии туризма, то никакая приобретенная способность ему в этом не поможет. Да он может освоить программу по данному направлению и прийти на работу в туризм, может даже какое-то время там отработать, но если у него нет врожденной предрасположенности к этой работе, то никакая приобретенная способность его там не удержит. Человек будет «искать себя», т. е. свое место, где он сможет проявиться с большей силой. Или взять ПК-14, по которой выпускник должен обладать «способностью использовать методы мониторинга рынка туристских услуг», или другими словами способностью наблюдать за изменениями рынка туристских услуг. Но наблюдение всего лишь один из методов сбора первичной информации при проведении маркетинговых исследований, которые являются прикладной дисциплиной теории маркетинга. Однако в ФГОС в качестве профессиональных указана только дисциплина «Маркетинг в туристской индустрии». Для того чтобы бакалавра научить заниматься мониторингом даже не обязательно изучать все методы маркетинговых ис-

следований, не говоря уже об изучении всего курса маркетинга. И еще одна проблема. Ведь бакалавров выпускают не только вузы, но и колледжи. Автор почему-то уверен, что если сравнить компетенции вуза и колледжа по одному и тому же направлению, то вопросов возникнет еще больше. Даже приведенные примеры показывают, что ФГОС был не до конца проработан и он плохо стыкуется с Болонской системой.

Основная проблема современной системы высшего образования в России даже не в новых требованиях ФГОС, а в том, что в стране до сих пор действует старая система классификации специальностей, в то время как вузы перешли на подготовку бакалавров, а не специалистов. Для работодателей понятие бакалавр мало что говорит, в лучшем случае их рассматривают как недоучившихся специалистов. Не меньше путаницы и с магистрами, которые вроде бы ученые, но какие-то не обычные, тем более что до сих пор действует старая система подготовки ученых: аспирантура и докторантура, которые готовят кандидатов и докторов наук, т. е. привычных и понятных для всех российских ученых.

Далеко не все перечисленные проблемы высшего профессионального образования наводят на мысль, что в скором времени должны быть приняты новые законодательные документы, которые будут призваны устранить нестыковки ФГОС, нового закона об образовании и производственной жизни страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болонский процесс // Высшее образование в России. – 2000. – № 1-6.

MODERNIZATION OF THE HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION IN RUSSIA: MODERN PROBLEMS AND PERSPECTIVES

LESNIKOV Alexander Mikhailovich

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Teacher
Pedagogical College № 8
Saint-Petersburg, Russia

This article deals with modern problems of Russians higher professional education. In particular, the author analyze the significant changes in the requirements for the work programmers during last decade, some moments of the last State federal standard of education and their negative impact on the learning process. The author suppose that in nearest future the contradictions of this problems will be decide.

Keywords: higher professional education, federal state educational standard, educational and methodical complex.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ТЕХНИЧЕСКОЙ МЕХАНИКИ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЛИМИЧЕВА Ольга Валентиновна

преподаватель общепрофессиональных дисциплин и профессиональных модулей
ОГАПОУ «Дорожно-транспортный техникум»
гп. Панковка, Новгородский район, Новгородской область, Россия

В статье представлена технология развития критического мышления (ТРМК), в качестве примера разобран урок «Зубчатые передачи», где рассматривается применение различных методов на всех этапах ТРМК.

Ключевые слова: образовательные технологии, критическое мышление, методы.

Среди множества образовательных технологий – технология развития критического мышления, технология интегрированного обучения, проектная технология, технология проблемного обучения, технология активных методов обучения и другие – мы для работы на своих уроках остановили выбор на технологии развития критического мышления.

Как и любая технология, ТРМК является системой стратегий и методических приемов, предназначенных для использования в различных предметных областях, видах и формах работы. Она позволяет осуществлять такие образовательные результаты как умение работать с увеличивающимся и постоянно обновляющимся информационным потоком в разных областях знаний; умение выражать свои мысли (устно и письменно) ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим; умение вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений; умение решать проблемы; способность самостоятельно заниматься своим обучением (академическая мобильность); умение сотрудничать и работать в группе; способность выстраивать конструктивные взаимоотношения с другими людьми [1].

Формирование критического мышления в период расширения информационного пространства очень актуально. Под критическим мышлением в педагогической деятельности понимают совокупность качеств и умений, обуславливающих высокий уровень исследовательской культуры студента и преподавателя, а также «мышление оценочное, рефлексивное», для которого знание является не конечной, а отправной точкой, аргументированное и логичное мышление, которое базируется на личном опыте и проверенных фактах.

Данная технология включает три этапа:

I этап: вызов (пробуждение имеющихся зна-

ний, интереса к получению новой информации, «вызов их на поверхность», применение в работе).

На этом этапе хорошо работает приём «корзины идей» в сочетании с графическим приемом:

Например: Тема урока: «Зубчатые передачи»

Этап «вызова».

Цель: вызов индивидуальных имеющихся представлений по изучаемой теме, обеспечение включения каждого школьника в учебный процесс.

– Что такое зубчатая передача?

– Это механическая передача.

– Правильно, из чего она состоит?

– Запишите в тетради под темой (1 минута).

– В состав входят зубчатые колеса.

– Сделайте схематичный рисунок (1 минута).

– Обсудите с соседом вашу информацию и составьте общий ответ на мой вопрос. (1 минута).

– Что у Вас получилось? (зачитывание работы пар).

– Зарисуйте на доске.

– Пробуем систематизировать полученную информацию.

II этап: осмысление содержания (получение новой информации и ее систематизация).

На этом этапе урока мы используем следующие виды работы: лекция с презентацией, научно-документальный фильм, анализ учебной статьи из учебника. Преподаватель также является источником информации. Студенты ведут записи, ищут ответы на поставленные в первой части урока вопросы и т. д. Затем студенты знакомятся с принципом работы данной передачи на макете.

Вывод: происходит непосредственный контакт с новой информацией (текст, фильм, лекция, материал параграфа, экспонат, макет), работа ведётся индивидуально или в парах совместно с преподавателем.

III этап: рефлексия (осмысление, рождение нового знания).

На этой стадии информация анализируется, интерпретируется, творчески перерабатывается.

Деятельность преподавателя: вернуть студентов к первоначальным записям – предложениям, внести изменения, дополнения, дать творческие, исследовательские или практические задания на основе изученной информации.

Деятельность студентов: ребята соотносят «новую» информацию со «старой», используя знания, полученные на стадии осмысления.

Возможные приёмы и методы [2]:

1. Заполнение кластеров, таблиц, установление причинно-следственных связей между блоками информации, например, заполнение таблицы:

ЗУБЧАТЫЕ ПЕРЕДАЧИ

Назначение	Применение	Схематичный рисунок	Материал изготовления	Достоинства	Недостатки

2. Возврат к ключевым словам, верным и неверным утверждениям (Верно ли утверждение, что зубчатые передачи бывают с пересекающимися валами).

3. Ответы на поставленные вопросы (Как классифицируют зубчатые передачи по типу зубьев?).

4. Организация устных и письменных круглых столов (студенты на равных по очереди озвучивают признаки классификации зубчатых передач).

5. Организация различных видов дискуссий (Применение зубчатых передач).

6. Написание творческих работ (пятистишия-синквейны).

Например:

1 – Зубчатые передачи.

2 – Механическая, цилиндрическая.

3 – Передает, зацепляет, вращает.

4 – Механизм или часть механизма механической передачи, в состав которого входят зубчатые колеса).

5 – Шестеренчатые передачи.

7. Визуальная форма организации материала (2-3 студента объясняют принцип работы на макете, а группа студентов-экспертов внимательно слушают, делают дополнения).

Вывод: творческая переработка, анализ, интерпретация и т. д. изученной информации; работа ведётся индивидуально – в парах – группах.

Кроме вышеописанных методов технологии развития критического мышления (графическая организация материала, таблицы, схемы, графики, рисунки), можно использовать и другие.

Например: Таблица «Толстых» и «Тонких» вопросов может быть использована на любом этапе урока: на стадии вызова – это вопросы до изучения темы (Из каких частей состоят зубчатые передачи?), на стадии осмысления – способ активной фиксации вопросов по ходу чтения,

слушания (Я не понял, что значит коническая зубчатая передача? – спрашивает студент. Повторите еще раз?), при размышлении – демонстрация понимания пройденного (Выступает в роли эксперта и сам задает вопросы одноклассникам: Расскажите о недостатках зубчатых передач?).

В процессе преподавания мы большое внимание уделяем визуальным формам организации материала. Эти формы применяются как творческая рефлексия, но не только. Студенты с помощью предложенных приёмов делают попытки предварительной систематизации материала, высказывают свои идеи, визуализируя их. Многие приёмы «работают» на смысловой стадии, а некоторые могут стать ведущей стратегией урока (описаны выше).

Таблицы. Существует множество способов графической организации материала. Среди них самыми распространенными являются таблицы. Рассмотрим несколько табличных форм с названием «Зубчатые передачи». Это концептуальная таблица, сводная таблица, таблица-синтез, таблица ЗХУ, таблица «Что? Где? Когда? Почему?».

Работа в группах. Студент усваивает быстро и качественно лишь то, что тут же после получения новой информации применяет на деле или передает другим (на практике студенты знакомятся с составными деталями данной передачи, производят сборку-разборку).

Игра «Как вы думаете?», игра с карточками для группы из 4-6 человек (предлагаю различные виды деталей, надо убрать лишние).

В заключении хотим сказать, что преимуществом ТРКМ является ее открытость по отношению к другим образовательным технологиям и подходам, она позволяет воспитывать человека открытого информационного общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Учим детей мыслить критически. – СПб.: Альянс «Дельта», 2003. – 192 с.
2. Чернилевский Д.В. Техническая механика: В четырех книгах. Книга четвертая. Детали машин и основы проектирования: учебное пособие: учеб. пособие. – М.: Машиностроение, 2012. – 160 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/5802>.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОМФОРТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

ЛОКТИОНОВА Татьяна Евгеньевна

старший воспитатель

ГБОУ «Инженерно-техническая школа им. П.Р. Поповича»

г. Москва, Россия

В связи с концептуальными изменениями в образовании, проблема формирования комфортной образовательной среды в дошкольных образовательных организациях стоит как никогда остро. Педагог-родитель-ребенок – триада, требующая профессионально выстроенного педагогического сопровождения и конструктивного взаимодействия, которое способствует оптимизации эмоционального состояния, поиску эффективных путей общения и совместного времяпрепровождения детей и родителей, помощи им в самореализации и, как следствие, повышению эффективности адаптации к дошкольной образовательной организации (ДОО) и социуму.

Ключевые слова: педагогический дизайн, комфортная среда, педагогическая деятельность, педагогическое взаимодействие, изменения в образовании.

Технология процесса педагогического проектирования, понимаемая в работе как комплекс организационных мер и совокупность методов, операций, приемов и материалов, используемых в определённом виде деятельности, реализована нами в виде процессуальной части педагогической модели проектирования комфортной образовательной среды в дошкольной образовательной организации.

В основу положены выделенные нами блоки – компоненты системы педагогического проектирования комфортной образовательной среды в ДОО (коммуникативная компетентность; эмоционально-волевая культура; профессиональная толерантность; психосоматическая компонента). Основная цель теоретической части – формирование организационно-интеллектуальных знаний, значимых для самообразования, развития психолого-педагогических и организационных умений, совершенствования эмоционально-волевой культуры; коррекции профессиональной толерантности, тяги к здоровому образу жизни.

В связи с проблемой формирования комфортной образовательной среды педагогического взаимодействия хотели бы отметить, что как до-

школьники, так и их родители (законные представители) – это особенный контингент, требующий профессионально выстроенного педагогического сопровождения конструктивного взаимодействия, которое способствует оптимизации эмоционального состояния, поиску эффективных путей общения и совместного времяпрепровождения детей и родителей, помощи им в самореализации и, как следствие, повышению эффективности адаптации к ДОО и социуму. Наглядно это можно представить в виде следующей матрицы-схемы, которую мы использовали в ходе обсуждения проблемы на методическом интерактивном семинаре (рисунок 1) [3].

Именно поэтому основной акцент необходимо делать на *содействии* процессам развития личности ребёнка посредством четко заданных направлений – ориентиров, так как педагогическое содействие – это не только процесс, но и результат совместных (в нашем случае – с родителями) усилий по умножению внутренних ресурсов и коррекции поведения ребёнка.

В ходе одного из занятий методического семинара педагогами была совместно разработана технологическая карта проекта (2015-2017 гг.)

педагогического сопровождения педагогов, детей, родителей (таблица 1).

Кроме этого, в тех дошкольных учреждениях, где позволяли технические возможности через сетевой ресурс «Facebook» и «Вконтакте» воспитателями велась индивидуальная страничка ребёнка, где помещались не только информация, рекомендации, но также фото рисунков и подделок ребёнка, фото их участия в занятиях и меро-

приятиях, а также по желанию родителей онлайн вёлся дневник, где родитель и педагог могли обмениваться мнениями, вопросами, а зачастую и найденным интересным материалом и т. п. Интересно отметить, что в г. Москве успешно себя зарекомендовал чат WhatsApp, куда родители «сбрасывали» также информацию для всех родителей о выставках, спектаклях, мероприятиях во дворах и на площадках и т. п.



Рисунок 1. Матрица-схема содействия процессам развития личности ребёнка

Таблица 1

ПРОЕКТ «ДЕТСКИЙ САД-МОЙ ДОМ»

Тема проекта	«Детский сад – мой дом»
Тип проекта	Практико-ориентированный
Возраст детей	5-7 лет
Целевая аудитория	Педагоги, логопед, родители (законные представители)
Продолжительность	С 2015 г. по 2017 г.
Тематическое планирование	Моя жизнь в детском саду. Традиции моей группы. Мои друзья. Семья. Взаимоотношение в семье. Семейные традиции и обычаи
Актуальность	1. Сенситивный возраст для формирования базовых ценностей 2. Патриотическое воспитание детей в семье 3. Современные дети получают двузначную информацию о семейных ценностях, составе семьи. Участились случаи распространения идей однополых браков в кинематографе, ориентированном на дошкольный возраст («Золушка» киностудии «Walt Disney») 4. Отсутствие методических разработок по формированию семейных ценностей в дошкольных образовательных организациях 5. Игнорирование семейных ценностей внутри семьи. Разногласие в вопросах воспитания подрастающего поколения
Проблема	Обрушение традиционных духовных ценностей, слабая методическая база по проблеме
Цель	Определить и обосновать методические основы организации и осуществления процесса сближения детского сада и семьи, приобщение детей к семейным традициям и ценностям, улучшение комфортной образовательной среды в детском саду
Задачи	1. Формирование у детей интереса к традициям своей семьи, ее истории 2. Привлечение родителей к становлению традиций, семейных праздников и развлечений внутри семьи 3. Формирование проектных умений у детей дошкольного возраста 4. Формирование эмоционально-комфортной среды существования ребенка включающей детский сад и семью 5. Выполнение детьми старшего дошкольного возраста общественно-значимых заданий и поручений 6. Развивать у детей чувства сострадания, сопереживания и участия 7. Давать детям возможность проявлять свои наклонности, творчество во всевозможных видах деятельности
Результат	1. Регулярные совместные выставки детско-родительских проектов 2. Повышение качества образовательного процесса, увеличение числа дето/дней 3. Разработаны методические рекомендации по проблеме. Включены в рабочие программы воспитателей 4. Родители стали более активны. Более уверены в своих педагогических знаниях
Презентация проекта	Заседание клуба «Родительская среда»

В детских учреждениях, где не было условий или технических возможностей онлайн-консультирования нами была использована форма, так называемая «Дорожная карта». Данное название использовалось нами по аналогии с довольно распространённым на сегодняшний день термином, обозначающим программу поэтапных действий и являющуюся, что очень

важно, плодом согласования (в нашем случае – педагога с родителями) действий по развитию ребёнка или коррекции тех или иных моделей поведения, главное, осуществляемых без менторства и поучений педагога и оставляющих существенную степень свободы родителям, что им очень импонирует. По форме она представляла собой тетрадь – дневник, куда впи-

сывал свои предложения (буквально пошагово) педагог, родитель записывал вопросы для педагога, шли поэтапное согласование и оценка родителем и педагогом предложенных педагогом шагов по коррективке состояния или модели поведения ребёнка.

На практическом уровне осуществлялось непосредственное развитие педагогов в контексте совершенствования их коммуникативной и эмоционально-волевой культуры, предупреждения конфликтности, развития педагогической толерантности. При этом мы опирались на мнение В.П. Беспалько о важности «полной реализации внутренних ресурсов педагога», что предполагает «признание важнейшим фактором развития личности специальным образом подобранную деятельность и непрерывную смену различных видов деятельности, в том числе и на основе активных педагогических методов» [3].

Как правило, активные педагогические методы подразделяются:

1) на дискуссионные (групповая дискуссия, метод кейсов и др.);

2) на игровые (дидактические и творческие игры).

Большое значение для личностного и профессионального развития педагога имеет индивидуализация, под которой понимается индивидуальная образовательная траектория, которая вполне применима к процессу самообучения и саморазвития педагога. При этом высокий уровень рефлексии существенно повышает

степень содержательной и организационной самостоятельности, а также мотивацию стремления к развитию. Толчком к составлению индивидуальных программ саморазвития, по замыслу автора исследования, явились проводимые с педагогами тренинги.

Вторым важным компонентом реализации практической части модели проектирования комфортной образовательной среды в ДОО стал развивающе-коррекционный тренинг как средство улучшения психологического самочувствия воспитателя в ДОО. Тренинг проводили под руководством диссертанта психологи ДОО и студенты психологических факультетов вузов.

