

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Материалы V международной
научно-практической конференции**

г. Санкт-Петербург

12-13 ноября 2013 года

Санкт-Петербург, 2013

УДК 371.3,37.01
ББК 74

Научно-издательский центр «Открытие»
otkritieinfo.ru

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Материалы V международной научно-практической
конференции 12-13 ноября 2013 года г. Санкт-Петербург

«Теория и практика современного образования»: Материалы V международной научно-практической конференции 12-13 ноября 2013 года, г. Санкт-Петербург. – С.-Петербург: Изд-во «Айсинг», 2013. – 130 с.

Представлены материалы докладов международной научно-практической конференции «Теория и практика современного образования».

В материалах конференции анализируются общие и частные проблемы современного образования, обсуждаются современные модели и психологические аспекты образовательного процесса на различных его этапах, направления совершенствования коррекционной педагогики и физического воспитания. Сборник представляет интерес для педагогов, научных работников, преподавателей, студентов – для всех, кому небезразлично состояние современного образования.

ISBN 978-5-91753-079-6

Авторы научных статей
Научно-издательский центр «Открытие»

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1. Общая педагогика

Т. О. Катербарг ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГА КАК ДИНАМИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ.....	7
Г. М. Шигабетдинова РОЛЬ ВУЗА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ.....	12

СЕКЦИЯ 2. Современные педагогические технологии

О.А. Иванова, С. Г. Сапронова ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПУТЬ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	18
В. В. Игнатова О РУКОВОДСТВЕ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ШКОЛЬНИКОВ.....	22
А. И. Ковехова ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	27
Л. Р. Шафигулина ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ.....	31

СЕКЦИЯ 3. Компетентностный подход в образовании

Е. В. Иванова, Т. В. Жукова СОВРЕМЕННЫЙ ЭТАП РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН.....	34
Н. В. Кутовая САМОДИАГНОСТИКА СТУДЕНТОВ КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА.....	39

СЕКЦИЯ 4.

Психологические аспекты образовательного процесса

И. Б. Свеженцева

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ
УСТОЙЧИВОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА.....43

СЕКЦИЯ 5. Проблемы дошкольного образования

Е. В. Иванова

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ БЕЗОПАСНОСТИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЕТСКОГО САДА.....47

Ю. С. Клубенко

ОСОБЕННОСТИ СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЙ В ДОШКОЛЬНОМ
ДЕТСТВЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
УСЛОВИЯ ИХ КОРРЕКЦИИ.....53

СЕКЦИЯ 6.

Современные модели школьного образования и воспитания

М. Н. Ботвина, А. В. Гукасян, Г. С. Манько

ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК
СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ.....59

СЕКЦИЯ 7.

Перспективы развития профессионального образования

О. Ю. Лапкина

ТЕМБРОВЫЙ СЛУХ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ
МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ.....62

С. В. Малин

АНАЛИЗ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ
ТРУДОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ НЕЗАНЯТОЙ МОЛОДЕЖИ
В СТРАНАХ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА.....67

Е. В. Павлова ДИНАМИКА КАРТИНЫ МИРА СТУДЕНТОВ-ХУДОЖНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ.....	72
---	----

СЕКЦИЯ 8.

Образовательное пространство высшей школы

К. Ч. Пелецкис ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	77
И. Н. Слободская, Е. Е. Филипова К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «СТАТИСТИКА» ДЛЯ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ».....	81

СЕКЦИЯ 9. Коррекционная педагогика

В. Т. Афанасьева, Н. А.Абрамова ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У «ОСОБЕННЫХ» ДЕТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ НАЦИОНАЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА ХОМУС (TRUMP).....	84
У. В. Волончук, А. Д. Смирнова МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК СТУПЕНЬ К ИНТЕГРАЦИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ.....	89
Е. В. Елхова ОСНОВНЫЕ ГРУППЫ ТРУДНОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ, ЧТЕНИЮ И МАТЕМАТИКЕ И ИХ ПРИЧИНЫ.....	94
Н. А. Иванова ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	100
Г. С. Кибардина ДИСГРАФИИ БОЛЬШЕ НЕТ?!.....	103
И. Н. Егорова, Т. В. Клокова КОРРЕКЦИЯ РАССТРОЙСТВА РЕЧИ И ГОЛОСА У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ШКОЛЕ VIII ВИДА.....	109

СЕКЦИЯ 10. Теория и методика физического воспитания

В. А. Куц

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ И ОСВОЕНИЯ
РУССКОГО КУЛАЧНОГО БОЯ.....115

Л. И. Шадрина

КОРРЕКЦИОННЫЕ ЗАНЯТИЯ ПО ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗКУЛЬТУРЕ
ДЛЯ ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ.....120

СЕКЦИЯ 11. Экологическое воспитание

Е. Ю. Лысенкова

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ...126

СЕКЦИЯ 1. Общая педагогика

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГА КАК ДИНАМИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

Татьяна Осиповна Катербарг

МБОУ СОШ №1, город Сургут, Россия, kto85@yandex.ru

Профессиональный потенциал педагога – явление не статическое, а динамическое: он – как и личность в целом – формируется и непрерывно изменяется в процессе жизнедеятельности педагога, причем изменения могут носить как характер развития, приращения, обогащения потенциала, так и его деградации, обеднения, снижения.

В идеальном варианте формирование профессионального потенциала педагога начинается в процессе профессиональной вузовской подготовки на основе уже приобретенных к этому времени ресурсов личностного развития. Затем, с началом профессиональной деятельности, создаются условия для его реализации. При этом – по мере накопления профессионального опыта, роста профессионализма, педагогического мастерства – происходит и дальнейшее развитие профессионального потенциала. Важную роль в этом играют дополнительное профессиональное образование, а также самообразование, саморазвитие педагогов, которые позволяют существенно расширять их потенциальные профессиональные возможности, а также более эффективно реализовывать их в практике педагогической деятельности.

Однако образовательная реальность показывает, что эта «схема» далеко не всегда реализуется именно таким образом.

Так, одной из серьезнейших проблем современной системы подготовки учителей является то, что, с одной стороны, педагогические вузы, не испытывающие проблем недобора абитуриентов, постоянно готовят и выпускают специалистов, а с другой – в школах сохраняется острая проблема нехватки молодых квалифицированных педагогических кадров. Причина этого заключается в том, что многие выпускники вузов не идут работать

в школу. Так, исследование последующего трудоустройства выпускников московских педагогических вузов, проведенное в 2011 г. Исследовательским центром портала Superjob.ru, показало, что **более половины** дипломированных учителей по окончании вуза так и не приступили к преподавательской деятельности. Более того, они не планировали это изначально, когда поступали в педагогический вуз. Среди опрошенных выпускников 2000-2005 гг. выпуска учителями, воспитателями, педагогами или преподавателями ко времени проведения исследования успели поработать менее половины (44,5%). Это соотношение сохраняется даже с учетом того, что выпускники государственных педвузов трудоустраиваются по специальности несколько чаще, чем выпускники коммерческих институтов и университетов: 45,5% против 40,8%.

По нашему мнению это означает, что профессиональный потенциал выпускников вуза, так и не ставших педагогами, хотя и начал формироваться в процессе обучения, останется вообще нереализованным. А на это были затрачены огромные финансовые, организационные, кадровые, интеллектуальные, временные ресурсы.

Неизбежным следствием этой ситуации с подготовкой учителей является то, что среди школьных педагогов остается очень высоким процент учителей предпенсионного и пенсионного возраста. Вряд ли стоит специально доказывать, что эта категория педагогов с точки зрения активизации и развития профессионального потенциала не может считаться существенным резервом обновления и повышения качества образования. Это связано и с качественными характеристиками их профессионального потенциала (все они обучались и начинали свою трудовую деятельность в кардинально иных социальных условиях), и с уровнем готовности к профессиональному развитию и личностному саморазвитию в силу возрастных особенностей.

Вследствие названных обстоятельств проблема создания условий для развития, активизации и реализации профессионального потенциала активного корпуса школьных учителей, действительно, приобретает чрезвычайно высокую актуальность. И ее значимость определяется не только тем, что решение данной проблемы будет способствовать повышению

качества и эффективности школьного образования (*социально-педагогический эффект*). Не менее, а, может быть, и более важно то, что личностная самореализация педагога, которая непременно сопровождает процесс реализации профессионального потенциала, служит фактором, снижающим опасность «профессионального сгорания» и разного рода деструкций учителя. Когда работа приносит личностное удовлетворение, многочисленные в педагогической деятельности профессиональные сложности не становятся причиной стрессов и психологического перенапряжения (*индивидуально-личностный эффект*). Проблемы развития профессионального педагогического потенциала рассматриваются исследователями, как правило, в контексте непрерывного педагогического образования. При этом выделяются два содержательно специфических этапа:

- этап формирования и начального развития профессионального педагогического потенциала будущих учителей в процессе их подготовки в вузе;

- этап развития профессионального педагогического потенциала в разных формах дополнительного профессионального образования, обычно в рамках повышения квалификации учителей.

Бесспорно, образование в любых его формах обеспечивает наиболее оптимальные условия для целенаправленного развития личности, включая и ее профессиональный потенциал. Оно позволяет создать необходимые условия, разработать адекватные способы и механизмы развития профессионального потенциала педагогов в соответствии с особенностями обучения на разных ступенях непрерывного образования, а в дополнительном профессиональном образовании также с учетом профессионального статуса педагога – начинающий учитель или педагог с большим стажем работы, только осваивающий профессию или высокопрофессиональный специалист и т.д.

Исследование этих проблем имеет большое значение для развития педагогической теории и практики, поскольку это даст возможность прогнозировать ситуацию в образовательной сфере.

Однако, развитие профессионального потенциала учителя в процессе образования (хоть базового, хоть дополнительного) не гарантирует его активизации и реализации в практической

педагогической деятельности. Поэтому наиболее оптимальное решение этой проблемы связано с созданием условий и разработкой организационных механизмов развития, активизации и реализации профессионального потенциала учителей непосредственно в ситуации профессиональной деятельности, т.е. в условиях образовательной организации.

Саму возможность такой постановки вопроса обеспечивают те качественные изменения, которые сегодня наблюдаются в деятельности общеобразовательных организаций. При всем многообразии и сложности, разнонаправленности и неоднозначности, нередко противоречивости процессов, характеризующих развитие российской школы за время постсоветского реформирования и модернизации образования, неоспоримой является общая *лично ориентированная направленность* этих изменений. Как отмечает И.Г. Шендрик, в современных условиях традиционное обучение, построенное на повторении и усвоении заданных эталонов и образцов, теряет смысл, образование перестает регулироваться только «внешними» детерминантами и утрачивает прежние классические смыслы, связанные с подготовкой к жизни, но при этом обретает новый смысл – смысл творчества [1, с. 8].

