VII ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНЫЙ ВЗГЛЯД:

ПОИСКИ, ПЕРСПЕКТИВЫ, ИННОВАЦИИ

Министерство образования и молодежной политики Ставропольского края
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт»

НАУЧНЫЙ ВЗГЛЯД:
ПОИСКИ, ПЕРСПЕКТИВЫ, ИННОВАЦИИ

•

МАТЕРИАЛЫ
VII Всероссийской научно-практической конференции
студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием

23 марта 2017 года

•

Ставрополь, 2017

УДК 378 + 159.9
ББК 74.00 + 88
Н 34

Редакционный совет: Авдеева Л.Н., Белоцерковец Н.И., Бобрышов С.В., Донцов А.В. Затеева Т.Г., Корлякова С.Г., Смагина М.В., Таран О.А., Тоискин В.С., Шведенко Ю.В.

Н 34 **Научный** взгляд: поиски, перспективы, признание : Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием (23 марта, 2017 г.) / отв. ред. М.В. Смагина. – Ставрополь : СГПИ, 2017. – 188 с.

ISBN 978-5-91090-164-7

Сборник включает материалы исследований студентов, аспирантов и молодых ученых высших учебных заведений. В издании представлены изыскания, отражающие теоретические и прикладные аспекты педагогики и психологии.

© Ставропольский государственный педагогический институт, 2017.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА В СОЦИАЛЬНОМ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Ардашева М.В. Психолого-педагогическая поддержка детей-интровертов в воспитательно-образовательном процессе 9

Бугаева Ю.С. Методы и формы профессиональной ориентации младших школьников в образовательном пространстве начальной школы 11

Бушмина Е.Б. Развитие логических УУД у читающих детей в период обучения грамоте 13

Васькина Е.С. Развитие эмоционально-ценностного отношения учащихся в процессе рисования 15

Верба Ю.С. Проблемы и особенности семейного воспитания 18

Виньчакова Е.Н. Формирование универсальных учебных действий при работе над нормами ударения в начальной школе 20

Корнюшина Е.В. Подростковая аутоагрессия и психотерапевтические методы её снижения 23

Лаврикова Е.В. Влияние патриотического воспитания на формирование национального самосознания у детей дошкольного возраста 25

Мусаева Л.Г. Особенности изучения курса синтаксиса в начальной школе 28

Нейжмак Ю.Н. Метод сказкотерапии как средство развития эмоциональной сферы ребёнка младшего школьного возраста 30

Некрасова А.Е. Современная сказка как средство нравственного воспитания младших школьников 33

Оникова Т.Н. Детские поэтические произведения об играх в куклы и их значении в нравственном воспитании дошкольника 35

Плыгунова А.А. Структура предложения и её роль в формировании текстовой компетенции младших школьников 38
Редькина Е. Использование групповой формы работы обучающихся как средство формирования коммуникативных УУД у младших школьников 40
Романенко В.Н., Шевченко Н.А. Персонификация смерти в младшем школьном возрасте 43
Царукян И.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста 44
Сушкова Е.В. Образ тела учащегося как составляющая гармонического развития личности 45
Шуваева А.В. Формирование альтруистического поведения в старшем дошкольном возрасте 48

РАЗДЕЛ 2. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ И МОЛОДЕЖЬЮ

Алиева С.Р. Возможность использования метода проектов на уроках литературного чтения. 51
Ишкова В.В. Психосоциальная поддержка молодёжи, находящейся в трудной жизненной ситуации в Ставропольском крае 56
Коробова А.В. Исследования проживания детьми синдромов утраты и горя 57
Костина Н.А. Система образования России: традиции, инновации, перспективы 59
Кривова Е.С. Роль социального и психологического окружения в развитии нарушений пищевого поведения 62
Курицын А.И. Активная оценка: функции вопросов учителя на уроке. 64
Максименкова Л.О. Никотиновая зависимость как психосоциальная проблема современного общества и её профилактика 67
Омарова К.М. Внеурочная деятельность младших школьни-

ков как средство формирования продуктивных взаимоотношений 69
Самойлова Н.А. Использование дидактической игры на уроках литературного чтения 71
Усачёва С.С. Проблематика формирования толерантности в образовательном пространстве 74
Тимченко В.М. Необходимость использования языковых игр на уроках русского языка и литературного чтения 76
Тур Н.И. Школьные страхи детей младшего школьного возраста 78
Циптаури Т.А. Нетрадиционные уроки как средство повышения 81
Черненко А.В. Использование приёмов интерактивной технологии как основного способа увеличения мотивации к обучению у подростков эффективности обучения 83
Шаршакова И.Н. Музыкотерапия как социально педагогическая деятельность 86

РАЗДЕЛ 3. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТА В СОВРЕМЕННОМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Айвазян О.О. Специфика формирования коммуникативной компетентности и культуры как основных условий эффективного коммуникативно-речевого взаимодействия будущих специалистов права 88
Баженова А.С., Иванов Е.В. Физическая культура студентов специальной медицинской группы 91
Васечкина М.С. Место проблемного подхода в обучении студентов будущих бакалавров направления «Реклама и связи с общественностью» 93
Ефимова А.С. Подготовка будущих врачей к оздоровительной деятельности: региональные особенности 95
Игольницын В.Д., Машковцев В.Ю. Обучение проведению подвижных игр в профессиональной подготовке

студентов – будущих педагогов 98
Кудряшова Н.М. Психологическая профилактика стресса в студенческой среде 100
Пахомова К.А. Формирование личностной готовности студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности 101
Рачёва Е.П. К вопросу о формировании химических компетенций студентов как педагогической проблеме 104
Сафонова Т.И. Факторы, влияющие на формирование психологического климата в педагогическом коллективе 108
Гончарова Н.В. «Проблемы формирования профессиональной готовности студентов педагогического вуза». 109
Егорова А.Ю. К вопросу формирования культурного облика студентов в вузе 112

РАЗДЕЛ 4. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИОГУМАНИТАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Амбарцумян А.С. Использование элементов музыкальной психотерапии на уроках музыки. 115
Драчева М.В. Имена существительные и особенности их употребления в стихотворении И.А. Бунина 116
Загорулько Е.С. Анализ взаимообусловленности личностного и коллективного аспектов управленческой культуры педагога 118
Калинина Е.В. Литературный критик И.Б. Роднянская в современном медиапространстве. 121
Катаргина Д.А., Вяткина Е.Е. Анализ отношения студентов вуза к понятию «вежливость». 123
Кукушкина А.А. Актуальные вопросы формирования правовой культуры в системе правового образования на современном этапе развития образовательного пространства. 125
Михоненко О.И. Особенности синтаксического строения рассказа М.М. Зощенко «Золотые слова» 128
Некрасова А.Е. Особенности употребления простых и сложных предложений в рассказе М.М. Зощенко «Не надо врать» 130

Сидоренко А.Н. Особенности работы по формированию орфографической зоркости обучающихся – инофонов 133
Скиба В.В. Восприятие как вид музыкальной деятельности 136
Мерзликина М.А., Пахомова К.А. Влияние личности педагога на развитие детей дошкольного возраста 137
Давыдова Е.Э. Влияние научно-технического прогресса на социализацию детей начала XXI века 141
Игнатова Д.А. Государственная молодёжная политика в системе факторов политической социализации личности 143
Тимофеева К.К. Экзистенциальный конфликт у лиц первого периода взрослости 146
Тупицына Е.А. Нормативные затруднения при обозначении новых форм коммуникации и пути их преодоления 148
Царева Н.О. Компетентностный подход в подготовке специалистов по туризму среднего звена 151
Шевченко А.Н., Романенко В.Н. Значение высшего образования, как фактора формирования ценностных ориентаций студенческой молодёжи 154
Шевченко А.Н. Значение высшего образования, как фактора формирования психологической готовности к браку у студенческой молодёжи 156

РАЗДЕЛ 5. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Болдырева А.А. Моделирование как метод при обучении иностранному языку бакалавров 161
Семенова З.М. Эффективность использования современных методов на уроках иностранного языка в средней школе 163
Сенченко Е.В. Применение современных технологий при обучении иностранному языку в средней школе 167

РАЗДЕЛ 6. МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОСТЬ, ПЕРСПЕКТИВЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Королева Е.А., Пятаева Н.В., Китаева А.И. Обучение решению исследовательских задач как один из способов развития коммуникативных учебных действий на уроках математики в начальной школе 170
Григорьева А.В., Колкова Д.И. Развитие коммуникативных дошкольников на непосредственно образовательной деятельности по математике 173
Некрасова А.Е., Дьяченко Ю.С. К вопросу о сетевом этикете учеников и учителей 175
Савенкова Е.С., Коробова А.В. Формирование математических представлений дошкольников в условиях реализации ФГОС ДО 178
Сергиенко И.Г. Сказка в обучении дошкольников математике 181
Тарасов А.В. О некоторых вопросах разработки системы учёта учебного процесса на примере МБУДО ДЮЦ «Русинка» 182
Ханжина Т.В. Использование электронного учебника в обучении иностранному языку в военном вузе 184

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ-ИНТРОВЕРТОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Ардашева М.В.

рук.: канд. психол. наук Хилько О.В. (ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь)

«Жить в обществе и быть свободным от общества нельзя» – одна из самых часто цитируемых фраз В.И. Ленина [1]. И действительно, с этим утверждением тяжело поспорить. Нам с раннего детства задаются параметры и стандарты, которым мы должны соответствовать, а социальные институты способствуют их успешной реализации. Но всегда ли это идет на пользу личности?

Например, в планируемых результатах освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования прописаны такие личностные результаты: участие в школьном самоуправлении и общественной жизни в пределах возрастных компетенций с учетом региональных, этнокультурных, социальных и экономических особенностей (формирование готовности к участию в процессе упорядочения социальных связей и отношений, в которые включены и которые формируют сами учащиеся; включенность в непосредственное гражданское участие, готовность участвовать в жизнедеятельности подросткового общественного объединения, продуктивно взаимодействующего с социальной средой и социальными институтами; идентификация себя в качестве субъекта социальных преобразований, освоение компетентностей в сфере организаторской деятельности; интериоризация ценностей созидательного отношения к окружающей действительности, ценностей социального творчества, ценности продуктивной организации совместной деятельности, самореализации в группе и организации, ценности «другого» как равноправного партнера, формирование компетенций анализа, проектирования, организации деятельности, рефлексии изменений, способов взаимовыгодного сотрудничества, способов реализации собственного лидерского потенциала) [2]. Получается, что от любого ребенка, пришедшего в школу, не зависимо от его темперамента и характера ожидаются лидерские качества, активность, общительность. Для того, чтобы успешно освоить программу, ребенок обязан быть экстравертом.

Учителя и родители усугубляют ситуацию, давая ребенку советы и наставления: «выражай побольше радости», «чаще улыбайся», «будь веселее», «не ходи такой понурый, с тобой не захотят общаться». Вторжение в эмоциональную сферу ребенка со стороны взрослых почему-то не просто считается допустимым, ему придается благородная окраска: «мы желаем тебе добра». Откуда такая уверенность, что у ребенка необходимо развить те личностные качества, например желание быть лидером, если ему это не свойственно?

Вообще, детей часто шантажируют и запугивают тем, что при невыполнении каких-либо условий сверстники не будут с ним общаться. Количество социальных контактов считается показателем успешности личности.

Как в таких условиях жить интровертам? Допустим, ребенку ввиду его психологических особенностей нужна тишина и личное пространство, а его бесконечно втягивают в социальную активность. У него нет настроения, а его заставляют улыбаться. Ребенок подстраивается под выдвигаемые требования, ведет себя так, как этого хотят взрослые, но при этом испытывает психологический дискомфорт.

В педагогической литературе большое внимание уделяется индивидуальному подходу в воспитании и образовании. Но истинный индивидуальный подход к ребенку начинается с принятия его личности. Для этого педагогу стоит отказаться от социальных стереотипов, навязанных определений «хорошего ученика» и «счастливого ребенка», а больше уделять внимания своим воспитанникам, проявлять эмпатию и по-настоящему пользоваться психологическими знаниями. Также, следует формировать положительное отношение сверстников к замкнутым и необщительным детям, объяснять, что внутренний мир каждого человека достоин уважения.

Если экстраверт открыт этому миру, то по отношению к интроверту мир сам должен сделать первый шаг. Но очень аккуратно, не оказывая давления на его личность. Возможно, тогда мы придем к тому, что счастливый ребенок не тот, кто с радостными криками несется по школьному коридору, а тот, который окружен атмосферой психологического комфорта.

Для защиты детей-интровертов от психологического давления окружения необходима профессиональная психологическая поддержка и сопровождение воспитательно-образовательного процесса психологической службой. Для установления в средней общеобразовательной школе подлинного индивидуального подхода к детям необходима работа по следующим направлениям:

- просветительская работа с педагогами школы, родителями учеников, а также с учениками на тему индивидуальных психологических особенностей детей и культуры и этики общения;
- семейное консультирование и коррекция детско-родительских отношений в случаях, когда родители и дети не совпадают по критерию «экстраверсия / интроверсия»;
- обучение педагогов, родителей и детей уважению к личному пространству друг друга: обучение интровертов вежливым формам отказа от общения и обучение экстравертов культуре общения с интровертами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1324940/%D0%9F%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%B8%D0%B9%D0%BD%D0%B0%D1%8F (дата обращения: 27.11.2016).
2. http://terengulsosh.ucoz.ru/RAB_PROG2015/OSNOVNAY2015/planiruemye_ruzultaty_osnovnaja.pdf (дата обращения: 24.11.2016).

МЕТОДЫ И ФОРМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Бугаева Ю.С.

рук.: к. пед. н. Ж.О. Каневская (ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь)

В современном социуме появились новые возможности и новые проблемы при выборе профессии, так как мы живем в переходное от плановой к рыночной экономике время. Важно, чтобы подросток, заканчивая школу, уже знал, чем бы он хотел заниматься в своей дальнейшей жизни, ведь верно выбранная образовательная траектория дает хорошие шансы на реализацию способностей и преуспевание в трудовой деятельности.

В последнее время в начальной школе стало меньше внимания уделяться знакомству учащихся с миром профессий. Они зачастую вообще не владеют информацией о многих профессиях и не могут ответить на вопрос кем трудятся их родители, близкие. Поэтому на передний план выходит целенаправленная, планомерная работа по профессиональной ориентации, начиная с начальной ступени образования.

У младших школьников ещё много времени до выбора своей профессии, однако не смотря на это, чтобы в будущем он проходил более осознанно, нужно знакомить учащихся с миром труда и разнообразием профессий, научить адекватно давать оценку своим интересам и склонностям, затем сопоставлять их с требованиями, которые предъявляются к личности в определенной профессии.

Значимость профессиональной ориентации многократно рассматривалась в работах: Борисовой Е.М., Бородина В.А., Вершинина С.И., Голомштока А.Е., Йовайша Л.А., Климова Е.А., Павлютенкова Е.М., Сазонова А.Д., Симоненко В.Д., Скаткина М.Н. и др.

А.Я. Журкина, Л.М. Митина, В.Д. Симоненко и др. под профориентацией понимают комплекс средств, способствующий формированию у личности отношения к себе как к субъекту будущей профессии.

Фундаментальными составляющими профориентации в начальной школе исследователи считают сформированность у учеников ответственного отношения к работе, осознание важности труда в жизни человека, окружающей среды, раскрытие сущности профессий, посредством включенности школьника в практическую деятельность [3, с. 26].

Проанализировав немалое количество разнообразных определений понятия «профориентация», хочется выделить общую черту: «профориентация является системой проведения мероприятий, нацеленных на определение личностных черт и особенностей у каждого индивида для более верного оказания ему помощи в рациональном выборе профессии, способствующей раскрытию его личностных и индивидуальных способностей, черт и возможностей [1, с. 181].

Работа по профессиональной ориентации зависит от возраста учащихся. Начальное звено закладывает уважительное отношение к труду, полнее раскрывает его ценность и значимость, развивает качество быть полезным для окружающих. Средняя школа – нравственные составляющие выбора своей трудовой траектории; учащиеся познают конкретные виды трудовой деятельности и расширяют свой кругозор о труде взрослых. Школьники имеют возможность ознакомления с практическим использованием современных достижений науки и техники. Наиболее дифференцированными и осознанными профессиональные склонности учеников становятся в полной средней школе: они овладевают полноценными знаниями об экономике на производстве, уровне его механизации, а так же автоматизации; подходят к принятию осознанного решения о выборе будущей профессии.

На ступени начального образования, нужно расширять представления

у школьников о различных профессиях. Многие составляющие профессиональной деятельности школьнику сложно понять, но во всякой профессии имеется часть, которую можно показать опираясь на наглядные образы, захватывающие истории, познавательные случаи и точку зрения взрослых. Ведь младший школьный возраст считается благоприятным для ведения профориентации, потому что детям присущи: желание узнавать новое, повышенная сензитивность к воспитательным воздействиям, эмоциональность и другие особенности.

В этот возрастной период происходит закладка эмоционально-наглядного фундамента, на котором будет строиться в дальнейшем профессиональное самосознание. Отсюда вытекает важность формирования различных впечатлений о мире профессий, чтобы потом, на их основе, школьники могли проанализировать сферу профессий более осмысленно. Формирование профессионального развития в будущем будет проходить легче, если учащимся будет знакомо большее число профессий.

В начальном образовании с целью профориентации учащихся применяются различные формы, методы и приёмы работы.

Пассивными формами профориентации являются:
– короткие видеоролики и презентации о профессиях;
– приглашение тружеников из различных областей на классные тематические часы «Кем быть?» и т.п.;
– организация профориентационных викторин;
– оформление стенгазет и стендов;
– экскурсии на государственные и частные предприятия.

К активным формам профориентации относятся:
– открытие трудовых лагерей различных ступеней обучения;
– привлечение детей в кружки различной профессиональной направленности: радиотехники, авиационно-спортивные и др.;
– создание разных кружков по профессиональным интересам.

Одними из ведущих форм считаются экскурсии, которые дают первичные знания о современном производстве, технике, механизмах, приборах [2, с. 115].

Выделяют такие типы профориентационных экскурсий, как:
1. Обзорные – проводимые для поверхностного ознакомления с предприятием по заранее подготовленному маршруту: музей, цех, отдел технического обучения. Экскурсия, сопровождается разъяснительной беседой с несколькими сотрудниками на каждом этапе.
2. Тематические экскурсии – осуществляемые в рамках школьных предметов и плана школы. Образовательное учреждение составляет тематический план экскурсий в соответствии со школьной программой, чтобы всесторонне ознакомить школьников с предприятием и провести пропаганду определенных рабочих профессий.

Важность данной формы работы в профориентации начальной школы состоит в следующем:
– проведение экскурсий не требует значительных кадровых, правовых и инфраструктурных затрат;
– это проверенная и зарекомендовавшая себя форма сотрудничества;
– эта форма один из наиболее важных элементов профориентационного самоопределения, закладывающий положительное отношение к профессиям.

Среди эффективных приемов профориентации детей данного возраста можно отметить игровые, которые призваны помочь педагогу в занимательной форме решить данную задачу.

Также в арсенале учителя имеются такие методы профориентацион-

ной работы, как: рассказы, беседы, показ иллюстраций и наглядного материала. Их применение может успешно осуществляться как на уроках, так и во внеурочное время.

Из выше изложенного можно заключить, что важная задача проведения профориентационной работы в начальной школе состоит в том, чтобы не только в теории, но и на практике использовать методы и формы, которые лучше учитывают индивидуально-возрастные и психофизические показатели детей данного возраста, а, следовательно, более эффективны. Чем раньше начнёт осуществляться подготовка к осознанному выбору будущей профессиональной деятельности, знакомство с их разновидностями и спецификой, тем эффективнее пройдёт становление профессионального самосознания на старшей ступени обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников. – М.: Просвещение, 1988. – 272 с.
2. Журкина А.Я., Чистякова С.Н. Методика формирования профессионального самоопределения школьников на различных возрастных этапах. – Кемерово, 1996. – 186 с.
3. Попова Е.В. Первые шаги в профориентационной подготовке младших школьников: методические рекомендации. – Сыктывкар: ГАУ РК «РИЦОКО», 2011. – 66 с.

РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКИХ УУД У ЧИТАЮЩИХ ДЕТЕЙ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

Бушмина Е.Б.

рук.: доц. Наумова Н.И. (ПГУ ППИ им. В.Г. Белинского)

Согласно Федеральному государственному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО) деятельность всех учителей нацелена на развитие у детей умения учится. Составной частью этого умения являются следующие логические операции: анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение, установление аналогий, подведение под понятие [1]. Все они взаимодополняют друг друга в едином процессе деятельности ребёнка и служат для скорейшего решения практических задач.

Работа по развитию данных умений начинается в дошкольных учреждениях и осуществляется на наглядном материале (иллюстрации, фотографии, модели плоских и объемных фигур). К началу первого класса многие дети уже умеют читать и к названным средствам на этапе обучения грамоте могут быть добавлены буквенные знаки.

Анализ учебников показал, что упражнения, направленные на развитие логических операций, но они редки или однотипны и в основном представлены на иллюстративном материале.

Нами же были разработаны задания, основанные на специально подобранном языковом графическом (буква, слог, слово, предложение) и речевом (текст) материале, что повышает развивающий потенциал таких упражнений. Каждое отдельное задание начинается с небольшой мотивирующей истории, которая содержит в себе проблемную ситуацию. Разрешение этой проблемной ситуации требует выполнение того или иного логического действия [2].

Рассмотрим упражнения, направленные на развитие таких логических операций, как анализ, синтез и обобщение. Удобным языковым материалом для их развития являются буквы. На этом материале могут быть реализованы задания по выделению общих и различных признаков начертания печатной или письменной буквы русского алфавита и по объединению этих признаков в единое целое. Для таких

упражнений буквы подбираются соответствующим образом: они могут дополнять друг друга, преобразовываться и содержать в себе друг друга (рис. 1).

ДОПИШИ ОДНУ БУКВУ ДО ДРУГОЙ

Рис. 1.

Формулировки мотивирующих ситуаций и самих заданий могут звучать следующим образом: «Буквы вышли на прогулку. Вдруг пошёл дождь. Он смыл их части. И некоторые буквы стали другими. Давайте поможем буквам восстановиться, допишем одну букву до другой», «Злой волшебник Превращалкин заколдовал некоторые буквы. Добавил к ним лишние части. Из-за этого буквы заболели. Поможем им выздороветь. Зачеркни лишний элемент в букве если есть» (рис. 2), «Пары букв поспорили,

Рис. 2.

что они самые уникальные и таких элементов как у них нет ни у кого. Рассмотри внимательно буквы. Найдёшь ли ты у них общий элемент? Убедишь ли буквы в обратном?» (рис. 3) и др. Данные

Рис. 3.

упражнения могут содержать в себе ловушки, например, отсутствие неправильно написанной буквы или невозможность найти в букве другую.

Теперь рассмотрим возможную работу над такими логическими операциями, как сравнение и классификация. Они заключаются в делении группы объектов по данным и неизвестным основаниям, в нахождении лишнего через сравнение отдельных частей объектов и могут быть основаны на таком языковом материале, как слово. Все слова для таких заданий должны быть тщательно подобраны в соответствии с возможностью деления их на группы по разным классификациям, основными из которых являются: значение слова, количество слогов или букв, место ударения в слове. Пример задания: «Пончик и Сиропчик собирали слова в лесу Красноречия. У каждого было по две корзины, куда они складывали слова разного сорта. Но вдруг наши герои споткнулись и все слова рассыпались. Пончик и Сиропчик расстроились. Давайте поможем нашим героям распределить слова по корзинам, а для этого разделим их на группы. Слова 1 группы подчеркни зелёным цветом, 2 группы – красным, 3 группы – синим, а 4 группы – жёлтым» (рис. 3). Данное упражнение требует от ребёнка знания значения каждого слова, т.е. его существенных признаков, по которым и будет проходить сравнение. На основе результата сравнения проводится классификация, выявление основания для деления данных слов на четыре группы.

Следующие задания на развитие логической операции аналогии должны содержать в себе два или более объектов для её реализации. Такими объектами могут стать следующие языковые единицы: звук, слог, слово, предложение. Упражнения на аналогию могут быть сформулированы следующим образом: «Дополни каждый столбик словами, подходящими по смыслу» (рис. 4), «Продолжи звуковой

ВОРОНА КОРОВА СТУЛ АВГУСТ
ФАРТУК СЕЛЕЗЕНЬ СОБАКА АПРЕЛЬ ПИНАЛ
ОКТЯБРЬ СТРАУС МАРТ ДОСКА
ПИНГВИН ЯНВАРЬ КАРАНДАШ СОЛОВЕЙ

Рис. 3.

ряд», «Раздели слова на слоги, как показано на примере» и др. К каждому из этих заданий учитель может подобрать свою мотивирующую ситуацию. Покажем наш вариант: «В городе знаек есть дом, в котором живут слова. В доме том 5 квартир, в каждой квартире

ДОПОЛНИ КАЖДЫЙ СТОЛБЕЦ СОВАМИ, ПОДХОДЯЩИМИ ПО СМЫСЛУ

КОРОВА СОБАКА	КАРАСЬ ОКУНЬ	СТУЛ СТОЛ	АПРЕЛЬ ИЮНЬ	РУЧКА ЛАСТИК
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____

Рис. 4.

живёт 4 слова. Некоторые слова решили поиграть в прятки. Попробуй догадаться, какие слова спрятались в каждой квартире?»

Также некоторые упражнения по работе со словами, предложениями и текстами могут сопровождаться связанным иллюстративным материалом, который в свою очередь дополняет развивающий компонент каждого задания. Приведем пример на развитие логический операции аналогии: «Писатель Ручкин заказал художнику Кисточкину иллюстрацию к своему рассказу про медведя. Кисточкин нарисовал два варианта иллюстраций, но не знает какую отправить Ручкину, так как не умеет читать. Давайте поможем Кисточкину выбрать иллюстрацию подходящую к рассказу писателя» (рис. 5).

Однажды, в холодную зиму проснулся медведь. Ворочался он с боку на бок, никак уснуть не может. Захотелось ему погулять. Вылез из берлоги, а вокруг снег и голые деревья. Грустно стало медведю. Вдруг на полянку выбежали зайцы. Увидели они грустного медведя и позвали к себе. Стали звери снеговиков лепить. Повеселел медведь, понравилась ему такая снежная игра!

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. ФГОС НОО. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373
2. Костромина, С.Н. Учиться на пятёрки по чтению. Как? / С.Н. Костромина, Л.Г. Нагаева. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2008. – 224 с.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РИСОВАНИЯ

Васькина Е.С.

рук: к. психол. н., доцент. Ивакина В.В. (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

На данный момент исследователями подтверждается факт того, что современное образование на равных условиях с интеллектуальным развитием должно быть нацелено на приобщение ребенка к социальным ценностным ориентирам. Отношение к миру вокруг, к обществу, в котором живешь, ни может не вызывать эмоционального отклика в душе каждого человека. Таким образом, наряду с выше обозначенными задачами, развитие аффективной сферы и выработка социально-приемлемых эмоциональных паттернов поведения становятся приоритетными целями современного образования.

В настоящее время важнейшим вектором обучения является проблема развития эмоционально-ценностного отношения ребенка к миру вокруг в процессе рисования. Современные исследования в этой области постоянно расширяют спектр своей проблематики. Ученые убеждены, что увеличение

числа научных работ в данной области является индикатором состояния современного общества.

Исследователи подчеркивают, что современное поколение молодых людей выросло в период системного кризиса, отсутствия стабильности, в атмосфере «социального поражения», безработицы, массового недовольства, невозможности реализовать свои подростковые интересы. Все это создало благоприятную среду для нестабильности и дезадаптации поведения подрастающего поколения, которое способствует искажению ценностных ориентаций молодежи [1, с. 20].

На наш взгляд, решение данной проблемы требует корректировки содержания школьного образования, нахождения эффективных дидактических средств и методов воспитания и личностного развития учащегося, в частности его эмоционально-ценностной сферы. Мы уже отмечали, что основное воздействие в школьном обучении оказывается на интеллектуальную сферу учащихся. Важными для нас становятся слова Л.В. Занкова, утверждавшего, что: «...в школе личность ребенка подменяется интеллектом, а если сказать точнее – мышлением. Доказательство этого можно найти в любом методическом пособии. В лучшем случае иногда упоминается о воле и эмоциях, но дальше декларативных заявлений дело не идет» [4, с. 160]. Еще один гениальный отечественный ученый-педагог К.Д. Ушинский отмечал: «Нет, одного ума и одних познаний ещё недостаточно для укоренения в нас того нравственного чувства, того общественного цемента, который иногда согласно с рассудком, а часто, и в противоречии с ним связывает людей в честное, дружное общество»[1, 21 с.]. Нельзя не выделить среди многочисленных потребностей ребенка стремления к разнообразным переживаниям. Но, ученые отмечают, что эмоции современного ребенка часто бывают фрагментарными, однозначными и хаотичными. Даже самые благоприятные условия развития ребенка не могут быть панацеей при недостаточном стимулировании его эмоционально-аффективной сферы. Не редко чрезвычайная активность одних эмоциональных переживаний сочетается с пассивностью других. В результате чего возникают трудности в формировании адекватного эмоционального образа мира ребенка, его активной гражданской и личностной позиции, в становлении динамичных отношений с социумом. Ученые отмечают, что со временем у детей накапливается специфический эмоциональный голод, что способствует непредсказуемости и лабильности детского поведения. Все чаще учителя говорят о возрастании отклонений в эмоциональном развитии современного ребенка, что выражается в повышении агрессивности, немотивированных эмоциональных вспышках, замкнутости и т.д.[4, с. 57]

Следовательно, учет особенностей развития эмоционально-ценностной сферы учащихся среднего школьного возраста в процессе обучения их рисованию необходим для переориентации аффективных процессов в нужном русле. Эффективность данного процесса может повыситься при соблюдении следующих принципов:

– ценностное принятие этнических искусств;
– постоянное эмоционально-ценностное отношение к искусству и жизни;
– свободная ориентация в системе морально-ценностных объектов, представленных в произведениях искусства;
– формирование у детей навыков рисования с натуры методом наблюдения и анализа предметов;
– учет форм, размера, тона, насыщенности и светлоты предметов;
– развитие стремления ребенка к постоянному и непосредственному общению детей с окружающим миром;
– эмоционально-эстетическое развитие учащихся, проявляющееся в способности видеть, чувствовать красоту окружающей действитель-

ности, разнообразие красок, форм ее предметов и объектов;
– формирования духовного потенциала и нравственных основ личности ребенка через осознание потребности в ответственном отношении к природной среде;
– развитие высших социальных чувств средствами рисования, способствующего формированию навыков позитивно-ориентированного общения с окружением.

По-прежнему актуальной проблемой для всех творческих людей, в частности для художников, является отношение человека с окружающей действительностью и с самим собой, причины возникновения этих отношений и их взаимодействия. В свое время А.С Макаренко говорил, что именно отношение составляет истинный объект нашей педагогической работы [2, 91 с.]. На этом основывается подход, трактующий феномен воспитания, как процесс создания эффективной системы разнообразных социально-значимых отношений: людей друг с другом, отношения личности к себе и труду.

Эмоционально-ценностное отношение – это система ценностей, эмоций, идеалов, отношений, обеспечивающих формирование гуманистических ценностных ориентаций учащихся, активной деятельности по сохранению окружающей среды. Развитие отношений способствует развитию опыта учебной и творческой деятельности. Оно складывается из следующих направлений:
– мотив;
– познавательный интерес;
– взаимодействие, рефлексию;
– креативность.

Отечественный педагог И. Я. Лернер впервые заявил о значимости эмоционально-ценностного компонента, указав на него, как на неотъемлемую часть образовательного процесса. «В недалеком прошлом в теории обучения и в педагогической практике доминирующем было понимание содержания образования как системы ЗУНов – знаний, умений и навыков, в связи с этим направленная на развитие мышления педагогическая установка превращает эмоционально-духовную сущность ребенка во вторичную ценность» [3, с. 63].

Исследователи в данной области сходятся во мнении о значимости изобразительного искусства, как важнейшего фактора формирования личности ребенка. Но не всегда учителю удается заинтересовать и привлечь ребенка к изобразительной деятельности. Наряду с этим встает вопрос о выборе дидактического инструментария, необходимого для эффективного развития эмоционально-ценностного отношения учащихся, что дало бы возможность определить верное направление развития каждого учащегося средствами искусства. Именно живописные средства изобразительного искусства, на наш взгляд, отвечают данным условиям.

Эмоционально-ценностное отношение позволяет наполнить полученные знания и умения личностными смыслами и сформировать ценностную направленность личности, развить высшие чувства и эмоции учащихся.

Все перечисленные принципы и характеристики имеют свое сущностное наполнение и выполняют свою роль в формировании эмоционально-ценностного отношения учащихся к окружающему миру. При использовании специфических методов рисования происходит усвоение я не только словесных формулировок эмоций, становятся понятны истоки их возникновения и последствия, интериоризируются ценностные представления. В результате чего усваиваются приемы саморегуляции, что в сою очередь, способствует обогащению индивидуального эмоционального опыта. Также приобретается эмоционально-ценностный опыт, в связи с этим дети приобретают новые знания и смыслы, создают предметы собственного творчества, которые представляют перед учителя-

ми, одноклассниками, родителями [5, 197 с.].

Таким образом, правильная организация процесса развития эмоционально-ценностного отношения в процессе рисования способствует становлению у каждого учащегося потребности в ценностном осмыслении окружающего мира, в получении истинного эмоционального наслаждения от общения с объектами природы. Также необходимо учитывать индивидуальные возможности учащихся, согласовывать их с программными материалами, что в свою очередь будет способствовать построению личностной системы ценностей учащихся и развитию их эмоциональной сферы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агарагимова В.К. Особенности развития социализации подростков средствами арт-терапии. / Махачкала: Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2013. – №4, – 112 с.
2. Ганчукова Д. Моделирование процесса формирования эмоционально ценностного опыта младших школьников средствами педагогической арт-терапии / Новосибирск: Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №3. – С. 91.
3. Лернер И.Я. Человеческий фактор и функции содержания образования / М.: Советская педагогика. – 1987. – №11, – 60-65 с.
4. Муртазина Л.Е. Развитие эмоционально-ценностной составляющей художественно-эстетического воспитания учащихся / Казань: Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2012. – №2, – 73 с.
5. Чернецкая Н.И. Творческое мышление как единство процессуальных и личностных психических составляющих / Новосибирск: Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 11, – 211 с.

ПРОБЛЕМЫ И ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Верба Ю.С.

рук: к.пед.н., доцент Белоцерковец Н.И. (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

Воспитатель сам должен быть тем, кем он хочет сделать воспитанника...
В. Даль.

Мы все хотим, чтобы наши дети выросли счастливыми здоровыми и преуспевающими, но, к сожалению, к детям не прикладывается инструкция, поэтому большинство семей воспитывают своих детей методом проб и ошибок, что, к сожалению, не является наилучшим способом.

Очень часто можно услышать фразу, что у хороших родителей вырастают хорошие дети. Однако трудно объяснить какие родители соответствуют этому слову. Одни думают, что воспитание строится только лишь на теоретических знаниях о детях, другие, что любовь и забота – главные участники. Несмотря на разные подходы к пониманию данной проблемы, она, несомненно, остается важной для нашего общества, потому как дети – это наше будущее, и оно, в большей степени, зависит от того, как мы воспитаем подрастающее поколение [3].

Ребенок начинает познавать наш мир, смотря на поведение людей, которые его окружают. И самым близким кружением является, непосредственно, его семья.

Януш Корчак в своей книге «Как любить ребенка» писал, что ребенок это тонкий психолог. И с ним невозможно не согласиться. Для ребенка поведение, слова и эмоции старших являются некой моделью поведения. Он неосознанно копирует их и начинает подражать родителям.

К сожалению, неправильное поведение родителей не является единственной причиной плохого воспитания. Слишком часто разногласия между родителями и детьми приводят к бунту или детской мести. Как же до-

биться, чтобы дети стали уверенными членами общества, как воспитать, но не сломить их ведь родители, это первые люди, кто может, как сгубить, так и спасти ...

Дети не собаки, их нельзя дрессировать или помыкать ими. Дети не вещи, которые просто контролируются. При длительном воздействии однотипных раздражителей человек перестает на них реагировать, что и делает ребенок, если помимо строгих указаний, не следуют другие методы педагогического воздействия. Дети это мужчины и женщины, которые находятся на пути взросления, поэтому многие законы взрослых применимы и к детям [4].

Что если бы с вами обращались как с ребенком? Возражали, распоряжались, и запрещали делать то, что хочется? Вы бы обиделись и даже возмутились. Точно также и ребенок, только он слишком мал, чтобы возразить вам. Поэтому он будет нарочно портить свои вещи, докучать родителям или нарушать порядок в доме. Так он отстаивает свое право принимать решение о себе самом.

Можно провести небольшой эксперимент и понять, что даже на психофизиологическом уровне ребенок пытается быть самостоятельным и в наименьшей степени зависимым от родителей: Когда ребенок будет свободно сидеть у вас на коленях, посмотрите, как он доволен и спокоен. А затем обхватите его руками, как бы заставляя сидеть на месте. Он сразу начнет вырываться, сердится, а потом, возможно, и заплачет. Вот что происходит, когда нарушаются его границы и принципы. Ребенок имеет право на свободу выбора и на личное пространство [2].

Если заставлять ребенка играть на музыкальном инструменте, его способности не улучшаться. Нужно узнать хочет ли он этого. Необходимо выяснить, что ему на самом деле интересно, и позволить это делать [5]. Это не значит, что детям должно быть все дозволено, им нужен контроль и советы родителей. Если ими не руководить они решат, что до них не дела. Лучший способ добиться от ребенка чего-то, не применяя силы, это общение. Когда будет получено добровольное согласия ребенка, он с удовольствием послушается. Дети безотчетно стараются помочь родителям. Они совсем не против работать, только нужно это позволить им. Ребенок, которого не поощряют или которому не разрешают помогать, думает, что его вклад никому не нужен. Если подросткам не давать работать, они чувствуют себя изгоями общества. А, не будучи частью общества, они начинают бунтовать.

На практике можно попробовать дать ребенку возможность догадаться, чем он может помочь, а затем позволить это делать. Так развивается больший интерес к трудовой деятельности, упрочняется связь между членами семьи.

Из всего выше сказанного можно подвести некоторые итоги:

1. Родители составляют первую ступень в развитии ребенка и играют важнейшую роль в его жизни.
2. Важно любить и уважать ребенка.
3. К ребенку следует относиться как к личности, которая имеет свои мнения и желания.

Помимо этого следует выделить и основные ошибки во взаимоотношениях с детьми. Лидирующее место занимает ошибка, при которой родители не дают ребенку действовать самостоятельно и считают свою точку зрения правильной и неоспоримой, то они не смогут воспитать в нем решительную личность с потребностью к автономности. На втором месте – наоборот, если родители устанавливают за ребенком минимальный контроль и максимум свободы, то в дальнейшем это может привести к тому, что ребенок станет неуправляемым. Распространенной ошибкой является и воспитание в строгости, когда ребенок, не зная любви, может вырасти с психическими отклонениями. Обратной стороной является чрезмерная опека, приводящая

к несамостоятельности в будущем. Ребенок фактически не сможет приспосабливаться к действительности [6].

Родителям, воспитывающим своего ребенка, нужно в первую очередь воспитывать себя, проводить анализ особенности своей личности. Необходимо также учитывать ранимость и восприимчивость детей, так как в дошкольном возрасте формируется характер, закладывается образ поведения и отношение к жизни [1]. Таким образом, можно сделать вывод, что семейное воспитание это противоречивый, сложный, многогранный процесс, который непрерывен и имеющий на вооружении различные методы и подходы к воспитанию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белоцерковец Н.И. Воспитание национального самосознания личности как условие формирования этнической идентичности // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2014. – № 36. – С. 78-82.
2. Вересов Д. Воспитание чувств. Кн 1– Ближний берег Нила. – СПб.: АСТ-Астрель, 2011.
3. Дмитриева Н.В., Левина Л.В. Семейное воспитание как фактор развития девиантного поведения // Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, 2014.
4. Зайцев С.М. Все о воспитании детей. – Мн.: Книжный дом, 2011.
5. Мижериков В.А. Введение в педагогическую деятельность. – М.: Роспедагентсво, 2009.
6. Мухатаева Ж. А. Психолого-педагогические основы семейного воспитания. – Пермь: Меркурий, 2012.

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ РАБОТЕ НАД НОРМАМИ УДАРЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Виньчакова Е.Н.

рук.: к.п.н., Наумова Н.И. (ФГБОУ ВО «ПГУ»)

Школьный курс русского языка, основной практической целью которого является развитие, совершенствование речевых навыков учащихся, всегда в той или иной степени решал проблему, связанную с культурой речи. В настоящее время эта содержательная область может стать основой для формирования универсальных учебных действий, таких как умение ставить учебную задачу, умение работать с информацией, умение договариваться, оценивать результат своей работы. Рассмотрим предметную основу формирования данных УУД.

Культура речи – многозначное понятие. Анализируя научную литературу по данному вопросу, мы пришли к выводу, что культура речи это:

1. Раздел филологической науки, изучающей речевую жизнь общества в определенную эпоху и устанавливающей на научной основе правила пользования языком как основным средством общения людей;

2. Нормативность речи, ее соответствие требованиям, предъявляемым к языку в данном языковом коллективе в определенный исторический период, соблюдение норм произношения, ударения, словоупотребления, формообразования, построения словосочетаний и предложений и т.д. [1].

Применительно к младшему школьному возрасту данное понятие не может быть использовано в полном объеме, так как к культуре речи младшего школьника предъявляются определенные требования. К ним относятся содержательность, логичность, точность, выразительность, ясность, чистота и правильность речи [2].

Таким образом, под культурой речи младшего школьника понимают такую речь, которая богата и разнообразна по использованным в ней лексическим и грамматическим средствам языка, в которой точно и логично передано содержание высказывания, которая соответствует литературной норме [3].

Для младшего школьника особенно большое значение имеет правильность речи, то есть соответствие литературной норме, а в частности соблюдение норм ударения. В рамках этого направления авторы предлагают различные виды упражнений, направленных на формирование и совершенствование акцентологических навыков речи младших школьников. Однако чаще всего эти приемы не позволяют решить проблему формирования УУД. Восполнить этот пробел мы и попытаемся в своей работе.

Мы считаем, что формированию названных УУД при работе над литературными нормами может способствовать следующая организация работы:

1. Задания на постановку познавательной задачи. Суть заданий заключается в появлении вариативности постановки ударения в слове, в результате чего возникает затруднение в выборе правильного варианта.
2. Задания на нахождение правильного варианта в словаре ударений.
3. Задания на придумывание способа запоминания и многократное повторение.
4. Задания на самооценку.

Ниже приведен фрагмент урока по работе с вариативной постановкой ударения во всех падежных формах единственного и множественного числа слова «бант – ба́нты». Этот фрагмент может быть включен в урок русского языка любого типа.

ФРАГМЕНТ УРОКА.
Ударение в слове «бант – ба́нты»

Цели:

1) образовательная: формировать умение правильно ставить ударение в существительном «бант» во всех падежных формах единственного и множественного числа;
2) развивающая: формировать УУД, развивать внимание, мышление, память;
3) воспитательная: воспитывать интерес к культуре речи.

Приемы работы: постановка познавательной задачи, конструирование, работа со словарем, задания на придумывание способа запоминания, многократное повторение.

Планируемый результат: научатся правильно ставить ударение во всех падежных формах ед. и мн. числа слова «бант», работать со словарем, доказывать и отстаивать свою точку зрения, сравнивать свою работу с образцом, оценивать свою работу.

Формы работы: фронтальная, групповая.

Ресурсы: презентация на интерактивной доске, словари ударений, раздаточный материал: для каждой группы маршрутный лист с одинаковыми заданиями, конверт с написанными на листочками словами: мне, банты, мама, красивые, купила, значки с надписью «Знайки», клей-карандаш.

Ход урока.

У.: Ребята, предлагаю поработать в группах. Команда, которая выполнит все задания быстро и правильно, получит звание «Знайки».

Учитель делит учеников на группы и присваивает номер командам. Каждой группе раздает маршрутный лист с заданиями, конверты со словами, словари ударений.

У.: Посмотрите на доску. Что вы видите?

Д.: Маша рассыпала слова и очень огорчилась.

У.: Да, Маша огорчилась, так как хотела нам что-то написать, чем-то похвастаться, а у нее не получилось. Прочитайте эти слова.

Д.: Мне, банты, мама, красивые, купила.

У.: Можно ли понять, что хотела написать Маша?

Д.: Нет.

У.: Почему?

Д.: Слова стоят не по порядку, разбросаны.

У.: Хотите ли вы узнать, что она хотела написать?

Д.: Да.

У.: В таком случае поможем ей собрать слова и составить из них предложение. Как мы это сделаем?

Д.: Мы расставим слова в нужном порядке.

У.: Достаньте из конвертов листочки со словами, разложите их на столе в правильном порядке и приклейте в задание под номером 1 так, чтобы получилось предложение.

Учащиеся выполняют работу в группах.

У.: Чем же хотела похвастаться Маша? Прочитайте предложения, которые у вас получились.

Учащиеся читают предложения.

У.: Докажите, что именно ваша группа выполнила задание правильно.

Учащиеся высказывают свое мнение.

У. Пока вы работали, Миша тоже не сидел без дела и помогал Маше составлять предложение. Посмотрите, что у него получилось. Сравните с вашими предложениями, исправьте ошибки – стрелкой покажите, на каком месте должны стоять слова.

Учащиеся исправляют ошибки.

У.: Подумайте, почему именно в таком порядке надо расставить слова в этом предложении.

Д.: Когда слова стоят именно так, мы точнее понимаем смысл высказывания. Так логичнее построить предложение.

У.: Предлагаю расставить ударение в словах.

Учащиеся работают в группах, сталкиваются с вариативностью постановки ударения в слове «банты́ – ба́нты».

У.: В каком слове при постановке ударения ваши мнения разошлись?

Д.: Банты́ – ба́нты.

У.: Маша и Миша тоже сомневаются. Давайте им поможем. В задании 2 раскрасьте тот бант, который, по вашему мнению, соответствует слову с правильным ударением. Обоснуйте свой выбор.

У.: Подумайте, что нужно сделать, чтобы правильно поставить ударение в этом слове?

Д.: Спросить у взрослых; послушать, как говорят другие люди; прочитать в книге, которую написали ученые.

У.: Правильно, необходимо посмотреть в книге, которую написали ученые. Эта книга называется словарь ударений.

Учитель объясняет, как пользоваться словарем, и вместе с учащимися находит слово «ба́нты», тем самым устанавливая, что ударным является первый слог.

У.: Зачеркните «неправильные» бантики, а рядом с правильным словом поставьте знак V.

Учащиеся выполняют задание.

У.: Что надо сделать, чтобы всегда правильно произносить это слово?

Д.: Произношение этого слова необходимо запомнить.

У.: Произнесем это слово хором.

У.: А чтобы веселее было запоминать, можно придумать к слову «ба́нты» рифму или маленькое стихотворение из двух строк. Попробуйте это сделать

Д.: Ба́нты – гига́нты, ба́нты – музыка́нты, ба́нты – бриллиа́нты, ба́нты – дикта́нты и т. д.

У.: Посмотрите какое двустишие придумали Маша и Миша. Прочитайте хором.

Д.: Чтобы показать тала́нты, девочки надели ба́нты!

У.: Молодцы! Оцените в команде свою работу и работу других команд по следующим вопросам (на доске слайд № 5): 1. Выполнили **быстро**. 2. Выполнили **правильно**. 3. **Объяснили** свое мнение.

Какой команде присваивается сегодня звание «Знайки»?

Учащиеся высказывают мнения, членам лучшей команды прикрепляются значки с надписью «Знайки».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Головин Б.Н. Основы культуры речи: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 1988. 320 с.; **2.** Львов М.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В.Сосновская. – 3-е изд. стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 464 с.; **3.** Ладыженская Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка / Т.А. Ладыженская. – М., 1991. **4.** Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения. / М.С. Соловейчик, П.С. Жедек, Н.Н. Светловская. – М.: Просвещение, 2011. – 383 с.

ПОДРОСТКОВАЯ АУТОАГРЕССИЯ И ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ЕЕ СНИЖЕНИЯ

Корнюшина Е.В.

рук.: к. психол. н. Бабич О.М. (ФГБОУ ВО «ВГУ»)

Одним из самых опасных для личности возрастных периодов, согласно мнению многих психологов, является подростковый период. Занимая небольшой в рамках человеческой жизни хронологический отрезок (от 11–12 до 15–17 лет), он характеризуется почти полной перестройкой как организма в биологическом его понимании, так и личности. В этот период у подростка происходит ломка многого являвшегося ранее привычным и сложившимся, и его радикальность и сложность для человека часто подчеркивают, говоря о повышении агрессивности, мании к разрушению и предрасположенности к самодеструктивному поведению как о характерных для этого возраста чертах.

Одним из часто встречающихся в данный период видов агрессии является аутоагрессия. Под аутоагрессией (автоагрессией) в современной психологии понимают агрессивные действия, направленные субъектом на самого себя. Как правило, они проявляются в самообвинении, самоунижении, нанесении себе физического ущерба и травм, а также в суицидном поведении [1].

Существуют две известные точки зрения на механизмы самоповреждающего поведения [3]. Первая точка зрения относится к психодинамическому направлению, согласно которому истоком самоповреждающего поведения становится пагубное влияние травмирующих впечатлений детства (к примеру, при нарушении эмоционального взаимодействия с матерью или трудностях первичной социализации). В результате происходит формирование тенденции к самоповреждению по недиссоциативному либо диссоциативному типу. Недиссоциативные самоповреждения представляют собой тип проявления отрицательных эмоций, в то время как диссоциативные являются проявляемыми демонстративно и напоказ.

Вторая точка зрения относится к когнитивно-поведенческому подходу и связывает причины аутоагрессии со стрессогенными ситуациями и способами их преодоления. Подход рассматривает самоповреждение как ряд действий, направленных на снижение воздействия тяжело переносимых переживаний, отрицательных эмоций, ощущения так называемого «внутреннего оцепенения», причем нередки случаи, когда разрешение проблемы подобным способом само превращается в зависимость [3].

Специфичность проблем, связанных с аутоагрессией подростка, детерминирована базовыми характеристиками данного периода: физиологической перестройкой внутренних процессов; потребностью в психологической защищенности; старанием обрести самостоятельность и автономность от родителей и взрослых в целом; направленностью на успех в социуме, испытанием своих возможностей в аспекте самореализации, развитием Я-концепции.

А.А. Реан на основе результатов исследований, посвященных агрессии подростков, вводит термин «аутоагрессивный паттерн личности» и рассматривает его структуру, состоящую из ряда субблоков [4]:

1) Характерологический: показатели аутоагрессии обнаруживают положительную корреляцию с интроверсией, аккуратностью, склонностью к депрессиям, отрицательно коррелируя, однако, с демонстративностью личности.
2) Самооценочный: степень аутоагрессии, как было установлено, отрицательно взаимосвязана как с уровнем самооценки в целом, так и с ее отдельными элементами. Другими словами, при повы-

шенной аутоагрессии подростка наблюдается более низкая его самооценка своих когнитивных способностей, физических возможностей Я, а также собственной способности к независимости и автономности.

3) Интерактивный: аутоагрессия соотносится со способностью успешной адаптации подростка в обществе, с успешностью или неуспешностью взаимодействия с ровесниками и взрослыми. Показатели аутоагрессии, исходя из исследований А.А. Реана, отрицательно коррелируют с коммуникабельностью и положительно – со стеснительностью. Аутоагрессия сопряжена также с неприятием себя, что вызывает сложности при налаживании контактов.
4) Социально-перцептивный: аутоагрессия имеет неразрывную связь со спецификой восприятия окружающих. Она, по современным данным, соотносится с позитивным восприятием значимых знакомых и, напротив, почти не взаимосвязана с негативизмом восприятия других. При этом показатели аутоагрессии отрицательно коррелируют с оценкой подростком того, каким его воспринимают в социуме. Это означает, что подросток с высокой аутогрессией более склонен думать, что его воспринимают в обществе отрицательно, чем подросток с низким уровнем аутоагрессии [4].

На данный момент поведенческая психотерапия признана одной из самых эффективных форм психологического воздействия на проявляющих тенденцию к аутоагрессии. К задачам этого направления можно отнести усиление адаптивности поведения подростка, предотвращение длительных состояний тревоги, развитие способности к самоутверждению, вырабатывание навыков взаимодействия в социуме и способности к саморегулированию [2].

В качестве первого метода снижения аутоагрессии является интенсификация позитивной мотивации. Подросток с высоким уровнем аутоагрессивности, как правило, устойчиво мотивирован на удержание данного состояния и противостоит положительным изменениям, невзирая на собственные мучения. Исходя из этого, можно заключить, что интенсификация мотивации коррекции поведения является одной из основных проблем психолого-социального воздействия.

Второй метод – правка эмоциональных состояний. При аутоагрессии часто проявляются отрицательные эмоции, такие как страх, тоска. Применяются два способа корректировки подобных состояний – снижение их силы и выработка альтернативных реакций.

В качестве третьего метода можем выделить различные методы повышения саморегуляции, в частности тренинги саморелаксации и условную саморелаксацию, важную роль в которых играет самоподкрепление подростком желательного поведения. Зачастую данная группа методов включена в прочие как их составная часть.

В качестве методов снижения аутоагрессии подростка также используют когнитивное переструктурирование (указание на противоречивость собственных оценок подростка относительно себя и собственных возможностей, а также на противоречия между самооценкой клиента и оценками его способностей окружающими) и способы выработки позитивного поведения, главным аспектом которых признается подкрепление. Подкрепляющие стимулы взаимосвязаны с тремя основными сферами, такими как взаимодействие в социуме, эмоции, несовместимые с тоской и депрессивным состоянием, и действия, способствующие повышению самооценки с помощью чувства компетентности в выполнении той или

иной деятельности (творчество, достижение цели, хобби и т.д.) [2].

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что аутогрессия является достаточно серьезной проблемой подросткового возраста, которую, однако, возможно преодолеть без серьезных последствий с помощью таких методов, как интенсификация позитивной мотивации, правка эмоциональных состояний, повышение саморегуляции, когнитивное переструктурирование и методы выработки позитивного поведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Головин С.Ю. Словарь психолога-практика / С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 2005. – 971 с.
2. Змановская Е. В. Девиантология / Змановская Е. В. – Москва: Издательский центр «Академия», 2003. – С. 180-197.
3. Польская Н.А. К проблеме эмпирического изучения самоповреждающего поведения // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы / Под ред. В.А. Барабанщикова. – М.: Институт психологии РАН, 2010. – С. 714–720.
4. Реан А.А. Психология подростка. Полное руководство / А.А. Реан. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – С. 284-285.

ВЛИЯНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Лаврикова Е. В.

рук: к. психол. н., Хилько О.В. (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

В современном быстро меняющемся мире первостепенной задачей педагогики становится патриотическое воспитание детей и молодежи, формирование национального самосознания, возвращение к лучшим традициям нации, традициям рода. Воспитывать детей в любви к своей нации, малой родине и Родине-стране необходимо с раннего детства. В возрасте пяти-семи лет у ребенка активно идет процесс формирования личности. В этом возрасте важным является формирование нравственных качеств личности. Необходимо пробудить у детей интерес к истории, привить уважение к взрослым, к старикам, к своим предкам, корням. По мнению В.И. Даля «патриот» означает «любитель отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник» [5].

Практически с самого рождения ребенок окружен близкими людьми. У него формируется определенное отношение к языку, к нации, к традициям и обычаям. Он растет и развивается в обществе, получает определенный жизненный опыт, учится общаться и взаимодействовать с окружающими, понимает принадлежность к национальному сообществу, осознает различия разных народов.

Самым важным периодом для социализации ребенка является дошкольный возраст, дети взаимодействуют с родителями, родственниками, воспитателями, сверстниками, друзьями, перенимают их ценности. Поэтому огромное внимание в воспитании патриотизма уделяется исследователями семье. Ребенок видит в своей семье образец поведения и мировосприятия, который и усваивает. Отношение к собственной культуре своей национальности и культуре своей страны, браку, образ жизни, почитание традиций, – все это впитывается ребенком в семье. Ребенок пяти-семи лет во всем подражает взрослым, ведет себя как его близкие родственники, усваивает их паттерны поведения. В этот период у него появляется интерес к истории своей Родины, местности и ценностное отношение к ним, любовь, если такой интерес поддерживается его родителями, бабушками и дедушками. В против-

ном случае ребенок вырастает апатриотичным. И если семья в первую очередь будет показывать положительный пример, то и у ребенка будет формироваться адекватное самосознание, осознание себя субъектом общества, его частью. Таким образом, формируется фундамент личности.

Незнание же многообразия народов, рас, культур приводит к нарушению идентификации, к замыканию механизма опознания по типу «свой-чужой» на примитивном уровне, когда в категорию «свои» попадает лишь незначительная часть ближнего окружения, относимая, как правило, к людям собственной национальности, близким родственникам или соседям. Чем ниже уровень интеллекта человека, чем примитивнее его представления о мире, обо всем его многообразии, тем активнее просматривается у него тенденция к «отгораживанию» от всего мира, в поиске врагов среди хоть сколько-нибудь отличающихся от него людей. Задача родителей – объяснять детям национально-культурные различия, знакомя детей с национальным сказками, игрушками, праздниками, с людьми других национальностей.

Особую роль в формировании национального самосознания играют дошкольные образовательные учреждения. Здесь ребенок проходит вторую ступень осознания окружающего мира. Поскольку ребенок половину своего времени проводит в дошкольном учреждении, необходимо уделять огромную роль воспитанию и формированию чувства патриотизма, восприятию положительного в окружающем мире, развитию гражданственности. Формирование этих чувств осуществляется через игровую деятельность. Дети пяти лет очень любят играть и учиться чему-то новому, любят познавать мир, поэтому необходимо в дошкольных учреждениях в процессе игры освещать обычаи нации, праздники разных культур, межнациональную дружбу.

Гражданско-патриотическое воспитание в дошкольном образовательном учреждении – это процесс усвоения, впитывания отечественной культуры и традиций. Россия мультикультурна, и истинный патриот должен иметь представление о многих национальных культурах, из которых складывается ментальность жителей России.

Владимир Путин в 2015 году о патриотическом воспитании сказал следующее: «Любовь к родине, дух искренности и сплоченности, который царил в обществе в юбилейный год Победы, – это и есть патриотизм» [7]. Акция «Бессмертный полк» объединила всех граждан нашей великой Родины, разные поколения, людей разных национальностей. Миллионы человек шли с фотографиями своих предков. Сохранение памяти, передача из поколения поколению уважения к подвигам и достижениям наших предков позволит воспитать достойных граждан нашей страны.

Патриотическое воспитание особенно актуально в нашем регионе, в котором проживает более тридцати разных национальностей [8]. У ребенка с раннего возраста необходимо формировать доброжелательное и уважительное отношение к людям, народам, религиям. В наше время очень трудно найти хоть одну семью, в которой не переплетались бы разные нации. Через осознание межнационального состава своей семьи ребенок готовится к пониманию национального многообразия России и к ценностному отношению к нему.

Еще одной важной задачей патриотического воспитания является тесный контакт с семьей, приобщение родителей к патриотическому воспитанию их детей. Всем хорошо известно, что Родина начинается с места, где ты родился, вырос, с тех самых близких людей, которые тебя окружали с момента твоего рождения. Сначала ребенок чувствует привязанность к матери, благодарность за заботу и лишь со временем у него проявляется любовь к матери и к ближним. В настоящее время большинство родителей являются

поколением девяностых годов прошлого века. Тогда уже не было пионерской организации, комсомола и каких-либо детских организаций, направленных на воспитание подрастающего гражданина. Родители этого поколения были заняты выживанием в смутные времена, данная тенденция во многом сохраняется и в настоящее время. Нынешние родители мало читают книг или имеют весьма смутные представления о своих корнях, о месте, где они родились, о городе, о традициях, об истории своего края, страны. Поэтому необходимо проводить родительские собрания, лектории, беседы, просвещать родителей в области культуры и истории России и нашей малой родины – Северного Кавказа. Необходимо приглашать представителей разных общин, конфессий и привлекать родителей к проведению мероприятий, праздников, посвященных разным национальностям, обычаям.

Структура национального самосознания рассматривалась историками и этнографами Ю.В. Бромлеем, А.Г. Агаевым, В.И. Козловым, С.А. Токаревым, Л.И. Дробижевой, Н.Н. Чебоксаровым и П.И. Кушнером [2]. Эти исследования привели к раскрытию связей межэтнокультурных переменных, например, исследование привело к рассмотрению национального самосознания с позиций показателя этнической принадлежности.

В педагогических исследованиях З.Г. Нигматовым, Н.М. Гизатуллиной, Р.А. Низамовым, Г.Д. Очировым, В.И. Прокопенко, Ю.С. Тюнниковым, Я.И. Ханбиковым, Ф.Ф. Харисовым, Г.Ф. Хасановой научному анализу также была подвергнута проблема формирования национального самосознания, разработаны ее основополагающие принципы, пути развития патриотизма подрастающего поколения [4].

Таким образом, возможно сделать вывод о том, что формирование национального самосознания детей старшего дошкольного возраста – это сложный процесс, включающий две стороны: национальную самоидентификацию и развитие представлений о национальных культурах.

Проведя исследование детей пяти-семи лет в дошкольном образовательном учреждении с целью выяснения уровня их психического развития, осведомленности о городе, регионе, в котором они проживают, об их месте рождения, символике государства (флаге и гербе), столице нашей Родины Москве, культурно-исторических достопримечательностях, знании детей о других народах и их собственной национальности, о национальных Российских праздниках, мы выяснили следующее. В диагностике принимали участие 20 человек. Из них только 16 % смогли правильно ответить на большую часть вопросов. По результатам исследования было принято решение усовершенствовать знания и представления детей по вопросам исследования. Был разработан проект по нравственно – патриотическому воспитанию детей в подготовительной к школе группе и перспективный план по разным направлениям в соответствии с госпрограммой минобрнауки. В течение двух месяцев проводились занятия по формирующей программе. После проведения повторной диагностики было выявлен рост количества правильных ответов, и в результате 75 % детей смогли ответить на все вопросы исследования.

Патриотическое воспитание необходимо осуществлять в комплексе, оно должно прослеживаться во всех видах детской деятельности, проводиться ежедневно на познавательной деятельности. Взрослые являются для детей примером, и интересы взрослых во многом в дальнейшем определяют интересы детей. Для воспитания гражданина, патриота важна активная гражданская позиция воспитателей, родителей, наличие у них осознанности и потребности воспитать детей, готовых трудиться и активно менять окружающий мир в лучшую сторону, бережно и рачительно относиться к себе, окру-

жающим людям и природе. Совместная работа сотрудников дошкольного образовательного учреждения и родителей поможет вырастить нынешних детей такими, чтобы они являлись опорой для своей страны. Необходимо воспитать доброе отношение к людям разных национальностей, подавить агрессию. Так мы сможем в будущем получить граждан, которые будут гордиться своей Родиной, знать свои корни, интересоваться прошлым своих предков и сформировать адекватное национальное самосознание.

Таким образом, в дошкольных образовательных учреждениях целесообразно проводить следующие мероприятия:

– работу с родителями, направленную на просвещение в области формирования национального самосознания у детей (мастер-классы, лекции, семинары, школа родителя);
– совместные мероприятия для детей и их родителей (национальные праздники и фестивали, посвященные местным национальностям и культурам и культуре государствообразующих национальностей, совместные детско-родительские экскурсии под эгидой ДОУ в культурные учреждения и к памятникам истории).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белинский В. Г. Полное собрание сочинений: В 13 т. – М.: АН СССР. – 1954. – Т. 4. – С. 488-489.
2. Кадацких И.Ю. Актуализация этнокультурного Я в структуре самосознания личности студенческой молодежи в условиях учебной деятельности: Автореф. ... дисс. канд. пед. наук. – Курск, 2009. – 20 с.
3. Ушинский К. Д. Собрание сочинений: В 11 т. – Л., 1984. – Т. 2. – С. 160.
4. Хабибулина И.З. Положительные стимулы раннего пробуждения национального самосознания у дошкольников: Автореф. ... дисс. канд. пед. наук. – Набережные Челны – 2004. – 225 с.
5. http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Dal-term-24131.htm (дата обращения: 14.12.2016)
6. http://shporiforall.ru/shpory/shpory-po-doshkolnoj-pedagogike/47-patrioticheskoe-vospitanie-detej-doshkolnogo-vozrasta.html (дата обращения: 14.12.2016).
7. http://ruskline.ru/news_rl/2016/04/05/lyubov_k_rodine/ (дата обращения: 14.12.2016).
8. https://ru.wikipedia.org/wiki/Северный Кавказ (дата обращения: 14.12.2016).

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА СИНТАКСИСА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Мусаева Л.Г.

рук.: к. филол. н. С.П. Черкашина (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

Уже с первых лет обучения младшего школьника русскому языку учитель стремится воспитать в ученике языковую личность, закладывая тем самым основы будущей речевой культуры ребенка.

«Что же в языке позволяет ему выполнять его главную роль – функцию общения? Это синтаксис», – писал А.А. Реформатский [1]. Синтаксис как раздел грамматики, изучающий строй связной речи, включает в себя две основные части: 1) учение о словосочетании, (два или несколько знаменательных слов, связанных по смыслу и грамматически, например: *красивый лебедь, статья по философии, дом с белыми колонами, громко читать.*) и 2) учение о предложении (минимальная единица человеческой речи, обладающая смысловой и интонационной законченностью) [3].

Объектом исследования в данной статье стала такая синтаксическая единица, как сложное предложение.

Цель статьи – определение функций сложных предложений в художественном тексте.