Тренинг был направлен на развитие организационных умений и личностных качеств педагогов, в частности: 1) организационно-интеллектуальных умений (внимание, воображение, мышление и память); 2) умений само-менеджмента (распределение ресурса времени); 3) умений самоконтроля, самооценки и само-регуляции; 4) адекватного оценивания себя в ситуации взаимодействия с другими людьми и установка на успешное взаимодействие; 5) достижения эмоциональной уравновешенности; 6) формирования адекватного уровня притязаний; 7) умений релаксации психосоматического тонуса; 8) расширения и развития эмоциональной сферы [7].

В целом, при проведении тренинга соблюдались следующие общепринятые методические рекомендации организации интерактивных форм обучения и развития личности [1] (таблица 2).

Таблица 2

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПРОВЕДЕНИЯ ТРЕНИНГОВОГО ЗАНЯТИЯ

Принципы	Содержание
1. Сотрудничество	Овладение методами творческого осмысления и освоения нужной информации
2. Реализуемость	Формулируются цели сложные, но достижимые только в
3. Управление эмоционально-интеллектуальным фоном работы	Соблюдение необходимого темпа занятия: самые трудные задачи решать первыми, предусмотреть упражнения для снятия
4. Совпадение оценок	Способствовать установлению внутригрупповой сплоченности при обсуждении вариантов, способов решения ситуации
5. Перманентное управление	Оказывать воздействие на участников: постоянное, ненавязчивое, разнообразное (введение системы оценивания участников; приемы обратной связи; правила поведения для каж-
6. Обязательность	Обработка «неплановой» информации. Следование учебным условиям занятия, а не каким-то другим
7. Мажорность	Отсутствие упреков, осуждения; призы команде-победительнице и отдельным участникам за занятие в целом или за ее отдельные этапы

После актуализации проблемы и поиска путей её решения шло обязательное позитивное завершение тренинга (важное значение имели особые ритуалы как приветствия, так и прощания).

Результаты также были учтены при анализе результативности эксперимента в контексте общей оценки эффективности предложенной модели педагогического проектирования комфортной образовательной среды в ДОО.

Таким образом, определилась динамика со-

вершенствования комфортной образовательной среды в ДОО, обусловленного, в том числе, личными усилиями педагогов в плане организации правильного педагогического взаимодействия, саморазвития, самокоррекции, развития профессиональной культуры и конструктивного общения, стремления к использованию новых методов и приёмов повышения привлекательности и комфортности педагогической среды ДОО, позитивного взаимодействия детей и родителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агапов Ю.В. Формирование культуры рефлексивной самоорганизации в процессе образовательной деятельности // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 7. – С. 22-25.
2. Александрова Н.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Тюмень, 2006. – 33 с.
3. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: ИРПО МО РФ, 1995. – 336 с.
4. Долматов А.В. Основы развивающего образования. Теория, методы, технология креативной педагогики / под ред. А.Ю. Руднева. – СПб.: ВУС, 1998. – 198 с.
5. Марков В.Н. Ступени субъектно-личностной самоорганизации человека // Мир психологии. – 2011. – № 2. – С. 123-131.
6. Петрушин В.И. Психология в организации времени и самоорганизация индивида // Мир психологии. – 2010. – № 3(67) – С. 127-141.
7. Сергеева М.Г., Ломакина Т.Ю. Модель формирования педагогического мастерства преподавателя при подготовке практикоориентированных специалистов // Профессиональное образование. Столица. Научные исследования в образовании. – 2008. – № 5. – С. 39-40.

КРИТЕРИИ КАЧЕСТВА ВЫПУСКНИКОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ, КВАЛИФИКАЦИЯ, ПРОФЕССИОНАЛИЗМ

МАНДРОВА Ольга Владимировна

аспирант, директор

ГПОУ «Кузнецкий техникум сервиса и дизайна им. Волкова В.А.»

г. Новокузнецк, Кемеровская область, Россия

В статье автор исследует актуальную проблему профессионализма и компетентности выпускников среднего профессионального образования. Дается понимание взаимосвязи таких понятий как: «квалификация», «профессионализм» и «профессиональная компетентность».

Ключевые слова: профессиональное образование, квалификация, профессионализм, профессиональная компетентность.

Среди стратегических направлений развития профессионального образования особое место занимает укрепление и обновление инфраструктуры и материально-технической базы образовательных организаций. Включение их в глобальную сеть Интернет, в локальные информационные сети, оснащение образова-

тельных организаций современным оборудованием обеспечивает повышение качества образовательного процесса. Наиболее актуальные задачи модернизации профессионального образования на современном этапе – повысить качество профессиональной подготовки с ориентацией ее на международные стандарты; интен-

сифицировать деятельность по интеграции профессий, их укрупнению; повернуть профессиональные образовательные организации к потребностям рынка труда.

Обратимся к понятиям «квалификация», «профессионализм» и «профессиональная компетентность». Версий характеристики каждого из определений в литературе встречается множество. Подходы и трактовки профессиональной компетентности весьма различны. Некоторые авторы (Т.Ю. Базаров, С.А. Дружилов, Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова) считают, что понятие «профессионализм» шире, чем понятие «профессиональная компетентность». Быть профессионалом – это не только знать, как делать, а уметь эти знания реализовывать в профессиональной деятельности, добиваясь необходимого результата [2]. Е.А. Климов рассматривает профессионализм не только как высокий уровень умений, знаний и результатов человека в данной области деятельности, но и как определенную системную организацию его психики [4]. Выделяют несколько стадий развития профессионализма:

1. Допрофессионализм. Человек уже работает, но не обладает полным набором качеств настоящего профессионала, результативность его деятельности достаточно низкая.

2. Собственно профессионализм. Человек становится профессионалом, демонстрирует стабильно высокие результаты деятельности.

3. Суперпрофессионализм [1].

Вопросы профессиональной компетентности и профессионализма являются предметом особого внимания педагогической и психологической науки. Во множестве случаев ученые ограничиваются изучением набора профессионально важных качеств, их формирования и оценки. Часто понятие профессионализма и профессиональной компетентности уравнивают. Мы по этому вопросу разделяем мнение М.А. Дмитриевой С.А. Дружилова, А.Н. Леонтьева, Ю.П. Поварёнова, которые считают, что профессионализм – это особое свойство людей эффективно, систематически выполнять сложную деятельность в разнообразных условиях. Для приобретения профессионализма необходимы соответствующие способности, готовность постоянно совершенствовать свое мастерство. Понятие профессионализма – это особое мировоззрение человека, которое не ограничивается характеристиками высококвалифицированного труда. Наличие у человека диплома – это необходимое, но не достаточное условие для становления профессионализма. Работ-

ник может приобрести профессионализм в результате специальной подготовки и долгого опыта работы, а может и не приобрести, а только «числиться» профессионалом. Необходимой составляющей профессионализма является профессиональная компетентность.

Наряду с понятием «компетентность», в настоящее время пересматривается и понятие «квалификация». Понятия «профессиональная компетентность» и «профессиональная квалификация» рассматриваются с разных точек зрения. Например, в материалах многих американских исследований понятие «компетентность» и «квалификация» употребляются как синонимы. Но большинство исследователей отмечают, что в свое содержание квалификация включает объем теоретических знаний и практических умений и навыков, а профессиональная компетентность – это более широкое понятие. Квалификация (от лат. Qualis – какой, какого качества и facere – делать) определяется как профессиональная зрелость, подготовленность индивида к профессиональной деятельности: наличие у работника знаний, умений, навыков и опыта, необходимых ему для качественного выполнения определённой работы. Термин «квалификация» многозначен. Анализ разнообразных источников показывает, что в основном он употребляется в таких смыслах как:

- качественность, то есть переход из одного профессионального действия в другое, особая характеристика деятельности;
- степень годности, подготовленности к какому-либо мастерству, виду труда;
- общественное признание;
- уровень подготовленности выпускника профессионального учебного заведения; профессия, специальность [5].

Профессиональная компетентность – это интегральная характеристика деловых и личностных качеств человека, отражающая не только уровень знаний, умений и опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности.

Рассмотрим формирование профессиональных компетенций, квалификации и профессионализма на примере специальности Парикмахерское искусство. В федеральном государственном образовательном стандарте по данной специальности четко сформулированы результаты освоения основной образовательной программы, что выпускнику будет присвоена квалификация: технолог, а также выпускник будет

обладать общими и профессиональными компетенциями. К общим (далее ОК), в частности, относятся: понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес; организовывать собственную деятельность, определять методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество; принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность; осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития; использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности и другие. Сформированность профессиональных компетенций (далее ПК) выпускников подготавливает к следующим видам деятельности: организация и выполнение технологических процессов парикмахерских услуг; подбор форм причесок и их выполнение с учетом индивидуальных особенностей потребителей; внедрение новых технологий и тенденций моды; выполнение работ по профессии «Парикмахер». Технолог должен обладать профессиональными компетенциями, соответствующими видам деятельности такими как: проводить санитарно-эпидемиологическую обработку контактной зоны при выполнении парикмахерских услуг; выполнять и контролировать все этапы технологических процессов парикмахерских услуг; выполнять прически различного назначения (повседневные, вечерние, для торжественных случаев) с учетом моды; внедрять новые технологии и тенденции моды; консультировать потребителей по домашнему профилактическому уходу и т. д. Работая по программам, составленным по федеральному государственному образовательному стандарту, преподаватель выстраивает свои уроки таким образом, чтобы были охвачены не только профессиональные компетенции, необходимые для определенной дисциплины, но и обязательные общие компетенции. Так в техникуме преподаватели для реализации компетентного подхода используют активные и интерактивные формы проведения занятий (компьютерные симуляции, ролевые игры, разборка конкретных ситуаций, психологические тренинги, групповые дискуссии). Для оценивания уровня освоения студентами профессиональных и общих компетенций по специальности разработаны контрольно-оценочные средства. Комплекты

контрольно-оценочных средств по каждой учебной дисциплине включают в себя контрольно-оценочные материалы, позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций. Каждый оценочный материал обеспечивает проверку освоения конкретных компетенций и их составляющих. При разработке оценочных средств, преподаватели выбирают оптимальные формы и методы проведения зачетов и дифференцированных зачетов по междисциплинарным курсам и практикам, а также оценивания уровня сформированности компетенций на экзаменах (квалификационных). При проведении промежуточной аттестации студентов, обучающихся по специальности «Парикмахерское искусство», используют комплексные практические задания, которые оценивают отдельные компетенции или в отдельных случаях (на экзамене квалификационном) – вид профессиональной деятельности в целом. Структура комплексного практического задания включает в себя: описание конкретной ситуации, максимально приближенной к реальной профессиональной деятельности; задачу формулировку (требование выполнить трудовые действия, разработать или заполнить документацию, что-либо рассчитать т. д.); условия их выполнения. Комплект таких заданий с разным уровнем сложности используют при проведении дифференцированного зачета по междисциплинарному курсу и экзамена (квалификационного). Разработанные комплекты контрольно-оценочных средств позволяют не только корректно оценивать результаты образовательного процесса, но и осуществлять постоянный мониторинг освоения профессиональных компетенций, что позволяет в короткие сроки откорректировать процесс обучения.

Становление профессионализма всегда начинается с профессиональной подготовки, поэтапного формирования системы практических умений и навыков в работе. В своей работе мы профессионалом будем считать работника который:

- соответствует требованиям профессии;
- лично расположен к профессии, имея лично-мотивационную готовность, профессионально необходимые качества, компетентность, а также позитивное отношение к себе как профессионалу, который стремится к результативности своего труда;
- достигает желаемых сегодня обществом результатов;
- использует современные, оптимально-эффективные методы, приемы, технологии;

- выполняет нормы, стандарты, эталоны профессии, осознает ее значимость в обществе;
- привносит в профессиональную деятельность индивидуально-творческий, новаторский компонент, осознанно развивая свою личностную и профессиональную индивидуальность;
- осознает перспективу и зону своего ближайшего профессионального образования, повышения квалификации, самообразования, изучения отечественного и зарубежного опыта.

Одним из эффективных способов формирования профессионализма студентов, на наш взгляд, выступают конкурсы профессионального мастерства. В педагогическом словаре под редакцией В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой конкурс понимается как состязание в силе, ловкости, знаниях, умениях. В ходе конкурса решаются разнообразные педагогические задачи: стимулирование развития инициативы и творчества, создание условий для самовыражения всех и каждого, мобилизация сил членов коллектива на решение сложной задачи. В практике проведения конкурса выработались следующие принципы: зрелищность, сравнимость результатов, гласность, стимулирование более высоких показателей. Важно, чтобы конкурс побуждал не только к победе над другими, но и к преодолению себя, чтобы делал жизнь детского коллектива более разнообразной и радостной [6].

Конкурсные задания разрабатываются и ежегодно обновляются с учетом новейших производственных технологий, используемых в мире, направлений моды и состоят только из практической работы. Объем задания соответствует завершённому виду профессиональной деятельности, и результатом его выполнения является конкретный продукт (услуга). Сроки выполнения заданий варьируются от 2 до 4-х полных рабочих дней. Например, при выполнении конкурсного задания по компетенции «Парикмахерское искусство» участнику необходи-

мо выполнить креативную стрижку (контраст длин) с последующей авангардной укладкой. Окончательная работа должна демонстрировать технические навыки участника проработки волос феном и работы с укладочными средствами, позволяющими создать четкую форму причёски в авангардном стиле. В процессе работы необходимо продемонстрировать качество стрижки, чистоту укладки и чувство формы. Для выполнения данного задания участнику, прежде всего, необходимо составить осмысленный структурированный план действий по выполнению креативной стрижки, в котором следует учесть современные тенденции в стрижках, окрашивании и укладке; выбрать оборудование и инструменты; определить необходимые средства для стайлинга, окрашивания. При выполнении конкурсного задания от конкурсанта требуется принятие самостоятельных, творческих решений по выбору наилучших методов стрижки согласно типу женского манекен-модуля, корректировать параметры выполнения стрижки в зависимости от последовательности операций, типов материала и т. д. Участие в конкурсах профессионального мастерства позволяет студентам техникума получить реальные, не оторванные от жизни знания и умения, развить свой профессионализм.

Из выше сказанного можно сделать вывод. Необходимо, чтобы выпускник был нацелен на перспективность в своей профессиональной деятельности, готов к постоянному самосовершенствованию, уверен в себе и способен достигать профессионально значимых результатов. Чрезвычайно важной проблемой современного образования является развитие у выпускника такого уровня профессиональной компетентности, который бы позволил ему осваивать все новое, что появляется в науке и практике, быть активным участником производственного процесса и происходящих в экономике преобразований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева В.А. Повышение профессионализма и квалификации руководящих и педагогических работников в структуре научно-методической работы среднего специального учебного заведения: учебно-методическое пособие / В.А. Андреева, Т.Г. Аргунова, И.П. Пастухова. – М., 2006. – 240 с.
2. Дружилов С.А. Концептуальная модель как психологическая детерминанта профессионализма учителя / С.А. Дружилов, Д.В. Хашина // Ананьевские чтения: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Ананьевские чтения 2004». – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. – С. 463-465.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вуза. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004. – 304 с.

5. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.]; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
6. Овчинников В.А. Решение задач модернизации профессионального образования: опыт Кемеровской области / В.А. Овчинников, Е.Л. Руднева // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2016. – № 2. – С. 32-36.
7. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.

CRITERIA OF QUALITY OF GRADUATES OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION: PROFESSIONAL COMPETENCE, QUALIFICATION, PROFESSIONALISM

MANDROVA Olga Vladimirovna

Postgraduate Student, Director

Technical School of Service and Design named after Volkova V.A.

Novokuznetsk, Kemerovo Region, Russia

In the article the author studies the actual problem of professionalism and competence of graduates of secondary vocational education. An understanding of the relationship between such concepts as «qualification», «professionalism» and «professional competence» is given.

Keywords: vocational education, qualification, professionalism, professional competence.

МУЛЬТИГРАМОТНОСТЬ И МНОГОКУЛЬТУРНОСТЬ КАК КЛЮЧЕВЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПЕРЕКОПНАЯ Светлана Анатольевна

заведующий

ЧДОУ «Детский сад № 103 ОАО «Российские железные дороги»

г. Лиски, Воронежская область, Россия

Мультиграмотность и многокультурность являются одними из основных компетенций, необходимых современному педагогу для эффективной работы. Овладение и углубление данными знаниями, является залогом устойчивости всех формируемых компетенций.

Ключевые слова: мультиграмотность, поликультурность, педагогическая компетенция, информационная среда, культурное многообразие, толерантность.

Понятия «компетентностный подход» и «ключевые компетентности» получили распространение сравнительно недавно в связи с дискуссиями о проблемах и путях модернизации российского образования. Обращение к этим понятиям связано со стремлением определить необходимые изменения в образовании, в том числе в школьном, обусловленные изменениями, происходящими в обществе [6, с. 31].

Профессиональная компетентность педагога дошкольного образовательного учреждения – это

способность к эффективному выполнению профессиональной деятельности, определяемой требованиями должности, базирующейся на фундаментальном научном образовании и эмоционально-ценностном отношении к педагогической деятельности. Она предполагает владение профессионально значимыми установками и личностными качествами, теоретическими знаниями, профессиональными умениями и навыками.

1. Педагогические работники должны обладать компетенциями, необходимыми для создания ус-

ловий развития детей, которые предполагают:

2. Обеспечение эмоционального благополучия воспитанников.