С этих позиций образовательная организация представляет собой не столько некую административную структуру, нормативно регламентированное функционирование которой должно обеспечивать «осуществление образовательного процесса по одной или нескольким образовательным программам» [2, с. 116], реализацию определенных государственных требований в области обучения и воспитания, сколько «форму единства людей», которая «складывается в результате их совместной образовательной деятельности. Основой для возникновения процессов целеполагания этой деятельности являются согласованные потребности участвующих в ней субъектов, при этом цели и средства их достижения формируются и изобретаются самими субъектами благодаря осваиваемым механизмам культуры» [1, с. 5-6].

Новые ориентиры и смыслы в функционировании образовательной организации обусловили поиск нового понятия, которое объединяло бы их, интегрировало в новую качественную

характеристику. На сегодняшний день одним из наиболее распространенных и отвечающих данным целям является понятие «образовательное пространство».

Образовательное пространство школы- континуум («непрерывность, неразрывность явлений, процессов» [3, с. 304] педагогически целесообразного, многомерного взаимодействия всех субъектов образования – педагогов и учащихся, обеспечивающий им вариативность и множественность возможностей выбора индивидуальной траектории личностного развития и самореализации.

С этих позиций профессиональный потенциал педагога, обеспечивающий педагогу множественность возможностей и выборов, приобретает не только субъективно-личностную, но и объективную значимость как важный функциональный компонент образовательного пространства школы, обеспечивающий совершенствование педагогической деятельности и новое качество школьного образования в целом.

Тем самым определяющим условием актуализации профессионального потенциала педагога становится создание в образовательном учреждении целостного образовательного пространства.

Список использованной литературы

1. Шендрик, И.Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование / И.Г. Шендрик. – М.: АПКИПРО, 2003. – 156 с.
2. Полонский, В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований [Текст] / В.М. Полонский. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.
3. Словарь-справочник по педагогике [Текст] / авт.-сост. В.А. Мижериков; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
4. Степанов, В.М. Организация развивающего образовательного пространства в инновационной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / В.М. Степанов. – Иркутск, 1999. – 23 с.
5. Худоминский, П.В. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров в современной

образовательной школе [Текст] / П.В. Худоминский. – М.: Педагогика, 1986. – 183 с.

РОЛЬ ВУЗА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Г. М. Шигабетдинова

*Ульяновский государственный технический университет,
г. Ульяновск, Россия, shigabetdinova@gmail.com*

Появление новых профессий, изменение престижа профессий и другие появления изменений на рынке труда актуализируют значение профориентационной работы среди молодёжи.

Проблема профессионального самоопределения рассматривалась в работах отечественных ученых С. Н. Чистяковой, М. В. Ретивых, Е. А. Климова, Н. С. Пряжникова. Согласно устоявшейся в науке позиции, профессиональное самоопределение - это избирательное отношение индивида к миру профессий в целом и к конкретной выбранной профессии. Ядром профессионального самоопределения является осознанный выбор профессии с учетом своих особенностей и возможностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий. Профессиональное самоопределение осуществляется в течение всей профессиональной жизни: личность постоянно рефлексивует, переосмысливает свое профессиональное бытие и самоутверждается в профессии. Это повышает значение развития рефлексии у учащихся.

Ученые определяют рефлексивность как одну из фундаментальных общих категорий гуманитарного знания. Само понятие рефлексии возникло от позднелатинского *reflexio*, что в дословном переводе означает «обращение назад». Основы изучения рефлексии в русле психологической науки заложены в трудах отечественных психологов Б.Г.Ананьева, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна. Ученые рассматривают рефлексивность как объяснительный принцип развития самосознания и психики в целом. Рефлексивные свойства характера «наиболее интимно связаны с целями жизни и

деятельности, ценностными ориентациями, установками, выполняя функцию саморегулирования и контроля развития, способствуя образованию и стабилизации единства личности» [1; 263]. По мнению А. Г. Асмолова и В. П. Зинченко, рефлексия как способность человека к самоанализу, самоосмыслению и переосмыслению стимулирует процессы самосознания, обогащает «Я-концепцию» человека, является важнейшим фактором личностного самосовершенствования. Преодоление личностного эгоцентризма, возможность встать в рефлексивную позицию к самому себе позволяет переосмыслить свое отношение к себе и к окружающей тебя действительности. Согласно А.Г.Асмолову, решить творческую задачу в проблемно-конфликтной ситуации субъект может лишь при помощи рефлексии, переосмысления личностных стереотипов, а в конечном итоге, - преобразования своей личности[2]. Н. И. Гуткиной и С.Ю. Степановым были осуществлены первые отечественные исследования личностной рефлексии на подростковом возрасте. Под термином «личностная рефлексия» понималась «рефлексия в области самосознания человека, то есть исследование человеком собственного самосознания»[3].

Известно, что кооперация усиливает возможности индивидов. Рефлексия, являясь механизмом межличностного познания и организации конструктивного взаимодействия, становится основой обретения личностью опыта диалога, который, в свою очередь, порождает практику его самоизменений, самоорганизации.

Актуализация профессионального самоопределения личности инициируется такими событиями, как окончание общеобразовательной школы, профессионального учебного заведения, повышение квалификации, смена местожительства, аттестация, увольнение с работы и др. Профессиональное самоопределение является важной характеристикой социально-психологической зрелости личности, ее потребности в самореализации и самоактуализации.

Важный период в выборе профессии приходится на раннюю юность. Профессиональные намерения школьников 14-15 лет характеризуются неопределённостью. В возрасте 16-23 лет многие получают профессиональное образование в учебных заведениях

или профессиональную подготовку на предприятиях либо в учреждениях. Но и здесь многие из них переживают неудовлетворенность и разочарование в сделанном выборе. Это, безусловно, отрицательно сказывается и на процессе обучения, и на их самочувствии и отражается, в конечном итоге, на их профессиональной подготовке.

Все вышеизложенное определяет повышение значения *профориентационной работы* в школе и вузе.

Ведущую роль в профориентационной работе школьников играет информация о содержании, условиях организации труда и обучения по конкретной профессии, оплате труда, его требованиях к организму и личности человека, возможностях профессионально-квалификационного и должностного роста (планирование карьеры); информация о текущем и перспективном кадровом спросе. Выбор профессии, принятие решения о месте учебы, работе происходят в результате сопоставления информации по всем этим позициям.

Как показывают социологические исследования, выпускники школ испытывают недостаток в информации о мире профессий, о запросах рынка труда, о требованиях работодателей к молодым специалистам, о реальных условиях будущей работы, не представляют себе места дальнейшего трудоустройства, а также возможности профессионального и карьерного роста. У молодежи отсутствуют навыки самоопределения, планирования жизненного и профессионального пути. Несмотря на актуальность названной проблемы и развитие новейших технологий, профессиональная ориентация школьников на сегодняшний день находится в кризисе.

По нашему мнению, вузу принадлежит особая роль в решении данной проблемы. Как правило, совместная работа школы и вуза нацелена только на выпускников школы и поэтому может рассматриваться не как «профориентационная», а как «профагитационная» для поступления в то или иное профессиональное учебное заведение. Подростки – ученики 5-9 классов, у которых в этом возрасте формируются интересы, способности нередко исключаются из совместной работы школы и вуза. Изолированность работы школы от вуза в этот период ведет к тому, что формирование в 10-11 классах профильных

классов способствует не профессиональному самоопределению учащихся, а подготовке их к поступлению в вуз на «престижные» профессии, без учета потребностей рынка труда.

Вуз напрямую заинтересован в эффективности профессионального самоопределения школьников: от этого зависит, насколько осознанно выпускниками школ будет сделан выбор учебного заведения, специальности, как будет проходить его обучение в вузе, и, следовательно, насколько успешным будет дальнейшее профессиональное становление выпускника вуза. А это в конечном итоге определяет репутацию вуза и его конкурентоспособность.

По нашему мнению, проводимая работа по профессиональной ориентации ни в коей мере не должна сводиться к профагитации и прфпропаганде конкретного вуза.

Ведущую роль в профориентационной работе со школьниками играет *профинформирование*. Важно собрать информацию не только с факультетов, кафедр, но и с предприятий, где в последующем трудятся выпускники вуза. Это информационные материалы содержания, условиях организации труда по конкретной профессии, об оплате труда и требованиях к организму и личности человека, о возможностях профессионально-квалификационного и должностного роста (планирование карьеры). Собранная информация становится основой *информационных материалов*–спецвыпусков, информационных буклетов, контента сайта Управления довузовского образования УлГТУ (udo.ulstu.ru), а также группы Вконтакте http://vk.com/udo_ulstu.

Основной формой информирования школьников являются *встречи* с учащимися 8-11 классов школ. Главная задача межличностных коммуникаций – помочь учащимся сориентироваться в потоке информации о мире профессий и труда, о потребностях страны в кадрах, о специфике того или иного вида труда и требованиях, предъявляемых к работнику, а также о существующих учебных заведениях, в которых можно данные профессии получить. В ходе встречи демонстрируется фильм, раздаются информационные материалы, организуются ответы на вопросы школьников. В конце - обмен контактной

информацией и дополнительным информированием о наличии других каналов коммуникации.

Другой формой профориентации с включением диагностики и дискуссии является ток-шоу, главная задача которого - побудить молодого человека мобилизовать свои внутренние ресурсы на решение задачи профессионального самоопределения. Для этого в программу ток-шоу включается дискуссия о проблеме выбора «Кому я доверяю выбор своей профессии?», ролевые игры, игровые упражнения. Эти мероприятия с особой коммуникативной средой, с креативностью идей и их воплощением направлены на формирование мотивации по конструированию индивидуальной образовательной траектории.

Проведение творческих литературного, фото- и видео-конкурсов направлено на активизацию молодых людей, на реализацию их творческого потенциала и включения их в университетскую жизнь.

Продолжить знакомство с особенностями учебного заведения можно на мероприятиях, организованных на площадке вуза: *Дни открытых дверей, экскурсии для школьников, мероприятия в музее «Твой выбор».*

Еще одно направление - *поддержка талантливых любознательных школьников.* Это *циклы лекций ведущих профессоров вуза* об особенностях инновационных изменений в различных областях жизни: в сфере информационных систем и технологий, в машиностроении, в сфере экономики и культуре. Лекции способствуют развитию интересов одаренных школьников, воспитанию у них желания заниматься интеллектуальной деятельностью. Этому же способствуют *интеллектуальные конкурсы «Формула успеха» и «IT-чемпионат «Путь к успеху».*

Следующим этапом работы со школьниками, уже определившимися с выбором, - *организация профессиональных проб.* На базе гуманитарного факультета работает «Школа юных журналистов и PR-специалистов», на базе Факультета информационных технологий – «Школа юного программиста». Это пример организации возможности погружения в будущую профессию.

Заключительным этапом работы по всем формам профориентационных занятий – рефлексия учащихся относительно полученных знаний, относительно собственного выбора, перспективы своего развития и т.д.