Рассмотрим, как представлен курс синтаксиса в младших классах по программе «Школа России» (учебник

«Русский язык» В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого).

К изучению синтаксиса учащиеся приступают еще в начальной школе. В 1 классе они учатся отличать предложения от слов, изменяют порядок слов, моделируют предложения в соответствии с заданной интонацией. Во 2 классе синтаксис заявлен как самостоятельный раздел, изучая который дети начинают находить сходство и определять различия слов, словосочетаний и предложений, при помощи вопроса устанавливают в словосочетании главное и зависимое слово, отличают предложения по цели высказывания и, наконец, знакомятся с простым предложением. В 3 классе младшие школьники усваивают информацию о составе предложения, работают с главными и второстепенными членами предложениями, составляют из двух простых одно сложное предложение, соответственно узнают о сложном предложении. В 4 классе происходит не только повторение всего изученного за предыдущие годы, но и осуществляется более глубокое усвоение теории простого и сложного предложений.

На уроках чтения также можно актуализировать знания учащихся, полученные на уроках русского языка.

Для анализа избрана быль Льва Николаевича Толстого «Лев и собачка», которая изучается в 3 классе (программа «Школа России»; учебник «Литературное чтение» под редакцией Л.Ф. Климовой, В.Г. Горецкого, М.В. Головановой). Всего в данном художественном тексте 23 предложения, из которых 13 – простых предложений, 2 – сложносочиненных предложения, 2 – сложноподчиненных предложения, 2 – бессоюзных предложения и 3 предложения с разными видами связи.

Таким образом, мы наблюдает определенное соотношение: 13 простых предложений и 10 сложных предложений.

Превалирование простых предложений в данном тексте можно объяснить следующими факторами:

– чем младше ребенок, тем меньше он развит, а значит, текст и предложения в нем должны быть короткими и лаконичными;
– младший школьник не может долгое время быть сосредоточен на чем-то одном, а так как простые предложения не требуют особого усилия в прочтении с интонацией, ребенок быстрее освобождается от данного занятия;
– недостаточная концентрация внимания и памяти могут привести в конце прочтения к тому, что ребенок забудет, о чем говорилось в начале предложения.

Однако в тексте немало и сложных предложений, роль которых необходимо выяснить. Разобрав и распределив их по группам, можно прийти к следующим итогам:

Автор использовал сложносочиненные предложения, в которых легко можно понять содержание благодаря тому, что они является двучленными и не осложненными. А использующаяся в одном из сложносочиненных предложений антитеза усиливает выразительность речи.

Сложноподчиненные предложения сходны по структуре. Они состоят из двух частей, из которых от главной задается вопрос к придаточной части. Употребляемые союзы выражают временные отношения между частями.

С помощью бессоюзного предложения выстроена динамичная картина действий персонажей. Резкий переход от одной части к другой реализует эту динамику.

Также в данном произведении есть несколько предложений с разными видами связи. Они содержат кульминацию событий, которую простыми предложениями невозможно было бы описать.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что Лев Николаевич Толстой в своей были «Лев и собачка» отдавал предпочтение простым предложениям. Данный способ изложения понятие, прост, легок для восприятия и запоминания. Проскальзывающие в тексте сложные предложения имеют свою изюминку. Делают его более ярким, насыщенным, добавляют красок. Не употребив, в том или ином случае, сложное предложение, автор не передал бы всю суть своей задумки. Следует отметить, что смысловое наполнение данного произведения имеет большое воспитательное значение, ведь в нем говорится о преданности животных, которую хотел подчеркнуть великий писатель.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. http://www.egeteka.ru (дата обращения: 15.12.2016).
2. Буланова С.Ю. Особенности формирования лингвистической и языковой компетенций младших школьников при изучении синтаксиса // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – Выпуск №2. – 2008. – 87-93 с. – Режим доступа: http://cyberleninka.ru (дата обращения: 14.12.2016).
3. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык: Учебник / Под редакцией Н.С. Валгиной. – 6-е изд., перераб. и доп. – Москва: Логос, 2002. – 528 с. – Режим доступа: http://www.sinykova.ru/doc/rus_yaz.htm (дата обращения: 12.12.2016).

МЕТОД СКАЗКОТЕРАПИИ КАК СРЕСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ РЕБЁНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Нейжмак Ю.Н.

рук.: к. п. н. Каневская Ж.О. (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

Эмоциональное развитие личности имеет длительную историю. Этой темой ещё давно заинтересовались многие учёные: В.К. Вилюнас, В. Вундт, Б.И. Додонов, К.Е. Изард, Ф. Крюгер, М.С. Неймарк, Р.С. Немов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон и др.

Эмоциональную сферу детей младшего школьного возраста изучали ученые: В.П. Зинченко, А.Д. Кошелева, С.Ю. Мещерякова, В.А. Миронов, А.Б. Орлова, С.Д. Смирнова и др.

Термин «эмоция» происходит от латинского emovere – возбуждать, волновать. Важным шагом на пути эмоциональных процессов стало осмысление их, как психологического явления связанного не только с реакциями организма, но и личностными свойствами.

Л.С. Выготский полагал, что именно эмоции и эмоциональная сфера, обладают способностью переживания высших чувств и делают человека человеком.

Отношение человека к миру, к тому, что он испытывает – это и есть чувства. Важно отменить подверженность детей к большему изменению эмоциональной сферы, что связано с изменением содержательной деятельности и увеличением количества эмоциональных объектов.

Сегодня у педагогов существуют методы, формирующие эмоциональную сферу, решающие проблемы ребёнка безболезненным для него способом, не прибегая к помощи психологов.

Одним из таких способов является арттерапия – метод оказания психологической помощи посредством художественного творчества. Так же существуют и другие виды данного метода: цветотерапия (лечение цветом), музыкотерапия (лечение мелодией), игротерапия (метод психотерапевтического воздействия с использованием игры.) и, конечно же, сказкотерапия – метод, использующий сказочную форму для слияния личностей, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействий с окружающим миром.

Сказкотерапия – один из самых древних методов в психологии, он зародился ещё на рубеже 60–70-х годов 20 века в трудах М. Эриксона и в дальнейшем был развит его последователями.

В России этот метод стал использоваться в 80-х годах И.В. Вачковым, Д.Ю. Соколовым, С.К. Нартовой-Бочавер и др.

Сказкотерапия построена на некоторых механизмах арттерапии в целом и библиотерапии как вида арттерапии в частности, направлена на решение эмоционально-личностных и поведенческих проблем ребёнка. Ведь даже в древние времена, наши предки не спешили наказывать своих детей розгами, а рассказывали им сказки, в которых и отражался смысл поступка, который они и совершили. Сказки служили моральным и нравственным законом, предохраняли детей от напастей, учили. Сказка сама по себе является семейным психологом, который поможет научить ребёнка без труда общаться со сверстниками, взрослыми, изменить речь в лучшую сторону, скорректировать ребёнка в социуме и т. д.

Сказочный мир требует от младшего школьника активного хорошо развитого воображения, умения импровизировать. Если у младшего школьника пропадает интерес к сказке, это говорит о том, что он растёт и развивается дальше, ставит перед собой новые жизненные вопросы которые стремиться познать. Исследования учёных доказали, что в любимых сказках запрограммирована жизнь ребёнка. «Скажи мне какая твоя любимая сказка, и я скажу кто ты» – так перефразировали известную древнею пословицу психоаналитики [2, с. 178].

Сказки нужно подбирать очень тщательно и грамотно, чтобы они положительно влияли на младшего школьника, иначе, они могут и навредить; работа должна проводиться по подгруппам, не более 12 человек.

В методе сказкотерапии, используются разные сказки, такие как: русские народные, авторские, психотерапевтические и медитативные. Тот или иной вид сказки может воздействовать на ребёнка по-разному:

– народная художественная сказка – учит малыша переживать, сострадать, повышает духовно-нравственную воспитанность;

– обучающая сказка – помогает легко ориентироваться в окружающем мире, способствует адаптации к быстро изменяющимися условиями в жизни;

– диагностическая сказка – выявляет характер ребёнка и его проблемы, с которыми он не может самостоятельно справится;

– психологическая сказка – учит бороться со своими страхами, неуверенностью в себе [1, с. 95].

Зачастую детям предлагается сочинить сказку вместе с педагогом или самим. Тем самым учитель может понять, какие душевные переживания беспоко-

ят младшего школьника, что так влияет на его настроение, отношение к жизни.

Сказка поможет излечить многие психические проблемы. Но не нужно свято верить в то, что она вылечит от всех бед и за один сеанс. Это своего рода кропотливый труд не только учителя, но и самого ребёнка. При реализации метода сказкотерапии необходимо соблюдать ряд педагогических условий:

– в сказке обязательно должно проводиться сравнение с жизненными проблемами и неудачами, с которыми столкнулся ребёнок;
– сказочный рассказ должен соответствовать возрастным особенностям, ребёнок должен понимать суть сказки, иначе ему будет не интересно её слушать и сеанс в этом случае пройдёт безуспешно;
– сказку желательно инсценировать или воспроизвести на листе бумаге с последующем выводом и анализом;
– прочтение сказки не должно быть принудительным;
– нужно создать комфортную остановку для ребёнка, чтобы он чувствовал себя свободно и раскованно;
– желательно в сказке соблюдать временную последовательность событий [3].

Также необходимо придерживаться определенной логики:

1. Нужно представить героев сказки. Традиционно это звучит так «В некотором царстве, в некотором государстве...»; для детей младшего школьного возраста можно использовать образы колдунов, фей и злодеев.
2. В сказке герой должен столкнуться с трудностями, проблемами, которые близки самому ребёнку. В предложениях должны присутствовать слова или словосочетания привлекающие внимание школьника «Неожиданно, вдруг».
3. Следующим этапом будет являться разбор данных ситуаций и пути их решения разными способами.
4. На завершающем этапе, герой справляется с трудной задачей с помощью других персонажей сказки или сам.
5. В сказке обязательно должен быть позитивный конец «Добро побеждает зло».
6. Скрытая тайна всей сказки. Отрицательные персонажи признают свою вину, стараются измениться в хорошую сторону или вовсе начинают дружить с положительными героями.

Таким образом, подводя итог, можно сказать, что сказкотерапия – это действительно действенный метод для решения детских проблем. Именно в сказке ребёнок проигрывает негативные моменты, проживает внутренние переживания, видит со стороны проблемы, которые казалось бы не возможно решить, и, главное , учится с ними бороться.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вачков И.В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. – М.: Просвещение, 1997. – 178 с.
2. Иванов В.Д. Основы педагогики: учебное пособие для студентов педагогических вузов, преподавателей, научных работников, исследовательские проблемы человекознания. – М: УРАО, 1999. – 616 с.
3. Логинова О.И. Сказкотерапия [Электронный ресурс] / О.И. Логинова. – URL: http://olga2901l.narod.ru/skazkoterap.html

СОВРЕМЕННАЯ СКАЗКА КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Некрасова А.Е.

рук.:к. филол. н., доцент, А.А. Санькова (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

Какой самый любимый жанр произведений младших школьников? Конечно, сказки! Сказки рядом с нами с первых дней жизни.

Через сказку мир становится живым: деревья и камни начинают говорить, животные испытывают чувства, любят друг друга, а порой и предают, ненавидят и спасают. Сказки развивают воображение и мышление. Они вселяют в маленького читателя веру в добро и чудеса.

Вот поэтому очень важно, чтобы дети с самых ранних лет были максимально дружны со сказками, любили их и каждый раз переживали жизни сказочных персонажей.

Константин Дмитриевич Ушинский восторгался русскими народными сказками и говорил, что никто не может состязаться с педагогическим гением народа [1]. И ведь он абсолютно прав. Старые добрые русские народные сказки учат малышей доброте, состраданию, они вселяют в читателей веру в лучшее, ведь в них всегда зло побеждено, а справедливость торжествует.

Мы привыкли к тому, что сказки о репке, курочке Рябе, гусях-лебедях воспитывают нравственные ценности, но как обстоят дела с современными сказками?

На просторах сети Интернет много сказок, авторы которых неизвестны. Проанализировав современные сказки, мы пришли к выводу, что большинство из них о животных. Рассмотрим произведения «Сказка о маленьком Ёжике» и «Сказка про обманщицу Лису Патрикеевну». Обе сказки – анонимные, автор неизвестен.

В сказке о маленьком Ёжике отчётливо прослеживаются традиционные фольклорные элементы: сказочные зачин и концовка («Далеко-далеко, за высокими горами...»; «С тех пор Ежик никогда не покидал её»), время действия сказки – неопределённо-прошедшее («Однажды...»). Место действия – реальный мир («самый обычный лес»), в котором происходит нарушение запрета (нельзя одному отправляться в Таинственный лес) и волшебный, фантастический мир Таинственного леса («Там растут изумрудные травы,... большие мудрые деревья...»).

Главный герой сказки – маленький Ёжик, ребёнок, услышавший рассказ о чудесном мире и решивший непременно туда попасть. С образом героя в сказке связаны следующие идеи:

1) чудесное и самое желанное может оказаться рядом с нами, только нужно это осознать.

2) Без близких нам людей даже самый чудесный мир теряет свою прелесть.

Осознать нравственную истину маленькому Ёжику помогает страж леса – мудрое дерево Трент. Он испытывает героя, предупреждая об условии: в Таинственный лес можно попасть, но выхода оттуда нет. Благодаря Тренту Ёжик понимает, что не готов пожертвовать любовью мамы ради чудесного мира («Маленький Ежик задумался: как же он будет жить без мамы? ... И он побежал домой, где ждала и беспокоилась о нем его любимая мама»).

Сохраняя традиционно сказочную форму, авторы сказки заставляют задуматься маленького читателя о том, что важнее – любовь к маме или чудесный мир, в котором ты почувствуешь себя одиноким. Сказка учит ценить родных и близких, показывает значимость родителей. Отождествляя себя с маленьким ёжиком, читатель перенимает высокие нравственные качества главного героя и одобряет его выбор.

В названии «Сказки про обманщицу Лису Патрикеевну» заключена основная её мысль. «Живет в нашем лесу Лиса Патрикеевна, красивая очень...а вот глаза нерадостные какие-то. Никто с Лисой дружить не хочет...» – так начи-

нается сказка. Героиня – Лиса Патрикеевна – обманщица, классический персонаж русских народных сказок. Так и современная Лиса старается обмануть всех.

В отличие от фольклорного персонажа, характер героини дан в развитии. В детстве это симпатичный лисёнок, любимица мамы: «В детстве Патрикеевна была самым красивым лисенком и в лесу... Подросла лисичка немного и придумала: «А попробую-ка я маму обмануть!»» Попробовала обмануть – и получилось, её хитрость осталась безнаказанной. В первый раз, совершая подлость (она съела всю рыбу, оставив маму и брата голодными), Патрикеевна уговаривает себя, пытаясь успокоить совесть: «Я же не виновата, что рыбка такая вкусная, а мама могла бы и побольше наловить». Безнаказанность порождает уверенность в собственной исключительности, ложь следует за ложью. Патрикеевна становится эгоисткой, её шутки по отношению к другим – жестокими.

Сравним «Сказку об обманщице Лисе Патрикеевне» с русской народной сказкой «Гуси-лебеди». Патрикеевну, как и девочку, попросила мама присмотреть за братцем. Мальчика похищают лебеди, посланные Бабой-ягой, а Лиса «пошла с ним по лесу гулять, а потом друзей своих встретила и побежала в догонялки играть. А братец еще не умел быстро бегать и отстал». Девочка бросается на поиски брата, рискует жизнью, чтобы спасти его. Патрикеевна же не ищет брата, потерявшегося в лесу, не переживает за него, оправдывается перед мамой, что «он сам убежал». Чёрствость и жестокость становятся основными чертами характера Патрикеевны.

Обманывает Лиса не только родных, но и других животных: Зайца, поверившего ей, чуть не съел Волк; Медведь, обманутый Патрикеевной, залёг в спячку в середине лета, а проснулся– в разгар зимы и чуть не погиб от голода. Не удивительно, что «осталась Патрикеевна одна-одинешенька. Обманщиков не только люди не любят, но и звери в нашем лесу».

В сказке «Про обманщицу Лису Патрикеевну» героиня, в отличие от многих русских сказок, где лиса выступает победительницей («Лиса и волк»), остаётся одна. И красота, умение понравиться ей не помогают. Сказка показывает, к чему могут привести ложь и предательство – к одиночеству. В этом произведении, в отличие от предыдущего, главный герой – это не пример для подражания, это антигерой, отрицательный персонаж. Высокомерие лисы переходит в цинизм, она презирает нормы и правила общества, из-за чего остается одна. Антигерой заставляет детей размышлять и анализировать, читатель порицает поведение лисицы. Зачастую антипримеры обладают большей эффективностью в обучении и воспитании.

Мы рассмотрели две современные сказки и можем сделать вывод о том, что они ничем не хуже старых русских народных сказок. Современные сказки также помогут младшим школьникам научиться различать добро и зло, быть милосердными, сказки учат сопереживать и помогать близким людям, учат ценить семью. Язык произведений прост и понятен детям.

Современные сказки педагог может использовать в образовательном процессе. Эти произведения обычно довольно короткие, и их пересказ займет совсем немного времени. Е.А. Флерина, педагог в области эстетического

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ушинский К.Д. Педагогика. Избранные работы – 2016 г, М.: Юрайт, 284 с.
2. Флерина Е.А. Эстетическое воспитание дошкольника. – М., 1961. – С. 272.
3. Сказка «Про обманщицу Лису Патрикеевну» http://www.dreams4kids.ru/sovremen/skazka-pro-obmanshhicu-lisu-patrikeevnu/
4. Сказка «о маленьком Ёжике» http://www.dreams4kids.ru/sovremen/skazka-malenkij-ezhik/.

воспитания, говорила о том, что рассказывание обладает преимуществом перед чтением, т.к. рассказыванием достигается особая непосредственность восприятия [2]. Поэтому учителю младших классов важно владеть искусством рассказывания сказки, чтобы передать своеобразие этого жанра.

При отборе сказок для урока в начальной школе нужно учитывать, в чём состоят проблемная ситуация и нравственный урок сказки, ведь важно, чтобы он был доступен детям для осмысления. Использование разных методов работы со сказкой на уроке поможет в развитии эмоциональной и духовно-нравственной сферы поведения ученика.

ДЕТСКИЕ ПОЭТИЧЕСКИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ОБ ИГРАХ В КУКЛЫ И ИХ ЗНАЧЕНИИ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКА

Оникова Т.Н.

рук.: к. пед. н., доцент Сычёва М.В. (ФГБОУ ВО ПГУ)

Игра, естественно, не может проходить без игрушек, «материальной основы» игры (А.С. Макаренко). Главной особенностью игрушки, как отмечают исследователи, является то, что в ней в обобщённом виде представлены типичные свойства реальных предметов, которые осваивает ребёнок, манипулируя или осознанно действуя с ней [2, с. 57].

Среди сюжетных игрушек особое место занимает кукла. Она – источник разнообразных переживаний малыша. Широкий диапазон таких переживаний девочки отразил П.И. Чайковский в музыкальных пьесах «Болезнь куклы», «Похороны куклы», «Новая кукла» («Детский альбом»). Дети одушевляют куклу, поверяют ей свои радости и беды, заботятся о ней.

Кукла – одна из самых древних игрушек с момента своего появления и по сегодня является главной участницей детских игр. Причина интереса и эмоциональной привязанности ребёнка к кукле кроется в самой её сущности: отражение в обобщённой, условной форме образа человека – ребёнка или взрослого. Воспитательная ценность этой игрушки заключается в том, что ребёнок именно во взаимоотношениях с куклой повторяет в бесконечных вариациях те проявления ласки и заботы, которые окружают его в семье. В игре ребёнок наделяет куклу доступными его пониманию чертами характера и эмоциональными состояниями: кукла может быть весела и скучна, добра и зла, капризна и сердита, и всё это идёт от жизни. Игра с куклой, в отличие от многих других игр, полна элементов социального порядка, и в этом её особое значение.

Можно дать ребёнку куклу, которая уже своим внешним обликом наталкивает его на определённую содержательную игру и помогает ему правильно осознать многие явления окружающей жизни. Одним из психолого-педагогических требований к кукле является обобщённость и реалистичность детского образа, в ней воплощённого.

Она должна быть привлекательной, веселой, пропорционально сложенной, но самое главное она должна вызывать желание действовать, играть с ней, а не оставлять ребёнка безучастным и равнодушным. Именно в действии с куклой, в игровых взаимоотношениях реализуется воспитательный потенциал куклы, направленный на

формирование основ нравственности ребёнка.

Изображение куклы стало темой многих поэтических произведений XVIII-XX вв. Но предметом подробного научного изучения это тема до сих пор не была. Исследование особенностей куклы и её роли в воспитании нравственных чувств и отношений способствовало нашему обращению к теме с куклой в поэтических произведениях. Анализ последних помогает раскрыть и проиллюстрировать характерные особенности детского отношения к кукле и своеобразие сюжетно-ролевой игры. Психолого-педагогический аспект темы игры в куклы, который ярко представлен в произведениях детских поэтов, включает описание восприятия, отношения и действий ребёнка с этой игрушкой. Большинство авторов, создавая образы кукол, используют олицетворение, поэтому во многих из них легко угадываются человеческие черты, причём чаще негативные: своенравие, манерность, капризы (Б. Федоров «Куклы»; С. Городецкий «Свинцовый мужичок»). Такие произведения отличаются неярко выраженной сатирической интонацией и чётким обратным строем, иногда контрастного характера: одна кукла или ребёнок во взаимоотношениях с ней изображаются как положительные персонажи, другие – как отрицательные.

Куклы отображают людей разного возраста, пола, иногда профессии и национальной принадлежности. Особенно любимы ребёнком куклы, изображающие детей. Для ребёнка кукла – живое существо, живущее своей особенной жизнью по аналогии с реальной жизнью людей (Я. Аким «Кукла», Г. Ладонщиков «Малыш и голыш» (1987)).

У куклы синие глаза,
У куклы жёлтая коса
И розовое платье.
Для куклы Катя фартук шьёт,
А Надя варит ей компот.
(Я. Аким «Кукла» [1])

В этом стихотворении описана реакция маленького мальчика, который увидел в холодный осенний день в руках у прохожего куклу-голыша:

Дядя, куклу заверните,
Так она простудится!
(Г. Ладонщиков «Малыш и голыш», 1987 [5])

Кукла обладает для ребёнка некоторой тайной, особой притягательной силой в зависимости от желания малыша обладать ею:

Я весь день о ней мечтала,
Даже видела во сне –

так описывает И. Косяков в стихотворении «Таня» (1884) эмоциональное состояние девочки, охваченной нетерпением перед покупкой понравившейся ей в магазине куклы.

В детских стихотворениях очень точно подчёркивается психологическая особенность восприятия ребёнком куклы, которая заключается в том, что определяющим в этом процессе моментом являются не эстетические достоинства игрушки, а эмоциональность образа и её игровые возможности. Так, например, в стихотворении М. Пожаровой «Тряпичная кукла» (1924) и А. Барто «Кукла» (1970) примитивность, бедность, а иногда и безликость образа не мешает ребёнку наслаждаться игрушкой и питать к ней самые нежные чувства:

Я сверну два лоскута. –
Ах, – сказала Катя, –
Ах, какая красота:
Кукла в пёстром платье!
(А. Барто «Кукла», 1970 [3])

Восприятие и дальнейшее отношение ребёнка к кукле зависит от её эмоциональности и функциональности. Игрушка, которая всем видом зовёт ребёнка к действию, к игре, не оставит его равнодушным:

Маленький матросик
С виду очень мил.

Ростом он с мизинец
Важно щурит глаз
«Эй!» – кричит он Боре, –
«Лей-ка воду в таз!»
(М. Пожарова «Деревянный матросик», 1924 [7])

Основное содержание детских поэтических произведений об играх в куклы – это описание характерных действий ребёнка с куклой. В большинстве стихотворений дети лечат, кормят, одевают, укладывают спать, шьют и стирают кукольную одежду, подражая взрослым не только в содержании и последовательности действий, но и в манерах и интонациях, что иногда очень точно передается автором. Как правило, сатирический характер стихотворений, в который дети выступают как «строгие» или даже «деспотичные родители», сочетается с выраженной моралью. Эти стихотворения могут быть хорошим средством воспитания детей. Так, в произведении Г. Ладонщикова «Кукла и Катя» (1990), построенном по принципу диалога между девочкой и куклой, ребёнок изображается таким авторитетным родителем, который требует трудолюбия и послушания. Осуждение автором такого детского поведения прочитывается в равной позиции Катиной куклы:

Потом пойдёшь
Польёшь мои цветы!
– Я не хочу!
– Какая же ты дочка?
– Такая же ленивая, как ты! [5]

Интересно и стихотворение К. Кубилинскаса «Несчастная кукла», описывающее контрастное поведение девочек: в отношении своих кукол: нежное и заботливое одной и жестокое и деспотичное – другой. Сильная нравственная нагрузка приходится на концовку стихотворения, где ребёнок не просто осуждает поведение подружки Гражины, но объясняет это именно через отношение последней к своей кукле:

И если ещё раз увижу
Как в тёмном углу томится
Гражинина кукла, – с Гражининой
Не стану больше водиться! [4]

Воспитательный характер содержания многих детских произведений обусловлен изображением авторами таких нравственных черт личности ребёнка, как сострадание, сопереживание, забота и ответственность, которые проявляются в отношениях с куклой. При этом авторский дидактизм скрывается за речью игрушки или самого ребёнка (М. Пожарова «Чернушка» (1924), С. Капутикян «Две куклы», перевод И. Токмаковой (1980)).

Подобно тому, как взрослые учат ребёнка своим примером положительному или отрицательному поведению, дети также преподносят куклам уроки нравственности.

Ни минуты не могут
Друг без друга прожить...
Это я моих кукол
Научила дружить.
(М. Кацев «Мои куклы», 1987)

Нравственным содержанием особой силы пронизана тема брошенной куклы (М. Пожарова «Бедный Дуду», 1924, Л. Мезинов «Кукла Фёкла», 1989).

Струйки с неба побежали,
Стекла в доме задрожали.
Мок цветок,
И мок грибок,
Мок щенок,
И мокла
Чья-то кукла Фёкла.
(Л. Мезинов. «Кукла Фёкла», 1989 [6]).

В таких стихотворениях с большей очевидностью раскрывается связь между жизнью игрушки и отношением к ней ребёнка: любая игрушка живёт и реализует свой игровой и дидактический потенциал только при условии, если она интересна ребёнку и любима им. Задача взрослого, предоставляя ребёнку игрушки, удовлетворяющие его индиви-

дуальные потребности, воспитывать нравственное отношение к ним: заботу, нежность, сострадание и сопереживание, привычку беречь и благодарность за те моменты радости и восторга, которые ребёнок переживал благодаря своей игрушке и вместе с ней.

Признавая за игрушкой ведущую роль в формировании многих психических процессов и личностных качеств ребёнка, взрослые заботятся о своевременном включении игрушки как элементе человеческой культуры в жизнь ребёнка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аким Я.Л. Неумейка / Я.Л. Аким. – М.: Нигма, 2014. – 20 с.
2. Арсентьева В.П. Игра – ведущий вид деятельности в дошкольном детстве: учеб. пособие / В.П. Арсентьева. – М.: ФОРУМ, 2009. – 144 с.
3. Барто А. Стихи для детей / А. Барто. – М.: АСТ, Малыш, 2014. – 512 с.
4. Кубилинскас К. Несчастная кукла / К. Кубилинскас. – М.: Детская литература, 1983. – 96 с.
5. Ладонщиков Г.А. Про больших и маленьких / Г.А. Ладонщиков. – М.: Нигма, 2016. – 96 с.
6. Мезинов Л.А. Кукла Фёкла / Л.А. Мезинов. – М.: Речь, 2015. – 32 с.
7. Пожарова М. Стихи для детей / М. Пожарова. – Л.: Лениздат, 1956. – 52 с.

СТРУКТУРА ПРЕДЛОЖЕНИЯ И ЕЕ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Плыгунова А.А.

рук.: к. филол. н. С.П. Черкашина (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

В связи с реализацией Федерального государственного образовательного стандарта общего начального образования (18 мая 2015 года) обучение школьников начальных классов должно быть ориентировано на формирование различных компетенций. Одна из них – текстовая. Ее формирование реализуется на всех предметах школьного курса. Текстовая компетенция объясняется учеными (Ж.В. Короленко, Т.В. Кошечкина, А.М. Мамадалиева, О.И. Овчинникова и др.) по-разному, но наиболее подходящей, на наш взгляд, является определение Т.В. Кошечкиной: «Текстовая компетенция – это совокупность знаний, умений, навыков, способов текстовой деятельности, необходимых для качественной продуктивной ее реализации» [4]. Таким образом, главной задачей учителя начальной школы является развитие у детей читательской грамотности.

На уроках чтения ученикам начальной школы в учебниках разных программ предлагаются произведения известных детских прозаиков и поэтов: П.П. Бажова, К.И. Чуковского, А.Н. Толстого, А.Л. Барто, Н.Н. Носова, В.Ю. Драгунского и др. Чтобы понять, почему тексты именно этих поэтов выбираются для учеников, находящихся на начальной стадии обучения, был проанализирован рассказ «Тайное становится явным» В.Ю. Драгунского [2].

Драгунский Виктор Юзефович – советский писатель-прозаик, автор многих произведений, которые печатаются в детской учебной литературе с 1950-х годов до настоящего времени. Большое количество произведений, созданных им именно для детей, дает повод думать о том, что писатель знал, как написать рассказ так, чтобы ребенок мог, не прилагая большого труда, прочесть произведение, понять, проанализировать и выявить в нем поучительные для себя моменты.

В первую очередь, обратимся к самому сюжету рассказа «Тайное становится явным» и предположим, какие выводы ученики могут сделать после прочтения, чему они научатся. Очевидно, что именно идейно-смысловое и художественное содержание произведения позволяет воспитать нормы

морали и нравственности. Учащиеся, читая рассказ, попадают в мир главного героя, следят за его поведением, анализируют и делают выводы. Впоследствии младшие школьники могут выстроить иерархию нравственных категорий, необходимых для оценки событий.

Для того чтобы произведение было осмыслено читающим, необходимо соблюдение определенных правил при его создании. Одно из них – простота синтаксических конструкций. «Основная функция языка – выражение мыслей» [3, с. 181]. Идея художественного произведения только тогда будет постигнута младшим школьником, когда будет изложена в доступной для него форме. Поэтому очень важна синтаксическая структура произведения.

Синтаксис это раздел языкознания, занимающийся изучением словосочетаний и предложений.

Простое предложение содержит в себе одну предикативную единицу, сложное состоит из объединенных по смыслу и грамматически двух или нескольких предикативных единиц [1].

Все сложные предложения можно разделить на две больших группы: союзные сложные и бессоюзные сложные предложения (БСП).

В свою очередь, союзные предложения можно разделить на две группы в зависимости от типа союзов и союзных слов: предложения сложносочиненные (ССП) – с сочинительными союзами; предложения сложноподчиненные (СПП) – с подчинительными союзами и союзными словами.

Цель – выявить, предложения каких типов синтаксической связи преобладают в рассказе В.Ю. Драгунского «Тайное становится явным», а затем, в зависимости от этого, определить причину данного выбора.

Для реализации поставленной цели рассмотрим, какие из предложений, простые или сложные, чаще всего употребляются в произведении.

Разбив текст рассказа на простые и сложные предложения, мы видим, что преобладают в тексте первые.

В то же время бóльшую часть произведения составляют сложные предложения. При этом в них в основном не

больше двух предикативных единиц, как, например, в предложении: *Я там был в Грановитой палате и в Оружейной, стоял возле царь-пушки и знаю, где сидел Иван Грозный.* Такая структура сложных предложений позволяет младшим школьникам с легкостью понимать мысли и действия героев рассказа.

По характеру синтаксической связи сложные предложения делятся на сложносочиненные, сложноподчиненные, бессоюзные, предложения с разными видами связи, а также предложения с чужой речью.

В тексте одно сложносочиненное предложение: *В эту же минуту дверь открылась, и в комнату вошел милиционер*; сложноподчиненных – 6: *И тут я вспомнил, что у нас есть хрен*; а бессоюзных сложных предложений – 3: *Только помни – ты должен съесть все до дна.*

Как мы видим из диаграммы, количество сложносочиненных, сложноподчиненных и бессоюзных предложений вместе составляет приблизительно половину всех сложных предложений. При этом они преимущественно состоят из двух предикативных частей и содержат информацию, которая проста для восприятия младших школьников.

Предложения с разными видами связи занимают второе место по количеству использованных в тексте: *Я взял и вылил в кашу всю баночку, а когда немножко попробовал, у меня сразу глаза на лоб полезли и остановилось дыхание, и я, наверно, потерял сознание, потому что взял тарелку, быстро подбежал к окну и выплеснул кашу на улицу.* Такие предложения, тем не менее, воспринимаются детьми без затруднений, так как описывают последовательные действия героев, за которыми удобно следить именно в представленной форме.

В данном тексте большую роль играют диалоги. Благодаря им автор направляет читательское восприятие. Диалог в этом тексте – средство создания образов рассказа. Именно разговор между двумя героями произведения, мальчиком и его мамой, дает нам представление об их характерах.

В тексте 21 предложение с чужой речью, что объясняется желанием автора показать разговор между персонажами. Форма диалога, в свою очередь, позволяет автору сделать чужую речь простой для восприятия детьми.

В результате исследования корпуса предложений в рассказе В.Ю. Драгунского «Тайное становится явным» мы пришли к выводу, что при создании этого произведения для детей младшего школьного возраста писателем использовались преимущественно простые предложения. При этом сложные предложения не отходили на второй план. Они занимают большой объем текста, но просты для понимания, так как не имеют осложняющих конструкций. Использование же чужой речи помогает младшим школьникам представить героев и даже узнать себя в них.

Совокупность этих приемов позволяют детским писателям донести учащимся начальной школы главное – смысл рассказа и его поучительные аспекты. Именно благодаря продуманной синтаксической структуре текста, автор может быть услышанным его читателем без каких-либо затруднений. Таким образом, у ребенка, в процессе чтения произведения, формируется текстовая компетенция, что является важным процессом для детей младшего школьного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Валгина Н.С. Современный русский язык: Синтаксис: Учебник. – 4-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 2003.
2. Климанова Л.Ф., Горецкий В.Г. Литературное чтение: 2 класс. Часть 2. – Москва, Просвещение. – 2012. – С. 159 – 165 .
3. Костромина Н.В. Русский язык. Учебник для студентов педагогического института. – №2121– Часть 2. / Под ред. Максимова Л.Ю. – М.: Просвещение, 1989.
4. Кошечкина Т.В. Формирование текстовой компетенции учащихся: дис. канд. пед. наук. – М., 2008.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРУППОВОЙ ФОРМЫ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е. Редькина,

Рук.: к. психол. н. Е.Е. Рукавишникова (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

Для педагогики нового времени свойственно переключение к таким формам учения, что направляют обучающегося на активную работу в момент получения знаний в младших классах. Знания формируется в равной степени как поисковая и исследовательская деятельность, в процессе каковой учащиеся обмениваются мнениями, принимают участие в дискуссиях, а также в обсуждениях различных вопросов. Переход урочной системы от фронтальной к индивидуальным и групповым формам обучения – это в значительной мере условие времени.

Значимость данного исследования

определена высокоперспективностью применения групповой работы в процессе обучения младших школьников, так как нынешние стандарты образования предъявляют высокие требования в формировании их активности, самостоятельности, взаимодействия с учителем и учащимися, коммуникативных навыков, отстаивание своей точки зрения, понимание других и взаимовыручки.

Результат применения групповой работы в процессе обучения учащихся младших классов доказывались в педагогических исследованиях, вместе с этим использование групповой работы в процессе обучения, применяется частично и занимает в преподавании скромное место.

Проблемой для нашего исследования станет поиск ответа на вопрос, как наиболее результативно применять работу в группах во время преподавания с целью эффективного становления коммуникативных УУД у обучающихся младших классов.

Обращаясь к «Педагогическому словарю», мы узнали, что групповая работа на уроке – «модель организации учебно-познавательной деятельности во время урока, которая допускает деятельность в малых группах, работающих как над общими, так и над специфическими заданиями педагога» [1]. Другие же словари чаще всего дают менее распространенное определение: групповая работа – «работа над определенными частями учебного материала, выполняемая учениками в малых или больших группах»

Групповое обучение привносит новизну в организацию традиционного процесса, способствует развитию социально значимых взаимоотношений между учителем и группой учащихся, учащихся между собой объединенными общей целью и содержанием, и результатом групповой деятельности. Работа в группах формирует умение взглянуть на себя и на свою деятельность со стороны.

У групповой деятельности нами отмечены такие положительные стороны как: способствует формированию способностей к совместной работе, деловому общению, поддержки, пониманию со стороны учащихся, учит ценить принципы и правила коллектива, уметь выслушать других, а также высказывать свое мнение и отстаивать свою позицию. Целесообразно сформированная групповая деятельность развивает у младших школьников творческое мышление, повышает чувство собственного достоинства, также дает возможность учителю взаимодействовать во время занятий со всеми учениками и их между собой.

Отмечая характерные черты современного общества, экономики и культуры, в образовании становится актуальным проблема использования групповых форм учебно-познавательной деятельности [2].

Современное информационное общество требует подготовки не обученного (завершившего обучение), а способного к дальнейшему развитию (обучению), к усвоению новых навыков и знаний, постоянной смене приоритетов и актуальных направлений человека.

Таким образом, приоритетное значение приобретают не познания, а умения и навыки, которые позволяют учащимся приспосабливаться к различным ситуациям. Для этого большие возможности предоставляет освоение универсальных учебных действий. Потому требования ФГОС к результатам освоения основной образовательной программы НОО выявляют не только предметные, но метапредметные и личностные результаты.

Наиболее обширное понимание термина «универсальные учебные действия» обозначает умение учиться, то есть возможность учащегося к саморазвитию и самосовершенствованию по средствам сознательного и активного освоения нового социального опыта [3].

Все без исключения виды УУД распределены на четыре группы: личнос-

тные, регулятивные, познавательные и коммуникативные. Коммуникативные УУД позволяют обучающемуся быть компетентным в вопросах социального взаимодействия как с ровесниками, так и со взрослыми людьми; содействовать освоению умения слушать и слышать других, активно участвовать в беседах, дискуссиях.

Универсальные учебные действия- это единая, целостная система, где все виды универсальных учебных действий тесно взаимодействуют между собой. Так, например, способы коммуникации характеризуют формирование возможности у учащихся к саморегуляции поведения и деятельности. Поэтому большое внимание в концепции развития УУД уделяется становлению их коммуникативной разновидности.

Успешное развитие коммуникативной деятельности в педагогике и психологии исследуется достаточно активно. Так, например, разработана система развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова (практическая система развития коммуникативных УУД у школьников). Теоретическими исследованиями в данной области занималась

И. А. Гришанова, в последствии чего ею была создана концепция, содержащая критерии, параметры и уровни успешности коммуникации у учащихся младших классов.

В соответствии с требованиями ФГОС НОО главным результатом образования в младших классах является формирование общеучебных навыков, которые обеспечивают возможность продолжения образования в основной школе; воспитание умения учиться, способности к самоорганизации, целью которого является решения учебных задач [4].

Целью групповой работы считается активное вовлечение в учебный процесс группы в целом и каждого её участника в отдельности. Работа в группе в существенной мере развивает коммуникативные навыки, способность к рефлексии, навыков поиска, сбора и обработки информации.

Системное и методически компетентное применение работы в группах во время обучения в младших классах развивает у учащихся самостоятельность, способность добывать знания во время обучения, улучшает процессы восприятия, осмысления, обработки данных, тренирует возможность к взаимной оценке, взаимопомощи, самоанализу и анализу действий.

Работа в группе дает возможность корректировать объем полученных знаний и их качество, скорость выполнения заданий в индивидуальном порядке, использовать прием взаимопроверки. Возможность без помощи других производить оценку собственной работе в отсутствии обычной пятибалльной системы дает большую вероятность заинтересованности учащегося к изучению того или иного предмета.

Таким образом, в ФГОС НОО в ходе обучения в младших классах, учащиеся все чаще ставятся в активную позицию, что способствует смещению акцентов в сторону исследовательской, поисковой и групповой работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Педагогический словарь // Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Ростов н/Д: МарТ, 2005. – 448 с. [Электронный ресурс] http://pedagogical.academic.ru
2. Королькова, Л.В., Лебедева, Н.Б. Групповые формы взаимодействия младших школьников / Л.В. Королькова, Н.Б Лебедева // Начальная школа. – 2010. – №2. – С. 26
3. Осмоловская, И.М. Формирование универсальных учебных действий у учащихся начальных классов / И.М. Осмоловская, Л.Н. Петрова // Начальная школа. – 2012. – № 10. – С. 6-13.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ Федерации. – М.: Просвещение, 2010.

ПЕРСОНИФИКАЦИЯ СМЕРТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В.Н. Романенко, Н.А. Шевченко

рук.: к. психол. н., доцент О.П. Макушина (ФГБОУ ВО «ВГУ»)

Принято считать, что вопросы конечности бытия интересуют сугубо людей пожилого возраста или тех, кто встретился со смертью, но как бы человек не пытался избежать этой темы, он будет возвращаться к ней на каждом этапе своей жизни. Известно, что возрастные кризисы ведут не только к качественным изменениям личности, но и каждый раз вновь поднимают извечные экзистенциальные вопросы бытия.

Так младшие школьники (6/7 – 10/11 лет), как правило, персонифицируют смерть, облекая ее в конкретный образ: старуху с косой, злую ведьму, скелета, вампира, чудовище в шкафу и т.д. Ее образ ассоциируется сугубо с физической, но никак не с ментальной конечностью существования. Для детей этого возраста характерно представление небытия как отсутствие физической целостности. Смерть представляется как конечное событие, которого можно избежать и которое происходит исключительно от внешних причин [1]. Страхи этого возраста воплощаются в конкретных персонажах фольклора, сказок или кино [2]. Можно сказать, что это время «монстров под кроватью».

Столь мрачные, а иногда и жестокие фантазии детей о смерти могут пугать родителей и педагогов, которым часто проще игнорировать вопросы школьников на данную тему. Среди взрослых бытует убеждение, что отсутствие информации о столь тревожной стороне человеческой жизни как конечность бытия, может уберечь детей от суровой и травмирующей истины – «все люди смертны» [5]. Но незнание лишь порождает страхи и фантазии, которые не только не соответствуют реальности, но могут быть ещё более ужасающими, чем правда.

Младшие школьники представляют смерть как нечто пугающее и вселяющее тревогу, что лишь подтверждается молчанием взрослых и страшными образами из сказок и СМИ. Если ребенок не получает поддержки от родителей и педагогов, он начинает искать способы самостоятельно справиться с этим при помощи различных психологических защит: отрицания, веры в собственную исключительность или конечного спасителя, избегания мыслей о смерти и т.д. [1].

В младшем школьном возрасте доминирует механизм отрицания смерти через её персонификацию, она наделяется обликом и волей или просто ассоциируется с мертвыми [5]. У этого механизма есть позитивное действие, он ослабляет тревогу: ребенку проще верить, что смерть исходит от внешних объектов (скелетов, приведений и прочих чудовищ), нежели что каждый из нас несет её «семя» в себе с самого рождения. Тем более что если Смерть – это живое существо, то на её решение можно повлиять и жить вечно.

Школьники, не получающие ответов на свои вопросы, склонны оставаться в мире своих фантазий относительно смерти на протяжении следующих возрастных этапов, что может порождать неадекватные страхи темноты, мистических существ, объектов, связанных со смертью (кладбище, атрибутика похорон, религиозные обряды). Если же ребенок получает от взрослых поддержку в своем стремлении узнать больше информации о конечности жизни в соответствии с его возрастном, то со временем на месте фантазий у него формируется понимание реального положения вещей. Вера в объект, несущий смерть, впоследствии может оставаться на протяжении всей жизни, но уже не будет доминирующей и определяющей в вопросе восприятия конечности бытия [3]. При благоприятном ходе развития представления о смерти как о живом существе,уходят уже к началу младшего подросткового возраста (12 годам).

Вышеперечисленные факты приводят нас к выводу о важности просветительских бесед и занятий с родителями и детьми в начальной школе. Ситуация такова, что не все взрослые сами готовы обсуждать вопрос смерти, не говоря уже о беседе на эти темы со своими детьми. Тогда школа может взять эту функцию на себя и объяснить младшим школьникам в корректной и соответствующей их возрасту форме жизненный цикл человека, процессы, происходящие на протяжении всего его существования, и сущность завершающего этапа – смерти.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гаврилова Т. А. Проблема детского понимания смерти / Т. А. Гаврилова // Психологическая наука и образование. – 2009. – №4.
2. Душина Е. А. Исследование особенностей отношения к смерти в разные возрастные периоды жизни человека / Е. А. Душина // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2012. – №1.
3. Карандашев В. Н. Жить без страха смерти / В.Н. Карандашев. – М.: Смысл; Академический проспект, 1999.
4. Элкинд Д. Эрик Эриксон и восемь стадий человеческой жизни / Д. Элкинд. – М.: Когито-центр, 1996.
5. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. / И. Ялом – М.: Независимая фирма «Класс», 2000.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И.В. Царукян

рук.: Н.И. Медведева, д. пс. н., проф. (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

Общество в России характеризуется динамичностью, которая находит свое отражение во всех сферах общественной жизни. Коснулось это и образовательной системы Российской Федерации.

С введением федерального государственного стандарта было оказано большое влияние на систему образования, с целью определения места для психолого-педагогических знаний в процессе содержания и организации образовательной среды образовательных учреждений [3].

Федеральный государственный стандарт на сегодняшний день является одним из основных документов современной образовательной системы, устанавливающий основные нормы и правила функционирования образовательного учреждения.

В условиях нового стандарта наиболее востребованным становится психолого-педагогическое сопровождение как система специализированной помощи.

Необходимость психолого-педагогического сопровождения дошкольников обусловлено социальной депривацией общества, приводящей к ухудшению физического и психического здоровья детей; деградацией.

Несомненным определяется факт, что практически все российские дети требуют той или иной формы поддержки, поскольку находятся под воздействием неблагоприятных эндогенных и экзогенных факторов [1].

Психолого-педагогическое сопровождение составляет обязательный компонент программы развития дошкольного образовательного учреждения.

На сегодняшний день сопровождение принято рассматривать как специализированную систему помощи ребенку в процессе социализации [4].

Объектом данной системы выступает образовательный процесс в дошкольных учреждениях.

Под предметом понимается процесс развития личности воспитанника, во взаимосвязи с социумом и самим собой.

Назначением данной системы является обеспечение благоприятных условий для всестороннего гармоничного развития личности воспитанника.

Задачами психолого-педагогического сопровождения являются:

1. Обеспечение основных потребностей (пища, условия жизни);
2. Организация психологической безопасности;
3. Удовлетворение необходимых потребностей;
4. Оказание специализированной помощи;
5. Формирование познавательной активности дошкольника;
6. Профилактика возникновения патологий в развитии ребенка;
7. Повышение уровня знаний у всех сторон образовательного процесса;
8. Реализация образовательных программ [5].

К принципам данного процесса относят:

– Рекомендательный характер советов по отношению к объекту и субъекту сопровождения;
– Приоритетный характер интересов сопровождаемого;
– Длительный характер прохождения процесса;
– Специализированный подход в процессе реализации сопровождения.

Основными направлениями работы являются:

1. Формирование условий по обеспечению эмоционального комфорта ребенка;
2. Поддержание психологически стабильно-положительного климата;
3. Повышение компетентности участников образовательного процесса
4. Проработка проблем с помощью методологического анализа;
5. Апробирование результатов для дальнейшего применения [2, с. 59-62].

Таким образом, процесс психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в дошкольном учреждении, характеризуется как разносторонняя, полноценная система развития ребенка, соответствующая запросам современного общества, как необходимая и важная часть системы дошкольного образования.

Список литературы:

1. Михайлина, М. Ю. Психическое здоровье как основа модернизации образования Материалы III Всероссийского съезда психологов.- СПб., 2003.
2. Монгуш О. О. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). – М.: Буки-Веди, 2015. – С. 59-62.
3. Сафонова О. А. Управление качеством образования в дошкольном образовательном учреждении. М, 2011.
4. Смирнова, Е. О. Детская психология: Учеб. для студ. выс. пед. учеб. заведений / Е. О. Смирнова.- М.: Гуманит. изд. центр. Владос, 2003.
5. Шипицына Л. М., Казакова В. И., Жданова М. А. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка. - М.: Владос, 2003.

ОБРАЗ ТЕЛА УЧАЩЕГОСЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Е. В. Сушкова

рук.: к. псих. н., доцент. И. В. Завгородняя (ФГБОУ ВО ВГУ)

Все больше внимания и сил стремится направить общество на организацию и усовершенствование образовательного процесса в целях достижения наилучших результатов современными школьниками и студентами. Дополняется и уточняется преподаваемый материал, оттачиваются методы преподавания, усложняется педагогическая подготовка будущих учителей и преподавателей, в образовательном процессе которых добавляются и исключаются соответствующие учебные предметы. Больше внимания уделяется изучению языков, развитию творческих способностей, физичес-

кой нагрузке. Однако, следует подчеркнуть, что целью образования по-прежнему является не только обучение конкретному материалу, но и воспитание личности учащегося.

Несмотря на пристальное внимание в настоящее время к образовательному процессу, с нашей точки зрения, его психологическое сопровождение остается недостаточным. В современном динамичном мире взрослеющей личности необходимы опоры, придающие уверенность и позитивное отношение к происходящему. Среди них одно из важных значений принадлежит развитию адекватных представлений учащихся о себе и в частности – образу тела.

Образ тела – интегральное психологическое образование, результат психического отражения в сознании собственного тела, самовосприятия и самооценки реальных и идеальных свойств собственного тела, представлений о том, как тело воспринимается другими. [2]

Становление образа тела начинается еще в младенчестве через прикосновения матери, тактильные контакты, обратную связь близких. Затем продолжается в общении со сверстниками, в восприятии купленной одежды, ее удобства, в отзывах от окружающих людей.

Образ тела развивается всю жизнь, и чем старше становится ребенок, тем большую роль в восприятии и оценке тела начинает играть социум. Можно выделить несколько путей такого влияния.

Во-первых, это социальные нормы, стереотипы и ожидания. Сегодня, при большой значимости средств массовой информации, человеку довольно рано начинает транслироваться идея необходимости соответствовать идеалу, который представлен стройностью. Хотя правильнее, возможно, использование такого термина как худоба. Помимо этого, желательно, чтобы худое тело было подтянутым, то есть все, что должно его составлять – это мышцы. При этом прослеживается установка, что человек не сможет добиться результатов хоть в какой-либо сфере, если его тело далеко от идеала. Внешность – ведущий критерий и показатель успешности.

Во-вторых, на образ тела общество воздействует той модой в одежде, которую предлагает. Если обратиться к повседневным образам на улице города, то чаще встречается что-то универсальное, не дифференцирующее мужчину и женщину по полу: джинсы, майка, куртка, пиджак, обувь без каблука. Считается, что «так проще», «так удобнее», «так экономнее». Эти образы, приравнивающие мужчин и женщин друг к другу, сводящие на нет половые различия, ведут к отстранению от тела, от восприятия и ощущения его специфики, телесных потребностей, функционирования. При недовольстве собой, отсутствии «врожденной неземной красоты», проще отзываться о теле, как об оболочке, не о себе, не о части, презентующей и представляющей каждого из нас, а о карцере, поглотившем нашу «внутреннюю красоту» или «красоту внутреннего мира».

В-третьих, социум влияет на образ тела через оценки близких. Многие склонны прислушиваться к тому, что говорят авторитетные для них люди. Здесь существует опасность: приниматься к сведению может лишь такое мнение, которое в большинстве своем совпадает с собственным и позволяет не трансформировать уже сложившиеся представления, а остаться в фиксированном состоянии.

Важной сферой, требующей разработки и включения в образовательный процесс, является сопровождение в формировании здорового образа тела, который характеризуется следующими признаками.

Во-первых, здоровый образ тела – это динамичный феномен, так как он может изменятся под воздействием внутренних ощущений, внешних ситуаций, но стержневая телесная схема остается фиксированной, неизменной,

обеспечивая наличие чувства целостности. Индивиды, у которых есть проблемы с образом тела, не впускают новую информацию в сложившиеся ригидные образы.

Во-вторых, по предположению М. Чейс [5], здоровый телесный образ связан со здоровыми сторонами личности и реальностью мира: личный образ тела совпадает с тем, каким оно является в действительности и воспринимается окружающими.

В-третьих, образ тела трехмерен, что означает, что это не просто отражение в зеркале. В картину образа тела мы включаем все его части, при осознании каждой из них «живой», доступной сознанию при фокусировке на ней внимания. Если часть ощущается индивидом как «не чувствующая прикосновения», «заторможенная», то такой образ тела характеризуется отсутствием чувства жизни, большей фиксированностью и нереалистичностью.

Х. Бруч [1] отмечает, что нарушения образа тела включает в себя намного больше, чем перцептивный искажения. В структуре «Я» тело и психика являются внутренне связанными частями, составляющими взаимовлияющее целое. От чувств, установок и мыслей зависят движения тела, а сам ритм движений, в свою очередь, влияет на мысли у чувства.

Важной функцией образа тела является отделение собственного «Я» от остального мира и других людей, следовательно, одной из центральных характеристик образа тела являются телесные границы, которые подчеркивают осознание субъектом собственной отделенности. Формирование полноценного образа Я затруднено при недостатке их устойчивости и определенности.

Впервые идея существования «границы Я» была предложена В. Тауском и развита П. Федерном [4]. Авторы выделяли внутреннюю границу, отвечающей за контроль воздействий из внешнего мира и оценку поступающей информации, и внешнюю границу, которую П. Федерн описывал как границу «культурного тела», а В. Тауск – как границу между внутриличностными структурами. Важно не интерпретировать границу как барьер, так как ее задача не в полной дифференциации и изоляции частей. С. Фишер и С. Кливленд [3] выделяли такие характеристики границ, как барьерность, которая обеспечивает безопасность, и проницаемость, позволяющую адекватно воспринимать и интегрировать новый опыт.

Итак, опираясь на вышесказанное, можно сформулировать некоторые рекомендации, которые позволят оказывать положительное влияние на образ тела учащихся в процессе образования.

1. Просвещение учащихся об особенностях тела, «здоровых» пропорциях, их рассогласования со стереотипами и требованиями окружения. Воспитание иерархии ценностей себя и другого, где тело не стоит на первом месте и не является фильтром, для продолжения общения.

2. Модификация занятий физической культурой для гармоничного и плавного развития тела. Направленность на осознание ощущений, происходящий в теле, интеграцию каждой части себя, принятию ответственности за свой внешний вид. Поддержание тонуса мышц на приемлемом уровне с дополнением всех упражнений разъясняющей обоснованностью и важностью для каждого.

3. Грамотный подход к созданию школьной формы, пошив ее из приятных для тела и качественных тканей. Часто школьная форма не соотносится с тем, что существуют разные сезоны года, когда ребенку придется ее носить, с температурой в помещении, а также с возрастом обучающихся. Важно, чтобы для каждой возрастной группы отслеживались приоритетные признаки, если для младших – это тепло, комфорт и возможность реализовать в форме еще не подвластную саморегуляции активность, то для подростков и младших юношей – внешний вид школьной формы.

4. Так как выше мы говорили о значимости личных границ, способствовать их осознанию, принятию и сохранению могут индивидуальные школьные столы со стулом. Достаточная удаленность от соседей, осознание своего личного постоянного места создаст безопасную, комфортную ситуацию, без вторжения извне, вызывающего напряжение.

5. Завершающей, но не менее важной от этого, рекомендацией является стремление к здоровому питанию в столовых. Набор блюд, предоставляющих ребенку альтернативу, возможность прислушаться к своим ощущениям и выбрать то, что максимально хочется ему в данным момент, будет способствовать как развитию диалога со своим телом, так и сохранению веса в рамках нормы, ведь съеденное по потребностям, а не вынужденно, потому что хотелось есть, но иного не было, или для заедания эмоций, не изменит фигуру, а значит образ тела сможет быть ближе к тому идеалу, который у ученика сформирован. Это окажется более дорогостоящим, ввиду чего необходимо сообщить родителям эффективность и полезность данного введения.

Таким образом, включение в образовательный процесс информации относительно образа тела, просвещение учащихся и создание условий для становления гармоничного образа тела является важным элементом адекватного представления о себе в целом., Современные общественные эталоны вынуждают подростков, юношей и девушек стремиться к ригидным, «жестким» идеалам, нарушая свое здоровье диетами и излишними физическими нагрузками, без знания техники выполнения упражнений и особенностей своего организма.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Скугаревский О. А. Нарушения пищевого поведения: монография / О. А. Скугаревский. – Минск : БГМУ, 2007. – 340 с.
2. Стребкова, Ю. А. Психология формирования образа тела: монография / Ю. А. Стребкова. – Самара : Принт, 2011. – 184 с.
3. Тарабрина Н. В. Клиническая психология / Сост. и общая редакция Н. В. Тарабриной. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 352 с
4. Тауск В. О возникновении «аппарата влияния» при шизофрении / В. Тауск. – Ижевск : «EGRO», 2011. – 60 с.
5. Чайклин Ш., Шмайс К. Подход М. Чейс в танцевальной терапии / Ш. Чайклин, К. Шмайс // Журнал практического психолога. – 2005. – №3. Москва.

ФОРМИРОВАНИЕ АЛЬТРУИСТИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

А.В. Шуваева

рук.: старший преподаватель Л.М. Медведева (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

В современном мире актуальны проблемы воспитания альтруизма и гуманизма в подрастающем поколении, в частности, в старшем дошкольном возрасте. Вопросы нравственного и морального воспитания занимают главенствующую роль, как в семейном воспитании, так и в других.

Термин «альтруизм» ввел французский философ Огюст Конт. Данное понятие означает бескорыстное побуждения к определенным действиям человека, влекущие за собой благоприятные поступки, идущие на пользу себе и окружающему обществу [3].

Вплоть до настоящего времени не имеется чёткого понятия о соотношениях между альтруистическим поведением и возможностью соблюдать нормы, между соблюдением норм и нравственными суждениями, между моральными суждениями и переживаниями. Здесь имеются два подхода. Сторонники первого заявляют, что моральный поступок опосредуется когнитивным аспектом так же, как и любой

иной поведенческий акт. Иная точка зрения заключается в том, что моральное влияние обязано опосредоваться непосредственно нравственными суждениями и понятиями, отталкиваться из общих моральных критериев, гармонировать осознаваемым индивидом ценностям и т.д. [4].

Данным вопросом занимались также отечественные психологи и педагоги, такие как: Т.В. Гольцова, Е.З. Басина, С.Л. Рубенштейн, И.Ю. Кулагина и А.М. Прихожан [2; 3; 5; 6]. Они выделяли четыре самостоятельные отрасли исследований, которые при всем этом, тесно взаимосвязаны и взаимодействуют друг с другом, и их необходимо учитывать при воспитании дошкольников старшей возрастной группы.

Главное направление нравственного воспитания старших дошкольников – формирование у них альтруистичности (от лат. alter – другой) – личностной черты, проявляющейся в том, что ребенок свершает действия, нацеленные на поддержку иному человеку, никак не объединенные осознанно с его собственными увлечениями, а предопределенные удовлетворением интересов иного человека [3].

Современное общество не стоит на месте, с каждым днем совершаются какие-либо инновационные открытия в различных сферах (инженерия, медицина, архитектура, биология, физика и т.д.). Вместе с этим, также быстро развиваются и наши дети, меняются их интересы и предпочтения, общественный прогресс играет огромную роль в воспитании ребенка.

Детский альтруизм немного отличается от «взрослого». Он не совсем, обусловлен бескорыстным желанием помочь своему другу, или другому человеку, а скорее обусловлен эгалитаризмом, т.е. стремление к равенству, желание не быть хуже других. Например, чтобы ребенка не поругали или не сделали замечание о том, что он не помог своему товарищу в чем-либо, поэтому он лучше поможет, в надежде на то, что его похвалят взрослые, а это как известно, очень важно для дошкольника [3].

Альтруистическое поведение – это такое поведение одного организма, которое снижает шансы на выживание его самого либо его потомства в пользу других индивидуумов того же вида [3].

Существует четыре источника формирования альтруистического поведения:

1. Ситуационная эмпатия человеку либо иному объекту, который попал в беду либо трудное состояние. Эмпатия содержит целый комплекс психологических переживаний: отзывчивость, сопереживание и прочие. Ситуационная эмпатия имеет возможность «запустить» поведение, которое сконцентрированно на поддержка какому-либо человеку.

2. Сформированность у человека альтруистических чувств, то есть, общей стабильной психологической ориентации на сопереживание, отзывчивость иным людям.

3. Социальное научение, при нем старшие дошкольники постоянно наблюдают эталон различного поведения. В результате получается «образное кодирование», освоенные модификации поведения так либо подругому правят действиями человека, играя роль стандарта либо образца.

4. Социальная (нормативная) оценка. Это реально альтруистическое действие – это поддержка иному человеку без ориентации на благодарение. Однако психологические исследования демонстрируют, что каждое поведение за счет «позитивного подкрепления» имеет возможность быть зафиксировано, а при отсутствии такого имеет возможность угаснуть [4].

Эмпатия – это способность индивида эмоционально отзываться на переживания других людей, умение сопереживать, понимать чувства и эмоции других людей. Умение сострадать другим, жалеть. Можно смело заявить, что в эмпатии нет места эгоизму и меркантильности [4].

Современные ученые, выяснили,

что у дошкольников одновременно с эгалитаризмом развивается и парохиализм – это своеобразная забота о членах своей семьи и других близких ребенку людях. Причем у девочек, эта черта выражена слабее, чем у мальчиков [4].

Воспитание альтруизма, это неотъемлемая часть при становлении личности, его нужно прививать с самого раннего детства, но нужно начинать с привития ребенку эмпатии.

Различают два вида эмпатии:
– сопереживание;
– сочувствие.

Если ребенка старшего дошкольного возраста продолжать приучать к сочувствию и сопереживанию к животным, к людям, к растениям, ко всему живому, объясняя, что все вокруг взаимосвязано, то в дальнейшем он вырастет хорошим, добрым и достойным человеком, которым можно будет гордиться [1].

Таким образом, формирование альтруистического поведения у старших дошкольников весьма принципиально для формирования психики ребенка, а также нравственных установок. Один словом, «нормальный» альтруизм – верный способ к благоприятным отношениям старшего дошкольника с ровесниками, формирования позитивного отношения к миру, умение радоваться чужим успехам и помогать не только нуждающимся, но и тем, кому требуется незначительная помощь. Альтруистическое поведение – это и отношение ребенка к личности сверстника, животным, людям, способность ребенка получать радость от того, что ты смог помочь другому.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Божович Л.И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности // Психология формирования и развития личности. М., 2002. – С. 257–284.
2. Басина Е.З., Носиновская Е.Е. Роль идентификации в формировании альтруистических установок личности // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 2001. – № 4.
3. Гольцова Т.В. Изучение альтруистических представлений детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста // Актуальные проблемы современной науки. – М., 2014. – 342 с.
4. Прихожан А.М. О нравственном развитии / В кн.: Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия. Сост. Дубровина И.В., Прихожан А.М., Зацепин В.В. – М.: Академия, 2009. – С. 278-282.
5. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. – М., 2003.
6. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. – М., 2007. – С. 41-47.

РАЗДЕЛ 2.

ВОЗМОЖНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

С.Р. Алиева

рук.: к. филол. н. А.А. Санькова (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

Развитие современной образовательной среды определяется серьёзной нормативно-правовой базой, в частности – законом об образовании и федеральным государственным образовательным стандартом, в которых заложены основные опорные точки и принципы работы для образовательного учреждения и педагога. Важнейшим законодательным актом, определяющим траектории развития образовательной среды для начального уровня школьного обучения, является Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), утвержденный приказом от 06.10. 2009 года МОиН РФ [9].

С 1 сентября 2011года ФГОС НОО был введен в практику государственных школ.

Государственный стандарт устанавливает опорные точки развития всей системы, включая начальный этап образования:

– определяет ориентацию на новые результаты образования;
– выделяется ценность системно-деятельностного подхода в обучении;
– определяет необходимость активного использования современных технологий;
– подразумевает возможность использования нетрадиционных систем обучения.

Основной яркой чертой ФГОС стали универсальные учебные действия (общепринятое сокращение – УУД). На данный момент формированию УУД придается огромное значение. Ведь это целостная структура способов и приемов, которая обеспечивает и направляет обучающегося к индивидуальному, самостоятельному развитию, усвоению новых знаний, а также определяет самоорганизацию процесса усвоения учебного и сопутствующего материала. УУД – это навыки, которые важно закладывать на всех обучающих дисциплинах. Другими словами можно сказать, что, формируя УУД, мы формируем у ребенка навык добывать знания самому [4].

УУД подразделяются на следующие виды: личностные – знание о мораль-

ных и этических нормах, разграничение добра и зла, умение соотносить ситуации, ориентироваться в социальных ролях и межличностных отношениях; регулятивные – самоконтроль, планирование, распределение, коррекция, самооценка; познавательные – общеучебные, логические и развивающие действия, а также постановка проблем и поиск пути решения; коммуникативные – социальная компетенция, учет позиции и интересов других людей, умение слушать собеседника, вступать в диалоговое взаимодействие, излагать свою точку зрения.

Чтобы результат формирования УУД был заметен, необходимо ориентироваться на системно-деятельностный подход (еще одно определение – компетентностный). Этот подход направлен на обучение в практической форме, когда преподаватель учит детей пользоваться знаниями и умениями, приобретенными на практике в повседневной жизни. Подход направлен на самостоятельное добывание информации, когда сначала осуществляется поиск проблемы, её постановка, а затем уже и нахождение путей ее решения.