3. Поддержку индивидуальности и инициативы детей.

4. Установление правил взаимодействия в разных ситуациях.

5. Построение вариативного, развивающего образования, ориентированного на зону ближайшего развития каждого ребенка.

6. Взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность.

Многокультурность и мультиграмотность – это педагогические компетенции, о которых нечасто упоминают. Однако их значимость в педагогической деятельности непрерывно растет. Остановимся подробнее на терминологии.

Понятие «грамотность» общеизвестно. Большая российская энциклопедия трактует грамотность как:

1. Определенную степень владения человеком навыками чтения и письма в соответствии с грамматическими нормами родного языка.

2. Один из важнейших показателей социально-культурного развития населения. Конкретное содержание понятия менялось исторически, расширяясь с ростом обществ. требований к социализации индивида: от простого умения читать – к умению читать, писать и производить элементарные вычисления.

3. Под грамотностью населения, используется показатель общего уровня образования населения. Показатель грамотности сохраняет свое значение в исторической оценке развития культуры.

В современном мире трактовка определения грамотности претерпевает значительные изменения. Так педагогу для успешной образовательно-воспитательной профессиональной деятельности необходима так называемая «мультиграмотность». То есть навыки и умения понимать и составлять тексты должны теперь включать навыки и умения оперировать электронными средствами познания и общения, в том числе – мультимедийными и гипертекстовыми средствами [8]. В этой связи, мультиграмотность определяется, как способность адекватно взаимодействовать с потоками медиаинформации в глобальном информационном пространстве: осуществлять поиск, анализировать, критически оценивать и создавать медиатексты, распространяемые с помощью различных средств массовой информации и коммуникации, во всем разнообразии их форм.

В настоящее время достаточно широкое распространение получили понятия «многокультурность», «поликультурность». По своей сути они синонимичны и означают, согласно определению В.И. Матиса, «сохранение и интеграцию культурной самобытности личности в условиях многонационального общества, что позволяет формировать толерантные отношения между различными национальностями, воспитывать культуру межнационального общения».

По мнению российских ученых, сущность поликультурности заключается:

1. В сохранении и умножении всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов поведения в образовательных системах;

2. В становлении, как культурной идентичности детей, так и в понимании ими культурного разнообразия современных сообществ, в неизбежности культурных различий людей [2, с. 25].

Поликультурность как черта личности имеет одну специфическую особенность – она не присуща человеку с рождения и может быть сформирована только в процессе жизни путем бесконфликтной интеграции в традиции и культуру другого народа [3, с. 211]. Поликультурное образование направлено на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм и на передачу молодому поколению этого наследия путем системного изменения системы образования и формирования новых педагогических компетенций, реализуя педагогический потенциал, заложенный в каждой культуре [7, с. 104].

В контексте образовательной и воспитательной деятельности поликультурность закладывает основу для формирования толерантности. В системе образования, в образовательном процессе проблема формирования толерантного сознания должна решаться при акцентировании внимания не только на гуманистической стороне и безопасности, что является условием выживания, но и на научном объяснении функциональной роли толерантности в организации и развитии общества как постоянно действующего механизма построения всех отношений [5, с. 17].

Образование – одно из основных средств решения сложных межнациональных, культурных и политических задач в современной России. Именно образование всегда служило главным условием сохранения накопленного потенциала знаний, достижений, традиций и моделей поведения и было действенным средством развития человека, повышения его культурного уровня, сознания и самосознания [1, с. 12]. Бла-

годаря образованию не только сохраняется устойчивость общества, но и модифицируются формы и типы взаимоотношений людей, взаимодействия культур.

Система образования очень чутко реагирует на изменения, происходящие в обществе. Для достижения этой цели образовательный процесс должен строиться с учетом особенностей развития современного поликультурного общества, для которого характерны, во-первых, множественность взаимодействующих языков и культур, а во-вторых, множественность текстов и текстовых форматов, циркулирующих в глобальном информационном пространстве, создаваемом современными средствами массовой коммуникации. Для успешной реализации образовательных и воспитательных задач в информационной среде необходима такая компетенция как мультиграмотность. Мультиграмотность в данном контексте определяется как способность адекватно взаимодействовать с потоками медиаинформации в глобальном информационном пространстве: осуществлять поиск, анализировать, критически оценивать и создавать медиатексты, распространяемые с помощью различных средств массовой информации и коммуникации, во всем разнообразии их форм. Динамические изменения в системе образования

выявили потребность именно в таких специалистах, способных эффективно использовать медиасреду для решения разного рода профессиональных, общественных и личных задач [4].

В соответствии с современными образовательными стандартами растет и значимость медиаобразования, которое направлено на развитие критического мышления и переосмысление предлагаемой информации, подготовку подрастающего поколения к жизни в стремительно развивающемся информационном обществе. Заметим, что общество на данном этапе развития однозначно информационное. Интернет стер границы и объединил мир в единую систему обмена данными. Теперь любое событие моментально находит отклик в Сети. Интернет стал не только самым оперативным средством массовой информации, но и прикладным инструментом жизни каждого человека, заменяя магазины, кассы, банки и пр.

Умение оперативно находить информацию, оценивать ее и использовать в своих интересах стало необходимым навыком для каждого человека. Если в прошлом легко можно было обойтись только способностью читать, писать и считать, то ныне знание и информация являются важнейшей силой, определяющей развитие общества [8].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Годник С.М.* Становление профессиональной компетентности учителя: Учебное пособие / С.М. Годник, Г.А. Козберг. – Воронеж, 2004. – 345 с.
2. *Дюжакова М.В.* Педагогическое образование в условиях развития миграционных процессов (на материале России и США): автореферат дис. ... д.п.н. – СПб., 2009. – 50 с.
3. *Дюжакова М.В.* Проблемы и прогнозы развития педагогического образования в условиях миграционных процессов (на примере Воронежской области) // Мир образования – образование в мире. – 2008. – № 4. – С. 208-219.
4. *Колесникова И.А.* Новая грамотность и новая неграмотность двадцать первого столетия // Непрерывное образование: XXI век. – Выпуск 2. – 2013. – URL: <http://lll21.petrus.ru/journal/article.php?id=2091> (дата обращения: 09.12.2017).
5. *Кречетникова А.В.* Формирование межнациональной толерантности личности обучающихся в воспитательной среде образовательных учреждений: методические рекомендации / сост.: А.В. Кречетникова, А.А. Нарыгин, Е.В. Панюшкина. – Ханты-Мансийск: Принт-Класс, 2010. – 106 с.
6. *Лебедев О.Е.* Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 31.
7. *Фалунина Е.В.* Цель, задачи, принципы и функции поликультурного образования России // Психология, педагогика, философия. – 2010. – № 10. – С. 102-108.
8. *Чичерина Н.В.* Медиаобразование в контексте изменяющейся социальной реальности: монография. – Архангельск: Помор. гос. ун-т, 2008. – 176 с.

УДК 378.147:611.9: 378.4

РОЛЬ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ В ФОРМИРОВАНИИ КЛИНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЕ «ТОПОГРАФИЧЕСКАЯ АНАТОМИЯ И ОПЕРАТИВНАЯ ХИРУРГИЯ» У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

ПЕТРУК Наталья Николаевна

кандидат медицинских наук

ГЮЛЬМАГОМЕДОВА Мария Викторовна

ассистент

БУ ВО «Сургутский государственный университет»

г. Сургут, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, Россия

В статье рассматриваются аспекты преподавания топографической анатомии. Топографическая анатомия и оперативная хирургия является важнейшим интегративным звеном между базовыми и клиническими дисциплинами. В преподавании топографической анатомии важную роль играет формирование клинического мышления у студентов-медиков. Одним из важных способов формирования основ клинического мышления у студентов, обучающихся в Медицинском институте, является использование в учебном процессе ситуационных задач.

Ключевые слова: топографическая анатомия, клиническое мышление, макропрепараты, ситуационные задачи.

В соответствии с современными преобразованиями системы медицинского образования анатомия призвана дать студентам не только прочные и глубокие знания о строении тела человека, но и формировать у них основы клинического мышления, побуждать стремление в овладении практическими навыками [3].

Топографическая анатомия (topos – место, grapho – пишу – топография, т. е. описание места) – наука, которая изучает взаимное пространственное расположение всей совокупности органов и тканей разных систем в той или иной области тела [5].

Как известно, топографическая анатомия относится к фундаментальным дисциплинам. Она завершает систему анатомических дисциплин и выполняет роль связующего звена между морфологией и клиникой [1].

Знание топографической анатомии чрезвычайно важно для практикующего врача, оно необходимо для успешной постановки диагноза и последующего лечения [4].

Дисциплина преподается на кафедре морфологии. Учебный процесс на кафедре организован в соответствии с требованиями образовательных стандартов. Основная форма обучения представлена лекциями, практическими занятиями и самостоятельной работой студентов.

Изучение студентами дисциплины топографическая анатомия связано со специфичностью

и сложностью освоения материала, а также с необходимостью понимания пространственного взаимоотношения органов и тканей.

Освоение такого предмета как топографическая анатомия и оперативная хирургия требует от студента не только знания конкретных анатомических структур на русском и латинском языках, но и применения знания анатомических структур в контексте послойного строения областей человека. В каждой области вслед за кожей располагается подкожная жировая клетчатка с поверхностной фасцией, затем собственная фасция, под которой залегают глубокие подфасциальные образования. Затем даётся подробная характеристика следующего слоя – собственной фасции. Далее описывают положение мышц, органов, сосудисто-нервных образований, лежащих под собственной фасцией.

На практических занятиях студенты работают с макропрепаратами, плакатами, решают ситуационные задачи, способствующие формированию у них клинического мышления, на каждом занятии получают задание на дом: зарисовать рисунки по теме занятий (например, артерии и вены щитовидной железы, ветви наружной сонной артерии, коронарные артерии сердца, зарисовать схемы операций: этапы аппендэктомии, треугольник Кало, резекция желудка по Бильрот-1, по Бильрот – 2, типы ваготомий, энтероэнтероанастомозы конец в бок, бок в бок и т. д.).

Важную роль в изучении предмета играет преемственность знаний, полученных студентами на других дисциплинах, таких как латинский язык, анатомия, общая хирургия, гистология, эмбриология.

Например, знания по эмбриологии важны при изучении пороков развития различных органов (трахеи, легких, поджелудочной железы, пищевода, почек, мочеточников, матки и т. д.). Из курса гистологии преемственными являются такие разделы, как строение стенки желудка, стенки тонкого и толстого кишечника (их отличия), футлярный тип строения кишечной трубки, понятия о альвеоларно-трубчатых и трубчатых железах и т. д.

Из курса общей хирургии необходимы разделы о классификации хирургических инструментов, о принципах первичной хирургической обработки ран, принципах дренирования, методах остановки кровотечения, классификации маститов, принципах разрезов при гнойных маститах и т. д.

К обязательному блоку учебного процесса относится учебно-исследовательская работа. На курсе топографической анатомии и оперативной хирургии используются разные методы УИРС: написание рефератов, разбор тематических ситуационных задач.

Также значимым компонентом при изучении топографической анатомии и оперативной хирургии является формирование клинического мышления у будущих врачей. Это возможно

при разборе различных ситуационных задач по темам, при разборе проблемных вопросов (т.е., когда преподаватель создает ситуацию и предлагает варианты ее решения с выбором наиболее рационального решения).

Одной из важнейших целей, стоящих перед теоретическими дисциплинами, является создание основ развития клинического мышления будущего врача [2]. Эту проблему мы решаем, предлагая студентам 3-4 курса ситуационные задачи по дисциплине. Ситуационные задачи побуждают к активной мыслительной деятельности, стимулируют самостоятельный поиск индивидуального решения, не по шаблону, развивая и тренируя клиническое мышление [2].

Клинические ситуационные задачи повышают мотивацию обучающихся и интерес к поиску решения моделируемой ситуации. Ситуационные задачи помогают студенту освоить разделы учебного материала по курсу топографической анатомии и оперативной хирургии и позволяют контролировать степень усвоения знаний.

Кроме того, использование ситуационных задач дает возможность студенту учиться сопоставлять имеющиеся факты с теоретическими и практическими знаниями и является действенным фактором формирования интереса к дисциплине. В целом, использование ситуационных задач является эффективным методом при обучении студентов топографической анатомии и оперативной хирургии в современных образовательных условиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антропова Е.С., Лаврукова О.С. Топографическая анатомия в практике судебно-медицинского эксперта // Журнал анатомии и гистопатологии. – 2015. – № 3. – Т. 4. – С. 20-21.
2. Ганина Е.Б., Донсков С.А., Шестакова В.Г., Костюничева Н.А. Роль ситуационных задач в процессе обучения дисциплине «Гистология, цитология, эмбриология» // Морфология. – 2017. – № 3. – Т. 151. – С. 63-64.
3. Жаныбеков Д.Е., Досаев Т.М., Исакова Л.А. Роль анатомии человека в формировании клинического мышления // Вестник КазНМУ. – № 3(2). – 2014. – С. 42-44.
4. Лазутина Г.С., Овчинникова Н.В. Роль анатомического музея в преподавании анатомии // Журнал анатомии и гистопатологии. – 2015. – № 3. – Т. 4. – С. 70.
5. Николаев А.В. Топографическая анатомия и оперативная хирургия: учебник. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2016. – 736 с.: цв. ил.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

РЫБИНА Галина Ивановна

преподаватель спецдисциплин

ГБПОУ «Красногвардейский аграрно-промышленный техникум»

с. Красногвардейское, Красногвардейский район, Республика Адыгея, Россия

Профессиональное образование (также профессионально-техническое образование) – система подготовки квалифицированных рабочих кадров в профессионально-технических училищах, а также путём обучения на производстве.

Начальное и среднее профессиональное образование является одним из ключевых векторов модернизации всей образовательной системы в современной России.

Ускорение темпов развития экономики (в частности – промышленности, строительства, высокотехнологичных отраслей) уже сейчас вызывает определённый кадровый дефицит. Работодатели ощущают нехватку квалифицированных рабочих.

Нивелирование кадрового дефицита – одна из задач современной модернизации системы начального и среднего профессионального образования в России. Среди основных направлений данной модернизации можно выделить:

- усовершенствование материальной базы;
- создание ресурсных центров;
- привлечение бизнес-структур (потенциальных работодателей) в образовательный процесс;
- формирование системы «социального заказа».

Предмет и задачи педагогики. Педагогика как наука сначала формировалась в рамках философии. Оформление педагогики как самостоятельной науки большинство исследователей связывают с именем чешского педагога Яна Амоса Коменского (1592-1670).

Слово «педагогика» происходит от двух греческих слов – «паис», что означает – ребенок, дитя, и «аго» – веду, воспитываю.

Предмет педагогики – воспитание как сознательно и целенаправленно организуемый педагогический процесс, а педагогика – наука о воспитании. Она исследует сущность, закономерности, тенденции и перспективы развития педагогического процесса. На этой основе педагогика разрабатывает теорию и методику его организации, совершенствует содержание и создает новые организационные формы, методы и приемы педагогической деятельности воспитателей и воспитуемых.

К основным задачам педагогики относятся:

- разработка и обоснование системы осно-

вополагающих принципов обучения и воспитания людей разных возрастных групп;

- определение содержания обучения и воспитания личности, исходя из задач развития государства;

- исследование и разработка теоретических основ процесса обучения и воспитания и их практическая реализация;

- разработка и внедрение в практику наиболее эффективных форм и методов обучения и воспитания;

- осуществление задач формирования научного мировоззрения, нравственного, трудового, эстетического и физического воспитания молодежи при оптимальном взаимодействии учебно-воспитательных учреждений, семьи и общест-

- исследование проблем воспитания и подготовки высококвалифицированных рабочих и специалистов всех звеньев в профессиональной школе для обеспечения потребностей народного хозяйства;

- разработка учебно-методических материалов (учебных планов, программ, учебных пособий, педагогических рекомендаций) для различных типов учебных заведений [1].

Отрасли педагогической науки. В результате развития науки, техники и культуры происходит дифференциация педагогических знаний.

Общая педагогика. Она изучает и формулирует принципы, формы и методы обучения и воспитания, являющиеся общими для всех возрастных групп и учебно-воспитательных учреждений.

Дошкольная педагогика изучает закономерности воспитания детей дошкольного возраста в семье и дошкольных учреждениях.

Педагогика школы – наиболее развитая отрасль педагогических знаний, исследующая содержание, формы и методы обучения и воспитания школьников.

Специальная педагогика (дефектология) – наука об особенностях развития, закономерностях обучения и воспитания детей, имеющих физические или психические недостатки.

К отраслям педагогической науки относятся *частные или предметные методики*. Ими разрабатываются вопросы преподавания конкретных

дисциплин в различных типах учебных заведений, исходя из общепедагогических основ.

Методы педагогического исследования. Методами педагогического исследования называют совокупность приемов и операций, направленных на изучение педагогических явлений и решение разнообразных научно-педагогических проблем.

По способу обработки и анализа данных исследования выделяют методы качественного анализа и методы количественной обработки результатов исследования (статистической и нестатистической). Структура всякого процесса познания, в том числе и познания педагогических явлений, включает в себя два уровня исследования – эмпирический и теоретический.

Целостный педагогический процесс. Понятие о педагогическом процессе.

Процесс (от латинского *processus* – продвижение) – 1) последовательная смена состояний; ход развития чего-либо; 2) совокупность последовательных действий для достижения какого-либо результата.

Педагогический процесс – это специально организованное развивающееся во времени и в рамках определенной педагогической системы (школы, профессионально-технического училища, техникума, вуза и др.) целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на реализацию целей образования и воспитания [1].