Для определения эффективности работы проводится мониторинг «Выбор образовательной стратегии и уровень информированности о перспективах дальнейшего обучения учащихся школ». Данный мониторинг проводится в Ульяновском государственном техническом университете в течение четырёх лет. В опросе принимает участие от 400 до 468 студентов. Из года в год количество школьников, получивших необходимую информацию по профессии, возрастает. Данные опроса позволяют корректировать работу Управления довузовского образования УлГТУ, разрабатывать новые формы работы.

В созданной модели профориентации ведущую роль играет вуз, в котором есть необходимые для этого научно-методические, кадровые, информационно-коммуникационные, материально-технические ресурсы.

На наш взгляд, такой подход позволяет делать профориентационную работу глубокой по содержанию, разнообразной по форме, нацеленной на обеспечение предприятий региона и страны высокомотивированными высокопрофессиональными кадрами.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001.
2. Психология личности /А. Г. Асмолов - М.: Изд-во МГУ,1990. - 367 с.
3. Гуткина Н.И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М., 1983.

СЕКЦИЯ 2. Современные педагогические технологии

ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПУТЬ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ

О.А. Иванова, С. Г. Сапронова

*Курский Государственный Университет, г. Курск, Россия
xenia.babaskina1303@yandex.ru*

Развитие познавательного интереса - сложная задача, от решения которой зависит эффективность учебной деятельности обучающихся. В психологии познавательный интерес рассматривается, как положительно-эмоциональное отношение к знаниям, целеустремленность[2].Его развитие осуществляется в познавательной деятельности ; которая способствует формированию у обучающихся стойкого интереса поддерживаемого систематической самостоятельной поисковой деятельностью[2].Таким образом, познавательный интерес в деятельности есть познавательная активность обучающихся.

Г. И. Щукина определяет «познавательную активность» как качество личности, которое включает стремление личности к познанию, выражает интеллектуальный отклик на процесс познания [5]. Познавательная и умственная активность лежит в основе любой учебной деятельности обучающегося на всех возрастных этапах его развития. Без достаточно высокого уровня данной активности невозможна эффективная организация образовательного процесса.

С психологической точки зрения познавательная активность — это мера умственного усилия, направленная на удовлетворение познавательного интереса, она отражает такую составляющую мотивационной сферы личности школьника, как направленность. Чем более высокий уровень познавательной активности субъекта, тем в большей мере в его когнитивных моделях (репрезентациях) воспроизводятся объективные аспекты происходящего и строится адекватный образ окружающего мира [3]. Наличие в классе обучающихся с высоким уровнем познавательной активности позволит учителю успешно решать основные задачи учебно-

воспитательного процесса. Но, к сожалению, такая ситуация складывается далеко не всегда. Повышению уровня, способствует поддержание интереса к деятельности. По нашему мнению, в этом большую роль играет использование проектной технологии, в частности на уроках биологии.

Данная технология рассматривается как некая альтернатива классно-урочной системе. Современный проект учащегося – это дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирование определенных личностных качеств[1].

В результате проведенного нами анализа литературных источников, была установлена взаимосвязь этапов выполнения проекта с развития познавательной активности и особенностями педагогического воздействия на обучающихся в ходе реализации проекта. В своих исследованиях мы опирались, в основном, на исследовательские групповые проекты, которые наиболее часто используются в биологии.

Проект обеспечивает тесную связь теории и практики. Для учителя это возможность реализовать теоретические знания через продуктивные педагогические технологии; для учеников – достижение высокого уровня познавательной активности.

Поэтапность реализации проекта позволяет четко поставить проблему, цели, задачи, способы их реализации; создать условия для индивидуальной и коллективной деятельности, создания ситуации успеха и сотрудничества. Учитель вместе с учениками ставит задачу проблемного характера и указывает конечную цель работы на каждом этапе, что требует от учеников изучения, осмысления способов решения задачи, составления плана действий и самостоятельного его выполнения.

В работе над учебным проектом можно выделить несколько этапов.

1-й - подготовительный. Это самый короткий этап, но важный. Определение подтем исследования, выделение предполагаемых направлений работ, составление графика наблюдений, разработка критериев оценки результатов выполнения проекта. Учитель пробуждает интерес к теме, выделяет проблемное поле, формулирует проблему. Обучающиеся на данном этапе задают вопросы, обращенные к учителю;

самостоятельно заданный вопрос выражает поиск, активное стремление найти первопричину.

2-й этап - начальный (организация деятельности). Определяются проблемы и задачи исследования, выдвижение гипотез и способов их решения, обсуждение методов исследования (эксперимента, наблюдений, и т.д.). Педагог на втором этапе обеспечивает разделение на группы, определяет цели и задачи каждой группы. Планирует работу по решению задачи проекта. Обучающиеся стремятся по собственному побуждению участвовать в деятельности, в обсуждении поднятых вопросов, в дополнениях, в поправках ответов товарищей, желают высказать свою точку зрения.

На данных этапах выполнения проекта прослеживается первый элементарный уровень развития познавательных интересов, который проявляется в наличии у обучающихся интереса к внешней занимательности содержания будущего проекта, интересным фактам [2]. Начинает проявляться творческая активность обучающихся в стремлении к самостоятельному выполнению намеченных задач. Преобладает эмоциональный компонент познавательных интересов (по Г. И. Щукиной) [4]. Уровень активности детей по отношению к коллективному делу (по Д. А. Булухину), можно выделить: репродуктивный (калькирование) заимствования содержания уже существующего в прошлом дела, копирование поведения, методик всех участников - на первом этапе; репродуктивно-творческий - подобие калькирования, но с добавлением чего-либо из своего опыта, что придает повтору уже оттенок индивидуальности - на втором этапе выполнения работы[3]. Роль педагога состоит главным образом в создании положительного отношения к содержанию исследования.

3-й этап – основной (осуществление деятельности). Продолжается работа по сбору информации. Обучающиеся самостоятельно составляют схемы исследования, систематизируют и анализируют полученные знания, обсуждают способы оформления конечных результатов, т.о. активно оперируют приобретенными знаниями и умениями, стремятся поделиться с другими новой, свежей информацией, почерпнутой из различных источников за пределами обучения. Педагог выступает в роли «наблюдателя». На данном этапе достигается второй уровень

развития познавательных интересов: начинает формироваться заинтересованность к установлению причинных зависимостей, познанию существенных свойств, предметов и явлений. Проявляется стремление у обучающихся раскрыть сущность процессов и явлений; интеллектуальный компонент начинает преобладать над эмоциональным (по Г.И.Щукиной)[4]. По отношению к коллективному делу происходит переход на творчески – репродуктивный уровень – создание нового преобладает над повторением пройденного (по Д.А.Булухину)[3]. Педагогу необходимо сформировать у обучающихся стремления к самостоятельному исследованию биологических процессов и явлений, решению задач, раскрытию проблем, сущности изучаемых понятий.

4-й этап – заключительный (презентация). Этот этап необходим для завершения работы, анализа, самооценки, демонстрации результатов. Обучающиеся готовят продукт проектной деятельности (рисунки, плакаты, слайд-шоу и т.д.), делятся своими идеями, активно обсуждают проблемы, какие решения были приняты и почему, каков был ход работы. Прослеживается рефлексия деятельности. Педагог в конце проделанной работы обобщает, резюмирует. Таким образом, достигается третий наиболее высокий уровень познавательных интересов, который связан со стремлением обучающихся к познанию глубоких теоретических вопросов, мировоззренческих и методологических знаний, умение осуществлять деятельность не по образцу, а оригинально, проявляющийся в стремлении к самостоятельному добыванию биологических знаний (по Г.И.Щукиной)[2]. Достигается творческий - высший уровень активности, по отношению к коллективному делу (по Д.А.Булухину)[3].

Подводя итоги, можно сказать, что высшая форма активной деятельности обучающихся - творческое ее проявление. При этом можно говорить, что активное участие обучающихся в проектно-исследовательской деятельности, позволяет им без проблем перейти на высший уровень активности, который характерен для коллективного творчества, в нашем случае, - проектной деятельности[3]. Данная технология - одна из личностно-ориентированных, позволяющая воспитывать самостоятельную и

ответственную личность, развивать интеллектуальные способности. Проектно-исследовательская деятельность обучающихся – это путь развития их познавательного интереса.

Литература

1.Леонтьева А.В. Проектно-исследовательская деятельность как форма развития творческого потенциала школьников//Биология в школе.-2010.-№1.-С.53-57

2.Мирзоев С.С. Активизация познавательного интереса учащихся //Биология в школе.-2007.-№6.-С.35-38

3.Орлова О.В. Учебный проект как способ развития творческих устремлений старшеклассников//Биология в школе.-2010.-№5.-С.55-61

4.Щукина Г.И.Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: [учебное пособие для педагогических институтов]-М.:Просвещение,1987.- С.160-167

5.<http://www.psihologu.info/content/view/1220/16/>

О РУКОВОДСТВЕ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ШКОЛЬНИКОВ

В. В. Игнатова

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск, Россия, ignatova_viktoria@inbox.ru

В данной статье поднимается проблема подготовки школьных учителей к руководству учебно-исследовательской деятельностью учащихся, раскрывается понятие учебно-исследовательской деятельности. Приведен перечень функций педагога при руководстве исследованиями школьников. Выявлена необходимость предварительной диагностики учителя к деятельности руководителя учебного исследования школьника.

Одной из основных тенденций модернизации основного общего образования в России является активизация его развивающей функции. Предполагается, что образовательный

процесс должен быть направлен на достижение такого уровня образованности учащихся, который будет достаточен для самостоятельного творческого решения мировоззренческих задач теоретического или прикладного характера. Достижение этой цели связывается с организацией учебной деятельности, имеющей исследовательскую направленность.

Учебная исследовательская работа со школьником, как правило, преследует цель не достижения нового научного результата, а обучения алгоритму проведения такого исследования. Иными словами, первостепенной задачей является обучение учащихся постановке цели и поиску оптимальных путей достижения поставленной цели. Ставшее традиционным проведение районных и городских научно-практических конференций школьников является свидетельством признания их значимости и необходимости. Такая технология работы со знанием, как исследование нужна учащемуся для того, чтобы развить его способность к эффективной работе с получаемыми знаниями, умение аргументировать свою точку зрения и грамотно искать и использовать информацию.

Учебно-исследовательская деятельность школьника может быть описана в образовательном процессе как деятельность, осуществляющаяся параллельно учебной деятельности. Ее результатом является овладение школьником новыми знаниями и способами их получения, характерными для научного познания, хотя достижение этого результата и не является прямой целью деятельности. Не отрицая полезности такого рода деятельности школьников, следует признать, что эта деятельность выходит за пределы стандартов общего образования, а также интеллектуальных и материальных возможностей общеобразовательной школы.

В процессе реализации учебного исследования, традиционная обучающая деятельность учителя дополняется функцией управления субъектной деятельностью учащегося, которая требует предварительного планирования предстоящей деятельности на основе ее анализа и диагностики [4].