На сегодняшний день использование проектов осуществляется в рамках системно-деятельностного подхода и имеет собственную историю.

Во второй половине XIX века американскими учеными: Дж. и Э. Дьюи, Х. Килпатрик, Э. Коллингс был разработан метод проектов. В американской системе образования он опирался на теоретические принципы прагматической педагогики, которая провозглашала принцип «обучение посредством делания» [7].

Основная мысль этого подхода заключалась в том, чтобы проходимый ребенком учебный процесс опирался на принцип «Все из жизни, все для жизни». Ведь только тогда, когда занятие для ребенка будет интересно, он будет увлечен процессом обучения, что напрямую скажется на усвоении им учебного материала и качестве его восприятия. Соответственно, содержание такого учения исходит из реальной жизни, оно должно быть актуальным и применимым каждый день. Другими словами, учение носит не теоретическую, а практическую направленность. Все что при изучении получает ребенок не просто забывается, а используется буквально ежедневно.

Советские педагоги обратились к этому методу сравнительно позже, уже в 20-х гг. XX в. В.Н. Шульгин, М.В. Крупенина, Б.В. Игнатьев, заметили преимущества этого метода и выявили его под девизом «Все из жизни, все для жизни». Они вдвинули эту концепцию в качестве преобразователя советской школы. По их мнению, это было единственное средство, которое перенаправило школу учебы в школу жизни. Они считали что, приобретенные знания должны усваиваться лучше, если связать труд напрямую с процессом обучения [6]. По замыслу педагогов советского времени именно общественно полезный труд детей и подростков должен иметь первостепенное значение. Так же строилось и содержание учебных программ, где подразумевалась обучение трудовой деятельности непосредственно на производстве.

Позднее метод проектов подвергся универсализации, а это послужило толчком в развитии и всего комплекса системы обучения, что закономерно привело в 1929-1930 гг. к разработке комплексно-проектных программ. Однако идея получила однобокое развитие только в рамках проектов такого типа, как «Поможем нашему заводу-шефу выполнить промфинплан». То есть ученики получали знания, которые в той или иной мере были связаны с исполняемой ими практической работой, они работали на фабрике, заводе, в школьных мастерских, в колхозе, на учебно-опытном участке, совсем не развиваясь в других отраслях, а только там, куда их направляли. Тем самым такое одноплановое развитие привило к ущербу личностных интересов и соответственно образовательный

уровень снизился. Около 10 лет метод проектов широко использовался в Советском Союзе, а затем был оценен негативно и в дальнейшей практике больше не применялся [3].

Несмотря на это, в настоящее время метод проектов вновь приобрел популярность в образовательной сфере. Смена задач, поставленных перед всей системой образования, привела к поиску новых подходов к решению актуальных проблем. Вопросы, которые стоят перед современным образованием, отражены во ФГОС в качестве основных направлений развития ребенка: толерантность; эстетический вкус; экологическое сознание; нравственное поведение; целостное научное мировоззрение; освоение форм социальной жизни; семейные ценности; коммуникативная компетентность [5].

Однако это не все проблемы, которые возникают в системе образования, поскольку в каждом учебном предмете перед конкретным учителем могут возникнуть вопросы, касающиеся непосредственно преподаваемой дисциплины.

Говоря о преподавании такого предмета начальной школы как литературное чтение, можно выявить несколько проблемных вопросов:

1. Дети ориентированы главным образом на сюжетное повествование, сложно воспринимают тексты (либо их части), где представлено описание и рассуждение.

3. Младшие школьники зачастую с трудом вникают в прочитанный текст, уясняют причинно-следственные связи.

2. Ученики младших классов с трудом воспринимают детали текста, не осознают значимости отдельных нюансов (например, описания природы, деталей портрета героя и т.д.) и, соответственно, не умеют работать с ними при анализе произведения.

2. У многих обучающихся в начальной школе не сформированы разные типы чтения (в частности – просмотровое, ознакомительное, изучающее).

4. Ребята не умеют искать дополнительную информацию по заданному вопросу, полноценно работать с текстом для разрешения озвученной педагогом или заданной в учебнике проблемы.

5. Ученики не умеют решать проблемы, которые требуют переосмыслить её с других позиций, переформулировать вопрос.

В основном перечисленные трудности связанны с повсеместным приоритетом визуальной информации над печатной, как следствие – потерей интереса к чтению и несформированностью навыка работы с ним; всё увеличивающимся количеством детей, в том числе и в массовой школе, требующих индивидуального подхода к обучению; невнимательностью и несосредоточенностью при прочтении текста во время урока и при подготовке домашнего задания.

Процесс изучения материала на уроках литературного чтения подразумевают вовлечение учащихся в процесс работы с текстом и их личную заинтересованность. Из этого можно сформулировать еще одну крайне актуальную для учителя начальных классов проблему: потеря интереса к чтению книг у подрастающего поколения приводит к снижению рецептивного вида деятельности. Осмысленное восприятие отсутствует, информация при чтении не усваивается в полном объёме либо усваивается поверхностно, а как следствие, это приводит к снижению коммуникативной активности, страдает эмоционально-образное восприятие окружающей действительности, воображение и фантазия.

Таким образом актуальными задачами, требующими пристального внимания на уроках литературного чтения, являются: повышение интереса к книге, художественной литературе различных жанров, её языку, расширение кругозора детей, совершенствование техники чтения, выработка навыка самостоятельной работы с детской книгой. Пассивность на уроках приводит

к безразличию. Вовлечение учеников в активное взаимодействие очень часто становится главным проблемным вопросом, стоящим перед учителем, т.к. деятельное участие детей на уроках литературного чтения может быть обеспечено не всегда, и приводит это к снижению читательской культуры.

Преодолеть указанные сложности и призваны новые технологии обучения. Метод проекта – целенаправленная школьная и внешкольная деятельность обучающихся, реализуемая в соответствии с определенной целью и задачами для решения выдвигаемой проблемы по определенной программе. Данный метод решает учебные, поисковые, исследовательские, практические задачи на предметной, межпредметной интегрированной и надпрдметной основе [1].

Метод проектов является формой активной и самостоятельной работы учащихся. Появляется возможность включения проектной деятельности в урок литературного чтения. За счет этого возрастают активность и мотивация. Эта работа прививает детям интерес к чтению, развивает самостоятельность и инициативу, расширяет литературный кругозор, формирует умение пользоваться исследовательскими методами, которые вполне применимы не только на уроках чтения, но и на других дисциплинах, а также в повседневных жизненных ситуациях, что и является выходом на метапредметные результаты.

Тематика проектов, реализуемых на уроках литературного чтения, может быть сформулированная специалистами; дана в методических пособиях учителя; предложена учителем; выбрана самим учеником (или группой учащихся).

Направления проектной деятельности могут быть представлены как: исследовательское, творческое или поисковое (исследовательские, творческие, игровые, информационные, социально-значимые приёмы).

Готовую работу учащиеся могут представить в различных формах: видеофильм, игровой проект, праздник, театральный спектакль, викторина, устный журнал, выставки рисунков, газеты, презентации, альманахи и т.п.

Состав участников проектной деятельности, работающих над ним, может варьироваться на разных этапах, осуществляться в виде индивидуальной, парной либо коллективной (парной, групповой) работы.

Важными представляются и следующие особенности реализации метода проектов. Характер взаимодействия: кооперативные, состязательные, конкурсные формы работы. Уровень реализации предметных и межпредметных связей – монопредметные, межпредметные, сверхпредметные. Продолжительность проекта возможна короткая, средняя, длительная.

Несмотря на отсутствие явных ограничений к возможности реализации проектной деятельности, выделяют некоторые общие требования к использованию метода проектов:

1. Проблема (обязательно наличие проблемы, решение которой нуждается в исследовательском поиске). Для младших школьников она может быть сформулирована учителем.

2. Практическая значимость результатов (цель исследования должна заключатся в том, что бы найти новые познавательно значимые знания). Ученики должны понимать важность проекта который они выполняют.

3. Самостоятельность (основная деятельность обучающихся должна осуществляться самостоятельно).

4. Применение исследовательских методов (ученики должны уметь пользоваться исследовательскими методами, такими как сбор, накопление, обобщение и т.д., и применять их в своей исследовательской деятельности).

5. Коллективное взаимодействие (если метод проектов реализуется группой учеников, то необходимо обсуждение и согласованное оформления результатов проекта).

6. Сбор, анализ данных поиска (учащиеся должны пользоваться различ-

ными источниками информации и анализировать данные по теме проекта).

7. Заключение (учащиеся должны оформлять выводы и презентацию исследования).

Такая проектная деятельность на уроках литературного чтения может затрагивать различные вопросы, интересующие ученика, что повысит интерес к изучаемому материалу. Метод проектов может быть реализован посредством творческих форм деятельности (инсценировка фрагмента произведения; разработка карты перемещений героя; организация конкурса юных писателей, придумавших завершение сюжета произведения и т.д.) , т.к. не имеет жестких требований в его оформлении. Этот метод подразумевает самостоятельное изучение проблемы учеником который ее выбрал [8].

Данный метод может быть использован учителем по конкретному пройденному тексту, произведению или по всему разделу, а также в рамках внеклассного чтения. Он, несомненно, будет способствовать формированию у ребёнка УУД, интереса к чтению, выработки навыка нахождения, выделения и систематизации информации, а также развивать навык поиска дополнительной информации по конкретной теме, например, обращаться к творческой биографии писателя или поэта, иллюстрациям различных художников, исследовать тексты по смежной тематике, жанру и т.д., формировать навык сопоставительного анализа и др.

Для того, что бы повысить интерес к данному виду деятельности на уроках литературного чтения, учитель может использовать представление проектов в виде конкурса, литературного вечера или литературной гостиной, организации литературного квеста и др. (такие нестандартные формы проведения уроков также будут интересны большинству обучающихся).

Таким образом, можно отметить целесообразность и эффективность применения метода проектов на уроках литературного чтения в рамках реализации ФГОС, так как его использование определенно повышает мотивацию младших школьников, способствует формированию УУД, развитию мышления, воображения, навыков аналитической работы с текстом, выработки умения соотносить текстовую информацию с внетекстовой реальностью, взаимодействовать в одноклассниками, родителями, учителями и т.д., развивает коммуникативные навыки обучающегося. К достоинствам данной технологии необходимо отнести и то, что её реализация может носить предметный и межпредметный характер, её можно применять как в группах, так и индивидуально (причём с привлечением родителей, учителей-предметников, специалистов-практиков в какой-либо области деятельности, учеников других классов и т.д.), её использование, несомненно, будет способствовать самореализации и одарённых, и слабых учеников, поскольку в рамках проектной деятельности найти «нишу» для себя может любой школьник, особенно при правильной организации учителем работы над проектом, чья координирующая деятельность особенно важна в начальной школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бурков В.Н., Новиков Д.А. Как управлять проектами. – М.,2007.
2. Васильев В. Проектно-исследовательская технология: развитие мотивации // Народное образование. – 2009. – №9. – С. 177-180.
3. Гузеев В.В. «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии обучения // Директор школы. – 2005. – №6. – С. 39-47.
4. Ерофеева Н.Ю. Проектирование педагогических систем // Завуч. – 2009. – №3. – С.10-21.
5. Концепция проекта «ГОРОД – КАК-ШКОЛА»: помощь и поддержка // Новые ценности образования / Под ред. Н.Б. Крыловой. – Вып.6. – М., 2006. – С. 121-124.
6. Новикова Т.А. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности // Народное образование. – 2007. – №7. – С. 151-157.
7. Новикова Т.Г. Проектирование в инновационной деятельности //Предпринимательство и занятость юных. – 2009. – №8-9. – С. 22-29.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – М., 2009. – 223 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России; в ред. приказов // СПС Консультант-Плюс

ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА МОЛОДЕЖИ, НАХОДЯЩЕЙСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ В СТАВРОПОЛЬСКОМ КРАЕ

Ишкова В.В

рук.: канд. психологических наук, доцент Францева Е.Н. (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

На современном этапе развития государства уделяется внимание подрастающему поколению. Ведь молодежь является профессиональным и социально-демографическим потенциалом нашей страны. Наиболее актуальной становится проблема психосоциальной поддержки молодежи, которые оказались в трудной жизненной ситуации. Молодежь эта та категория общества, которая перешла стадию детства, и находится на пороге у взрослой жизни, и соответственно является наиболее предрасположенной к кризисным явлениям. Трудные ситуации у молодых людей могут возникать по различным причинам: экономическим, социокультурным, психологическим, а также проблем со здоровьем.

Увеличение числа тяжелых преступлений, различного рода дебоширства служат показателем появления различных социальных изменений в обществе. С каждым годом увеличивается число молодых людей, которые употребляют не только алкогольные вещества, но и наркотические. Всё это становится результатом деградации общества, обесцениванию здоровья. Именно поэтому различные профилактические методы дивантного поведения молодёжи активно начали реализовываться в различной молодежной политики. Ставропольский край не исключение [1].

Согласно ФЗ № 195 «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации», в нашей стране существует система социальной помощи людям, которые находятся в тяжелой ситуации. Эти ситуации могут быть совершенно разные, начиная от проблем со здоровьем заканчивая асоциальными. Помощь оказывается различной категории людей[2]. Во многих регионах уже существует специальная молодежная программа, которая работает с молодежью, оказывает психологическую поддержку и социальную помощь. Такая система действует и на территории Ставропольского края. При поддержке Министерства образования и молодежной политики Ставропольского края, а также Комитета по делам молодежи в крае действует разветвленная сеть детских учреждений и служб [4]:

- Социально-реабилитационные центры;
- Приюты для малоимущих;
- Специализированные центры для детей с ОВЗ;
- Центр психологической помощи молодежи, который пока что один в Ставропольском крае;
- В каждом районе имеется центр социальной помощи населению;
- Функционируют отделения профилактики безнадзорности.

На сайтах государственных органов имеются телефоны горячей линии, которые позволяют обратиться в любое время суток подростку и рассказать о своих проблемах [3]. Опытные психологи оказывают квалифицированную помощь молодежи, и помогут выйти из сложившейся ситуации. Кроме этого, в крае работают клубы общения для подростков. Работа в клубах направлена на развитие коммуникативных, познавательных и творческих способностей, способностей к самопознанию, активности, самостоятельности. Молодежь в клубах получает опыт позитивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

В учебных заведениях и различных местах просвещения создаются психологические службы, которые постоянно проводят мониторинг и анализ психологического состояния молодежи. Данные собираются с помощью проведения анкетирования и помогают увидеть и спрогнозировать социально-опасные явления среди подрастающего поколе-

ния. По мимо этого проводится большая работа, которая направлена на информирования молодежи, а также помощь в социальной адаптации в решении трудных жизненных ситуаций.

На базе краевой юношеской библиотеке созданы условия, которые позволяют оказать психологическую помощь, а именно в организации имеется кабинет психологической индивидуальной помощи, имеется зал для проведения тренингов и другой коллективной работы. При обращении молодежи в службу проводится первичная диагностика его психологического и эмоционального состояния. По результатам диагностики проводится индивидуальная консультация, направленная на коррекцию нарушения.

Таким образом, психосоциальная работа среди молодежи помогает адаптации молодежи к различным жизненным трудностям, которые их встречают на пороге взрослой жизни. Правильная и структурированная политика государства в целом, а также позволит уменьшить количество молодежи, которые ведут асоциальный образ жизни, а значит улучшить качество жизни населения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Загвязинский В. И., Зайцев М. П., Кудашов Г. Н., Селиванова О. А., Строков Ю. П. Основы социальной педагогики. – М., 2002.
2. Федеральный закон от 10.12.1995 n 195-фз «Об основах социального обслуживания населения в российской федерации» (принят ГД ФС РФ 15.11.1995) // Консультант плюс.
3. http://www.kdm26.ru Информационный портал молодежи (дата обращения: 28.12.2016).
4. http://www.stavminobr.ru/ Министерство образования Ставропольского края (дата обращения: 28.12.2016).

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЖИВАНИЯ ДЕТЬМИ СИНДРОМОВ УТРАТЫ И ГОРЯ

А.В. Коробова

рук.: к. психол. н., доц. О.С. Прилепских (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

Проблема проживания утраты и горя в современном обществе является малоизученной и не достаточно обсуждаемой. Вся жизнь человека состоит из потерь: начиная от потери какой-либо вещи, работы до потери и расставания с близкими и родными людьми. Регулярное внимание отечественных средств массовой информации к всевозможным катастрофам и бедам сопровождается отсутствием разработки данной проблемы на уровне поиска приемов и способов эффективного поведения человека в ситуации утраты и горя.

И.Г. Малкина – Пых рассматривает синдром утраты как сильные эмоции, переживаемые в результате утраты близкого, любимого человека. Утрата может быть временной (разлука) или постоянной (смерть), реальной или воображаемой, физической или психологической [4]. По К.Г. Изарду горем является процесс, при помощи которого человек работает с болью утраты, вновь обретая чувство равновесия и полноты жизни. Хотя преобладающей эмоцией при утрате является печаль, тут также присутствуют эмоции страха, гнева, вины и стыда [1].

В исследованиях феноменов утраты и горя к настоящему времени определились два направления: первое направление ориентировано на поведенческую адаптацию человека к стрессовой ситуации; второе направление посвящено срочной и кратковременной психологической помощи человеку в экстремальных ситуациях. В то же время, технология долговременной психологической помощи человеку в переживании утраты и горя является недостаточно разработанной. Наибо-

лее актуальным является изучение механизма протекания данных феноменов в детском возрасте.

Исследованием проблемы утраты и горя занимались такие ученые как З. Фрейд, К.Г. Юнг, В. Франкл, И. Ялом, Ф. Перлз, С. Грофф. В настоящее время данная проблема является ведущей, как у зарубежных, так и отечественных психологов: Э. Линдеманн, Э. Кюблер-Росс, Н.В. Тарабрина, В.Г. Ромек, В.А. Конторович, Е.И. Крукович, И.Г. Малкина – Пых, А. Н. Моховиков, К.Г. Изард.

По мнению С.А. Шефова горе – это чувство, которое появляется не только при утрате (смерти) родного человека, но и при расставании со значимым человеком, при разводе родителей, смерти или потери домашнего любимца, при ссоре с близким другом, и т. п. [8]. Психологический словарь под редакцией Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко, трактует феномен «горя» как психофизиологическую реакцию на утрату, характеризующуюся снижением интереса к внешнему миру, поглощенностью, непроизвольно возникающими мучительными воспоминаниями [5]. Н.В. Тарабариной горе рассматривается как определенная реакция человека на потерю другого человека, утрату своей личной идентичности или личного предполагаемого будущего [1].

Рассмотрение различных аспектов феноменов «горя» и «утраты» позволило сделать вывод о том, что их содержание не является тождественным. Утрата может рассматриваться как определенный опыт, приобретаемый человеком в ситуации смерти близкого человека. Термин «горе» в большей степени употребим в процессе характеристики чувств и эмоций человека, проживаемых человеком в кризисной ситуации. Причем, реакция утраты может быть вызвана не только смертью близкого человека, но и разводом в семье, сменой места жительства, потерей работы [4].

Среди общих симптомов горя выделяют следующие: соматические нарушения, симптомы переутомления, нарушение сна (кошмары, бессонница), утраты аппетита, болезни; чувство вины; погруженность в образ утраченного объекта; ощущение опустошенности, блеклости мира, раздражительность; забывчивость, нарушение работоспособности, внимания, памяти [8].

Реакция на утрату значимого для человека объекта очень часто сопровождается определенными атрибутами и ритуалами, способствующими адаптировать человека к «новой» жизни. В психологических исследованиях отсутствует общий универсальный набор способов и рекомендаций для проживания утраты и приспособления человека после такого стресса к жизни. Выделяют от трех до пятнадцати этапов проживания горя и утраты человеком [4, 8].

Представления о жизни и смерти у детей, в отличие от взрослых, имеют существенные особенности. Л.А. Пергаменщик среди возрастных особенностей проживания горя и утраты детьми выделяет следующие:

1. У детей дошкольного возраста преобладает представление о временности смерти, они воспринимают смерть человека как сон или временный отъезд. О своей смерти дети дошкольного возраста не думают и считают ее невозможной.

2. Дети младшего школьного возраста воспринимают смерть как внешний фактор, наделенный конкретным образом ушедшего человека. В данном возрасте смерть становится реальной и окончательной. К концу младшего школьного возраста у детей наблюдается восприятие смерти как данности мира.

3. В подростковом возрасте возникает понимание очевидности смерти, тем не менее, среди подростков наблюдается большая склонность к вере в бессмертие [6].

Процесс проживания смерти родителя или близкого родственника в детском возрасте проходит через аналогичные для взрослых стадии: шок и

оцепенение, стадия поиска и отрицание безвозвратности утраты; острое горе; стадия восстановления. Необходимо отметить, что в детском возрасте большинство авторов выделяют следующие особенности проживания горя: период острого горя у детей менее продолжителен, чем у взрослых, надежда на возвращение близкого человека, осуществление его поиска; описание ощущения присутствия ушедшего родственника; проявление злости и обвинений окружающих или умершего; наличие страха потери живых родственников.

Частым приемом взрослых в ситуации потери является сокрытие своих чувств по поводу утраты от ребенка, нежелание пугать ребенка и расстраивать его. Среди последствий в таком сокрытии эмоций и чувств от ребенка или запретов взрослых на проявление чувств могут стать такие патологические реакции ребенка как: энурез, заикание, сонливость или бессонница, грызение ногтей, анорексия, галлюцинации; длительное неуправляемое поведение; острая чувствительность к разлуке; полное отсутствие каких-либо проявлений чувств; отсроченное переживание горя; депрессия.

Многочисленные исследования доказывают важность включения ребенка в переживание горя всей семьи, учет его эмоций в данный период, понимание взрослыми ценности процесса горевания для ребенка. В то время как, по мнению А.Д. Андреевой, горе, не пережитое ребенком именно в данный момент, может вернуться к ребенку во взрослой жизни [7].

Таким образом, дети, перенесшие утрату, являются более уязвимыми в отличие от взрослых, обладая меньшим набором приемов и средств для выхода из стрессовой ситуации. Отсутствие навыков реагирования в стрессовой ситуации может привести ребенка к глобализации возникших трудностей и проблем, потере надежды на разрешение ситуации, изменение представлений о мире и себе в этом мире, нарушение важной базовой потребности в безопасности и стабильности. Теоретический анализ литературы показывает, что работа психологов и педагогов с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации требует достаточно глубоких эмоциональных, интеллектуальных, временных затрат и специальной подготовки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Изард К. Г. Психология эмоций / Пер. с англ. В. Мисник, А. Татлыбаевой, СПб., Питер, 1999. – С. 245-247.
2. Кюблер-Росс Э. О смерти и умирании. Киев, София, 2000. – С.99-102.
3. Линдеманн Э. Клиника острого горя // Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. М: Изд-во МГУ, 1984. – С 65-67.
4. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 960 с.
5. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 632 с.
6. Моховиков А. Н. Телефонное консультирование. М.: Смысл, 2001. – С.44-45.
7. Ромек В.Г., Конторович В.А., Крукович Е.И. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. СПб., Речь, 2004. – С 19-21.
8. Шефов С.А. Психология горя – СПб.: Речь, 2007. – 72 с.

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ: ТРАДИЦИИ, ИННОВАЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Н.А. Костина

рук.: к. пед. н., доцент Н.И. Белоцерковец (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

Сегодня, во время переходного периода в истории развития общества, именно содержание образования относится к одним из основных объектов обновления [2]. При этом считается, что современное содержание системы школьного образования должно стать основой всей системы отечественно-

го образования. Само по себе содержание образовательного процесса воплощает в жизнь определенные цели и ценности, которые ставятся перед так называемым поколением next, что дословно переводиться как «следующим».

Реализация какой-либо реформы в области образования – это достаточно и крайне сложная задача. Успешное воплощение этой задачи требует хорошего планирования и стратегии ее выполнения, а значит, наличия интуиции-предвосхищения у специалистов, стоящих у истоков данных процессов. Именно от качества и профессионализма кадрового ресурса будет зависеть результат преобразований (или многократное повторение одних и тех же ошибок). Поэтому немаловажно, чтобы те, кто занимаются реализацией поставленной задачи, относились ответственно к своим полномочиям и были приверженцами этой цели.

Образовательная система советского времени содержала в себе специфическую черту – строгие планы учебного процесса, которые составлялись централизованно. Цель таких планов состояла в том, чтобы дать учащимся знания лишь в определенных дисциплинах. Инициативность школы и педагогов сводилась к нулю. Руководство государства лично осуществляло контроль за составлением общего учебного плана для всех школ страны, а учебники были едины на территории всей страны. Все потребности образования определялись и удовлетворялись централизованно.

На данный момент демократия стремительно ворвалась в образовательный процесс. Это происходит из-за того, что общество России переоценило свои жизненные ценности и цели. Реформирование системы отечественного образования привило к появлению нового типа образовательных учреждений – негосударственные образовательные учреждения различного уровня (от учреждений для дошкольников до вузов). При этом образование в России декларируется как централизованное и гарантируется Конституцией РФ на бесплатной основе [3].

Рассмотрим структуру системы отечественного образования.

Дошкольное образование (с 1,5 до 6 лет) преподносит детям самые простые знания об окружающем мире и является, с недавних пор, первым этапом образования личности.

Когда ребенку исполняется 6-7 лет, каждый родитель вправе отдать своего ребенка обучаться в общеобразовательную школу, лицей или гимназию.

Ребенок идет в начальную школу для получения новых знаний и выработки универсальных учебных действий. Этот этап образования занимает четыре года обучения. На этом этапе у детей складываются основные представления и знания об окружающем мире. В современное время на данном этапе существует три варианта образования в начальной школе. Каждый из вариантов основан на традиционном обучении и теориях ученых (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский и др.). Цель всех вариантов преподнести детям основы интеллектуального и нравственного воспитания. Но чтобы быть зачисленным в начальную школу, ребенку необходимо пройти определенно – составленное по его возрастным особенностям тестирование, определяющее его уровень развития интеллекта. Далее начинается учебный год. Во время обучения дети получают ряд знаний по таким предметам как: Русский язык, Математика, Литература (чтение), Физическая культура и многое другое.

В первый год обучения оценок нет. Вместо них учитель использует какие-либо значки или рисунки. Со второго года обучения оценки начинают использоваться, а нагрузка учебного процесса с каждым годом обучения увеличивается, поэтому если в первом классе это 20 часов в неделю, то в четвертом классе уже 30 часов.

Следующий этап занимает средняя общеобразовательная школа – это

учебное учреждение воспитательного характера. Такой тип образовательного учреждения дает возможность получить учащимся систематизированные знания по преподаваемым предметам, закрепить полученные навыки и умения. В общем, все то, что будет необходимо для получения высшего образования.

Гимназия – это учебное заведение среднего типа, которое дает не только базовые знания, но и всесторонне развивает ребенка. В таких учебных заведениях учащиеся проявляют интересы к определенным наукам, также выявляются склонности к какому-либо профильному обучению. Поэтому можно сказать, что в гимназиях учатся те дети, которые имеют повышенную мотивацию обучению.

Лицей непосредственно готовит своих учеников к поступлению в конкретный ВУЗ. Эти учебные учреждения заключают договора с некоторыми вузами, для которых и подготавливает учащихся. Образование в лицее значительно превышает уровень образования в школах. В основном на данный момент больше всего лицеев с уклоном на математику и физику, следовательно, договора заключаются с техническими университетами.

Отдельным видом учебных заведений являются специальные или коррекционные образовательные учреждения. Такие учреждения ответственны за обучение детей с отклонениями в развитии, они обязаны адаптировать ребят в социальной среде общества. Деятельность в специальных учреждениях руководствуется основами специальной педагогикой.

Коррекционные образовательные учреждения подразделяются на виды:

1- воспитание, обучение , всестороннее развитие детей не имеющих возможность слышать.

2 – этот вид занимается обучением слабослышащих детей, которые имеют частичную потерю слуха и недоразвитую речь.

3, 4 виды- учреждения обеспечивающие получение знаний у детей имеющих нарушенное зрение, первичные и вторичные отклонения.

5 – обучение и воспитание детей, имеющих тяжелую речевую патологию, таким ребятам особенно нужна специализированная помощь, которая направлена на преодоление нарушений речи и особенностей психического развития.

6 – такой вид коррекционного учреждения создается для обучения детей с проблемами опорно-двигательного аппарата.

7 – этот вид создается для детей с задержкой психического развития.

8 – в таких видах коррекционных учреждений ведется образование детей с умственной отсталостью.

Проучившись в средней школе и по окончанию 9 классов в любом из типов учебных учреждений, учащийся получает аттестат об общем среднем образовании и имеет право выбора: продолжать обучение в 10-11 классах (зачастую специализированных) или поступить в средние профессиональные учреждения для получения рабочей специальности. Практика показывает, что абсолютное большинство успешных учеников выбирают обучение в старшей школе. По окончанию 11 класса и успешного прохождения единого государственного экзамена (итоговой аттестации) они получат аттестат о полном среднем образовании, что дает право на получение в ВУЗ.

При условии окончания полного курса обучения в вузе выпускникам присваивается степень бакалавра (специалиста), которую можно углубить, получив образование в магистратуре, а далее и в аспирантуре. Тем самым во время обучения в высших учебных учреждениях можно получить степень бакалавра, магистра, кандидата наук, а потом и доктора наук.

Российской Федерации, несомненно, присуща целостная система образования [1], но учебные планы образовательных учреждений могут существенно различаться, что вле-

чет за собой появление ряда проблем не свойственных советскому периоду: возникает проблема с обеспечением учебниками и учебной литературой, трудности при смене учебного заведения в период обучения или возвращения после вынужденного перерыва; а количество документооборота педагога лишает последнего времени на творчество, вынуждая действовать шаблонно.

Решение проблем, описанных в данной статье, и есть задачи модернизации Российского образования ближайшего времени.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдулатипов Р.Г. Человек. Нация. Общество. – М.: Политиздат, 2001. – 216 с.
2. Колосова О. Ю. Жизненный мир личности и социальная реальность // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. – 2013. – №2(6). – С. 270-273.
3. Самсоненко Л. В. Социальное образование как социокультурный феномен в контексте интеграции личности в общество // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 85. – С. 80-87.

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОКРУЖЕНИЯ В РАЗВИТИИ НАРУШЕНИЙ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

Е.С. Кривова

рук.:к. психол. н., доц. О.П. Макушина (ФГБОУ ВО ВГУ)

Нарушения пищевого поведения – это класс явлений, характеризующийся отклонениями в прием пище разного характера. Выделяют ограничительный, экстернальный и эмоциональный типы нарушения пищевого поведения. А так же их патологические формы – нервную анорексию, нервную булимию и обжорство. Кратко обозначим характер данных явлений.

Ограничительный тип пищевого поведения характеризуется стремлением принимать меньшее количество пищи, чем требует организм, с целью поддержание желаемой массы тела. Результатом такого длительного поведение, которое чаще всего скрывается от ближайшего окружения, являются личностные изменения: изменение места питание в иерархии ценностей, замкнутость, прекращение социальных контактов, чрезмерная озабоченность параметрами собственного тела и переоценка их, снижение самопринятия [3, с. 104]. На основе данного типа нарушения формируется нервная анорексия.

Эмоциогенный тип пищевого поведения отличается тем, что побуждением к приему пищи служит не чувство голода, а эмоциональное состояние личности. Пища выступает «универсальным» средством: помогает справиться с негативными эмоциями, путем получения вкусового удовольствия и стимулирование оральной зоны, с позитивными эмоциями, усилия их и преодолеть пустоту вследствие отсутствия эмоций – «заполнить» себя и получить приятные ощущения. Такое средство защиты от стрессовых факторов не является адекватным и эффективным, так как не решает основные проблемы, вызывающие эти эмоции. Желание похудеть, временные ограничения в пище и низкая удовлетворенность собственным телом могут усилить негативный эмоциональный фон, что увеличивает эпизоды приема пищи для стабилизации своего состояния привычным путем. Данный тип может повлечь формирование нервной булимии или обжорства.

Экстернальный тип предполагает прием пищи, стимулированный внешними факторами: видом, ароматом, вкусом, популярности этого блюда или присутствия при приеме пище дру-

гих людей. Под влиянием экстернальных стимулов количество пищи будет превышать необходимую для организма порцию. У людей, имеющих данный тип нарушения пищевого поведения, понижается чувствительность к насыщению организма, утрачивается способность определять и удовлетворять потребности тела.

На развитие нарушений питания значительное влияние оказывает социальное окружение, в котором находится человек. Как указывал Менделевич [3], старший подростковый и юношеский возраста – это время, в которое начинается становление самосознания, критичность взгляда на свою внешность, многие личностные проблемы выходят на первый план. В этот сенситивный период (14-20 лет) [2, с. 293] может начаться нарушение пищевого поведения. Чаще это связанно с критикой со стороны, и желанием добиться внешности, которая будет оценена.

На взгляды общества о привлекательности тела влияет Средства Массовой Информации. Сформированный образ, имеющий четкие параметры роста, веса и обхвата далеки от реального человеческого тела и поэтому является трудно достижимым. Индустрия моды всячески стимулирует стремление к этому идеалу, постулируя мнимые способы его достижения (диеты, чрезмерные физические упражнения, лекарственные препараты), предлагая одежду фиксированного размера, демонстрируя фотографии привлекательных людей. Формирование таких взглядов опасно тем, что общество, принимая это за эталон, санкционирует людей, отличающихся от этого. Давление со стороны родных, школы и сверстников, некорректные замечания учителей и врачей толкают еще не до конца личностно окрепших подростков на меры, разрушительных для организма.

Считается, что проблема нарушения пищевого поведения присуща женскому полу. В большей части это верно, так как 90-95% всех случаев приходится на женщин [2]. Однако мужчины так же попадают в зону риска, и к ним тоже необходимо внимательное отношение, отсутствие жесткой критики внешности.

В педагогическом процессе зачастую упускается эмоциональная составляющая личности обучающего, акцент делается на его знаниях. Важным является обучение детей с младшешкольного возраста способам эффективного проживания и преодоления эмоций. Если ребенок оказывается социально изолирован от компании сверстников и педагогов, он теряет возможность проговаривать и обсуждать свое состояние с другим человеком, затормаживается способность к рефлексии, его эмоциональный фон приобретает негативный характер. Здесь при совпадении и других причин (нестабильная обстановка в родительской семье, низкая самооценка и т.п.) может формировать нарушение пищевого поведения[1]. Нахождение в неблагоприятной социальной обстановки вынуждает искать приятное в доступном, привычном. Еда – одно из таких средств, которое создает ощущение комфорта и контроля над ситуацией.

Негативное самоотношение – важная составляющая в личности людей, склонных к нарушению пищевого поведения. Сниженное самоотношение ведет к желанию исправить данную ситуацию путем не адаптивных методов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балакирева Е.Е. Нервная анорексия у детей и подростков (клиника, диагностика, патогенез, терапия) // Психиатрия. – 2008. – №4. – С. 44–55.
2. Комер Р. Патопсихология поведения. Нарушения и патологии психики. – Санкт-Петербург.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – С. 290-313.
3. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. Учебное пособие. – Санкт-Петербург.: Речь, 2005. – С. 102-107.

Задача педагогов и психологов сформировать толерантное отношение у подрастающего поколения к индивидуальным особенностям личности, снизить конфликтность коллектива, быть корректным в высказываниях относительно внешности и характера учащихся для профилактики и преодоления данных проблем.

Таким образом, грамотное психолого-педогогическое сопровождение и своевременная психокоррекционная работа может предотвратить развитие нарушений питания, затрагивающее не только сферу пищевого поведения, но и сферы личностного и социального становления.

АКТИВНАЯ ОЦЕНКА: ФУНКЦИИ ВОПРОСОВ УЧИТЕЛЯ НА УРОКЕ

Курицын

Тенденции современного образования свидетельствуют о том, что ученик постепенно становится полноправным субъектом образовательного процесса. Именно активность учащихся, именно их познавательная деятельность, позволяет, в конечном счёте, достигать целей обучения. Соответственно, необходимо стремится к тому, что бы ученики обладали навыками, которые бы позволили им, не только воспроизводить полученную от учителя информацию, но и сами могли бы искать, анализировать, и применять в новых условиях знания. Более того, в связи с этим и меняется роль преподавателя. От собственно единственного источника информации в рамках образовательного процесса, учитель скорее становится организатором познавательной деятельности ученика. Роль педагога теперь заключается не в том, что бы дать готовое знание, а после проверить степень его усвоения, а в том, что бы создать учащемуся такие условия, в которых он сам бы смог добыть ответы на интересующие его вопросы, сам смог бы получить знания. В ходе самостоятельной познавательной деятельности.

В настоящее время, одной из педагогических технологий, способной решить данную задачу, является метод активной оценки (formative assessment; известен также как формирующее оценивание).

Как справедливо отмечено в работе «Актыўная ацэнка», метод активной оценки не является принципиально новым. Более того, можно заметить, что многие составные части данной методики и так, используются педагогами. Фактически, активная оценка, это приведение в единую систему ряда определённых техник и приёмов [1, с. 4].

В современном педагогическом процессе, большую роль играют вопросы учителя на уроке, их место и роль в формировании комфортной образовательной среды.

Можно отметить, что вопрос как таковой, является частным случаем педагогической практики, и в тоже время одним из наиболее частых проявлений диалогического общения на уроке. Представляется, что в идеале, ученики должны стремиться к быстрым, чётким ответам, однако на практике можно столкнуться с обратным. Зачастую учащемся мешает правильно ответить целый ряд факторов, которые достаточно очевидны, но как справедливо замечает С.Т. Шацкий, «педагогические вопросы весьма сильно отличают-

ся от обычных человеческих вопросов: педагог знает ответ на свой вопрос, и ученику тоже хорошо известно, что ответ на вопрос, задаваемый учителем, у него уже в голове имеется» [7, с. 192]. Таким образом, у ученика складывается впечатление, «если учитель знает ответ и все-таки спрашивает, то его педагогический вопрос есть своего рода педагогическая уловка, и ученик старается ответить на этот вопрос не по существу, а старается угадать тот ответ, который имеется в голове учителя» [7, с. 192]. В конечном счёте, это ведёт к определённому формализму, к ответам не по сути, но по форме, что в результате приводит к тому, что учащееся теряют интерес к познавательной деятельности, мотивация к учебе постепенно слабеет. В связи с чем, напрашивается вывод, что конечной целью вопросов учителя должно быть не только, а возможно и не столько, проверка знаний, но и побуждение к активной мыслительной работе, к самостоятельному поиску знаний, не только во время урока, но и вне его.

Вопрос учителя многофункционален, но, по мнению О.В. Сергеевой, выполняет следующие основные задачи: во-первых является началом умственной деятельности, основанной на мотивации; и во-вторых является средством получения знаний, поиском ответов [5, с. 159]. Таким образом, удачно применённый вопрос, можно стать важнейшим элементом урока, началом широкой мыслительной деятельности, поиском не просто готового знания, а глубокой исследовательской заинтересованностью проблемой.

Н.А. Исакова отмечает, что вопросы учителя на уроке осуществляют следующие функции: во-первых, познавательную (порождение репродуктивных и продуктивных познавательных процессов учащихся); во-вторых, служебную (осуществление обратной связи, побуждение учащихся к мыслительной деятельности, регулирование их поведения, проверка их готовности к уроку); и в третьих – дидактическую (связанную с познанием, уровнем знаний, умений, навыков учащегося) [4].

Место и роль вопроса определяется прежде всего его дидактической направленностью. В связи с этим, Н.А. Исакова указывает, что вопросы учителя могут являться элементами урока как самостоятельной дидактической категории; в тоже время вопросы могут быть и основными компонентами вопрошающей деятельности учителя в составе его педагогической деятельности; а также собственно элементами дидактической системы (приемами в составе метода обучения) [4].

В рамках применения метода активная оценка выделяют несколько ключевых моментов, связанных с вопросами учителя на уроке. В частности авторы известной работы «Актыўная ацэнка ў дзеянні: вопыт настаўнікаў Беларусі: дапаможнік для настаўнікаў» рекомендуют отказаться от вопросов, ответы на которые учитель знает сам [2, с. 129]. Иными словами – вместо того, что бы попросить ученика дать определение того или иного явления, уместнее будет поинтересоваться как он сам понимает данный феномен. Тем самым закрытый вопрос превращается в открытый, у учащихся появляются возможности и условия для самостоятельной познавательной деятельности. В частности, исследователи выделяют пять основных стратегий для трансформации вопросов [8]. В качестве первой указывается возможность изменения вопроса таким образом, что бы у ученика было несколько вариантов для правильного ответа, при этом предлагается объяснить свой выбор. Во второй стратегии предлагается вопрос превратить в утверждение, добавив возможность согласия или несогласия с предложенным вариантом, с обязательной аргументацией своего выбора. Например, вопрос «как вы считаете, положение коренного и чернокожего населения латиноамериканских колоний и североамериканских было одинаковым?» превращается в: «положение коренного и чернокожего населения латиноамериканских коло-

ний и североамериканских было одинаковым. Согласны? Почему да? Почему нет?». Третья стратегия предполагает поиск отличий, с обязательным выбором одной из нескольких возможностей. Четвертая стратегия строится на том, что бы сначала озвучить собственно сам ответ на первоначальный вопрос, а спросить у учащегося каким образом мы пришли к данному ответу. Вопрос «какое событие стало фактическим началом Войны за независимость в США?» трансформируется в «почему Бостонское чаепитие получило такое название?». Пятая стратегия даёт ученику возможность посмотреть на проблему с другой стороны [8].

Вторым важным элементом вопросов учителя на уроке в рамках активной оценки можно назвать увеличение времени, которое учитель даёт учащимся для ответа [6]. То есть вызов ученика происходит не сразу после озвучивания вопроса, но после некоторого времени на размышления, что позволяет, во-первых, лучше подготовиться, а во-вторых, уменьшается количество случаев отсутствия ответов у отдельных учащихся в принципе. Также у учеников больше появляется уверенности в своих силах, они не только отвечают сами, но и уточняют ответы других учащихся. С другой стороны, как показывает практика, это увеличивает время на рассмотрение каждого из вопросов, тем самым уменьшая их общее количество на уроке. Таким образом, каждый из озвученных пунктов плана прорабатывается лучше, но их становится заметно меньше.

Следующим важным шагом, становится применение правила «не подымания руки». То есть учащийся вызывается не в результате того, что подымает руку, а случайным образом. Тем самым достигается то, что все учащиеся должны готовиться к ответу, так как, не зная, кого вызовут, они вынуждены рассуждать над заданием. Также это позволяет проявить себя не только наиболее активным, но и учащимся, которые в силу разных причин, не могут сразу дать правильный ответ. Более того, таким образом можно постепенно опросить весь класс, а не только наиболее сильных учеников.

По мнению исследователей, уместным будет позволить работать учащимся в парах при обдумывании ответов на вопросы: это помогает лучше сформулировать свой ответ, а также разобраться в проблеме. Рекомендуется при формировании пар, таким образом, что бы более подготовленные учащиеся взаимодействовали с менее знающими. В результате объясняя друг другу материал, они смогут лучше его усвоить [2, с. 130].

Желательно изменить своё отношение к неправильным ответам. В независимости от того, как ответил ученик, в любом случае, его рассуждения в целом способствовали педагогическому процессу, достигли своей цели в том, что ученик работал в направлении усвоения материала. Более того, неправильные ответы могут помочь в коррекции всего педагогического процесса: так как они показывает, что именно не понимает ученик – а с большой долей вероятности и не только он. Более того, «поощряя учеников задавать вопросы, учитель помогает им: развивать способность объяснять вещи своим языком; помогает учащимся преодолевать трудности самим, а не автоматически просить помощи; развивает рефлексию и оценку своего обучения; развивает умение быть независимым. Кроме того, задавая вопросы, учащиеся намного лучше запоминают ответы» [3, с. 403].

Одним из важнейших элементов активной оценки являются ключевые вопросы. Для них характерно то, что они подобно словно «крючок» цепляют внимание учеников и не отпускают его, до тех пор, пока не будет дан ответ [2, с. 136]. Ключевые вопросы, помогают вывести ход урока за более широкие рамки, позволяют увидеть важность изучения темы, дают возможность ученикам широкий простор для мыслительной деятельности, в итоге, способствуют лучшему усвоению материала. Ключевые

вопросы должны соответствовать следующим критериям: подчёркивать цели обучения и ускорять их реализацию; вызывать желание ответить на вопрос; возбуждать интерес каждого ученика; способствовать самостоятельному поиску ответов и аргументации своих мыслей [2, с. 136]. Так, например, изучая Гражданскую войну в США, будет уместным в качестве ключевого вопроса спросить у учеников, почему во всем мире, в конце концов, отказались от рабства. Тем самым проблема выводится на широкий исторический фон, подчеркивается объективный характер данного явления, стимулируется мыслительная деятельность учащихся.

Таким образом, можно отметить, что активная оценка дает широкие возможности в сфере применения такого важного педагогического инструмента как вопросы учителя на уроке. Следование рекомендациям, выработанным как практиками, так и теоретиками применения активной оценки, можно повысить как общую успеваемость класса, так и заинтересованность в предмете отдельного учащегося. К сильным сторонам метода можно отнести стимуляцию мыслительной деятельности, самостоятельной познавательной активности учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1) Актыўная ацэнка: метад. дапам. / укл. Н.В. Ільініч. – Мінск: Юсцінус, – 2011. – 83 с.
2) Актыўная ацэнка ў дзеянні: вопыт настаўнікаў Беларусі: дапаможнік для настаўнікаў / пад рэд. М. І. Запрудскага. – Мінск: Юсцінус, 2014. – 238 с.
3) Вилкова, Л.В. Элементы формирующей оценки качества школьного образования // Молодой ученый. – 2012. – № 11. – С. 401–403.
4) Исакова, Н.А. Функции и место вопросов учителя на уроке в начальной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01; Калинингр. гос. ун-т. – Калининград, 2000. – 252 с. – Режим доступа: http://www.dissercat.com/content/funktsii-i-mesto-voprosov-uchitelya-na-uroke-v-nachalnoi-shkole. – Дата доступа: 20.11.2016
5) Сергеева, О.В. Основные подходы к проблеме активизации познавательной деятельности учащихся средствами вопроса на уроках по окружающему миру в начальных классах // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – 3. – С. 159-161
6) Стэрна, Д. Актыўная ацэнка: новая методыка навучання для якаснага ўзроўню адукацыі // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2012. – № 10. – С. 18–22
7) Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / Под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 416 с.
8) Якубоўская, Э.М. Пытанні настаўніка на ўроку фізікі [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.nastaunik.info/sites/default/files/page/files/jakubouskija_s_3-9.pdf – Дата доступа: 07.11.2016

НИКОТИНОВАЯ ЗАВИСИМОСТЬ КАК ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА И ЕЕ ПРОФИЛАКТИКА

Л.О. Максименкова

рук.: к. психол. н., доцент О.П. Макушина (ФГБОУ ВО «ВГУ»)

Никотиновая зависимость – это патологическая тяга к табаку, которая формируется у большинства курильщиков. В настоящее время никотиновая зависимость занимает лидирующее положение по распространенности и скорости формирования среди химических зависимостей. Очень часто привыкание к никотину формируется практически сразу после первой выкуренной сигареты, что позволяет сравнивать его с другими психоактивными веществами, представляющими опасность для современного общества. Ситуация в данном случае осложняется тем, что никотин в нашей стране легализован и легкодоступен. В этой связи актуален становится вопрос лечения и профилактики никотиновой зависимости. Чтобы найти эффективные способы борьбы с никотиновой зависимостью, нужно, прежде всего, знать психологические особенности и мотивы курящего человека. В. Д. Менделевич среди таковых выделяет ощущение стимуляции, прилив сил при закуривании сигареты, чувство расслабления после

пережитого стресса, помощь в налаживании межличностных отношений, курение «за компанию» и т. д. [2]. Кроме того, некоторые авторы указывают на специфическую структуру личности курящего человека, на своего рода предрасположенность к никотину, однако общего мнения, которого придерживалось бы большинство ученых, пока нет. Тем не менее среди характерных для курильщика черт выделяют импульсивность, раздражительность, вспыльчивость, ранимость, слабо развитое чувство ответственности и независимости, высокий уровень конфликтности, гневливость, недоброжелательность, тревожность [2]. Наличие данных качеств, на наш взгляд, может способствовать и тому, что, убеждая человека во вреде курения, мы будем наталкиваться лишь на сопротивление и негативизм, нежелании что-либо слушать и слышать по этому поводу. Поэтому в данном случае нужно выбирать более тонкие способы борьбы с курением, нежели запугивание картинками заболеваний на пачках сигарет и запретительными заставками на экранах телевизоров. В то же время табачные компании, делая вид, что заботятся о здоровье своих потребителей, изготавливают свою продукцию с меньшим содержанием никотина, усовершенствованными фильтрами, как бы забывая о том, что остальные вредные вещества остаются в неизменном количестве. При этом цена на сигареты неуклонно растет, но едва ли это способствует отказу от курения [1]. Очевидна необходимость поиска оптимальных способов профилактики и борьбы с курением. Наиболее эффективными нам представляются следующие.

1. Акцент на положительном. Важно, чтобы лечение и профилактика никотиновой зависимости представляли собой не устрашение и запугивание курящих людей, а акцентирование внимания на жизни без сигареты, на ее значимых и видимых преимуществах. Если отказ от никотиновой зависимости будет строиться исключительно на страхе, то в дальнейшем это приведет либо к срыву и еще более интенсивному и частому курению, либо к формированию невроза.

2. Проведение профилактических мероприятий, но не «для галочки». Во многих образовательных учреждениях проводятся профилактические мероприятия, но тем не менее число курящих среди молодежи неуклонно растет. Возникает закономерный вопрос «Почему так?». Дело в том, что подобного рода мероприятия в большинстве случаев проводится достаточно формально, без должного энтузиазма со стороны организаторов, что значительно снижает их эффективность. Профилактика, на наш взгляд, должна строиться на добровольном желании и личном примере.

3. Не запрет, а предоставление специально оборудованных мест для курения. Казалось бы, парадокс: хотим уберечь от курения и в то же время позволяем курить. Начнем с того, что если есть запрет, то должны присутствовать и альтернативы. В настоящее время курение запрещено в общественных местах, многих заведениях и т. д. Стало ли от этого меньше курильщиков? Скорее нет. Создание мест для курения, во-первых, поможет уберечь некурящих от зловонного дыма, во-вторых, предоставит шанс человеку понять, что только он ответственен за свое здоровье и окончательное решение все же зависит от него самого, а не от законов, постановлений и деятельности Министерства здравоохранения.

4. Поощрение некурящих. В некоторых учебных заведениях и местах работы практикуется денежное вознаграждение некурящих студентов и сотрудников. Мы упоминали выше, что удорожание сигарет в данном случае оказывается недостаточно эффективно, но, возможно, еще большая материальная заинтересованность даст положительный результат.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ: 1. Гоголева А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика. 2-е изд., стер. М.; Воронеж, 2003. 240 с.; **2.** Менделевич В.Д. Руководство по аддиктологии / под ред. В.Д. Менделевича. СПб.: Речь, 2007. 768 с.

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОДУКТИВНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

К.М. Омарова

рук.: к. психол. н., доцент, Е.Е. Рукавишникова (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

Один из наиболее значимых периодов развития личности ребенка это период младшего школьного возраста. В этот период происходит множество изменений в жизни ребенка, которые влияют на его развитие. С приходом ребенка в школу меняется его ведущая деятельность, режим дня, общественный статус. Ребенок вступает в новый коллектив, с которым он будет учиться, расти и совершенствоваться.

В младшем школьном возрасте закладываются основы социального поведения, ребенок учится дисциплине, сотрудничеству, происходит усвоение правил и норм общения, которым он будет следовать в течение всей жизни. Поэтому важно, чтобы между учащимися преобладали положительные взаимоотношения, чтобы дети стремились помогать друг другу, совместными усилиями добивались целей [2].

Проблема изучения продуктивных взаимоотношений актуализируется тем, что согласно ФГОС НОО, коммуникативная сторона развития считается одной из приоритетных задач школьного образования и достижение целей основной образовательной программы начального общего образования должно проходить не только через урочную деятельность, но и через внеурочную. Каждое образовательное учреждение обладает своей особенностью организации внеурочной деятельности. Данные особенности выделяются в связи с тем, на какой местности находится данное учреждение, какую имеет материально-техническую базу, какие просьбы исходят от родителей и их детей, какую профессиональную подготовку имеют педагоги и от всего остального [4].

Ранее внеурочная деятельность выступала второстепенной частью образовательного процесса, но сейчас ей уделяется большее внимание, и она является неотъемлемой частью основной образовательной программы начального общего образования, для которой выделено определенное пространство и время в образовательном процессе.

На современном этапе развития начального общего образования, внеурочная деятельность является одним из значимых компонентов процесса образования младших школьников. Под внеурочной деятельностью понимается деятельность, которая организуется педагогом в школе, вне уроков по различным направлениям, которые интересны учащимся, способствуют их развитию, воспитанию, социализации, а также удовлетворению их потребностей в содержательном досуге.

Отличительными особенностями и в тоже время достоинствами внеурочной деятельности можно выделить то, что содержание занятий составляется с учетом пожеланий обучающихся и их родителей, а также организуется данный вид деятельности с целью удовлетворения потребностей обучающихся и развития склонностей и творческих способностей каждого ученика [1].

Педагогически целесообразная и организованная педагогом внеурочная совместная деятельность способствует формированию продуктивных взаимоотношений, проявлению интереса к приобретению новых знаний, стремлению к благоприятному сотрудничеству и достижению общих целей, также способствует раскрытию и развитию способностей детей, и позволяет приобрести опыт гуманного, партнерского взаимодействия с людьми.

Общаясь между собой, младшие школьники начинают затрагивать темы, касающиеся познавательной предметной деятельности, кроме этого в процессе общения у них формируются навыки межличностностного общения и нравственного поведения [3]. Дети

получают большую пользу от дружеских, доверительных отношений друг с другом. Поскольку эти отношения позволяют ребенку усвоить социальные понятия и нормы, овладеть навыками общения, развивать самосознание и формировать у ребенка чувство причастности к обществу, чувство собственной необходимости [2].

Общение обязательно предполагает взаимоотношения между общающимися и может выступать и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимовлияния друг на друга, и как процесс их сопереживания и взаимопонимания друг друга. При этом отношение и общение неразрывны.

В процессе общения со сверстниками младший школьник демонстрирует свои навыки коммуникации, известные ему нормы и правила общения. Способность к общению определяется некоторыми способностями личности, которые способствуют формированию продуктивных взаимоотношений между детьми. Проанализировав педагогическую литературу, мы выделили три составляющие продуктивного общения: мотивационная, когнитивная, поведенческая. Продуктивные взаимоотношения представляют собой и формируются как неразрывное единство этих трех составляющих.

Каждый ребенок обладает какими-либо способностями, но не каждый может эти способности увидеть, раскрыть и развить. Именно поэтому, задача учителя – уделять максимальное внимание формированию положительных взаимоотношений в детском коллективе, учитывая, что положение ученика в системе общения складывается в 1-2 классах и является устойчивым; создать необходимые благоприятные условия для выявления и развития способностей каждого ученика в доступной и увлекательной форме работы. Педагог должен четко представлять разные пути формирования взаимоотношений и уметь использовать оптимальные методы и приемы для достижения поставленных задач, помня о том, что, формируя коллектив, он формирует личность каждого школьника. Лучше всего достичь эти задачи учитель сможет благодаря внеурочной деятельности.

При любой форме деятельности, учителю необходимо ставить такую цель и так строить процесс ее реализации, чтобы успех деятельности зависел от каждого ребенка, и добиться цели можно было бы, только работая сообща. Процесс формирования взаимоотношений младших школьников очень многогранен и достаточно сложен. Для того чтобы эффектом внеурочной деятельности являлись продуктивные взаимоотношения, педагогу необходимо научить детей устанавливать хорошие личные контакты, располагать к себе людей, создавать и поддерживать у них хорошее настроение. Педагогу следует включать детей в ту деятельность, которая вызывала бы у них коллективные сопереживания и постоянное стремление работать сообща, вместе с этим эта деятельность должна быть понятна и интересна детям [1]. Совместное достижение той или иной цели оказывает положительное влияние на развитие взаимоотношений в коллективе, создает в нем доброжелательную атмосферу. Конечно, не исключено, что при выполнении какой-либо совместной деятельности у учащихся могут возникать споры, дискуссии, важно в таких случаях своевременно и благоприятно разрешить сложившуюся ситуацию, чтобы она не переросла в конфликт и не испортила взаимоотношения в коллективе. Дети часто не могут сдерживать свои эмоции, поступки, им характерна импульсивность, поэтому педагогу необходимо научить своих воспитанников следовать правилам, которые позволят им выходить из подобных ситуаций лучшим образом. Такие общие задачи должен решать педагог при организации внеурочной деятельности, чтобы сформировать продуктивные взаимо-

отношения младших школьников. Важно не просто наблюдать за естественным развитием взаимоотношений в коллективе, но и разумно управлять этими взаимоотношениями, вводя новые сюжеты и изменяя правила взаимодействия. Детей младшего школьного возраста необходимо обучать всем тонкостям процесса общения, чтобы ребенок умел дружить, вести диалог, поддерживать эмоционально положительные личные взаимоотношения с людьми, то есть мог взаимодействовать с социумом. [2].

Из вышесказанного, следует, что продуктивные взаимоотношения младших школьников зависят от многих факторов. Находясь в школе, ребенок младшего школьного возраста стремиться занимать определенное место в коллективе и в системе взаимоотношений со сверстниками. Основу системы взаимоотношений составляет эмоциональное отношение детей друг к другу в коллективе. Каждый ребенок владеет индивидуальными коммуникативными способностями, поэтому очень важно, чтобы педагог раскрывал эти способности, создавал благоприятную эмоциональную атмосферу в коллективе для совершенствования коммуникативных умений. Исходя из этого мы можем сделать вывод, что наилучшим средством формирования продуктивных взаимоотношений является правильно организованная внеурочная деятельность младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2010. – С. 224.
2. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб. : Питер, 2009. – 320 с.
3. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. – К.: Лыбидь, 2010. – 192с.
4. Попова И.Н. Организация внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС / И.Н. Попова // Народное образование. – 2013. – №1. – С. 226.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Н.А Самойлова

рук.: канд. филол. наук А.А. Санькова (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

В настоящее время российская система образования проходит процесс модернизации и внедрения новых технологий. Как можно скорее необходимо освоить новые методы преподавания в школе. Довольно большое распространение получило введение игровой деятельности и практики в процесс обучения детей. В этой статье я хочу детально рассмотреть относительно новый метод обучения: использование дидактической игры на уроках литературного чтения.

Необходимость внедрения данной технологии обучения зачастую обусловлена тем, что до школьников нужно донести информацию о том, что познавательная деятельность очень полезна и необходима человеку. Вследствие решения данной задачи достигается повышение интереса к изучению школьных предметов и увеличение мыслительной активности детей. В настоящее время младшим школьникам это просто необходимо, поскольку из-за большого количества информации, которая дается в учебном заведении, качество усвоения материала оставляет желать лучшего.

Также не стоит забывать, что приучать ребенка к чтению необходимо с раннего возраста, и начальная школа прекрасно подходит для выполнения этой цели. Роль книги в жизни ребенка переоценить довольно сложно, поэтому уроки литературного чтения по пра-

ву считаются одними из самых важных в школьной программе, хотя в современный век цифровых технологий чтению конкурировать с телевидением и интернетом довольно сложно.

Внедряя дидактические игры в учебный процесс, стоит учитывать тот факт, что построение его должно быть сделано таким образом, чтобы заинтересованность детей от действия должна плавно перетекать к решению той или иной умственной задачи, поставленной перед младшими школьниками. Именно за счет решения этих задач и возрастает мыслительная деятельность младших школьников, и материал усваивается гораздо более качественно, чем при проведении обычных занятий.

По составляющим блокам игры бывают как сюжетно-ролевые, так и игры с применением физических упражнений[1]. В первом типе решаемая задача скрыта в подтексте урока ролями и действием, во втором случае она явно показана, однако, за счет активных действий дети ее очень быстро и легко воспринимают и усваивают.

Также стоит отдельно подчеркнуть, что дидактические игры дают наибольший положительный эффект именно при обучении школьников начальных классов. И это не случайно: ведь чем младше дети, тем они более активны, их гораздо легче побудить к игре, нежели ребят старшего возраста. Показав им несколько раз приемы дидактической игры, довольно просто пробудить интерес ко всему усваиваемому материалу на уроках литературного чтения. И дети с нетерпением будут ждать очередного урока, чтобы снова погрузиться в игровой процесс.

Саму игру нужно подбирать таким образом, чтобы она всесторонне охватывала ребенка и помогала ему комплексно развивать психологическую активность. Достичь такого эффекта позволяет привязка игровой деятельности детей к окружающим их предметам, ситуациям, интересам и т.д.

Само название «дидактическая» говорит о том, что целью игры является некоторая подготовка ребенка к более взрослой жизни и средней школе. Однако не стоит забывать о том, что основная цель образовательного учреждения – это учеба. И полностью заменить ее игрой нельзя ни в коем случае. Нужно грамотно найти ту тонкую грань, которая позволит разделить учебный процесс на два действия: игру и учебу.

Также наиболее положительный результат дает внедрение игрового процесса в учебную деятельность, начиная с первых месяцев пребывания детей в учебном заведении. Это помогает им освоиться в новой для них обстановке и войти в другой ритм жизни. Таким образом, адаптационный период проходит очень гладко и спокойно. Объясняется это тоже довольно просто. Поскольку игровая деятельность присутствовала у детей еще в детском саду, то продолжив ее в школе, ученики младших классов не увидят большой разницы между сменой обстановки[2].

Само собой в голове возникает вполне логичный вопрос. Почему же внедрение дидактических игр дает такой хороший эффект именно на уроках литературного чтения? Ответ очень прост. Безграничное количество вариантов игр, которые опираются на прекрасные произведения замечательных русских поэтов и писателей, развивает в младших школьниках читательскую самостоятельность, языковое чутьё, творческое мышление, помогает стать активным участником того или иного произведения, посмотреть на него изнутри, а также, несомненно, способствует формированию универсальных учебных действий. Все зависит только от фантазии преподавателя. Различные словесные игры, игры-загадки, кроссворды и многое другое, основанное на отечественных произведениях и зарубежной детской классике, прекрасно подойдет для развития познавательной деятельности учеников младшего школьного возраста.

Отдельно стоит упомянуть тему игр-кроссвордов. Они занимают особое по-

ложение в системе дидактических игр. Работая с ними, ученики преодолевают такие отрицательные качества как лень, безразличие и прочие. На смену им приходят: любознательность, побуждение к действиям и другие положительные стороны характера[3]. Это гораздо важнее, чем так называемая «победа» над другими учащимися, поскольку это «победа» над самим собой.

Именно самостоятельная работа помогает добиться тех результатов, о которых говорилось выше. Также большим плюсом кроссвордов является простота их использования. Здесь нет никаких сложных правил и технических составляющих. Все что нужно сделать ребята узнают перед выполнением, а затем идет кропотливая самостоятельная работа.

Естественно, применяя одни лишь игры-кроссворды, достигнуть максимального положительного эффекта не получится. Но использование их в учебной практике уже нашло свое отражение и с успехом применяется в учебных заведениях нескольких регионов России.

Как известно, двух одинаковых детей быть не может. Одни ребята робкие и застенчивые, другие, наоборот, активные и общительные. Дидактические игры прекрасно подходят для всех детей, и даже самые необщительные ребята с удовольствием присоединятся к игровому процессу и получат опыт общения в коллективе.

По продолжительности игры занимают не более 20 минут (в среднем около 10). То есть это довольно кратковременный процесс. Но необходимо следить за тем, чтобы умственная активность детей не снижалась на разных этапах игры на всем протяжении этого временного отрезка. Также важно следить, чтобы все дети сообща решали ту или иную задачу. Нельзя допускать, чтобы это делал лишь один или два ученика из всего класса[4].

Как показывает практика, внедрение игрового процесса в обучение необходимо на всех стадиях усвоения материала: на этапах объяснения нового материала, его закрепления, повторения, контроля. При донесении новой информации особый упор необходимо делать на тех играх, которые содержат основную часть информации из новой темы[5]. Также положительным в процессе получения новой информации путём дидактической игры будет взаимодействие детей с рисунками и иллюстрациями к художественным текстам или предметами, помогающими «окунуться» в дух той или иной эпохи, создать особое настроение при чтении лирического стихотворения, усвоить значение того или иного слова, встречающегося в тексте произведения и т.п.

Обобщая все вышесказанное, можно подвести следующие итоги. Дидактические игры внедрять в учебный процесс начальной школы не просто целесообразно, но необходимо. И повсеместно сделать это нужно как можно быстрее. Отрицательных моментов, которые наблюдаются при использовании данной педагогической технологии, очень мало и они несущественны. В целом же, дидактические игры на уроках литературного чтения позволяют ребёнку плавно адаптироваться к новой для него социальной роли, способствуют формированию УУД, активизации познавательной деятельности и творческой активности обучающегося, самореализации и полноценному включению в учебный процесс, развивают его личностные и коммуникативные качества, помогают сделать мир художественного произведения ближе, его героев – понятнее, а сюжет интереснее.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аникеева И.П. Воспитание игрой. – М.: Аст-пресс, 2014. – 491 с.
2. Карпова Е.В. Дидактические игры в начальный период обучения. – Ярославль: Феникс, 2014. – 342 с.
3. Мынькин Е.М. От игры к знаниям. – М.: Вектор, 2013. – 329 с.
4. Флерина Е.А. Игра и игрушка. – М.: Знание, 2015. – 438 с.
5. Шаманская Н.В. Обучение в процессе игры. – СПб.: Питер, 2015. – 517 с.

ПРОБЛЕМАТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

С.С. Усачёва

рук.: заведующий каф. Физ. культуры, доктор педагогических наук, проф. Р.Р. Магомедов (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

Современность декларирует ряд специфических требований к социуму, с целью разрешения целого ряда проблем и нивелирования угроз, в том числе угрозы экстремизма и терроризма, реализуемых на основе идей культурно-религиозной исключительности. Для адекватного предотвращения данных угроз и оптимизации коммуникаций в современном социуме крайне важно содействие проникновению в его такого феномена, как толерантность. Для того чтобы данный феномен смог прижиться в обществе и сделать коммуникационную среду более позитивной, а ее акторов – терпимыми, требуется его целенаправленное формирование. Это возможно только в рамках образовательного пространства, причем как у учащихся образовательных учреждений, так и педагогов с руководством [3]. Перефразируя известный афоризм, можно сказать: что важно воспитать их в духе толерантности, а для этого толерантным должен быть сам воспитатель. Именно он поднимает вопросы, касающиеся разработки руководящих принципов и построения алгоритмики подготовки, как руководителей, так и педагогов. Метафорическим воспитателем в данном случае является образовательное пространство, как система воспроизводства акторов взаимодействия.

Существует целая теоретическая концепция формирования толерантности, основанная на коммуникационном и личностном подходах [2]. Прежде всего, она проявляется в том, важно дать базовые представления о телерантности, что приводит к устойчивому отношению к данному феномену, появлению толерантных установок и конкретных шаблонов взаимодействия. Эта концепция воплощает в себе мораль, и нравственные характеристики общественных отношений, в которых люди, несмотря на имеющиеся культурные различия, проявляются как субъекты, имеющие одинаковое достоинство и потенциально равнозначные условия самореализации. Признание права другого на различия в образе жизни, системах убеждений, верований представлено сегодня себя как эталон цивилизованного общества [1].

Толерантности выросла из осознания необходимости самоограничения доминирующих коммуникаций и проявлений культуры, которые своими собственными претензиями на абсолютность всегда порождали неугасающие, перманентные конфликты. Вышеописанная установка является отправной точкой всех истинно человеческих принципов сосуществования и представляет собой фундамент терпимости и толерантности. Подобный тезис подчеркивает тесную историческую связь толерантности с другими моральными ценностями, общезначимыми, прежде всего с этикой ненасилия [3]. В этой связи представляется целесообразным разработать курс по этике для студентов педагогических институтов, которые будут внедрять а затем и воспроизводить феномен терпимости и принципы человеческого общежития в социуме.

Обратим внимание на то, что общественно-исторический характер толерантности как феномена является очень сложным и спорным. Исходя из контекста взаимодействия разных религий в Европе с XVI века, толерантность определяется как терпимость, свобода вероисповедания, а с Нового Времени – представляет собой свободу совести и самовыражения. Понимание смысла толерантности и содержание данного феномена обусловлено историческим контекстом. Сегодня, сталкиваясь с трудными проблемами интерпретации принципа толерантности в связи с содержанием современных идей свободы, демокра-

тии, равенства, границ, рамок приличия, и т. д., можно сделать вывод о том, что сущность толерантности представляет собой нивелирование конфликтов в мультикультурном обществе. Именно это ключевая функция толерантности в контексте современности, особенно учитывая то, что любой социум в современном мире не является монокультурным, актуальность культивирования толерантности очевидна [4].

Как педагог может формировать толерантность в рамках современного образовательного пространства? Встречается, и довольно часто, неоправданно усиленный акцент на воспитательный процесс, который реализуется путем целенаправленной и сознательно контролируемой социализации [1]. Данный концепт не эффективен, поскольку никак не учитывает того, что толерантные установки принципиально не универсальны [2]. Каждая личность формирует свое собственное отношение к феноменам и явлениям, границы толерантности, ее содержание в каждом случае во-первых связаны с индивидуальным опытом, во-вторых с текущей средой жизнедеятельности и в-третьих с индивидуальными особенностями личности. Примером может служить ситуация, когда человека прошедшего войну упрекают в нетерпимом отношении к бывшим противникам, не понимая, что для него границы терпимости абсолютно иные. Следовательно, важно зафиксировать то, что не следует пытаться формировать универсальные толерантные установки, нужно создать условия для того, чтобы личность сама сформировала их. Фактически, это означает то, что формирование толерантности должно быть разграничено с процессом социализации. Иначе, субъект всегда будет воспроизводить прежние, дотолерантные установки [4].

Важно понимать, что учебный процесс всегда связан с моделированием определенной реальности, выражая определенные виды социально-культурных ситуаций, что важно для социализации и становления самоидентичности, поэтому разграничение социализации и формирования толерантности весьма сложный, но необходимый процесс. Для его воплощения следует воспользоваться теми возможностями, которые дает современная культурная и коммуникационная среда. Рассмотрим более детально условия и некоторые способы формирования толерантности.

Педагогические условия формирования толерантности, это, прежде всего максимизация гуманности образовательного пространства, расширение диапазона гуманитарных дисциплин. Максимизация гуманности предполагает в первую очередь формирование духовности и гуманистической педагогической культуры у педагогов, способных направляя образовательный процесс – раскрыть суть субъект-субъектных отношений, постулирующих абсолютный приоритет развития личности [2].

Значимым и актуальным средством формирования толерантности является приобщение к ценностям национальной культуры, не забывая об общечеловеческих достижениях. Это то, с чего начинается развитие способности видеть общее и особенное в культурном разнообразии, и дает возможность взглянуть на традиции своего народа, в глазах представителей других народов.

В формировании толерантности, необходимо учитывать огромный воспитательный потенциал литературы и языка. Формирование толерантности под влиянием литературы заключается в том, что развитие творческих способностей, духовных возможностей человека сопоставляется с множеством понятных ему примеров успеха, переживаний. неудач, взлетов и падений героев.

В качестве общего вывода следует констатировать то, что формирование толерантности в образовательном пространстве необходимо реализовывать в согласованности с формирова-

ние, развитием и коррекцией иных феноменов, поскольку противоречие в формировании толерантности и социализации личности – далеко не единственное. Толерантные проявления парциальны, поэтому необходимо понимать то, что толерантность это не конкретное отношение, регламентируемое в духе политкорректности, а осознанный, рациональный выбор [2].

Данный выбор субъект делает исходя из своего опыта, мировоззрения, традиций, воспитания и иных факторов личностного генезиса, на которые образование влияет лишь косвенно, поэтому не имеет никакого смысла формировать толерантность в рамках социализации личности, более устоявшиеся нормы, так или иначе, будут более устойчивы.

Вышесказанное позволяет сделать заключение о том, что необходимо формировать толерантность – целенаправленно и локализовано, но с учетом всех особенностей личности субъектов, всех факторов и условий образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безюлева Г. В., Шеламова Г. М. Толерантность: взгляд, поиск, решение. – М.: Вер- бум-М, 2003. – 168 с.
2. Бондарева Г. Формирование толерантной личности школьника // История. – 2002. – № 20 С – 51-57.
3. Зиновьев А. А. Фактор понимания. – М.: Эксмо: Алгоритм, 2008. – 195 с.
4. Степанов П. В. Воспитание толерантности у школьников: теория, методика, диагностика / под ред. Л. И. Новиковой. – М.: АПК и ПРО, 2005. – 84 с.

НЕОБХОДИМОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ ИГР НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

В.М. Тимченко

рук.: канд. филол. н. А.А. Санькова ***(ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)***

Уроки литературного чтения способны помочь учащимся наиболее продуктивно реализовывать основную функцию языка – коммуникативную, развивать навыки общения, формировать «чувство языка». Занятия на уроках литературного чтения в начальных классах имеют своей главной целью формирование умения грамматически правильно, содержательно и полно с точки зрения стиля, а также выразительно с точки зрения интонации излагать свои мысли, свое мнение, выражать свои чувства и эмоции в устной и письменной формах.

Самым важным моментом в данном случае является способность учителя увлечь обучаемого темой урока и способом подачи материала. Наиболее удачно решить этот вопрос позволяет использование языковых игр на уроках литературного чтения. Подобные игры способны не только служить своей главной цели – дать учащимся навыки речевого общения, но и предоставляют возможность в наиболее радостной и увлекательной форме усвоить эти навыки.

Первые упоминания о языковой игре относятся к эпохе античности, что говорит о древних истоках этого способа организации учебного пространства. Так, упоминания об «игре слов», «забавных словесных оборотах» встречается в «Риторике» Аристотеля.

Термин «языковая игра» был впервые введен австрийским философом Людвигом Витгенштейном, который понимал под языковой игрой любой вид деятельности, связанной с языком – некое «целое, состоящее из языка и тех видов деятельности, с которыми он сплетен» [1, с. 82].

Языковые игры способны развивать языковое чутье, способность логически мыслить, слушать и слышать, осмыслять услышанное, формировать умение обращаться с понятиями и значениями слов и выражений, и, глав-

ное, – испытывать легкость и радость, получаемую от коммуникативного процесса. Благодаря всему этому языковая игра позволяет в особой легкой форме усвоить языковые нормы, формировать навыки владения языковым материалом и как деятельность способствует осмысленному применению полученных знаний и умений в процессе собственной языковой практики в повседневной жизни. В частности, языковые игры способствуют улучшению фонематического слуха ребенка, развитию орфографической зоркости, выработке умений наиболее адекватного применения речевых средств в той или иной ситуации общения.

Использования языковых игр на уроках литературного чтения можно, для начала, проводить с целью речевой разминки, подбирая определенные тексты из детской литературы. Например, такие игры как «Минутка Почемучки», «Спросите друг у друга», подталкивающие обучающихся к диалогической форме общения. Уместно включать в содержание урока также разнообразные стихотворные диалоги, основанные зачастую на баснях или других литературных произведениях. Весьма интересно задание на создание грамматически правильных вопросов к иллюстрациям в изучаемых книгах, разыгрывание диалогов реальных лиц, животных, предметов, растений или попытка придумать собственное развитие событий литературного произведения.

Большинство языковых игр на уроках литературного чтения могут быть использованы для развития творческого воображения учащихся. Это могут быть такие игры, как построение рассказа на основе какого-либо литературного произведения для детей или попытка построить сюжетный рассказ по картинкам из книг или подсказкам, отрывочным фразам из произведений. Здесь могут быть использованы такие формы рассказа как описательный рассказ на основе общих знаний учащегося или сюжетный рассказ на основе собственного восприятия, а также всевозможные мини-сочинения и мини-изложения.

В специализированной учебной литературе описано множество языковых игр, которые можно применять на уроках литературного чтения. Например, в пособие для родителей младших школьников О.А. Белобрыкиной [2] предложен целый ряд языковых игр, направленных на развитие навыков общения. Наибольший интерес из них представляют такие игры как «Объяснялки», в ходе которых дети примеряют на себя роль взрослых и пробуют объяснить некоторые предметы и явления, знания о которых черпаются ими из отрывков прочитанных ранее литературных произведений для детей. Также крайне популярны так называемые «Ролевые игры», где учащиеся примеряют на себя роли литературных или вымышленных на основе литературных произведений героев, придумывают правила, ход сюжета и многое другое. Такие игры зачастую могут быть костюмированными представлениями, что дополнительно увлекает учащихся в процесс уроков литературного чтения и помогает развить и закрепить навыки общения на практике.

Таким образом, использование языковых игр на уроках литературного чтения является необходимым элементом языкового образования младших школьников. Использовать подобные игры необходимо в системе, на различных этапах уроков литературного чтения, а также русского языка, включая в них различные виды деятельности для детей. Представляется важным разрабатывать целые комплексы игр на литературную тематику для более систематизированного их использования, а также развития в школьниках любви и уважения к литературе и языку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белобрыкина О.А. Речь и общение: популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития: Академия К, 1998. – 240 с.
2. Витгенштейн Л. Философские исследования // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1985. – Вып. 16. – С. 79-128.

ШКОЛЬНЫЕ СТРАХИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н.И. Тур

рук.: канд. психол. н., доц. З.И. Шаповаленко (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

Вхождение ребенка в школьную среду, связано с появлением у него важнейшего новообразования – внутренней позиции школьника. Эта внутренняя позиция обеспечивается мотивационной основой, предполагающей нацеленность ребенка на учёбу, желание учиться, формирование положительного отношения к ней.

В особых случаях, когда потребности, выражающие внутреннюю позицию школьника, не возмещены, ребенок может испытывать эмоциональный дискомфорт, являющийся следствием недостаточно внимательного и доброжелательного отношения к нему со стороны учителя и сверстников, опасение перед школой и нежелание ее посещать. Такой ребенок может переживать страх. В научном понимании страх представляет собой внутреннее состояние, обусловленное предстоящей, либо предполагаемой угрозой, наступающей в преддверии ситуации [2, с. 94].

В отечественной и зарубежной психологии авторы, по-разному трактуют понятие страха. Например, З. Фрейд указывает на то, что «страх – является аффективным состоянием, то есть объединение определенных ощущений ряда удовольствие – неудовольствие с соответствующими им иннервациями напряжения, их восприятием и отражение определенного значимого события» [6, с. 296].

– И.П. Павлов отмечал, что страх является проявлением естественного рефлекса, пассивно-оборонительной реакцией с лёгким торможением коры больших полушарий. Он построен на инстинкте самосохранения, сопровождается определёнными изменениями высшей нервной деятельности и имеет защитный характер [5, с. 545].

Как подчеркивает А.И. Захаров, страх – это своего рода способ познания окружающей действительности, ведущий к более осознанному отношению к ней. Следовательно, он выполняет роль обучения и социализации в ходе процесса становления личности индивида [3, с. 200].

Повышение социальной активности ребенка младшего школьного возраста обычно отражается в страхе не соответствовать требованиям, предъявляемым современной системой воспитания и обучения в школе, сложными взаимоотношениями в системе «учитель-ученик», «ученик-ученик». Эта группа страхов носит название школьные страхи.

Проблемы исследования детских страхов на протяжении длительного времени волновали отечественных (В. И. Гарбузов, Н.И. Гуткина, А.И. Захаров, О.В. Хухлаева, Л.А Карпенко) и зарубежных (С. Холл, З. Фрейд, Г.С. Салливан) ученых.

Согласно исследованиям А.И. Захарова, зачастую, именно в младшем школьном возрасте возникает страх не соответствовать социальным требованиям находящегося рядом окружения, к которому относятся школа, сверстники, родители, проявляющийся в опасении сделать что-либо ошибочно, не так как требуют окружающие, быть не похожим на окружающих. Это все свидетельствует о возрастающей социальной активности, увеличении ответственности, обязательности, исполнительности – всего, что объединяет понятие «убежденность» [4, с. 453].

Немаловажно также подчеркнуть, что на этапе младшего школьного возраста у ребёнка перестраивается восприятие своего места в системе отношений, складывающихся со сверстниками и взрослыми. Н.И. Гуткина подчёркивает, что меняется социальная ситуация развития, ребенок оказывается на границе нового возрастного периода [1, с. 184].

Ребенок постепенно начинает осознавать свое место в мире, приобрета-

ет важнейшую социальную позицию школьника, которая напрямую связана с учебной деятельностью. **В младшем школьном возрасте, страхи, основанные на инстинкте самосохранения, сменяются страхами, значительно сложными по своей структуре.**

Во-первых, сюда причисляются страхи, связанные со школой, такие как: страх выходить к доске, отвечать у доски, угроза получить плохую оценку, боязнь старшеклассников.

Во-вторых, очень часто младшие школьники испытывают страх к учителю: страх порицания, гнева учителя, не понимания учителя, страх нового учителя.

В-третьих, тревога перед посещением школы у младших школьников обычно проявляется в страхе несоответствия и непринятия сверстниками, различных конфликтов с ними.

В-четвертых, нередко в понятие школьные страхи, кроме страхов связанных со школой, входит разлука с родителями, страх показаться плохим ребенком, страх наказания за плохую оценку.

Целью экспериментального исследования, которое осуществлялось на базе Ставропольского государственного педагогического института со студентами третьего курса: специальными психологами, являлось выявление студентами школьных страхов у детей младшего школьного возраста, которые наблюдались ими в период прохождения педагогической практики.

В эмпирическом исследовании приняли участие 17 студентов. В качестве метода исследования использовался метод ранжирования названных студентам 15 школьных страхов, которые они должны были оценить по степени их значимости для детей. Наименьшему значению начисляется ранг, соответствующий количеству ранжируемых значений 15. Наибольшему значению начисляется ранг 1. Затем подсчитывалась общая сумма баллов по каждому из представленных страхов, и вычислялось среднее арифметическое, по результатам которого определялся ранг представленных страхов. Результаты ранжирования школьных страхов студентами отражены в таблице 1.

№ п/п	Виды страхов	Среднее арифметическое	Ранг
1.	Страх порицания учителя	5,5	1
2.	Страх не понять учителя	5,8	2
3.	Страх нового учителя	8,7	12
4.	Страх гнева учителя	6,5	4
5.	Страх конфликтов со сверстниками	6	3
6.	Страх непринятия сверстниками	7	6
7.	Страх отличаться от сверстников	8,2	10
8.	Страх общения со сверстниками	11,4	14
9.	Страх разлуки с родителями	7,6	7
10.	Страх показаться плохим ребенком	7,9	9
11.	Страх перед родителями за плохую оценку	6,9	5
12.	Страх выходить к доске	8,4	11
13.	Страх отвечать у доски	7,8	8
14.	Страх получить плохую оценку	12,3	15
15.	Страх старшеклассников	9,2	13

Как видно по результатам таблицы, все студенты указали на то, что доминирующим страхом для детей младшего школьного возрастая является «страх порицания учителя», который проявляется в том, что ребенок опасается не оправдать ожиданий учителя, показаться «плохим» учеником. Он негативно воспринимает критику, замечания учителя. Дети также могут воспринимать строгого учителя, как «злого» человека. Этот страх характеризует чрезмерно чувствительных, ранимых, робких, неуверенных в себе школьников.

Группа СПЗ поставила страх «не понять учителя» на второе место. Для него характерно то, что ученики могут не усвоить материал по программе, забыть записать домашнее задание, отвлечься и не услышать учителя и т.д. Особенно остро этот страх проявляется, когда учитель открывает школьный журнал и начинает опрашивать учеников. Этот страх наиболее характерен для детей с заниженной самооценкой, повышенной тревожностью, низким уровнем притязания.

На третье место студенты поставили «страх конфликтов со сверстниками». Ребенок опасается, что коллектив в классе может не принять его, вследствие этого могут наблюдаться насмешки, унижения, проявляться агрессия по отношению к нему. Особенно часто этот страх проявляется, когда в класс приходит новый ученик, где уже произошло распределение детей по группам. Также чрезмерно робкие, стеснительные, беспокойные ученики могут побояться сделать первый шаг в развитии взаимоотношений со сверстниками. Основная причина этого страха – боязнь потерпеть поражение в споре, что может негативно отразиться на дальнейшем признании ученика учащимися всего класса. Поводом может являться и недостаток опыта в построении доверительных взаимоотношений со сверстниками, что может проявляться в излишней напористости, либо, наоборот, чрезмерной робости по отношению к сверстникам.

Группа СПЗП на последнее место поставила «страх получить плохую оценку». Дети с невыполненным домашним заданием переживают страх перед посещением школы. Страх у младших школьников возникает в основном вследствие неправильного отношения родителей, которые испытывают повышенную тревожность и являются чрезмерно требовательными, заставляя ребенка всё делать правильно, во всем превосходить сверстников.

Таким образом, большинство испытуемых выделяют группу страхов, связанных с учителем: страх порицания учителя, страх не понять учителя, страх получить плохую оценку. Педагог является наиболее значимой фигурой на этапе построения жизненного пути младшего школьника, от его отношения и понимания ребёнка зависит эмоциональное состояние школьника, успешность адаптации и дальнейшего обучения в школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – СПб.: Питер, 2004. – 184 с.
2. Гуревич П.С. Психологический словарь / П.С. Гуревич. – М.: Издательство Олма Медиа Групп; ОЛМА-ПРЕСС Образование, 2007. – 94 с.
3. Захаров А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха / А.И. Захаров. – СПб.: Гиппократ, 1995. – 200 с.
4. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб., 2005. – 453.с.
5. Павлов И.П. Физиология ВНД. / И. П. Павлов. − М.: Наука, 1954. – 545.с.
6. Фрейд З. Психология бессознательного. – М., 1989. – 296 с.

НЕТРАДИЦИОННЫЕ УРОКИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

Т.А. Циптаури

рук.: А.А. Санькова, канд.филол. н. (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

В современной школе, в том числе в начальных классах, весьма широко используются нестандартные формы обучения, называемые еще «нетрадиционные». А именно такие как: различные поездки, интегрированные уроки, экскурсии, сказки в виде урока, конкурсы, соревнования, театрализованные уроки. В связи с этими направлениями ученикам становится легче обучаться и усваивать новый материал [4, с.57].

Нетрадиционный урок – учебное занятие в импровизации, имеющее нестандартную форму, структуру и содержание. Такие занятия у детей младшей школы побуждают интерес, внимательность и их потенциал, располагает обучающихся к хорошему развитию и формированию.

Нетрадиционные формы уроков являются одной из форм не только успешного усвоения материала, но и всестороннего развития обучающегося, формирования УУД. Они способствуют увеличению активности школьников в процессе обучения, поскольку способствуют реализации в рамках учебных предметов дидактических принципов обучения, использованию разных современных методов и средств обучения младших школьников.

Для обучающихся любой нестандартный урок – это новая педагогическая ситуация, требующая, с одной стороны, приложения больших усилий, а с другой – крайне разнообразящая стандартный процесс обучения. Это абсолютно другой способ коммуникации, это позитивные эмоции учеников, которые начинают чувствовать себя в непривычной роли, что улучшает повышает их ответственность, самостоятельность, способствует формированию правильных поведенческих моделей. Нетрадиционные формы уроков создают возможность не создавать ситуации излишней перегруженности младших школьников домашними заданиями, а путём применения разных методов прохождения изучаемого материала на занятии.

Выделяют следующие типы и виды нестандартных уроков:

1. Игровые формы уроков:

– деловая игра (возможна реализация как в рамках одного, так и нескольких уроков);

– дидактические игры (кроссворды, лото и другие);

– логические игры (настольные игры, головоломки);

– ролевые игры (например, инсценировка, театрализация);

– игровая организация учебного процесса с применением игровых заданий (урок-игра, урок-состязание, урок-поход);

– игровая организация учебного процесса с применением заданий, которые, в свою очередь, также применяются в обыкновенном уроке (отыскать ошибку, задать верно вопрос, что «в коробочке лежит» и т.д.);

– применение игры на определенном этапе урока (вводная часть, актуализация знаний и мотивация учебной деятельности, знакомство с новым материалом, рефлексия и т.д.); в рамках определенного типа урока с основной дидактической целью открытия нового знания закрепления знаний, умений, способностей, повтора изученного ранее); игровой период урока: загадки, ребусы и прочие.

2. Разнообразные виды внеурочной работы (экскурсии, вечера, соревнования).

Такие уроки могут быть проведены в виде состязания между подгруппами.

Дети предпочитают такие виды уроков, как урок-диалог, урок-концерт, урок-экскурсия, урок-путешествие, урок-игра. Подобные уроки способствуют реализации различных творческих способностей обучающихся [5, с. 43].

Урок – это диалог. Диалог между учителем и учениками. Но существует и такая форма проведения урока, где ученик выступает в роли учителя. Тогда ребенок может сам взять всю обстановку под контроль, следить за работой, быть самостоятельным и направить все собственные силы на данный процесс, показать собственную уверенность и, конечно, ощутить себя в образе педагога.

После системы уроков-диалогов (будь то проходящие в устной форме или письменной), целесообразно реализовывать в учебном процессе уроки-концерты, уроки-представления, уроки-спектакли.

Урок-представление и игра-концерт – это одни из наиболее творческих форм построения процесса овладения учебным материалом посредством сюжетно-ролевой игры. В ходе их подготовки и реализации даже младшие школьники могут максимально самостоятельно подбирать подходящий и интересный им материал для развития своих способностей и навыков. Детям должна быть предоставлена максимально полная свобода в выборе выразительных средств для воплощения продуманного с помощью учителя плана, например, при постановке литературных или народных сказок (их фрагментов) и басен. В этом случае ребята могут продемонстрировать собственную версию художественного текста, показать свою интерпретацию произведения, адаптировать его язык и т.д. [3, с. 87].

3. Интегрированный урок. С одной стороны, интеграция детям предоставляет возможность прочувствовать «весь мир», а если смотреть с другой стороны, то дети могут использовать в данном уроке ту сферу, которая им ближе в реальной жизни и интереснее в процессе обучения.

Самым главным итогом такого урока представляется то, что ребенок видит наблюдает метапредметность отдельных действий и явлений, устанавливает межпредметные и предметные связи в изучении различных наук и, таким образом, глубже познает окружающий мир, связи и процессы в нем.

Интегрированный урок опирается на умения, способности и знания, либо практические результаты исследований разнообразных наук, различных учебных предметов. Главным здесь представляется найти определяющую точку их соприкосновения и прийти к полноценному синтезу. В интегрированных уроках форма реализации может быть самой различной: походы, беседы, пресс-конференции [2, с.44].

Более единообразная классификация интегрированных уроков опирается на метод их создания:

– проектирование и осуществление урока двумя и более учителями различных предметов;

– проектирование и осуществление урока одним педагогом, владеющим базовой подготовкой по интегрируемым «родственным» дисциплинам;

– формирование интегрированных тем, областей и, наконец, направлений, исходя из имеющейся предметной основы.

Таким образом, нестандартные формы подготовки и реализации уроков предоставляют педагогу возможность не только повысить заинтересованность учеников конкретной темой урока или раздела, наукой (науками), а также совершенствовать их творческую индивидуальность, учить работе с разными, наиболее интересными и значимыми для них источниками знаний.

Сама система подобного урока ставит перед школьниками задачу творческой оценки проходимых явлений, заставляет задуматься о результатах деятельности человека, практическом приложении того или иного теоретического знания, то есть содействует выработке более целостного и ценностного отношения к окружаемому миру, нового видения и интереса к изучаемому материалу [1].

В ходе выполнения данных уроков

формируются подходящие условия для развития умений и создания возможностей логически мыслить, предлагать нестандартные решения проблемных ситуаций, делать более целостные выводы с опорой на расширенные представления и т.д.

Интерес к работе на нестандартных уроках является следствием и необычной формы выполнения заданий, поскольку уход от традиционных форм проведения приводит к оживлению мышления, выработке новых идей, повышению мотивации к активной творческой деятельности.

Рассмотренные нами в данной статье формы обучения дают возможность более системно и полно реализовывать элементы занимательности на уроке, что увеличивает заинтересованность в изучении любого предмета и облегчает усвоение сложных понятий, категорий, тем.

Таким образом можно сделать вывод, что нестандартные формы реализации уроков в современном учебном процессе применять необходимо. Тем не менее, нужно учесть, что очень частое обращение к подобным формам работы на уроке неоправданно, так как нестандартное может стремительно стать слишком привычным, привести к излишнему утомлению ребенка, снизить у учеников заинтересованность к изучению дисциплины. Однако грамотное и продуманное применение нестандартных форм работы на уроке, несомненно, будет способствовать совершенствованию творческой индивидуальности школьников, развитию у учеников заинтересованности и уважения к осваиваемому предмету, выработке навыка привлечения различных источников информации, формированию интеллекта и познавательных процессов, а также ценностных ориентаций, и эстетического восприятия действительности, развивать культуру общения и необходимость в фактическом применении получаемых знаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Заруцкая Т.П. Нестандартные уроки русского языка в начальной школе Урок русского языка во 2 классе // http://festival.1september.ru/articles/210466/
2. Кошкина Э.Е. Нестандартные формы обучения младшего школьника. – Курск: Просвещение, 2000. – 44 с.
3. Кульневич С.В. Нетрадиционные уроки в начальной школе. – Ростов н/Д.: Учитель, 2002. – 176 с.
4. Махмутов М.И. Современный урок: Вопросы теории. – М., 2003. – 191 с.
5. Онищук В.А. Урок в современной школе: Пособие для учителя. – М., 1995. – 191 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ИНТЕРАКТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОСНОВНОГО СПОСОБА УВЕЛИЧЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ У ПОДРОСТКОВ

А.В. Черненко

студент 1 курса магистратуры, ГФ МПГУ, рук.:к.пед.н., доцент каф. общей биологии и методики обучения биологии Н.В. Жарикова, ТГПУ

В XXI веке образование является ключевым элементом в становлении личного и профессионального успеха любого человека. Оно оказывает влияние на возможности трудоустройства и его жизненный уровень. В связи с этим меняются и требования, предъявляемые к образовательному процессу в современной школе.

Внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) на основе компетентностного подхода увеличило значимость применения образовательных технологий и методик в процессе обучения.

Сегодня учащийся помимо овладения базовыми знаниями и новыми навыками должен эффективно исполь-

зовать информационные ресурсы, творчески воспринимать учебный материал, принимать обдуманные решения, а также уметь применять полученную информацию в повседневной жизни.

Для решения этих задач необходимо создание определенных условий позволяющих личности ребенка максимально включаться в образовательный процесс, развить свои умения, навыки, способности. В связи с этим наиболее подходящем методом работы на уроке является интерактивный.

Интерактивное обучение – это специализированная форма организации познавательной деятельности [1]. Суть организации учебного процесса при интерактивном обучении состоит в том, чтобы вовлечь каждого обучающегося в процесс познания, дать каждому возможность понимать и рефлексировать по поводу собственных знаний, мыслей, идей.

Благодаря интересным формам работы применение на уроках интерактивного метода обучения позволяет наиболее продуктивно взаимодействовать как учителю с учениками, так и ученикам друг с другом. Запоминающаяся подача новых сведений, обмен знаниями, работа в коллективе – все это упрощает процесс обучения, повышает личную мотивацию учащихся и качество образования. В особенности это важно при работе с подростками, отличием которых являются резкие, качественные изменения, затрагивающие все стороны развития.

Подростковый возраст считается самым сложным этапом в жизни ребенка. К этому периоду относятся дети возрастом от 11-12 до 14-15 лет [2]. По-другому этот возраст называют отрочество, переходный, пубертатный, «опасный», переход от детства к зрелости и др. Зрелость – это период, когда человек полностью развит во всех отношениях (физиологическом, эмоциональном, социальном, интеллектуальном и др.). Подросток находится в состоянии между ребенком и взрослым – при огромном желании как можно быстрее стать взрослым, ребенок испытывает желание отстаивать свою независимость, значимость, право голоса.

Поэтому при разработке уроков учителю очень важно принимать во внимание следующие особенности:

1. Основными психологическими потребностями подростка являются стремление к «эмансипации» от взрослых и признание своих прав со стороны других людей.
2. Подросток максимально подвержен влиянию группы, ее ценностей; он боится утратить популярность других детей.
3. Для ребенка очень важен процесс общения, как со сверстниками («группировка»), так и с различными видами коммуникации – СМИ, интернет, технические устройства (компьютер, телефон и т.п.).

Таким образом, при работе с подростками необходимо учитывать особенности данного возраста. В связи с этим, главной задачей учителя становится организация постоянного взаимодействия каждого ученика в классе (группе), что достаточно трудно, так как у каждого из учащихся имеются свои индивидуальные возможности и потребности. Но некоторые фрагменты этого взаимодействия наиболее удачно можно организовать, включая в разработку уроков различные интерактивные приемы.

На протяжении двух месяцев я проводила уроки по предметам биология и география у учащихся седьмых классов (дети подросткового возраста). Уроки разрабатывались с применением как традиционных приемов обучения (самостоятельная работа с учебником, конспект параграфа, урок-лекция и др.), так и интерактивных (групповая лабораторная работа, доклад с обсуждением, работа в паре и др.). Для выявления наиболее интересных, по мнению учащихся, способов работы на

уроке и корректирования поурочного планирования, мною в конце четверти (на 8 неделе обучения) было проведено анкетирование. В анкетировании участвовало 50 детей (7 «Б» и 7 «В» классы). Ребятам были заданы следующие вопросы:

1) Какие формы работы на уроке тебе нравятся?
2) Что бы ты хотел изменить на уроках (уменьшить или увеличить количество часов, больше работать самостоятельно, проводить больше лабораторных работ или др.)?

В результате анализа анкеты выяснилось, что наиболее интересными формами работы, по мнению учеников, являются именно интерактивные приемы обучения. Самые продуктивные из них – это групповая лабораторная работа (73%), работа в группе (32,5%), просмотр видеороликов с обсуждением (28%), представление доклада с обсуждением (20%), другие приемы (16%) (рис. 1).

Рисунок 1. Наиболее продуктивные приемы интерактивной технологии для подростков.

На второй вопрос многие ребята ответили, что хотели бы проводить больше лабораторных работ (41%), увеличить количество часов по предмету «биология» (хотя бы на 1 час в неделю) (18%), работать в группах (10%), смотреть видеоролики и обсуждать их (8%). 28,5% опрошенных не захотели ничего менять (рис. 2).

Рисунок 2. Анализ корректирования поурочного планирования.

По результатам анкетирования, можно сделать вывод о том, что наиболее рациональными и продуктивными приемами интерактивной технологии являются групповая лабораторная работа, работа в группах, просмотр видеороликов с обсуждением и представление доклада с обсуждением. Эти приемы могут быть использованы в учебном процессе, с целью повышению мотивации к обучению и улучшения качества знаний учащихся.

Таким образом, подростковый возраст является одним из самых трудных в воспитании и важных в формировании мотивации учебной деятельности. Поэтому преподавание должно быть выстроено так, чтобы каждый ребенок получал новое знание, чтобы у него была возможность самостоятельного поиска решения, применения полученных знаний. Интерактивное обучение и его отдельные приемы в полной мере могут удовлетворить потребность детей в общении и самореализации, в особенности при работе с подростками.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воронкова О.Б. Информационные технологии в образовании: интерактивные методы. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. – 315 с.
2. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. – М.: Академия, 2006. – 608 с.

МУЗЫКОТЕРАПИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

И.Н. Шаршакова

рук.: д. пед. н., проф. А.А. Сляднев (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

Проблема эффективности обучения и взаимоотношений с учеником актуальна для любого педагога. Душа ребёнка, как и душа взрослого, сложна и полна противоречий. Она пребывает в тех же борениях: стремлюсь – и не могу; знаю, что надо что-то сделать – и не могу себя заставить. Современные дети растут и формируются в условиях постоянных психологических перегрузок, имеющих множество источников. Это и конфликты с близкими, и бытовая неустроенность; сложные школьные задания и вместе с тем недостаток времени; высокие требования и низкие оценки. Прибавьте к этому ту среду, в которой им приходится обитать – загрязненный воздух и вода, некачественное и поспешное питание, повышенный звуковой фон... Накапливаясь, все эти негативные факторы нередко приводят к неврозам, которые могут принимать тысячи разных обличий, маскируясь, порой, под множество соматических, то есть телесных, недугов. В современной зарубежной литературе различные невротические состояния получили название «бернаут» («burnout»), что можно перевести как «выгорание», то есть «синдром перегоревшей души» [6, с. 3]. Но ещё Платон отмечал, что «самая большая ошибка врачей со стоит в том, что они пытаются лечить тело человека, не пытаясь вылечить его душу» [6, с. 4]. Поэтому закономерно появление в медицине таких направлений, как арттерапия, цветотерапия, театротерапия, вокалотерапия, музыкотерапия. Эти элементы вполне органично могут войти в систему взаимоотношений между педагогом музыкантом и его учеником. Целенаправленное применение музыки в различные исторические эпохи и в разных странах можно отметить и в чеканных маршах, и в патриотические песнях. Современные исследователи выяснили, что весь мир, включая человеческое тело, находится в постоянной музыкальной вибрации, то есть «человек-оркестр» – это не просто сочетание слов. Наше ухо различает всего тысячную долю (1378) звуков в различных диапазонах, а 26 вне спектра слышимости их миллионы, и даже самые незначительные изменения в их частоте влияют на состояние наших органов.

Биологам из Калифорнийского университета удалось не только зарегистрировать, но и услышать эти вибрации. С помощью ряда измерений и преобразований была получена музыка звучания молекулы ДНК, напоминающая индийские медитативные мелодии. Значит, направляя определенную звуковую волну к какому-либо органу, можно выйти на идентичную частоту и восстановить нормальную вибрацию, устраняя дисбаланс в организме [4].

Считается, что определенные музыкальные произведения обладают определенным терапевтическим эффектом. Можно скептически отнестись к этим рекомендациям: ни один рецепт, лекарственный или музыкальный, не может быть универсальным для всех. Но, тем не менее, при алкогольной зависимости неплохо будет послушать «Аве Мария» Ф. Шуберта, «Лунную сонату» Л. Бетховена, при сердечных проблемах – «Свадебный марш» Ф. Мендельсона; от раздражительности поможет бодрящая музыка А. Пахмутовой и М. Таривердиева, от синдрома хронической усталости – романс «Вечерний звон», «Времена года» П. Чайковского, от бессонницы – «Пер Гюнт» Э. Грига, от головной боли – полонез М. Огинского [3]. Если верить исследованиям, то риск наступления припадков эпилепсии при слушании музыки В. Моцарта снижается более чем наполовину. Вместе с тем есть звуки, которые калечат. Ряд ультра- и инфразвуков, которыми насыщен современный музыкальный фон, мы ухом не слышим, но их воспринимают наши органы. Мастера боевых японских искусств использовали специальные выкрики, эффект которых зависел

от высоты звука и артикуляции. Различались «воскрешающий крик», который восстанавливал дыхание и сердечную деятельность, и «умертвляющий крик», способный убить мелкое животное и временно парализовать человека. Произведя спектральный анализ музыки некоторых рок-групп, было обнаружено, что там часто повторяется одно и то же сочетание звуков, которое, действуя по принципу 25-го кадра, не только разрушает мозг, угнетает психику, но и может подтолкнуть к самоубийству. Как пишет психолог Д. Азаров, по невыясненным причинам добровольно уходили из жизни солисты, гитаристы, да и просто технические сотрудники рок-групп (солист группы «Лесоповал», гитарист группы «Черный кофе», гитарист группы «Алиса») [4]. Большое количество элементов музыкотерапии можно успешно использовать в общеобразовательных школах. Они очень широко освящены в книге В.И. Петрушина «Музыкальная психотерапия». Книга адресована студентам педагогических вузов, практическим психологам, музыкантам-профессионалам и широкому кругу любителей музыки. Владимир Петрушин, доктор педагогических наук, действительный член Международной Академии Информации, профессиональный музыкант, известен также как автор пособия «Музыкальная психология». Первая часть пособия – краткий экскурс в историю психотерапии. Далее раскрываются теоретические основы методики, подкреплённые анализом результатов экспериментов в виде схем и таблиц. Вторая часть – практическая. В ней предлагаются: двигательные упражнения и танцы, которые автор рассматривает как зеркало, отражающее внутреннее состояние человека; ритмические упражнения. Наряду с привычными для нас упражнениями типа «Ритмическое эхо», «Ритмизация имён и фамилий» предлагаются такие, как «Ритмизация движений человека и животных» – «Рубка леса», «Езда на велосипеде», «Степенная корова», «Ласковая кошка» и т.п. [5]. При этом, нарушение музыкального ритма рассматривается как невротическое нарушение ритмических процессов в организме; дыхательные упражнения с образными установками, например, «Недоенная корова», «Сытая лошадь», «Самурай на тренировке» – с мычанием, фырканьем, ударами себя в грудь и живот для активизации выдоха. Наиболее близкими, понятными и адаптированными к условиям начального музыкального образования представляются формулы музыкального самовнушения. Это небольшие песенки, с текстом и привычной нотной записью. Сам автор, Петрушин, отмечает, что главная цель при их создании заключалась в решении задач прикладного, а не эстетического характера. Поэтому, действительно, в мелодиях встречаются повторы, секвенции, порой угадываются очень знакомые мотивы. Но эта нарочитая простота как раз и оправдывается поставленной задачей – лёгкостью восприятия, запоминания и воспроизведения, а вовсе не отсутствием профессионального мастерства [5].

Автор предлагает следующие формулы: психологической устойчивости; принятия несчастья; расслабления и успокоения; защиты от беспокойства и плохих мыслей; позитивных мыслей; повышения самооценки; радости; любви, благодарения и добрых дел; здоровья; снижения уровня притязаний. Завершают книгу отзывы пациентов. Среди них – дети, страдающие заиканием, воины-афганцы с посттравматическим синдромом, обитатели геронтологических центров, да и «просто» учителя, инженеры, служащие… Главный итог занятий, и это видно по отзывам – появление иного, более оптимистического взгляда на жизнь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Брусиловский Л.С. Музыкотерапия: руководство по психотерапии. СПб., 2003. 304 с.; **2.** Ворожцова О.А. Музыка и игра в детской психотерапии. М., 2004. 96 с.; **3.** Завьялов В. Ю. Музыкальная релаксационная терапия: практическое руководство. Новосибирск, 1995. С. 29; **4.** Овчинникова Т.И. Музыка для здоровья. СПб.: Союз художников, 2004. 41 с.; **5.** Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия: учеб. пособие. М., 2000. 176 с.; **6.** Шушарджан С.В. Здоровье по нотам. М.: Перспектива, 1994. 190 с.

РАЗДЕЛ 3.

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И КУЛЬТУРЫ КАК ОСНОВНЫХ УСЛОВИЙ ЭФФЕКТИВНОГО КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРАВА

О.О. Айвазян

к.п.н., старший преподаватель кафедры философии, культуроведения и социальных коммуникаций (ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма»)

В современных модернизирующихся условиях развития общественного устройства и трансформации института образования особую актуальность приобретает проблематика формирования коммуникативной компетентности, которая указывает на уровень коммуникативной культуры личности каждого специалиста, а применительно к данной работе профилирующего в правовой сфере, и общества в целом.

Особая значимость данной проблематики возникает из-за того, что в современную эпоху глобализации в социуме в целях построения эффективного процесса взаимосотрудничества возникает необходимость совершенствования коммуникативно-речевых навыков и культуры, позволяющих достичь взаимопонимания, а вследствие этого урегулировать различные спорные ситуации, конфликты и предупредить преступные деяния различных по составу, содержанию и степени тяжести.

В связи со всем вышеизложенным, имеется возможность прийти к решению о том, что эффективный процесс коммуникативно-речевого взаимодействия требует совершенствования коммуникативных способностей в ходе образовательного процесса, а в последствии формирование коммуникативной культуры будущих специалистов права, так как они являются одними из субъектов, которые способны предупредить конфликтные ситуации и преступные деяния.

На основании этого выявляется необходимость рассмотрения основ формирования коммуникативной культуры, включающей развитие коммуникативной компетентности студентов, будущих юристов.

Данной проблематикой были заинтересованы многие исследователи как древнего периода развития общества, так и современного, поскольку знания языка и правил построения речи очень

важны для установления контакта в процессе взаимодействия. Так можно выделить следующих заинтересованных этой проблемой:

В древний период одним из таковых был древнегреческий философ Аристотель, который рассматривал в своем труде «Риторика» основы построения ораторской речи, что очень важно в обществе.

На современном же этапе изучением вопросов формирования коммуникативной культуры юристов занимались многие ученые, среди которых можно отметить: Т.М. Балыхину, В.О. Баскова, И.И. Батова, Г.С. Бояренцеву, Т.В. Губаеву, Я.С. Киселева, В.М. Савицкого, А.А. Ушакова, Г.И. Шаткова и др.

Термины «язык» и «речь» применяются в различных сферах наук, тем самым указывая на свою особую теоретическую и практическую значимость в общественном сознании.

При этом, язык – явление общественное, социально-историческое, а речь – явление социальное, индивидуально-психологическое. Создателем и носителем языка является народ, а носителем и творцом речи – отдельный человек. Но речь – явление не только индивидуальное, но и социальное, так как индивид использует языковые средства для общения с другими людьми, в целях коммуникации [5, с. 29]. Язык существует и развивается по своим законам независимо от деятельности отдельного человека, а речь индивида находится в непосредственной зависимости от его языкового окружения [3, с. 5]. Следовательно, «язык одновременно и орудие и продукт речи» [2, с. 42].

На основании этого имеется возможность подчеркнуть то, что основным фактором эффективного формирования коммуникативной культуры является процесс обучения основам языкознания, включающим развитие знаний о языке и речи, который должен строится с учетом основных принципов и требований обучения и воспитания. Среди основополагающих принципов обучения и воспитания выделяются:

1. Принцип соблюдения научности в процессе образовательной деятельности, предполагающий введение материала в соответствии со сложившейся степенью и уровнем научных изысканий на данный период времени.

2. Принцип соблюдения в учебном процессе сознательности, т.е. обучаемый должен осознавать и понимать информацию, которую он получает во время занятий, что может быть реализовано только в случае основательного разъяснения учебного материала.

3. Принцип системности и последовательности заключается в том, чтобы процесс образовательной деятельности должен строится с учетом уровня развития и этапа обучения.

4. Принцип взаимосвязи теоретических и практических основ предполагает то, что введенные теоретические знания должны иметь практическую направленность. Подобное может быть реализовано вследствие введения ситуативных упражнений и заданий, способствующих освоению как теории, так и практики в сфере языкознания.

5. Принцип преемственности заключается в том, что образовательный процесс должен включать такие важные составляющие учебной деятельности, как последовательное, системное и согласованное построение занятий.

6. Принцип наглядности предполагает наличие в учебном процессе наглядного материала, соответствующего уровню и этапу обучения. Поскольку наглядность способна влиять на творческое мышление посредством зрительного восприятия, что является важным компонентом развития коммуникативно-речевой компетентности.

7. Принцип активности и доступности, предполагает активное включение в образовательный процесс обучаемого, при этом, материал должен быть доступным для восприятия. Важно отметить, что данные принципы взаимосвязаны и очень важны для образовательного процесса. Один без другого не может существовать.

8. Принцип функциональности предполагает введение речевого материала в учебную деятельность с раскрытием основных функций коммуникативно-речевых единиц.

9. Принцип коммуникативности является одним из основных в процессе образовательной деятельности в рамках изучения основ языкознания, что предполагает приближение процесса обучения языковой компетентности к процессу коммуникации.

На основе всего вышеизложенного, можно отметить то, что без соблюдения представленных принципов в ходе учебной деятельности невозможно достичь эффективности процесса обучения. Также важно подчеркнуть то, что помимо представленных принципов имеется еще такой принцип, как постепенное нарастание трудностей, т.е. от менее трудоемкого материала к более сложному [4, с. 472].

Помимо всего прочего, необходимо заметить то, что в процессе обучения коммуникативной культуре важен учет не только основных принципов, но и основополагающих требований, предъявляемых к языку и речи. Поскольку коммуникативно-речевая культура предполагает наличие коммуникативной компетентности, заключающейся во владении основными коммуникативно-речевыми знаниями, умениями и навыками как будущими специалистами, профилирующимися в сфере права, так и иными специалистами. Так как речевое взаимодействие предполагает соблюдение всех правил и норм построения речи, которые также отражены в следующих требованиях:

1. Правильность включает то, что в процессе образовательной деятельности в ходе формирования коммуникативной культуры необходимо внедрять языковой материал с учетом верного выбора языковых средств, правильного расположения их в речевой деятельности, а также правильной взаимосвязи основополагающих элементов языка. Данное требование может быть реализовано посредством такой методики, как многократное повторение языкового материала, также оно имеет непосредственную взаимосвязь с таким требованием как точность.

2. Точность взаимосвязана с элементами, как экстралингвистика и лингвистика. При этом, точность включает наличие содержательности и ясности, направленных на достижение взаимопонимания.

3. Чистота заключается в применении в ходе построения речи только норм литературного языка, в речевом потоке не должно быть: диалектизмов, просторечий и канцеляризмов.

4. Доступность заключается в правильном и точном изложении информативного материала, а это влияет на его действенность. При этом, если уровень точности и доступности речи высок, то ее можно назвать уместной и действенной [1, с.126].

Итак, все представленные выше требования, предъявляемые к речи важны в ходе построения высказывания, а также оказывают положительное воздействие на процесс коммуникативно-речевого взаимодействия, и способствуют достижению взаимопонима-

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айвазян О.О. Коммуникация и речь // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. – 2012. – Вып. 3 (103). – С. 125-129.
2. Соссюр, Ф. де Курс общей лингвистики: монография / Ф. де Соссюр. - М.: УРСС Эдиториал, 2007. – 257 с. 12
3. Шхапацева, М.Х. Развитие связной русской речи учащихся: пособие для учителей общеобразовательных школ РА / М.Х. Шхапацева. – Майкоп, 1995.- 134 с. 15
4. Aivazyan O.O. The formation of communicative-and-speech abilities and skills of students as one of the main problems of the development of personality / O.O. Aivazyan // Japanese Educational and Scientific Review. – Tokyo University Press. – No.1. (9). – Volume XI. – 2015. – pp. 471-475. 3
5. Shkhapatseva M. Features speech etiquette as one of the main linguistics phenomenon in today's multicultural society / M. Shkhapatseva // Scientific enquiry in the contemporary world: theoretical basics and innovative approach. – 7th edition: research articles, B&M Publishing, San Francisco, California. – 2016. – pp. 28-32.

ния, что является предпосылкой для развития коммуникативной компетентности, и в дальнейшем формирования коммуникативной культуры будущих специалистов, как в правовой области, так и в иных.

Таким образом, на основе всего вышеизложенного можно сделать вывод о том, что будущий специалист, профилирующийся в правовой области должен обладать высокой коммуникативно-речевой культурой, включающей коммуникативную компетентность. Поскольку любой компетентный специалист в сфере права в своей обыденной деятельности ежедневно сталкивается с лицами, которые могут принадлежать к другой культуре и сфере деятельности, а это основной показатель необходимости развития высокого уровня коммуникативной компетентности и культуры, без этого не может быть реализована основная цель взаимодействия, а именно эффективное разрешение какого-либо вопроса правового характера.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ

А.С. Баженова, Е.В. Иванов,

рук.: д.пед.н., доц. Р.С. Наговицын (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В.Г. Короленко)

В профессионально-прикладной подготовке будущих бакалавров особое место занимает физическая культура студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья, не противопоказанные для его обучения в высшем учебном заведении. Перед специализированными кафедрами физической культуры и спортклубом приобретает особую актуальность повысить всеми доступными методами, и в первую очередь средствами физической культуры, полноценность такого студента, а, кроме того, вместе с другими мероприятиями обеспечить постепенное восстановление его физического здоровья, т. е. обеспечить реабилитацию.

В системе восстановительных мероприятий физическая культура и отдельные ее средства играют важную роль тем, что под влиянием систематически применяемых физических упражнений в возрастающей дозировке улучшается и нормализуется деятельность нервной, сердечно-сосудистой, дыхательной, мышечной и других физиологических систем организма. Средства физической культуры в рамках их лечебного дозированного применения вызывают в организме человека с теми или иными физиологическими отклонениями формирование временных или постоянных физиологических компенсаций, обеспечивающих высокий приспособительный эффект.

На определенном этапе контролируемого воздействия физических упражнений в организме студента намечаются и развиваются признаки нормализации нарушенной функции. Очень важной стороной действия занятий физической культурой является воздействие на интимные процессы обмена, так называемое трофическое действие, проявляющееся как непосредственно в мышцах, вовлекаемых в действие, так и на всем организме.

При различных методиках применения средств физической культуры в рамках организованных занятий на первое место выступает общетонизирующий, стимулирующий эффект, выражающийся и общем повышении жизнедеятельности организма и в росте его неспецифической сопротивляемости к неблагоприятным факторам внешнего пространства. Подобные механизмы лечебного действия средств физичес-

кой культуры делают вполне обоснованными, но попытки использовать занятия физическим воспитанием дли восстановления здоровья студентов [3].

Индивидуально-дифференцированное применение физических упражнений, игр, закаливания в зависимости от состояния физического здоровья обучающихся требует серьезного врачебного контроля, и в первую очередь правильного и своевременного распределения студентов на медицинские группы для занятий физической культурой. Углубленное обследование состояния здоровья студентов с привлечением специальных тестов должно заканчиваться в первые месяцы начала занятий, причем в первую очередь осматриваются студенты I курса. При осмотре учитываются данные непрерывного медицинского наблюдения и медицинских карт молодых людей, поступающих в вуз. К углубленному осмотру студентов нашего института ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко» систематически привлекаются не только врачей медицинского кабинете, но и врачи санатория – профилактория ГГПИ и преподаватели врачебного контроля – специалисты в области спортивной медицины. Это позволяет заканчивать углубленный осмотр и распределение на медицинские группы к концу первой половины сентября и на подготовительном отделении и в специальных группах приступить к плановым занятиям по установленной программе физкультурно-оздоровительных мероприятий.

Такой опыт показывает, что при некотором снижении числа студентов, относимых по состоянию здоровья к специальной группе, все же в эту группу входит от двух до четырех процентов всех студентов. В последние годы совершенно не практикуется освобождение студентов от занятий по физической культуре – все студенты специальной группы занимаются с преподавателями, и лишь в отдельных, исключительных случаях организуются индивидуальные занятия, дистанционное обучение и консультации [1].

В течение последних учебных годов (2014/15 и 2015/16 учебные года) состав студентов с отклонениями в состоянии здоровья позволяет сгруппировать внутри специальной медицинской группы две подгруппы: в одну из них – с заболеваниями внутренних органов – мы относим всех учащихся с сердечно-сосудистой патологией, с хроническими заболеваниями органов дыхания и некоторыми другими заболеваниями; в другую подгруппу включаются студенты с различными заболеваниями опорно-двигательного аппарата. Программа занятий в каждой из подгрупп составляется при участии врача, преподавателей кафедры физической культуры и безопасности жизнедеятельности и врачей санатория-профилактория ГГПИ с учетом состава группы, лечебно-профилактических задач и принципов лечебного применения средств физической культуры при данных заболеваниях.

Так, в подгруппе для заболеваний внутренних органов, главным образом сердечно-легочной патологии, программа занятий учитывает постепенно увеличивающуюся адаптацию к физической нагрузке, нормализацию и тренировку сердечно-сосудистой и дыхательной систем к объему вначале бытовых, а затем и профессиональных нагрузок, включение дыхательных упражнений и специальных упражнений, индивидуально ориентированных по составу больных. В подгруппе для студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата (сколиотическая болезнь, остаточные явления после травм, перенесенных в детстве заболеваний нервной системы) в программу включаются физические упражнения общестимулирующего характера, большая группа упражнений, направленных на повышение общей и силовой мы выносливости мышц туловища, упражнения на координацию движений, корригирующие упражнения и специальные упражнения [2; 3].

К занятиям со студентами специальной группы привлекаются преподаватели, овладевшие методикой применения лечебной физкультуры и прошедшие специальные курсы повышения квалификации на базе соответствующих кафедр медицинских институтов, а также на базе отделений лечебной физкультуры врачебно-физкультурных диспансеров.

Эффективность занятий со студентами специальной группы определяется во многом и своевременно проводимым врачебно-педагогическим контролем. Целью врачебно-педагогических наблюдений является установление соответствия программы занятий состоянию здоровья, уровню подготовки, возрасту, полу и личностным особенностям студента. Во время этих наблюдений изучение построения занятия, его хронометраж, плотность и данные о физиологических сдвигах, непосредственные наблюдения над исследуемым студентом позволяют объективно составлять анализ о характере влияния средств физической культуры. Врачебно-педагогические наблюдения и обсуждения их результатов совместно с преподавателем позволяют не только корректировать содержание самих занятий, но и своевременно переводить студентов из специальной группы в подготовительную [4].

В пределах возможностей института остается нерешенным вопрос о занятиях со студентами специальной группы на старшем курсе, где занятия физической культурой по учебному плану не проводятся. Если отсутствие вообще систематического воздействия физической культуры на старших курсах даже у здоровых студентов приводит к некоторым неблагоприятным измененном физического здоровья, а именно ухудшение физического развития, излишняя прибавка в весе, снижение динамических показателей мышечной силы и жизненной емкости легких, то для студентов, уже имеющих на первых курсах отклонения в здоровье, исключение занятий в специальной группе является нарушением благоприятного хода восстановления здоровья.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Демкина Е.П. Формирование здорового образа жизни студентов: как не упустить главного? // Высшее образование в России. – 2016. – №5. – С. 50 – 55
2. Наговицын Р.С. Дыхательная гимнастика на занятиях физической культурой в вузе // Адаптивная физическая культура. – 2011. – №2. – С. 46-49.
3. Фонарев М.И. Физическое воспитание студентов с отклонением в состоянии здоровья // Научные основы физического воспитания студентов педагогических институтов: материалы науч. – практ. конф. – Л.: Изд-во ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1970. – С. 87 – 90.
4. Чернышева И.Г., Егорычева Е.В., Шлемова М.В., Мусина С.В. Проблемы решения образовательно-воспитательных задач со студентами специальных медицинских групп в вузе // Наука и современность. – 2014. – №1 (1). – С. 156 – 162

МЕСТО ПРОБЛЕМНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «РЕКЛАМА И СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ»

М.С. Васечкина

соискатель, ученой степени кандидата наук, рук.: доктор педагогических наук, профессор С.М. Ахметов (ФГБОУ ВО КГУФКСТ)

Проблемный подход в обучении, как таковой появился в педагогике от так называемого, исследовательского метода обучения. Данные метод берёт начало в американской педагогике, его создателем считается педагог Джон Дьюи. Проблемный подход в обучении – это, в первую очередь, проблемное изложение материала, это проблемные ситуации, созданные для того, чтобы обу-

чаемый самостоятельно мог выйти из проблемы или решить ее.

Российский теоретик и практик проблемного обучения М.И. Махмутов сформулировал функции проблемного обучения. Среди них наиболее важными на наш взгляд являются развитие творческих способностей у обучаемых, развитие применения усвоенных знаний в новой ситуации, способность принимать решения, способность решать творческие проблемы, а также формирование мотивации к обучению [1, с. 98].

Анализируя эти функции, отметим, что проблемное обучение способно развивать и формировать в студенте, как теоретические знания, так и практические навыки. А на сегодняшний день бакалавры, выходящие из стен вуза, должны, в первую очередь, показать свою потенциальному работодателю, что они, не имея опыта записанного в трудовой книжке, умеют выполнять профессиональные практические задачи.

Так, например, бакалавры направления подготовки «Реклама и связи с общественностью» – это коммуникаторы, задача которых налаживать связи между организацией и ее целевыми аудиториями через передачу актуальной, правдивой и важной информации. Для того чтобы студенты, обучающиеся на данном направлении в Кубанском государственном университет физической культуры, спорта и туризма могли строить коммуникацию с различными группами общественности на профессиональном уровне мы применили указанные ниже методы проблемного подхода в их обучении на дисциплине «Основы интегрированных коммуникаций».

Во-первых, это проблемная лекция или лекция-провокация. Лекция провокация – это близкая к игровой форме разновидность гибридной лекции, в рамках которой преподаватель должен сделать несколько ошибок, при этом студенты должны их отметить и в конце занятия перечислить их. О том, что лекция будет с ошибками, студентам было объявлено в начале занятия, также им было сказано, что для обсуждения увиденных ими недочетов в конце занятия будет выделено 10-15 минут.

Лекция-провокация решает важную педагогическую задачу, лежащую в ос-

Таблица 1 – Сценарий проведения «Мозгового штурма»

№	Этапы и краткий комментарий	Регламент, минуты
	Первый этап. Пролог	10
1.1	Введение. Создание необходимой атмосферы, мобилизация студентов. Информирование обучающихся о целях, правилах и технологиях проведения занятия	10
1.2	Выбор слогана занятия, его утверждение и написание на доске	10
1.3	Постановка и трактовка проблемы	
	Второй этап. Генерация идей	
2.1	Генерация-разведка (психологическая поддержка участников и их первых идей, контроль выполнения правил)	5-10
2.2	Каскадная генерация идей (быстрое поступление идей и их запись аналитиками)	20-30
	Третий этап. Синтез	
3.1	Синтез имеющихся идей выбранными аналитиками (классификация, оценивание идей) и их обобщение	15
	Четвертый этап. Критика	
4.1	Критика поступивших идей («разгромить» с различных позиций предложенную идею, следует критиковать идею, но не студента, который идею предложил), в том числе доклад ведущего аналитика	20 (из них 10 – доклад)
	Пятый этап. Эпилог	
5.1	Подведение единого итога занятия (оценивание вклада каждого из студентов)	5
		Максимальное время 120 минут

нове данного исследования – активизировать обучение студентов через проблемность. Именно данный вид лекции наталкивает студентов на поиск проблем, их анализ и решение [2, с. 40].

Во-вторых, это специально разработанное учебное пособие «Рабочая тетрадь по связям с общественностью», где использовались задания различного уровня сложности. Например, заполнение пропусков, сравнение и сопоставление, подготовка творческих заданий, проведение исследовательских и аналитических работ, написание эссе, написание письменных средств PR-коммуникации, организация и анализ собственных коммуникационных проектов.

В-третьих, это организация и проведение «Мозгового штурма». Целью проведения «Мозгового штурма» явилась необходимость выработать у студентов – будущих бакалавров направления «Реклама и связи с общественностью» привычку активно мыслить, с одной стороны, и, с другой стороны, креативно решать возникающие проблемы. Данное занятие имело свой регламент и сценарий проведения, представленные в таблице 1.

Все участники занятия были поделены на участников обсуждения и аналитиков, ведущим мозгового штурма был преподаватель. Слоганом была выбрана фраза – «Любая проблема решаема» [3, с. 14]. Во время аналитического этапа студенты анализировали какие идеи известны-неинтересны, объясняли свою точку зрения и отвергали идею; какие идеи известны-интересны и их можно взять в разработку; какие идеи оригинальны-невыполнимы по разным практическим причинам; какие идеи оригинальны-выполнимы. В конце главный аналитик перечислил те идеи, которые следует воплотить, и в конце занятия было принято решение, что группы студентов по 3-5 человек будут определенные идеи реализовывать.

Таким образом, проблемный подход в обучении студентов-будущих бакалавров направления «Реклама и связи с общественностью» является необходимым для формирования профессионально пригодного выпускника, так как он способен развить в нем интерес к учебе, через решение проблемы, а также направлен на получение практического опыта будущей деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
2. Васечкина М.С. Лекция, как современная форма организации процесса обучения студентов специальности «связи с общественностью // Материалы V Всероссийской научно-практической конференции «Связи с общественностью в спорте: образование, тенденции, международный опыт»» (23 апреля 2013 года, Краснодар). – Краснодар: ФГБОУ ВПО КГУФКСТ, 2013. – С. 39–42.
3. Беляева И.А. Развитие у будущих специалистов по связям с общественностью профессиоанльно-познавательной самостоятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Елец, 2009. – 25 с.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ К ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

А.С. Ефимова

студентка 6 курса 1 МФ МА им. С.И. Георгиевского КФУ им. В.И. Вернадского, рук.: к.м.н., доцент МА им. С.И. Георгиевского И.Я. Горянская, КФУ им. В.И. Вернадского

Подготовка будущих врачей к обеспечению лечебно-профилактической деятельности является актуальной проблемой высшего медицинского образования [3], поскольку первичная профилактика нарушений здоровья признаны мировым сообществом наиболее эффективной стратегией сохранения здоровья населения всех возрастных групп [2]. Кроме того, в оздоровительной деятельности важна готовность медиков к решению задач рекреации и реабилитации с учетом местных ресурсов, среди которых

особое место занимают приморские климатические курорты Крыма [1].

Цель работы: анализ результатов исследования по оценке уровня знаний будущих врачей о рекреационном потенциале климатических курортов и готовности к их применению в профессиональной деятельности. Для оценки уровня подготовки будущих врачей к реабилитационным мероприятиям нами была разработана анкета из 10 вопросов, позволяющая оценить осведомленность респондентов о влиянии климатических факторов на здоровье человека. К опросу привлекли студентов Крымского государственного медицинского университета им. С. И. Георгиевского. Объем выборки – 179 студентов пятых-шестых курсов, возраст респондентов составил от 20 до 24 лет. Полученные результаты обработаны статистическими методами при помощи пакета программ SSPS, графически оформлены при помощи Exel. Анализ ответов позволяет дать оценку мотивационных установок студентов и их знаний в области курортологии, разработать предложения по совершенствованию подготовки будущих врачей к оздоровительной деятельности с учетом региональных особенностей. Респондентам были предложены вопросы, касающиеся организационно-реабилитационных аспектов оздоровительной деятельности, и вопросы, позволяющие оценить уровень сформированности знаний о курортах и их оздоровительном потенциале. На вопрос «Считаете ли Вы, что правильно спланированное время отпуска является важным условием сохранения и укрепления здоровья пациента?» утвердительно ответили 73% студентов пятых-шестых курсов (рис. 1). Рекреация в настоящее время признана важным фактором первичной профилактики заболеваний, правильная организация рекреационного периода необходима для сохранения и укрепления здоровья [5]. Однако только 53% студентов 5-6 курсов считают, что семейный врач должен консультировать пациентов по вопросам организации и проведения отпускного времени (рис. 2). Студенты первых и вторых курсов изучают гигиену и медицинскую экологию, как следствие 92% студентов-младших курсов согласны с тем, что при выборе курорта для каждого пациента необходимо учитывать особенность климатических условий и времени пребывания на нем. На старших курсах утвердительный ответ дали только 71% студентов (рис. 3). Большинство студентов старших (63%) курсов согласны с тем, что врач должен знать, насколько параметры климатических курортов отвечают индивидуальным и возрастным особенностям пациентов (рис. 4). Только 59% студентов пятых-шестых курсов лечебного факультета считают, что семей-

Рис. 1. Распределение ответов студентов на вопрос «Считаете ли Вы, что правильно спланированное время отпуска является важным условием сохранения и укрепления здоровья пациента?»