Основными функциями педагогического процесса являются:

- образовательная – формирование у обучающихся мотивации и опыта учебно-познавательной и практической деятельности, освоение ими основ научных знаний, ценностных ориентаций и отношений;
- воспитательная – формирование определенных качеств, свойств и отношений человека;
- развивающая – формирование и развитие психических процессов, свойств и качеств личности.

Структура педагогического процесса универсальна: она присуща как в целом процессу целенаправленного формирования личности в условиях определенной воспитательной системы, так и любому локальному по целям и задачам процессу воспитательного взаимодействия. Любая деятельность, как известно, имеет: цель, средства и результат. Средствами в широком смысле в педагогической деятельности являются ее содержание, формы и методы. Педагогический процесс может протекать при определенных условиях. Это дает основание утверждать,

что структура педагогического процесса представлена такими основными компонентами, как:

- целевой – включает в себя цели (стратегическую и тактическую) и задачи, реализуемые в определенных условиях;
- содержательный – определяет всю совокупность формируемых отношений, ценностных ориентаций, опыта деятельности и общения, знаний;
- деятельностный – характеризует формы, методы, средства организации и осуществления воспитательного взаимодействия, направленного на реализацию целей и задач, освоение содержания педагогического процесса;
- результативный – характеризует достигнутые результаты и степень эффективности педагогического процесса, обеспечивает управление качеством воспитательно-образовательной деятельности;
- ресурсный – отражает социально-экономические, нравственные, психологические, санитарно-гигиенические и другие условия протекания педагогического процесса, его нормативно-правовое, информационное, методическое, кадровое, материально-техническое и финансовое обеспечение [4].

Отсутствие даже одного из названных компонентов разрушает целостность педагогического процесса, снижает его эффективность.

Общие закономерности педагогического процесса. Педагогический процесс имеет свои закономерности, отражающие его целостность. Закономерностью называется объективно существующая, устойчивая, повторяющаяся, необходимая и существенная связь между явлениями и процессами, характеризующая их развитие. Проблема закономерностей – одна из ключевых в педагогике. Выявить закономерные, повторяющиеся связи в процессе воспитания и обучения, определить на их основе нормы, регламентирующие структуру, содержание, методику и технологию организации и осуществления учебно-воспитательного процесса – значит обеспечить возможность достижения желаемого результата в педагогической деятельности.

В педагогике не сложилось единства мнений в определении закономерностей педагогического процесса. Опираясь на точки зрения таких известных ученых, как Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин и И.Ф. Харламов, назовем основные из них:

1. Целостный педагогический процесс, его цель, задачи, содержание, формы и методы обусловлены социально-экономическими потребностями общества, его идеологией и политикой.
2. Задачи, содержание, методы и формы пе-

дагогического процесса зависят вместе с тем не только от потребностей, но и возможностей общества, от условий (материальных, гигиенических, морально-психологических и т. д.), в которых протекает этот процесс – это следующая важная закономерность.

3. Взаимосвязь воспитания, обучения и развития личности как закономерность.

4. Единство воспитания и самовоспитания, образования и самообразования как закономерность.

5. Развитие личности в деятельности как закономерность.

6. Взаимосвязь коллектива и личности в педагогическом процессе как закономерность.

7. Взаимосвязь задач, содержания, форм и методов в педагогическом процессе как закономерность.

Методика профессионального образования.

Методика профессионального образования включает в себя различные образовательные технологии, применяемые в процессе обучения. Это могут быть как традиционные, так и дистанционные технологии. Методика профессионального образования допускает сочетание различных технологий обучения. Методика профессионального образования подразумевает, что образовательный процесс в учебном заведении может осуществляться по очной, заочной и очно-заочной формам обучения. Также обучение может проводиться в виде экстерната.

Методика профессионального образования предусматривает обучение по образовательным программам с использованием дистанционных технологий. Педагогические работники учебного заведения профессионального образования могут предложить свою методику профессионального образования. Учебное заведение, идущее по инновационному пути развития, может и должно применять в образовательном процессе различные образовательные методики. Учебный план специальности не может ограничивать методику профессионального образования.

Основным информационным ресурсом любой методики профессионального образования являются информационные базы данных. Современный уровень требования использования в образовательном процессе информационных баз данных предполагает использование в процессе обучения дистанционных технологий.

Для доступа обучающихся к информационным ресурсам методикой профессионального образования предусматривается использование средств телекоммуникаций и ресурсов интернета. Если у обучающегося отсутствуют программно – технические средства обучения, при использова-

нии методики дистанционного обучения учебное заведение может предоставлять студентам возможность доступа к средствам обучения.

Методика профессионального образования предусматривает обязательную научную работу студентов и преподавателей. Научная работа проводится по направлениям определенным ведущими кафедрами. Любая используемая методика профессионального образования должна обеспечить качества подготовки специалистов. Уровень качества подготовки специалиста по той или иной образовательной программе определена государственным образовательным стандартом. Контроль знаний студентов может осуществляться с использованием как информационных, так и дистанционных технологий.

Теория профессионального образования.

Современные реалии социально-экономического развития общества требуют подготовки конкурентоспособных специалистов, востребованных на современном рынке труда. Теория профессионального образования является логически законченной педагогической дисциплиной. Теория профессионального образования определяет поле исследовательской деятельности в направлении методических аспектов профессионального образования. В настоящее время теория профессионального образования находится на стадии становления и развития. Сегодня теория профессионального образования не ограничивается только начальной ступенью профессионального образования. Теория профессионального образования занимается вопросами высшего, послевузовского и дополнительного образования. Развитию теории профессионального образования обусловлено необходимостью исследования процесса профессионального развития специалистов разных профессий и дифференциацией их будущей деятельности.

Развитие теории профессионального образования требует углубленной разработки методических основ педагогики профессионального образования. Модернизация системы профессионального образования выявила отсутствие междисциплинарной теории профессионального образования. Высокие темпы глобализации не позволяют ограничивать профессиональное образование конкретными пространственно-временными рамками. Процесс развития теории профессионального образования основан на выявлении социокультурных, экономических, исторических тенденций, которые определяют этапы теоретического осмысления проблемы развития профессионального образования.

Теория профессионального образования

обязательно должна быть практико-ориентированной, использующей все преобразующие методики и теории профессионального образования. Она обязательно должна иметь свой понятийно-категориальный аппарат, предмет и содержание исследования. Главной идеей теории профессионального образования является повышение качества процессов модернизации всей системы профессионального образования.

Становление и развитие теории профессионального образования представляет собой творческий процесс осознания и осмысления целей, задач, содержания. Развитие теории профессионального образования можно представить следующими основными этапами:

- конец XIX – начало XX вв. (создание школ для рабочих);
- начало XX в. (развитие теории профессиографии);
- 30-50 гг. XX вв. (начало профориентации и определение психологической классификации профессий);
- 90-е гг. XX в. (усиление системного анализа условий).

Организационные формы обучения. Осуществление обучения в вузе требует от преподавателя знания и умелого использования разнообразных форм организации учебного процесса. Но что такое форма организации обучения как педагогическая категория, в чем состоит ее сущность? Пока это понятие в дидактике не имеет достаточно четкого определения. В частности, во многих научных публикациях категория «метод обучения» употребляется как синоним формы учебной работы. Уяснение существующих между ними различий, на наш взгляд, может помочь разобраться в сущности последней категории.

В настоящее время в образовании применяются следующие основные организационные формы обучения студентов: лекции, семинарские и практические занятия, консультации, учебная, производственная и преддипломная практика, контрольные, курсовые и квалификационные работы, зачеты и экзамены. Дадим им краткую характеристику.

Лекция – это традиционно ведущая форма обучения в вузе. Ее основная дидактическая цель – формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала. Будучи главным звеном дидактического цикла обучения, она выполняет информационную, ориентирующую, разъясняющую, убеждающую и организационную функции. Заслуживают внимания некоторые прави-

ла поведения преподавателя перед студенческой аудиторией, сформулированные А.А. Космодемьянским:

1. Педантичная дисциплина лектора.

2. Величайшая (беспощадная) требовательность к самому себе. Лектор всегда обязан: соблюдать правильность и строгость языка лекции (избегать жаргонных слов, канцеляризмов, правильно расставлять ударения и т. д.); соблюдать технику записей на доске; постоянно наблюдать за аудиторией и чувствовать ее; иметь в виду ответ на очень важный для студентов вопрос: «А зачем это нужно?»; не рассуждать перед студенческой аудиторией о предметах, которые сам плохо знает; не украшать лекцию лозунгами и поучениями, в которые сам не верит и в жизни не исполняет; не рассказывать анекдоты; можно дать отдохнуть студентам, обогащая их внутренний мир; не важничать перед студенческой аудиторией; в лекторе ничто не должно отвлекать студентов от темы (одежда, прическа, украшения), вызывать их излишнее любопытство, а уж тем более насмешку [3].

Семинарское занятие. Это наиболее сложная и трудная форма организации учебного процесса. Ему присущи четыре основные функции: 1) углубление, конкретизация и систематизация знаний, полученных студентами на предшествующих этапах учебы (лекции, самостоятельная работа, консультации); 2) развитие навыков самостоятельной работы, формирование продуктивного мышления студентов в ходе обсуждения рассматриваемых проблем; 3) привитие навыков пропагандистской работы; 4) контроль за степенью и характером усвоения материала студентами. Сложилось несколько типов семинарских занятий: развернутая беседа по плану, данному студентам заранее преподавателем; небольшие доклады студентов с последующим их обсуждением участниками семинара; семинар – дискуссия по заранее предложенной студентам проблеме; семинар по заранее предложенной студентам проблеме с использованием элементов метода «мозгового штурма»; обсуждение дискуссионных научных статей по какой-либо проблеме; семинар-исследование.

Практическое занятие. Это своеобразная форма связи теории с практикой, которая служит для закрепления знаний путем вовлечения студентов в решение разного рода учебно-практических познавательных задач, вырабатывает навыки использования компьютерной и вычислительной техники, умение пользоваться литературой. В содержании практических занятий выделяют систему формирования у студентов

общих и профессиональных качеств: технических, педагогических и т. п., профессионализма (репродуктивного освоения специальной деятельности); опыт профессионального творчества в сфере выбранной профессии и специальности; систему норм и отношений в коллективе, опыт оценочно-эмоциональной деятельности.

Консультации предназначены для оказания педагогически целесообразной помощи студентам в их самостоятельной работе по каждой дисциплине учебного плана, а также при решении задач теоретического или практического характера. Они помогают не только студентам, но и преподавателю, будучи своеобразной обратной связью, с помощью которой можно выяснить степень усвоения студентами программного материала. Обычно консультации связывают с лекционными, семинарскими и практическими занятиями, подготовкой к зачетам и экзаменам, с выполнением контрольных, курсовых и квалификационных работ.

Практика студентов. Практическая подготовка студентов вуза к профессиональной деятельности является составной частью образовательной программы высшего профессионального образования. Независимо от форм реализации, практика выступает в роли преобразователя теоретических знаний студентов в умения и навыки, способствует осознанию ими сущности и социальной значимости будущей профессии, их социально-профессиональному становлению. Основными задачами практики являются: развитие личностно-профессиональных качеств, необходимых для становления компетентного специалиста; углубление теоретических знаний и установление их связи с практической деятельностью; формирование профессиональных умений и навыков, соответствующих требованиям к уровню подготовки специалиста, необходимых для успешной трудовой деятельности; создание условий для развития у студентов профессиональных способностей и формирования у них собственного стиля профессиональной деятельности [4].

Педагогическая этика преподавателя. Влияние педагога на развитие студента зависит от множества факторов, в том числе от уровня профессиональной подготовленности, занимаемой педагогической позиции, индивидуальных психологических качеств, установки и направленности его личности. При этом ценностные ориентации, идеалы определяют направленность профессиональной деятельности преподавателя.

Бесспорно, в этой деятельности ведущее место принадлежит педагогической культуре и ее составной части – нравственным отношениям. Педагогический такт преподавателя вуза на уровне отношений проявляется: в отношении к студенту как к личности, как определенной ценности; в отношении к себе как к специалисту; в ценностном отношении к коллегам, участвующим в педагогическом процессе; в отношении к образованию как к общечеловеческой ценности; в гуманизации взаимоотношений всех участников педагогического процесса. Гуманизм выступает как принцип педагогической этики. В содержательном плане этот принцип включает, по мнению В.И. и И.Я. Писаренко, следующие требования: уважать личность студента, чувство его собственного достоинства; верить в творческие возможности студентов, предъявлять к каждому из них посильные требования; терпимо относиться к мыслям и высказываниям студентов даже тогда, когда их мнение не совпадает с общепринятой точкой зрения или мнением преподавателя, а терпеливо, опираясь на факты, доказывать, в чем ошибочность их суждений; пресекать попытки унижения человеческого достоинства студента; не злоупотреблять доверием студента; не допускать насмешек или выпадов по адресу студентов, интимная жизнь которых стала известна преподавателю; тактично и последовательно вести борьбу не только с отдельными лентяями и нарушителями дисциплины, но и с ленью как следствием пробелов в нравственном воспитании студентов; не превращать оценку знаний в средство запугивания и не применять ее для наказания за плохое поведение; учить студентов чувствовать чужое горе, переживать неудачи товарищей как свои собственные, развивать у них способность откликаться на чужое несчастье [2].

Таким образом, методика профессионального обучения рассматривается как методика углубленного обучения студентов колледжей и учащихся профессиональных училищ, как специальная, контекстная подготовка в направлении будущей профессии и специальности.

В современном образовании – это прежде всего подготовка молодежи к культурно- и природосообразной, разумной, рациональной преобразующей материальный мир деятельности.

Искусство преподавания каждой дисциплины имеет свои особенности и специфику в соответствии с содержанием, однако, в данном пособии излагается общая методика преподавания всех общетехнических дисциплин.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2007. – 512 с.
2. Писаренко В.И., Писаренко И.Я. Педагогическая этика. – М.: Народная асвета, 1977. – 256 с.
3. Симоненко В.Д., Овечкин В.П. Основы технологии. – Брянск: Издательство БГПУ, 2010. – 180 с.
4. Скакун В.А. Преподавание курса «Организация и методика производственного обучения». – М.: Высш. шк., 2010. – 252 с.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

СЕГИНЕВИЧ Татьяна Сергеевна

педагог дополнительного образования

МБОУ ДО «Детский технопарк «Кванториум»,

г. Комсомольск-на-Амуре, Хабаровский край, Россия

В статье рассмотрена роль проектной деятельности в дополнительном образовании, типология проектов и этапы проектной деятельности с определением роли педагога и обучающихся.

Ключевые слова: метод проектов, проектная деятельность, проблема, исследование, продукт.

В основу деятельности учреждений дополнительного образования положены лично-относительные подходы, позволяющие удовлетворять запросы детей разного возраста, используя потенциал свободного времени. Традиционные методы преподавания в таких учреждениях в современных условиях не могут в полной мере обеспечить необходимый потенциал интеллектуального опережения, выражающийся в готовности учащихся к восприятию новых идей, знаний и технологий, а также к новым продуктивным разработкам. Соответственно необходим поиск новых методов, в большей степени обеспечивающих подготовленность учащегося к быстрой смене технологий, свойственных современному обществу. Исходя из этого, метод проектов становится наиболее актуальным, поскольку направлен на формирование у обучающихся потребности и готовности к восприятию и самостоятельному получению новых знаний,

Сущность метода проектов состоит в том, что в процессе организации учебной деятельности педагог создает различные ситуации, побуждающие школьников самостоятельно мыслить, находить и решать познавательные проблемы, воплощать свои идеи в действительность. Большинство ученых считают, что метод проектов развивает инициативу обучающихся, приучает к плановой работе, дает умение взвешивать все обстоятельства, учитывая трудности, учит наблюдать, про-

верять себя в работе, развивает настойчивость в достижении цели, приучает к самостоятельности, расширяет сферу интересов, горизонты познания мира, реального общения [1].

Приведем пример классификации проектов по следующим признакам:

– по составу участников: групповые, индивидуальные, локальные, телекоммуникационные (работа территориально разделенных групп осуществляется в сети Интернет);

– по целевой установке: исследовательско-творческие (учащиеся экспериментируют; результат экспериментов оформляется в виде продукта), ролево-игровые (учащиеся входят в образ персонажей и, в процессе игры, решают поставленную проблему), информационно-практико-ориентированные (учащиеся собирают информацию и реализуют ее на практике, ориентируясь на социальные интересы), творческие (результат проделанной работы представляется в виде, например, детского праздника);

– по тематике: узкоспециализированные, интегрированные, межпредметные;

– по срокам реализации: краткосрочные (от одного занятия до двух недель), средней продолжительности и долгосрочные [2].

Работа над проектом включает совместную деятельность педагога и детей. Координация проектов должна быть гибкой, то есть педагог ненавязчиво направляет работу детей, организуя отдельные этапы проекта.

Любой проект – это всегда шесть «П»:

1. *Проблема*. Проблема, на решение которой направлен проект, должна быть актуальной (для общества в целом и, прежде всего, для каждого ребенка, работающего над проектом).

2. *Планирование*. Планирование работы над проектом начинается с его коллективного обсуждения. Это, прежде всего, обмен мнениями и согласование интересов обучающихся; выдвижение первичных идей на основе уже имеющихся знаний и разрешения спорных вопросов. Роль педагога заключается в том, чтобы занять позицию «стороннего наблюдателя», создать иллюзию, что дети сами формулируют цели и задачи. На самом деле, педагог координирует эту работу, ненавязчиво подсказывает обучающимся, что и как делать. Такая позиция уместна при работе с детьми младшего возраста, а более старшие – уже способны сами ставить цели и задачи, планировать действия.