В работах К. А. Баженовой [2, 3] показано, что для организации учебно-исследовательской деятельности без существенных искажений, следует удерживать два существенных

параметра – *сохранение элементов структуры* научно-исследовательской деятельности и *сохранение элементов форм коммуникации* между учёными. Определить учебно-исследовательскую деятельность можно как [3]: «деятельность, связанную с решением учебно-исследовательских задач как системы учебно-исследовательских действий, соответствующих научно-исследовательским действиям и позволяющих учащимся *осмысленно осваивать* содержание учебного предмета основной школы». Здесь стоит отметить, что действия ученика должны приобретать поисковый целенаправленный характер, но при этом оставаться в рамках учебного предмета.

Понимание руководства исследовательской деятельностью школьников как «деятельности над деятельностями» позволяет различать цели педагога и цели ученика, связывая решение исследовательских задач с целями школьника, а решение образовательных задач – с целями педагога [1]. Стоит отметить, что учителя требуется специально подготавливать к такого рода деятельности. У руководителя учебно-исследовательской деятельностью школьников присутствуют целостные представления о структуре научно-исследовательской деятельности и формах ее коммуникации, он знает как включить в общий процесс школьников, каждый из которых решает помимо учебных свои исследовательские задачи.

А. В. Леонтович говорит о том, что основная функция учителя, руководящего учебным исследованием школьников заключается в удержании «приоритета рефлексивной функции» [5]: отслеживании «лично-субъектных» изменений, которые происходят со школьниками на каждом этапе исследования, постановке перед ними задач, направленных на выращивание самостоятельности.

Такое отношение к деятельности учащегося можно отнести к функции педагога, который занимается именно руководством учебного исследования. Включение рефлексивного отношения к реализации учебного исследования требует от педагога сформированности базовой управленческой компетенции, к сожалению, учителя общеобразовательных школ подменяют понятие управления предметной организацией процесса.

В ходе анализа теоретической и методологической литературы по рассматриваему вопросу, удалось найти, на наш взгляд, наиболее оптимальный набор функций педагога в качестве руководителя учебно-исследовательской деятельностью школьников [1]:

1. Организация коммуникации в группе учащихся;
2. Руководство школьниками в процессе исследования;
3. Логико-предметная реконструкция содержания и удержание внутренней логики исследования при проведении исследования;
4. Организация взаимодействия между научным руководителем и школьниками, партнерами и администрацией, поиск необходимых ресурсов для обеспечения исследования;
5. Диагностика индивидуального потенциала участников, помощь в оформлении текста работы и т.д.

Здесь мы можем увидеть синтез функций организатора и руководителя, что становится с одной стороны, понятным и применимым для дальнейшего оперирования педагогам, а с другой стороны, отвечает требованиям к учебно-исследовательской деятельности школьников как культурному прототипу научно-исследовательской деятельности.

Мы можем прийти к выводу о том, что профессиональной квалификации учителя как «предметника» и организатора обучения не достаточно, поскольку исследовательская деятельность школьников является объединением учебной и исследовательской деятельности [1]. Эффективность самообразования учителей может быть достигнута при установлении субъект-субъектных отношений, на основе принципов функционального разделения и индивидуализации в проектировании и реализации форм самообразования [6]. От учителя требуется выстраивание принципиально других моделей взаимодействия со своими учащимися.

Для решения этих трудностей выпускаются методические пособия, в которых действия расписывается поэтапно, публикуются статьи других педагогов, в которых они делятся своим опытом, а так же разрабатываются специализированные курсы повышения квалификации, но при этом они рассчитаны на

то, что учителю придется освоить дополнительный материал самостоятельно.

В свою очередь, в процессе подготовки учителей к руководству учебно-исследовательской деятельностью в рамках курсов повышения квалификации, мы выявили необходимость проведения процедуры предварительной диагностики готовности учителя к деятельности руководителя учебно-исследовательских работ, но подходящей методики нами не было обнаружено. Возможность разработки и реализации подходящей методики требует дальнейшего рассмотрения.

Литература

1. Аронов А. М., Баженова К. А. Организационно-управленческая деятельность педагога-руководителя исследовательской деятельности школьников // *Известия Южного федерального университета. Педагогические науки.* – Ростов-на-Дону, 2008. – №5. – с.153–158.
2. Аронов А. М., Баженова К. А. Структурно-функциональная модель научно-исследовательской деятельности // Научное общество учащихся, 2006. - №5.
3. Баженова, К. А. Формирование организационно-управленческой компетентности педагогов - руководителей исследовательской деятельностью школьников: дис...канд. пед. наук: 13.00.08. - Красноярск, 2009. - 197 с.
4. Голубь Л. А. Формирование исследовательской компетентности педагога в системе дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ижевск, 2006. – 10с.
5. Леонтович А. В. Концептуальные основания моделирования исследовательской деятельности учащихся // Школьные технологии. — 2006, № 5, с. 63–71.
6. Трунцева Т. Н. Учебно-методическое сопровождение самообразования педагогов общеобразовательных учреждений: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2011. – 21с.

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

А. И. Ковехова

МОУ СОШ № 23, МО Ейский район, Россия, annetta.08@mail.ru

Образовательные технологии пришли на смену формам и методам активного обучения, которые делают процесс обучения разорванным на части. Технология позволяет перевести интеллектуальную информацию на язык практических решений. Актуальность применения современных педагогических технологий определяется необходимостью формирования инновационного поведения учащегося, характеризующегося развитыми коммуникативными способностями, умением применять знания на практике, творчеством, инициативностью и ответственностью.

На мой взгляд, главной целью педагогической деятельности учителей иностранного языка является воспитание ученика как иноязычного речевого партнера, обладающего коммуникативной компетенцией. Использование только традиционных технологий не удовлетворяет социальному заказу общества в области образования. Поэтому и возникла идея совершенствовать содержание предметного образования на основе развития критического мышления через чтение и письмо. В основу технологии положен базовый дидактический цикл, состоящий из трех этапов (стадий).

Первый этап заключается в том, чтобы преподаватель вызвал на поверхность представления ученика по изученной теме. Эта задача нелегкая, но она многократно упростит учащимся путь к новому знанию. В технологии развития критического мышления через чтение и письмо – это первая задача, которую решают учащиеся, а не учитель. Самое трудное для учителя принять все версии и письменно их зафиксировать. Иногда вскрываются противоречия в точках зрения. Когда видны противоречия или понятно, что собранной информации недостаточно, у ребят возникает стремление это преодолеть. Таким образом, они сами для себя формируют цель, для чего будут изучать новый материал, что именно нужно узнать, чтобы ответить на собственный вопрос.

Вторая стадия – «осмысление» - содержательная, в ходе которой и происходит непосредственная работа ученика с текстом, причем работа, направленная, осмысленная. Процесс чтения всегда сопровождается действиями ученика (маркировка, составление таблиц, ведение дневника), которые позволяют отслеживать собственное понимание. При этом понятие «текст» трактуется весьма широко: это и письменный текст, и речь преподавателя, и видеоматериал. Тексту отводится приоритетная роль на уроке: его читают, пересказывают, анализируют, трансформируют, интерпретируют, дискутируют, наконец, сочиняют.

Третья стадия – «рефлексия» - размышления. На этом этапе ученик формирует личностное отношение к тексту и фиксирует его либо с помощью собственного текста, либо своей позиции в дискуссии. Именно здесь происходит активное переосмысление собственных представлений с учетом вновь приобретенных знаний.

Для этапа рефлексии целесообразно использовать прием «Синквейн». Этот прием особенно эффективен, если школьники пишут его по «горячим следам», не продумывая тщательно план и структуру. Подобная работа не только обогащает словарный запас ученика, подготавливает его к краткому пересказу, учит формулировать идею произведения (4-я строка синквейна), но и позволяет каждому ученику почувствовать себя (хоть на мгновение) творцом и философом, т.к. написать синквейн может каждый. Синквейны очень полезны в качестве инструмента для синтеза и обобщения сложной информации, средства оценки словарного запаса учащихся, средства творческого самовыражения.

При помощи графической организации материала (модели, рисунки, схемы) процесс мышления становится наглядным. Учащиеся создают кластеры. Сперва они делают это самостоятельно, затем объединяются в пары, группы и готовят совместную ассоциограмму-плакат, в который информация заносится не только словами, но и рисунками. Затем они пытаются рассказать о том, что изобразили.

Когда нужно чётко разграничить понятия, представления, знания о чём-либо, используются диаграммы Венн. Диаграмму

Венн очень любят младшие школьники. Она помогает разграничить понятия о чем-либо. Например, «Погода в России» и «Погода в Британии». Общая информация заносится в среднюю часть наложения кругов.

Во время чтения новых текстов целесообразно использовать прием «Инсерт», маркировку текста символами: “√” – знаю, “+” – новая информация, “-” – что я узнал, не совпадает с тем, что я знал; “?” – сомнительная или недостаточная информация, надо узнать больше. В процессе работы с текстом данные заносятся в таблицу и озвучиваются.

Метод континуума - еще один метод, который очень эффективен и даёт хорошие результаты в старшем звене, развивая познавательную активность учащихся, когда учитель выбирает поистине дискуссионный вопрос, затрагивающий каждого. Дети определяют свое место на отрезке и обосновывают свой ответ. Дается время на обдумывание и приглашаются к доске 5-6 человек: они ставят свои точки и аргументируют. Вызвать и того, чья точка зрения не совпадает. Учитель при этом говорит: «Если вы даже на противоположной позиции, вам необходимо выслушать аргументы всех». Если после этого вы сдвинули свою позицию, это свидетельствует не о слабости, а является признаком мужества. Далее учитель мощно встает на позицию «да», тогда противоположная группа очень сильно активизируется, высказывается в пользу своей точки зрения, тогда учитель говорит: «А теперь, где вы?» - отметьте (можно другим цветом или цифрой у себя в тетради, чтобы проследить ход своей мысли, позиции). Далее учитель мощно встает на позицию «нет» (против) – класс замирает, встает вопрос: «Так где же Вы?». Учитель говорит: «Согласитесь, трудно сделать выбор позиции? И надо уважать себя за то, что вам дано понять и «за» и «против». Чем вдумчивее мы относимся к проблеме, тем труднее определить позицию. Поэтому накапливайте информацию, вырабатывайте свою точку зрения. А моя позиция такова...». Итог: предложить классу (группам) сделать вывод. В ходе такой работы происходит тренировка ума, сердца, воспитание толерантности не на словах, а на деле.

С целью формирования метаумений можно использовать следующие приёмы: составление ментальных карт, кластеров,

схем «фишбоун». Схемы «фишбоун» («рыбий скелет») представляют собой графическое изображение, помогающее идентифицировать и наглядно отобразить причины конкретных событий, явлений, проблем или результатов. В голове скелета находится проблема, которая рассматривается в планируемом проекте. На самом скелете есть верхние и нижние косточки. На верхних косточках отмечаются причины возникновения проблемы, на нижних выписываются факты, подтверждающие наличие сформулированных причин. В «хвосте» - вывод.