Рис. 2. Распределение ответов студентов на вопрос «Считаете ли Вы, что семейный врач должен консультировать пациентов по вопросам организации и проведения отпускного времени?»

Рис. 3. Распределение ответов студентов на вопрос «Согласны ли Вы с утверждением, что при выборе курорта для каждого пациента необходимо учитывать особенность климатических условий и времени пребывания на нем?»

ный врач должен знать реабилитационный эффект конкретных климатических курортов при конкретных заболеваниях пациентов (рис. 5). На вопрос «Какой из приведенных курортов является наилучшим по климатическим показателям для рекреации и реабилитации в марте?» верно ответили (Канарские острова) только 39 процентов старшекурсников, на вопрос «Какой из курортов относится к рекреационно наименее благоприятным?» – 23% респондентов, обучающихся на 5-6 курсах. Ответы студентов на ряд других вопросов также выявил недостаточный уровень знаний. Так, на вопрос «В каком месяце предпочтительнее отправиться на Канарские острова с целью укрепления здоровья семье (здоровые взрослые и здоровые дети)?» правильно (июнь) ответили 36% старшекурсников; на вопрос «Каковы допустимые температуры воздуха (град. С) для рекреантов, страдающих ишемической болезнью сердца со стенокардией, гипертонической болезнью II стадии?» – 37% студентов старших курсов. Построение здравоцентрической системы обучения в медицинском вузе [4] как основы формирования готовности будущих медиков к решению задач рекреации и реабилитации с учетом региональных ресурсов является актуальной педагогической проблемой. Полученные нами результаты пилотного опроса отражают недостаточный уровень подготовки студентов медицинского университета к оздоровительной деятельности на основе климатотерапевтических подходов. Однако анализ показал, что будущие медики осознают потенциальные возможности климатических курортов в оздоровлении населения, заинтересованы в повышении собственных знаний о выборе курорта в соответствии с индивидуальными особенностями пациента, климатическими условиями и временем пребывания на нем.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о необходимости совершенствования профессиональной подготовки будущих врачей в сфере первичной профилактики заболеваний средствами климатотерапии и физической реабилитации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ: 1. Ефимова В.М. Прикладная валеология: Модуль «Использование факторов окружающей среды в оздоровлении человека» учебное пособие / В. М. Ефимова, А. М. Ярош. Симферополь, 2009. 100 с.; **2.** Здоровье-21: Основы политики достижения здоровья для всех в Европейском регионе ВОЗ: Введение // Европейская серия по достижению здоровья для всех. №5. 44 с.; **3.** Мурзагалина Л.В. Первичная профессиональная социализация будущих врачей на этапе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08; [Место защиты: Башкир. гос. пед. ин-т]. – Уфа, 2010. 26 с.; **4.** Плотникова И.Е. Психолого-педагогическая диагностика эффективности здравоцентрической системы обучения в медицинском вузе / И.Е. Плотникова, С.Ю. Комова // Фундаментальные исследования. 2013. 11 (7). С. 1478-1482; **5.** Решетников А.В. Современные социальные изменения в общественном здоровье и моделях медицины // Социология медицины. 2006. №1. С. 3-9.

Рис. 4. Распределение ответов студентов на вопрос «Считаете ли Вы, что врач должен знать, насколько параметры климатических курортов отвечают индивидуальным и возрастным особенностям пациентов?»

Рис. 5. Распределение ответов студентов на вопрос «Считаете ли Вы, что семейный врач должен знать реабилитационный эффект конкретных климатических курортов при конкретных заболеваниях пациентов?»

Да Нет затрудняюсь ответить

ОБУЧЕНИЕ ПРОВЕДЕНИЮ ПОДВИЖНЫХ ИГР В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В.Д. Игольницын, В.Ю. Машковцев

рук.: Р.С. Наговицын, д. пед. н., доц. (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В.Г. Короленко)

Реализация подвижных игр отличается значительным комплексом естественных движений, в этом их большая ценность для улучшения общей физической подготовки обучающихся. Разнообразие содержания игр развивает сообразительность, находчивость и инициативу. Командное состязание вырабатывает чувство ответственности за коллектив, товарищеской взаимопомощи.

Подвижные игры имеют еще и другое значение. Знание содержания игры, ее положительное воздействие на организм занимающихся дает возможность применять ее в работе с детьми в любых условиях и с различными возрастными группами. Но для того, чтобы подвижная игра вызвала определенный интерес у обучающихся, нужно уметь правильно, доходчиво и доступно объяснить ее, быстро и четко разместить играющих, внимательно наблюдать за игрой, отвечая за порядок и правильность ее реализации [4].

Все это создает трудности при обучении студентов умению организовать и провести игру. На практике установилась определенная технология проведения и изучения со студентами подвижных игр. Совместно с преподавателем мы (студенты факультета педагогического и художественного образования (ПИХО) профиля «Физическая культура») разработали несколько вариантов игр, которые проводились на учебном предмете «Физическая культура» по типу эстафет с решением простейших арифметических задач для студентов факультета информатики, физики и математики (ИФИМ) и содержали несложные вопросы из области литературы и русского языка для студентов факультета социальных коммуникаций и филологии (СКИФ) ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко».

Отдельные игры мы видоизменяли применительно к задачам. Из многообразия игр, рекомендуемых различными авторами и методистами при прохождении практики в школе, мы выбрали наиболее интересные, которые можно применять как в различных частях урока, так и во внеурочное время в разных условиях. За основу мы выбрали командные игры и варианты состязания с водящим [1, 5].

Подвижные игры изучались и закреплялись на учебных обязательных занятиях, факультативном курсе и на занятиях в секциях спортклуба института. В ходе игры мы сразу предупреждали студентов о возможных ошибках, которые могли бы привести к спаду интереса у играющих и к недопустимым явлениям (нарушении дисциплины, грубости, травмам и т.п.).

Когда подвижных игр было изучено предусмотренное планом количество (около 15–20), мы участвовали в проведении со студентами практических занятий, на которых подробно разъяснялись организация и методика реализации проведения игр, а именно выбор игры, приготовление к ней, наличие пособий и т. п. Кратко восстанавливая в памяти содержание игр, мы производили запись их, квалифицировали их применительно к возрастным группам учащихся, а также определяли условия, в которых могла быть применена та или иная игра (на площадке, в помещении, на местности, на переменах в школе, на школьном празднике, в загородном лагере, на различных прогулках, в походе и т. д.).

Внимание студентов акцентировалось на том, какие личностные качества вырабатываются у учащихся в процессе проведения той или иной игры. На этих же семинарских занятиях мы помогали проводить практикум следующего содержания:

– одному из студентов предлагалось рассказать игру, а остальным подметить неточность в объяснении и дополнить рассказ;

– другому предлагалось рассказать содержание игры, а остальным – придумать возможные варианты ее;

– следующему по содержанию игры предлагалось начертить на доске расстановку играющих, остальным давались более простые варианты расстановки остальных участников [3, 4].

Проведение такого практикума развивало мыслительные и речевые способности студентов, закрепляло знания, полученные на практических занятиях и при проведении игр, представляло возможность студентам держаться перед группой более смело, быть уверенными в своих силах. Но самый трудный этап начинался с момента проведения игр самими обучающимися.

В процессе наблюдений мы пришли к выводу, что студенты факультета ИФИМ, хорошо запоминая содержание игры и даже ее варианты, затрудняются в словесном изложении ее группе, им не хватало словарного запаса. При помощи наводящих вопросов мы старались натолкнуть студентов па правильную мысль, а затем вновь рассказать игру уже с возможными вариантами.

Студенты факультета СКИФ затруднялись в определении ролей играющих. Лучшим средством для устранения этого недостатка мы считали тщательное изучение материала строевых и особенно порядковых упражнений.

Ряд игр, в основном игры на местности и военно-спортивного содержания типа «Поиски знамени», «Военная эстафета», «Чуткий часовой», «За знамя» и др.), которые невозможно изучить в условиях учебных и спортивных занятий в институте, мы проводили во внеучебной деятельности и на различных загородных мероприятиях, проводимых при институте («Шаг вперед», «Школа актива») три раза в год.

Не всегда возможно каждому студенту приобрести достаточное количество необходимой литературы по правильному проведению подвижных игр, а игры, изученные в институте, со временем забываются. Поэтому мы предложили студентам завести тетради-дневники и в свободное от занятий время постепенно вести запись изученных игр. Такая запись имела и другое значение. Записывая игру, студент старался правильно изложить свою мысль, что вырабатывало навыки письменной речи. Тетради-дневники проверялись преподавателями физической культуры, и с исправлениями возвращались студентам [2].

Итоги наших наблюдений показали, что: 1. Изучение и проведение подвижных игр имеет существенное значение в общей физической и профессионально-педагогической подготовке будущих педагогов. 2. Практика проведения студентами подвижных игр вырабатывает и совершенствует умения и навыки владения группой, развивает речь студентов – навыки и умения, столь необходимые будущему педагогу любого профиля подготовки. Знание содержания игр и методики их проведения дает возможность полнее и лучше организовать работу с детьми в школе и загородном лагере [4]. 3. Подвижные игры следует проводить, по возможности, почти на каждом занятии, применительно к его задачам. 4. Одним из контрольных нормативов в педагогических вузах следует включить «Умение организовать и проводить подвижные игры» различной интенсивности и с разными возрастными группами учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ишмухаметов М.Г. Подвижные игры в содержании третьего урока. IV класс // Физическая культура в школе. – 2009. – №2. – С. 18–21.
2. Павлов И.А. Роль подвижных игр для физического совершенствования человека // Современные гуманитарные исследования. – 2011. – №4. – С. 99–102.
3. Тимошкина Н.А. Подвижные игры – средство формирования готовности детей к обучению в школе // Начальная школа. – 2007. – №8. – С. 16-18.
4. Хренова Т.Е. Подвижные игры в профессионально-педагогической подготовке студентов // Научные основы физического воспитания студентов педагогических институтов: материалы науч. – практ. конф. – Л.: Изд-во ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1970. – С. 91–93.
5. Чистополов С.В., Чистополов В.Н. Обучение подвижным играм // Физическая культура в школе. – 2008. – №1. – С. 29–32

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА СТРЕССА В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Н.М. Кудряшова

рук.: канд. псих. н., доц. **Н.Б. Дрожжина** (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

Период студенчества является важным и ответственным периодом жизни каждого человека, и в значительной степени определяет успешность будущей профессиональной деятельности.

В данном возрасте происходит окончательное формирование здоровья и ориентации на здоровый образ жизни студентов вузов. Однако, получение профессиональных знаний, умений и навыков может быть связано с большим напряжением и переутомлением нервной системы студента.

На каждом этапе обучения в вузе студенты сталкиваются с различными стрессовыми ситуациями (период экзаменационной сессии, период социальной адаптации к обучению, высокая учебная нагрузка и требования внутреннего распорядка в вузе и др.).

В психологии стресс понимается как ответная нормальная и естественная реакция человеческого организма (психическая, физическая, эмоциональная, химическая) на все то, что пугает, угрожает или раздражает человека, например, психическое или физическое перенапряжение, отрицательные эмоции и т.п. [3]. Впервые термин «стресс» ввел Ганс Селье в 1936 году, что обозначало, по его мнению, – «давление», «напряжение».

Когда стресс действует на человека, то организм начинает вырабатывать гормон адреналин способствующий поиску выхода из данного негативного состояния.

Если ресурс человека позволяет быстро справиться со стрессом, то мы говорим о таком виде стресса как «эустресс» или «полезный стресс». Считается, что небольшая доза стресса может быть полезна человеку и способствует активизации организма в целом, стимулирует и пробуждает внутренний потенциал человека.

В случае, когда стресс слишком сильный или длительный во времени, то это «дистресс» или «вредный стресс», с которым человек не справляется, что приводит к потере активности и способности решать проблемы [2].

Студенты, особенно первокурсники, часто переоценивают свои возможности относительно своего здоровья. Им кажется, что их психологические и физические возможности неисчерпаемы и часто вообще не заботятся о своем здоровье.

Также другими причинами возникновения стресса могут выступать – слабая идентификация со студенческой средой, недостаточная адаптация к новым условиям и требованиям, желание выделиться среди сверстников и демонстрация рискованного поведения, неудовлетворенность результатами своей учебной деятельностью, низкая самооценка, отсутствие навыков психической саморегуляции и т.д.

Следовательно, стресс легче предупредить, чем работать с его последствиями. В данном случае необходима и актуальна психологическая профилактика различных стрессов в студенческой среде.

Важно не допускать развитие стресса у студентов, помочь им в рамках образовательного учреждения приобрести наравне с профессиональными знаниями, получить знания о способах психологической профилактики стресса [3].

В психологии существуют следующие методы психологической профилактики стресса: релаксация, позитивная визуализация, ауторегуляция дыхания и др. [3].

С помощью метода релаксации можно добиться активизации деятельности нервной системы, саморегуляции эмоционального фона и степени психического возбуждения. Данное состояние может быть достигнуто самостоятельно или под

руководством психолога: человек находится в состоянии бодрствования, которое характеризующееся пониженной психофизиологической активностью.

Главным условием применения этого метода профилактики стресса является устойчивая мотивация, т.е. человек должен понимать зачем ему учиться технике релаксации [3].

Метод «позитивной визуализации» помогает справиться, прежде всего, с негативными эмоциями. Предлагается осознанно и наглядно как можно ярче представить все детали неприятной ситуации и посмотреть на нее как-бы со стороны в качестве наблюдателя. Данный метод позволяет повысить контроль над собственными эмоциями и мысленно заменить негативную ситуацию на позитивную.

Еще одним действенным методом профилактики стресса является метод ауторегуляции дыхания. При сильном стрессе многие люди могут испытывать затрудненность дыхания. Овладение навыками управления дыханием поможет справиться со стрессом в короткий срок [1].

Таким образом, обучение студентов навыкам саморегуляции является способом психологической профилактики стрессовых состояний и способствует повышению стрессоустойчивости.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеев А.В. Я спокоен. Как защитить себя от стресса. – Ростов-на-Дону: ФЕНИКС, 2004. – 169 с.
2. Ананьев В.А. Основы психологии здоровья. – СПб: Речь, 2006. – 384 с.
3. Рогинская Т.И. Профилактика стресса в студенческой среде // «Ананьевские чтения – 2001». – СПб: Изд-во С.-Петерб. ун.та, 2001. – 808 с. – С. 12-18.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

К.А. Пахомова

рук.: к. психол. наук, доцент И.И. Кобзарева (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

Современный мир предъявляет большие требования к профессиональной деятельности и личности педагога. Задача высших учебных заведений, готовящих педагогические кадры, заключается в необходимости научить будущего учителя быть субъектом социальных отношений, осознавать свои социально-педагогические функции, определять приоритеты личностного и профессионального развития.

В психолого-педагогической литературе готовность к профессиональной деятельности рассматривается учёными с разных позиций: как активное состояние личности, вызывающее деятельность; как следствие деятельности; как качество, определяющее установки на профессиональные ситуации и задачи; как предпосылка к целенаправленной деятельности, её регуляции, устойчивости, эффективности; как форма деятельности субъекта, которая включается в общий поток его условий [1]. Таким образом, готовность к профессиональной деятельности изучается учеными на трёх уровнях:

– личностном (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Леонтьев, И.С. Кон, А.Г. Спиркин, Ф.Т. Михайлов, Е.В. Шорохова, В.В. Столин и др.);

– деятельностном (А.А. Деркач, Л.А. Кандыбович и др.);

– функциональном (Е.П. Ильин, Н.Д. Левитов, Л.С. Нерсесян, В.Н. Пушкин и др.) [3].

Нас интересует один из уровней готовности к профессиональной деятельности – личностный.

Личностная готовность к деятель-

ности представляет собой сложное интегративное образование, одновременно отражающее и уровень развития профессионально важных качеств и способностей будущего специалиста, а также особенности его отношения к выбранной профессии [2].

Данная готовность рассматривается нами как проявление индивидуально-личностных качеств личности, определяющих отношение к профессиональной деятельности и обеспечивающих ее успешность выполнения.

Изучив теоретический материал, нами было проведено исследование, направленное на изучение личностной готовности к будущей профессиональной деятельности студентов выпускного курса бакалавриата Ставропольского государственного педагогического института, по специальности «Дошкольное образование» и «Дополнительное образование».

Студентам был предложен набор профессионально-важных качеств личности будущего педагога-воспитателя, состоящий из 27 качеств. Они должны были первоначально с их точки зрения проранжировать качества личности по степени значимости, а затем оценить у них самих степень выраженности этих же качеств в 10 бальной системе. Полученные результаты были обработаны с помощью математических методов.

Проанализировав полученные данные, мы пришли к выводу, что большинство респондентов – 73% считают самым важным профессиональным качеством педагога-воспитателя любовь к детям. В пятерку профессионально-важных качеств, по мнению студентов, вошли доброжелательность к детям (26%), ответственность (26%), самообладание в стрессовых ситуациях (20%), настойчивость в осуществлении замысла (20%).

Неважными профессиональными качествами педагога-воспитателя (рис. 2), по мнению студентов, оказались умение использовать замечания и советы (60%), общественная активность (46%), осознание своей профессиональной значимости (26%), любовь к педагогическому труду (20%) и эмоциональная восприимчивость (13%).

Затем студентам было предложено следующее: оценить у них степень выраженности этих же качества личности в 10 бальной системе.

Результаты анкетирования студентов показали, что, по их мнению, в большей степени у них выражены следующие качества личности (Рис.3): справедливость (53%), доброжелательность к детям (46%), любовь к детям (40%), искренность в общении (33%), объективность (33%), ответственность (30%).

Качества, которые считают сами студенты, наименее развиты у них следующие: общественная активность (46%), умение использовать замечания и советы (40%), быстрота реакции на изменения педагогической ситуации (33%), осознание своей профессиональной значимости (33%), любовь к педагогическому коллективу (25%), настойчивость в осуществлении замысла (15 %), самообладание в стрессовых ситуациях (15%).

Сравнивая полученные данные, мы увидели, что студенты считают самым важным профессиональным качеством педагога-воспитателя – любовь к детям (73%). Однако у них самих это качество, по их мнению, развито лишь у 40% студентов, и находится только на третьем месте по степени выраженности.

Доброжелательность к детям в обоих случаях стоит на втором месте. Это качество студенты считают необходимым в профессиональной деятельности педагога-воспитателя (26%) и, по их мнению, оно хорошо развито у них самих (46%).

Ответственность, при ранжировании, студенты поставили на третье место в списке значимых для педагога-воспитателя качеств личности, а у них самих оно развито лишь у 30% студентов и стоит только на пятом месте.

Самообладание в стрессовых ситуациях и настойчивость в осуществле-

нии замысла в списке значимых для педагога-воспитателя качеств личности (при ранжировании) занимают четвертое и пятое место. По степени выраженности у самих студентов эти качества личности попали в список наименее выраженные по 15%.

Анализируя результаты исследования качеств личности по степени их выраженности у данных студентов, мы увидели, что слабо развитыми у себя качествами, а также не важными для педагогической деятельности являются такие качества как общественная активность (20%), любовь к педагогическому коллективу (18%), умение использовать замечания и советы (14%). Интересен тот факт, что некоторые студенты не осознают свою профессиональную значимость (15%), и ставят это качество ближе к концу списка.

Таким образом, по результатам анкетирования у большинства студентов бакалавров выпускного курса личностная готовность к профессиональной деятельности развита на не достаточном уровне.

Данные, полученные в результате исследования студентов бакалавриата, мы решили сравнить с данными, полученными в ходе анкетирования студентов специалитета.

Степень выраженности качеств личности оценивалась в десятибалльной системе, а данные представленные в работе рассматриваются как среднеарифметические.

По самооценке студентов специалитета в пятерку наиболее выраженных качеств личности будущих педагогов-воспитателей вошли следующие качества личности: доброжелательность к детям (9,5 балла), любовь к детям (9,1 балл), эмоциональная восприимчивость (8,7 балла), требовательность к себе и детям (8,6 балла) и доверие к детям (8,6 балла), любовь к педагогическому труду (8,5 балла) и ответственность (8,5 балла).

По мнению студентов специалитета в пятерку наименее выраженных качеств личности будущих педагогов-воспитателей вошли такие качества личности (рис. 6) как общественная активность (5,5), способность преодолевать объективные трудности (7,0), самообладание в стрессовых ситуациях (7,34), уверенность в себе (без самоуверенности) (7,3), осознание своей профессиональной значимости (7,4), быстрота реакции на изменения педагогической ситуации (7,5).

Сравнивая результаты исследований, мы увидели, что у студентов-бакалавров среди качеств личности развитых в большей степени, чем у студентов специалитета выделяются следующие качества личности:

– со значительной разницей – способность преодолевать объективные трудности (1,1), дисциплинированность (0,9);
– со средней разницей – объективность (0,7), самоконтроль (0,6), справедливость (0,5), самостоятельность в принятии решения (0,5), искренность в общении (0,4), уверенность в себе (без самоуверенности) (0,4);
– с незначительной разницей – самокритичность (0,3), ответственность (0,2), любовь к детям (0,06).

Продолжая сравнивать полученные данные, мы выделили качества личности будущих педагогов-воспитателей, которые отличаются по степени выраженности у студентов специалитета:

– со значительной разницей – любовь к педагогическому труду (3,0), самообладание в стрессовых ситуациях (1,34), эмоциональная восприимчивость (1,2), доверие к детям (1,14), быстрота реакции на изменения педагогической ситуации (1,0), осознание своей профессиональной значимости (0,9), творческий подход к работе (0,8), умение использовать замечания и советы (0,8), увлечённость (0,8), трудолюбие (0,8);
– со средней разницей – единство слова и дела (0,7), общественная

активность (0,5), требовательность к себе и детям (0,5), доброжелательность к детям (0,42);

– с незначительной разницей – способность предвидеть результаты своей деятельности (0,38), настойчивость в осуществлении замысла (0,3), способность адаптировать своё поведение к возрастным и индивидуальным особенностям детей (0,1).

Таким образом, сравнивая данные студентов бакалавриата и специалитета, мы увидели, что у студентов специалитета в большей степени развиты любовь к педагогическому труду (3,0), самообладание в стрессовых ситуациях (1,34), эмоциональная восприимчивость (1,2), доверие к детям (1,14), быстрота реакции на изменения педагогической ситуации (1,0), осознание своей профессиональной значимости (0,9), творческий подход к работе (0,8), умение использовать замечания и советы (0,8), увлечённость (0,8), трудолюбие (0,8), а у студентов бакалавриата – способность преодолевать объективные трудности (1,1) и дисциплинированность (0,9).

Незначительная разница в данных анкетирования студентов специалитета и бакалавриата представлена такими качествами как любовь к детям (0,06), способность адаптировать своё поведение к возрастным и индивидуальным особенностям детей (0,1), ответственность (0,2), самокритичность (0,3), настойчивость в осуществлении замысла (0,3), способность предвидеть результаты своей деятельности (0,38).

Проанализировав полученные данные, мы пришли к выводу, что личностная готовность студентов к профессиональной деятельности к выпускному курсу лучше сформирована у студентов специалитета, чем у студентов бакалавриата. Уточним, что в причины полученных данных мы не вдавались, а лишь констатировали полученные факты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кобзарева, И.И. Формирование готовности студентов, будущих учителей к личностно-ориентированному педагогическому взаимодействию: Монография / И.И. Кобзарева. – Карачаевск: Изд-во КЧГУ, 2009.
2. Кныш А. Е. Особенности формирования компонентов личностной готовности к профессиональной деятельности будущих психологов-тренеров/ А. Е. Кныш // Молодой ученый. – 2014. №9. – 420-423 с.
3. Тутарищева, С.М. Формирование готовности будущих специалистов к научно-исследовательской деятельности в профессиональной сфере: на примере специальности юриспруденция: дис. ... к.п.н / С.М.Тутарищева. – Майкоп, 2006. – 188 с.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ХИМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЕ

Е.П. Ранёва,

рук.: В. М. Ефимова, д. пед. н., зав. каф. (ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»)

Развитие естественнонаучного образования является одним из ведущих направлений модернизации высшего профессионального образования. Логичным основанием данной тенденции является востребованность новых прорывных идей химии и биологии как основы научно-технического прогресса технологий XXI века. Однако, многие исследователи отмечают противоречие между социальным заказом на молодых специалистов, способных обеспечить профессиональную деятельность в области химии на уровне современных требований [1; 2, С. 29], и недостаточной разработанностью соответствующих научно-педагогических условий [4, с. 4] и методической

обеспеченности процесса формирования химической компетентности [2, с. 4]. В определенной степени такое состояние обусловлено тем, что понятие «химическая компетентность» не получило всестороннего осмысления в контексте ФГОС ВО нового поколения.

Цель работы: анализ исследований по проблеме формирования химических компетенций студентов.

Наиболее распространенным является определение понятия «химическая компетентность» как обладание соответствующими профессионально-химическими компетенциями, которые реализуются в личностно и социально значимом опыте студента [3]. Понятие «химическая компетенция» определяется как «способность реализации обучающимися различных знаний, умений и навыков в области химии и применение этих знаний на практике и в дальнейшем образовании» [2, с. 29]. Химические компетенции в исследовании В.Х. Усмановой определяются как «взаимообусловленное целостное единство наиболее значимых знаний, умений, навыков, способов деятельности в области химии, которые актуализируются и обогащаются по мере участия носителя компетенций в реальных жизненно важных и профессионально значимых ситуациях» [4, с. 9].

Требования Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) к результатам освоения учебной программы по химии в рамках высшего профессионального образования уровня бакалавриата предполагают целостное формирование целого ряда химических компетенций в процессе обучения [5, с. 4–6]. Однако, как показал опрос преподавателей химических дисциплин нашего университета, практика обучения однозначно свидетельствует о том, что успешность формирования химических компетенций будущих бакалавров зависит от качества освоения школьного курса химии, образующего целостность создаваемого фундамента будущей профессиональной подготовки химика.

Мы рассмотрели публикации, посвященные формированию химических компетенций у школьников и студентов, обучающихся в системе среднего (СПО) и высшего (ВО) профессионального образования. Одной из наиболее эффективных моделей процесса обучения химии в школе признана разработка П. С. Белова [1]. Исследователь обосновал, что в современных условиях основа формирования химических компетенций в школе закладывается в процессе практических занятиях по химии [1, с. 10] и предложил оригинальную компетентностную модель обучения [1, с. 13-15]. В предложенной модели деятельность ученика на практическом занятии в среднем общеобразовательном учебном заведении представлена четырьмя компонентами – интеллектуальным, экспериментальным, коммуникативным и контрольно-оценочным [1, с. 10]. Интеллектуальный компонент связан с началом формирования химических компетенций, связанных с постановкой целей и задач, установлением причинно-следственных связей, формированием выводов исследования или эксперимента, обобщениями и обсуждениями результатов. Экспериментальный компонент отражает химические компетенции, отвечающие за логику действий при выполнении химических операций, соблюдение требований техники безопасности. Коммуникативный компонент актуализируется при формировании химических компетенций в комментировании и обсуждении хода эксперимента в коллективе, выборе формы проведения эксперимента, его значении в изучении конкретной темы или всего предмета в целом. Контрольно-оценочный компонент как результирующий развивает компетенции анализа проделанной личной и коллективной работы в рамках трёх предыдущих компонентов. По мнению автора данного исследования, реализация данных компонентов в практической части учебного процесса происходит за счёт взаимосвязанных составляющих: технической, содержательной, органи-

зационной, процессуальной, мотивационной, коммуникативной, результативной [1, с. 12].

Многие студенты до поступления на наш факультет обучались в учреждениях СПО. Особенности формирования химических компетентностей в системе СПО исследовала Т.Н. Попова [3]. Ученой разработана модель методической системы химической подготовки студентов, обеспечивающая переосмысление сущности предмета химии, создающая логическую структуру содержания, в рамках которой педагог и студент взаимодействуют в процессе обсуждении конкретного содержания [3, с. 8]. Целевым компонентом системы является формирование практико-ориентированных химических компетентностей. Ведущая идея предложенной модели – это модернизация и профессиональная направленность обучения, осуществляемая внедрением и непосредственным использованием концепций компетентностного, системнодеятельностного и личностно-ориентированного подходов. По мнению автора, в процессе обучения должны доминировать принципы формирования творческой личности, последовательности и системности обучения, умеренного использования инновационных методов обучения. Содержательный компонент включает отбор и структурирование химического учебного материала, профессионально-ориентированные химические навыки, умения и знания, выбор заданий и разработка систем алгоритмов способствующих дальнейшему формированию химических компетентностей, обсуждение выбора форм методов и средств обучения, информационно-коммуникативные компетенции, формирование ценностного отношения к химии, образованию, будущей профессии. Модель подразумевает использование методов и форм деятельности, таких как: установочная беседа; самостоятельная познавательная деятельность; учебно-исследовательская деятельность, ролевые, деловые и имитационные игры; алгоритмизация обучения; составление химических словарей; создание презентаций; дискуссия; заключительная беседа; тестовые задания; экзамен [3, с. 8]. В итоге проводится оценка химической компетентности, направленной на профессиональную деятельность [3, с. 10]. По мнению Т. Н. Поповой, использование системнодеятельностного и компетентностного подходов в рамках данной модели методической системы химической подготовки студентов позволяет обеспечить формирование химических практико-ориентированных компетентностей [3, с. 11].

Структурная модель развития химических компетенций в процессе химико-профессиональной подготовки, представленная В.Х. Усмановой, ориентирована на самообразование, самореализацию и саморазвитие в рамках компетентностого, деятельностного, а так же личностно-ориентированного подходов. Содержательный компонент модели основывается на блочном построении учебного материала с учётом специфики обучения химии и на информационной основе, которая объединяет химические дисциплины. Предполагается использование таких форм обучения как: лекция, лабораторный практикум, семинар, индивидуальная работа, самостоятельная работа, конференции; и методов обучения: исследовательский, метод проблемно-рассуждающего изложения, эвристических бесед, творческого диалога, дискуссий. Контрольно-оценочный компонент представлен педагогической и самооценкой. Результатом обучения является устойчиво высокий уровень развития химических компетенций [4, с. 10-14].

Эффективность самообразовательной деятельности студентов доказана Е.Л. Гринченко [2, с. 52]. Автор показала, что «в формировании и развитии химических компетенций самообразовательная деятельность выступает педагогическим условием успешности и результативности данного процесса»

[2, с. 52]. Такая самообразовательная деятельность должна иметь строго определённую структуру, компоненты которой соотносятся с составляющими химических компетенций [2, с. 49-52]. Данная взаимосвязь свидетельствует о том, что процессу формирования и развития предметных компетенций, в том числе и химических, необходимо педагогическое руководство, осуществляемое в ходе самообразовательной деятельности по химии [2, с. 56].

Е.Л. Гринченко разработана и предложена методика по формированию и развитию химических компетенций у студентов в процессе их самообразовательной деятельности. Для целостного формирования химических компетенций данная методика предполагает прохождение трёх этапов, каждый из которых характеризуется различным соотношением форм самообразовательной деятельности продуктивного и репродуктивного уровней. В течение первого этапа студентом выполняются задания по образцу различного уровня сложности, согласно концепции личностноориентированного подхода; второй этап – это планирование самообразовательной деятельности и самоорганизация студента, в соответствие с программой научных мероприятий; на третьем этапе превалируют задания продуктивного уровня [1, с. 76-77]. К заданиям репродуктивного уровня относятся, например, химический диктант, химическое лото, викторина, составление тезауруса, решение задач по алгоритму; продуктивный уровень – семинар, семинар с использованием групповой работы, семинар-исследование, лабораторная работа, создание стенгазеты, ситуационные задачи, ролевые игры, учебная конференция, исследовательский проект. В результате соответствующего методического сопровождения процесса обучения химии, включающего все компоненты самообразовательной деятельности, происходит полноценное и всестороннее формирование различных химических компетенций [1, с. 78-114].

Проведённый научный поиск и анализ литературы свидетельствует о том, что формирование химических компетенций студентов является актуальной педагогической проблемой. В настоящее время идёт активный поиск и разработка компонентов процесса обучения химическим дисциплинам, научнопедагогических условий и методических систем, которые способствовали бы целостному формированию и развитию химических компетенций. Ключевыми мотивами данных компонентов являются ориентация на активизацию самообразовательной деятельности обучающихся, практико- и профессионально-ориентированное направление в обучении химии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белов, П. С. Формирование химических компетенций обучаемых на практических занятиях по химии: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Белов Павел Семенович. – Москва, 2013. – 20 с.
2. Гринченко, Е. Л. Формирование и развитие предметных компетенций у студентов в процессе самообразовательной деятельности по химии в медицинском вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Гринченко Евгения Леонидовна. – Омск, 2016. – 218 с.
3. Попова, Т. Н. Формирование химических компетентностей студентов при изучении комплекса дисциплин по химии в медицинском колледже: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Попова Тамара Николаевна. – М., 2009. – 18 с.
4. Усманова, В. Х. Развитие химических компетенций студентов в процессе профессиональной подготовки инженеров пищевых производств: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Усманова Венера Хабибовна. – Казань, 2007. – 161 с.
5. ФГОС ВО по направлению подготовки (специальности) 04.03.01 «Химия», (квалификация (степень) «бакалавр»), пр. №210 от 12.03.2015 г. [Электронный ресурс] // http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/bak_04.03.01.pdf. (дата обращения 11.12.2016).

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Т.И. Сафонова

рук.: к. псих. н., доц. Н.Б. Дрожжина (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

Основной задачей, стоящей перед современными образовательными учреждениями, является воспитание, обучение и подготовка к жизни поколений людей, которые в дальнейшем определят социально-экономический, творческий и моральный прогресс общества в целом. Поэтому очень важна готовность педагогического коллектива эффективно работать при любой обстановке в стране [1].

Для эффективной и слаженной работы педагогического коллектива необходим, в первую очередь, благоприятный психологический климат.

Формирование благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе происходит под влиянием следующих факторов: 1) социально-психологическая совместимость членов коллектива; 2) стиль административного управления педагогическим коллективом; 3) обстановка в семье, вне работы, условия проведения свободного времени [1, 2].

Показателями социально-психологической совместимости членов педагогического коллектива является взаимопонимание, сопереживании сотрудников друг другу. Чем выше данный вид совместимости, тем эффективнее работа всего коллектива.

Психологическая совместимость педагогов рассматривается как способность к продуктивной совместной деятельности, и подкрепляется сходством личностных характеристик. Сходство участников совместной деятельности способствует возникновению чувства безопасности, уверенности, значимости.

Существует три уровня совместимости: психофизиологический, психологический и социально-психологический.

Психофизиологический уровень совместимости основывается на похожести свойств темперамента, свойств нервной системы.

Психологический уровень совместимости показывает степень совместимости на уровне характера, мотивов, стилей поведения.

Социально-психологический уровень совместимости отражает согласованность социальных ролей, социальных установок, ценностных ориентации, интересов.

Еще один важный фактор, влияющий на формирование благоприятного климата в коллективе – это стиль административного управления педагогическим коллективом. В данном случае, особую значимость приобретает отношение руководителя к работникам, степень социальной дистанция между администрацией и педагогическим коллективом [2, 3].

Выделяют основные три стиля управления:

Демократический стиль способствует позитивной коммуникации, создание атмосферы доверия и взаимопонимания. Этот стиль управления наиболее востребован, способствует формированию благоприятного климата в коллективе. Работники отчасти участвуют в управлении, что способствует оптимизации и стимуляции рабочего процесса.

Авторитарный стиль может провоцировать агрессию и недовольство со стороны подчиненных, породить такие отрицательные качества как ложная покорность, лицемерие, недоверие, зависть. Данный стиль управления не способствует созданию благоприятного климата в коллективе.

Попустительский стиль снижает показатели продуктивности работников за счет неудовлетворенности совместной деятельностью, приводит к формированию неблагоприятного психологического климата в коллективе.

Также, успешное административное управление педагогическим коллекти-

вом зависит от способности руководителя организовать свой собственный труд, от профессиональной мотивации и т.д.

В административное управление входит регулирование системы оплаты труда сотрудников, обеспечение взаимозависимости качества труда и дохода работника, создание системы стимуляции повышения профессионального уровня подчиненных, апробирование и внедрение инновационных технологий в образовательный процесс, организация совместной деятельности, обеспечение удовлетворенности сотрудников работой, обеспечение условий труда,

Третья группа факторов, влияющих на формирование благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе является обстановка в семье, вне работы, условия проведения свободного времени.

Сумма данных факторов составляет благоприятный психологический климат в педагогическом коллективе. Чем позитивнее отношения между членами педагогического коллектива, тем благоприятнее психологический климат в коллективе, однако, его необходимо формировать.

Таким образом, перед руководителем образовательной организации стоит задача поиска способов эффективного управления психологическим климатом в педагогическом коллективе [2].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кабаченко Т.С. Психология в управлении человеческими ресурсами. СПб. Литер, 2003- 352 с.
2. Касаткина Н.С., Аксенова И.С. Формирование благоприятного социально-психологического климата в педагогическом коллективе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – №10 (15). – С. 83-100.
3. Тазиев С.Ф. Инновационный менеджмент в образовании: Учебное пособие / Елабуга, 2009. – 120 с.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Гонгарова Н.В.

рук.: д. психол. н., проф. Корлякова С.Г. (ГБОУ ВО СГПИ, г.Ставрополь)

Рассмотрение различных трактовок понятия «профессиональная готовность» в методической литературе позволило выявить его содержание и структуру, а также подобрать определение, наиболее подходящее к теме данной работы. Так, под профессиональной готовностью нами понимается определенный уровень развития профессиональных и личностных качеств индивида, необходимый и достаточный для выполнения функциональных обязанностей в объеме данной профессии.

Профессиональная готовность студентов высшего учебного заведения представляет собой сложное понятие, включающее систему взаимосвязанных компонентов. При этом речь идет о готовности педагога в теоретическом, практическом и личностном плане, то есть о наличии достаточно глубоких профессиональных знаний, владении практическими методами и приемами психологической, педагогической деятельности, самосовершенствовании основных психологических функций, профессиональном самоопределении.

Мы выделили некоторые особенности формирования профессиональной готовности студентов института:

– направленность на формирование базы теоретических знаний;
– ярко выраженный прикладной характер профессиональной подготовки будущих педагогов
– прогностический характер, предполагающий ориентацию процес-

са на потенциальную способность эффективно взаимодействовать с другими видами деятельности [1, с. 70].

Также существуют общепедагогические условия сформированности профессиональной готовности обучающихся, включающие:

– актуализацию рефлексии студентов, способствующую поиску ими путей и способов самореализации;
– усиление практической направленности за счет сочетания в ходе подготовки учебной, познавательной, практической и самостоятельной деятельности;
– выбор средств обучения на учебных занятиях с опорой на личную опытность студентов;
– переосмысление студентами важности учебных занятий [1, с. 74].

Профессиональная готовность выпускников к педагогической деятельности является результатом обучения в институте. Ее необходимо формировать в процессе обучения, не только сообщая студентам теоретические знания, но также путем обучения их практическим методам и приемам ведения занятий. Значимым аспектом профессионально – психологической готовности студентов является положительная мотивация к выполнению педагогической деятельности, развивать необходимо в учебно-воспитательном компоненте студентов в институте. Формирование профессиональной готовности включает в себя: мотивационный, рефлексивный, оценочный и морфофункциональный аспекты. [3, с.22].

Мотивационный компонент – позитивное отношение к профессии. Существует внутренняя и внешняя мотивация студентов института. Внутренние мотивы – активность студента, его самоцель. Внутреннюю мотивацию обучающийся понимает как состояние удовлетворения, восторга от самого образовательного процесса. Внутренние мотивы включают в себя: познание, самообразование, направленные на целедостижение учебных высот. Данные мотивы вырабатываются в ходе самостоятельно- познавательной деятельности, направлены на овладение новыми знаниями, непрерывную познавательную активную инициативу. Внешние мотивы находятся вне обучающегося и вне процесса его деятельности. К внешним мотивам относится: отличная отметка, получение повышенной стипендии, диплома, получение одобрительного отзыва со стороны родителей и преподавателей, признания одногруппников.

Рефлексивный компонент – готовность осознавать и переосмысливать свой профессиональный опыт, соответствие требований к выпускнику нормативной модели, отражающей специфику деятельности ее результативности. Рефлексивный компонент указывает на оценку знаний, умений, навыков на педагогической практике, самооценку и самоанализ собственной профессиональной деятельности и ее результативность.

Морфофункциональный компонент – физическая подготовленность и здоровье участников педагогического процесса. Он показывает устойчивую положительную динамику показателей физической подготовленности, физического развития и ценностных ориентации на здоровый образ жизни.

Оценочный компонент – внешняя оценка профессиональной готовности. Предполагает проверку и оценку результатов формирования профессиональной готовности. Оценка проводится разными способами (анкетирование, практические работы, отдельные задания). Показателем этого компонента является работа в образовательных

учреждениях, а также самооценка профессиональной готовности.

К особенностям модели процесса формирования профессиональной готовности можно отнести следующее:

1. Представленная модель ориентирована на формирование у студентов самостоятельности в освоении и привлечении в образовательный процесс
2. Построенная модель отражает как структурные, так и функциональные связи между компонентами, а также указывает на факторы как способствующие, так и негативно влияющие на процесс при его реализации [2, с. 280].

Высшая школа обязана выполнять социальный заказ на подготовку специалистов – учителей, способных проектировать деятельность в профессиональной сфере, методически и психологически готовых к своей будущей работе, понимающих значимость своей профессии.

Подготовка будущих учителей предполагает обогащение за период обучения в вузе совокупностью специальных знаний по учебным дисциплинам предметной подготовки, приобретение умений, необходимых в профессиональной деятельности и формирование профессионально-педагогических навыков.

Диагностика уровня профессиональной готовности студентов должна включать методы оценки уровня приобретенных знаний, умений и сформированных навыков, характеризующих степень профессиональной педагогической подготовленности. Уровень знаний оценивается по сумме баллов, полученных по основным учебным дисциплинам в период обучения в вузе. Специальные умения, необходимые преподавателю, целесообразно определять по сумме баллов, полученных в период изучения практических учебных дисциплин. Степень сформированности профессионально-педагогических навыков необходимо проверять по сумме баллов, полученных за педагогические и производственную практики студентов на 3 и 4 курсах обучения в вузе. Интегральной оценкой, определяющей уровень профессиональных знаний, умений и навыков студента, служит «коэффициент усвояемости знаний».

Итоговый рейтинг испытуемых определяется как сумма баллов, набранных по объективным показателям, характеризующим уровень знаний, умений, навыков выпускников и способность принимать адекватные решения в практических ситуациях, возникающих в педагогической деятельности.

Кроме того, с целью повышения уровня профессиональной готовности студентов, обучающихся в вузе, можно предложить модель формирования профессиональной готовности студентов, включающая в себя мотивационный, рефлексивный, морфофункциональный и оценочный компоненты, а также критерии профессиональной готовности студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белякова И. И. Социокультурный контекст как необходимое условие становления профессионального самосознания студента // Гуманитарная среда вуза как фактор профессионального становления личности будущего специалиста: Сборник статей / под ред. Н. А. Коваль. – Тамбов, 1998. – 84 с.
2. Болотов, В. А. Педагогическое образование в России в условиях социальных перемен: принципы, технологии, управление / В. А. Болотов; Волгогр. пед. ун-т. – Волгоград, 2001. – 290 с.
3. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность // Педагогика. – 2003. – №4. – С. 21-26.

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОГО ОБЛИКА СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Егорова А.Ю.,

рук.: **Грузков В.Н.,** д. филос. н., проф. (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

Современный социокультурный мир общества и человека находится в постоянном и противоречивом развитии. Эти изменения прямо и опосредованно охватывают и систему высшего образования, где с должной определенностью заявляет о себе потребность в разработке программ и направлений ценностного ориентирования всей системы воспитания студентов, формированию у них способности к творческому проектированию своего общекультурного становления как гражданина и профессионала.

И в этой связи, особо надо отметить, что сегодня приходит понимание того, что именно культурный облик студента во многом определяет его как гражданина и будущего специалиста. И формирование культурного облика личности студента требует скоординированных усилий всех звеньев и структур вуза при разработке и реализации программы воспитания. На что, собственно, ориентируют и положения современной государственной культурной политики.

При разработке и реализации данной программы важно учитывать, что студенчество представляет особую социальную группу с присущими ей, не только социально-психологическими, но и признаками культурного характера. И, как справедливо отмечают исследователи, главным из этих признаков является недостаточная социальная подготовленности, а также неполная готовность к самостоятельной ответственной культурной практике.

При этом важно учитывать, что жизнь студентов проходит в принципиально новых культурных условиях, где новые установки вытесняют сложившиеся стереотипы поведения. Здесь жизненный рост молодого человека совпадает с процессом профессионализации и потому студенческая пора характеризуется максимальным напряжением [4].

Поэтому обучение и воспитание молодежи в вузе имеет целью передачу ей культурного опыта, формирование у нее способности к его обновлению. Перед вузом всегда стоит задача формирования здорового (в психологическом аспекте), единого коллектива студентов и преподавателей, для которого наиболее актуальным вопросом становится сплочение поликультурного, многонационального, молодежного коллектива студентов, воспитания у них потребности в здоровой конкуренции, создания корпоративной культуры и чувства гордости за свой университет.

При этом важно учитывать весь комплекс социальных и культурно-нравственных обстоятельств, в которых происходит формирование и развитие современной студенческой молодежи. Развитие ее культурного мира характеризуется неоднородностью культурных потребностей и ориентаций. В этой связи, на сегодня стоит задача изучения закономерностей формирования и развития культурного мира студента, обусловленные спецификой социокультурной среды региона, социума, образовательного учреждения.

Важность данной проблемы, подчеркивают И.А. Новикова, Н.Н. Панчехина, объясняется тем, что образ мира и способы самовыражения индивида формируются в той среде, где он в большей степени наблюдает и переживает процессы социальных явлений. В силу этого возникает необходимость в разработке различных технологий, в том числе, модели развития культурного мира студента в условиях трансформации социокультурной среды [5]. http://stgau.antiplagiat.ru/report/full/382 Это особо важно применительно к вузам, где обучаются студенты из разных стран мира.

В этом смысле, диалог культур в вузе становится не только основным способом познания народов, проживающих в округах России, но и выступает средством их взаимного духовного обогащения, решающим фактором содействия утверждению идеалов и практики толерантности, их сближения иконсолидации.

Диалог культур в такой ситуации Е.Л. Кудрина справедливо рассматривает в качестве совокупности непосредственных отношений и связей, которые складываются между различными культурами, а также их результатов, взаимных изменений, возникающих в ходе этих отношений. А также как одну из наиболее значимых для культурной динамики форм культурной коммуникации [3]. В этом процессе посредством заимствований происходит взаимное проникновение опыта и культурных новаций.

В основе существования и развития любой культуры общества лежат базовые системы ценностей, выступающие связующим ядром культуры, а также связанные с ними традиции, нормы, правила, стандарты поведения, культурные коды, символы и образцы. Тесно связанные между собой, они формируют единое поле культуры, которое делает социальные взаимодействия понятными, упорядоченными и предсказуемыми.

Ценности определяют также приоритеты и векторы дальнейшего развития культуры и культурной работы с молодежью. Культурное взаимодействие, являясь ареной наиболее устойчивого взаимодействия народов, их взаимного обогащения и понимания, охватывает всю духовную жизнь общества – ту сферу, где накапливаются и сохраняются духовные ценности и знания, нормы и исторический опыт. Здесь важно проявление открытости к внешним влияниям и тесное взаимодействие, умение признавать и уважать духовную культуру «другого».

В целом, к основным направлениям обучения и воспитания культуры личности студента в вузе можно отнести:

– изучению всего многообразия разных культур цивилизации, основ их взаимообогащения и взаимного развития;
– воспитание потребности в культурном общении, стремления познавать и осваивать «другое»;

Социальный заказ современного общества – формирование человека, ориентированного на высшие духовные и гуманистические ценности. Он находится в зависимости от гуманистического характера процесса социализации и, прежде всего, гуманизации образования как целенаправленного процесса. Традиционно считается, что транслирование гуманистических идеалов через систему высшей школы предназначено для поворота технократического профильного образования к целостной картине мира, миру культуры, гуманистическому системному мышлению, диалогическому взаимодействию как форме сотрудничества. В рамках системы это обуславливает культурную социализацию, материалом для которой служит содержание учебных дисциплин особого блока. Именноhttp://stgau.antiplagiat.ru/report/full/382 гуманитарные учебные дисциплины в программе российского университета составляют фундамент культурной идентификации индивидуума. С точки зрения социологии культуры, общегуманитарные дисциплины максимизируют культурное пространство взаимодействующих индивидов. Насыщение пространства напрямую коррелирует с нормативной идентификацией как с необходимым условием его (пространства) поддержанием [2].

Что должно лежать в основе особенностей социокультурного положения студенческой молодежи преломляются досуге? Здесь следуем пониманию, что досуг студенчества должен отличаться разнообразием. Особый акцент необходимо делать на активных и развлекательных формах. Особенно

важным становится развитие высших потребностей и интересов молодой личности, создание в вузе морально–психологических, материальных, организационных и технологических условий для их удовлетворения в сфере досуга [4].

Анализ различной литературы по рассматриваемой проблеме в целом, позволяет говорить, что сегодня в вузе у студентов надо формировать новые ориентации и компетенции в области культуры мышления и поведенческой культуры. В ряду основных направлений этой работы выделяем:

– подготовка и ведение реестров фестивалей и праздников традиционной народной культуры, проводимых в субъектах Российской Федерации;
– создание инновационных концепций и моделей презентации культурно-исторического потенциала регионов РФ с целью представления их на российском и международном уровнях;
– разработка и совершенствование методических рекомендаций для высших учебных заведений, прежде всего, участников культурной политики по системному взаимодействию культурно-эстетических центров вуза и учреждений культуры в вопросах продвижения культурного потенциала;
– подготовка предложений по формированию и реализации в регионах РФ системных инноваций, интегрирующих финансово-экономическую и организационно-управленческую поддержку развития культурно-эстетической деятельности, включая механизмы её совместного финансирования из средств федерального и регионального бюджетов, а также в результате государственно-частного партнёрства.

Данные мероприятия, в первую очередь, должны способствовать совершенствованию систем формирования культурного облика обучающихся. Этот облик должен нести в себе духовно-нравственные основания, гражданскую компетентность, чувство собственного достоинства осознание своих способностей и возможностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Грузков, В.Н. Культурная политика и ценностная самореализация человека//Вопросы региональной культурологии и искусства. Научный альманах. Выпуск 3. Культурная политика: генезис, приоритеты, направления, опыт реализации. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2016. – С.20-37.
2. Кудрина Е. Л. «Культура, основанная на знаниях» как парадигма образования / Е. Л. Кудрина,Н. И. Гендина, В. Д. Пономарев // Высшее образование в России. – 2007. – №7. – С. 140–143.
3. Кудрина Е.Л. Диалог культур: влияние на культурную политику в современных условиях // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств – 2011. – №17. –С. 33
4. Кузнецова Т.В. Инновационная роль МГУКИ в формировании и реализации региональной культурной политики Российской Федерации //Вестник Московского государственного университета культуры и искусств – 2013. – №3 (53). – С. 13
5. Новикова И.А., Панчехина Н.Н. К проблеме соотношения личностных черт и этнических стереотипов студентов многонационального ВУЗа // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2012. – №1. – С. 29.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПСИХОТЕРАПИИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

А. С. Амбарцумян

рук.: д. психол. н., профессор С.Г. Корлякова (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

В настоящее время все большую значимость и актуальность приобретают в нашей стране вопросы здоровьесбережения населения.

Современный человек живет в эпоху не только успешно развивающейся цивилизации, но и в условиях захлестывающего его информационного потока, высокой скорости жизни и психологических перегрузок. И у детей, и у взрослых людей зачастую психологические перегрузки вызывают негативные психоэмоциональные состояния: раздражительность, тревогу, беспокойство, агрессию, или безразличие, депрессию и т.п.

Опыт многих стран демонстрирует нам, что соединение медицины с музыкальным искусством может оказывать действенный положительный эффект оздоровительного и профилактического характера: снимать раздражительность, тревогу, беспокойство, агрессию, побеждать апатию и депрессию, формировать положительный эмоциональный фон и радость жизни, делать личность более эмоционально устойчивой и уверенной. Безусловно, для осуществления синтеза медицины и музыкального искусства, получения положительного эффекта в профилактической и коррекционной работе с пациентами специалисту необходимы крепкие знания в обеих областях профессиональной деятельности. Однако в более простом варианте, и в основном, в профилактическом плане, с такими задачами могут справиться совместно работающие психолог и музыкант.

Обратимся к школьным программам общего музыкального образования. Основная цель занятий на уроках музыки – формирование эстетического вкуса учащихся. В то же время, образовательный стандарт дает возможность учителю наполнить занятия такими видами работы, которые не выйдут за пределы изучения программного материала, но ненавязчиво помогут сформировать у детей умение управлять своими чувствами и поддерживать адекватную самооценку, легко и свободно общаться. Музыку можно использовать в оздоровительных, психоразвивающих, психокоррекционных целях.

Формами музыкально-психотерапевтических занятий могут быть слушание музыки, тонирование, пение музыкальных формул и песен, испол-

нение танцевальных движений, совместное музицирование, релаксационные, дыхательные и метроритмические упражнения и т.д.

По мнению Б.Д. Карвасарского, музыку можно подразделять на ресурсную, катарсисную, экзистенциальную. К ресурсной музыке ученый относит звукоизобразительную музыку умиротворяющих природных явлений. Она улучшает самочувствие, создает ощущение расслабления, создает психоэмоциональную успокоенность. Катарсисная музыка (катарсис – очищение) позволяет слушателю избавиться от накопившихся отрицательных эмоций, мыслей. Экзистенциальная музыка создает настроение глубокомылия, приводит к состоянию рефлексии. Как правило, это хоральные и органные произведения.

Ведущий просветитель музыкотерапии Дон Кэмпбелл [1] описывает некоторые наблюдения, которые он получил в течение 20 лет. Так, Кэмпбелл считает, что медитации и снятия стресса можно использовать прослушивание григорианских хоралов; музыка И. Баха, Г. Генделя, А. Вивальди создает благоприятную звуковую среду для работы; музыка венских классиков Й. Гайдна и В. Моцарта повышает концентрацию внимания, активизирует произвольную память, формирует образное восприятие; музыка композиторов-романтиков Ф. Шуберта, Р. Шумана, Ф. Шопена, Ф. Листа, П.И. Чайковского, С.В. Рахманинова соответствует лирическому настроению, возбуждает романтическую фантазию; музыка импрессионистов К. Дебюсси, М. Равеля склоняет слушателя к мечтательности, грезам, уходу от действительности.

Кэмпбелл также описывает влияние и других музыкальных жанров на психоэмоциональное состояние человека (румба, маранга, макарена, поп-музыка, рок-музыка, рэп, хип-хоп, джаз, блюз, регги и др.).

Определенная установка, данная учащимся перед слушанием музыки, поможет им понять художественный образ произведения и воспринимать ее в определенном настроении или корректировать его. Например, с помощью релаксационной музыки можно достаточно эффективно снимать состояние тревожности и страха, которое возникает у многих учащихся перед экзаменами; с помощью музыки можно научиться быстро восстанавливать свою работоспособность.

Помимо физического влияния звуковой акустики на организм человека, способом и средством её целительного воздействия является вовлечение человека в различные виды музыкальной деятельности – восприятие, исполнение, сочинение музыки [2].

ЛИТЕРАТУРА

1. Кэмпбелл Д.Дж. Эффект Моцарта / пер. с англ. Л.М. Щукин. – Мн.: Поппури, 1999. – 320 с.
2. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Владос, 1999. – 176 с.

ИМЕНА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ И ОСОБЕННОСТИ ИХ УПОТРЕБЛЕНИЯ В СТИХОТВОРЕНИИ И.А. БУНИНА «МАТЕРИ»

М.В. Драчева,

рук.: к. филол. н., ст. преп. С.П. Черкашина (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

Имена существительные, безусловно, являются основой языка. В.Г. Ветвицкий подчеркивал: «Имя существительное – это как бы дирижёр грамматического оркестра. За ним зорко следят оркестранты – зависимые

слова, и уподобляются ему по форме, согласуются с ним» [2, с. 45–49]. И действительно, имя существительное обладает целым рядом грамматических значений, которые влияют на формы других, зависимых, членов предложения.

Изучение морфологии в школьном курсе русского языка традиционно начинается с изучения имен, а точнее, имени существительного. Н.С. Валгина относит к существительным «слова, которые служат названием предмета в широком смысле, т.е. имеют значение предметности» [1, с. 209].

В морфологии представлены лексико-грамматические разряды существительных, которые противопоставлены друг другу по лексическому значению и грамматическим признакам.

Рассмотрим такие лексико-грамматические разряды существительного, как конкретные (обозначают предметы действительности), абстрактные (обозначают абстрактные понятия – качество, действие, состояние), вещественные (обозначают однородные по составу вещества, которые при делении на части сохраняют свойства целого), собирательные (обозначают множество предметов как совокупность) и единичные (обозначают предметы, выделяемые из массы вещества или из числа однородных) [1, с. 216-219].

Объектом исследования избраны имена существительные, их отнесенность к определенному разряду.

Цель статьи – определение количественного соотношения существительных разных разрядов и их функций в художественном тексте.

Для реализации избранной цели предпринят анализ существительных, приведенных в стихотворении «Матери» И.А. Бунина [3, с. 16].

В тексте произведения использовано 19 существительных. Распределим их по лексико-грамматическим разрядам:

1) конкретные – 17;
2) абстрактные – 2;
3) собирательные – 0;
4) вещественные – 0.

Полученные результаты можно представить в виде диаграммы:

В данном тексте количество конкретных существительных преобладает, потому что у детей младшего школьного возраста доминирует наглядно-образное мышление. Конкретные существительные понятны для ребенка, так как имеют определенное значение и не требуют дополнительных объяснений. Дети в основном имеют представление о предмете, указанном в тексте, что, в свою очередь, делает произведение понятным для младшего школьника. В таком случае второклассник может ответить на вопросы, опираясь на уже имеющиеся знания.

Дети в начальной школе воспринимают мир при помощи эмоций, хотя при этом еще не умеют управлять своими чувствами. Если у ребенка не возникает никаких эмоций при прочтении текста или он ему непонятен, то дальнейшее чтение будет неинтересным, а пересказ – сложным. Такое существительное, как *лампадка*, может вызывать проблемы при восприятии, поэтому учителю необходимо объяснить его значение. Словарная работа должна стать неотъемлемой частью урока.

В тексте также используются абстрактные существительные, такие, как *вера* и *счастье*. Они не вызывают у детей трудностей при восприятии текста, так как второклассникам уже известно их значение. Но учитель может, тем не менее, провести беседу с детьми о том, как они понимают эти слова, и попросить составить с ними предложения, чтобы выявить степень усвоения.

Автор стихотворения И.А. Бунин отказался от использования вещественных и собирательных существи-

тельных, что позволило авторам УМК «Школа России» Л.Ф. Климановой, В.Г. Горецкому и М.В. Голованову взять это произведение для учебника чтения второго класса.

В результате исследования особенностей употребления лексико-грамматических разрядов имен существительных в тексте стихотворения И.А. Бунина мы пришли к выводу, что конкретные существительные употребляются чаще остальных. Слова этого лексико-грамматического разряда понятны для детей второго года обучения, и у второклассников не возникает проблем при их восприятии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык: Учебник / Под редакцией Н.С. Валгиной. – 6-е изд., перераб. и доп. –Москва: Логос, 2002. – 528 с.
2. Ветвицкий В.Г. Занимательное языкознание: пособие для учителей. – М.; Л.: Просвещение, 1996. – 160 с.
3. Климанова Л.Ф., Горецкий В.Г., Голованова М.В. Литературное чтение: Учебник для 2 класса. – Ч. 2. – М., 2012. – 224 с.

АНАЛИЗ ВЗАИМООБУСЛОВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО И КОЛЛЕКТИВНОГО АСПЕКТОВ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

Е.С. Загорулько

рук.:д. псих. н., проф. С.Г. Корлякова (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

В рамках данной статьи будет рассмотрена взаимосвязь и взаимообусловленность внутренних элементов структуру управленческой культуры педагога. Данные структурные компоненты – это экстраполяция структурных элементов управленческой культуры в общем смысле, т.е. это [3]: личностный аспект (субъективное представление об управленческой культуре, установки, ценности и позиции отдельного педагога которые он транслирует в коммуникационную среду); коллективный компонент (наполненный традициями, общими установками и иными проявления управленческой культуры интегральный сегмент коммуникационной среды).

Логично предположить, что существует некий общий для всех элемент культуры, который исследователи и называют коллективным. Генезис данного аспекта с психологической точки зрения объясняется отсылкой к теории масс и коллективному бессознательному, в пользу его существования в коммуникационной среде есть множества эмпирических подтверждений [2,4]. Именно в рамках таких концепций появились понятия, мем и менталитет, как параметры, влияющие на субъект коммуникации, но при этом являющиеся частью коммуникационной среды в целом, а не только отдельной личности.

Важно отметить то, что анализ данного аспекта напрямую затруднен, поэтому очень важно исследовать коммуникационную среду и коммуникационное взаимодействие субъектов, чтобы выявить его. Данный диагностический подход позволяет оценить не только коллективный, но и личностный аспект, взяв за основу структуры данных аспектов значимые для коммуникации и деятельности субъектов параметры. Для личностного аспекта управленческой культуры – это компетенции в сфере организации, коммуникаций, лидерские качества, мотивированность и возможность ее осмысления, т.е. рефлексия. Для коллективного аспекта управленческой культуры – это параметры коммуникационной среды коллектива, уровень стрессоустойчивости и тревожности, психологический климат, средняя эф-

фективность коммуникаций и уровень доверия между педагогами.

Проведенное нами эмпирическое исследование управленческой культуры педагогов проводилось в педагогических коллективах Ставропольского колледжа искусств. В рамках данной статьи мы приведем интерпретацию полученных данных с помощью факторного и корреляционного анализа (ранговые корреляции Спирмена).

Вышепредставленные параметры хорошо вписываются в структуру данных аспектов управленческой культуры (УК) и позволяют объяснить ее атрибутивные особенности и функционал. Это доказывается за счет проведенного факторного анализа, данные приведены в таблице 1.

Данные аспекты в совокупности объясняют более 75% дисперсии, что говорит о связности компонентов и принципиальной анализируемости массива, а значит и вадидности первичных данных.

Соотношение долей дисперсии позволяет сделать вывод о том, что из двух групп факторов ни один не является четко доминирующим, однако более значимыми в массиве данных является коллективный аспект, в силу веса фактора. Это свидетельствует о том, что коллективный аспект в иерархии более значим, чем личностный. Соотношение веса фактора и доли дисперсии коллективного аспекта свидетельствуют о том, что данный параметр неустойчив, что четко указывает на несформированность управленческой культуры, как интегрального свойства для педагогического коллектива.

Далее рассмотрим пространство взаимосвязей данных аспектов, с целью выявить то, каким образом их функционал связан друг с другом, а так же то, каким образом перекликаются эти аспекты в рамках управленческой культуры в динамике. Для оценки их взаимосвязей, важно ввести третий массив, коммуникационную среду и ее управляемость, как критерий развитости управленческой культуры. Сравнение аспектов между собой важно, но без стороннего критерия сформированности и эффективности параметров не даст необходимого и желаемого результат для интерпретации.

Исходя из данных в таблице 2 заметно то, что за минимальным исключением связаны все параметры. Глубина связей существенна, преимущественно более 0.6, наибольшую связность демонстрируют лидерская и коммуникативная компетентность.

Отсутствие связи между организационной компетентностью и ЭГК объ-

Таблица 1. РЕЗУЛЬТАТЫ ФАКТОРНОГО АНАЛИЗА ДИАГНОСТИЧЕСКИХ ДАННЫХ

Исследуемые факторы	Доля дисперсии	Вес фактора
Фактор 1, личностный аспект	37,4 %	0,425
Фактор 2, коллективный аспект	45,9 %	0,619

Таблица 2. КОРРЕЛЯЦИОННЫЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЛИЧНОСТНОГО АСПЕКТА УК ПЕДАГОГОВ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ КОММУНИКАЦИОННОЙ СРЕДЫ

Параметры	Эфф-ть управления (ЭУ)	Эфф-ть верти-х комм-й (ЭВК)	Эфф-ть гориз-х комму-й (ЭГК)	Эфф-ть формальных комм-й (ЭФК)	Эфф-ть неформ-х комм-й (ЭФНК)
Коммуникативная компетентность	0.87	0.76	0.88	0.82	0.75
Организационная компетентность	0.78	0.73		0.84	0.69
Лидерская компетентность	0.81	0.85	0.82		0.86
Рефлексия	0.78	0.62	0.59	0.55	0.81
Мотивация	0.70	0.56	0.77	0.58	0.72

ясняется тем, что данный тип коммуникаций очень спонтанный и редко бывает достаточно длительным для целенаправленной его организации, здесь важна экспрессия и харизма субъектов [4]. Отсутствие связи между лидерской компетентностью и ЭФК объясняется доминированием для данного типа коммуникаций формальных актов, не требующих лидерских компетенций.

Связи рефлексии и мотивации с заявленными параметрами равномерны. Взаимосвязь между рефлексией и ЭФНК (r = 0,81) свидетельствует о том, что неформальные коммуникации в организации во многом обусловлены развитием рефлексивных умений, которые определяют успешность диалога с субъектом, чье мнение или действия принципиально отличны.

Это вызвано необходимостью постоянного переосмысления информации и важностью обратной связи, которую и обеспечивает рефлексия. Анализ данного пространства взаимосвязей позволяет сделать вывод о том, что целенаправленное развитие заявленных параметров окажет позитивное влияние на эффективность управления, а значит и гарантирует положительную динамику управленческой культуры.