3. *Поиск информации, анализ полученных данных*. Этот этап самостоятельного проведения исследования, получения и анализа информации, во время которого каждый обучающийся уточняет и формулирует собственную задачу, исходя из цели проекта в целом и задачи своей группы в частности. Происходит поиск и сбор информации на основе собственного опыта, обмен ею с другими обучающимися, анализ и интерпретация полученных данных. При этом происходит расширение кругозора, словарного запаса, открытие для себя чего-то нового, интересного, неизвестного. Задача педагога как руководителя проекта, на данном этапе заключается в том, чтобы у участников проекта не пропал интерес к процессу решения задачи, к поиску способа решения, результату деятельности. Поэтому через совместные обсуждения, беседы следует стараться спровоцировать вопросы, дать возможность исполнителям проекта найти новые методы и формы получения информации.

4. *Продукт*. Продукт – это этап, где осуществляется структурирование полученной информации и интеграции полученных знаний, умений, навыков. Все участники проекта систематизируют полученные данные, объединяют всю информацию в единое целое, и выстраивают общую

логическую схему выводов для подведения итогов. Это могут быть круглые столы, доклады, конференции, демонстрация видеороликов, выпуск буклетов, памяток и другой печатной продукции, выпуск видеоблогов, сайтов и т. п.

5. *Презентация*. Важным этапом формирования у детей интереса к проведенному исследованию является публичная защита полученных результатов. Процесс обобщения информации важен потому, что каждый участник проекта представляет не только полученные результаты и выводы, но и описывает приемы, при помощи которых была получена и проанализирована информация, демонстрирует приобретенные знания и умения, рассказывает о проблемах, с которыми пришлось столкнуться при работе над проектом. Педагог, тем временем, старается объяснить обучающимся основные правила ведения дискуссий и делового общения; научить их конструктивно относиться к критике своих суждений; признавать право на существование различных точек зрения решения одной проблемы.

6. *Портфолио*. Портфолио проекта – это папка, в которой собраны все рабочие материалы, используемые при работе над проектом.

Эти «шесть П» можно считать этапами реализации любого проекта. На каждом этапе исполнителей проекта необходимо заинтересовать, внутренне мотивировать на получение запланированного результата.

Работая над проектом, мы, педагоги, не должны забывать, что основными критериями успешности являются радость и чувство удовлетворения у всех его участников от осознания собственных достижений и приобретенных компетенций.

Таким образом, метод проектов:

- способствует актуализации знаний, умений и навыков ребенка, их практическому применению во взаимодействии с окружающим миром;
- развивает soft и hard-компетенции детей;
- стимулирует потребность ребенка в самореализации, самовыражении, творческой общественно-значимой деятельности;
- способствует процессу сотрудничества детей и взрослых;
- является технологией, обеспечивающей рост личности ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Давыдова Е.В.* Искусство разработки проектов // Информатика и образование. – № 8. – 2005. – С. 6-26.
2. *Чудов В.* Проектно-исследовательская деятельность школьников / В. Чудов, Н. Кашкарова, А. Лаврушко // Народное образование. – 2005. – № 1. – С. 133-140.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

УРИЕВСКАЯ Ольга Николаевна

учитель английского языка

МБНОУ «Гимназия №17 им. В.П. Чкалова»

г. Новокузнецк, Кемеровская область, Россия

В статье рассматриваются различные современные методы обучения иностранным языкам. Представлены подробное описание современных методов обучения, таких, как коммуникативный, проектный, активные методы. Учителю необходимо знать современные методы обучения английскому языку и применять их в своей работе, что будет способствовать более интересной и разнообразной практической работе учителя.

Ключевые слова: современные методики, английский язык, проектная методика, коммуникативная методика, дистанционное обучение.

Чтобы научиться говорить на английском, необходима определенная система или, как ее чаще называют, методика обучения английскому языку, которая позволила бы максимально полно решить поставленные задачи. В современный период, когда потребность в знании иностранного языка возросла как никогда ранее, перед учителями всё чаще встаёт вопрос, по какой методике преподавать.

Существует множество методов обучения иностранному языку, как впрочем, и любому другому предмету. Как выбрать наиболее эффективный методы обучения? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно знать, какие существуют методики, каковы их специфика и особенности. Также при выборе методов обучения необходимо исходить из особенностей коллектива, в котором они будут использоваться, необходимо учитывать личностные особенности обучаемых, их возраст, интересы, уровень подготовки, период, в течение которого будет проходить обучение, а также техническую оснащенность учебного заведения.

Современные методы обучения – это способы преподавания, наиболее полно отвечающие современным требованиям к выпускнику учебного заведения. Наиболее популярными методиками на сегодняшний день являются коммуникативный метод, проектная методика, дистанционная методика, активные методы [2].

Коммуникативная методика. Главный ее принцип заключается в использовании изучаемых на уроках лексических единиц и грамматических конструкций в речи, как устной, так и письменной. При использовании коммуникативной методики обучения английскому языку с самого первого занятия ученик начинает говорить на английском. Это помогает быстрее избавиться от зажатости и языкового барьера,

и, впоследствии, положительно сказывается на словарном запасе. Именно коммуникативный метод лучше всего развивает умение грамотно и бегло общаться, не стесняться говорить на английском языке и избегать неловких пауз в речи. Однако, существует мнение, что лучше всего коммуникативный метод обучения английскому языку помогает тем, кто уже имеет некоторую лексико-грамматическую базу языка.

Актуальность данного метода продиктована тем, что основной целью обучения английскому языку в школе является развитие коммуникативной компетенции. На уроке создаются условия для работы парами или в группах, это способствует увеличению продолжительности речи каждого ученика, чем в ситуации, когда дети говорят только с учителем. Работа в группах позволяет поговорить на английском языке в неформальной обстановке и повышает мотивацию учащихся, давая им возможность обмениваться идеями и помогать друг другу. Так, при введении структуры «Where would you like to do?», учащиеся могут провести опрос класса или определенной группы и закрепить вопрос и ответ в своей речи. Коммуникативная методика предполагает максимальное погружение ученика в языковой процесс, что достигается с помощью сведения апелляции учащегося к родному языку до минимума. Основная цель этой методики – научить школьника сначала свободно говорить на языке, а потом думать на нем [3].

После прохождения определенной темы, например «Квартира» проводится специальный урок с большой игрой. В нее можно включить такие задания:

1. Вот его квартира (дается картинка). Помогите ему расставить мебель.

2. Нарисуйте и расскажите про свою квартиру. Лишь в коммуникативном методе обучения

иностранному языку мы находим основные признаки деятельностного типа обучения, особенностью которого заключается в том, что он по своему назначению и по своей сущности связан, прежде всего, с отдельным видом речевой деятельности, поэтому мы встречаем его широкое использование, когда речь идет об обучении чтению, аудированию, переводу и т. д.

Проектная методика. Данная методика преподавания английского языка давно применяется в школах а в последнее время все прочнее входит в учебную деятельность наших учеников. Ее смысл состоит в использовании изученного материала на практике и является оптимальным для применения по окончании целого модуля, когда появляется возможность оценить степень усвоения учебного материала. Популярность метода проектов обеспечивается возможностью сочетания в нем теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем [2].

Овладевая культурой проектирования, школьник приучается творчески мыслить, самостоятельно планируя свои действия, прогнозируя возможные варианты, решения стоящих перед ним задач, реализуя усвоенные им средства и способы работы. В проектной методике основополагающим является принцип самостоятельности. Так, к примеру, младшие школьники с удовольствием представляют свои проекты на темы «Мой дом», «Мое домашнее животное», «Мои любимые игрушки», в то время как старшеклассники уже занимаются серьезными разработками, например, по тематике защиты окружающей среды.

Как показывает собственный опыт преподавания иностранного языка и опыт многочисленных учителей практиков, организовать речевое взаимодействие на уроке не всегда удается. Основные методические инновации сегодня связаны применением интерактивных методов и приемов обучения иностранному языку. Интерактивные методы – методы, позволяющие учиться взаимодействовать между собой.

Дистанционное обучение – это современная технология обучения, которая обязана своим возникновением развитию информационных технологий и компьютерной техники. В последнее время использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на уроках иностранного языка, и английского в том числе, становится все более распространенным. Дистанционное обучение отвечает требованиям современной жизни. Это обучение на расстоянии, то есть обу-

чаемый отделен от обучающего расстоянием. Насколько эффективным будет любой вид дистанционного обучения, зависит от четырех факторов:

- эффективного взаимодействия преподавателя и обучаемого, несмотря на то, что они разделены расстоянием;
- используемых при этом педагогических технологий;
- эффективности разработанных методических материалов и способов их доставки
- эффективности обратной связи [3].

Специфической чертой обучения иностранному языку дистанционно является самостоятельная практика каждого обучаемого в том виде речевой деятельности, которым он овладевает в данное время. Также специфической чертой является интерактивность, на основе которой строится деятельность каждого обучаемого и руководство педагога. Учебный процесс строится таким образом, чтобы педагог имел возможность на протяжении всего курса отслеживать, корректировать, контролировать и оценивать деятельность обучаемых. Все вышесказанное делает деятельность обучаемых тоже весьма разнообразными – индивидуальными, парными, групповыми, как в малых группах так и со всей группой курса (конференции, коллективные обсуждения).

В дистанционном обучении используются традиционные формы обучения: лекции, семинары, лабораторные занятия, контрольные работы, зачеты, экзамены, консультации, самостоятельная работа и др.

В настоящее время современные информационные технологии дают неограниченные возможности решения проблемы дистанционного обучения, так как возможно хранение, обработка и доставка информации на любое расстояние, любого объема и содержания [1].

Например, при обучении чтению, с помощью программы скайп ученик и учитель могут видеть друг друга, что позволяет правильно проследить за артикуляцией губ и языка. Контроль чтения слов осуществляется вслух, индивидуально и в быстром темпе. Для контрольной проверки учитель готовит тесты и высылает их через программу Skype. Тесты, выбранные из другого пособия можно сканировать и также передать ученику через Skype. Ученик может сфотографировать свой рабочий стол с помощью клавиши PrintScreen и учитель сможет увидеть выполненное задание у него на компьютере [8].

Итак, мы рассмотрели современные методики преподавания на курсах английского языка.

Эти методики имеют общую цель обучения: научить обучаемых общаться на английском языке, а также участвовать в становлении и развитии личности учащихся. каждая из методик имеет свои специфические черты. Именно благодаря им эти методики и отличаются друг от друга и становятся отдельными, самостоятельными явлениями в методологии. Наиболее ярким примером специфических черт может стать дистанционное обучение. Практически все его черты идентичны принципам проектной методики. Однако тот факт, что при этом преподаватель и учащиеся находятся на большом расстоянии друг от друга, а также активное использование технических средств сделало эту форму на первый взгляд абсолютно другой методикой.

Специфические черты придают каждой методике ее собственный облик, также они обу-

славливают те положительные и отрицательные качества, которые присущи каждой из них.

После анализа положительных и отрицательных черт можно сделать вывод, что наиболее эффективной, успешной и гармоничной является коммуникативная методика обучения иностранной культуре, задача данной работы не в выявлении самой лучшей методики обучения английскому языку, а выделение основных их черт, которое призвано облегчить преподавателю выбор методики для использования.

Необходимо отметить, что при выборе методики обучения нужно учитывать не только собственные предпочтения, а прежде всего следует ориентироваться на возраст, способности, интересы и психологические особенности обучаемых. Ориентируясь на них, вы сможете выбрать наиболее приемлемый и результативный метод.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Апатова Н.В.* Информационные технологии в школьном образовании. – М: Просвещение, 1994. – 48 с.
2. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
3. *Колкин Я.М., Устинова Е.С. Еналиева Т.М.* Практическая методика обучения иностранному языку. – М: Академия, 2004. – 264 с.
4. *Любченко А.С.* Нестандартные уроки английского языка в школе. – Ростов Н/Д.: Феникс, 2007. – 301 с.
5. *Полат Е.С.* Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 5.
6. *Скалкин В.Л.* Коммуникативные упражнения на английском языке. – М: Просвещение, 1983. – 187 с.
7. *Телицына Т.Н.* Использование компьютерных программ на уроках английского языка / Т.Н Телицына, А.Ф. Сидоренко // Иностранные языки в школе. – 2002. – С. 41-43.
8. *Цветкова Л.А.* Использование компьютера при обучении лексике в начальной школе // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 43-47.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ИГРЫ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ ДЛЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

ФЕДОРОВА Наталья Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-культурной и библиотечной деятельности Института культуры и молодежной политики

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

г. Новосибирск, Россия

В статье представлены фрагменты разработанных для старшеклассников города Новосибирска и Новосибирской области интеллектуальных игр. Тематика игр связана с историей страны и историей города Новониколаевска-Новосибирска. Раскрыто воспитательное значение интеллектуальных игр для формирования гражданина и патриота.

Ключевые слова: интеллектуальная игра, Великая Отечественная война, Новониколаевск-Новосибирск, патриотическое воспитание.

Идея проведения интеллектуальных игр краеведческой тематики возникла в год 70-летия Победы в Великой Отечественной войне. Однако это было только начало познавательно-творческой деятельности, которую организовали как цикл интеллектуальных игр целых три подразделения Новосибирского государственного педагогического университета – институт культуры и молодежной политики (ИКиМП), институт истории, гуманитарного и социального образования (ИИГСО), институт открытого дополнительного образования (ИОДО).

Актуальность разработки цикла интеллектуальных игр для школьников «Мой дом – Россия» обусловлена анализом ситуации в среде старшеклассников, мало знающих и слабо интересующихся историей и современной экономической, культурной жизнью своего родного города, области, Сибирского региона в целом.

Цель проведения игр – возрождение и актуализация интереса школьников средних и старших классов к истории родного края средствами игрового моделирования. Задачи интеллектуального марафона:

- расширение кругозора школьников, приобщение их к историческим и культурным ценностям родного края;
- создание условий для реализации творческого потенциала школьников через разработку ими видеопрограммы (видеоклипа, минифильма);
- мотивация к формированию потребности в самообразовании и профессиональной ориентации школьников;
- формирование активной жизненной позиции нового поколения сибиряков [2].

Нами проведено уже пять игр цикла «Наш дом Россия», разработку которых мы представляем в данной статье.

Нами была разработана стратегия игр, состоявшая из двух этапов: первый этап – виртуальный, на котором школьники, создав команду из 6 человек, отвечают на 5 развернутых заданий (одно из которых, начиная со второй игры, станет творческим), видеозапись ответов присылают в назначенный срок на почту ИОДО, жюри просматривает ролики, оценивает правильность ответов и выставляет на сайте игры таблицу рейтинга команд; второй этап – финальный, на который приглашаются от 6 до 10 лучших команд из школ города Новосибирска для проведения интеллектуальной игры в зале НГПУ, где предлагается от 12 до 14 вопросов и жюри оценивает каждый из них. По окончании финала школьники получают кубки и призы, но самое главное – они

получают ценные знания и яркие впечатления, которые дают им возможность социализироваться в нашем регионе, строить свое профессиональное будущее с учетом ценности своего вклада в развитие сибирского региона.

Тема первой игры «**Сибиряки на крыльях Победы**» была основана на литературе, посвященной Великой Отечественной войне, особое внимание было уделено книгам любимого новосибирцами сибиряка, летчика-истребителя, трижды Героя Советского Союза А.И. Покрышкина «Небо войны. Повесть фронтовых лет», «Бой требует мысли», «Тактика истребительной авиации», «Крылья истребителя» и др. Школьникам также была рекомендована для чтения небольшая, но захватывающая книга-исследование сибирского историка В.И. Баяндина «Сибирский летчик-ас», а также книги Г.Г. Голубева, Ю.А. Жукова, И.Н. Кожедуба и других авторов.

Среди заданий 1 этапа игры были непосредственно посвященные А.И. Покрышкину (для читателя – *ответ дается в скобках*), например:

А.И. Покрышкин на страницах своих книг раскрывает перед читателем «рецепт побед». Так, он пишет: «Опыт войны подтверждено, что те офицеры и генералы, которые изо дня в день изучали противника, всегда правильно анализировали обстановку, правильно определяли замысел противника и ... – те побеждали». Определите, какое еще правило должны были соблюдать для достижения победы офицеры и генералы. (*Знали его слабые места*).

2-й этап игры – финал – проходил в Мраморном зале НГПУ и включал в себя следующие вопросы (вопросы разработаны творческой группой преподавателей в составе В.И. Баяндин, Н.В. Федорова, Л.Г. Волкова) – в данной работе изложены только вопросы, в которых представлена сибирская тематика:

1. А вы знаете, кто впервые сделал «мертвую петлю»? Это был один из первых русских летчиков Петр Николаевич Нестеров. В те годы, когда летчики не осмеливались даже накренить свой хрупкий аппарат на вираже, Петр Нестеров открыл новую эру в авиации – стал основоположником высшего пилотажа: на самолёте «Ньюпор-4» с двигателем «Гном» в 70 л. с. Он выполнил замкнутую петлю в вертикальной плоскости. А мечта эта шла из детства... И если мечта Покрышкина о полетах началась с увиденного им в 10 лет первого самолета, то юный Нестеров любил наблюдать другие полеты и виражи. Кто показывал юному Пете Нестерову, по его личному признанию, «изумительные эволюции, полные грации и высоты»? (*Голуби*).