Согласно этой технологии не объем знаний или количество информации является целью образования, а то, как ученик умеет управлять этой информацией: искать, наилучшим способом присваивать, находить в ней смысл, применять в жизни.

Результаты применения СРКМЧП: умение мыслить критически, формировать собственное мнение, принимать взвешенные решения, ответственно относиться к учёбе, труду. Когда учащиеся понимают, что их мысли, убеждения «имеют ценность, когда они знают, что учитель уважает их идеи и убеждения, обычно они проявляют большую ответственность и заботу о своих идеях и уважительнее относятся к своему мышлению. Без уверенности в их собственной полезности и значимости учащиеся будут уклоняться от полного участия в критическом мышлении.

Критическое мышление означает выработку точки зрения по определенному вопросу и способность отстоять эту точку зрения логическими доводами.

Использование технологии развития критического мышления через чтение и письмо позволяет уйти от пассивных методов. Процесс обучения строится на активном взаимодействии ученика и учителя.

Таким образом, данная педагогическая технология ориентирована на получение высоких результатов обучения, что в свою очередь способствует самореализации учащихся и их успешной подготовке к самостоятельной жизни в будущем.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Л. Р. Шафигулина

МБОУ «СОШ№ 4», г. Астрахань, Россия, liliana76@mail.ru

Одним из условий профессионального саморазвития и совершенствования индивидуального стиля учителя в системе непрерывного образования является интеграция его самообразовательной деятельности и педагогической практики с использованием современных педагогических технологий (проблемное, проектное обучение, учебные деловые игры и т.д.), развивающих познавательные потребности школьников.

Исследовательская деятельность учащихся является одной из образовательных технологий, развивающей творческие способности и способствующей успешной социализации учащихся. Система исследовательской деятельности школьников является средством формирования познавательной, информационной, коммуникативной компетентности.

Исследовательскую деятельность можно разделить на две группы – учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую. Учебно-исследовательская деятельность по смыслу практически схожа с научно-исследовательской (содержит основные этапы - постановка проблемы, определение цели и задач исследования, выдвижение гипотез, анализ полученных данных, собственные выводы), но для последней обязательным является новизна ее результатов, получение объективно нового знания, что не требуется при работе со школьниками.

Реализовать учебно-исследовательскую деятельность в полном объеме на уроке сложно, да и не нужно. Ограничения в ее применении - время, возраст учащихся, неоднородный состав класса и т.д. Однако использовать элементы исследовательской деятельности возможно, и сегодня это становится необходимым. Социально-экономические изменения современного общества предъявляют к выпускникам школы новые требования – мобильности, самостоятельности, необходимости принятия творческих, нестандартных решений в проблемных ситуациях, генерации новых идей. Одним из путей формирования указанных

качеств личности является организация исследовательской деятельности школьников.

Исследовательскую деятельность часто отождествляют с проектной деятельностью. Однако при наличии ряда общих признаков и взаимопересечения двух видов деятельности, между ними имеются существенные различия. В отличие от проекта результатом исследовательской деятельности может быть не некий материальный продукт, а личностные, интеллектуальные новообразования. И здесь важны не только формируемые мыслительные операции, но и эмоциональное отношение, определяющее познавательную мотивацию школьников.

Если при создании проекта уже на его начальном этапе выработаны представления о конечном продукте, то в исследовательской деятельности конечный результат представляется достаточно неясно либо вообще не прогнозируется. Следует, конечно, понимать, что получаемые в ходе исследования закономерности или свойства являются субъективно неизвестными и субъективно новыми.

Исследовательская деятельность в средних классах чаще всего принимает формы исследовательских проектов после изучения крупных разделов учебной программы, при организации систематизации и обобщения материала. В старших классах она практикуется как работа, выходящая за рамки школьной программы, на уровне работы школьных научных обществ.

Среди форм организации исследовательской деятельности на уроках математики следует отметить урок-исследование и учебный эксперимент. Так, при изучении темы «Делимость натуральных чисел» в 6 классе на уроке-исследовании ставится проблема выявления различных признаков делимости (на 4, 8, 11, 25 и т.д.). При обобщении темы «Степень с натуральным показателем» в 7 классе могут быть рассмотрены вопросы нахождения последнего знака степени числа. При введении понятия вероятности случайного события в 7 классе учащиеся оценивают вероятности случайных событий, используя статистические данные, полученные ими в результате проведенного учебного эксперимента (подбрасывании монеты и фиксации появления того или иного события).

Приведем основные этапы урока-исследования в 5 классе по теме «Сравнение дробей». Учащимся предлагается высказывание Л.Н. Толстого:

Л.Н. Толстой писал, что человек подобен дроби. «Числитель – это его внешние, телесные и умственные качества, сравнительно с другими; знаменатель – это оценка человеком самого себя. Увеличить своего числителя – свои качества – не во власти человека, но уменьшить своего знаменателя – своего мнения о самом себе, и этим приблизиться к совершенству – во власти каждого человека» [1]. Проанализируйте высказывание Л.Н. Толстого.

Учитывая возрастные особенности учащихся, перед ними выстраивается последовательность действий:

1. Проверьте высказывание на практике, выбрав обыкновенную дробь (*например, $\frac{2}{5}$*), и сначала последовательно увеличивайте числитель (*например, $\frac{3}{5}$, $\frac{4}{5}$*), а затем последовательно уменьшайте знаменатель (*например, $\frac{2}{4}$, $\frac{2}{3}$*).

2. Что происходит с дробью в каждом случае? Выскажите свои предположения. Проверьте их, выделив соответствующие части одного и того же отрезка.

3. С какими трудностями вы столкнулись при изображении дробей? (*поиск наиболее удобного по длине отрезка*).

3. Какие выводы о дробях можно сделать? (*формулируются правила сравнения обыкновенных дробей с одинаковыми знаменателями и одинаковыми числителями*).

4. Какие два пути «роста» человека возможны? Что понимается в этом высказывании под совершенством человека с математической точки зрения? Согласны ли вы с Л.Н. Толстым? Приведите аргументы.

Таким образом, в ходе данного урока учащиеся могут определить, что высказывание Л.Н. Толстого было совершенно верным с математической точки зрения; самостоятельно «открыть» правила сравнения обыкновенных дробей; задуматься над вопросами, выходящими за рамки изучаемого школьного предмета и организовать проведение учебного исследования межпредметной связи курса математики с другими школьными предметами или сферами деятельности человека.

Учебно-исследовательская деятельность учащихся направлена, прежде всего, не на открытие какого-либо нового знания, а на развитие универсальных учебных действий – личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных, обеспечивающих «умение учиться». Это в свою очередь способствует успешному освоению любой предметной области познания, взаимодействию с социальным окружением, формированию мировоззрения.

Литература

1. Толстой Л.Н. Круг чтения / Лев Толстой. - М.: Эксмо, 2011.

СЕКЦИЯ 3. Компетентностный подход в образовании

СОВРЕМЕННЫЙ ЭТАП РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Е. В. Иванова¹, Т. В. Жукова²

*¹преподаватель, кафедра «Строительство и дизайн», СКГУ,
г. Петропавловск, Казахстан*

*²магистрант, кафедра «Музыкальные дисциплины», СКГУ,
г. Петропавловск, Казахстан, tat197@mail.ru*

Глобальные проблемы, охватившие все мировое сообщество не могли не затронуть и проблему социализации подрастающего поколения. На каждом историческом этапе процесс социализации проходит в различных формах. Известные казахские педагоги-просветители Аль-Фараби, Ходжа Ахмет Ясауи, Бухар Жырау в дошедших до нас трудах говорили о проблемах приобщения подрастающего поколения к историческим и культурным ценностям.

Развитие уровня культуры любого государства в целом зависит от уровня образованности нации, ее конкурентоспособности. Рассматривая в этом аспекте различные

уровни и направления социализации, школа, как институт социализации, занимает главную роль в процессе становления и социализации детей школьного возраста. Помочь развивающейся личности сделать свой сознательный выбор общественных ценностей, сформировав на их основе устойчивую систему индивидуальных смыслов, не противоречащих общим нормам поведения - одна из задач школы.

Сегодня образованность индивида определяется не только знаниями по определенным направлениям, а в большей степени разносторонним развитием, умением ориентироваться в современной системе ценностей, в традициях отечественной, мировой культуры, способности социализироваться, самосовершенствоваться. И неслучайно огромное значение приобретают учреждения дополнительного образования, позволяющие успешно адаптироваться в обществе.

Говоря о дополнительном образовании, хочется, в первую очередь, определиться в понятии этого термина. «Дополнить», «дополнительный» - прибавить к чему-нибудь, сделать что-нибудь полнее; восполнить недостающее. [1]

Дополнительное образование детей — составная (вариативная) часть общего образования, сущностно мотивированное образование, позволяющее обучающемуся приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределившись профессионально и лично. Многими исследователями дополнительное образование детей понимается как целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ. [2]

Система дополнительного образования в Казахстане прошла уникальный путь становления и развивалась на основе организации внешкольной работы. Деятельность организаций внешкольной работы была нацелена, в основном, на организацию досуга детей в каникулярное время и находилась под руководством комсомола и партийных органов. Принципами советской системы внешкольной работы были:

- общественно-полезная направленность деятельности;
- общедоступность;
- массовость;

- добровольное объединение детей по интересам;
- развитие самостоятельности и инициативы.

Несмотря на большую политизированность всей системы образования и воспитания Советского Союза, в лучших внешкольных организациях был накоплен опыт воспитания, выращивания талантов.

Глобальные реформы 90-х годов XX в., обретение независимости Казахстаном оказало значительное влияние на деятельность внешкольных организаций. Начались поиски новых путей взаимодействия, гуманизации, деполитизации процесса внешкольного образования и воспитания.

С выходом Закона Республики Казахстан «Об образовании» 7 июня 1999 года [8] появилось и продолжает свое эволюционное развитие понятие «дополнительное образование». Известный казахстанский ученый Н.Д.Жамадилов, в своей работе «Позаботимся о нашей опоре и надежде» указывает на то, что в 90-х годах произошло превращение внешкольных организаций в организации дополнительного образования детей и юношества, а само дополнительное образование в наше время стало важным и неотъемлемым компонентом общего среднего образования [4, с.26].