Анализ данных, представленный в таблице 3, позволяет констатировать высокую степень взаимосвязи коллективного аспекта и коммуникационной среды и однозначно сказать о том, что для педагогического коллектива и учреждения образования в целом горизонтальные и неформальные коммуникации важнее. Они в куда большей степени формируют управленческую культуру, т.е. она не может быть регламентирована без явных признаков отторжения. На это указывает отсутствие значимых связей между уровнем доверия с ЭВК и ЭФК.

Особенно стоит отметить роль такого параметра, как тревожность, имеющую обратную связь с эффективностью управления (ЭУ). Развитие стрессоустойчивости должно нивелировать влияние данного показателя, эта мера является необходимой для оптимизации управления и коммуникационной среды в целом. Данный параметр определенно оказывает негативное влияние и на управленческую культуру, поскольку ее связь с эффективность управления и эффективностью коммуникаций наиболее сильна [1].

Стоит также обратить внимание на равномерную и разветвленную связь психологического климата с заявленными параметрами, особенно связь этого показателя и ЭНФК (r = 0,92). Учитывая важность неформальных коммуникаций для данной организации, улучшение психологического климата и одновременное снижение тревожности у некоторой доли сотрудников может оказать решающее воздействие на по-

Таблица 3. КОРРЕЛЯЦИОННЫЕ ВЗАИМОСВЯЗИ КОЛЛЕКТИВНОГО АСПЕКТА УК ПЕДАГОГОВ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ КОММУНИКАЦИОННОЙ СРЕДЫ

Параметры	**Эфф-ть управления (ЭУ)**	**Эфф-ть верти-х комм-й (ЭВК)**	**Эфф-ть гориз-х комму-й (ЭГК)**	**Эфф-ть формальных комм-й (ЭФК)**	**Эфф-ть не-форм-х комм-й (ЭФНК)**
Средняя Стресс-ть	0.82		0.79		0.63
Средняя Тревожность	-0.80		-0.78		-0.82
Средняя эффективность коммуникаций	0.88	0.75	0.84	0.79	0.87
Уровень доверия	0.71		0.83		0.74
Психологический климат	0.84	0.76	0.90	0.63	0.92

ложительную динамику управленческих процессов.

Анализ заявленных параметров позволяет сделать вывод о том, что для исследования особенностей управленческой культуры, важна динамика изменений и их устойчивость, как наиболее значимые критерии. Устойчивость взаимосвязей, по большей части, более значима, чем их глубина и разветвленность. Это значит то, что управленческая культура не может анализироваться как единый параметр, важно соотношение устойчивых и неустойчивых конструктов в ее структуре, например соотношения личностного и коллективного аспектов УК.

Можно сделать определенные выводы, касаемо проблемы исследования:

– коллективный аспект иерархически «фундаментальней» личностного, что указывает на его ключевую роль при формировании УК. При этом личностный аспект определяет множество нюансов коллективного, что говорит об их взаимообусловленности. В данном случае такое отличие объясняется тем, что компоненты коллективного аспекта более объемны с точки зрения функционала и степени воздействия.

– для педагогического коллектива и образовательного учреждения в целом более значимы неформальные и горизонтальные коммуникации в контексте формирования и функционирования УК. Это значит что УК формируется именно в рамках педагогического коллектива, а не регламентируется администрацией, хотя непрямое влияние на нее разумеется возможно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брасс А.А. Самостоятельная работа в процессе подготовки менеджеров в сфере образования: учеб.-метод. пособие / А.А. Брасс, С.И. Невдах. – Минск: БГПУ, 2010. – 76 с.
2. Зубра А.С. Управленческая культура современного руководителя: учеб. пособие / А.С. Зубра. Минск: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2004. 217 с.
3. Милютин П. Управленческая культура личности и факторы ее развития / П.Милютин // Власть. 2007. №5. С. 90.
4. Чикер В.А. Психологическая диагностика организации и персонала / В.А. Чикер. – СПб.: Речь, 2003. – 176 с.

ЛИТЕРАТУРНЫЙ КРИТИК И.Б. РОДНЯНСКАЯ В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ

Калинина Е.В.,

рук.: д. ф. н., проф. Володина Н.В (ФГБОУ ВПО ЧГУ)

зано со свободным выбором интересующих автора тем, с реализацией его творческих способностей. Во-вторых, Интернет обеспечивает доступ к новым публикациям.

В условиях освоения новых информационных территорий появилась не только новая форма существования литературной критики – критика в сети, но и изменились взаимоотношения критика и читателя. Теперь в центре внимания стоит читатель, который может написать в Интернете комментарий или отзыв к художественному произведению. В своих отзывах читатели могут одобрять автора и его произве-

В настоящее время одним из актуальных направлений в литературной критике стала сетевая критика. Под сетевой критикой понимается «вся литературная критика, которую можно найти в Сети» [3]. Сейчас многие газеты и журналы публикуют большую часть своих материалов в Интернете. Кроме этого сами литературные критики, например, А. Немзер, В. Курицын, Д. Быков часто размещают обзоры текущей литературы на своих персональных сайтах, блогах. По мнению, журналиста и редактора Е. Ермолина, популярность сетевой критики не является случайной. Во-первых, это свя-

дение или, напротив, отозваться о нем крайне негативно. При этом часто у читателя «появится желание «поиграть в критика» [3]. Тем не менее, нужно видеть разницу между профессиональной и читательской критикой. В. Я. Лакшин говорит о том, что «критика по самой своей природе призвана быть представителем читателя, его депутатом в литературе. Но для того, чтобы отвечать обязанностям правомочного представителя публики, критик сам должен отражать умонастроения и читателей» [4, с. 74].

Близкой точки зрения о роли литературного критика придерживается И.Б. Роднянская. В статье «Герменевтика, экспертиза, дегустация, санэпиднадзор» она пишет о том, что критик – это тоже читатель, но «будучи, в самом первом приближении к тексту, экспертом и дегустатором, полагающимся на натренированность своих вкусовых рецепторов» [5], он не полагается на свои «частные пристрастия». Критик «представительствует от убеждений», ценностей, имеет «смысловую предпосылку, то якобы предвзятое a priori». Обратную ситуацию Роднянская оценивает, как признак культурного упадка.

Практически все работы Роднянской опубликованы в Интернете, не смотря на это ее сложно назвать сетевым критиком. Традиционно Роднянскую считают «бумажным авторитетом» [3].

К сетевой критике как новому явлению литературной критики Роднянская относится положительно. Интернет для Роднянской – это средство популяризации литературной критики и самой литературы в целом. К тому же критик сама интересуется творчеством некоторых сетевых поэтов. В 2010 году она опубликовала сборник статей «Мысли о поэзии в нулевые годы». Эта книга стала выражением «личного восприятия поэтических текстов» [7] автора. Автор говорит о поэзии Олега Чухонцев и Олеси Николаева, которых можно назвать долговременными героями в литературно-критической деятельности Роднянской. Но появляются и другие авторы, современные сетевые поэты: Борис Херсонский, Владимир Губайловский.

Прозаик и критик Евгений Абдуллаев пишет о том, что «в русской поэзии «нулевых» имелся некий парадокс. У парадокса было имя: Борис Херсонский» [1]. Херсонский стал поэтом, «попадающим в нерв времени» [Там же]. «Парадокс» Херсонского заключается неожиданном росте внимания к его личности и творчеству. Поначалу как автор он не был никому известен, однако с 2006 года все меняется. Одной за другой начали выходить литературно-критические статьи о поэзии Херсонского.

Херсонский – это «смыслоискатель», лирик, который «на свой страх и риск, своими личными софитами освещающий мировую сцену, но не нуждающийся при этом в первом лице единственного числа» [9, с. 88]. По мнению Роднянской, стремление познать и понять мир проявляется у поэта в его творческих приемах, в образах и мотивах, которые он создает. Например, Херсонский отказывается от использования знаков препинания. Конечно, он не был первым из поэтов, кто придумал и применил этот прием, но именно в его творчестве этот прием получил особое выражение. Как считает Роднянская, Херсонский – «один из немногих, кто пользуется этим средством передачи поэтической речи мотивированно. У него так прочерчивается непреткновенный поток сознания, позволяющий осложнить фабулу его принципиально «фабулярных» стихов «далековатыми» уходами в сторону» [9, с. 90].

Творчество Херсонского по-разному оценивается литературными критиками и поэтами. Роднянская пишет о том, что многих раздражает «экстенсивность» [9, с. 88] поэзии Бориса Григорьевича. Критик под экстенсивностью понимает «сверхпродуктивность, изобилие и кажущаяся хаотичность тематических поводов для письма, множественность средств, в том числе уже опробованных в поэзии последних де-

сятилетий» [9, С. 89]. При этом Роднянская открыто выражает свою симпатию к поэзии Херсонского. Она пишет о том, что следует изумляться неудержимой энергии его поэзии.

Следует отметить, что негативные оценки поэзии Херсонского связаны не только с его стихами, но и с личностью автора, с его общественно-политической позицией. Например, Алексей Саломатин в статье «Эффект присутствия, или Политика вместо поэтики» пишет о Херсонском, как о поэте, которому свойственно «банальное тщеславие», а его тексты «иллюстрируют поразительную эстетическую глухоту автора, дающую о себе знать при выборе стилистических, изобразительных и языковых средств» [10]. Роднянская же придерживается другого мнения о творчестве Херсонского. Его поэзия впечатляет ее своим жанровым и стилистическим разнообразим: баллады, новеллы, песни, этюды, поэмы и др.

«Борис Херсонский – поэт многообразных возможностей» [8, с. 73], – считает Роднянская. Мало у кого из современных поэтов можно найти такое виртуозное владение ритмом, как у него. Херсонский – один их тех поэтов, которые нравятся за особый голос его стихов, за многообразие жанровых форм и мотивов. Симпатии у читателя поэт достиг не только благодаря своему ремеслу, но и благодаря активной гражданской позиции и частым публикациям в Интернете. Сетевая литература открыла для писателя, новые способы общения: вести интерактивный диалог с читателем, критиком, находясь при этом в разных точках света.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллаев Е. Парадокс Херсонского, или «Нарисовать человечка» // Вопросы литературы. – 2010. – №6.
2. Балакин А. Ирина Роднянская. Движение литературы // Знамя. – 2007. – №3. URL: http://magazines.russ.ru/znamia/2007/3/ba22.html
3. Ермолин Е. Критик в Сети // Знамя. – 2003. – №3. URL: http://magazines.russ.ru/znamia/2003/3/erm.html
4. Лакшин В. Пути журнальные: Из литературной полемики 60-х годов. – М., 1990. – С. 74.
5. Роднянская И. Герменевтика, экспертиза, дегустация, санэпиднадзор// Новый Мир. – 1996. – №7.
6. Роднянская И. Критики о критике // Вопросы литературы. – 1996. – №6. URL: http://magazines.russ.ru/voplit/1996/6/rodn.html
7. Роднянская И. Мысли о поэзии в нулевые годы. – М., – 2007.
8. Роднянская И. Никакое лекарство не отменяет болезни (явление Бориса Херсонского) //Мысли о поэзии в нулевые годы. – М., 2007. – С. 73-88.
9. Роднянская И. Совесть временных лет (книга Бориса Херсонского «Пока не стемнело») //Мысли о поэзии в нулевые годы. – М., 2007. – С.88-108.
10. Саломатин А. Эффект присутствия, или Политика вместо поэтики//Арион. – 2010. – №4. URL: http://magazines.russ.ru/arion/2010/4/sa22.html
11. Тишков А.А. Писатель – читатель – критик в интернете // Известия Саратовского университета. – 2012. – №3. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/pisatel-chitatel-kritik-v-internete

АНАЛИЗ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ПОНЯТИЮ «ВЕЖЛИВОСТЬ»

Д.А Катаргина, Е.Е Вяткина,

рук.: М. А. Макаркина (ФГБОУ ВО «ВятГУ»)

В настоящее время люди всё чаще сталкиваются с грубостью. Некоторые люди не считают необходимым быть вежливыми с окружающими. Современное воспитание также не всегда включает в себя простые правила проявления вежливости.

Ниже представлены результаты опроса, проведенного в ноябре 2016 г. В опросе участвовало 20 студентов ФГБОУ ВО «ВятГУ» различных направлений подготовки (18–20 лет). Анкета содержала 5 вопросов. Исследование показало следующее.

Результаты ответов на вопрос 1 представлены на рисунке 1.

Из рисунка один можно сделать вывод, что респонденты больше склон-

Рисунок 1 – Результаты ответа на вопрос «Что такое вежливость?».

Рисунок 2 – Результаты ответа на вопрос «Главным качеством вежливости для вас является...».

ны к высказываниям Томаса Маколея и Франсуа Ларошфуко и считают, что «вежливость – это доброта в мелочах, желание встречать вежливое обращение и слыть обходительным человеком». Малая часть опрошенных отметили, что «вежливость – форма лицемерия и хорошо организованное равнодушие». В результате можно сказать, что большинство людей считают вежливость положительным качеством.

Во втором вопросе респондентам нужно было выбрать главное качество вежливости (рис. 2).

В своих ответах информанты разделились. В равной степени главными качествами вежливости для людей стали милосердие, честность, внимательность. Никто из опрошенных не выделил в качестве главной черты вежливости лицемерие.

Результаты ответов на вопрос 3 представлены на рисунке 3.

Рисунок 3 – Результаты ответа на вопрос «Часто ли вы бываете вежливыми по отношению к окружающим?»

Рисунок 4 – Результаты ответа на вопрос «Считаете ли вы, что вежливость является одним из самых важных качеств человека?»

Из рисунка 3 видно, что большинство респондентов часто бывают вежливыми с окружающими , и только лишь 1 ответил, что вежливость для него редкое явление. Есть люди, которые вежливы всегда. Ни один из участников опроса не отметил, что он никогда не бывает вежливым с окружающими.

Результаты ответов на вопрос 4 представлены на рисунке 4.

Данный вопрос анализирует значимость вежливости, как одного из важных качеств человека. В данном случае можно сказать, что большинство респондентов считают вежливость важным качеством человека. Части опрошенных безразлично наличие этого качества у людей. Небольшая доля студентов не считают вежливость важным качеством.

Результаты ответов на вопрос 5 представлены на рисунке 5. Данные опроса показали, что большинство опрошенных считают, что вежливость является приобретенным качеством, его можно развивать и совершенствовать в течение жизни. И лишь 1 человек склоняется к тому, что вежливость – врожденное, каждый человек с момента рождения изначально наделен этим качеством.

Данное исследование было предназначено для проверки отношения студентов к вежливости: часто ли они проявляют вежливость к окружающим, какое место в наборе личностных качеств оно занимает, по их мнению. Ответы на вопросы показали, что студенты считают вежливость важным качеством личности, которое можно воспитать в себе. В своей личной жизни опрошенные часто вежливы, следовательно, обладают также такими качествами как милосердие, честность, внимательность.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

А.А. Кукушкина

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»

В современной социокультурной реальности в условиях трансформации системы социально-правового образования одной из актуальнейших проблем является вопрос формирования правовой культуры, поскольку любой специалист не способен выполнять свои профессиональные обязанности без наличия соответствующего уровня правовой культуры, включающей правовые способности, ценности, обычаи, традиции, нормы и правила, а также этикет, мораль.

Исследованием проблемы формирования правовой культуры занимались многие советские и зарубежные ученые, среди которых особо можно подчеркнуть следующих: В.И. Каминская, А.А. Молчанов, А.Р. Ратинов, М.В. Саакян, М.Б.Смоленский, Ж. Карбонье, Д. Штремпель и др. [3, с. 5].

Начиная с советского периода термин «правовая культура» означает разные элементы правовой реальности. При этом, существует несколько точек зрения, включающих следующие трактовки:

1. Правовая культура предполагает наличие определенных духовных ценностей, реализуемых в правовой сфере (С.С. Алексеев, Е.А. Лукашева) [5, с. 36].

2. Правовая культура включает в содержание своего понятия присутствие правовой идеи, нравственности и духовности, которые направлены на

формирование правосознания и правовой социализации личности в современном поликультурном социуме (В.М. Чхиквадзе) [6, с. 51].

Правовая культура характеризуется:

1) как совокупность ценностей, принципов и мировоззренческих установок в области права, подкрепленных профессиональными правовыми знаниями;

2) как совокупность общественных мнений, оценок содержания, действия норм позитивного права и правовой системы в целом;

3) как достигнутый уровень накопления, владения и пользования правовой информацией (например, использование вычислительной техники, автоматизированных поисковых систем и т.п.) [4, с. 231].

Итак, термин правовая культура – это совокупность духовных ценностей, моральных и этических норм, знаний, умений и навыков в правовой сфере, которые должны начать формировать еще в период детства [2, с. 35].

В связи с этим, во многих сказках, рассказах, играх, а также в средствах массовой информации мы все чаще сталкиваемся с информацией, направленной на формирование правовой культуры личности. Обосновывается это тем, что правовые представления, которые сформировались еще в детском возрасте в последующие годы в ходе взросления обогащаются, и уточняются, коммуникационными средствами расширяя правовые знания, умения и навыки, а впоследствии развивая правовую культуру.

Таким образом, в подростковом возрасте, т.е. в период формирования правовой культуры у них уже должны быть элементарные правовые представления, которые в дальнейшем совершенствуются. При этом, основными агентами совершенствования правовых представлений, правовой социализации, и в дальнейшем правовой культуры являются институт семьи, образовательные организации, сверстники и др.

Важным является то, что процесс правовой социализации, сопровождающийся освоением правовых ценностных ориентиров и правил на начальном этапе формирования правовой личности, происходит в бессознательном состоянии, что указывает на важность института семьи, а также образовательных учреждений. Поскольку они представляют собой основной пример для подражания. Затем данный процесс совершенствуется в более сознательном состоянии, что может быть, как положительным моментом, так и отрицательным, заключающиеся в позитивном, либо в негативном отношении к агенту совершенствования правовых представлений и правовой культуры.

При этом, позитивное отношение заключается в желании, и даже заинтересованности в усвоении правовых представлений личностью будущего юриста посредством подражания агентов правового просвещения. Негативное же отношение проявляется в том, что личностью отвергается как сам агент, действия которого направлены на правовое просвещение, так и предложенные им нравственные и правовые ценности, что впоследствии может привести к возникновению у личности молодого человека желания переориентироваться на иной пример, способный полностью разрушить всю систему правовых ценностных ориентиров. Подобная ситуация характеризуется тем, что нравственные, этические и правовые ценности могут быть не верными, т.е. такие понятия как добро, зло, вина, и иные нравственные и правовые идеалы подменяются.

Таким образом, позитивное отношение к правовому просвещению личности оказывает благоприятное воздействие на процесс правовой социализации, включающий такие основные компоненты, как развитие правопослушности в семье, внедрение в образовательную систему целостный комплекс правового обучения и воспитания, взаимодействие в молодежной

среде и пр. Все перечисленное способствует достижению эффективности в развитии всех структурных компонентов индивидуального правопонимания и правосознания, включающих следующие основополагающие элементы:

1) познавательный компонент включает сумму правовых представлений, знаний и умений, необходимых для эффективного процесса взаимосотрудничества;

2) эмоционально – оценочный компонент заключается в суждении и отношении к правовым нормам (положительном, безразличном, негативном);

3) поведенческий компонент характеризуется наличием ценностных установок на правомерное поведение и негативное отношение к нарушителям закона [1, с. 442].

Однако, существуют и негативные факторы, влияющие на процесс правовой социализации, которые приводят к разрушению правовой культуры. К ним относятся:

1) семейные конфликты;

2) влияние неблагополучного социального окружения, а именно криминогенное, аморальное, проблемное и пр.;

3) трудности в коммуникативно-речевом взаимодействии с иными лицами.

Поэтому, важно на основе проанализированных факторов, посредством изучения содержания условий, влияющих на формирование правосознания на различных уровнях создать предпосылки для наличия мотивации у подростков к социально-правовой активности, а именно добровольности, инициативности в совершении действий, которые способствуют укреплению законности и правопорядка. А для этого необходимо заинтересовать личность и сформировать уважительное отношение (толерантное) к основам права, правовым учреждениям и органам власти. К тому же важным является правовое этическое и моральное воздействие на правовую жизнедеятельность каждой личности, и народа в целом, что создает предпосылки для совершенствования целостной системы правопорядка, правосознания и правовой культуры личности.

В процессе правового просвещения информация о правовых основах должны быть направлены на утверждение добра и справедливости в качестве идеалов для современной молодежной среды, так как это способствует правовой социализации.

Таким образом, на основе всего вышеизложенного можно констатировать тот факт, что правовая социализация индивида направлена на формирование индивидуального правосознания, т.е. личностных знаний, суждений и представлений о праве в современной социокультурной реальности. При этом, содержание индивидуального правосознания зависит от правосознания общества, а также представителей, являющихся агентами правового просвещения. А для того, чтобы сформировать на высоком уровне правовую культуру необходимо учитывать характер и объем, имеющегося и предоставляемого правового опыта представителями правового просвещения подрастающему поколению, а также правовую культуру общества в целом. И в дальнейшем совершенствовать систему знаний, умений и навыков в области права.

Список литературы:

1. Айвазян О.О., Щхапацева М.Х. Современные проблемы правопонимания /О.О. Айвазян, М.Х. Щхапацева // Социальная сфера общества: инновационные тенденции развития сборник материалов III Международной научно-практической конференции. – 2012. – С. 439-442.
2. Вопленко Н.Н. Правосознание и правовая культура: учебное пособие / Н.Н. Вопленко // Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2000. – 52 с.
3. Карбонье Ж. Юридическая социология / Ж. Карбонье. – М., 1986. – С. 5-26
4. Куликова А.В. Правовая культура в рамках социологического подхода: содержание понятия, его особенности / А.В. Куликова // Вестник ННГУ, Социологические науки. – 2006. – № 1. – С. 228-234.
5. Лукашева Е.А. Многообразие культур и права человека / Е.А. Лукашева // Правовые культуры. Жидковские чтения: Материалы Всероссийской научной конференции. Москва, 25 марта 2011 г. / под ред.: Муромцев Г.И., Немытина М.В. – М.: РУДН, 2012. – С. 37-45.
6. Чхиквадзе В.М. Законность и правовая культура на современном этапе коммунистического строительства / В.М. Чхиквадзе // Коммунист. – 1970. – № 14. – С.51.

ОСОБЕННОСТИ СИНТАКСИЧЕСКОГО СТРОЕНИЯ РАССКАЗА М.М. ЗОЩЕНКО «ЗОЛОТЫЕ СЛОВА»

О.И. Михоненко

рук.: к. филол. н., ст. преп. С.П. Черкашина (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

Литература, являясь частью культуры, играет важную роль в жизни общества. Благодаря книгам люди из поколения в поколение передают знания, накопленный опыт. Знакомясь с художественной литературой, читатель обогащает свой внутренний мир. Поэтому в школьном курсе существует учебный предмет – литературное чтение. Его главная задача – нравственное воспитание и развитие личности ребенка. Также дети знакомятся с основами теории литературы и приобретают интерес к чтению.

Одним из ключевых моментов решения этих задач является восприятие школьниками художественных текстов, которые в учебниках отличаются разнообразностью. Это могут быть стихи и проза; произведения, направленные на нравственное восприятие, и развлекательная литература; композиция из простых предложений для малышей 1-2 классов или простых и сложных конструкций для детей старшего возраста (3-4 классы). Важную роль в восприятии текста учениками младших классов играет синтаксическая организация произведения.

Синтаксис – это раздел науки о языке, изучающий словосочетания и предложения, их строения и связи между ними. В своих работах Н.С. Валгина подчеркивает значимость синтаксиса, говоря, что в синтаксисе передаются связи и отношения между понятиями, предметами, явлениями окружающего человека мира и постигаемого человеком мира [4].

К изучению синтаксиса младшие школьники приступают в 1 классе, знакомясь с теорией предложения. О необходимости изучения синтаксиса говорят многие ученые-филологи. «Если фонетика, лексика, морфология (...) изучают отдельные элементы языка, то в синтаксисе изучается та единица, ради (...) которой существуют звуки (...), слова и морфемы... Эта единица (...) предложение», – считает Н.В. Костромина [2, с. 181].

Объектом исследования являются виды сложных предложений, использующиеся в произведениях художественной литературы для начальной школы.

Цель статьи – выявить, какой тип предложений преобладает в произведениях, выбранных для изучения в младших классах.

Для реализации поставленной цели избран рассказ М.М. Зощенко «Золотые слова» (учебник «Литературное чтение» для 3 класса Л.Ф. Климановой и В.Г. Горецкого образовательной программы «Школа России).

Данный текст выполняет воспитательную функцию. В этом рассказе автор от первого лица повествует читателям о случае, произошедшем с главными героями Минькой и его сестрой Лелей. История закончилась серьезным разговором взрослых с ребятами: отец тогда сказал те «золотые» слова, которые мальчик вспоминал всю жизнь. Их смысл заключался в том, что слова и поступки должны соответствовать сложившейся ситуации, иногда нужно действовать по обстоятельствам, учитывать изменяющуюся обстановку и действовать в зависимости от нее.

Рассказ состоит из ста семидесяти семи предложений. Большая часть из них – простые предложения (сто десять): *«Леля стала вмешиваться в разговоры»* [1, с. 144]. Автор отдает предпочтение им, так как произведение написано для детей. Речь ребенка, в основном, состоит из предложений с одной грамматической основой, и маленьким читателям легче воспринимать привычные для них конструкции.

Сложных предложений в тексте рассказа – шестьдесят семь, что составляет тридцать восемь процентов от общего количества.

Из сложных предложений в тексте:
- 28 сложноподчиненных предложений,
- 24 предложения с чужой речью,
- 7 предложений с разными видами связи,
- 6 бессоюзных предложений,
- 2 сложносочиненных предложения.

Из сложных предложений преобладают сложноподчиненные (двадцать восемь). В основном, это предложения с придаточным изъяснительным, реже – с временным или с определительным придаточными. Эти зависимые предикативные части служат для разъяснения и более точного описания подробностей каких-либо фактов или ситуаций. Использование таких конструкций обусловлено тем, чтобы читателям легче было вникнуть в содержание произведения. Цикл рассказов о Миньке и Леле был написан М.М. Зощенко специально для детей, поэтому языковые средства должны были помочь автору донести идею произведения маленькому читателю. Помимо этого, сложноподчиненные предложения организуют плавные переходы между микротемами. Следует отметить, что иногда сложноподчиненные предложения более уместны, нежели простые, например: «*Я вытаращенными глазами смотрел на масло, которое плюхнулось в горячий чай»* [1, с. 149]. В этом предложении придаточную часть можно было бы заменить причастным оборотом, но сложное предложение в данном случае более удобно для восприятия младшего школьника, так как подобная структура вполне может встретиться в речи ребенка. Конструкции с причастным же оборотом, как известно, редко встречаются в разговорной речи, так как причастия по происхождению восходят к церковнославянскому языку. Торжественность и пышность речевых оборотов этого языка неуместны в обычной речи, тем более речи ребенка.

На втором месте по количеству использования предложения с чужой речью (двадцать четыре). Чужая речь в тексте передается в форме диалога. Например: *«Получив разрешение говорить, Леля сказала:*

– Минька грел масло над стаканом, и оно упало» [1, с. 150].

Читая диалог, ученики легко представляют себе данный разговор вживую, мысленно переносясь в комнату, где происходят ключевые моменты истории, переданной в рассказе. По речи героев маленький читатель может судить о некоторых их качествах, возрасте и воспитании.

В произведении использовано семь предложений с разными видами связи: «*И хотя Леля была чрезвычайно заинтересована, что произойдёт дальше и что будет делать папин начальник, когда он глотнёт эту бурду, но всё-таки она немножко испугалась»* [1, с. 149]. Они передают маленькому читателю информацию последовательно и в доступной форме. Поэтому у школьников не возникает проблем при чтении и понимании таких конструкций.

В тексте присутствуют и бессоюзные предложения (шесть): *«А масло было совершенно замёрзшее – его только вынули из-за окна»* [1, с. 148]. В основном, это предложения со значениями причины или следствия. Они служат для наглядной связи между фактами и причинами.

Сложносочиненные предложения в произведении используются крайне редко (два): *«Другие угоревшие пожарные хотя и лежат в обмороке, но всё-таки они говорить могут»* [1, с. 146]. Это можно объяснить тем, что школьникам младших классов проще воспринимать простые предложения. Ребенку еще сложно сформировать целостную картину из частей. Поэтому младшим школьникам легче понимать текст, в котором каждая ключевая мысль выражена в отдельном предложении. Иногда для связи простых предложений используются сочинительные союзы: *«Потом я оглянулся по сторонам. Но никто из гостей не заметил происшествия»* [1, с. 149].

Итак, в рассказе М.М. Зощенко «Золотые слова» преобладают простые предложения. Это объясняется тем, что предложения такой структуры чаще встречаются в речи младших школьников, а процесс восприятия знакомых конструкций у маленьких читателей происходит без затруднений. Но писатель не отказывается и от сложного синтаксиса. Сложные предложения, среди которых преобладают сложноподчиненные, автор, в основном, использует для уточнения фактов. Писатель включил в произведение немало предложений с чужой речью для того, чтобы младшие школьники лучше представляли героев. Использование в тексте рассказа предложений определенного вида связано с уровнем развития психических процессов ребенка в конкретный возрастной период.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Климанова Л.Ф., Горецкий В.Г. Литературное чтение 3 класс. – М.: Просвещение, 2013. – 223 с.
2. Костромина Н.В., Николаева К.А., Ставская Г.М., Ширяев Е.Н. Русский язык. Учебник для студентов педагогических институтов по спец. №2121 «Педагогика и методика начального обучения». В 2 ч. Ч. 2. Состав слова и словообразование. Морфология. Синтаксис. Пунктуация. – М.: Просвещение, 1989. – 288 с.
3. Методика обучения литературе в начальной школе: учебник для студентов высших учебных заведений / М.П. Воюшина, С.А. Кислинская, Е.А. Лебедева, И.Р. Николаева; под редакцией М.П. Воюшиной. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 288 с.
4. http://uchimcauchitca.blogspot.ru/ (Дата обращения 12.12.2016).

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРОСТЫХ И СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В РАССКАЗЕ М.М. ЗОЩЕНКО «НЕ НАДО ВРАТЬ»

А.Е. Некрасова,

рук.: к. филол. н., ст. преп. С.П. Черкашина (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом общего начального образования учитель должен формировать у школьников различные компетенции. Главной целью компетентностного подхода является всестороннее развитие личности ученика. Реализуя ФГОС, учитель начальных классов должен сформировать у школьников следующие компетенции: лингвистическую, языковую и коммуникативную.

Коммуникативная компетенция (иногда употребляют термин «речевая» компетенция) развивает умения говорения, слушания и понимания, а также чтения и письма как основных видов речевой деятельности.

Формируя лингвистическую компетенцию, педагог помогает ученикам расширять логическое мышление, поднимать самооценку, тренировать память.

Языковая компетенция вырабатывает умение употреблять слова в соответствии с нормами литературного языка.

В формировании языковой компетенции большую роль играет изучение синтаксиса, потому что именно этот раздел языкознания учит составлять словосочетания и предложения, делает речь грамотной и выразительной.

Н.С. Валгина определяет синтаксис как раздел языкознания, предметом изучения которого является синтаксический строй языка, т. е. его синтаксические единицы и связи и отношения между ними [1, с. 4].

Изучать синтаксис младшие школьники начинают уже в первом классе – узнают, как правильно строить словосочетания и предложения, как классифицировать предложения по цели высказывания, интонации, как выде-

лять главные члены предложения, видеть однородные члены, правильно расставлять знаки препинания. Учителю крайне важно так организовать работу своих учеников, чтобы в дальнейшем у них не возникало проблем с освоением этого раздела.

В языкознании есть несколько классификаций предложений, однако при разности научных подходов предложения традиционно делят по характеру основной синтаксической связи (выделяют предложения простые и сложные).

Простое предложение имеет один организующий его предикативный центр и содержит в себе, таким образом, одну предикативную единицу. Например: *Я учился очень давно. Тут раздался хохот среди учеников* [2, с. 4].

Сложное предложение состоит из двух или более предикативных частей, имеющих свои грамматические составы и объединенных по смыслу. Например: *Я не слышал[1], что сказал учитель[2]. Но от робости я не посмел сказать учителю[1], что не знаю этих стихов[2]* [1, с. 77]

Части союзного предложения могут быть объединены:

1) союзами и союзными словами,

2) с помощью интонации и соотношения видовременных форм сказуемых.

Исходя из этого, все сложные предложения можно разделить на две больших группы: союзные сложные предложения и бессоюзные сложные предложения (БСП).

Союзы могут быть сочинительными и подчинительными, и, в зависимости от того, какой союз употреблен в предложении, синтаксические конструкции можно разделить на две группы: сложносочиненные (ССП) и сложноподчиненные (СПП).

Предметом исследования в данной статье являются простые и сложные предложения, используемые в произведениях для начальной школы. Выясним, какие из них употребляются чаще всего, и попробуем объяснить причину подобного выбора.

Для реализации поставленной цели проанализируем синтаксический строй рассказа М.М. Зощенко «Не надо врать», который изучается в третьем классе (УМК «Перспектива», авторы программы Л.Ф. Климанова, Л.А. Виноградская, В.Г. Горецкий (ФГОС нового поколения)).

В данном произведении использовано 88 предложений, которые можно разделить следующим образом:

– Сложные – 53;
– Простые – 35.

Полученные результаты представим в виде диаграммы:

Разделим сложные предложения в зависимости от видов синтаксической связи:

– ССП – 2;
– БСП – 2;
– СПП – 27;
– Предложения с разными видами связи – 5.

Также в тексте есть 16 предложений с чужой речью (диалог).

Как мы видим, в тексте значительно преобладают сложные предложения с подчинительной связью. Выбор сложноподчиненных предложений определен замыслом писателя: в этих предложениях говорится о душевных

переживаниях ребенка, и с их помощью автор раскрывает внутренний мир мальчика (*И я заплакал, потому что это была моя первая единица и я ещё не знал, что за это бывает. И тогда я почувствовал такую досаду и так рассердился, что бросил этот дневник за книжный шкаф, который стоял у нас в классе*.). Простые предложения были бы неуместны в данном случае. 25 из 27 сложноподчиненных предложений двучленные. Такой выбор синтаксических средств обусловлен следующим: у детей младшего школьного возраста еще недостаточно развито образное мышление, и им сложно воспринимать длинные синтаксические структуры.

Трехчленных предложений в тексте 4 (3 – с разными видами связи, 1 – СПП), самые длинные – четырехчленные. В рассказе их всего 2: одно сложноподчиненное предложение с несколькими придаточными и одно сложное предложение с разными видами связи (*Это до того плохо[1], что я сомневаюсь[2], что папа тебе подарит фотографический аппаратик к твоим именинам[3], которые будут через две недели[4]. – И я заплакал[1], потому что это была моя первая единица[2], и я ещё не знал[3], что за это бывает[4]*.) [2, с. 15].

Но даже эти предложения просты для понимания, в них нет осложняющих конструкций, которые бы могли вызвать у младших школьников затруднения при чтении. Сложноподчиненное предложение с несколькими придаточными имеет последовательное подчинение, при котором каждая последующая часть раскрывает или поясняет содержание предыдущей. Сложное предложение с разными видами связи также не представляет трудностей для понимания: действия одного действующего лица (*я* (Минька)) распространяются постпозитивными придаточными.

Предложения с чужой речью оформлены в виде диалога, использование которого обусловлено тем, что такой способ репрезентации чужой речи более удобен для восприятия в этом возрасте, нежели предложения с прямой речью.

Художественное литературное произведение способно влиять на маленького читателя, его чувства, сознание, волю. Проживая ту или иную ситуацию, ребёнок, становясь свидетелем или участником событий, получает важный нравственный урок. Поэтому крайне важно, чтобы синтаксические единицы, использованные в тексте, были предельно конкретны и просты для понимания.

Данный рассказ дает младшим школьникам хороший нравственный урок: показывает, что ложь – это плохо, обращает внимание на то, что все тайное рано или поздно станет явным. Автор, используя сложные предложения, раскрывает внутренний мир мальчика, обращает внимание юного читателя на переживания и душевные терзания ребенка.

В результате исследования особенностей употребления предложений с разным характером синтаксической связи в произведении М.М. Зощенко «Не надо врать» мы пришли к выводу, что сложные предложения в тексте превалируют, но они, преимущественно, двучленные, а, следовательно, просты для восприятия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Валгина Н.С. Современный русский язык: Синтаксис: Учебник. – 4-е изд., испр. – М.: Высшая школа, 2003. – 416 с.
2. Зощенко М.М. Не надо врать. – М.: Оникс, 2014. – 20 с.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ-ИНОФОНОВ

А.Н. Сидоренко,

рук.: к. пед. н., ст. препод. Н.Н. Рябченко (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

Одной из главных задач при обучении русскому языку инофонов является формирование орфографической зоркости. Орфографическая зоркость представляет собой одну из составляющих общей языковой культуры, обеспечивающей точность и правильность словоупотребления.

Из практики обучения русскому языку детей-инофонов известно, что такие ученики отличаются тем, что владеют русским языком лишь на начальной ступени. Эти обучающиеся даже не осознают значения многих употребляемых слов, потому что говорят с семьёй практически всегда на родном языке. Они не имеют достаточных знаний по русскому языку для того, чтобы на нем обучаться, а дополнительной, индивидуальной или специальной подготовки иноязычных обучающихся в школах не проводится, в классах нет деления на группы по признаку русскоговорящие – обучающиеся-инофоны. С одной стороны, это правильно, ведь только при совместной работе у детей формируется терпимое уважение к другим национальностям, культурам, создается комфортный и благоприятный психологический климат в классе. С другой стороны, такие школьники не могут воспринимать материал на одинаковом уровне с учениками, для которых русский язык выступает родным, поскольку ни учебники, ни учебные программы не предусматривают обучение таких детей. Соответственно всё это даёт повод учителю задуматься о необходимости целенаправленной работы в обучении русскому языку и орфографии, в частности, инофонов [2].

Анализ научной литературы (Ю.А Меллес, Е.А. Николаева, Л.Б. Гамзаева и др.) позволил выделить и систематизировать наиболее распространенные ошибки в области орфографии у обучающихся-инофонов. Так, сложная природа языковых единиц русского языка влечёт за собой возникновение противоречий и провоцирует образование такого рода ошибок:

- добавление лишних букв или слогов в словах: *с**и**нег (снег)*;
- ошибки в написании ударных гласных: *листап**о**д (листопад), мор**а**з (мороз);*
- неправильное написание слов из-за трудностей их восприятия: *за**т**ушли (запушил), листо**к**ад (листопад);*
- ошибки в написании проверяемых согласных в корне слова: *медве**т**ь (медведь);*
- ошибки в написании букв И, У, А, Ё после шипящих: *запуш**ы**л (запушил), пош**о**л (пошёл);*
- ошибки, которые связаны с пропуском непроизносимых согласных, например, *здраствуйте (здравствуйте), стреча (встреча)* и др.

Исходя из вышесказанного можно заключить, что сложности, возникающие в процессе освоения письмом у обучающихся-инофонов, приводят преимущественно к появлению ошибок следующих категорий:

- **графические** (смешение букв, внешне похожих в латинской и русской графике, неразличение подобных между собой по начертанию русских букв);
- **орфографические** (правописание букв, которые передают звуки в функционально слабых позициях) [4].

Предотвращения подобного рода ошибок у обучающихся-инофонов и успех формирования у них навыка грамотного письма во многом зависят от степени эффективности тех или иных методов и приемов. Действенными в обучении орфографии инофонов будут, на наш взгляд, методы

и приемы, получившие свое описание ниже.

Объяснительно-иллюстративный метод обучения русской орфографии представляет собой систему методических приемов, которые предполагают сообщение учителем фактов, объяснение орфографических правил, а также восприятие, осмысление и запоминание их инофонами. Характерный для этого метода прием: ***сопоставление фактов написания русского и родного языков.*** Использование сопоставления как приема обучения русскому письму требует от учителя знания отличительных особенностей русского правописания от родного, так как эти отличия определяют характер сопоставлений: необходим ли более подробный анализ фактов родного языка, чтобы отличить русские орфографические явления от родных, либо достаточен просто сопоставительный анализ. При использовании этого приема учителю следует разделить орфографические явления родного и русского языков на две группы:

1.Орфографические явления, частично схожие в сопоставляемых орфографиях. Сопоставление частично схожих явлений орфографии в нескольких языках представляется крайне важным, поскольку даже простая ссылка на схожее явление родного языка позволяет понять сущность русского правописания [3, с. 49].

2.Орфографические явления, присущие только русскому языку. Например, такие темы, как правописание безударных гласных, звонких, глухих, непроизносимых согласных, о и ё после шипящих, суффиксов субъективной оценки существительных и др., как правило, присущи русскому языку и не имеют аналогов в других языках. При знакомстве с данными темами весьма продуктивными будут такие приемы:

1) ***списывание упражнения с орфограммами.*** При обучении инофонов грамотному письму будут актуальны не столько упражнения, базирующиеся на слуховых впечатлениях, сколько упражнения, направленные на списывание: ученикам дается текст, предложения, словосочетания или отдельные слова, в которых на месте некоторых букв пропуски, их задача – вставить пропущенные буквы. Например, *спишите, выделите орфограммы: ж...ское кресло, красивый ш...лк, мельничный ж...рнов, сладкий крыж... вник, смешная собач...нка, игривый медвеж...нок, камыш...вая кровля.*

2) ***сравнение слов, написанных на доске, со словами в тетради.*** В данном случае следует говорить о развитие зрительного навыка для формирования орфографической зоркости. Написав слова на доске, учитель закрывает доску. Потом диктует слова, а обучающиеся записывают. Затем сравнивают записи на доске и в тетради, проговаривают правила, исправляют ошибки. Например, *запишите слова под диктовку, после сверьте со словами, написанными на доске: ужасный, прелестный, сказка, кафтан, опасный, косьба.*

Частично-поисковый метод обучения также является ведущим в обучении орфографии инофонов. Он предусматривает использование системы методических приемов, нацеленных на организацию поисковой деятельности обучающихся. Этому методу соответствует прием: ***выделение орфограмм и их группировка.*** При постоянном повторении изученного материала с помощью такого приема инофоны быстрее запоминают правильность написания орфограмм. Например, *сгруппируйте слова по уже известным вам орфограммам, подчеркните их: конструкция, палач, акация, картонный, горяч, картинный, клюквенный, пахуч, циркуль (ответ: 1) картонный, картинный, клюквенный; 2) горяч, пахуч, палач; 3) конструкция, циркуль, акация).*

Важное место в обучении орфографии инофонов занимает **теоретико-практический метод,** поскольку от правильного сочетания теории с практикой зависит успех формирования

орфографической зоркости. В рамках этого метода целесообразны приемы: орфографический разбор слова и словообразовательный и морфемный анализ слов.

Орфографический разбор слова представляет собой развернутое или сжатое объяснение употребляемой орфограммы в морфеме. При необходимости проверки написания подбирается опорное проверочное слово.

Словообразовательный и морфемный анализ слов является своего рода подсказкой инофонам при использовании тех или иных правил орфографии. Он чаще всего употребляется при изучении правописания приставок, корней, суффиксов, окончаний, а также стыков морфем: приставки и корня, корня и суффикса. Например, *образуйте прилагательные от данных существительных, произведите их морфемный анализ, объясните правописание суффиксов прилагательных: блин, утка, картина, соболь, старина, голубь, карман, лошадь.*

Учитывая психологические особенности обучающихся-инофонов, можно сделать урок по орфографии русского языка увлекательным и интересным. Один из путей достижения этого – создание на уроке игровой ситуации. Например, ***игра-упражнение «Орфографическое лото»*** [1]. Заранее готовится дидактический материал со словами, в которых пропущены буквы в слабых позициях: *а, е, и, о.* Нужный набор букв раздается игрокам. Каждому слову присвоен свой номер. Водящий достаёт номера и называет их. Игроки закрывают буквами пропуски. Победителем становится тот, кто быстрее остальных верно заполнит все пропуски.

Образец карточки: к_рпич, п_мидор, р_бята, м_лина, в_трина, г_рбарий, т_левизор.

Использование данного игрового приема в практике работы учителя-словесника позволит развить зрительную и слуховую память детей-инофонов, будет способствовать формированию умения обнаруживать и распознавать орфограммы в словах.

Таким образом, орфографическая зоркость обучающихся-инофонов формируется и развивается постепенно в процессе выполнения различных заданий, которые обеспечивают слуховое и зрительное восприятие и запоминание правил орфографии. Большое значение в данном случае должно уделяться выполнению упражнений, направленных на сопоставление фактов русского и родного языков. При обучении русской орфографии детей-инофонов необходимо использование совокупности различных приемов, позволяющих развивать такие компоненты письменной деятельности, без которой будет невозможно научить ученика вовремя обнаружить и опознать орфограммы. При систематическом применении различных видов упражнений орфографическая зоркость автоматизируется и становится составляющей орфографического навыка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гизатуллина Д.Х. Русский язык в играх, или когда учиться трудно. – СПб.: Детство-пресс, 2000. – 62 с.
2. Гуляева А.Н. Социокультурная адаптация детей мигрантов // Психологическая наука и образование: электронный журнал: [Электронный ресурс]. URL: http://www.psyedu.ru / 2010. – №5. – С. 158 –167.
3. Гамзаева Л. Б. Методы и приемы обучения русской орфографии в связи с изучением состава слова и словообразования в национальной школе // Известия дагестанского государственного педагогического университета: психолого-педагогические науки. – Махачкала, – №4 (25), – 2013.– С. 48–53.
4. Меллес Ю.А, Николаева Е.А. Типы ошибок в речи инофона // Обучение русскому языку как неродному: педагогический опыт Санкт-Петербурга: сборник статей. – СПб.: СПб АППО, 2012. – С. 71–79.

ВОСПРИЯТИЕ КАК ВИД МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В.В. Скиба

рук.: докт. психол. наук, профессор С.Г. Корлякова (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

Восприятие (слушание), сочинение и исполнение музыкальных сочинений составляют ядро музыкальной деятельности, являясь ее базовыми видами. Эстетическая, воспитательная, эмоциональная, компенсаторная, созидательно-творческая и др. функции музыкального творчества глубоко изучаются зарубежными и российскими учеными на протяжении столетий [3]. Так, философы (Аристотель, Платон, Декарт, Гегель, Г. Мейер), изучая процессы художественного творчества, полагают, что продукты искусства являются одним из способов узнавания окружающего нас мира. Следовательно, оно выполняет, прежде всего, функцию познания.

Художественно-творческая деятельность личности является и предметом изучения ученых-психологов С.Л. Рубинштейна, П.В. Симонова. Назначение этой деятельности ученые усматривают, прежде всего, в получении информации о действительности, кроме того, не только художник познает реальность и выражает о ней свое впечатление через соответствующие выразительные средства, но и человек, воспринимающий художественное произведение, познает окружающий мир и себя самого, содержание своего внутреннего мира. А.Н. Леонтьев констатирует, что основополагающая миссия труда художника заключается в ее результате, который дает личности возможность очищения (катарсиса).

Выполнение любого музыкально-исполнительской, композиторской или слушательской деятельности невозможно без включения в них процесса восприятия как такового, поэтому именно восприятие, объединяя эти виды труда, является их общепсихологическим фундаментом. Музыкальное произведение вызывает у человека в процессе его слушания эстетическое впечатление, эмоциональный отклик, приводит к осмыслению музыки, осуществлению процедуры представления авторского образа и работы процесса своего собственного творческого воображения. Восприятие музыки, несомненно, связано с музыкальным слухом и метро-ритмической способностью субъекта музыкальной деятельности и в то же время является некой проекцией своей собственной личности. Способность музыкального восприятия к изменению и восходящей динамике дает возможность его эффективно формировать в процессе занятий музыкальной деятельностью. С целью достижения положительных результатов в формировании адекватного восприятия музыки необходимо создавать определенные условия, учитывая уровень развития музыкальных способностей в целом и музыкальной подготовки участника восприятия, его возраст, мотивацию и т.д. Зарождение внимания к музыкальному произведению или установка на его прослушивание, эмоциональное переживание музыки, оценка, осмысление и переосмысление услышанного и возможный катарсис составляют этапы музыкального восприятия.

Несмотря на то, что в современных исследованиях музыканты-психологи и педагоги исследуют музыкальное восприятие преимущественно как познавательный и эмоциональный процесс, можно утверждать, что этими функциями музыкальное восприятие не ограничивается. Оно также выполняет функции воспитания и самовоспитания, художественно-эстетического переживания, замещения и компенсации, стимулирования выполнения другого вида музыкальной деятельности [1, с. 100]. Кроме того, многие известные музыковеды (Б.В. Асафьев, А.Н. Сохор, В.В. Медушевский и др.) подчеркивают, что ведущую роль в процессе восприятия музыки играет эмоциональное общение.

Л.С. Выготский утверждает, что музыкальное восприятие – это «...сложнейшая конструктивная деятельность,

осуществляемая слушателем или зрителем и заключающаяся в том, что из предъявляемых внешних впечатлений воспринимающий сам строит и создает эстетический объект» [2, с. 279]. Музыкальное восприятие как деятельность может побуждаться явным или скрытым мотивом. Порой, не один, а разные мотивы, создавая синтетическое образование, становятся импульсом к осуществлению познавательной, коммуникативной, творческой и др. музыкально-слуховой деятельности. Мотивы зачастую определяют значимость музыкального восприятия для личности, могут быть пассивным интересом слушателя или стать активным его интересом, побуждающим к освоению какого-либо вида профессионального труда музыканта. Таким образом, можно утверждать, что такой вид музыкальной деятельности, как восприятие музыки, является полимотивационным. Через музыкально-слуховое сопереживание у человека могут активизироваться новые для него мотивы и потребности.

Развитие музыкального восприятия успешно осуществляется с помощью различных педагогических приемов, которые применяются, например, в общеобразовательной школе на музыкальных занятиях. Этими развивающими приемами могут быть:

– определение направленности музыкального произведения;
– определение преимущественного эмоционального состояния слушателя, собственное впечатление от услышанной музыки;
– понимание композиторского замысла, его идеи;
– выявление средств музыкальной выразительности (мелодии, гармонии, фактуры, темпа произведения и др.), с помощью которых композитор создает художественный образ своего сочинения.

Перед учащимися должны ставиться задачи по решению проблемных заданий в соответствии с вышеперечисленными направлениями. Такие задания активизируют мыслительные и эмоциональные процессы учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Восприятие музыки: Сборник статей / Под ред. В.Н. Максимова. – М.: Музыка, 1980. – 256 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
3. Тарасов Г.С. Проблема духовной потребности (на материале музыкального восприятия). – М.: Наука, 1979. – С. 52.

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА НА РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М.А. Мерзликина, К.А. Пахомова,

рук.: к.п.н., доцент кафедры дошкольного и начального образования И.В. Чупаха
(ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

В отечественной и зарубежной педагогической и психологической науке вопрос о воздействии личности педагога на становление детской личности изучается традиционно как основной и рассматривается в различных составляющих системы взаимоотношений «воспитатель-дошкольник», «воспитатель – дошкольный коллектив».

Особенностью дошкольного периода выступает эмоциональная зависимость ребенка дошкольника от взрослых. В исследованиях Лисиной М.И., отмечено, что на активность детской деятельности и поведения ребенка оказывает влияние взрослый [5]. Прослеживается прямая зависимость между отношением взрослого к ребенку и успешностью малыша в дальнейшей жизни и деятельности. Такое поведение со

стороны взрослых (родители, педагоги) способствует личностной парадигме взаимодействия, в которой проявляется удовлетворение ребенка в деятельности, сострадание к неуспеху, эмоциональная отзывчивость, способность включаться и активно проявлять себя в деятельности, справляться с препятствиями. При таких условиях у дошкольника формируется когнитивная, эмоциональная, личностная, мотивационная, психологическая открытость к окружающему миру и людям.

Но при неправильном выстраивании детско-родительских отношений общение со взрослыми выступает для подростка источником отрицательного эмоционального проявления. Так, Т.И. Комиссаренко показана прямая взаимосвязь между эмоциональным настроем ребенка дошкольного возраста и эмоциональными проявлениями взрослых [3]. По результатам научных наблюдений, ученый констатирует, что достаточно и десяти минут времени проведенного в системе активного взаимодействия между взрослым и ребенком, в рамкам «субъект – субъектных» характеристик чтобы видоизменить отношение, поведенческие проявления, активность ребенка в различных видах деятельности, а так же способствовать расширению круга общения со сверстниками и взрослыми. Так же Комиссаренко Т.И. показано, что отрицательное воздействие взрослого на ребенка, а именно недружелюбный, резкий тон, невербальные эмоциональные акценты личности (жесты, мимика, насупленный взгляд, безразличие, оценки типа: «у тебя не получиться», «опять ты не справился», «Я другого от тебя и не ожидала») вызывают у детей агрессивные проявления, конфликтность.

Педагогические наблюдения, осуществляемые за взаимодействием взрослых (воспитателя) и детей дошкольного возраста в рамках образовательной деятельности показывают, что более пятидесяти процентов детей не настроены на продолжение коммуникации со сверстниками, проявляют подавленное настроение, тревожность, эмоциональную депривированость, если видят безразличие взрослого. И наоборот, готовы сотрудничать, развиваться и принимать активное участие в играх, когда находят поддержку взрослого.

Безразличное отношение взрослого к маленькому человеку не направлено на формирование его позитивной социальной активности, и тем более, снижает ее. Как подчеркивает в своих исследованиях Мухина В.С., дошкольник закрывается в себе, проявляет такие качества как скованность, неуверенность, плаксивость, агрессивность, лживость, желание мстить и угождать. [6]. С.Т. Шацкий рассматривает вопрос о воздействии на ребенка психологических ситуативных проявлений воспитателя. Его неуравновешенность, черствость становятся причинами эмоционального перевозбуждения детей, приводящих к срывам, стрессам, нервным перегрузкам, утомлению, снижению работоспособности[9].

Современные тенденции российского образования, направленные на личностно-ориентированную организацию образовательных отношений предъявляют высокие требования к профессиональной компетентности современных педагогов, что неоднократно подчеркивается научными психолого—педагогическими исследованиями. Так, например, А.Б. Страхов И.В. и Миронова Р.М. в качестве приоритетных характеристик выделяют личностные качества педагога, направленные на формирование положительных взаимоотношений в системе «взрослый – ребенок» и указывают на внешние поведенческие особенности, эмоциональные и оценочные действия педагога по отношению к ребенку. На умение воспитателя планировать свои действия и деятельность указывает Л.Д. Ершова. Стеркина Р.Б и Репина Т.А. уделяют внимание высокому уровню коммуникативных умений педагога, а Машталер А.В. делает акцент на сформированности

нравственной компетентности личности педагога. На развитие высокого интеллекта указывают и Миронова Р.М. и Воранг Вивaт.

Перечисленные личностные характеристики педагога оказывают влияние на стиль педагогического руководства детским коллективом и процесс педагогического общения [2].

Считаем необходимым рассмотреть такие понятия как «стиль взаимоотношений», «стиль педагогического руководства», «стиль воспитательной работы», «стиль управления», раскрывающие характеристики особенностей взаимодействия между взрослым и ребенком в процессе образовательной деятельности.

Характеризуя термин «стиль отношения воспитателя к детям» мы выделяем приоритетным характер эмоционального влияния на детский коллектив. Сущность взаимоотношений заключается непосредственно в эмоциональном контакте, возникающем в результате общения воспитателя и ребенка дошкольного возраста.

Характер взаимоотношений становится таким внутренним психологическим катализатором, который объединяет все системы взаимоотношений между взрослыми и детьми.

Традиционная классификация стилей общения, предложенная К. Левиным выделяет следующие стили: авторитарный, демократический, либеральный.

Демократический стиль характеризуется расширенными связями с воспитанниками, основанными на доверии и уважении к личности, на преобладании положительной оценки, учета интересов и потребностей ребенка, установления эмоционального контакта с дошкольником без опоры на жесткие методы общения с ребенком (окрик, наказание и др.)

Авторитарный стиль общения, напротив, направлен на подавление индивидуальности, преобладание довлеющих субъективных установок взрослого, избирательного отношения к ребенку. Часто применяются негативные оценки, наказание, запреты, которые выступают как основное педагогическое средство.

Педагоги, использующие либеральный стиль руководства, чаще всего, не вмешиваются в отношения детей, возникающие в деятельности, пускают все «на самотек», дают им полную свободу, игнорируется систему запретов. Такой стиль с одной стороны, усиливает детскую активность, а с другой, способствует неуправляемости детского коллектива, нарастанию деструктивных, агрессивных тенденций во внутригрупповых отношениях.

Т.А. Репина, анализируя стили совместного взаимодействия педагога и ребенка в образовательном процессе, уточняет, что в группах педагогов, с присутствием демократических тенденций управления, создаются наиболее подходящие условия для формирования детских взаимоотношений, положительного эмоционального микроклимата группы [8]. Общение педагога с авторитарными тенденциями приводит к конфликтности и недоброжелательности в отношениях детей, тем самым, создавая неблагоприятные условия воспитания и развития дошкольников.

Важно отметить, что переживания детей, их эмоциональное благополучие напрямую зависят от особенностей взаимодействия педагогов с детьми, а так же от стиля педагогического руководства. В исследованиях проведенных Т.И. Комисаренко отмечается, зависимость социального поведения детей в группе сверстников от специфики стиля общения педагога [4]. При негативном воздействии воспитателя у большинства дошкольников проявились изменения кислотно-щелочной реакции в сторону повышения, что являлось следствием повышенной возбудимости или в сторону понижения, связанную с состоянием заторможенности, уныния, безразличия к окружающим, состоянием депрессии. При позитивном воздействии воспитателя у детей более ясно проявлялись такие состояния как, жизнерадостность, повышенная активность в обще-

нии с окружающими, увеличенный интерес к выполняемой ими деятельности. Т.И. Комисаренко так же установлено, что различные воздействия педагога (отрицательные, положительные) несомненно, влияют на формирование взаимоотношений между ребёнком и взрослым. Положительные эмоционально-словесные воздействия более эффективно влияют на формирования позитивных отношений между педагогами и детьми. В то же время при отрицательных воздействиях, проявленных со стороны взрослого, ребёнок в свою очередь проявляет активную агрессию [4].

Наиболее обширное воздействие оказывают такие параметры общения, как форма оценочных обращений воспитателя к детям. Сочетание мягких и жёстких форм оценок, позитивных и негативных оценочных суждений в педагогическом общении влияет, прежде всего, на общий уровень доброжелательности во взаимоотношениях детей. Т.А. Репина обнаружила четкую зависимость между особенностями контакта педагога с детьми и уровнем детских межличностных отношений [8].

Анализируя проблему становления нравственности у детей дошкольного возраста и роли социального окружения в этом процессе, Л.Н. Башлакова обратила внимание на личностные особенности воспитателей и их влияние на нравственное развитие дошкольников. Именно педагог, считает Л.Н. Башлакова, проектирует создание такой микросреды для своих воспитанников, которая оказывает наиболее благоприятное воздействие на них, на их психическое развитие, управляет возникающими взаимоотношениями [1].

В.А. Петровский изучал влияние личностных качеств педагога на психическое развитие ребенка дошкольного возраста. В результате своих научных наблюдений были определены основные факторы, к которым относятся [7]:

активная роль педагога в жизнедеятельности дошкольников в ДОО способствует развитию личности ребенка, помогает ему правильно оценивать свое поведение; личность воспитателя – образец для дошкольников; положение ребенка в коллективе сверстников, его комфортность и успешность, определяется, в значительной степени, эмоциями и оценками, педагога проявленными в процессе взаимодействия; педагог ДОО оказывает вместе с родителями влияние на личность дошкольника, и при подходе к оценке личностного развития должен опираться на принцип природосообразности и индивидуализации образования.

Следовательно, совместная деятельность и деятельное общение взрослых и детей, их сотрудничество и партнерство друг с другом – именно, те факторы, которые способствуют развитию личности ребенка и взрослого.

На сегодня нет общего подхода о том, какие же личностные характеристики педагога оказывают влияние на улучшение взаимоотношений между детьми и взрослыми. Но, не смотря на это, хочется отметить, что возможность лучше и быстрее устанавливать правильные взаимоотношения с детьми дают сформированные организаторские и коммуникативные навыки и умения педагога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Башлакова Л.Н. Влияние общения воспитателя с дошкольниками на взаимоотношения детей: автореф. дис. ... канд. психол. наук. − М., 2015.
2. Богословский В.В. Взаимоотношения между учителем и учащимися как фактор развития познавательной активности и самостоятельности школьников // Отношения как проблема психологии воспитания. Сборник научных трудов ЛГПИ им. А.И. Герцена. − Л., 2013.
3. Коломинский Я.Л. Человек среди людей. − М.: Молодая гвардия, 1973.
4. Комиссаренко Т.И. Влияние стилей общения педагогов на социальное поведение детей в группе сверстников: Метод, рекомендации. − М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 2010.
5. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. − М.: Педагогика, 1986.
6. Мухина В.С. Детская психология / под ред. Л.А. Венгера. − М.: Просвещение, 1985.
7. Петровский, В.А. Личностно-развивающее взаимодействие / В.А. Петровский, В.К. Калиненко, И.Б. Котова − Ростов н/Д.: РИО АО «Цветная печать», 2015.
8. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. − М.: Педагогика, 2005.
9. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: В 4 т. − М., 1964. − Т. 3.

ВЛИЯНИЕ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОГРЕССА НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ДЕТЕЙ НАЧАЛА XXI ВЕКА

Е.Э. Давыдова,

рук.: к. психол. н., О.В. Хилько (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

За период с конца XIX и до 2010-х годов человечество достигло больших высот в науке, технологиях и светской жизни. Период детства по сравнению с предыдущими веками существенно увеличился по длительности. Требования государства и общества к личности ребенка все возрастают: детям и подросткам нужно осваивать все больше знаний и компетенций.

Еще одним фактором, усложняющим психическое развитие и социализацию подрастающего поколения является неблагоприятная экологическая обстановка в мире. Постоянно увеличивается количество заводов и фабрик, автомобилей, в результате чего океан и атмосфера постоянно загрязняются отходами производств, в Тихом океане дрейфует целый мусорный континент [2].

Экологическое неблагополучие называется Всемирной организацией здравоохранения среди существенных факторов, влияющих на здоровье населения, наряду с образом жизни и социально-экономической обстановкой [3]. Все больше детей рождаются с аномалиями и мутациями [4]. Большое значение имеет изучение хромосомных мутаций, под действием факторов внешней среды. Доказано, что хромосомы человека отличаются высокой чувствительностью к действию радиации и химических веществ, которые принято называть мутагенными факторами (мутагенами). При анализе воздействия этих факторов следует различать нарушения в соматических и половых клетках. Первые затрагивают непосредственно жизнедеятельность исследуемого организма, тогда как вторые проявляются в последующих поколениях. Мутации хромосом в зародышевых клетках ведут к образованию аберрантных гамет, в результате которых возможна гибель зигот [1].

Конечно, технический прогресс содержит и много положительных факторов для развития подрастающего поколения. Прогресс позволил изобрести лекарства от болезней, которые раньше считались неизлечимыми, что существенно повысило продолжительность жизни населения. По данным Бюро переписи населения, средняя продолжительность жизни в начале XX века была 47,3 года. Столетие спустя эта цифра увеличилась до 77,8 лет, главным образом благодаря появлению вакцинации и других методов лечения заболеваний [5].

Благодаря изменению условий жизни, нынешние дети растут в условиях избытка вспомогательных технологий. Более 90% годовалых детей хотя бы раз пробовали играть с телефоном или планшетом [6]. С поступлением в школу, практически у каждого ребенка есть телефон или планшет, а зачастую и то и другое. Главное развлечение для современных детей это различные игры на телефоне, компьютере. Через интернет дети и общаются (см. табл.1)

Интернет, на данный период – это одно из самых больших достижений человека. Благодаря всемирной сети можно учиться и развиваться интеллектуально, но не духовно. Многие дети-инвалиды получили возможность

Таблица 1. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГАДЖЕТОВ НАСЕЛЕНИЕМ РОССИИ [7]

Устройства	2012	2015	Увеличилось во сколько раз	Просмотры ежедневно
Планшет	4%	41%	в 10 раз	21%
Смартфон	15%	55%	в 3,5 раза	39%
Ноутбук	38%	61%	в 1,6 раза	__

учиться и познавать мир, что в прошлом для них было практически не доступно. Но не стоит забывать, что Интернет содержит массу информации, негативно влияющей на детскую психику, к тому же, в результате увеличения времени работы за компьютером сокращается время отдыха и пребывания на свежем воздухе, что не может не влиять негативно на здоровье, особенно на здоровье детей. Увлечение работой за компьютером также негативно сказывается на образовании социальных навыков у детей.

Подростки проводят времени в Интернет еще больше, чем дети. В результате чрезмерного погружения в среду Интернет развиваются аномалии самовосприятия, аутизм. Дети и подростки, с физическими заболеваниями, лишенные возможности регулярно посещать школу и дети-интроверты проводят особенно много времени во всемирной паутине. Такие дети со временем перестают ощущать границу между собой настоящим и виртуальным. Многие геймеры на сутки забывают про сон и еду. По большей части, в пристрастиях к играм виноваты родители, которые допускали безграничное взаимодействие с гаджетами.

Чрезмерное увлечение социальными сетями или компьютерными играми может провоцировать задержки умственного развития. Все больше появляется детей не умеющих говорить к первому году жизни, а зачастую и к двум-трем годам. Большинство детей имеют проблемы с речью, с математикой, в первом-третьем классах не умеют считать: складывать, умножать или делить. К этим трудностям с отставанием в развитии, можно отнести: дислексию, дисграфию, дискалькулию.