2. Не только журналисты, писатели, но и художники отражали подвиги легендарного летчика-истребителя в своих произведениях. Один из художников, А. Закалюк, впечатленный воздушными боями Покрышкина, нарисовал несколько картин, три из которых мы представляем вашему вниманию. (На экране появляются 3 картины художника). Рассмотрите их. А теперь вопрос: Я предложу вам описание трех боев Александра Покрышкина, ваша задача – соотнести их описание с картинами – какому из боев каждая картина посвящена?

«Немец взмыл перед самым моим носом. Я сделал разворот и оказался в хвосте желтого немецкого самолета с резко обрубленными крыльями. Дал очередь с близкой дистанции. Немец вспыхнул и рухнул вниз...» (А. Закалюк. *Бой А.И. Покрышкина в районе Запорожья 15 сентября 1941 г.*).

«Я сделал резкий разворот и тут же оказался в гуще бомбардировщиков. Поймав в прицеп ведущего, я дал по нему короткую очередь из всех пулеметов и пушки... В одно мгновение передо мной возник огромный огненный шар. Взрыв поглотил «юнкерса». Огромный обломок бомбардировщика пролетел совсем рядом». (А. Закалюк. *Бой А.И. Покрышкина над Большим Токмаком 21 сентября 1943 г.*).

«Он шел левее и чуть выше нас, под самыми облаками. Это был крупный трехмоторный «Юнкерс-52»... Я подкрался к нему очень близко, но он никак на это не реагировал. Экипаж бомбардировщика, видимо, и не предполагал, что в такую погоду здесь могут оказаться наши истребители...» (А. Закалюк. *«Свободная охота» А.И. Покрышкина над Черным морем 5 ноября 1943 г.*).

3. Александр Иванович Покрышкин в своей книге «Тактика истребительной авиации» описывает, как маскируется противник при движении и расположении на месте. Перечислите приемы маскировки техники противника на местности. (А.И. Покрышкин: *«При расположении на месте маскирует технику в садах, лесах, сараях и даже в домах, стогах»* - участникам игры был показан фрагмент фильма *«В бой идут одни старики»*, где герой-летчик ведет поиск замаскировавшихся танков).

Вторая игра **«История города N»**, проводилась в феврале 2016 г. и была посвящена Новосибирску, а именно 90-летию его переименования из Новониколаевска в Новосибирск.

Творческое задание 1 тура было сформулировано следующим образом: «Новосибирску посвящали свои стихи многие поэты-сибиряки. О

нем поют песни, снимают клипы – все это творческое признание любви к родному городу. Вам, юным новосибирцам, мы предлагаем также создать свое признание в любви к Новосибирску. Для этого выберите одну из песен о Новосибирске (или ее фрагмент) и снимите клип на 1,5-3,0 минуты на территории вашей школы, микрорайона, используя фонограмму песни. А также ответьте, какая из песен о Новосибирске помогла нам придумать название интеллектуальной игры?

Для выбора песни можно воспользоваться, например, данным интернет-ресурсом: <http://lakse-na.ru/2014/05/pesni-pro-novosibirsk/#p5>.

Некоторые вопросы финального тура также представим в данной работе:

1. Городской управой в 1910 г. было выдано более 1500 персональных знаков. Среди тех, кому эти знаки выдавались, были легковые и ломовые, легко-ломовые и другие. Итак, кому выдавались эти знаки? (*Извозчикам*).

2. В 1896 г. житель Новониколаевска Федот Махотин на выставке-продаже в Нижнем Новгороде купил один из двух новейших в те времена аппаратов у Люмьера. Он и стал основателем этого технического вида искусства в Новониколаевске. Итак, о каком аппарате и о каком виде искусства идет речь? Минута на размышление. (*Киноаппарат. Киноискусство. Кстати, первый электротئاتр Федот Махотин назвал «Иллюзион»*).

3. Для конкурса капитанов команд были предложены вопросы, которые были отнесены к разным областям знания, а капитаны могли выбрать одно из направлений (такой вопрос на выбор обычно называется «ромашка»).

Культура. В 1924 г. кинотеатры были чрезвычайно популярны, очереди на киносеансы были традицией, особенно в выходные дни. Как вы думаете, почему? (*Не было телевизоров*).

История. 19 февраля 1911 г. в связи с пятидесятилетием этого события на базарной площади Новониколаевска прошел молебен и парад воинских частей. В связи с каким событием был устроен столь пышный праздник? (*В связи с отменой крепостного права*).

Реклама и дизайн. Летом 1902 г. Московская фототипия Шерера и Набгольца впервые выпустила их о поселке Ново-Николаевске с надписями на русском и французском языках. Каким видом деятельности занималась фототипия? (*Выпускала открытки*).

Спорт. В 1910 г. в Новониколаевске на арене цирка выступили представители из Германии и Швейцарии, а также чемпион мира Терентий Корень и местные спортсмены – ново-

николаевец Истомин и томич Нефедов. Какой вид спорта было популярно показывать в те годы на арене цирка? (*Борьба*).

Городское хозяйство. В сентябре 1905 г. в Новониколаевске была построена каланча, а в 1906 г. еще и депо на два конно-бочечных хода. Что за служба появилась в городе? (*Пожарная охрана*).

Политика. В мае 1995 г. Государственная Дума обсуждала вопрос о кардинальном изменении статуса Новосибирска. «За» проголосовало 103 депутата (для принятия такого решения надо было 226 голосов). О каком статусе Новосибирска шла речь? (*О переносе столицы в Новосибирск*).

Памятники. Говорят, что в Новосибирске можно назначить свидание у памятника Пушкину. Действительно ли это так? Стоит ли уточнить место свидания? (*Да, можно. Но памятников два, поэтому уточнить место свидания необходимо*).

Знаменитости. Это русский композитор, баянист и гармонист, поэт, народный артист Российской Федерации. Он получил известность и популярность как основатель и ведущий телепередачи о русской народной музыкальной и песенной культуре. О каком знаменитом человеке идет речь? (*Геннадий Заволокин*).

В начале декабря 2016 г. была проведена третья игра, посвященная году кино, **«Сибирь на экране и в жизни»**.

Характер творческого задания для виртуального тура становится все сложнее, однако возрастает его воспитательное значение и социальная направленность:

«Как известно, цель современной социальной рекламы – изменить отношение молодежи к какой-либо проблеме, а в дальнейшем – создать новые социальные ценности.

Ваша задача – создать социальный рекламный ролик, пропагандирующий те или иные ценностные ориентиры (здоровье, дружбу, спорт, творчество).

Целевая аудитория: молодёжь города Новосибирска и НСО.

Длительность ролика – не более 5 минут.

Замечательных мест в нашем городе просто не сосчитать, но мы выбрали архитектурные объекты, которые пропустить ни в коем случае нельзя, будь вы жителем или гостем Новосибирска. Это не рейтинг, ведь все они приведены здесь в произвольном порядке, а вы уже сами решайте, какой из них для вас важнее, интереснее, а значит, именно этот объект вы будете снимать для социальной рекламы.

Итак, пишем сценарий, отправляемся в путь и снимаем ролик!

Архитектурные объекты: Железнодорожный вокзал Новосибирск-Главный, Дом офицеров Новосибирского гарнизона, Государственная публичная научно-техническая библиотека СО РАН (ГПНТБ), Монумент Славы и сквер Славы.

Основные критерии оценивания: соответствие требованиям жанра – социальная реклама; оригинальность замысла, креативность; качество слогана; глубина раскрытия темы; художественно-композиционное решение.

Дополнительный критерий оценивания: уровень технической сложности ролика».

Финальный тур игры требовал видеосопровождения. Много усилий было затрачено на поиск фильмов о Сибири: художественных и документальных. Особую благодарность за создание роликов и видеозаставок для интеллектуальных игр следует выразить студенту 4 курса профиля «дополнительное образование» ИКиМП Михаилу Никитину, постоянному видеооператору наших игр.

Некоторые вопросы финала представим в данном тексте:

1. В XIX в. в Сибирь далеко не всегда ехали по своей воле. Давайте посмотрим кинофрагмент. (Школьникам показан фрагмент фильма «Звезда пленительного счастья»). Итак, вопрос: Что за княгиня едет в далекую Сибирь? К кому она едет? И, наконец, какая строчка великого поэта стала названием этого фильма? (*Елена Ивановна Трубецкая едет к своему мужу декабристу Сергею Петровичу Трубецкому. Фильм «Звезда пленительного счастья» – участникам игры достаточно было написать, что жена декабриста едет к мужу в ссылку*).

2. Фильмы эпохи 40-х – начала 50-х гг. обращены к теме освоения Сибири и Дальнего Востока СССР, они, наверно, вступают в противоречие нынешнему устойчивому стремлению молодежи жить, никуда не передвигаясь. Вот эти фильмы:

– «Поезд идет на Восток» (1947 г., режиссер Ю. Райзман);

– «Сказание о земле Сибирской» (1947 г., режиссер И. Пырьев);

– «Далекая невеста» (1948 г., режиссер Е. Иванов-Барков);

– «Первый эшелон» (1955 г., режиссер М. Калатозов).

Ключевые темы (мотивы) в этих фильмах повторяются. Назовите повторяющиеся мотивы (не менее 3-х). (Ответ может быть следующим: *тяга к перемене мест, это «дорожный роман»,*

проблема строительства нового общества после войны, мотив возмужания человека вдали от цивилизации, ударные стройки века).

3. Надо было сделать кадры необычайно богатого урожая кукурузы в Сибири. Оператор приехал снимать и обнаружил, что кукуруза очень низкая. Засуха не дала ей вырасти. И тогда оператор принимает оригинальное, остроумное творческое решение, используя трех рабочих, которых включил в свою съемку... За одну минуту вам надо догадаться, о чем попросил рабочих оператор, вследствие чего ему удалось привезти пленку с демонстрацией богатого урожая кукурузы? (*Поставил героев фильма на колени*). Ответ на вопрос в документальном фильме «Сибирь на экране: мифы и реальность». Ссылка: <http://www.culture.ru/movies/2900/sibir-na-ekrane-mifi-i-realnost>.

Ярких, содержательных, наполненных новой информацией вопросов было много: это и вопросы о руководителях государства, побывавших в Новосибирске, и об архитектурных объектах, переименованных, но сохранивших исторический облик, и о вирусах для бактериологических лабораторий Кольцово.

Объем данной статьи не позволяет представить разработки двух других игр, одна из которых «Хочу все знать» посвящена 60-летию

(Сибирского отделения Российской Академии Наук) СО РАН, другая – 80-летию Новосибирской области, ее название «Н-ская область – земля сибирская».

За пределами данной статьи остались и технология работы с текстами и видеофайлами, и техника игры, и приемы привлечения внимания, и так называемые «подводки» к вопросам, и работа организаторов на подготовительном этапе и в процессе игры, и включение в игровое поле жюри, и вопросы для зрителей [1], однако даже фрагментарный анализ интеллектуальной игры, основанный на формулировании вопросов и заданий, позволяет показать ее важнейшее значение для включения школьников в ценностное поле их малой родины.

Опыт проведения интеллектуальных игр среди школьников показывает, что не только увеличивается число участников данного проекта, но и появились увлеченные игроки, заинтересованные во всестороннем изучении родной Сибири. НГПУ стал площадкой для проведения таких игр, успешно совместив интерес старшеклассников к виртуальным проектам в сети Интернет и реальное общение, направленное на решение просветительских, профориентационных и воспитательных задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федорова Н.В. Играйте с нами, играйте как мы, играйте лучше нас (из опыта работы клуба интеллектуальных игр студентов). – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – 71 с.
2. Федорова Н.В. Содержательное и коммуникативное поле интеллектуальной игры // Коммуникативное образование в 21 веке: проблемы и перспективы: Сб. науч. статей по мат-лам V Междунар. науч.-практич. конф. / под ред. Л.В. Гордеевой, Т.Ю. Зотовой, А.П. Сурковой, Т.А. Федосеевой. – Новокузнецк: РИН НФИ КемГУ, 2015. – С. 340-346.

ПОНЯТИЕ «ХОРОШИЙ УРОК» С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ УЧЕНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ

ХРАМОВА Елена Александровна

студентка магистратуры

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

г. Москва, Россия

В данной статье обозначена объективная необходимость выявления и сближения представлений об эффективном школьном уроке для учеников и учителей, названы критерии, на которые ориентируются московские школьники, положительно оценивая урок.

Ключевые слова: «хороший» урок, старший школьный возраст, психологическая атмосфера, новообразование школьного возраста, теоретическое мышление.

Социально-экономическая ситуация в стране и мире, высокая скорость развития науки и технологий предъявляют значительные требования к уровню образования молодого поколения, навыкам его совершенствования в течение всей жизни, опираясь на базовые знания. Наиболее важным фактором влияния на эффективность школьных занятий видится наличие мотивации к получению знаний у молодого поколения. Для выработки современных методик проведения занятий, дающих пролонгированный эффект научения, необходимо учитывать психологические особенности того или иного возрастного периода школьников, а также разобраться в представлениях самих ребят о «хорошем» уроке и их ожиданиях от него. Безусловно, следует учитывать и понятие о качественном уроке, выработанное практикующими учителями, а в дальнейшем разработать методики по сближению этих представлений. Подобная работа должна проводиться не разово, а постоянно, учитывая упомянутые выше темпы развития техники и жизни человека, особенно в условиях большого города.

Психологическая атмосфера в классе, применение педагогом правильного метода работы с каждой возрастной группой учащихся влияет на общий учебный процесс, устанавливает результат воспитания и усвоения новых знаний. Чем больше совпадают представления о «хорошем» уроке у учителей и учеников, тем приятнее и действеннее будет процесс обучения. Для приведения в соответствие этих представлений стоит задача не только выявления психологических факторов, влияющих на их формирование, но и критериев оценки урока.

Психологическая сторона школьного обучения находится в поле видимости оси основных новообразований школьного возраста: осознания и овладения. Различные предметы обучения имеют общую основу в психологии ребенка, и эта общая основа рождается и развивается как основное новообразование школьного возраста в ходе и в процессе самого обучения [1].

Процесс обучения, особенно в старшем школьном возрасте, состоит не только из школьных уроков, дополнительных активностей, организованных в городской системе образования, но и самостоятельного штудирования литературы и других источников информации, получения знаний и умений вне стен школы. Тем не менее, вектор развития, направление поиска информации задает школьная программа. Большую часть дня молодые люди находят-

ся в стенах школы, занимаясь по классно-урочной системе. Поэтому наладить процесс осознания и овладения важно, прежде всего, на занятиях в школе. Совместная деятельность учителя и ученика в зоне его ближайшего развития или работа в разноуровневых группах под руководством педагога и является основным двигательным механизмом личностного, интеллектуального движения школьника.

Если подростки смотрят в будущее с точки зрения настоящего момента, то ученики 10-11 классов, а это возраст 16-19 лет, на настоящее смотрят с позиции будущего, планируют профессиональные и личностные траектории развития. У старшего школьника профессиональное самоопределение стоит в центре психологического развития.

В старшем школьном возрасте связь между познавательными и учебными интересами становится однозначной, активно развивается теоретическое мышление. Проявляется селективность к школьным предметам и интерес к моральной стороне академических понятий, решению теоретических познавательных проблем.

В образ теоретического мышления нельзя не включить анализ, рефлекссию и планирование. Они подлинно деятельностны, их формы являются сотрудничество, партнерство, коллективно-распределенная деятельность, диалог, дискурсивная практика, создавшие ситуацию сочувственного взаимопонимания. Их цель – вовлечение и научение школьников в работу с понятиями как важнейшую разновидность мышления [2].

Анализ, рефлекссию и планирование, то есть теоретическое мышление школьников развивается, прежде всего, на уроке и под влиянием и при участии учителя-предметника.

Появляется желание разобраться в себе и окружающем мире, выявить смысл происходящего. Изменяется отношение и к отметке. Отметка как основной побуждающий мотив учения, имеющий решающее значение вплоть до подросткового возраста, теперь утрачивает свое главенствующее влияние. Старший школьник практически перестает учиться «за отметку», он относится индифферентно к знаниям как таковым или с большим вниманием к тем из них, которые в значительной степени, по мнению школьника, обеспечивают успешное будущее. Такая ситуация наблюдается, несмотря на то, что старшие школьники знают, как учитываются итоговые оценки. Именно поэтому школьники этого возраста либо вообще пере-

станут слушать, занимаются другими делами, если им не интересно на уроке, либо слушают исключительно внимательно, комментируя слова учителя. Таким образом, в старших классах мышление учащихся приобретает личностный эмоциональный характер.

Когда ученик положительно воспринимает урок, тогда и вырастает мотивация к учению. Отметим результаты эмпирических экспериментов, проведенных в московских школах в 2016 и 2017 гг. Первоначально применялась неформализованная беседа со случайной выборкой 11 мальчиков и девочек – учеников старших классов, которые обозначили свое представление «хорошего» урока. Ребята увлеченно и эмоционально рассказывали, приводили конкретные примеры из школьной жизни. Многие респонденты описывали свое видение качественного урока, приводя в качестве примеров художественные произведения – книги, фильмы и спектакли. Например, была упомянута недавняя премьера в Российском академическом Молодежном театре – спектакль по книге Андрея Жвалевского и Евгении Пастернак «Я хочу в школу». Спектакль о современной школе, с узнаваемыми ситуациями и героями. В спектакле говорится об экспериментальной школе. Здесь нет классов и уроков, нет домашних заданий, зато есть разновозрастные группы, проекты и экспедиции. Но в силу обстоятельств герои попадают в обычную школу. По ходу действия зрители наблюдают, как герои привыкают к новым условиям и постепенно приходят к пониманию того, что любую школу можно сделать такой, чтобы в ней хотелось учиться. Спектакль захватил настолько, что ребята из 10 класса, посетившие его, переносили ситуации постановки на свою школу, на свое понимание учебного процесса. Отмечали,

что личность учителя, его отношение к ученикам, интересные проекты – необходимые составляющие «хорошего» урока.