Несмотря на то, что дополнительное образование детей в Казахстане сегодня реально действующая подсистема образования, до сих пор отсутствуют четкие и нормативные понятия, продолжается процесс ее теоретического осмысления, социально - культурного самоопределения и нормативно - правового утверждения. Следует также отметить, что в первоначальной редакции Закона Республики Казахстан «Об образовании» (от 7 июня 1999 года № 389 - I) [8] был обозначен один вид системы дополнительного образования, как для детей, так и для взрослых, что вносило много сложностей в понимание данного вида образования. В новой редакции вышеуказанного Закона (от 27 июня 2007 года № 222 - III) было уточнено что, (Гл. 4, ст. 23): «...образовательные учебные программы дополнительного образования в зависимости от содержания и направленности подразделяются на учебные программы: дополнительного образования обучающихся и воспитанников;

переподготовки и повышения квалификации специалистов» [9, с.10].

«Сегодня в Казахстане для обеспечения доступности, равных возможностей в получении дополнительного образования детей предусмотрено увеличение числа детей, обучающихся по программам дополнительного образования с 21,6 до 30 % и создание условий по реализации творческих способностей, индивидуальных потребностей школьников». [4]

Процесс дополнительного образования предоставляется детям в их свободное время и при добровольном участии. Индивидуальный подход в работе с детьми, не такая, как в школе, жесткая привязанность к образовательным стандартам, небольшое количество детей на групповых занятиях позволяет более полно раскрывать потенциал учащихся.

Одним из ярких звеньев в системе дополнительного образования являются школы искусств. Школа искусств предоставляет благоприятные условия для разностороннего развития ребёнка, оказывает помощь в реализации его потенциальных возможностей и потребностей, развивает его творческую познавательную активность. Цель работы учреждений данного типа - развитие мотивации личности к познанию и творчеству. Преподавателю следует подходить к мотивации как к постоянно развивающемуся явлению. По мнению В.П.Голованова «основным и конечным результатом профессиональной деятельности педагога дополнительного образования является сам воспитанник, развитие его личности, способностей и компетентности». [12] Исходя из вышеизложенного, профессиональную деятельность педагога дополнительного образования можно условно разделить на следующие направления:

- Организаторское. Умение взаимодействовать с учащимися, руководство и управление педагогическим процессом.

- Коммуникативное. Создание благоприятной атмосферы сотрудничества, решение педагогических задач коммуникативными средствами.

- Конструктивно-проектировочное. Прогнозирование конечного результата деятельности, конструирование и

продумывание форм, методов, технологий и содержания профессиональной деятельности.

Профессиональная деятельность педагога, по моему мнению, должна строиться на философии центрированности:

- уважительное отношение к ребенку;
- учет феноменальности опыта каждого учащегося;
- развитие веры в способности.

Сегодня и детям, и родителям важно, чтобы система дополнительного образования вместе со школой активно помогала ребенку не только проявить, развить свои способности, но и сделать правильный выбор своей профессии. Дополнительное образование – необходимый компонент современного образования, важное и необходимое звено в развитии и социализации многогранной личности. Оно предназначено для свободного выбора детьми дополнительных образовательных программ, близких их природе, отвечающих внутренним потребностям, помогающим удовлетворять интересы, развивать интеллект.

Литература

1. <http://slovorus.ru>
2. Березина В.А. Дополнительное образование детей как средство их творческого развития: Дис., канд. пед. наук. - Москва, 2002. – 147 с.
3. Дорожкина Л.А. Сущность внешкольного воспитания // Менеджмент в образовании. – 2003. - № 4. - С. 18-30.
4. Жамадиллов Н.Д. Позаботимся о нашей опоре и надежде. – А.: Современное столичное образование. – 2004. - №3. – С.25-29.
5. Загайнова В.И. Повышение квалификации педагогов дополнительного образования // Қосымша білім және тәрбие. Внешкольник Казахстана.– 2006. - № 5. – С. 42-46.
6. Скачков А.В. Дополнительное образование как социально-педагогическая проблема: Автореф. дис., канд. пед. наук. - Ростов н/Д, 1996. – 24 с.
7. Щетинская А.И. Развитие творческого потенциала педагога в условиях совершенствования

- дополнительного образования детей: Автореф. дис., д-ра пед. наук. – Казань, 1999. – 34 с.
8. Закон Республики Казахстан «Об образовании» // Электронный справочник «Законодательство РК». – Алматы: Юрист, 2004.
 9. Закон Республики Казахстан «Об образовании» // «Казахстанская правда, 15 августа 2007. – С. 9-11.
 10. Положение о деятельности внешкольных организаций от 22.06.2001 г.
 11. www.zakon.kz
 12. Голованов В.П. Методика и технология работы педагога дополнительного образования. М., Владос, 2002.

**САМОДИАГНОСТИКА СТУДЕНТОВ
КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ
ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА**

Н. В. Кутовая

*Брянский государственный университет им. И. Г. Петровского,
г. Брянск, Россия, kunata25@yandex.ru*

Диагностика, как вид профессиональной деятельности, широко распространена в разных сферах человеческой жизни: медицине, психологии, педагогике и пр. Ее роль сложно переоценить или недооценить, но для студента вуза она нова сама по себе. Однако остановить свое внимание мы хотим именно на самодиагностике студентов в процессе обучения, ее особенностях и формах проявления.

Компетентностный подход в образовании выдвигает ряд условия для полноценного формирования студента как будущего специалиста в определенной области. В частности Э.Ф.Зеер отмечает, что сегодня требуется такое развитие личности студента в процессе образования, которое даст ей возможность в дальнейшем опережать существующую в каждый момент времени востребованность знаний путем собственной познавательной

активности, умения сочетать достаточно широкие общие знания с возможностью постижения ограниченного числа дисциплин [1, с.47]. И именно самостоятельная познавательная активность выдвигается по нашему мнению на первый план. Морально устаревшая форма обучения, стоявшая на трех китах «знания, умения и навыки», отошла на второй план, обновленная компетентностная модель в полной мере не вступила в силу, а специалисты-педагоги требуются и сегодня. Вузы продолжают подготовку требуемых кадров в довольно жестких новых условиях, и наша задача научить студента добывать требуемую информацию, в том числе, и методом самостоятельного поиска.

Развитая познавательная активность студентов позволяет им легко ориентироваться в образовательном информационном потоке. Но этого бывает недостаточно, умение отбирать нужное и отсеивать лишнее тоже немаловажно. Как практически осуществить данный поиск с наилучшим для будущего специалиста результатом? Одним из условий успешности по нашему мнению может выступать диагностическая компетентность студента вуза, рассматриваемая нами как единство психолого-педагогических знаний, практической готовности к осуществлению диагностической деятельности и стремления к творческому преобразованию педагогического процесса. Диагностически компетентный студент способен оценить степень своих усилий в любой образовательной области в процессе самодиагностики. В основе самодиагностики, как любой самостоятельной деятельности, лежит установка «Я могу», и любая успешно выполненная работа нейтрализует у студента страх перед более сложной деятельностью, приносит успех и чувство удовлетворенности, становится фактором развития его личности. Следовательно, студента в процессе самодиагностики надо научить: воспринимать и осмысливать образовательную информацию, критически оценивать ее, обрабатывать, формулировать собственное мнение, обосновывать его, принимать решение по воплощению результата деятельности в процесс самообразования. Данный процесс выводит на первый план специфические диагностические умения студента в работе с образовательной информацией. Данные умения формируются

постепенно, в ходе различных видов аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов, перечислим основные из них:

умение отбирать нужную для диагностики информацию из массы информационного образовательного потока;

умение анализировать полученную информацию, систематизировать и обобщать полученные данные в соответствии с поставленной диагностической задачей;

умение выявлять и формулировать диагностируемые проблемы в исследуемой области знаний;

умение выдвигать и обосновывать гипотезы их самостоятельного решения;

умение экспериментальным путем подтверждать правильность или неправильность выбранной стратегии решения диагностической задачи на основе обработки статистических данных, самоанализа образовательной ситуации;

умение делать аргументированные выводы, воплощать их в образовательную практику.

Во время обучения в педагогическом вузе самодиагностика может быть направлена и на процесс овладения профессией педагога, и на процесс формирования готовности к профессиональной педагогической деятельности, и на процесс повышения уровня профессиональной педагогической компетентности у студентов, работающих по специальности. Соответственно, и формы ее проявления могут быть разнообразными:

самодиагностика во время основных аудиторных занятий (лекций, семинаров, лабораторных работ и пр.);

самодиагностика под контролем преподавателя (в форме обучения, определения результатов педагогического воздействия, выполнения творческого задания по теме, предложенной преподавателем или выбранной студентом);

внеаудиторная самодиагностика студентов (при поиске образовательной информации, выполнении задания учебного или творческого характера, систематизации собственных знаний);

самодиагностика с использованием информационно-обучающей среды (работа в электронной библиотеке, определение результата участия в интерактивных обучающих курсах, компьютеризированные тесты и пр.).

Правильная организация самостоятельной диагностической деятельности вызывает у студентов определенную трудность, ведь он учится искать, осмысливать, сравнивать, критически оценивать, обсуждать, высказывать свое мнение и обосновывать его на основе определенных результатов, принимать решение и воплощать его в образовательную практику. Поэтому преподаватель не может упустить такой довольно важный момент в жизни студента и на определенном этапе должен сформировать универсальный алгоритм самодиагностики студента применительно к любому виду образовательной деятельности будущего специалиста. В общем виде он может выглядеть следующим образом:

1. Предварительный этап самодиагностики студента, на котором необходимо определить основной круг проблем для предстоящей диагностической деятельности.

2. Этап целеполагания, позволяющий осуществить первичное формулирование целевой установки самостоятельной диагностической деятельности с учетом реально существующего у студента инструментария и условий его использования.

3. Этап обработки информации, включающий реальные диагностические действия студента, осуществляемые им в формах, описанных нами выше.

4. Этап контрольно-аналитической работы, завершающий конкретную диагностическую деятельность, подводящий ее итоги.

Невозможно оставить без внимания такой момент, как мотивация студентов к осуществлению самодиагностики. Как известно, мотивация может быть внешней, внутренней и процессуальной. Остановимся подробнее на последней. Процессуальная (или учебная) мотивация проявляется в понимании студентами полезности выполняемой диагностической деятельности как в плане профессиональной подготовки, так и в плане расширения кругозора, эрудиции будущего специалиста. Мотивировать, подвигнуть студента к принятию самостоятельного решения – важная задача, непосредственным образом влияющая на качество последующего самостоятельного диагностирования. Заинтересованный в положительном результате своей деятельности студент быстрее учится организовывать свою работу на разных уровнях, систематизировать учебный материал, определять цель и планомерно ее достигать, активно включаться

во взаимодействие и верить в собственные силы. Все это одинаково важно и применимо для разных видов образовательной деятельности студентов, в том числе и самостоятельной диагностической, и в конечном итоге определяют успешность будущего специалиста в предстоящей профессиональной деятельности.

Литература

1. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб.пособие. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216с.

СЕКЦИЯ 4.