Для детей прошлого века главным развлечением были игры на улице. Такие игры как: «Классики», «Резиночка», «Городки», «Халихало», «Штандер» были популярны столетиями. Дети видели мир, изучали его собственными руками, получали живой опыт. Современные же дети знают мало подвижных игр, и, зачастую, бывают на улице только когда идут на занятия в школу или со школы. Сейчас редко можно увидеть детей или подростков играющих подвижные или спортивные игры на улице.

Несмотря на отмеченное выше негативное влияние электронных гаджетов, поколение детей XXI века в целом растет и развивается интеллектуально быстрее предшественников, по крайней мере, если говорить о взаимодействии с электронными системами и технологиями. Современное общество одновременно и ускоряет и тормозит развитие детей. Если раньше в приоритете была учеба, то сейчас большинство детей мечтают не учиться и жить без усилий, взрослеть раньше. Сегодня не редкость увидеть в социальных сетях как двенадцатилетняя девочка выставляет фотографии со своим «бой-френдом», как дети усиленно имитируют жизнь и интересы взрослых, отказываясь от неповторимого мира детства, мира детской культуры.

У взрослых возникает все больше проблем в воспитании детей. Дети стремятся стать взрослым, эмансипироваться, не зависеть от мнения родителей. Культ уважения старших с середины XX века стал исчезать, поскольку уменьшилось количество поколений, проживающих совместно (семьи стали, в основном, двухпоколенные), а детская масс-культура стала усиленно имитировать взрослую. С развалом СССР исчезла идеология из воспитательного процесса, что осложнило формирование у детей образа Я-идеального, сделало процесс социализации хаотичным и случайным, зависящим от масс-медиа и Интернет. В настоящее время отмечается тенденция лишения детей субкультуры детства, взрослые все чаще лепят их по образцу «маленьких взрослых», что было характерно для периода Средневековья. В Ставрополе, например, в октябре 2016 года прошел скандальный детский чемпионат по танцам на шесте [8].

Так в чем же состоит главное отличие детей современности и детей XX века? Современные дети, как и взрослые, «разучились» жить. У детей нет мотивации, низкий познавательный интерес, нет желания узнать мир наяву. Они психически стали зависимы от прогресса и потеряли детскую субкультуру. В результате мы видим большую разницу не только в средствах познания мира по сравнению с предыдущими поколениями, но и в мотивации этого познания.

Для возвращения взрослых и детей в реальный мир, в котором можно получать реальное общение вместо уже ставшего привычным его суррогата, реальные практические знания вместо справок из клиповых и, зачастую, отрывочных Интернет-ресурсов, необходимо в ДОУ и средней общеобразовательной школе вводить следующие меры на государственном уровне, на уровне образовательных стандартов:

– семейные спортивные праздники и соревнования в спортзалах и стадионах и на открытом воздухе;
– регулярные обязательные экскурсии на природу, в музеи, детские театры, в цирк;
– внедрение туристических и спортивных кружков как вида факультативных занятий в школах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ярыгин В.Н., Васильева В.И., Волков И.Н., Синельщикова В.В. Биология. Кн. 1. – М.: Высшая школа, 2003. – 432 с.
2. https://ru.wikipedia.org/wiki/Большое_тихоокеанское_мусорное_пятно (дата обращения: 12.12.2016).
3. http://wume.ru/raznoe/8/305-faktory-vliyayushhie-nazdorove-naseleniya.html (дата обращения: 12.12.2016).
4. http://www.biometrica.tomsk.ru/ftp/medicine/vpr.htm (дата обращения: 12.12.2016).
5. http://www.infoniac.ru/news/12-smertel-nyh-zabolevanii-vylechennyh-v-20-veke.html (дата обращения: 12.12.2016).
6. https://meduza.io/cards/moi-deti-vse-vremya-sidyat-v-telefone-i-planshete-eto-normalno (дата обращения: 12.12.2016).
7. https://geektimes.ru/post/252244/ (дата обращения: 12.12.2016).
8. http://www.stav.kp.ru/daily/26598/3614079/ (дата обращения: 12.12.2016).

ГОСУДАРСТВЕННАЯ МОЛОДЕЖНАЯ ПОЛИТИКА В СИСТЕМЕ ФАКТОРОВ ПОЛИТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Д.А. Игнатова,

рук.:к.с.н., доцент В.А. Берковский (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

Актуальность политической социализации личности и роли государственной молодежной политики в данном процессе обусловлена кардинальной социально-экономической и политической трансформацией охватившей российское общество в 90-е годы XX столетия не имеющей по своему характеру и социально-политической значимости исторических аналогий.

Процесс политической социализации молодежи протекает в принципиально иных социально-политических и экономических условиях, чем у старших поколений. Политический опыт последних не всегда может помочь молодому поколению, поскольку сами не очень ясно представляют, какие именно цели в перспективе будет ставить жизнь перед их детьми и какие личностные качества и навыки, адекватные новой социально-политической реальности, им следует стараться развивать в своих детях, в первую очередь. Пролонгация первичной политической социализации, обусловленная диверсификацией социально-политических процессов, в значительной степени способствует повышению рисков в молодежной среде.

Отсутствие базовой концепции перспективного развития страны в 90-

е годы XX столетия, определяющей идеологию национальных и социально-политических приоритетов, обусловило низкий уровень политической культуры современной молодежи, вовлечение ее в экстремистские политические движения, вынесла ее за обочину общественно-политической жизни страны.

Глубокая социальная дифференциация и поляризация российского общества в период его коренной трансформации, отсутствие основополагающего и общепризнанного ценностно-нравственного компонента политической культуры общества создало духовно-ценностную лакуну, которую молодые люди пытаются заполнить чуждыми западными и восточными социально-политическими ценностями индивидуализма, эгоцентризма, экономического прагматизма, национализма, экстремизма, и пр. Кроме того, значительно возросло влияния религиозного фактора, в его инверсионных формах, в том числе консервативно-агрессивных, который во многом определяет уникальность религиозно-политической культуры молодежи.

Таким образом, научные исследования в области изучения роли государственной молодежной политики в процессе политической социализации молодежи приобретают первостепенное значение.

Молодежная политика, как один из важнейших факторов политической социализации молодежи является самостоятельной, относительно обособленной областью социальной политики. Она представляет собой деятельность государства, политических партий, общественных организаций направленной на формирование благоприятной политической, экономической, социокультурной среды необходимой для успешной социализации, реализации возможностей молодежи, на гармонизацию их взаимоотношений с государством, на обеспечение базовых условий для всестороннего развития молодого поколения как основы стабильности политической системы общества [1, с. 212–213].

Важным результатом молодежной политики является создание в ряде субъектов РФ молодежных общественных правительственных структур в форме молодежных правительств и молодежных парламентов, выступающих средством формирования правовой культуры. Через диалог с властью, осознание стоящих перед страной проблем, молодые люди приобщают себя к политической жизни страны, региона, ощущают чувство ответственности за результаты своей работы и той доли участия, которую они вносят на общее благо [2, с. 103].

Анализируя деятельность молодежных парламентов в сфере политической социализации молодежи, Д.А. Маяцкий отмечает, что она «представляет собой весьма полезную социально-политическую практику, которая уже используется в приобщении молодежи к политическим механизмам согласования и принятия инициатив, направленных на решение областных проблем. Данная имитационная работа, повторяющая процедуры легитимных законодательных структур страны, повышает политико-правовую культуру молодых депутатов и молодежи» [3, с. 177–179].

Ключевой основой молодежной политики является вовлечение молодых людей к участию в работе политических партий, движений, общественных организаций с целью их привлечения к решению актуальных молодежных проблем. Политические партии, движения выступают важнейшими институтами политической социализации личности и как следствие значительно способствуют становлению политической культуры подрастающего поколения. В современных условиях политической борьбы за голоса избирателей, политические партии заинтересованы в привлечении в свои ряды молодых людей подросткового возраста как стратегически важной части электората и субъекта будущих общественно-политических преобразований. Через

свои молодежные структурные подразделения, программные положения, идеологические установки политические партии оказывают влияние на политическое сознание, политические убеждения, политические установки молодых людей, что в будущем может создать прочный фундамент данных политических сил.

Одним из направлений государственной молодежной политики является создание молодежных образовательных форумов, которые играют роль экспериментальных диалоговых площадок представителей власти, бизнеса, интеллигенции и молодежи, а так же обучения в подготовке и реализации молодежных социальных проектов. Выполняя социализирующую, гуманистическую, коммуникативную функции форумы выступают уникальной платформой, обеспечивающей межэтнический диалог и межконфессиональное согласие молодых представителей народов России и мира. В связи с этим перед социальными институтами, организациями встает первоочередная задача повышения уровня гражданской, правовой, политической культуры молодого поколения.

Как отмечает информационно-новостной портал Лента.ру «использование экспериментальной образовательной площадки интенсивного обучения навыкам подготовки проектов, имеющих социально-политическую направленность, дает молодежи возможность самостоятельно строить будущее. Ведь на таких форумах собирается думающая, талантливая молодежь – сознательная и активная, способная выдвигать свои оригинальные и подчас неожиданные решения и идеи, а самое главное – готовая эти решения реализовывать» [7].

Проекты участников, как правило, ориентированы на свой регион или город, а значит, реально улучшают ситуацию на местах [6].

Молодежные образовательные форумы можно разделить на следующие типы в зависимости от географического критерия их участников:

– международные – российско-германский молодежный лагерь «Астрахань-Зиген», «Селигер», инновационный форум «Интерра», молодежный лагерь СНГ «Содружество»;
– всероссийские – «Многонациональная Россия», «Молодые Интеллектуалы России», «Ладога»;
– межрегиональные – «Машук», «Байкал-2020», «Бирюса 2012»;
– региональные – «Зауралье», «Волга», «Достояние республики».

Программы молодежных форумов, лагерей, площадок нацелены на «формирование новой политической элиты страны, способной самостоятельно решать ключевые проблемы, отстаивать свободу и независимость, реализовывать свои политические и гражданские права, воспитать национально ориентированную молодежь» [4].

Одной из таких площадок в СКФО объединяющей молодежь вне зависимости от религиозно-этнической, культурной, политической принадлежности стал Всекавказский молодежный форум «Машук». В 2012 году решением полномочного представителя Президента РФ А.Г. Хлопониным форуму присвоен статус международного стационарного молодежного образовательно-туристического центра, выступающего ареной формирования социально-политических компетенций, приобретения навыков проектной культуры, развития патриотизма, гражданских ценностей.

Другой площадкой самореализации молодежи, повышения уровня политических знаний стала ежегодная работа в г. Махачкале Политологической школы «Каспий» в рамках Международного политологического форума «Российский Кавказ».

Политологическая школа «Каспий» – это площадка для молодых политологов призванная популяризировать политологическое знание и содействовать становлению будущих поко-

лений политологов. Участникам программ предоставляется возможность дискуссии с экспертами мирового уровня, что позволяет эффективно выстраивать научно-исследовательское взаимодействие [8].

Анализируя актуальность работы подобных образовательных площадок, необходимо отметить их непреходящее влияние на воспитание и становление конкурентоспособной молодежи. Данный процесс осуществляется через активное участие молодежи в социально-политической жизни региона, страны, мира; формирование молодых инициативных лидеров, нацеленных на решение стратегических задач стоящих перед ними; построение взаимовыгодного политического, социального, экономического, культурного сотрудничества со всеми социально-политическими структурами, заинтересованными во взаимодействии с прогрессивной молодежью; апробацию новых методов и средств реализации социально-ориентированных проектов.

Современное состояние государственной молодежной политики, свидетельствует о необходимости ее законодательного закрепления в специальном федеральном законе. Выдвигает необходимость проведения экспертизы действующего законодательства, как на федеральном уровне, так и на уровне субъектов РФ и приведения его в соответствие с концепцией государственной молодежной политики. Устранение устаревших правовых норм и принятие новых, расширяющих права и обязанности, молодежных общественно-политических структур, обеспечит стабилизацию и улучшение положения молодежи во всех сегментах общественно-политической жизни страны. Целенаправленная организация различного рода форумов по обсуждению молодежных целевых программ позволит выявить проблемы в молодежной среде и обеспечит органичный процесс политической социализации личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берковский В.А. Роль государственной молодежной политики России в становлении политической культуры молодежи // Государственная политика: методология, практика, направления совершенствования. Материалы международной научно-практической конференции. Т. 1 / под редакцией П.А. Меркулова. – Орёл: Изд-во ОФ РАНХиГС, 2016. – С. 212-215.
2. Берковский В.А., Брагина Е.А., Аверкина Ю.С. Нормативно-правовые основы реализации государственной молодежной политики в России // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. – 2016. – №3(19). – С. 99-105.
3. Маяцкий Д.А. Молодежный парламент как институт политической социализации // Вестник Московского университета. – Сер. 18. Социология и политология. – 2007. – №1. – С. 177-179.
4. Куда уходят деньги [Электронный ресурс] /Лента. ру. – Режим доступа: http: // www.lenta. ru/articles/2011/05/06/seliger/.
5. Официальный сайт Ассоциации молодежных правительств России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http:// www. molprav.ru /index. Php?option=com_content&view=article&id=524/.
6. Официальный сайт Всероссийского молодежного инновационного форума «Селегер 2011» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http:// www. forumseliger. ru
7. Официальный сайт Молодежного движения «Россия Молодая» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http: // www. rumol.ru
8. Политологическая школа Каспий – 2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http: // www. morapn. ru

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ КОНФЛИКТ У ЛИЦ ПЕРВОГО ПЕРИОДА ВЗРОСЛОСТИ

К.К. Тимофеева

рук.: д. пс. н., доц. К.М. Гайдар (ФГБОУ ВО«ВГУ»)

В настоящее время мы можем встретиться с огромным спектром проблем социогуманитарных исследований. Одной из них мы видим экзистенциальный конфликт у лиц первого периода взрослости (21–35 лет). Представитель этого жизненного этапа по праву считается взрослым человеком, он выпол-

няет спектр обязанностей взрослого, создает свою семью, начинает играть новые социальные роли, например, родителя, коллеги по работе и т.д. Но попрежнему у «юного» взрослого остается много вопросов в отношении того, для чего он живет и почему. Очевидно, что психика человека сталкивается со вступившим в действие экзистенциальным конфликтом. Актуальность этого вопроса обусловлена тем, что человек всегда будет интересоваться вопросами о смерти, смысле жизни, свободе, общественной изоляции и т.д. На это есть много причин. Смерть, например, это нечто неизведанное, что пугает человека. И с этим страхом надо справиться. Поэтому человек думает на эту тему, пытаясь выяснить свои отношения с этим феноменом.

Прежде чем дать характеристику экзистенциального конфликта у представителей первого периода взрослости, обратимся к определению ключевого феномена. Итак, экзистенциальный конфликт – это конфликт, обусловленный конфронтацией индивидуума с данностями существования, а именно со смертью, свободой, изоляцией и бессмысленностью [6].

Как было отмечено ранее, экзистенциальный конфликт вступает в действие именно с первой половины взрослого периода, когда человек начинает смотреть на себя не просто как на личность, играющую определенные социальные роли, такие как студент, сын, работник и т.д., но и как на экзистенцию, проявление некоего Божьего замысла [3]. «Юный» взрослый начинает задумываться о вопросах времени, смысла, смерти. Приходит осознание, что он одинок, один пришел в этот мир и так же его покинет. Поэтому человек стремится так или иначе как можно быстрее обеспечить себе отсутствие одиночества. А самый, как считается, прочный способ обезопасить себя от этого тяжкого для человека бремени – создать семью, найти партнера и родить детей. Как замечала Е. Е. Сапогова, на данном этапе взрослости женщины опережают мужчин в личностном развитии, возможно, именно поэтому среди женщин наблюдается большая активность в желании создать семью, т.к. они, осознавая себя как экзистенцию, стремятся избавиться от тревоги, связанной с изоляцией.

Но родив детей, человек решает не только проблему с одиночеством, он частично обретает бессмертие. Стараясь избавиться от страха перед смертью, индивид смещает тревогу с темы умирания на тему бессмертия, предпринимая попытки запечатлеть себя в вещах, которые неподвластны времени или же имеют шансы на более длительное пребывание на этой планете. Боясь смерти, люди стараются оставить о себе напоминание.

Осознав свою конечность, молодой взрослый начинает активное построение жизненной стратегии, определяет смысл своего существования, чувствует ответственность за свои деяния, стараясь успеть сделать то, что намечено, пока он жив. Индивид все же, понимая, что он еще достаточно молод, может позволить себе строить жизненные планы на всю возрастную перспективу, скорость течения времени пока что не занимает у него столь важного места, хотя он осознает его сжатость [5]. Поняв, что он сам строит свою жизнь, себя, сам влияет на окружающий мир и определяет его, молодой взрослый достаточно инициативно стремится к независимости, берет свою жизнь в свои руки.

Важная задача для представителя первого периода взрослости – самопринятие [4]. Лишь только приняв самого себя со всеми своими достоинствами и недостатками человек сможет вступать в контакт с другими людьми, не боясь растворяться в них, сохраняя свою идентичность. При этом индивид оставляет при себе способность достаточно селективно «впитывать» в себя лучшие качества окружающих людей. Мы могли бы выразить необходимость самопринятия для частичного освобождения от тревоги, связанной с

изоляцией, так: прежде, чем научиться общаться с другими людьми, нужно научиться общаться с самим собой.

Антипод самопринятия – самоотчуждение – изоляция от самого себя [1]. Самоотчуждение, по З. Фрейду, ведет либо к невротической потере своего собственного Я – деперсонализации, либо к утрате чувства реальности окружающего мира – дереализации.

Как было отмечено ранее, в первый период взрослости появляется важная черта человека как личности – ответственность. Теперь индивид отвечает за свои поступки в первую очередь перед собой, а не перед родителям

Наказание за плохие деяния исходит не из уст разозленной мамы, а из совести самого человека. Он сам отныне отчерчивает четкие границы собственной свободы. Раньше ограничения, доносившиеся извне, могли индивидом восприниматься как обстоятельства, в которые он как бы не по своей воле попал: «Я совершенно уверен, что хочу этого, но не делаю это, потому что мне это запретили делать люди». Теперь же внутренний конфликт очевиден: «Я хочу сделать что-либо и в то же время хочу ограничить себя в этом, я хочу свободы, в то же время целенаправленно себе отказываю в ней». К тому же заметим, что именно первому периоду взрослости свойственна противоречивость: найти и реализовать себя во взрослой жизни может далеко не каждый, при этом обладая всей совокупностью прав вести эту жизнь. Поэтому для этой возрастной категории особенно близкой является защита от тревоги, связанной со свободой, которая выражается в перекладывании ответственности на других, а также компульсивность [4].

Но мы решимся сказать, что осознание того, что именно ответственность превращает анархию в свободу, сводит экзистенциальный конфликт между человеком и свободой к минимуму. Чем быстрее человек поймет это, тем быстрее ему будет легче жить, ведь высшая форма свободы – это свобода, определенная совестью [2].

Подводя итоги данной работы, мы хотим еще раз подчеркнуть важность социогуманитарных исследований, включая экзистенциальный конфликт. Мы настаиваем, что при отсутствии попыток разрешить этот конфликт, он может лишь обостряться и явиться причиной тяжелых депрессий, снижения эффективности ведущего вида деятельности, общественной изоляции и т.д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абраменкова В. В. Проблема отчуждения в психологии // Вопр. психологии. – 1990. – № 1. – С. 5–12.
2. Груздева М. Л. Бытие как экзистенциальная проблема : автореф. дис. ... канд. филос. наук / М. Л. Груздева. – Иваново, 2003. – 25 с.
3. Кружкова О. В Феноменологические проблемы изучения кризисов в развитии человека // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 8. – С. 147–151.
4. Сапогова Е. Е. Психология развития человека: учеб. пособие. – М.: Аспект Пресс, 2005. – С. 393–407, 426–443.
5. Сапогова Е. Е. Экзистенциальная психология взрослости. – М.: Смысл, 2013. – 767 с.
6. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. – М.: Класс, 1999. – 575 с.

НОМИНАТИВНЫЕ ЗАТРУДНЕНИЯ ПРИ ОБОЗНАЧЕНИИ НОВЫХ ФОРМ КОММУНИКАЦИИ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Тупицына Е.А.,
рук.: д. филол. н., профессор Ким И.Е. (НГУ г. Новосибирск)

Лексико-семантическая группа глаголов с архисемой ‘говорение’ – одна из самых многочисленных и обширных групп, представленных в русском языке, так как данные глаголы используются говорящими для обозначения важного процесса – процесса взаимного общения. Традиционная, или ка-

нонической ЛСГ глаголов речи включает в себя порядка шестисот единиц (подобное число было получено нами в результате сплошной выборки из толкового словаря С. И. Ожегова). Более того, в рамках социолингвистического эксперимента, проведенного нами в предыдущем исследовании, посвященном разработке единых критериев словарного описания для глаголов говорения, было обнаружено еще около трех десятков единиц, не закрепленных в нормативных изданиях (например, ***агриться***, ***ванговать***, ***стебаться***, ***чморить***, ***петросянить*** и т. п.). Канонические глаголы речи довольно широко и обширно исследованы: так, была произведена их классификация [2], исследовано их употребление при прямой и косвенной речи [3; 4; 6], фразеологические конструкции с такими глаголами [7] на материале русского и немецкого языков.

Глаголы, традиционно включаемые в ЛСГ глаголов речи, могут быть условно подразделены на два класса: глаголы, отображающие акустический характер речи, и глаголы, называющие неспецифическую языковую коммуникацию по её фактуре.

Однако налицо формирование новой, «неканонической» подгруппы глаголов речи, которая включается в каноническую ЛСГ и может называться глаголами интернет-общения. Например, ***печатать*** – это не акустическая сторона, а что-то новое, связанное не только с языковой коммуникацией, но и с её особенностями, новой формой и новым характером. Специфика формы, которая связана с особенностями коммуникации, порождает необходимость в новых глаголах, которые бы минимизировали речевые усилия носителей языка для выражения необходимого смысла, а глагол вбирал бы в себя как форму, так и способ реализации коммуникации.

Третья коммуникативная революция ознаменовалась переходом «от бумаги к цифре»: она связана с изобретением и развитием электронных средств коммуникации, которые в разы увеличили скорость распространения информации на большие расстояния. Неудивительно, что при изменении канала передачи (переход к виртуальным площадкам) изменился и сам характер общения: подобно варьированию предложения по грамматическим категориям при сохранении тождества пропозиции в синтаксисе коммуникация остается коммуникацией по своей сути, но не по своему выражению. Вместе со сменой типа и способа осуществления коммуникации пришла необходимость именовать новую, специфическую её форму, и именно на этом этапе, по нашему мнению, возникают так называемые **номинативные затруднения**, с которыми сталкивается каждый носитель языка. Под номинативными затруднениями мы понимаем сложности языкового коллектива, который осваивает новые формы коммуникации. Так, например, не совсем понятно, как называть общение в скайпе, подразумевающем видеосвязь: семантика глагола *созвониться*, который иногда употребляется, не включает в себя компонент '*с помощью видео*', но в русском языке нет лексемы, которая бы означала процесс видеообщения. Говорящий сталкивается с вопросом: как называть тот вид общения, к которому он прибегает?

Целью проведенного исследования стало обнаружение путей, которые используются языковым коллективом для преодоления трудностей, возникающих при необходимости назвать новый тип коммуникации. Проанализировав глаголы, которые используются для номинации новых форм коммуникации в Интернете, нам удалось выделить два основных пути преодоления номинативных затруднений, к которым прибегают носители языка.

Первый путь строится по следующей схеме. При отсутствии подходящей лексемы в русском языке происходит процесс заимствования языковой единицы, используемой в другом языке для обозначения необходимого вида цифровой коммуникации, которая

впоследствии осваивается русским языком и начинает функционировать как «родной» компонент существующей системы. С возникновением иных реалий, аналогичных первой, породившей изначальное заимствование, происходит процесс генерализации, при котором расширяется объем исходного лексического значения, и глагол становится гиперонимом по отношению ко всем аналогичным формам коммуникации. Так, например, произошло с глаголами ***гуглить*** '*спрашивать, обращаться к поисковой системе с целью поиска необходимой информации*' и ***чатиться*** '*проводить время в неформальном общении с кем-л. посредством любой электронной платформы*'. Первоначально данные лексемы использовались исключительно для обозначения новых видов коммуникации на своих платформах: запрос информации при помощи поисковой системы Google, общение в онлайн-чатах. Однако со временем произошел процесс генерализации: глагол ***гуглить*** воспринимается носителями языка не только как процесс поиска информации при помощи Google, но и при помощи любой другой поисковой системы (в речи не прижились, казалось бы, логичные окказиональные варианты типа ***яндексить***, ***мэйлить*** и др.). Аналогично и с глаголом ***чатиться***, который стал называть общение посредством любой электронной платформы, подразумевающей письменный обмен репликами (не употребительны глаголы ***вотсапить***, ***вайберить***). Интересное исключение составляет глагол ***твитнуть***: наличие отдельной лексемы для этой системы, как нам кажется, связано со специфическим характером данной платформы, а именно с ограничением размера высказывания пользователя до 140 символов.

Второй путь преодоления – использование параллельных описательных конструкций по модели '*канонический глагол речи + платформа / инструмент, через который осуществляется общение*' с целью акцентировать сам процесс коммуникации: ***поговорить по скайпу*** (= *поскайпиться*), ***говорить в чате*** (= *чатиться*), ***общаться по смс*** (= *смситься*) и т.д. Более того именно описательные конструкции с каноническим глаголом позволяют выразить экспрессию: ***трындеть по скайпу***, ***базарить по скайпу***, ***ворковать по скайпу***, в то время как глагол ***поскайпиться*** маркирован только стилистически (используется в разговорной речи).

Таким образом, нами были обозначены два выхода из ситуации, порожденной переходом к новым типам цифрового общения, при которой языковая система либо включает в себя новые единицы, делая их полноправными членами своей структуры, либо использует канонические глаголы речи, так или иначе прибегая к заимствованиям.

В перспективах исследования – подробное описание первого пути решения номинативных затруднений, а также составление словника и впоследствии разработка словаря, в котором были бы описаны подобные новообразования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотнова Н. С. Функционирование глаголов говорения в конструкциях с прямой и косвенной речью (на материале произведений Ю. М. Нагибина) // Классы глаголов в функциональном аспекте. Свердловск, 1986. С. 54-59.
2. Гловинская М. Я. Семантика глаголов речи с точки зрения речевых актов // Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект. М.: Наука, 1993. С. 158-215.
3. Милых М. К. Конструкции с косвенной речью в современном русском языке. – Ростов н/Д., 1975.
4. Милых М. К. Конструкции с прямой речью в современном русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1962.
5. Туманова Н. Л. Сочетаемость глаголов речи с определительными наречиями // Исследования по семантике. Уфа, 1980. С. 90-95.
6. Уманцева Л. В. Лексико-грамматические свойства глаголов и глагольных словосочетаний, вводящих прямую речь: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ростов н/Д., 1980.
7. Ушакова Е. А. Русские и немецкие фразеологизмы, характеризующие речевую деятельность в сравнительно-сопоставительном и дингвокультурологическом аспектах // VerlagLAP LAMBERT Academic Publishing, Berlin, Deutschland, 2013.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ТУРИЗМУ СРЕДНЕГО ЗВЕНА

Н.О. Царева,

рук.: д. пед. н., доц. В. М. Ефимова, (ФГАОУ ВО КФУ им. В. И. Вернадского)

Наиболее перспективным направлением развития экономики Крыма признано совершенствование туристской отрасли. Традиционный для региона – оздоровительный – вектор развития туристской индустрии нуждается в специалистах, способных продвигать туристский продукт рекреационного, реабилитационного, лечебного характера, владеющих навыками обеспечения безопасности и сохранения здоровья потребителей туристских услуг, то есть подготовленных к здоровьесберегающей деятельности [2, с. 73].

В последние годы отмечается появление новых видов и форм туризма, ассоциированных с активной рекреацией, с общим оздоровлением, использованием лечебных и курортологических природных ресурсов в профилактических целях (А.М. Ветитнев, В.М. Ефимова, В.И. Жолдак, А.В. Квартальнов и др.). Специалисты рассматривают туризм как эффективное средство улучшения физического и психического здоровья, повышения физической активности (З.З. Сулейманова, А.С. Царев). Однако данные тенденции не отражаются в полной мере в подготовке будущих специалистов по туризму среднего звена, что в определенной степени объясняется неопределенностью представлений о сущности здоровьесберегающей компетентности специалистов по туризму как личностном образовании, влияющем на конкурентоспособность на рынке труда.

Цель работы: анализ понятия «здоровьесберегающая компетентность» будущих специалистов по туризму среднего звена.

Применение компетентностного подхода в разработке моделей подготовки будущих специалистов позволяет очертить рамки актуальных компетенций в контексте определенных аспектов будущей профессиональной деятельности. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней [7, с. 31]. На наш взгляд, способность к эффективным действиям в обозначенной области является ключевым основанием компетенций, образующих в совокупности профессиональную готовность специалиста по туризму среднего звена.

Понятие «компетенция» специалисты характеризуют как дериват готовности (М.В. Артамонова, В.И. Блинов, И.А. Зимняя, М.Д. Ильязова, А.В. Хуторской); индивидуально-психологическую особенность личности (А.Э. Федоров); способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области (Д.А. Хорват). В контексте исследуемой проблемы логично рассматривать понятие «компетенция» как способность выпускника выполнять работу в соответствии с требованиями должности, описанными в соответствующих стандартах (профессиональных, образовательных и т.п.).

Понятие «компетентность» рассматривают как многофункциональный инструмент измерения качества образования (Т.А. Родермель); продукт индивидуального творчества и саморазвития (В.А. Болотов, В.В. Краевский, А.В. Хуторский и др.); интегральное качество личности (А.Э. Федоров). Мы понятие «компетентность» определяем как личностное качество, включающее физические и психические возможности организма, и обеспечивающее способность применять знания и умения в практической деятельности.

Содержание здоровьесберегающей компетентности представлено специалистами как знание и понимание опасности курения, алкоголизма, наркомании и других вредных привычек; использование правил личной гигиены,

физической культуры [3]; совокупность знаний о человеке и его здоровье, здоровом образе жизни [4]; совокупность теоретических знаний о здоровье, практических умениях и навыках в области формирования культуры здоровья [5]; совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления здоровьесберегающей деятельности [1]. Существенным компонентом здоровьесберегающей компетентности некоторые авторы считают мотивацию к сохранению и укреплению здоровья [1, 4, 7]; наличие внутренней потребности к ведению здорового образа жизни [5].

ФГОС СПО последнего поколения не отражает требования к здоровьесберегающей компетентности как результату обучения будущих специалистов в виде профессиональных и общекультурных компетенций [6]. Представленный перечень компетенций однозначно не может в полном объеме обеспечить готовность специалиста по туризму среднего звена к здоровьесберегающей деятельности. Специфика региона – традиционная ориентация туристской отрасли Крыма на оздоровительную деятельность – предполагает готовность специалистов по туризму среднего звена к продвижению услуг, ориентированных на активный отдых, рекреацию, реабилитацию и т.п. Здоровьесберегающая компетентность, на наш взгляд, является ведущим звеном в «цепи профессиональной подготовки» будущего специалиста по туризму в образовательном учреждении, так как здоровьесберегающая сфера деятельности напрямую связана с продвижением и предоставлением здоровьеориентированного продукта.

Формирование здоровьесберегающей компетентности мы осуществляем в рамках ряда дисциплин и применяя различные формы внеаудиторной работы. Основой формирования здоровьесберегающей компетентности является дисциплина «Физическая культура», которая реализуется на 2-4 курсах для обучающихся по специальности 43.02.10 Туризм в объеме 340 часов. Мы ввели раздел «Основы самообороны», позволяющий выработать ценностное отношение к здоровью, а в профессиональной деятельности – обеспечивать безопасность туристов на маршруте [6, с. 5]. В ходе изучения данного раздела обучающиеся знакомятся с историческими фактами, теоретическими основами знаний о восточных единоборствах с позиции традиционного каратэ-до, овладевают простейшими техническими действиями атакующей и защищающейся стороны, с предметами и без них (палка, макет ножа); познают технические особенности освобождения от различных видов захватов.

Огромное внимание в традиционном каратэ уделяется воспитанию не только физического, но и развитию духовного компонента человеческого существа. Изучение ритуала «Додзе-кун», воспитание искреннего уважения к учителю («сэнсэй»), старшему ученику («сэмпай») и остальным практикующим («кехай»), находящимся в зале («додзе»); медитационные и дыхательные практики (дыхание «харой» – «низом живота»), выполнение движений под счет в определенном темпе, в определенной системе позволяет положительно влиять на развитие двигательных качеств, дисциплинированности студентов. Необходимость формирования ударной части стопы являются хорошим средством укрепления мышц сводов стопы и профилактики плоскостопия, а занятия босиком обладают закаливающим эффектом, что повышает адаптационные возможности организма. Дыхательные практики в сочетании с миорелаксацией, медитациями, стрэтчингом способствуют снижению мышечного и выравниванию вегетативного тонуса нервной системы. Симметричная нагрузка, свойственная каратэ, позволяет использовать занятия с целью профилактики и коррекции нарушений осанки.

Разделы «Гимнастика. Основы самообороны» и «Основы самообороны» направлены на всестороннее разви-

тие будущих специалистов по туризму среднего звена, овладение профессионально важными качествами: знаниями и умениями в области самообороны, самозащиты и обеспечения безопасности.

На четвертом году обучения акцент делается на подготовку к профессиональной деятельности, что частично осуществляется при помощи реализации содержания разделов «Профессионально-прикладная физическая подготовка» и «Прикладной туризм». Так, содержание первого из указанных двух разделов подразумевает разработку и презентацию комплексов общеразвивающих упражнений оздоровительной и корригирующей направленности; ознакомление с медитационными практиками по методу Г. Бенсона, Дж. Эверли и Р. Розенфельда, В. М. Кандыбы; медитацией при ходьбе (по Л.Каганову); Методика выполнения комплексов дыхательных упражнений: по А. А. Александрову и др. Последний раздел вводится в восьмой семестр и по содержанию представляет собой три однодневных похода, соответствующим возрастным особенностям юношеского возрастного периода.

Мониторинг сформированности компетенций осуществляется разнообразными методами. В частности, ежегодно (в начале и конце учебного года) с обучающимися проводится нагрузочное тестирование и оценка их уровня здоровья с последующей фиксацией полученных результатов в «Дневнике самоконтроля». На каждом занятии проводится трехкратное измерение ЧСС: в покое до начала занятия, после наибольшей нагрузки конкретного занятия и по окончании занятия (ЧСС восстановления). Результаты заносятся в «Дневник».

В Таврическом колледже, который выступает в качестве экспериментальной площадки данного исследования, ежегодно организуются мероприятия спортивно-оздоровительного содержания и здоровьесберегающей направленности «День здоровья», «День учителя», «День Таврического колледжа». «Дни здоровья» проводятся в виде спортивных состязаний среди групп и направлений подготовки по легкоатлетической эстафете (4×200 м.), прыжкам в длину с места, подтягиваниям (юноши), подниманию туловища из положения лежа на спине (девушки). Победители награждаются грамотами, медалями и небольшими призами. По результатам побед в соревнованиях в 2015 – 2016 учебном году в номинации «Самая спортивная специальность ТК» лучшей стала специальность «Туризм». День туризма традиционно отмечается посещением обучающимися и преподавателями пещеры «Кизил-коба», с купанием в «ваннах молодости» и активным отдыхом на природе.

Включение в программу подготовки будущих специалистов по туризму среднего звена по дисциплине «Фи-

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аникеева Н.Г. Формирование здоровьесберегающей компетенции студентов при профессиональной подготовке в вузе: на материале дисциплины «Физическая культура»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Аникеева Наталия Геннадьевна. – Тула, 2009. – 25 с.
2. Ефимова В.М. К вопросу о здоровьесберегающей деятельности будущего специалиста по туризму / Ефимова В.М., Царева Н.О. // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. Ялта, РИО ГПА (Россия, Ялта). – Вып. 52 (2), 2016. – С. 72-81.
3. Зеер Э.Ф. Критерии и показатели оценки здоровьесберегающей компетентности студентов / Зеер Э.Ф., Югова Е.А. // Педагогическое образование в России. 2014. №10. – С. 78-82.
4. Карабашева А.Д. Формирование здоровьесберегающих компетенций у старшеклассников общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Карабашева А.Д. – Карачаевск, 2009. – 21 с.
5. Працун Э.В. Развитие здоровьесберегающей компетентности педагогов в образовательной инфраструктуре региона : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Працун Э.В. – Кемерово, 2013. – 22 с.
6. Приказ от 7 мая 2014 г. №474 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 43.02.10 Туризм».
7. Федоров А.Э. Компетентностный подход в образовательном процессе. Монография / А.Э. Федоров, С.Е. Метелев, А.А. Соловьев, Е.В. Шлякова. – Омск: Изд-во «Омскбланкиздат», 2012. – 210 с.

зическая культура» разделов «Основы самообороны» и «Прикладной туризм» позволяет подготовить обучающихся к сдаче норм Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне», нами проводится подготовка к выполнению таких испытаний программы комплекса, как «Туристский поход с проверкой туристских навыков» и «Самозащита без оружия»

Таким образом, здоровьесберегающая компетентность будущего специалиста по туризму являются важным компонентом профессиональной компетентности, теоретические и методические аспекты требуют дополнительного изучения и разработки модели формирования в системе среднего профессионального образования.

ЗНАЧЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, КАК ФАКТОРА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Н.А. Шевченко, В.Н. Романенко

рук.: старший преподаватель В.А. Тенькова (ФГБОУ ВО «ВГУ»)

В настоящее время общество претерпевает серьезные изменение в экономической, политической, культурной, идеологической сферах, что приводит к некоторой «размытости» общественной ценностной структуры, многие ценности теряют свою актуальность, другие наоборот становятся основополагающими. Вместе с изменениями ценностной иерархии общества изменения затрагивают и искажают понятия и границы существовавших ранее норм поведения. Структуру ценностей, их индивидуальный набор человек усваивает путем социализации. Каждое общество уникально, оно имеет особую ценностно-ориентационную структуру, а значит, социальные изменения приводят к изменениям ценностных ориентаций личности, что как никогда актуально на данный момент.

В такой ситуации незащищенными и не подготовленными к изменениям являются юноши. Юность – это период завершения физического созревания, развития самосознания, решения задач личностного и профессионального самоопределения. Юноша (девушка) стремится занять внутреннюю позицию взрослого человека, осознать себя в качестве члена общества, определить себя в мире, т.е. понять себя и свои возможности наряду с пониманием своего места и назначения в жизни [3]. Л. В. Бороздиной при изучении особенностей временной трансспективы у юношей, выяснили, что при описании настоящего помимо учебы на первый план выдвигается оценка себя, самовоспитание, попытка найти свое место в жизни, самоопределение; содержание будущего связано с профессией (не просто абстрактные мечты, а подготовка, желание самореализоваться в профессии), учебой, как подготовкой к выбранной профессии (институт, техникум), семьей (брак, дети) [1].

В данной статье под ценностными ориентациями мы понимаем смысловые установки субъекта, осознанные им в процессе социализации и сформулированные в предлагаемых обществом, средствами массовой информации и т.д. терминах. Они позволяют индивидуальному сознанию сделать общественную и духовную ценность своим достоянием, посредством уже принятых в обществе и зафиксированных в языке значений (Донцов).

Формирование ценностных ориентаций индивида осуществляется в те-

чение всего жизненного процесса, от группы детского сада до трудового коллектива.

Одним из институтов социализации являются высшие учебные заведения, они оказывают большое влияние на формирование ценностных ориентаций у студенческой молодежи. В данном возрасте уже существует определенная иерархия ценностей, привычки, основы социальных отношений усвоенные из семейной системы в детстве. Обучение в ВУЗах зачастую сопряжено с выходом из-под влияния родителей и даже «Вылетом из родительского гнезда». В студенческие годы увеличивается число межличностных отношений, а значит и выполняемых социальных ролей; приобретаются навыки общения и взаимодействия с малознакомыми людьми; возникает потребность в быстрой адаптации к скоротечным и быстро меняющимся социальным контактам и обстоятельствам.

Во время обучения происходит формирование нравственного фундамента личности студента: выработка адекватных поведенческих реакций принятых в данном обществе; усвоение норм и правил; формирование профессиональных убеждений и солидарности; определяются качества которые наиболее ценятся в себе и окружающих, меняя характер дружеских отношений.

В исследованиях Российской академии наук было установлено, что сегодняшнее юношество в большинстве своем ориентировано на ценности семейно-бытового круга и ближайшее окружение, менее всего на широкую социальную общность [4]. По данным Б. Г. Мещерякова, особую ценность в юношеском возрасте приобретают вопросы, связанные с будущим (профессия, учеба, жизнь и пр.) [5].

Д. М. Щанов в своих исследованиях говорит о преобладании материальных ценностей у современных юношей. Однако отмечает, что ценности добра, свободы и достойного продолжениясвоегороданеподверженывлиянию перемен в обществе. Для 79% опрошенных юношей эти ценности – основа интеграции.

В юности особо значимым становится общение со сверстниками, интимная дружба, любовь. Меняется характер дружеских отношений. Они становятся более глубокими, повышается терпимость к другу, устойчивость в отношениях возрастает. Ценность мнения сверстников становится выше по сравнению с ценностью мнения родителей, что может быть свидетельством снижения степени идентификации с родителями. Дружба постепенно интериоризируется, а, следовательно, может сохраняться на расстоянии. Дружеские отношения являются своеобразным переходом к любви. В данном возрастном периоде особое значение приобретает интимная дружба, происходит выбор брачного партнера.

В структуре инструментальных ценностей мы видим гендерные особенности. Основные ценностями у молодых людей оказались общими, ими являются образованность и независимость. По мнению молодых людей именно эти ценности помогут им в достижении поставленных целей. Так как учебно – профессиональная деятельность для студенчества становится ведущей, возможно влияние личности преподавателя как фактора формирования ценностных ориентаций в стенах университета. Она служит не только непосредственным примером поведения, но и авторитетом профессиональной компетентности и реализации. Происходит осознание интересов, способностей, склонностей. Ценность независимости в юношеском возрасте очень часто сочетается с ценностью власти. По мнению М. О. Рубцовой, это может быть связано с потребностью юноши взять функции управления собственной жизнью на себя, быть самостоятельным, получить возможность самому принимать серьезные решения, освободиться от опеки взрослых[2].

Именно система ценностных ориентаций определяет мировоззрения юно-

шей, их взгляды на общество, окружающих их людей, на самих себя, является ядром мотивации. Важность этой системы состоит в том, что она обуславливает содержательную сторону направленности юношей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бороздина Л.В. Возрастные изменения временной трансспективы субъекта / Л. В. Бороздина, И.А Спиридонова // Психол. журн. – 1998. – Т. 19, №3. – С.34-47
2. Васина Е.А. Ценностные ориентации личности в юношеском возрасте : автореф. дис. ... на соиск. уч. ст. канд. психол. наук / Е.А. Васина. – СПб., 1993. – 29 с.
3. Кон И. С. Психология юношеского возраста : Проблемы формирования личности. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / И. С. Кон. – Москва : Просвещение, 1979. – 175 с.
4. Собкин В. С. Динамика ценностных ориентаций в старшем школьном возрасте : дис. ... на соиск. уч. ст. канд. психол. наук / Собкин В. С. – М., 1997. – 88 с.
5. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. – URL: http://www.hpsy.ru/public/x2753.htm (дата обращения: 13. 11. 2010).

ЗНАЧЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, КАК ФАКТОРА ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К БРАКУ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Н.А. Шевченко

рук.: ст. преподаватель В.А. Тенькова (ФГБОУ ВО «ВГУ»)

Психологическая готовность к браку зачастую рассматривается в рамках изучения функционирования семейной системы в целом. Данная тема затрагивалась в своих работах многими отечественными авторами, такими как И.В. Гребенниковой, С.В. Желудевой, В.Н., Дружининой Л.Б. Шнейдер и т.д.

Опираясь на работы вышеуказанных авторов в структуре психологической готовности к браку мы можем выделить 4 компонента: мотивационный; когнитивный; волевой и эмоциональный.

В нашей работе психологическую готовность к браку мы рассматриваем как определенную степень личностной зрелости, которая дает возможность мобилизовать ресурсы, при возникновении проблем в семье, это совокупность знаний, мотивов, умений, навыков и качеств личности, которые создают условия для выстраивания отношений в браке и выражены в упомянутых выше компонентах [2].

Нами было предпринято эмпирическое исследование с целью проверки гипотезы о том, что существуют сходства в мотивационном компоненте: у девушек и у юношей основным мотивом вступления в брак является взаимная любовь; в волевом компоненте у юношей и девушек преобладает одинаковый уровень волевой саморегуляции; а также различия в когнитивном компоненте: для девушек важными являются хозяйственно-бытовая и детско-родительская сферы, для юношей – интимно-сексуальная сфера; в эмоциональном компоненте для девушек характерен высокий уровень эмпатии, для юношей – низкий. Базой исследования продолжавшегося с 2015 по 2016 год служил Воронежский государственный университет и Воронежский государственный лесотехнический университет имени Г. Ф. Морозова.

В исследовании использовался следующий комплекс методик:

а) тест-опросник «Ролевые ожидания партнеров» А.Н. Волковой – для изучения когнитивного компонента психологической готовности к браку, выявление представления людей об основных функциях семьи.

б) тест-опросник для определения иерархии мотивов вступления в брак Теньковой В. А., Стрюк Н.А. – для изучения мотивационного компонента психологической готовности к браку.

в) опросник для диагностики способности к эмпатии А. Мехрабиена и Н. Эпштейна.

г) методика «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана – для исследование волевого компонента психологической готовности к браку, позволяет проанализировать и определить уровень развития волевой саморегуляции у юношей и девушек.

В начале уделим внимание результатам исследования мотивационного компонента психологической готовности к браку и ее общего уровня у юношей и девушек по тест-опроснику «Ролевые ожидания партнеров» А.Н. Волковой.

Обнаружено, что ведущим мотивом у юношей является «потребность в любви» в 70% случаев. На втором месте по выраженности является потребность в «Доверительных отношениях» 20%. У девушек преобладание мотивов представлено следующим образом: ведущим мотивом является «потребность в любви» 56% случаев, а на втором потребность в «реализации роли родителя», 22%.

Мотивационный компонент включает в себя: социальные стереотипы, поиск комфортных условий, стремление к упорядоченному сексу, желание о комто заботиться, бегство от одиночества, желание покинуть родительский дом.

По итогам исследования и у юношей и у девушек наиболее выражен мотив «потребность в любви». Молодые люди готовы выработать план, модель, предстоящих действий, далее приступить к претворению его в жизнь, при этом удерживая в голове возможные варианты развития событий, внося поправки в зависимости от обстоятельств. Весь процесс происходит под влиянием доминирующего мотива, который определяет направленность деятельности, поддерживая необходимый уровень активности. Р. Д. Санжаева в своих работах пишет, что «вне мотива и смысла невозможны ни одна деятельность, не реализуемы никакие, даже самые усвоенные знания и предельно сформированные умения».

Такие мотивы как «потребность в любви», «доверительных отношениях», «реализации роли родителя» являются базой для длительных, взаимоуважительных отношений, в которых каждый из супругов сможет развиваться и реализовываться. Доверительные отношения позволят браку быть крепким и служить для супругов стабильной платформой в кризисные периоды. Доверие дает возможность говорить о своих желаниях и потребностях, что даст возможность знать и учитывать особенности партнера и избежать бытовых конфликтов. Данные обстоятельства благотворно влияют на реализацию роли родителей и воспитание здорового потомства.

С целью изучения когнитивного компонента психологической готовности к браку нами была проведена методика ролевые ожидания партнеров (А.Н. Волковой), по итогам которой мы получили следующие результаты: у девушек преобладает хозяйственно-бытовая сфера 37%, на втором месте по значимости родительско-воспитательная 25%. У юношей преобладает родительско-воспитательная 31%, на втором месте интимно-сексуальная 28%. Общим является преобладание родительско-воспитательной сферы. Данные результаты говорят о том, что испытуемые основной ценностью брака считают родительство.

Сформированный когнитивный компонент дает возможность осуществлять самоконтроль, брать ответственность за свои поступки, приспосабливаться к социальной среде, производить анализ собственных действий, планировать и корректировать деятельность, управлять эмоциями, выражать чувства в приемлемой форме. Это является хорошим фундаментом для построения благополучного, стабильного, крепкого брака. Именно сформированный когнитивный ком-

понент позволяет, учитывая прошлый опыт, корректировать свое поведение, избегая возникновения конфликтных ситуаций в семейной жизни. Супругам легче адаптироваться друг к другу, семья становится комфортной средой для развития и личностного роста супругов, а самое главное рождения детей.

Наряду с этим для изучения эмоционального компонента психологической готовности к браку мы использовали опросник для диагностики способности к эмпатии А. Мехрабиена и Н. Эпштейна. Было выявлено, что у 64% девушек выявлен средний уровень эмпатических способностей, а у 28% высокий уровень. У большинства юношей, 74% средний уровень эмпатических способностей, а у 20% низкий уровень.

Данный уровень способности к эмпатии дает возможность супругам понимать психическое состояние партнера, сопереживать и сочувствовать ему. На этом уровне эмпатии осуществляются различного рода действия для поддержки и облегчения состояния партнера. Благодаря эмоциональному компоненту психологической готовности к браку появляется возможность к созданию благоприятных условий существования для каждого члена семьи. С.В. Редозубова говорила о том, что главным проявлением является установка на создание и укрепление семьи, положительные эмоции, от выполнения семейных дел и обязанностей, стремление к преодолению препятствий на пути к созданию благополучной семьи.

Нами был проведен анализ результатов по опроснику «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана, для изучения волевого компонента. По полученным данным у юношей и у девушек преобладает средний уровень волевой саморегуляции: 77% юношей и 75% девушек, на втором месте по выраженности очень высокий уровень саморегуляции, у 21% юношей и у 25%девушек.

Волевой компонент готовности к браку включает способность управлять собой, своими эмоциями, чувствами и действиями; мобилизацию сил для достижения поставленной цели, сосредоточение на задаче, отвлечение от посторонних воздействий, преодоление сомнений, боязни [1]. Сформированность волевого компонента оказывает влияние на взаимоотношения в семье, позволяет предвидеть последствия своих поступков, регулировать свое состояние и поведение для предотвращения семейных конфликтов [3].

Обобщая полученные данные можно объяснить их особенностями социальной ситуации в которой находились юноши и девушки. Студенческая жизнь подразумевает принятие на себя ответственности за образовательный процесс. В период обучения в высших учебных заведениях большинство студентов живет отдельно от родительской семьи, самостоятельно рассчитывают бюджет; совершают покупки; организуют свои быт; распределяют время на учебу, работу, общение, хобби и самообразование. Учитывая данные особенности студенческой жизни можно предположить, что это оказывает влияние на развитие когнитивных и волевых качеств. Обилие общения в учебном процессе, а так же при получении практических навыков развивает эмпатию, которую студенты активно используют в построении межличностных отношений.

Из-за изменений в идеологии постепенно происходит обесценивание института семьи и брака, изменения в культурной сфере влекут за собой постепенное падение уровня морали, нравственности, духовности, семейных ценностей, что в свою очередь негативно влияет на создание семьи.

На данный момент общество претерпевает серьезные изменение в экономической, политической, культурной, идеологической сферах, что существенно влияет на формирование духовно-нравственных аспектов личности. Если разбирать каждый аспект отдельно, то мы увидим, что из-за изме-

нений в экономической сфере молодые люди все позже и реже вступают в брак, так как не способны в материальном плане обеспечить себя и свою семью. У студенческой молодежи данный вопрос крайне актуален. Стремление обрести материальную независимость от родителей, в условиях кризиса становится сложно осуществимым.

Полученные результаты исследования позволили сделать нам следующие выводы:

На формирование психологической готовности к браку непосредственное влияние оказывает обучение в высших учебных заведениях. Влияние преподавателей на становление и развитие волевых, эмоциональных, когнитивных качеств и мотивационной сферы личности, оказывает влияние на формирование и развитие мотивационного, когнитивного и эмоционально-волевого компонентов психологической готовности к браку, что является фактором формирования психологической готовности к браку.

В связи с результатами проведенного нами исследования мы можем предложить следующие рекомендации:

Помнить о том, что преподаватель является примером проявления таких качеств как эмпатия, воля, целеустремленность, терпение, сочувствие, внимательность. Именно поэтому необходимо постоянное саморазвитие и контроль своего поведения.

Образовательный процесс влияет на формирование таких качеств как самостоятельность, ответственность, саморегуляция, самоконтроль. Излишний контроль со стороны преподавателя снижает уровень ответственности студентов, что может негативно повлиять на формирование волевого компонента психологической готовности к браку у юношей и девушек.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жолудева С. В. Психологическая готовность к браку на разных этапах периода взрослости: автореф. дис. ... кан. психол. наук / С. В. Жолудева – Ростов-на-Дону, 2009. – 258 с.
2. Стрюк Н. А. Психологическая готовность к браку у юношей с разной сиблинговой позицией / Н. А. Стрюк. – Воронеж, 2014. – 80с.
3. Чумаков М. В. Эмоционально-волевая регуляция деятельности в социальном взаимодействии : автореф. дис. ... док. психол. наук / М. В. Чумаков. – Ярославль, 2007. – 37с.

ГЛАВА 5.

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БАКАЛАВРОВ

Болдырева А.А.

рук.: доцент кафедры иностранных языков **Макарова О.С.** (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

В настоящее время в связи с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта преподаватель постоянно находится в состоянии поиска тех систем обучения, благодаря которым обучающиеся не только будут познавать новые явления для себя, но и быть активным, заинтересованным участником образовательного процесса. Системы обучения включают в себя выведение, формирование новых форм, методов и способов подачи учебного материала, а также поиск новых педагогических приемов и средств преподавания, поэтому данная проблема признана актуальной в современном мире. В среде информационных технологий прогрессивно возрастают требования к будущим специалистам того или иного направления – это служит источником возникновения необходимости модифицирования подходов к процессу обучения в вузе. Вузовское образование – это не столько передача знаний, умений и навыков, а сколько более научный подход или более углубленное изучение тех или иных явлений.

В современных условиях иноязычная подготовка студентов, в частности ее практическая направленность становится одним из факторов повышения уровня конкурентно способности молодых специалистов. Специалисты различных специальностей, у которых сформированы и развиты не только профессиональные компетенции, но и иноязычная профессионально-коммуникативная компетенции наиболее востребованы на современном рынке труда. Современное общество делает приоритетным моделирование языковой среды при обучении иностранным языкам. Если говорить о преподавании английского языка как иностранного можно сказать, что необходимо создавать такие условия, которые способствовали бы формирования языковой личности бакалавров, в связи с этим возникает необходимость моделирования образовательного пространства.

Для того, чтобы наиболее полно рассмотреть исследуемое явление, на наш взгляд необхомо начать с рассмотрения понятия «модель». По определению Бешенкова С.А. модель – это ис-

кусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [8, с. 143]. Модель является продуктом процесса моделирования. По определению И.Т. Фролова «Моделирование означает материальное или мысленное имитирование реально существующей системы путем специального конструирования аналогов (моделей), в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этой системы» [2, с. 185]. Таким образом, моделирование представляет собой конструирование модели, которая своими свойствами и особенностями напоминает оригинал создаваемого явления.

Выбор модели организации занятия по иностранному языку обусловлено применяемым подходом и методом обучения. В отечественной методике Н.И. Гез разделил уроки иностранного языка следующим образом [6]:

– уроки, на которых деятельность учащихся в большей мере направлена на развитие умений и навыков использования языкового материала;

– уроки, где деятельность студентов направлена на развитие коммуникативного аспекта деятельности.

В методической литературе рассматриваются 4 модели построения занятия по иностранному языку: PPP, ESA, OHE, ARS [9].

Модель PPP (presentation, practice, production) – модель «три П» (презентация, практика, применение). Она представляет собой демонстрацию материала изучаемого языка и предполагает проведение активной деятельности через педагогический контроль. В модели PPP выделяется 3 этапа проведения урока, о которых я подробно расскажу на примере изучения темы «Food» на этапе начального общего образования:

1. Presentation. На данном этапе учитель вводит новые лексические единицы для учащихся, такие как слова (strawberries, chillies, noodles, etc.) и конструкции (“Yes, I like...” and “No, I don’t like...”) для более точного понимания детьми значения новой лексики. Отработав правильное произношение слов, выведенных на слайд или написанных на доске, учитель предлагает детям ассоциировать конструкции (“Yes, I like...” and “No, I don’t like...”) с эмоциями: положительное отношение – обозначает, отрицательное отношение – ☹. Заранее разделив продукты питания на группы с положительным и отрицательным отношением к ним (см. Табл. 1), учитель вводит их в небольшой диалог, состоящий из вводимых конструкций (см. рис. 1).

Табл. 1. «РАЗДЕЛЕНИЕ ПРОДУКТОВ ПИТАНИЯ НА ГРУППЫ»

☺	☹
strawberries	chilies
French fries	broccoli
noodles	snails

Рис. 1
«Диалог»

Food A: ___ you _ _____? A: ___ you __ ____?
☹ Person B: ___ I __ ___ ___? ☺ B: ___ I __ ___ ___?

2. Далее на этапе Practice можно отрепетировать модель поведения с целью укрепления обучения и повышения производительности. Учитель может вызывать обучающихся к доске и попросить их заполнить пропуски или дополнить предложения. Далее можно будет отработать фонетический аспект речи, вызвав двух человек к доске и попросив их устно подставить пропущенные слова. Используя раздаточный материал, дети индивидуально заполняют пропуски в диалогах, используя все изучаемые на данном уроке продукты питания, далее проверки и отработка с учителем.

3. На третьем этапе обучающиеся уже имеют четкое представление об изучаемом явлении и можно отрабо-

тать диалог в парах. Для этого учитель распределяет роли каждого ученика и осуществляет проверку понимания подойдя к каждой паре обучающихся.

В настоящее время модель PPP подвергается критике со стороны педагогов и методистов, таких как Джереми Хармер, Дж. Уиллис. Они считают, что данная модель предназначена для начального этапа обучения, для более высоких уровней она не пригодна.

Модель ESA (engage, study, activate – вовлечение, изучение, активизация), предложенная Джофом. Он представляет обучение как последовательные действия. По средствам вовлечения учащихся в коммуникативную деятельность, происходит обдуманное наблюдение за явлением, происходит анализ применяемых лексических единиц в потоке речи с последующим использованием их в новых ситуациях общения. Покажем ее действие на примере темы «Путешествие в страну изучаемого языка»:

1. Engage. На стадии вовлечения учащимся можно предложить заранее подготовиться к занятию. Дома просмотреть информацию по будущей теме и уметь работать с ней. Уже на занятии можно узнать, что же им удалось узнать, показать небольшой видеоролик о стране изучаемого языка, в котором используется лексика или ситуация на основе чего и будет строиться дальнейший образовательный процесс.

2. Study – здесь уже непосредственно осуществляются разбор и первичная отработка новой лексики, грамматики, фонетики с целью выведения ее в речи или использование в коммуникативной ситуации.

3. Activate – используем знания, полученные на занятии в искусственно сконструированной преподавателем ситуации общения, в процессе которой студенты отрабатывают материал.

Модель ARC (authentic, restricted, clarification), автором которой является Джим Скривинер. В данной модели отражаются особенности применяемого материала и способы эффективной работы с ним. Автор модели выделяет три этапа: первый этап authentic (аутентичность) можно интерпретировать как использование аутентичного материала в упражнениях направленных на коммуникацию; второй этап restricted (ограниченность) – предполагает выборку необходимого материала, а также его отработку в разнообразных языковых и речевых упражнениях; третий этап clarification (тренировка) – основывается на отработке и проверке усвоения бакалаврами конкретной единицы языка с помощью коммуникативно направленных упражнений.

Приведем пример исходной модели занятия для студентов с уровнем знания иностранного языка Upper-intermediate.

Этап 1 – authentic: студенты работают в группах по три или четыре человека. Они должны разыграть воображаемый разговор класса с профессором в университете на тему стихийных бедствий. Задача учителя на этом этапе разыграть 10-минутный отрывок из реальной жизни по этому вопросу.

Этап 2 – restricted: преподаватель сравнивает уровень словарного запаса каждого из студентов по результатам беседы, выделяет круг необходимых слов для изучения, в некоторых случаях разрешается пользоваться словарями. Студентам дается задание написать рассказ, в котором они пишут о катастрофе в своей стране или в других странах (они могут писать о воображаемой катастрофе).

Этап 3 – clarification: Обучающиеся снова разыграют разговор о стихийных бедствиях с использованием новых лексем.

В данной модели необходимо обратить внимание на то, что учитель должен дать студентам обратную связь после того, как каждая группа заканчивает разговор.

В качестве вывода хотелось бы отметить, что обучение иностранному языку при помощи метода моделирования стимулирует поисковую и речемыс-

лительную деятельность студентов, учит самопознанию некоторых аспектов языка. Таким образом, при помощи моделирования возможно наиболее полно рассмотреть неявные признаки, особенности какого-либо изучаемого явления, именно это и делает процесс обучения иностранному языку более интересным и творческим. Этапность и структурность метода моделирования языковой среды не дает обучаемым отвлекаться на посторонние предметы и побуждает их совершать обдуманные действия, такие как анализ, синтез, выведение выводы и т.д. Применяя метод моделирования учитываются не только возрастные особенности, но и уровень владения языком. На наш взгляд, данный метод является одним из наиболее эффективных, поскольку процесс обучения становится наиболее интересным, разноообразным, в какой-то степени свободным в действиях, а также способствует усвоению необходимых компетенции согласно ФГОС.

ИСПОЛЬЗУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Бороздина И.С. Лингво-когнитивное моделирование реляционных речевых актов: Автореф дис. ... докт. филол. наук. – Курск, 2011. – 48 с.
2. Гребенков И.В., Чупрунов Е.В. Теория обучения и моделирования учебного процесса // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2007. – №1. С. 28–32.
3. Кузнецова Н.С. Концептуальные основы моделирования образовательного пространства в преподавании русского языка как иностранного // Молодой ученый. – 2012. – №4. – С. 421–425.
4. Краткий философский словарь / Под редакцией А.П. Алексеева. – М.: Проспект, 2000.
5. Кузнецова Н. С. Концептуальные основы моделирования образовательного пространства в преподавании русского языка как иностранного // Молодой ученый. – 2012. – №4. – С. 421-425.
6. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н.И Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов, С.К. Фоломкина, С.Ф. Шатилов. – М.: Высшая школа, 1982.
7. Рындина Ю. В. Из опыта обучения студентов иностранному языку (на примере моделирования проблемных ситуаций) // Молодой ученый. – 2013. – №9. – С. 467–469.
8. Е.В. Ушаков «Введение в философию и методологию науки»: учебник. – М.: Экзамен, 2005. – 528 с. – (Учебник для вузов).
9. Harmer, J. The practice of English language teaching / J. Harmer – London: Longman ELT, 2001. – 386 с.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Э.М. Семенова

рук.:к. фил. н., ст. преподаватель кафедры иностранных языков В.Г. Павленко, (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

Детей надо учить тому,
что пригодится им,
когда они вырастут.
Аристипп

В настоящее время в нашей стране наблюдается возросший интерес к изучению иностранных языков. Это объясняется тем, что во всех конкурентоспособных и международных экономически развитых странах главным условием эффективной работы является необходимость владения иностранным языком [1]. Изучение иностранных языков способствует увеличению карьерного роста, развитию духовного мира человека, культуры. Знание иностранных языков, согласно международным тенденциям совета

Европы и ЮНЕСКО является показателем образованности современного человека.

В документе Совета Европы «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» отражена статистика уровней навыков владения иностранными языками, которая используется и в нашей стране в формате ЕГЭ – Common European Framework of Reference, CEFR (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

В 2020 году планируется введение обязательного экзамена по иностранным языкам в средней школе. Поэтому важно готовить учеников к успешной сдаче экзамена заблаговременно. Именно раннее изучение иностранного языка должно обеспечить минимально необходимый и достаточный уровень функциональной грамотности.

Часто уровень владения иностранными языками зависит от уровня преподавания учителей в образовательных учреждениях, от жизненных условий, от потребности той или иной местности изучать новые языки [2]. К сожалению, большинство учащихся имеет ограниченные способности в области владения иностранными языками: они не могут поддержать разговор, не понимают его и чаще всего у них вообще отсутствует желание его учить.

У учеников средней школы часто снижается мотивация к изучению иностранного языка.

Стоит отметить, что традиционный способ Grammar-translation method (грамматика и перевод) преподавания иностранных языков не способен эффективно обучать (на опережение). Данный метод есть основа обучения иностранным языкам. Он заключается только лишь в чтении и переводе текстов, при котором ученик получает знания о языке, а не сам язык. Безусловно, при использовании традиционного метода учащиеся владеют хорошим запасом иностранных слов, правильно переводят с иностранного языка на русский и наоборот, имеют углубленные знания по грамматике. Но, к сожалению, большинство учеников испытывает трудности в говорении, многие из них не умеют вести диалог и не могут изъясняться на чужом языке. Это является значительным пробелом, ведь знания иностранных языков требуют в большей степени владения разговорной речью, способностью красиво и грамотно общаться, делиться своими мыслями

Следовательно, система и методы преподавания иностранного языка в средней школе требуют модернизации и качественного обновления. Для устранения этих пробелов необходимо применение новых методов обучения иностранным языкам.

Целью данной статьи является анализ эффективного применения современных методов для успешного обучения иностранному языку в средней школе.

Рассмотрим современные методы обучения языку, направленные на продуктивное развитие человека и его личностных качеств.

1. «Проектный метод» применяется в средней школе и основан на творческом развитии способностей, умении ориентироваться в различных ситуациях. Данный метод направлен на развитие критического мышления и реализует следующие задачи:
   – определение и выявление проблемы;
   – выдвижение гипотезы;
   – сбор данных;
   – анализ данных;
   – подведение итогов.