Метод неформализованной беседы был дополнен методом опроса – индивидуальным интервью, при котором содержание ответов на вопросы помогло раскрыть отдельные стороны изучаемой проблемы. Далее были выявлены наиболее часто отмечаемые критерии и составлены анкеты, предложены 27 ученикам 10-11 классов, выборка которых состояла из мальчиков и девочек, учеников разных классов. Анкетирование проводилось опосредованно: ребятам были предложены анкеты, ответить на которые они смогли в удобное для них время. Данные показывают, что учащиеся обращают внимание на профессиональные качества учителя, умение найти подход к ученикам, в меньшей степени для них важно наличие электронных средств обучения. Почти все респонденты отметили необходимость приятной атмосферы на уроке, возможность высказывать собственное мнение, особенно на гуманитарных предметах. В максимальной степени старшими школьниками ценится знание учителем предмета, его начитанность, умение рассказать просто о сложных понятиях, грамотность, общий кругозор, отсутствие раздражительности, умение построить урок на основе дисциплины и уважительного, доброго, внимательного отношения к каждому ученику в классе.

Если каждый день проходит «хороший» урок, то, с точки зрения учеников 10-11 классов, это и становится главным двигателем к изучению того или иного школьного предмета.

На следующем этапе исследования планируется провести также анкетирование учителей в целях выявления сходства и различия представлений учеников и учителей об эффективном уроке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь 1934. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/648795/> (дата обращения 05.12.2017).
2. *Зинченко В.П.* Готовность к мысли. – URL: [http://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP042005/ZGm-063.htm#\\$p63](http://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP042005/ZGm-063.htm#$p63) (дата обращения 05.12.2017).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

ЧЕРНИЧЕНКО Наталья Анатольевна

педагог-психолог

МОУ «Гимназия № 16 Тракторозаводского района Волгограда»

г. Волгоград, Россия

В работе исследуются условия формирования коммуникативных универсальных учебных действий. Проверяется гипотеза о том, что создание учебного конфликта, путём специальной организации совместной деятельности, включающей: распределение индивидуальных действий внутри общего действия, коммуникацию, рефлекссию, является условием формирования коммуникативных универсальных учебных действий (УУД) младших школьников. Проведена апробация экспериментальной модели проектного занятия «Давай договоримся!».

Ключевые слова: психологические условия, коммуникативные универсальные учебные действия, проектное занятие, учебный конфликт, распределение действий, коммуникация, рефлексия.

Необходимость формирования коммуникативных универсальных учебных действий в начальной школе обусловлена требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. В стандарте указано на то, что школьникам в процессе общения необходимо научиться «выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач, овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач». Следует отметить, что в последние годы, опираясь на опыт психологической практики, возросло количество обращений по оказанию помощи в конфликтных ситуациях. В основе большинства из них лежит неумение школьников договориться.

Каким образом и какими средствами мы можем способствовать формированию коммуникативной компетентности учащихся начальной школы? Нам важно выявить при каких условиях у школьников возникает потребность в коммуникации. Причём эта потребность должна быть реализована в безопасной психологической обстановке и опыт, приобретённый в результате должен быть пригодным для воспроизведения в ситуациях решения других коммуникативных задач.

Целью данной работы выступают разработка и реализация экспериментальной модели для изучения условий формирования коммуникативных универсальных учебных действий в групповой проектной работе.

Методологические основы исследования составляют: системно-деятельностный подход в обучении (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Г. Асмолов), концепция формирования универ-

сальных учебных действий (А.Г. Асмолов и др.), модели организации совместно-распределённой учебной деятельности школьников (В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман, Б.Д. Эльконин и др.), концепция конструирования продуктивного конфликта как необходимого компонента технологии обучения (Б.И. Хасан, П.А. Сергоманов) [1-7].

Наиболее распространённым средством формирования коммуникативных компетенций младших школьников в образовательном и воспитательном процессах является групповая работа. Вместе с тем в младшем школьном возрасте умения и навыки групповой работы находятся в начальной стадии формирования. Поэтому от грамотной организации учебного пространства зависит результат формирования коммуникативных компетенций младших школьников.

Идея проектного занятия заключается в создании условий для формирования коммуникативных универсальных учебных действий путём моделирования учебного конфликта в рамках специальной организации совместной деятельности, включающей: распределение индивидуальных действий внутри общего действия; коммуникацию; рефлекссию.

Задачи, решаемые в организации проектной деятельности:

1. Создать условия для благоприятного эмоционального состояния школьников посредством введения в игровую ситуацию.
2. Распределить индивидуальные действия внутри общей групповой работы.
3. Создать условия для необходимости возникновения коммуникации между членами группы.
4. Организовать индивидуальную и групповую рефлекссию.

Материалы и оборудование: одинаковые комплекты цветной бумаги на каждого участника; ножницы для всех учащихся; магнитная

доска, магниты; рисуночное изображение предмета со сложной структурой (сложность должна соответствовать потенциальным возможностям школьников); компьютер; проектор.

Процедура проведения предполагает выделение трёх этапов.

Цель вводного этапа: введение в игровую ситуацию; создание благоприятного эмоционального фона.

Слова ведущего: «Дорогие ребята! Сегодня перед вами стоит интересная и важная задача. Вы – представители передовых на сегодняшний день заводов в области автомобилестроения. Вы обладаете равными правами и возможностями. Но заводы ваши расположены далеко друг от друга, в разных странах. Сегодня вы собрались для участия в международном проекте. Главный конструктор разработал для вас эскиз новой модели автомобиля. Сейчас он появится перед вами».

На экран выводится слайд с рисуночным изображением автомобиля.

Цель основного этапа: создание условий для возникновения потребности в содержательной коммуникации.

Слова ведущего: «Сегодня вы присутствуете на деловой встрече, где состоится обсуждение необходимых условий создания новой модели автомобиля. После чего вы вернётесь на свои заводы, чтобы приступить к изготовлению определённых деталей. Для начала работы необходимо назначить руководителя проекта». Ведущий назначает руководителем одного из участников группы (примечание: можно по желанию).

Руководителю выдаётся протокол групповой работы и предлагается распределить обязанности между участниками группы. Содержание протокола зависит от количества участников и сложности предлагаемой модели. (примечание: в качестве модели можно использовать и другие объекты. Например, дом со сложной архитектурой, куклу и др. Главное условие – модель должна содержать в своей конструкции детали, согласованность которых возможна только при предварительной договорённости между участниками группы о размерах, примерной форме, ориентации в пространстве, цветовом решении и т. д.)

После того, как руководитель распределил обязанности между всеми участниками группы, *ведущий* даёт следующую инструкцию: «Через некоторое время вы разъедетесь по своим заводам, которые находятся далеко друг от друга, и приступите к изготовлению своей части автомобиля. Если вам нужно что-то обсудить, можете сейчас это сделать. В следующий раз вы встретитесь уже непосредственно на «сборке».

Если дети приступают к обсуждению, им даётся необходимое для этого время. После чего они расходятся на свои рабочие места и начинают изготовление порученных им деталей из цветной бумаги. Если дети говорят, что им всё понятно без обсуждения, они расходятся сразу и также приступают к изготовлению деталей. Важно, чтобы рабочие места были расположены так, чтобы школьники не видели заранее что получается у их товарищей. Например, разойтись в разные углы класса (кабинета), или расположить столы так, чтобы дети смотрели лицом в разные стороны.

Как только ученики завершат работу, им предлагается собраться на совместную встречу для «сборки» автомобиля. Дети крепят заготовленные детали на доску с помощью магнитов. Этот момент является определяющим и проясняющим все «слабые места» коммуникационного взаимодействия. На этом этапе чаще всего происходит постановка проблемы.

Ведущий задаёт вопросы группе: «Нравится ли автомобиль?», «Можно ли на нём ехать?». Если полученный результат не удовлетворяет большинство участников группы, и они высказывают своё мнение об этом, детям предлагается обсудить то, о чём «забыли» договориться. Школьники высказывают свои варианты, которые можно зафиксировать на доске.

После этого участникам предлагается собраться снова и договориться о том, как они будут действовать дальше. Далее процедура повторяется: групповое обсуждение; индивидуальное изготовление деталей; совместная «сборка».

Цель заключительного этапа: организация групповой и индивидуальной рефлексии; составление правил конструктивной коммуникации для успешного решения групповой задачи.

На заключительном этапе школьникам предлагается в кругу обсудить процесс и результаты проделанной работы с помощью ответов на вопросы:

1. Что я хочу сказать о работе нашей группы?
2. Какие трудности возникали лично у меня?
3. Что дала мне сегодняшняя работа и чему я научился?
4. Как я смогу применить полученный опыт в различных жизненных ситуациях?

Опыт реализации группового проектного занятия «Давай договоримся!».

К участию в проектном занятии были приглашены учащиеся двух 4-х классов, в которых, согласно данным социально-психологической службы, было зафиксировано наибольшее количество обращений за помощью в разрешении конфликтных ситуаций.

Всего в апробации приняли участие 48 учащихся. Школьники были разделены на группы по 6 человек в каждой (всего 8 групп). Группы работали отдельно друг от друга в разное время. Возможности увидеть процесс и результат работы другой команды у школьников не было.

На вводном этапе занятия можно отметить живой интерес и желание погрузиться в игровую ситуацию. Надо сказать, что в целом роли «представителей передовых на сегодняшний день заводов в области автомобилестроения, обладающих равными правами и возможностями»; и вообще взрослыми успешными людьми, школьники приняли с удовольствием и энтузиазмом. Считаем возможным зафиксировать *утверждение*, которое, по результатам наблюдения, явилось для нас очевидным и, воспользовавшись которым, мы значительно решаем вопрос *мотивационной готовности* к решению поставленной задачи на начальном этапе планирования совместной деятельности. Это утверждение заключается в следующем. Мы предлагаем школьникам не стать кем-то значимым когда-нибудь потом, в будущем, если они будут что-то делать..., а здесь и сейчас, в утвердительной форме, быть «представителем в международном проекте ведущего завода». Применительно к учебным дисциплинам, мож-

но предложить другие, привлекательные и желаемые социальные роли. И непросто предложить, а зафиксировать, что ты уже такой. Действуй, решай, договаривайся!

В реализации основного этапа проектного занятия следует отметить некоторые особенности. Результат работы группы во многом зависел от того, есть ли в её составе человек с высоким уровнем сформированности коммуникативных умений, способный к сложным формам взаимодействия и кооперации, способный выстроить процесс коммуникации и «повести за собой» своих товарищей. Так, из восьми групп, участвовавших в апробации, только в одной, перед отправлением «домой, на свой завод», ученики решили обсудить важные моменты. Причём главным инициатором этого обсуждения выступила девочка *Настя С.* На вопрос о том, нужно ли команде о чём-то договориться, она незамедлительно ответила «да» и, посмотрев на товарищей (в её команде были только мальчики), очень мягко и тактично сказала: «Может кузов будет красный?» Школьники тут же приняли основной посыл и включились в обсуждение: «Точно, а ручки пусть будут зелёные!», «А куда она будет смотреть налево или направо?» и др. Результат совместной деятельности группы (условно назовём её команда № 1) представлен на рисунке 1.

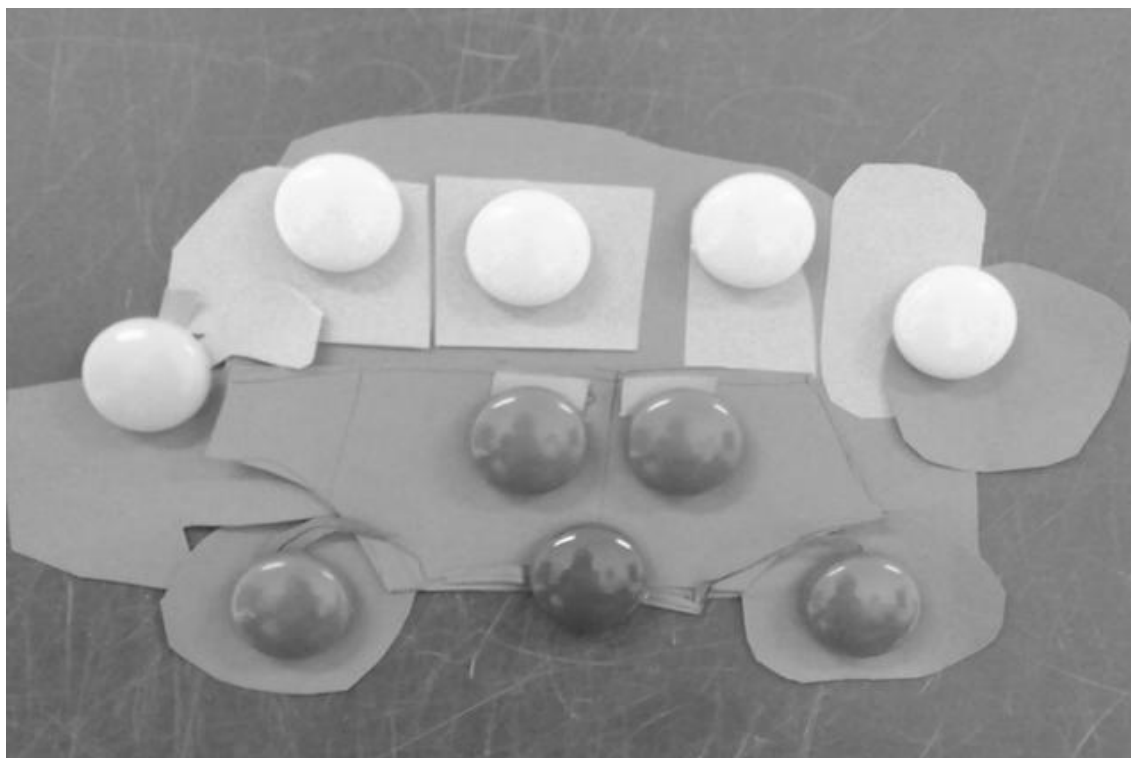


Рисунок 1. Продукт совместной деятельности команды № 1

На данном рисунке мы можем увидеть относительную согласованность в цвете и размерах. Тем не менее, школьники зафиксировали наличие учебного конфликта, о чём свидетельствует выражение участниками команды своего недовольства тем, что не всё получилось так как хотели, потому что «не договорились сразу как надо». При этом важно обозначить доброжелательный настрой по отношению друг к другу. Школьники самостоятельно перешли на этап рефлексивного анализа, приступив к обсуждению того, что не получилось, о чём не договорились, как лучше было бы сделать и т. д. В заключении групповой дискуссии, без побуждения ведущего, они обратились с вопросом: «Можно ли сделать снова?».

Члены других команд в подавляющем большинстве посчитали обсуждение не важным, аргументируя это тем, что всё итак понятно: образец перед глазами на слайде, бумага тоже есть, этого достаточно, встретимся на «сборке».

Надо сказать, что «сборка», в нашем случае, практически всегда проходила весело и живо. Когда руль, например, больше кузова автомобиля, или детали машины неадекватно разноцветные и т. д., дети начинают с одной стороны смеяться, с другой – появляется некое недоумение.

Для примера рассмотрим вариант работы одной из таких команд (условно назовём её команда № 2). Результат совместной деятельности представлен на рисунке 2.

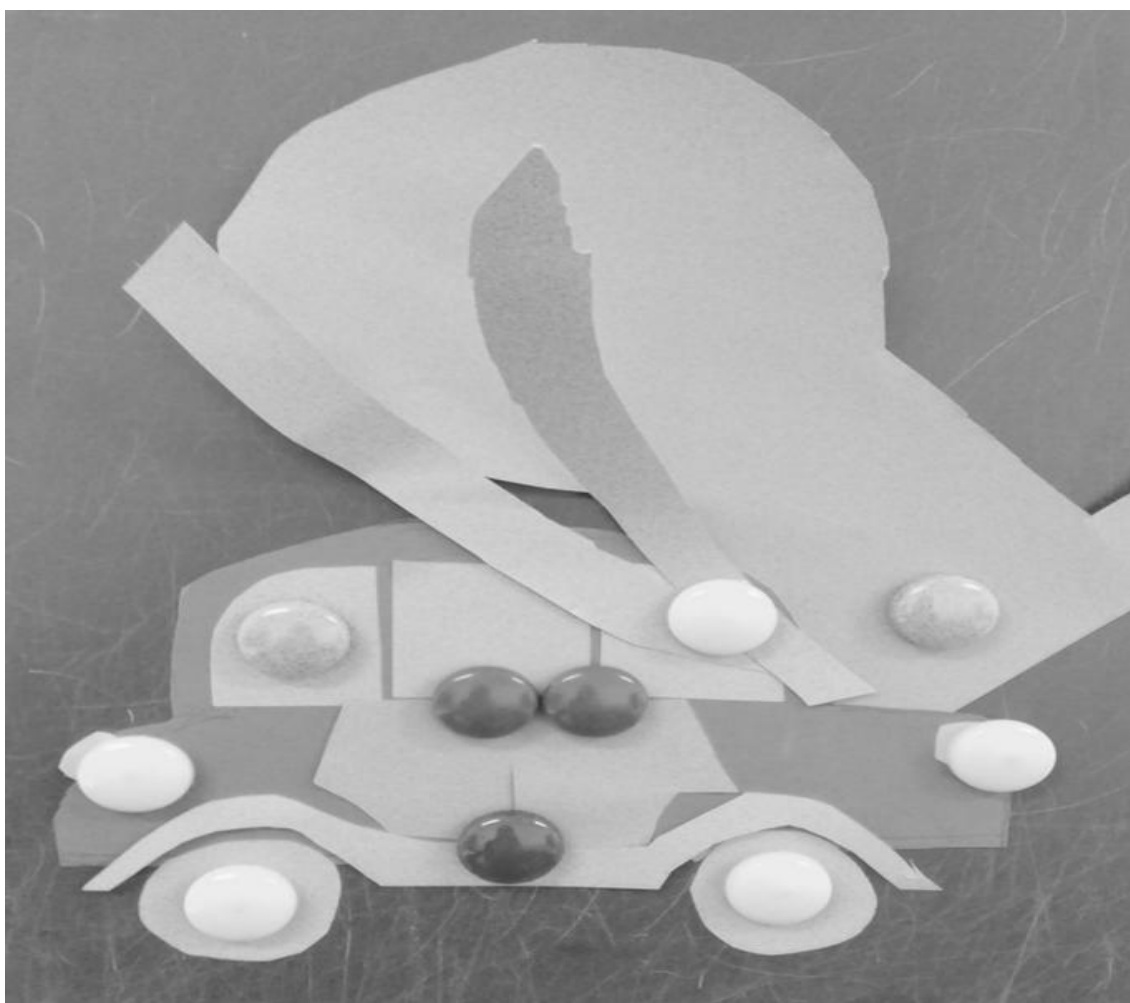


Рисунок 2. Продукт совместной деятельности команды № 2

В представленной работе мы видим явное присутствие учебного конфликта, который был очевиден и самим ученикам. Руль и дворники автомобиля превосходят по размерам кузов. Цвет дверей не очень подходит к цвету кузова.