Психологические аспекты образовательного процесса

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ УСТОЙЧИВОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

И. Б. Свеженцева

*Белгородский государственный технологический университет
им. В. Г. Шухова, г. Белгород, Россия, svezhentseva@yandex.ru*

Проблема формирования профессионально-нравственной устойчивости будущего специалиста представляет актуальность для современной педагогической науки в теоретическом и практическом отношении. Формирование данного качества будущего специалиста должно быть включено в число основных задач, реализуемых в образовательном процессе, в число которых входит формирование профессионально-нравственных качеств личности будущего специалиста, составляющих основу продуктивной деятельности в профессиональной сфере; формирование мотивационно-ценностного отношения к

предстоящей профессиональной деятельности; стимулирование познавательной активности будущих специалистов.

Реализация данных задач становится возможной при соблюдении необходимых педагогических условий, способствующих эффективности формирования профессионально-нравственной устойчивости будущего специалиста, к числу которых мы относим: организацию педагогического взаимодействия с целью интериоризации профессионально-нравственных ценностей; формирование положительной мотивации к предстоящей профессиональной деятельности; развитие навыков позитивного взаимодействия в студенческой группе с целью развития саморегуляции личности, а также саморегуляции деятельности и поведения.

Раскрывая первое педагогическое условие, необходимо отметить, что профессионально-нравственные ценности интериоризируются (принимаются) личностью индивидуально, они принимают побудительную силу только в случае осознания и присваивания человеком, при этом переходя в личностные цели и убеждения.

Профессионально-нравственные ценности интериоризируются личностью тогда, когда человек способен видеть смысл своей деятельности, применять эффективные средства реализации для достижения намеченной цели, применять необходимый своевременный контроль над своими действиями.

Интериоризация профессионально-нравственных ценностей обучающимися в процессе самовоспитания и самообразования помогает сориентироваться и спроектировать предстоящую деятельность сообразно нравственным и профессиональным нормам и принципам. Только на когнитивном уровне возможен процесс интериоризации профессионально-нравственных ценностей, кроме этого важная роль в процессе интериоризации отводится эмоциям, что говорит о том, что профессионально-нравственные ценности переходят во внутренние побуждения и убеждения не только на когнитивном уровне, но на эмоциональном тоже.

В процессе формирования профессионально-нравственной устойчивости акцентируются и актуализируются определённые побуждения, которые со временем приобретают устойчивый характер и переходят в более сложные виды мотивации.

Усвоение студентами профессионально-нравственных норм и ценностей может иметь форму внешне воспринимаемых, переходящих со временем во внутренне принятые и используемые в деятельности. Для этого преподавателю или куратору необходимо тщательным образом разъяснить смысл определённых понятий или категорий, провести параллель с другими однопорядковыми понятиями. В этом случае деятельность студента упрощается, так как данный способ ориентирован на смысловой анализ действующей системы мотивов.

Профессионально-нравственные ценности быстрее переходят в личные убеждения, если непосредственно пережиты студентом, поэтому для успешности процесса интериоризации профессионально-нравственных ценностей необходим анализ сущности понятия или категории, непосредственная взаимосвязь с действительностью и другими профессионально-нравственными категориями.

Основными критериями активного процесса интериоризации профессионально-нравственных ценностей выступают осознанность суждений, ответственность и умение обоснованно аргументировать личные умозаключения. Интенсивность процесса формирования профессионально-нравственной устойчивости зависит от степени личностного смысла в процессе принятия профессионально-нравственных ценностей.

Рассматривая формирование положительной мотивации к предстоящей профессиональной деятельности в качестве одного из условий формирования профессионально-нравственной устойчивости, под профессиональной мотивацией мы понимаем внутренний действенный фактор формирования профессионально-нравственной устойчивости. Система мотивации является динамической характеристикой личности, оказывая влияние на личностную структуру; она характеризует направленность индивида, отражаясь на эффективности процесса профессиональной деятельности. Для эффективности организации деятельности студентов и развития положительной мотивации к профессии необходима актуализация противоречия между требованиями деятельности и её смыслом для личности.

Говоря о педагогическом условии формирования навыков позитивного взаимодействия в «малых» учебных группах с целью

формирования профессионально-нравственной устойчивости будущего специалиста, необходимо отметить, что на эффективность данного процесса влияют внутригрупповые взаимоотношения, психологический климат в студенческой группе, а также количество обучающихся. В процессе межличностного общения в студенческой группе, которую мы небезосновательно относим к «малой» группе, повышается личная ответственность, степень положительной мотивации среди студентов, что выражается в новом отношении к явлениям.

Потребность в межличностном общении в студенческой группе способствует сплочению всей группы, стимулирует и направляет деятельность и поведение участников. При этом возникают психологические условия, способствующие профессионально-нравственному взаимодействию.

Организация учебной группы отражается на устойчивости её членов, и, наоборот, успешность функционирования студенческой группы зависит от устойчивости её участников.

Групповая сплочённость является показателем уровня развития студенческой группы, от которого зависит эффективность функционирования и устойчивость её организационной структуры. Основным фактором групповой сплочённости выступает совместная деятельность, оказывающая влияние на личность студентов.

Ещё одним показателем уровня развития группы является психологический климат, который рассматривается как качественная сторона межличностных отношений, проявляющаяся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности [1].

Как было сказано выше, студенческую группу мы относим к «малой» группе, в которой происходит формирование профессионально-нравственной устойчивости будущего специалиста. «Под малой группой понимается немногочисленная по составу группа, члены которой объединены общей социальной деятельностью и находятся в непосредственном личном общении, что является основой для возникновения эмоциональных отношений, групповых норм и групповых процессов» [2].

Таким образом, для эффективного процесса формирования профессионально-нравственной устойчивости будущего специалиста необходима реализация определённых педагогических условий, которые придают специфическое содержание учебно-профессиональной деятельности студентов.

Литература

1. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе/Н.П.Аникеева. -М.:Просвещение, 1995. -140с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. -М.:АспектПресс, 1996.-375с.

СЕКЦИЯ 5. Проблемы дошкольного образования

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЕТСКОГО САДА

Е. В. Иванова

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, gsssss@mail.ru

Активная модернизация системы образования в нашей стране, которая становится все интенсивнее и радикальней и касается всех уровней образования, безусловно, помимо положительного эффекта, научного прогресса в вопросах воспитания и обучения, улучшения качества образовательных услуг и оптимизации ресурсов, несет в себе и немало скрытых угроз, которые, так или иначе, влияют на всех участников образовательного процесса. Проблема безопасности образовательной среды становится, таким образом, не только важной теоретической задачей, новой вехой в разработке теории психологии и педагогики, но, в первую очередь, представляет собой прямой запрос общества, государства к системе образования, острую практическую проблему, которая требует

скорейшего решения. Начиная с 1918 года, после введения обязательного образования для каждого гражданина нашей страны, человек проводит в различных образовательных учреждениях в среднем от 9 до 15 - 20 лет своей жизни, в современной России количество «образовательных» лет может и превышать эти показатели в зависимости от особенностей выбранной профессии, воинской обязанности, личностных особенностей, семейной ситуации, экономической ситуации обучающегося, включая его посещение цепочки образовательных учреждений: дошкольного образовательного учреждения, школы, колледжа, ВУЗа. Очевидно, что на протяжении такого количества лет, образовательные институты оказывают немалое влияние на формирование и развитие личности, характера, особенностей поведения человека обучающегося.

Но и другие члены образовательного процесса испытывают на себе влияние современной образовательной среды – это педагоги, администрация образовательных учреждений, которые вовлечены в модернизацию системы образования, являются непосредственными исполнителями «государственного заказа» и несут на себе груз ответственности за такую сложную и многогранную проблему, как воспитание и обучение нового человека.

Наконец, родители обучающихся также вовлечены в систему «образовательных» отношений и, чем младше их ребенок, тем активнее и заинтересованнее они включаются в эти отношения.

Множество современных исследований в данной области посвящено безопасности образовательной среды школы, но не меньше внимания стоит уделять безопасности образовательной среды на этапе раннего и дошкольного детства, когда дети посещают детских сад, предполагающий также выстроенную образовательную и развивающую программу, реализующуюся воспитателями и администрацией детского сада.

В период дошкольного детства, который характеризуется как «эмоциональный возраст», немаловажным аспектом выступает общая картина эмоционального благополучия ребенка, группы в целом, которая может быть рассмотрена в качестве одного из показателей при оценке и анализе безопасности образовательной среды детского сада.

Ряд исследователей детского возраста (Л.С. Выготский, В.В. Зеньковский, В.С.Мухина, Д.Б. Эльконини др.) указывают на «неповторимость, особую значимость» этого периода для всего последующего развития человека. Основное значение имеют создаваемые этим возрастом уникальные условия, которые не повторяются в дальнейшем развитии детей, и то, что будет «недобрано», наверстать в будущем трудно или вовсе невозможно. Поэтому так остро стоит вопрос о сохранении здоровой эмоциональности детей, исключении эмоционального неблагополучия.

Согласно исследованиям Л.А. Абрамян, М.И. Лисиной, Т.А. Репиной, «эмоциональное благополучие» можно определить как устойчивое эмоционально-положительное самочувствие ребенка, основой которого является удовлетворение основных возрастных потребностей: как биологических, так и социальных.

Ряд авторов (А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, И.Ю. Ильина, Г.А. Свердлова, Е.П. Арнаутова) определяет эмоциональное благополучие как устойчиво-положительное, комфортно-эмоциональное состояние ребенка, являющееся основой отношения ребенка к миру и влияющее на особенности переживаний, познавательную сферу, эмоционально-волевою, стиль переживания стрессовых ситуаций, отношение со сверстниками[3]. Эмоциональное благополучие обеспечивает высокую самооценку, сформированный самоконтроль, ориентацию на успех в достижении целей, эмоциональный комфорт в семье и вне семьи. Г.Г. Филипова выделяет несколько компонентов, по которым можно определить уровень эмоционального благополучия детей – дошкольников: эмоция удовольствия - неудовольствия (фон настроения); переживание комфорта; переживание успеха - неуспеха; переживание комфорта в незнакомых ситуациях, с незнакомыми людьми; переживание оценки другими результатов ребенка[4].

Эмоциональное благополучие дошкольника можно рассматривать с точки зрения особенностей эмоционального отношения и эмоционального поведения. Н.В. Пожиткина, А.С. Кондрашева описывают профиль эмоционального благополучия дошкольника и выделяют следующие критерии: высокий уровень самооценки, количество страхов, их возрастной характер

проявления, как у мальчиков, так и у девочек, умение распознавать экспрессивное выражение группы эмоций (радость, гнев, печаль, обида, удивление), средний уровень тревожности, оптимальность и положительный характер взаимоотношений ребенка в системах: «ребенок-ребенок», «ребенок-взрослый» и «ребенок-повседневные действия».