«Проектный метод» предполагает творчество учащихся, в процессе которого предусматриваются: наблюдение, сравнительное изучение, исследование, игры, состязания, проведение круглых столов. Ученики могут выполнять как групповые творческие задания (проекты), так и индивидуальные твор-

ческие задания (проекты).

Групповые творческие задания (проекты):

1. LONDON
2. SHOPPING
3. THEATRE
4. HOME
5. CLASS

Индивидуальные творческие задания (проекты):

1. HOLIDAYS
2. FAMOUS WRITERS
3. AT THE DOCTOR
4. MEALS
5. TELEVISION

Эффективность данного метода заключается в том, что, обучающиеся увеличивают словарный запас и совершенствуют коммуникативные навыки. У учащихся появляется мотивация к изучению иностранного языка, происходит развитие когнитивной деятельности учащихся.

2. Метод «Языковой портфель» (Self-Assessment Language Portfolio) также пользуется большим успехом в средней школе. Он является результатом образовательной деятельности учащегося по усвоению иностранного языка.

В зависимости от целевой направленности, могут быть использованы различные виды языкового портфеля: по говорению (Speaking Portfolio), по чтению (Reading Portfolio), по аудированию (Listening Portfolio), по письму (Writing Portfolio). А может быть применен и многоцелевой языковой портфель, который включает множество целей в плане изучения иностранного языка (Comprehensive Language Portfolio).

Представим образец структуры языкового портфеля:

My language portfolio (Мой языковой портфель).

The content, the purpose of language learning (*Содержание, цель изучения языка).*

Language biography (*Языковая биография)*: информация об изучаемых языках.

Language passport (Языковой паспорт): оценка уровня владения иностранным языком учащегося в соответствии с Общеевропейской шкалой уровней владения языками.

A linguistic dossier (Языковое досье): письменные и контрольные работы, сочинения, свидетельства достижений в изучении английского языка, памятки, рекомендации по развитию учебных навыков.

Reflection (Рефлексия): отзывы учителя, одноклассников и родителей о портфеле.

Преимуществом данного метода является то, что с его помощью возможно составить общую оценку и провести анализ всего объема учебной работы, а также эффективность усвоенных обучающимся знаний. Этот метод стимулирует иноязычное речевое общение, создает ситуацию развития и обеспечивает реальную вовлеченность и личную ответственность за ход учебного процесса: «Я могу это делать» – «Мне это удается» – «Это моя цель».

3. Метод «ИКТ» – адаптация современных компьютерных технологий в учебный процесс есть абсолютно новое, но очень популярное и довольно-таки продуктивное новшество[3]. Данный метод широко применяется в процессе изучения иностранных языков и имеет ряд достоинств. Во-первых, учащиеся, выполняя задания в онлайн – режиме, закрепляют полученные знания. Во-вторых, на занятии с применением метода ИКТ происходит снижение психологического дискомфорта. Учащиеся выполняют задания на компьютере в непринужденной обстановке, чувствуют себя раскованно, не боятся своих мыслей, действий, ошибок, которые они могут сделать. В-третьих, применение метода ИКТ способствует корректировке познавательного процесса.

Интернет-ресурсы вызывают огромный интерес у обучающихся. Имен-

но благодаря Интернету, ученик может проявить свои способности, активность. Также эта сеть предоставляет шанс начать общаться с носителем языка, что помогает создать естественную языковую среду и сформировать общение между культурами.

Существует огромное количество Интернет-ресурсов. Нашей задачей не является анализ всех Интернет-ресурсов. Рассмотрим только несколько самых известных. Самым популярным Интернет-ресурсом можно назвать: «Macmillan Practice Online»[4]. Он содержит разноуровневые задания: базовой, средней и высокой сложности. Здесь можно выбрать курс, соответствующий интересу и языковому уровню учеников. Благодаря данному ресурсу, учащиеся изучают новые слова и устойчивые выражения, учатся воспринимать английскую речь на слух и совершенствуют английское произношение.

Любимый многими школьниками электронный ресурс «ENGLISH GRAMMAR IN USE» очень прост в выполнении заданий и занимает минимум времени, причем учащиеся сами могут отследить свои ошибки [5].

Известный интернет-ресурс «Learn English. British Council» позволяет совершенствовать языковые навыки. Задания здесь отличаются типом и сложностью и помогают проверить уровень языковой подготовки. Данный ресурс предоставляет актуальные видео ролики разной тематики, которые позволяют ученикам лучше усвоить языковой материал[6].

На основе Интернет – ресурсов возможно сделать подборку языкового материала в соответствии с возрастными особенностями учеников и уровнем владения иностранного языка. Тестовые Интернет – задания позволяют учащемуся оценить свой уровень владения языка. Итак, данный метод открывает следующие перспективы:

- общение с помощью переписок людей из разных стран;
- участие в международных интернет-конференциях, семинарах, круглых столах;
- создание сайтов и презентаций и их обмен между учителями и учащимися из различных стран.

Применение ИКТ на занятиях иностранного языка помогает улучшить навыки чтения посредством наглядности, увеличивать свой запас слов, способствует развитию разговорной речи.

Использование данной технологии стимулирует познавательную деятельность ученика, вовлекает его в познавательный процесс.

4. «Мультимедийный метод» относится к продуктивным методам в обучении иностранных языков. В процессе современного обучения он используется как один из эффективных способов к обучению. В него входят визуальный, звуковой, интерактивный виды информации. Использование данного метода стимулирует познавательную деятельность ученика, вовлекает его в познавательный процесс. Мультимедиа позволяет продвигать навыки работы с крупными текстами и сложными заданиями, развивает критическое мышление, способствует адаптации к взаимодействию с

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения ИЯ // Иностранные языки в школе. №4. 2000 г.
2. Палагутина М.А. Инновационные технологии обучения иностранным языкам // Проблемы и перспективы развития образования. Материалы международной научной конференции (г. Пермь, апрель 2011 г.) Т. 1. Пермь: Меркурий, 2011. – С. 156–159.
3. Панюшкина О.А. Некоторые особенности преподавания иностранного языка с использованием информационных технологий в современных условиях // Обучение и воспитание: методики и практика 2013/2014 учебного года. Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции (г. Новосибирск, 2 октября 2013 г.) Новосибирск: ЦРНС, 2013. – С. 79–85.
4. http://www.macmillan.ru/mpo/.
5. http://english-lessons-online.ru/english-grammar-in-use/present-and-past.
6. http://learnenglish.britishcouncil.org/en/.
7. Павловская И.Ю. Методика преподавания иностранных языков. Обзор современных методик преподавания 2-е изд., Изд-во С.-Петербург Ун-та 2003. – С. 3–4.

обучающимися, мотивирует к обучению языка. В нынешнее время появились новые технологии, DVD-диски, благодаря которым увеличилось применение мультимедийных технологий и в образовательных учреждениях для просмотра фильмов по учебным программам [7].

На основе проведенного анализа, приходим к выводу, что применение современных методов позволит педагогам продвинуться далеко вперед в преподавании иностранных языков, что значительно повлияет на качество знаний учащихся в современном обществе и будет способствовать формированию коммуникативной компетенции учащихся в средней школе.

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Е.В. Сенченко

рук.:к.филол.н., ст. преподаватель В.Г. Павленко (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

Проблема, использования современных методов изучения иностранного языка в средних школах, актуальна на сегодняшний день, так как большая часть населения, нашей страны, изучает иностранные языки, а все потому, что в современном мире без этого не обойтись. Люди, которые изучают иностранные языки, узнают много интересного, расширяют свой кругозор, становятся коммуникабельными.

Ознакомимся с изучением иностранных языков школ России. В данный период времени все школы изучают иностранные языки такие как: немецкий, французский, английский. Обучение иностранным языкам введено даже в начальной школе, когда закладывается самая основная структура и форма, так называемая «фундаментом». Именно в это период учитель должен заинтересовать учащегося в своем предмете, предоставить информацию в доступной форме, чтобы ученик смог понять, о чем идет речь. Данный этап обучения очень важен, важно и взаимопонимание, как педагога, так и учащегося в процессе обучения, познания, усвоения определенных навыков, ведь именно с этими умениями ребенок пойдет в среднюю школу и там продолжит изучать иностранный язык. Учитель, который сумел заложить тот самый «фундамент», может быть уверен, в том, что ученику будет проще изучать иностранный язык в последующих классах.

Методы изучения иностранного языка в средних школах России весьма разнообразны. Современные учителя пользуются совершенно разными способами предоставления информации на уроках, для того чтобы произвести впечатление на учеников и вызвать интерес к предмету. Педагог большую часть материала рассказывает сам, а другую стремится получить от учащихся в процессе беседы, побуждая учащихся к рассуждению, формированию каких-либо выводов из полученной информации.

Каждый из педагогических методов составлен индивидуально: на определенное количество часов, возрастную категорию, уровень развития и подготовку учащихся и самое главное на учителей, которые пользуются тем или иным методом обучения, на умения педагогов работать с тем оборудованием, которое предоставляет школа.

Метод «Экскурс в методологию». Этот метод характеризуется умением подбирать материал, владением языка и его грамматикой. Это значит, что педагог должен знать, как правильно составить ту или иную грамматическую схему, с определенным материалом,

который хочет преподнести, составить ее так, чтоб она была понятна, грамотно подобрать текст для изучения определенной тематики, способность донести схему перевода, как с иностранного, так и на русский язык, а затем и наоборот. Учитель должен обращать внимание на структуру текста, то есть текст должен содержать логическую цепочку при переводе. [1]

Данный метод имеет плюсы. Первый и, пожалуй, самый главный плюс -это доступность для ученика. Учащиеся усваивают грамматику на высоком уровне, что немаловажно. Следующий плюс – это развитие логических цепочек, когда ученик формирует навыки сопоставления своих мыслей с выполнением определенного задания, например перевода текста.

Но у этого метода есть очень важный минус, это создание языкового барьера. Учащийся не может выразить самого себя и действует по определенной схеме, за счет этого мало расширяет свой кругозор знаний.

Существует метод «Физического реагирования». [1] Его задача состоит в том, чтобы учащийся всю информацию пропускал через себя, иначе он не сможет понять всю суть того, что хочет изучить. Данный метод представляет собой получение как можно больше познавательной информации, за счет чего ученик старается отобрать нужное для себя. В течение первых занятий ученик активно и чрезвычайно внимательно слушает учителя, но не говорит ни слова на изучаемом языке. Учащийся начинает воспроизводить слова лишь тогда, когда получает довольно много информации.

Этот метод хорош тем, что в процессе обучения учащийся чувствует себя комфортно. Эффект данного метода достигается лишь тогда, когда ученик пропускает через себя всю полученную информацию

Нельзя не отметить такой метод как «Погружение». [1] Этот метод очень интересен тем, что ученик может на некоторое время стать кем-нибудь другим. Урок проходит в игровой форме. Задача данного метода такова: учащиеся должны придумать себе новые имена и новую биографию, все это должно быть обязательно на иностранном языке. За счет этих представлений создается иллюзия нахождения в другом пространстве, в мире, где все на изучаемом языке. Все это создается для того, чтобы обстановка была расслабленной и учащиеся могли свободно выражать свои мысли.

Следующий метод, немаловажный и современный, называется «Аудиолингвистический». [1] Этот метод позволяет учителю использовать дополнительное мультимедийное оборудование, с помощью которого учащиеся могут прослушивать текст. Задача заключается в том, чтобы ученики много раз повторяли прослушанный материал, и после нескольких таких повторений ему разрешается добавить одно-два предложения от себя.

Существуют более современные методы обучения иностранному языку, которые имеют как плюсы, так и минусы.

Метод «Обучения за рубежом» [1]. Это метод тесно связан с методом «Погружения». Задачей данного метода является полное погружение ученика в ту атмосферу, где свободно владеют изучаемым языком. То есть, ребенок обучается, живет, проводит свободное время там, где общаются на изучаемом языке. За данным процессом обучения следят как педагоги, так и специалисты. Этот метод является очень хорошим, так как у ученика данный язык постоянно на слуху, он привыкает к нему и начинает быстрее его усваивать. Но есть минус в том, что этот метод не каждому доступен и ограниченное время проживания на другой территории.

Метод «Самостоятельного обучения». [1] Это метод проявляет себя в том, что у ребенка появляется огромное желание узнавать определенный язык, и он постоянно ищет какую-либо интересную информацию. Ученик самостоятельно знакомится с рядом

пособий, прослушивает в виде аудиозаписей интересные ему тексты на иностранном языке, просматривает познавательные видео. Благодаря данному отбору информации, ученик лучше усваивает полученный материал. Все пособия, аудио, видео и прочая вспомогательные элементы, помогают ученику погрузиться в изучение данного языка и большая часть из перечисленных элементов имеют доступ к общему пользованию.

Этот метод имеет очень огромный плюс в том, что данный процесс познания не имеет временных рамок в прохождении того или иного раздела в процессе усвоения определенного материала. Но есть недостаток, этот метод требует жестокой самодисциплины при организации занятий.

Используя эти новые и не стандартные методы, учитель не должен выходить за рамки ФГОС. Федеральный государственный образовательный стандарт – это комплекс условий, которые обязательны при осуществлении главной образовательной программы основного общего образования образовательными учреждениями, обладающими государственной аккредитацией [2].

Преподаватель английского языка, как второго, должен помнить, что нам нем лежит большая ответственность. Он должен обучить детей этому языку, а так же подробно рассказать о традиции и культуре народа.

В программе ФГОС подробно описаны требования к преподавателю

1) формирование дружелюбных и толерантных отношений к достоинствам других культур, жизнерадостности и выраженной индивидуальной позиции в восприятии мира, в развитии национального самосознания на основе ознакомления с жизнью ровесников в иных государствах, с классической зарубежной литературой;
2) развитие и усовершенствование иноязычных коммуникативных полномочий; увеличение и классификация познаний о языке, расширение лексического запаса, владение общей речевой культурой;
3) результат допороговогой степени иноязычной коммуникативной зоне ответственности;
4) конструирования основы с целью развития интереса к усовершенствованию достигнутого уровня овладения изучаемым иностранным языком. Благодаря самонаблюдению и самооценке, к изучению иностранного языка, к использованию иностранного языка как ресурсы получения информации, с помощью которой, можно расширить свои знания по другим предметам.

В данной статье представлены самые распространенные и самые востребованные методы изучения иностранного языка в средних классах России. Все мы, прекрасно понимаем, что изучение иностранного языка очень важно в современном обществе. В связи с этим продолжается поиск новых методов, повышающих эффективность обучения иностранному языку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: Федеральный закон Рос. Федерации от 17 декабря 2010г. №1897-ФЗ.
2. Павленко В. Г. Современные методы обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. Современные тенденции в научной деятельности VII Международная научно-практическая конференция. Научный центр “Олимп”. Москва, 2015. С. 1056-1058.
3. Макарова О.С. Социальная мотивация учащихся в условиях реализации обратной связи в процессе обучения иностранному языку // Педагогическая наука и практика – региону. Материалы XVI региональной научно-практической конференции. ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт». 2016. С. 185-191.
4. https://infourok.ru/metodi-izucheniya-inostrannogo-yazika-1121437.html
5. https://didaktica.ru/metody-obucheniya-v-sovremennoj-shkole/342-metody-prepodavaniya-inostrannyx-yazykov-v.html.
6. http://knowledge.allbest.ru/languages/3c0b65625b3ad69a4c53a89421206c26_0.html.
7. http://www.studfiles.ru/preview/5769616/page:64/.
8. http://www.multikulti.ru/Strategy/info/Strategy_info_195.html.
9. https://www.native-english.ru/articles/excursus.
10. http://www.ug.ru/new_standards/4.

ГЛАВА 6.

ОБУЧЕНИЕ РЕШЕНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬССКИХ ЗАДАЧ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Е.А. Королева, Н.В. Пятаева А.И. Китаева

ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского г. Пенза, Российская Федерация

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования описывается необходимость формирования и развития исследовательских умений у детей младшего школьного возраста. Самым подходящим материалом для организации на уроках математики исследовательской деятельности являются задачи исследовательского характера.

Под исследовательской задачей принято понимать такую задачу, решая которую ученик учится сам ставить вопросы, и искать на них ответы, выдвигать различные гипотезы, доказывать и опровергать их [3].

Такие задачи предполагают решение проблемы, ответ на которую не является очевидным и не может быть получен путем прямого применения известных схем [1].

Задача исследовательского характера включает описание конкретной ситуации, которая вводит ребёнка в ту или иную предметную область, а вопрос определяет ход будущего исследования. Ситуация задачи должна быть близка и понятна ребёнку, вызывать у него эмоциональный отклик, интерес, помочь ему осмыслить тему и логику будущего исследования. Вопрос задачи даётся в готовом виде – в научном исследовании его, как правило, формулирует сам исследователь.

В структуре данных задач также выделяются и такие важные компоненты, как задания-помощники, стимулирующие и организующие детские действия [2].

В начальной школе задачи такого плана, чаще всего используются для развития мыслительных операций. Но мы считаем, что решение исследовательских задач в начальной школе имеет для учащихся намного большее, развивающее значение: решая задачу исследовательского характера, ученики совершенствуют не только мышление, смекалку и сообразительность, но

также повышают свою коммуникативную компетенцию.

Развитие коммуникативной компетенции, у учащихся начальной школы, в настоящее время является, первостепенной задачей, так как современное общество требует от человека решения сложных коммуникативных задач. Любой человек должен уметь вступать в контакт, высказывать свою точку зрения, слушать собеседников, уметь решать коммуникативные задачи, адекватно вести себя в различных ситуациях [4].

Рассмотрим конкретные примеры исследовательских задач и методику работы с ними на уроках математики с целью формирования коммуникативных умений.

Задача 1: *В одной необычной стране живет девочка, которая по средам и четвергам всегда говорит только правду, по понедельникам всегда лжёт, а в остальные дни может солгать и сказать правду. Шесть дней её спрашивали: «Как тебя зовут?». И получали такие ответы: 1 день – Дженни; 2 день – Бритни; 3 день – Дженни; 4 день – Бритни; 5 день – Кет; 6 день – Бритни. Как она ответит на этот вопрос, на следующий день?*

Допиши рассуждения:

1. Девочка всегда говорит правду только в _____ и _____, а всегда лжёт в _____.
2. Если она говорит правду по _____ и _____, то два дня она должна говорить _____ имя, но этого не _____.
3. В какой день девочку могли начать спрашивать?_____
4. Обведи все дни недели, когда девочка говорит правду.
2. Подчеркни в каждом примере день недели, когда девочка лжёт.
3. Сравни ответы в таблице, данные в среду и четверг.
4. Если ответы разные, какой вывод мы можем сделать о нашем предположении? Запиши вывод в таблицу.
5. Сравни ответы, полученные в понедельник, среду и четверг. Что ты можешь о них сказать? _____
6. Получается, что вторым днём опроса была _____, третьим – _____, а четвертым – _____.
7. Имя Кет девочка сказала в _____, а Бритни во _____.
8. Значит, седьмым днём опроса была _____, а в этот день девочка говорит _____.
9. В _____, на вопрос: «Как тебя зовут? » девочка ответила _____.

Задача 2: *На площадке было 3013 зверей. Некоторые из них зайчики, а остальные – лисички. Зайчики говорят только правду, а лисички всегда говорят неправду. Каждый день один из зверей произносил: «Когда я уйду, на площадке станет поровну зайчиков и лисичек». Сказав это, он покидал площадку. Никто из них не возвращался, и после 3013 дней на площадке*

Заполни таблицу и ответь на вопросы

День	Ответ	Предположим, что первый день был...						
1	Дженни	пн	вт	ср	чт	пт	сб	вс
2	Бритни	вт						
3	Дженни	ср						
4	Бритни	чт						
5	Кет	пт						
6	Бритни	сб						
7		вс						
Вывод:								

никого не осталось. Сколько зайчиков было на острове сначала?

Задания-помощники:

1. На площадке было всего_____ зверей. Некоторые из них были _____, а другие _____.
2. Зайчики говорят всегда только _____, а лисички всегда _____.
3. Первым с площадки мог/ могла уйти или _____ или _____.
4. Можем ли мы точно знать, кто ушёл первым?
5. Когда уйдет первый зверь, сколько останется зверей на острове?
6. Может ли быть среди 3012 оставшихся зверей одинаковое количество зайчиков и лисичек?
7. А разное количество может ли быть? Приведите примеры _____
8. Когда уйдёт второй зверь, сколько на площадке останется зверей? ___
9. Может ли быть среди 3011 зверей одинаковое количество зайчиков и лисичек?
10. Почему?
11. А какой вывод можно сделать про второго ушедшего зверя?
12. Про каких ушедших зверей мы точно можем сказать, что они лисички?
13. Почему?
14. Когда уйдет последний зверь, сколько останется зайчиков?
15. Сколько останется лисичек?
16. Можно ли сказать, что количество оставшихся зайчиков и лисичек равное?

– А сейчас давайте заполним таблицу 1:

№ уходящего	Осталось		Равное количество	Кто уходит?
	зайчиков	лисичек		
3013	0	0	да	зайчик
3012	1	0	нет	лисичка
3011	1	1	да	зайчик
3010	2	1	нет	лисичка
3003	6	6	да	зайчик
3002	7	6	нет	лисичка
3001	7	7	да	зайчик
3000	8	7	нет	лисичка
3				
2				
1				

Приведенные примеры задач показывают, что исследовательские задачи являются одной из разновидностей логической задачи, для которой характерно решение с помощью рассуждений, а не вычислений.

Исходя из всего вышесказанного, мы считаем, что решая исследовательские задачи, учащиеся не только развивают мышление, смекалку, познавательную активность, но и развивают одно из базовых универсальных учебных действий: коммуникативную компетентность. Ведь решая такие задачи, дети учатся формулировать вопросы и грамотно на них отвечать.

При такой организации решения исследовательских задач учащиеся активно принимают участие в дискуссиях; высказывают свою точку зрения; ведут себя активно; задают вопросы; имеют возможность выразить свое отношение к изучаемому материалу, поставить задачи для новых исследований [1].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Тихонова Н.Б., Королёва Е.А. Исследовательские задачи как средство развития коммуникативных универсальных учебных действий на уроках математики в начальной школе // Сборник статей XII Международной научно-практической конференции «Артёмовские чтения» / под редакцией: М.А. Родионова. Пенза: ПГУ. 2016. С. 147-150.
2. Тихонова Н.Б., Наумова Н.И. Формирование исследовательских умений у младших школьников во внеурочной деятельности // Сборник статей XIX Международной научно-методической конференции, посвящённой 70-летию Победы в Великой Отечественной войне: в 2 т. / под редакцией А.Д. Гулякова, Р.М. Печерской / Пенза: ПГУ. 2015. С. 138-139.
3. Сгибнев, А.И. Исследовательские задачи для начинающих. М.: Московский центр непрерывного математического образования (МЦНМО), 2013. 76 стр.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 6 октября 2009 г. № 373; в редакции приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 Г. № 2357.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ НА НЕПОСРЕДСТВЕННО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО МАТЕМАТИКЕ

А.В. Григорьева, Д.И. Колкова

рук.: к. пед. н., доц. К.А. Киричек, (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

«Самая большая на земле роскошь – это роскошь человеческого общения», писал Антуан де Сент-Экзюпери. Вся жизнь человека проходит в общении: с близкими и родными людьми, со знакомыми и незнакомыми. И от того как проходит это общение, как человек выражает свои мысли и чувства, просьбы и желания, зависит очень многое. Наверное, поэтому одно из известнейших высказываний Конфуция начинается со слов: «Счастье – это когда тебя понимают...». В дошкольной педагогике понятия общение и коммуникация рассматриваются как синонимы. Под коммуникацией (общением) будем понимать «взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними познавательной или эмоциональной информацией, опытом, знаниями, умениями, навыками» [1].

Коммуникацию можно рассматривать как талант и своего рода творчество. Коммуникабельные люди обаятельны, уверены в себе, они не боятся новых знакомств и общения. Перед такими людьми, как правило, открыты все двери, им больше доверяют, чем замкнутым и молчаливым. Коммуникабельного человека в компании очень легко узнать – он всегда в центре внимания. Такие люди, как правило, становятся лидерами. Их умение общаться притягивает к себе, поэтому вокруг них всегда много знакомых, приятелей, друзей и т.д. Но такими врождёнными коммуникативными навыками обладают, к сожалению, далеко не все.

Под коммуникативными способностями понимают индивидуальные особенности личности, способствующие эффективному взаимодействию и адекватному взаимопониманию между людьми в процессе их общения или выполнения какой-либо совместной деятельности. Если ребенок в процессе своего развития не получил опыта коммуникации, он может вырасти замкнутым и неуверенным в себе. Чтобы избежать сформированности коммуникативных способностей общения на низком уровне, необходимо уделять должное внимание развитию навыков общения и поведения.

В настоящее время у людей возникают большие проблемы в общении. Происходит это из-за того, что «лучшие друзья» современного ребёнка – телевизор, компьютер, телефон и другие подобные им гаджеты. А самое приятное время препровождения детей – просмотр мультфильмов и компьютерные игры. Дети стали значительно меньше общаться с взрослыми и сверстниками. Достаточно часто наблюдаются нарушения в этом общении: дети сторонятся контактов со сверстниками, они агрессивны, дерутся, не желают принимать во внимание мнения и желания других людей. Поэтому возникают следующие вопросы. Стоит ли учить дошкольников общаться? Стоит ли развивать их коммуникативные навыки и как это делать? По-нашему мнению, развивать коммуникативные способности дошкольников обязательно необходимо с того момента как ребёнок пришёл в детский сад, причем не только в пределах образовательной области «социально-коммуникативное развитие», но и при реализации других образовательных областей, в том числе и области «познавательное развитие», а именно математики. Делать нужно это через игру, потому что ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игра. Воспитывающим взрослым следует воспользоваться этим обстоятельством и путём ненавязчивой игры помочь детям научиться слушать и слышать собеседника, решать конфликтные ситуации, правильно выражать свои мысли и чувства и т.п. Надо вовлекать детей в проблемные ситуации, общаться с ними, задавать вопросы, учить находить выход из разных положений, быть внимательным

ными и помогать друг другу. Например, на непосредственно образовательной деятельности (НОД) по формированию элементарных математических представлений (ФЭМП) можно разделить ребят на пары, что бы дети контактировали между собой, учились строить диалоги, совместно работать и отвечать за проделанную работу. При этом математическое содержание занятий самоцелью не является. Математическое содержание инструмент, с помощью которого развиваются коммуникативные навыки дошкольников. На НОД по ФЭМП может быть предусмотрено большое количество заданий, дидактических игр в которых дети учатся договариваться друг с другом, слышать друг друга, быть терпимыми, уважать чужую точку зрения и комментировать свою. Такие навыки важны в повседневной жизни.

Рассмотрим примеры заданий, позволяющие развивать коммуникативные способности дошкольников на НОД по ФЭМП. Детям младшей группы можно предложить помочь герою, описывая ситуации следующего вида. Козленок купил посуду и расставляет её по полкам. Просим показать верхнюю, нижнюю полку (отработка программной задачи ФЭМП: развитие пространственной ориентации), затем задаем вопрос: «Куда поставить тарелку?». При этом ценными являются не столько ответы (конкретные предложения помощи герою) детей, сколько их рассуждения, умение, не перебивая и не оскорбляя выслушать, умение услышать отвечающего и не повторить за ним ответ, а предложить свой.

Другой пример. Предлагать дошкольникам 4–5 лет придумывать общее название для предметов, изображенных на картинках или представленных в специально подготовленной обстановке. Для выполнения такого вида упражнений им необходимо рассуждать, абстрагировавшись от материала, цвета, формы, назначения, принадлежности предметов и т.д. Или попросить найти лишний элемент, при этом сюжет на картинках или в подготовленной обстановке должен быть такой, что выполнение задания предполагает несколько правильных вариантов ответа в зависимости от признака, по которому ребенок сравнивает, классифицирует предметы. При выполнении такого вида заданий дети не только строят рассуждения, но и выслушивают мнения других детей, учатся не перебивать друг друга.

Можно моделировать ситуации для совместной работы дошкольников. Пример для детей старшей группы: в квартире идёт ремонт, надо выложить плитку на пол в определённом порядке. Дети получают в качестве строительного материала кубики и рисунок, в каком порядке им выкладывать «плитку». Ребят распределяют по парам, они учатся работать сообща, договариваться.

Детям 6-7 лет можно предложить задание на преодоление маршрута. Одному ребенку завязывают глаза, а другой ребенок должен помочь преодолеть маршрут, давая наставления куда идти (влево, вправо, вперед) и насколько продвигаться (на два шага и т.п.). Затем они меняются местами. Дети учатся не только правильно строить предложения, но и внимательно слушать собеседника.

Коммуникативные способности крайне важны, мы все живем в обществе и взаимодействуем в нём. Чтобы стать успешным необходимо уметь правильно общаться, вести диалог. Коммуникативные способности помогают уверенно чувствовать себя в общении с людьми, адекватно оценивать себя, строить взаимовыгодные отношения, выходить из сложных ситуаций. Нужно развивать в детях стремление к проявлению сочувствия и сопереживания. Воспитывать желание помогать друг другу, вместе преодолевать трудности, развивать целеустремленность, настойчивость в достижении целей. Всё это можно формировать не только при реализации социально-коммуникативной образовательной области, но и на НОД по ФЭМП.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ: 1. Педагогический словарь [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://slovo.yaxy.ru/87.html (дата обращения: 28.11.2016).

К ВОПРОСУ О СЕТЕВОМ ЭТИКЕТЕ УЧЕНИКОВ И УЧИТЕЛЕЙ

А.Е. Некрасова, Ю.С. Дьяченко,

рук.: к. пед. н., доц. К.А. Киричек (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

Всем хорошо известно, что существует этикет общения, телефонных переговоров, поведения в общественных местах, дипломатический этикет и т.п. В настоящее время технологический прогресс идёт вперёд, и практически нет людей не знакомых с сетью Интернет, причем большинство из них практически не представляют себя без гаджетов, позволяющих пользоваться интернетом. Количество пользователей Интернета по всему миру насчитывает примерно 3,5 миллиарда человек. Для России эта цифра составляет примерно 87,5 миллионов человек [8]. Культура становится все более зависимой от интернет-технологий. Появляется множество интернет-магазинов, интернет-журналов, различных сервисов, которыми люди активно пользуются. В связи с этим, зародилось понятие сетевого этикета, освоить которое необходимо каждому для грамотного и вежливого общения в сети.

Для того чтобы понять в чем заключается суть сетевого этикета, рассмотрим сначала определения понятия «этикет» в различных источниках.

Этикет – совокупность разных обычаев, обрядов и условностей, которых строго придерживаются в высшем кругу или при дворе [6].

Этикет (франц. etiquette), свод правил поведения, обхождения, принятых в определенных социальных кругах (при дворах монархов, в дипломатических кругах и т. п.). В переносном значении – форма поведения, обхождения, правила учтивости, принятые в данном обществе [1].

Этикет – установленный, принятый порядок поведения, форм обхождения [5].

Таким образом, под этикетом в широком смысле понимаются правила поведения и хороших манер, тогда под сетевым этикетом следует понимать правила для пользователей сети. Довольно часто сетевой этикет именуют также нетикетом или сетикетом. Приведем примеры трактовок понятия «сетевой этикет» из различных источников.

Сетевой этикет (сетикет, нетикет – неологизм, является слиянием слов «сеть» (англ. net) и «этикет») – правила поведения, общения в Сети, традиции и культура интернет-сообщества, которых придерживается большинство. Это понятие появилось в середине 80-х годов XX века в эхоконференциях сети FIDO [2].

Сетикет – совокупность норм, правил, предписаний, рекомендаций, отражающих представления о должном поведении и процессе коммуникации людей в сети Интернет [7].

Сетикет – это совокупность правил поведения и обхождения, принятых при использовании компьютерных сетей [9].

Являясь отражением реальной жизни Интернет, включает в себя, как положительные, так и отрицательные её стороны. Поток всевозможных идей, товаров, услуг, навязанных посредством рекламы, рассылок и других элементов сети, отправка скандальных и оскорбительных посланий, составляют одну из сторон коммуникаций в сети. В борьбу с негативными моментами вступает развивающаяся потребность в соблюдении заданных «правил поведения», которые делают коммуникацию в сети удобной и безопасной. Чтобы в сети вести себя вежливо и образованно, нужно соблюдать правила сетикета. Вот некоторые из них:

- если вас оскорбили, не поддавайтесь на провокацию, культурно завершите разговор с этим человеком;
- внимательно читайте правила общения на форумах, в разных группах и пабликах и соблюдайте их;
- к незнакомому человеку обращайтесь на «Вы»;
- пишите грамотно;
- не нарушайте приватность другого человека.

У многих пользователей «всемирной паутины» складывается ошибочное представление об интернет-пространстве: одни считают его «маленьким и безобидным», словно дворик перед домом, другие – большим и злым. Но на самом деле, Интернет объединяет оба представления. И то, для кого каким он будет, зависит исключительно от самих пользователей.

Рассмотрим основные причины «агрессивности» Интернета.

- Удаленность пользователей друг от друга. Пользователь может высказывать любые свои мысли, и при этом будет точно уверен в том, что кроме словесного порицания от другого пользователя, ему ничего не будет – появляется иллюзия полной безнаказанности.
- Молодежь и школьники как наиболее активная часть аудитории. В основном услугами Интернет в России пользуются 70% граждан в возрасте от 18 лет, 70,4% – от 16 лет, 69% населения – от 12 лет (данные Левада-центр на 29.09.2016 г.). Таким образом, активными пользователями сети является молодежь.
- Превосходные возможности для массовой травли и набегов.Эта проблема в сети получила название кибербуллинг. Кибербуллинг – это нападения с целью нанесения психологического вреда, которые осуществляются через электронную почту, сервисы мгновенных сообщений, в чатах, социальных сетях, на web-сайтах, а также посредством мобильной связи [4]. Такое поведение имеет цель навредить человеку и опирается на дисбаланс власти (социальный статус в группе, физическую силу). Набеги являются одним из видов сетевого вандализма. Суть состоит в том, что совершаются очень быстрые, стихийные налеты на слабоохраняемые группы людей.
- Последовательное выполнение всех трех пунктов по восходящей спирали.

Как мы видим, на первой ступени вышеперечисленных пунктов начинает развиться чувство полнейшей безнаказанности, а так как большинство пользователей – молодежь, движимая этим чувством, она, словно шайка гиен, сбивается в стаи и травит более слабых пользователей сети Интернет.

Интернет приучил большинство своих пользователей к ощущению полной безопасности и безнаказанности. Люди привыкли к тому, что можно зайти на любой сайт и анонимно (без указания имени или под чужим именем) высказать свое мнение. Как следствие – превращение реальности в анонимную жизнь на просторах сети. Но кто из нас задумывается о том, что информацией, которую мы выкладываем в Интернет, может воспользоваться любой более-менее продвинутый пользователь сети? А ведь интернет вторгается в жизнь со всех ее сторон, воздействует на нее пагубным образом, в сети теряется понятие частной жизни человека, и вся личная информация в одно мгновение может стать публичной. Так происходит процесс деанонимизации (деанон) – нарушение анонимности, заключающееся в публикации персональных данных (настоящих ФИО, места проживания или работы и др.) участника Интернета, в частности: википроектов, блогов, форумов и т.д. [3].

Таким образом, так как большинство пользователей Интернет – подростки, то у учителей информатики появилась новая важная задача – привить детям нормы и правила общения в сети. Мы считаем, что обычные беседы со школьниками будут малоэффективны, поэтому нужно приводить примеры из реальной жизни, чтобы ученик смог ощутить значение этой проблемы на себе.

Необходимо дать понять школьникам, что Интернет – общая территория. Например, если показать подростку, что его страница ВКонтакте – это не закрытая область сети, доступная только ему и его друзьям, но и всем желающим, в том числе родителям и учи-

телям, это может подействовать отрезвляюще. В связи с этим школьник не станет употреблять нецензурную лексику на публике, размещать запрещенные видео и фото, подписываться на группы, предназначенные старшей возрастной категории и т.п.

Учитель должен объяснить детям, что любая информация, попавшая в сеть, останется в ней на очень долгое время. Все фотографии и видео, отправленные даже в личные сообщения, доступны для просмотра администрации сайта и хакерам-злоумышленникам, которые могут воспользоваться ими в своих целях. Для наглядного примера можно попросить детей пролистать их стену в социальной сети на пару лет назад и посмотреть, что и о чем они тогда писали. Наверняка, многим из них станет неловко.

Интернет поглотил реальную жизнь людей, тем самым сделал их более доверчивыми, поддающимися на различные уловки. Провокация в сети, которая подразумевает под собой грубую, не имеющую мотивации травлю, получила название «троллинг», что в переводе означает «ловить на блесну». Зачастую, подвергаются провокации школьники, те, кто впервые сталкиваются с такими ситуациями, и люди с неустойчивой психикой. Чтобы донести это до обучающихся, нужно рассказать им истории о публикациях в сети Интернет, которые были сделаны с целью провокации или просто так, и привели к заведению реальных уголовных дел и большим проблемам в жизни человека.

Все вышеперечисленные опасности сети Интернет относятся и к учителям. Но есть еще положения, на которые желательно обратить внимание.

Во-первых, не следует выставлять напоказ личную жизнь. Фотографии учителя в купальнике или в обнимку с лицом противоположного пола обязательно станут поводом для обсуждения: дети будут смеяться, а родители порицать. Профиль учителя в социальной сети должен быть максимально нейтральным: скромные фотографии, не привлекающие внимания записи на стене, минимальная информация о личной жизни.

Во-вторых, учителю необходимо следить за подписками. Любой ученик, нашедший в сети профиль учителя, рассмотрит его досконально, не забыв заглянуть в список групп и пабликов, на которые он подписан. Поэтому необходимо скрыть данную информацию от посторонних глаз, либо подвергнуть цензуре.

В-третьих, чтобы не подвергать опасности собственный авторитет в социальных сетях, учителю следует воспользоваться функцией приватности, которая позволяет сделать страницу недоступной для нежелательных лиц.

Таким образом, Интернет не всегда имеет положительные стороны. Если им неправильно пользоваться, он может быть опасен как для учеников, так и для учителей. Для того чтобы не попасть в неловкую ситуацию, следует придерживаться правил сетевого этикета, которые мы рассмотрели в статье.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большая советская энциклопедия. Том 20. Под редакцией Прохорова А.М. – М.: Советская Энциклопедия, 1975.
2. Википедия: сетикет [Электронный ресурс]. URL: https://goo.gl/Ie8OqQ (дата обращения 24.11.2016).
3. Викиреальность: деанонимизация [Электронный ресурс]. URL: https://goo.gl/ZUVV9g (дата обращения 23.11.2016).
4. Кибербуллинг: опасное виртуальное «быкование» [Электронный ресурс]. URL: https://goo.gl/BGaCff (дата обращения 23.11.2016).
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: ИТИ Технологии, 2006.
6. Попов М. Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке. – М.: Типография товарищества И.Д. Сытина, 1911.
7. Психология общения. Энциклопедический словарь. Под общ. ред. А.А. Бодалева: [Электронный ресурс]. URL: https://goo.gl/hCfpWc (дата обращения 23.11.2016).
8. Статистика пользователей Всемирной сети: [Электронный ресурс]. URL: http://www.bizhit.ru/ (дата обращения 21.11.2016).
9. Чак Мартин. 50 практических правил Бизнес-сетикета [Электронный ресурс]. URL: http://www.edelstars.ru/biblioteka/stat_mlm/page62/index.html (дата обращения 23.11.2016).

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО

Е.С. Савенкова, А.В. Коробова

рук.: к. пед. н., доц. К.А. Киричек (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

Существует ошибочное мнение от материала Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) [2] о том, что математики в дошкольном возрасте практически нет. Это не так. Если внимательно прочитать ФГОС ДО, то станет понятно, что в нем обозначены результаты, которыми должен овладеть ребенок. Поэтому во всех примерных образовательных программах, разработанных на основе ФГОС ДО, например, таких как «От рождения до школы», «Радуга», «Истоки» и т.п., в содержательном разделе образовательной области «Познавательное развитие» отражены задачи психолого-педагогической работы по формированию элементарных математических представлений у дошкольников. Рассмотрим основные направления работы, связанные с формированием элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста.

Первое направление работы – натуральное число. На дошкольном этапе развития формируется представление о натуральном числе через наглядное знакомство детей с максимально большим числом совокупностей. Запоминание состава натурального числа, понимание его численности формируется на основе многочисленных преимущественно реальных манипуляций с предметными множествами. Именно такие действия – основа быстрого и верного счета. Необходимо понимать, что представление о членимости натурального числа формируется постепенно из представлений о составе любого натурального числа, начиная с двух из единиц, а далее из любого набора меньших чисел.

Второе направление работы – величины и представления об измерении. Дошкольники знакомятся с такими величинами как длина, ширина, высота, объем, масса, которые чаще всего авторы примерных образовательных программ предлагают дошкольникам измерять при помощи выбранных величин данного рода – условных мерок, реже – с помощью эталонных единиц измерения. Измерение величин в методике преподавания математики традиционно служит и для иллюстрации состава натурального числа из единиц.

Третье направление работы – модели простых арифметических задач. В дошкольном детстве словесный текст не может быть основой работы с арифметической задачей. Основой может быть только наглядное изображение. Наглядный рисунок зачастую не дает полного представления об условии задачи, поэтому требуется некоторая условная модель, обладающая двумя основными качествами: ясностью для понимания ребенка и полнотой содержания с точки зрения условия.

Четвертое направление работы – геометрические фигуры. Осуществляется знакомство с представлением и названиями некоторых плоских и объемных фигур, узнавание и называние их в игре и других видах деятельности.

Пятое направление работы – элементарные пространственные представления. Формируются через практические действия с расположением предметов в пространстве и на плоскости, в том числе на листе бумаги и на плане.

В дошкольном возрасте осуществляется работа по формированию представлений о мире, важнейшими из которых являются представления о причинах и следствиях произведенных действий. Они тесно связанны с развитием логического мышления столь важного для освоения математики. При этом надо понимать, что выполнение действий по вычислению, решению

простых арифметических задач требует элементарных логических действий, но есть и специальные задачи, связанные только с логикой. Чаще всего это задания на последовательности, которые надо достроить после их элементарного анализа.

Математическое развитие неразрывно связанно с развитием речи и осуществляется за счет: воспроизведения известных формулировок; формулирования вопросов, ведущих к созданию новых формулировок; создания новых формулировок; уточнения формулировок.

Традиционно формирование математических представлений дошкольников в детском саду осуществляется на непосредственно образовательной деятельности (НОД) и в режимные моменты, отличные от НОД. Но согласно ФГОС ДО, существует 5 образовательных областей и 9 видов деятельности дошкольника. Рассмотрим иной подход к формированию математических представлений дошкольников (не на НОД по ФЭМП, а в разных видах деятельности). Выявим возможности и ценность такого подхода.

Виды деятельности, которые наиболее актуальны для формирования математических представлений и алгоритмов действий:

– игровая деятельность;
– коммуникативная деятельность;
– познавательно-исследовательская деятельность;
– конструирование;
– изобразительная деятельность.

Игровая деятельность является для дошкольников основной. И в отмеченных видах деятельности существует возможность более полноценно решать задачи посредством деятельностных технологий. Игровая деятельность как средство освоения элементарных математических представлений и алгоритмов включает в себя два основных типа игр: дидактические и сюжетно-ролевые.

Дидактические игры – это игры с заданными правилами и практически с заданным алгоритмом, который осуществляется для того чтобы достичь определенной заранее поставленной дидактической, педагогической цели. В таких играх есть немного творчества и детской свободы, потому что они задумываются взрослыми людьми. Тем не менее, они хороши как форма тогда, когда мы знакомим с чем-то совершенно новым, что детям абсолютно неизвестно, то с чем должен познакомить взрослый человек, который владеет этим знанием или умением. В дидактических играх обычно предлагается детям: знакомиться с составом числа, сравнивать числа, производить операции объединения и классификации совокупностей, изменения величин, всё то, что детям интересно, что они не могут извлечь из своего опыта, что передается фактически взрослым, но не в назидательной форме сообщения, а именно через специально заданную игру.

Сюжетно-ролевая игра свободная, не регулируемая, максимально творческая и активизирующая детей к самостоятельным действиям. Эта форма деятельности используется для применения уже существующих представлений и умений ребенка, для их дальнейшего развития и совершенствования.

Ценность игровой деятельности с точки зрения математики заключается в знакомстве с новым материалом и в формировании речевых умений. Если педагог не научит ребенка связно, логично говорить, доказывать, объяснять, обосновывать, то не сможет понимать, на какой ступени развития находится его воспитанник.

Этапы дидактической игры как средства развития умений делать выводы, формулировать алгоритмы действий и элементарные математические понятия, можно представить в виде:

1) мотивационная игра (игра по знакомым правилам – 3-5 мин);
2) затруднения в игровой ситуации (осознание того, что недостаточно знаний, умений – 1-2 мин);

3) открытие нового знания (первичного представления) или умения (способа действия), проигрывание новых правил игры (5-7 мин);
4) воспроизведение нового и типовой ситуации (игра по новым правилам – 5 мин);
5) подведение итогов (проговаривание, что делали, чему научились).

Следующий вид деятельности для формирования математических представлений и алгоритмов действий – коммуникативная деятельность. Если педагог не поймёт как ему правильно организовывать реальные диалоги, то он никогда не научит детей математике как следует, потому что математика по определению сложный предмет, более того он исторически основан на цепочке проблемных ситуаций. Математика вводит ребенка в сложную проблемную ситуацию, но достаточную для самостоятельного выхода из неё. Любые трудные задачи решаются при использовании интеллектуальных возможностей, то есть люди предлагают свои решения, сравнивают, какое решение является оптимальным, какое решение ведет к правильному решению и т.п. Этому необходимо учить уже в дошкольном возрасте, иначе потом будет поздно [1]. Важно создавать реальные диалоги между детьми и взрослыми, а не только когда взрослый обращается к большой группе детей и кое-кто, кое-когда из них отвечает, это не диалог, это беседа. Очень важно осуществлять ситуации реального взаимодействия, которые осуществляются в различных видах взаимодействия (конструирование, рисование, лепка, исследование). При этом воспитанник должен владеть коммуникативными умениями. Они позволяют достигать результата, объяснять, помогать друг другу, анализировать тот результат, который получился, и сравнивать его с эталоном, который предлагает педагог. Такая деятельность направлена как на формирование коммуникативных видов деятельности, так и на формировании первичных представлений и алгоритмов действий.

Познавательно-исследовательская деятельность как средство формирования первичных математических представлений осуществима при самостоятельном исследовании ребенка, например, состава чисел, действий по измерению величин; выявлению причинно-следственных связей. Самостоятельная исследовательская деятельность состава числа, ни в какое сравнение не идет по своей значимости с простым заучиванием таблицы сложения и вычитания однозначных чисел. Педагог никогда не замотивирует ребенка на зубрежку, но дав ему действовать, играть, общаться вырастит в нем глубокое представление о комбинаторике, составе числа и свободное владение числами.

Конструирование и изобразительную деятельность (рисование, лепка, аппликация) в формировании математических представлений дошкольников можно использовать как средство наглядного моделирования натуральных чисел, использования умений считать, сравнивать и т.п. Например: дать задание детям построить по одной башне из кубиков разных цветов. Ребенка четырех лет можно спросить: Сколько кубиков красных (синих, зеленых)? Затем вместе с детьми выяснить, что кубиков у всех было поровну, по 5, а вот выстроены башенки из разного количества цветов. Сделать вывод, что число 5 можно составить по-разному, проговорив все возможные варианты. Другой пример: дать задание детям выле-

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., исправ. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 416 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. №1155). URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/ (дата обращения: 30.11.2016).

пить цветочек, у которого 5 лепестков. Затем попросить их рассказать: какие лепестки, стебель по размеру? Какой формы? Какого цвета? Сколько цветов? и т.д.

В ДОО до недавних пор существовала тенденция включения в НОД не всегда нужного для ребенка материала, представляющего отрывочные сведения из разных областей науки. Такая информация не может стать знанием для дошкольника, т.к. не способствует формированию целостного представления о мире, в котором всё взаимосвязано. Это привело учёных и педагогов к поиску, разработке и внедрению интегрированного подхода в системе ДО. Одна из форм реализации такого подхода – формирование предметных результатов в различных видах деятельности дошкольниками, и была рассмотрена нами в статье.

СКАЗКА В ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ МАТЕМАТИКЕ

Сергиенко И.Г.

рук.: к. пед. н., доц. К.А. Киричек (ГБОУ ВО СГПИ г. Ставрополь)

Сказка – это очень важное средство развития в жизни детей. Ни один день ребенка не может быть пройден без сказки. Все дети любят сказки, они им понятны и знакомы. Роль главного героя сказки каждый ребенок примеряет на себя, многим героям они подражают, оценивают их действия[3]. Дети не только слушают, смотрят, но и придумывают сказки. Даже сюжеты ролевых игр строят по своим любимым сказкам. Поэтому их значение в жизни дошкольников важное и значительное. Воспитывающие взрослые могут воспользоваться этим фактом и использовать сказку с образовательной целью.

Формирование элементарных математических представлений детей одна из задач дошкольного воспитания. Чтобы привить интерес к освоению одной из самых сложных наук, развить математические представления детей можно применять сказку. В них математическое начало лежит на поверхности. Поэтому дети очень легко усваивают материал по математике, а самое главное – с интересом. Многие сказки развивают пространственные, временные (времена года, части суток, дни недели и т.п.) и количественные представления [1]. На наш взгляд, сказка не только воспитывает, но и обучает.

Познакомить детей младшей группы (3-4 лет) с понятиями «высокий», «низкий», а также привить понятия дружбы, помочь сплочению детского коллектива можно с помощью следующей математической сказки авторского сочинения «Рост мешает дружбе».

В некотором царстве, в некотором государстве жили разные люди. И были там два лучших друга. Они всегда жили дружно и весело. Но однажды они поругались. А причиной стал рост! Дело в том, что один был высокий, а другой низкого роста. Высокий мальчик обидел своего друга, назвав его низким. Вроде бы это не так обидно, но мальчик обиделся и сказал:

– Так это я низкий?

– Да, ты низкий! – ответил друг.

– А ты такой высокий, очень высокий, что с тобой разговаривать неудобно!

– А ты низкий, как муравей – ответил высокий мальчик.

– Лучше быть низким, как муравей, чем высоким, как жираф! – рассержено сказал низкий друг.

И после этой ссоры низкий мальчик и высокий перестали дружить. Вот и сказке конец, а кто слушал, молодец!

В данной сказке проигрывается диалог на основе двух математических по-

нятий «низкий» и «высокий», а также затрагивается вопрос дружбы. Диалог построен с героями-людьми, что очень необходимо для дошкольников, так им проще понять текст и погрузиться в мир сказки, сравнить себя с героями. Нет переполненности текста лишними подробностями и обстоятельствами. По нашему мнению, после прочтения сказки её необходимо обсудить с детьми, задав вопросы вида:

– Как вы думаете, следовало ли мальчику низкого роста обижаться на то, что его друг назвал низким? Объясните свой ответ.
– Как вы думаете, восстановят ли мальчики дружеские отношения после случившегося разговора?
– Посмотрите на эти картинки. Какое из животных высокое, а какое низкое?
– А теперь скажите, кто из этих людей высокого роста?
– А есть ли низкого роста человек на картинке?
– Какие предметы на рисунке высокие, а какие низкие?

Вопросы активизируют память, мышление и речь детей, помогут усвоить понятия. После обсуждения вопросов, воспитатель может закрепить знания о новых понятиях в дидактических играх.

Рассмотренную сказку можно разыграть как игру-драматизацию[2], тем самым развивая коммуникативные навыки детей дошкольного возраста. В наше время это очень важно, ведь большую часть времени дети проводят в дошкольном учреждении, а находясь дома, в кругу семье, дети всё больше времени тратят на компьютерные игры, просмотр телевизора, в чём их должны ограничивать родители. Но, к сожалению, этого не происходит, и дети порой замыкаются в виртуальном мире, переставая общаться с взрослыми и сверстниками. Социально-коммуникативное развитие это та сфера, которая пронизывает все виды деятельности ребёнка. Поэтому, воспитатели должны стараться как можно больше времени уделять развитию речи ребенка и способствовать общению детей со сверстниками в процессе игр, трудовой деятельности, обучения. Это благоприятно сказывается на всестороннем развитии каждого ребёнка и сказки в этом играют немаловажную роль.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: Вопросы теории и практики: Курслекций для студ. дошк. факультетов высш. учеб.заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 400 с.
2. Большунова Н.Я. Организация образования дошкольников в формахигры средствами сказки: Учебное пособие. Новосибирск: Изд-воНГПУ, 2000 – 372 с.
3. Любичева Р.Ф., Мухамедьянова Р.Р. Дидактические сказки в процессе обучения математике // Педагогика. – 2007. – №6. – С. 32-36.

О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ РАЗРАБОТКИ СИСТЕМЫ УЧЕТА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА ПРИМЕРЕ МБУДО ДЮЦ «РУСИНКА»

А.В. Тарасов

рук.: к. физ.-мат. н., доцент. А.А. Полковников (ВГИ(ф) ВолГУ)

Рассмотрим систему дополнительного образования г. Волжского, в которую входит 3 учреждения с общей посещаемостью свыше 10000 детей в возрасте от 5 до 18 лет. В городе без применения информационных технологий отслеживать работу системы дополнительного образования практически невозможно. МБУДО ДЮЦ «Русинка» сегодня один из крупнейших центров дополнительного образования для детей в области. Центр оказывает

платные, и бесплатные услуги дополнительного образования.[1]

Проведенный опрос показал что родители желают знать о том, как их дети проводят свое свободное время в учреждениях дополнительного образования, необходимо создание программы учета учебного процесса.

Основными критериями для выбора программно-аппаратных средств системы являются:

- кроссплатформенность;
- поддержка работы с web-сервисами;
- поддержка работы с сетевыми протоколами.

На рынке существуют продукты, созданные для выполнения подобных задач. Вот некоторые из них:

1. Система «1С: Общеобразовательное учреждение»[2]
2. Автоматизированная система «NetSchool»[3]
3. Система «Сетевой Город. Образование»
4. Патент «Автоматизированная система мониторинга учебного процесса образовательных учреждений (Электронная школа «Пегас»)»

Однако данные системы разработаны под школу, а в дополнительном образовании несколько другая схема проведения занятий. Системы, направленной на учет в учреждении дополнительного образования, не было найдено. Принято решение о создании ресурса, отражающего все нюансы в работе центра.

Также была затронута и экономическая сторона. По результатам сложения затрат на приобретение оборудования и стоимости самого ресурса, а также затраты на внедрение проекта составляют 92000,00 руб. Срок окупаемости системы 1,29 лет, рентабельность 77%. Можно сделать вывод об экономической целесообразности внедрения данного проекта.

В центре существует официальный сайт на котором отражается работа центра (сведения об организации, учебная деятельность, контакты, мероприятия центра, поздравления и т.д.). Однако, для охвата всего образовательного процесса недостаточно имеющихся ресурсов. Программистом разработана и согласована с руководством центра, система учета учебного процесса в качестве эксперимента [1].

Для работы с ресурсом не требуется специальных технических навыков, за исключением общих познаний в работе с персональным компьютером и стандартным веб-браузером.

Структура системы включает следующие разделы:

– Общая информация посещаемости по кружкам (главная страница);
– База данных воспитанников центра;
– Поиск по базе данных.
– Видеонаблюдение
– Список групп обучения
– Расписание занятий
– События СКУД (Система контроля и управления доступом) [4]

Для функционирования системы мониторинга учебного процесса в МБУДО ДЮЦ «Русинка» используется на уровне сервера:

- операционная система семейства Linux: Ubuntu Server;
- web-сервер Apache 2.4;
- интерпретатор языка PHP 5.4;
- СУБД MySQL 5.6.

На уровне клиента:

- операционная система семейства Windows: Windows XP и выше;
- web-браузеры Firefox и др.

Системой СКУД выбрана ПО «Сфинкс», а также ip камеры novicam.

Интерфейс ресурса понятен и прост для использования.

Вся информация в ресурсе строго конфиденциальна и регулируется ФЗ «О защите персональных данных» от 27.07.2006 г. № 152

Родителям доступна информация только по своему ребенку.

Проект разрабатывается для созда-

ния ресурса осуществляющего мониторинг учебного процесса с целью:

1) повышения уровня открытости учебного заведения;
2) анализа посещаемости;
3) автоматизации учетных функций;
4) удобства ведения учета и анализа учебной деятельности;
5) повышения сохранности информации.

С вводом в эксплуатацию системы учета, родители будут знать о жизни своих детей в свободное от учебы время, что поможет им больше узнать о своих чадах, а руководство центра будет понимать, какие направления обучения пользуются популярностью.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1) Официальный сайт МБУДО ДЮЦ «Русинка»: [Электронный ресурс]. М., 2012-2016. URL: http://русинка.рф.
2) Отраслевые и специализированные решения : [Электронный ресурс]. М., 2016. URL: http://solutions.1c.ru/catalog/school-edu/features.
3) Автоматизированная система «NetSchool»: [Электронный ресурс]. М., 2016. URL: http://netschool.lyc84.ru/.
4) Система СКУД ПО «Сфинкс»,: [Электронный ресурс]. М., 2016. URL: http://www.spnx.ru.
5) Сыроватский А.С. ВПИ (филиал) ВолгГТУ, Статья: [Электронный ресурс]. М., 2016. URL: https://www.scienceforum.ru/2016/1411/21446.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Т.В. Ханжина

Пензенский артиллерийский инженерный институт

Иностранный язык становится неотъемлемой частью профессиональной подготовки военного специалиста. Цель обучения иностранному языку на современном этапе – формирование коммуникативной компетенции, т.е. способности использовать иностранный язык в процессе профессионального общения. Геополитические процессы, происходящие в России и в мире в целом, привели к расширению международного военного сотрудничества. Организация и проведение совместных учений и маневров, противодействие террористическим действиям, осуществление международного радиообмена, участие в миротворческих операциях, партнерство в подготовке военных кадров обусловили необходимость обучения военных специалистов, способных использовать иностранный язык в международном диалоге. Фактически, речь идет об иноязычной профессионализации специалиста, а иностранный язык из общей гуманитарной дисциплины все больше превращается в язык для профессиональных целей.

Опыт работы в военном вузе свидетельствует о том, что занятия по дисциплине «Иностранный язык» носят, в основном, репродуктивный характер. Приоритетная роль преподавателя ослабляет внутреннюю мотивацию курсантов, воспитывает «потребителя знаний». При этом творческий потенциал обучающихся остается невостребованным. Работа с учебником не требует высокого умственного и творческого напряжения, поэтому отсутствует творческое отношение к изучению иностранного языка.

В настоящее время важной технической составляющей современного образовательного процесса стал компьютер. Однако замена учебника монитором для выполнения упражнений и чтения текста не внесла заметного вклада в эффективность обучения иностранному языку.

Для действительного повышения качества обучения необходим грамотно разработанный электронный учебник. Он позволяет оптимизировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в разных комби-

нациях, визуализировать учебный материал, помогает осознать языковые явления, автоматизировать языковые и речевые действия, создавать коммуникативные ситуации. Принцип наглядности, используемый в электроном учебнике – не новое явление в дидактике, но современные технические возможности расширяют сферы использования наглядности на занятиях по иностранному языку. В преподавании иностранного языка еще много неиспользованных резервов, которые могут способствовать интенсификации учебного процесса, не увеличивая учебную нагрузку и напряженность обучения и давая более высокие результаты за счет повышения увлекательности обучения [1].

Роль наглядности в процессе обучения ИЯ трудно переоценить. Специфика обучения ИЯ заключается в том, что основное время уделяется не сообщению знаний, а развитию умений и навыков. Работа презентацией эмоционально воздействует на обучаемого и способствует семантизации и запоминанию того или иного языкового явления. И.А. Зимняя считает, что один из аспектов применения наглядности в процессе формирования умений и навыков устной речи «обусловлена необходимостью создания в памяти четких речевых образцов (как произносительных, так и лексико-грамматических), специфических для данного языка» [2]. Процесс овладения определенным языковым явлением будет проходить тем быстрее, чем по большему количеству каналов будет поступать информация и чем ярче эта информация будет подана.

Электронный учебник обеспечивает возможность реализации индивидуального подхода и интенсификацию самостоятельной работы курсанта. Он может использоваться для семантизации и активизации лексики по новой теме; введения грамматического материала и организации тренировки использования грамматических конструкций в речи; составления словосочетаний по теме; отбора фраз согласно плану монологического высказывания; построения высказывания [3].

Покажем возможности применения электронного учебника на практическом занятии по теме «Artilleriegeschütze». На рисунке 1 дан слайд с терминами на немецком языке. Интерактивность мультимедийной презентации позволяет курсанту определять порядок выбора термина. После нажатия на немецкий термин появляется его русский эквивалент. Затем следует такой же слайд, но с обратным порядком действия: даны термины на

Рис. 1. Лексические единицы по теме (на немецком языке).

Рис. 2. Перевод однокоренных слов.

русском языке, а при нажатии на термин появляется эквивалент на немецком языке.

Рис. 3. Назначение механизмов орудия.

Рис. 4. Составные части и механизмы орудия.

Рис. 5. Заполнение пропусков терминами.

Аналогичным образом строится работа по переводу словосочетаний, подбору лексических единиц для образования словосочетаний, заполнению пробелов в предложениях, подбору синонимов и антонимов.

Можно использовать слайды презентации для изучения функций каждой части артиллерийского орудия. На слайде дается орудие с указанием основных составных частей. Курсант читает немецкий термин, затем нажимает на него – появляется перевод на русском языке. При желании в каждый слайд можно ввести значок граммофона для прослушивания термина на немецком языке. На граммофон можно нажать много раз. Это не лишнее, учитывая значительное количество сложных имен существительных немецкого языка.

Следующий этап работы – отработка каждого термина-названия составной части орудия и ее функции. Количество слайдов зависит от количества изучаемых частей. На рисунке 3 предложен следующий порядок работы. Курсант нажимает на стрелку, возникает название части – das Rohr. При следующем нажатии дается перевод – ствол, а внизу появляется информация о назначении данной части орудия.

После отработки терминов те же слайды предлагаются в другом варианте. Все части орудия даны на русском языке, необходимо дать немецкий перевод. Каждый слайд интерактивен. Курсант сам выбирает порядок работы. При возникновении трудностей гиперссылка предлагает подсказку. Можно предложить изображение частей орудия, курсант подбирает к ним названия.

Возможный вариант следующего задания: на экране даны названия составных частей артиллерийского орудия, а внизу – их функции. Курсант должен совместить названия механизмов и их назначение.

Все выполненные до этого задания взаимосвязаны и взаимозависимы. Они позволяют снять лексико-грамматические трудности при чтении текста и необходимы для понимания его содержания.

Следующий этап изучения темы – чтение текста. При чтении текста курсанты выполняют следующие задания:

– расставить пункты плана к содержанию текста в нужной последовательности;
– заполнить пробелы в предложении нужными терминами;
– убрать отсутствующую в тексте информацию;
– заполнить таблицу тактико-технических характеристик орудия;
– заполнить таблицу классификации орудий с различных точек зрения;
– найти в тексте конкретную информацию и перевести ее.

Возможности компьютера позволяют снабдить текст дополнительной информацией, которая поможет курсанту понять содержание. По сути, это подсказки. Курсант сам определяет, пользоваться подсказкой или нет. В текст помещаются изображения механизмов орудия, операций, отдельные термины снабжены всплывающим окном с переводом.

Электронный учебник предлагает широкие возможности для выполнения заданий по содержанию текста. Это может быть заполнение пропусков в предложении, выбор верного предлога, составление словосочетаний, заполнение таблиц классификации и т.д. На этом этапе работы при затруднении курсант вновь может обратиться за помощью – открыть электронный словарь, подсказку в виде наглядности, объяснение грамматической структуры.

Опыт работы показывает, что обучение дает наибольший эффект, когда субъекты вовлекаются в активную когнитивную деятельность по осмыслению и закреплению языкового и речевого материала, применению знаний в ходе решения смысловых задач. Поэтому преподаватель должен не столько передавать курсантам информацию, сколько управлять процессом обучения. Для реализации этой цели электронный учебник предлагает широкие возможности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большакова Н.В. Использование новых информационных технологий для повышения эффективности учебного процесса по иностранным языкам // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и вузе: сб. науч. тр. – Киров, 2005. – Вып. 10.
2. Зимняя И.А. Наглядность в обучении речи на иностранном языке. М., 1996.
3. Сергиевская И.Л. Образ поля предстоящего речевого действия в контексте мультимедиасреды при обучении иноязычному высказыванию. – Прага: Vědeckovydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2015.

Научное издание

НАУЧНЫЙ ВЗГЛЯД:
ПОИСКИ, ПЕРСПЕКТИВЫ, ИННОВАЦИИ

•

МАТЕРИАЛЫ
VII Всероссийской научно-практической конференции
студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием

23 марта 2017 года

Технический редактор
Тавадян А.М.

ГБОУ ВО
«Ставропольский государственный педагогический институт».

Сдано в печать 10.11.2017. Усл. печ. л. 13,39. Гарнитура Arial.

Отпечатано в типографии ООО «Дизайн-студия Б».
Ставрополь, ул. Краснофлотская, 88.

Сборник включает материалы исследований студентов, аспирантов и молодых ученых высших учебных заведений. В издании представлены изыскания, отражающие теоретические и прикладные аспекты педагогики и психологии.

НАУЧНЫЙ ВЗГЛЯД: ПОИСКИ, ПЕРСПЕКТИВЫ, ИННОВАЦИИ

VII

2017