Сначала школьники, как отмечалось ранее, с улыбкой восприняли получившуюся «модель автомобиля». Но на вопрос ведущего: «Нравит-

ся ли машина?», ответили «Нет!». Интересна была реакция ученика, который отвечал за «изготовление» руля и дворников. Дима Б. виновато улыбнулся и сказал: «Я же думал, что чем больше будет, тем лучше». Остальные участники команды № 2 несколько секунд молчаливо смотрели друг на друга. После слов ведущего: «Ребята, давайте подумаем почему так получи-

лось?». Ученики сразу ответили: «Потому что не договорились». Ведущий: «А о чём не договорились?». Школьники перечислили все основные моменты, которые нужно было обсудить вначале: «размеры деталей, цвет, где «перед» автомобиля, а где «зад». Далее участникам команды было предложено заново приступить к обсуждению и изготовлению машины.

Мы описали особенности прохождения основного этапа двух, сильно отличающихся между собой по характеру взаимодействия, команд. В работе остальных команд можно отметить наличие всех ступеней данного этапа: групповое обсуждение, частично помогающее решению группового задания → индивидуальное изготовление деталей → совместная «сборка» → фиксация несогласованности некоторых деталей и, соответственно, недочётов в первичной коммуникации → повторное, более содержательное обсуждение (коммуникация) → изготовление деталей → «сборка».

На заключительном этапе проектного занятия школьники в кругу обсуждали результаты проделанной работы. Приведём некоторые вы-

сказывания четвероклассников.

Настя С.: «Мне понравилось что-то делать в группе. Если бы мы почаще так работали, то и Егор бы, наверное, меньше бы злился, и не дрался со всеми».

Дима Б.: «Я узнал, что оказывается можно было попросить карандаш или маркер. Мне бы он пригодился».

Максим Б.: «Я думаю нужно побольше договариваться».

Егор К.: «Оказывается мы можем вместе что-то делать с Пашей. У нас вообще оказалась хорошая совместимость».

Таким образом, результаты апробации экспериментальной модели организации совместной деятельности, в которой моделируется продуктивный конфликт, обеспечивающий необходимость коммуникации и взаимопонимания участников совместной работы, свидетельствуют об эффективности подобной модели. Данная модель проектной работы может быть использована в разработке развивающих занятий с различным предметным содержанием.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в современной психологии. – М.: Наука, 1966. – С. 215-256.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с.
3. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
4. Рубцов В.В. Социальные взаимодействия и обучение: культурно-исторический контекст // Культурно-историческая психология. – 2005. – № 1. – С. 14-24.
5. Рубцов В.В., Марголис А.А., Телегин М.В. Психологическое исследование генеза и развития житейских понятий в условиях учебного диалога (второй этап) // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 2. – С. 61-69.
6. Хасан Б.И. Конструирование продуктивного конфликта – необходимый компонент в технологии обучения // Современные технологии образования. – Красноярск: КГУ, 1994. – С. 33-43.
7. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. – СПб.: Питер, 2003. – 250 с.

СИСТЕМА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

ЮСУПОВА Яна Васильевна

учитель английского языка

МОУ «Информационно-технологический лицей № 24 им. Е.А. Варшавского»

г. Нерюнгри, Республика Саха (Якутия), Россия

Данная статья посвящена использованию системы дистанционного обучения (СДО) Moodle в работе учителя английского языка. В статье рассматриваются преимущества использования данной системы в организации образовательного процесса в школе; представлен опыт использования СДО Moodle при обучении английскому языку.

Ключевые слова: система дистанционного обучения, образовательные возможности, Moodle, тестирование, эффективный контроль, внеклассная работа.

В современном мире трудно представить жизнь человека без информационных технологий, а информационная компетентность все более определяет уровень его образованности. Не вызывает сомнения тот факт, что сегодня без широкого использования информационно-коммуникационных технологий построить учебный процесс очень сложно. Информационно-коммуникационная компетентность педагога, его способность решать профессиональные педагогические задачи с привлечением информационно-коммуникационных технологий, становится важной составляющей его профессионализма.

Введение новых стандартов образования предусматривает реализацию государственной политики в образовании, обеспечивающей равенство и доступность образования при различных стартовых возможностях, сохранение единства образовательного пространства России. Предоставить равные возможности для получения качественного общего образования, дополнить и расширить традиционные формы организации образовательного процесса позволит широкое использование дистанционных образовательных технологий (ДОТ).

В качестве одной из основных дистанционных образовательных технологий можно выделить систему дистанционного обучения Moodle. Система дистанционного обучения – это новый виток развития в школьной образовательной среде. Основным преимуществом такого вида обучения является возможность выбора индивидуальной образовательной траектории в зависимости от возможностей и способностей ученика. Система дистанционного обучения Moodle предлагает широкий набор функционала, включающий в себя создание всевозможного контента как вспомогательного, так и проверочного.

Используя Moodle, преподаватель может создавать курсы, наполняя их содержимым в виде текстов, вспомогательных файлов, презентаций, опросников и т. п. Для использования Moodle достаточно иметь любой web-браузер, что делает использование этой учебной среды удобной как для преподавателя, так и для обучающихся. По результатам выполнения учениками заданий, преподаватель может выставять оценки и давать комментарии. Таким образом, Moodle является и центром создания учебного материала и обеспечения интерактивного взаимодействия между участниками учебного процесса [1].

Следует отметить, что применение СДО Moodle позволяет реализовать принцип дифференциации и индивидуального подхода к обуче-

нию, вследствие того, что можно составить задания разного уровня сложности для учеников.

СДО Moodle дает возможность ученикам распоряжаться своим временем, решать, когда лучше приступить к занятию. Это очень важно в условиях загруженности детей внешкольным образованием, кружками и спортивными секциями.

Широкие образовательные возможности эта система представляет не только для учащихся, но и для учителей. Во многих аспектах использование образовательной среды облегчает им работу. Учителя могут создать общий банк данных по своей дисциплине и обмениваться учебными и контрольными материалами. У них также есть возможность записывать собственные видео, создавать онлайн-курсы и форумы, на которых учащиеся могут поучаствовать в дискуссии по изучаемой теме. Каждое из методических объединений может выложить в открытом доступе общие положения, рабочие программы, материалы проведенных контрольных работ, олимпиад, материалы для подготовки к ГИА, проекты учащихся, методические разработки и многое другое.

Интеграция СДО позволяет не только проверять домашние задания, но и проводить экзамены и независимые тестирования, в которых подсчет результатов осуществляется в автоматическом режиме. Кроме прочего, это позволяет провести контроль усвоения материала одним преподавателем у большого количества учащихся одновременно.

СДО Moodle незаменима в работе учителя английского языка, так как во многих аспектах, использование данной образовательной среды облегчает работу. Учителя могут создать общий банк данных по своей дисциплине и обмениваться учебными и контрольными материалами.

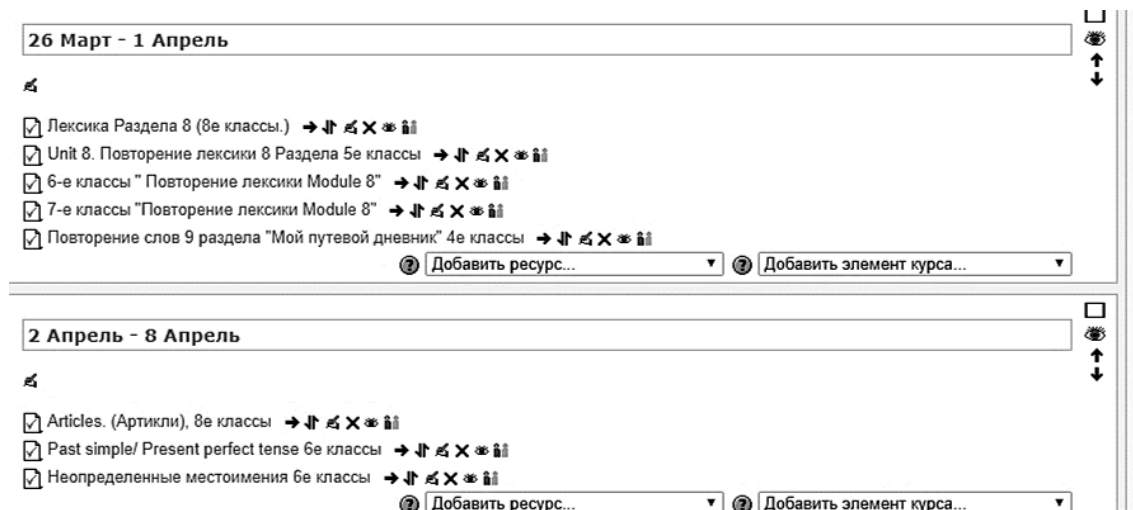
Поскольку основной формой контроля знаний в дистанционном обучении является тестирование, в СДО Moodle имеется обширный инструментарий для создания тестов и проведения обучающего и контрольного тестирования. Поддерживается несколько типов вопросов в тестовых заданиях (множественный выбор, на соответствие, верно/неверно, короткие ответы и др.) [1].

Составление различных тестов, направленных как на отработку грамматических правил, так и на проверку знания лексики по пройденной теме является наиболее экономной формой контроля и более объективным показателем степени усвоения всеми обучающимися языкового материала и грамматического материала.

Результаты тестирования могут быть ис-

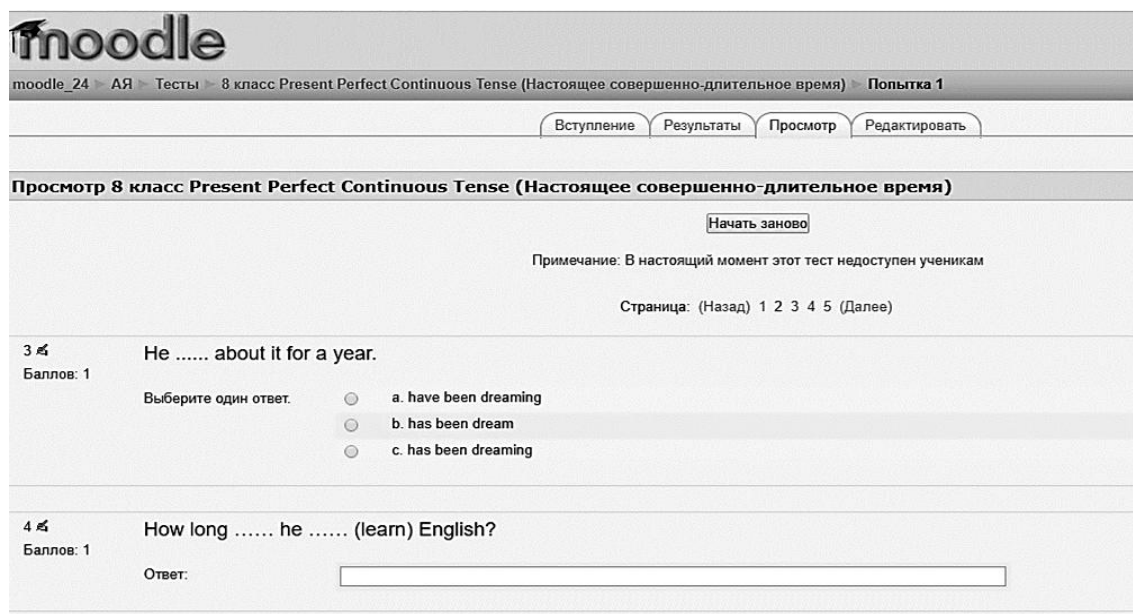
пользованы для оценки уровня сформированности универсальных учебных действий обучающихся, для сертификации их достижений в определенном виде деятельности, для диагностики трудностей обучения. Следует также отметить, что тесты, составленные в системе Moodle являются еще и доступными, то есть даже если ученик отсутствует на уроке, может выполнить заданный тест в домашних условиях и получить объективную оценку [4].

Тестирование в системе Moodle может быть использовано на разных ступенях обучения. Они позволяют наиболее эффективно выявлять качество знаний. Тесты составляются с учетом специфики изучаемого материала, познавательных возможностей, уровня готовности обучающихся. Тесты на повторения лексики по пройденной теме помогают как учителю, так и обучающимся определить уровень владения данной лексикой.



Обучающимся так же удобно тренировать изучаемый грамматический материал с использованием данной системы.

В подобных тестах можно использовать такие типы вопросов как множественный выбор, так и короткие ответы:



Система дистанционного обучения Moodle так же может быть использована и в организации внеклассной работе. К примеру, во время

проведения недели английского языка можно предложить обучающимся выполнить разнообразные тесты по страноведению:

15 Январь - 21 Январь

☒ British traditions 7е классы → ⚙ ⚡ ⚡ ⚡ ⚡ ⚡ ⚡
☒ Тест по страноведению "Meet Great Britain", 7е классы → ⚙ ⚡ ⚡ ⚡ ⚡ ⚡ ⚡
☒ What do you know about York? 6е классы → ⚙ ⚡ ⚡ ⚡ ⚡ ⚡ ⚡
☒ Тест по страноведению "Do you know The USA?" 5е, 6е классы → ⚙ ⚡ ⚡ ⚡ ⚡ ⚡ ⚡
☒ I wish + Ved(2) 8е классы → ⚙ ⚡ ⚡ ⚡ ⚡ ⚡ ⚡
☒ Quiz "Our Solar system" (наша солнечная система) 7е классы → ⚙ ⚡ ⚡ ⚡ ⚡ ⚡ ⚡
☒ What do you know about London? 5е классы → ⚙ ⚡ ⚡ ⚡ ⚡ ⚡ ⚡
☒ English literature and poetry (английская литература и поэзия) 7е классы → ⚙ ⚡ ⚡ ⚡ ⚡ ⚡ ⚡
☒ London quiz (Достопримечательности Лондона) 5е классы → ⚙ ⚡ ⚡ ⚡ ⚡ ⚡ ⚡

Подводя итог всему вышеизложенному можно заключить, что использование СДО Moodle в учебном процессе позволяет: удовлетворить индивидуальный запрос обучающегося; способствует освоению новых способов деятельности; предоставляет возможность учиться в удобное время (если, обучающийся находится на больничном или по состоянию здоровья полностью переведен на дистанционное обучение); обеспечивает психологический комфорт (при дистанционном обучении снимается вопрос субъективности оценивания, а также психологическое воздействие, обусловленное влиянием группы или успеваемостью обучающегося по другим предметам).

СДО позволяет сохранять, пополнять и совершенствовать методические наработки преподавателей, поскольку они становятся на сервере.

Внедрение СДО повышает стандарт образования. Использование данной образовательной среды облегчает труд учителя, дает возможность учителю провести контроль усвоения учебного материала в более интересной и доступной форме, заинтересовать учеников, повысить их мотивацию. Повышается качество и объем знаний обучающихся. Ученики учатся самостоятельно и объективно оценивать свои знания.

Система дистанционного образования позволяет школе выйти на новый уровень.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анисимов А.М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle: Учеб. пособие. – Харьков, ХНАГХ, 2009. – 292 с.
2. Дмитриева Е.И. Дидактические возможности компьютерных телекоммуникационных сетей для обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – № 4. – 2005. – С. 45-47.
3. Ефременко В.А. Применение информационных технологий на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – № 8. – 2007. – С. 18.
4. Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии. – URL:<http://www.ito.mosedu.ru/files/documents/QLNRO5yxCK.pdf>.
5. Методические рекомендации по использованию электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации дополнительных профессиональных образовательных программ. – URL:<http://fgosvo.ru/news/4/372>.
6. Внедрение дистанционных образовательных технологий в практику работы школ. – URL:http://ioc.rybadm.ru/project/fgos_4/2.pdf.
7. Организация дистанционного обучения в школах. – URL:<https://lmstech.ru/solutions/schools/>.