Безопасность образовательной среды ДОУ, с точки зрения Филипповой С.О., Митина А.Е., Рогачевой Т.И., может рассматриваться в двух аспектах – физическая и психологическая безопасность. В физической безопасности выделяют 3 фактора: экологический, медико-гигиенический, биолого – педагогический. В психологической безопасности выделены следующие факторы: статусно – возрастной, этнический, инклюзивный.

В рамках статусно – возрастного фактора, влияющего на эмоциональное благополучие дошкольника в условиях детского сада и группы, может быть рассмотрен стиль воспитательских воздействий, педагогический стиль, и система требований-запретов в группе, где пребывает ребенок.

Профессиональная деятельность педагогов дошкольных учреждений перенасыщена факторами риска формирования синдрома эмоционального выгорания, связанными как с предметным содержанием деятельности, так и с возрастными и социально-психологическими особенностям данной категории воспитанников[5]. При этом организационно-управленческая, а также социально-психологическая специфика трудовых коллективов дошкольных учреждений в большинстве случаев оказываются не только не способны минимизировать и компенсировать патогенное воздействие этих факторов, но, напротив, усиливают его, как свидетельствуют исследования К.А. Дубиницкой.

Результаты ряда исследований говорят о том, что значительное число педагогов в дошкольных учреждениях (от 22 % до 46 %) испытывают высокий уровень эмоционального выгорания (О. Байер, 2006; Т.Н. Сташкова, 2010).

И. А. Баева предлагает следующую **модель психологически безопасной образовательной среды**: 1. защищенность от психологического насилия; 2. референтная значимость окружения; 3. удовлетворенность в личностно-доверительном общении.

Н. А. Кириллова выделяет следующие **критерии психологической безопасности**:

- Уровень удовлетворенности участниками образовательного процесса основными характеристиками процесса взаимодействия.

- Защищенность от психологического насилия.

- Защита от всех форм дискриминации.

- Наличие безопасных условий труда и учебы.

- Минимализация стрессовых ситуаций.

- Улучшение физического, психического и духовного здоровья субъектов образовательного процесса.

- Повышение уровня психологической компетентности всех участников образовательного процесса.

- Референтная значимость образовательной среды учебного учреждения.

- Развитая система психологической помощи в образовательном учреждении.

- Снижение эмоционального выгорания педагогов.

В. Г. Алямовская, С. Н. Петрова уточняют, что стрессовое воздействие на детей в образовательном учреждении могут оказывать:

- нерациональный режим жизнедеятельности,
- дефицит свободы движений,
- недостаточность пребывания на свежем воздухе,
- нерациональное питание и плохая его организация,
- неправильная организация сна и отдыха детей,
- авторитарность стиля общения с детьми взрослых при отсутствии к ним внимания и заботы,
- необоснованное ограничение свободы детей,
- интеллектуальные и физические перегрузки,
- неблагоприятные в геомагнитном плане дни и плохие погодные условия, а также другие факторы, связанные с разнообразными проблемами семьи и взаимоотношений со сверстниками[1].

Профилактикой эмоционального неблагополучия детей в детском саду может быть рациональная организация всей

жизнедеятельности ребенка в группе, эффективное построение физкультурно – оздоровительной работы и психолого - педагогического сопровождения педагогического процесса в учреждении.

В. Г. Алямовская выделяет следующие направления по снижению психоэмоционального напряжения детей дошкольного возраста в условиях группы детского сада, средства профилактики и коррекции психоэмоционального напряжения у детей: профилактика психоэмоционального напряжения у детей коррекцией бытовых процессов, профилактика психоэмоционального напряжения у детей средствами физического воспитания, психотехнические методы предупреждения и коррекции психоэмоционального напряжения у детей.

Психологическую безопасность в образовательном учреждении необходимо рассматривать как важнейшее условие, позволяющее придать образовательной среде развивающий характер, обеспечить психосоциальное благополучие для всех участников образовательного процесса.

Литература

1. Алямовская В.Г., Петрова С.Н. Предупреждение психоэмоционального напряжения у детей дошкольного возраста. Книга практического психолога. – М.: изд-во Скрипторий 2000, 2002.-С. 8-29
2. Кошелева А.Д. Проблема эмоционального мироощущения ребенка в детской практической психологии // Психолог в детском саду. - 2000. - № 2-3.
3. Кошелева А. Д., Перегуда В. И., Шаграева О. А.. Эмоциональное развитие дошкольников.- М.: Изд-во: Академия, 2003.-С. 28-38, 45-59.
4. Филиппова С.О., Митин А.Е., Рогачева Т.И. Безопасность образовательной среды дошкольного учреждения // Мониторинг качества здоровья в практике формирования безопасной здоровьесберегающей образовательной среды. – Волгоград: изд-во ВГУ, 2011. – С. 476-478.
5. Филиппова С.О., Митин А.Е., Рогачева Т.И. Статусно-возрастной фактор безопасности образовательной среды

дошкольного учреждения // Педагогика и психология развития современного детства. – Арзамас: изд-во АГПИ им. А.П. Гайдара, 2011. – С. 56-59.

ОСОБЕННОСТИ СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИХ КОРРЕКЦИИ

Юлия Сергеевна Клубенко

ВСГАО, Иркутск, Россия, Yulinka_Kiss_94@mail.ru

Стрессовые ситуации в дошкольном детстве, в настоящее время, очень серьезная проблема. Родители и педагоги должны своевременно обращать на неё внимание, и пытаться помочь ребенку.

Анализ психолого-педагогических исследований позволил нам определить в понятии проблему. Мы установили, что в энциклопедическом словаре стресс определяется как: "Совокупность защитных физиологических реакций, возникающих в организме животных и человека в ответ на воздействие различных неблагоприятных факторов (стрессоров)". [8, с.183]

Мак-Грата полагает, что стресс- это «существенный дисбаланс между требованиями и возможностью прореагировать, в условиях, когда неспособность выполнить требование ведет к важным последствиям» [2, с.36]

Р. Лазарус в 1977году ввел понятие «психологический стресс», определив его как комплексную реакцию человека на особенности взаимодействия между личностью и окружающим миром.[7,с.23]

Исходя из определений, мы обозначим, что стресс это реакция организма на внешние факторы в ответ на воздействие различных неблагоприятных факторов.

Ганс Селье выделял две разновидности стресса: дистресс-неблагоприятный стресс, и эустресс-положительный стресс, вызванный переживанием приятных событий. Он разделил стрессоры на физиологические (чрезмерная физическая нагрузка,

высокая и низкая температура, болевые стимулы, затрудненное дыхание и пр.) и психологические (угроза, опасность, обида, информационная перегрузка и пр.). [6;с.87]

Авторы утверждают, что на появление стресса любого вида оказывает семья. Более всего дети подвержены отрицательным воздействиям в следующих семьях:

1. семьи с молодыми родителями, социально изолированные, с бедными межличностными связями;
2. родители, которые сами в детстве подвергались насилию, агрессии, оскорблениям;
3. родители, испытывающие стресс из-за трудного финансового положения, бедности, плохих жизненных условий;
4. незрелые, гиперэмоциональные родители, которые могут испытывать алкогольную или наркотическую зависимость;
5. родители с ограниченным интеллектом или имеющие историю психических заболеваний;
6. семья, где один из родителей не является биологическим родителем ребенка;
7. неполные семьи;
8. семьи, где по отношению к ребенку используют неадекватные методы воспитания

В. Г. Алямовская приводит основные признаки стрессового состояния у детей:

1. нарушение сна. Ребенок с трудом засыпает, беспокойно спит.
2. ребенок быстро устает. Нагрузки, которые давались ему легко, тяжело переносятся на данном этапе.
3. ребенок часто плачет, беспричинно обидчив, или, наоборот, слишком агрессивен.
4. ребенок рассеян, забывчив, не уверен в себе, непоседлив. У него наблюдаются навязчивые движения.
5. трудности в соблюдении дисциплины, или наоборот, ребенок слишком забит, безволен.
6. боится контактов, стремится к одиночеству, упрям, склонен к истерикам.
7. ребенок постоянно жует или сосет что-либо, чего раньше за ним не наблюдалось.

8. признаками стрессового состояния ребенка являются дрожание рук, качание головой, передергивание плеч, игра с половыми органами, дневное недержание мочи.
9. некоторые дети в состоянии длительного стресса начинают терять вес, выглядят истощенными, или, напротив, у них наблюдаются симптомы ожирения.
10. расстройства памяти, трудности воображения, слабая концентрация внимания, потеря интереса ко всему, что ранее вызывало активность.

Данные признаки говорят о том, что ребенок находится в стрессовом состоянии. Необходимо отметить, что не все эти признаки бывают явно выражены, но появление некоторых из них должно вызвать беспокойство.[1, с.20]

Как считают ряд исследователей, дети, находящиеся в состоянии психологического стресса чаще всего чувствуют тревогу, неуверенность, злобу, и всегда - страх. В ситуации длительного стресса могут развиваться физиологические отклонения и проблемы: развиваются болезни, дети отстают в росте, умственном развитии. Риск возникновения стрессового состояния особенно велик при существовании в семье различного вида насилия.

Т. Кокс выделял пять категорий возможных последствий стресса:

1. субъективные - беспокойство, агрессия, депрессия, усталость, ухудшение настроения, низкая самооценка;
2. поведенческие - подверженность несчастным случаям, алкоголизм, токсикомания, эмоциональные вспышки, избыточное потребление пищи, курение, импульсивное поведение;
3. познавательные - нарушение функций внимания, снижение умственной деятельности и т. д.;
4. физиологические - увеличение уровня глюкозы в крови, повышение АД, расширение зрачков, попеременное ощущение то жара, то холода;
5. организационные - абсентеизм, низкая производительность, неудовлетворенность работой, снижение организационной исполнительности и лояльности.

Сегодня существует множество различных психокоррекционных упражнений, используемых в групповой работе с детьми, однако все они являются конкретным воплощением какого-либо метода из следующих направлений - игротерапии, арттерапии, сказкотерапии.

1. Игротерапия является наиболее популярным методом, который используется в работе с детьми, так как ближе всего отвечает задачам развития. Игра оказывает сильное влияние на развитие личности, способствует созданию близких отношений между участниками группы, помогает снимать напряженность, повышает самооценку, позволяет поверить в себя в различных ситуациях общения, снимая опасность социально-значимых последствий. Игровую терапию можно описать как опыт, чувства, мысли и желания человека, проецируемые на игрушки и на различные вещества, такие как песок или вода. Клиент выбирает для себя такие игрушки, на которые он может спроецировать свой прежний опыт, затем использует эти объекты, чтобы применить на них исследуемые роли и взаимоотношения.

2. Арттерапия. Основная цель арттерапии состоит в гармонизации развития личности через развитие способностей самовыражения и самопознания. Расширение возможностей самовыражения и самореализации в искусстве, по сравнению, например, с игрой, связано с продуктивным характером искусства - созданием эстетических продуктов, объективирующих в себе чувства, переживания и способности ребенка, облегчающих процесс коммуникации с окружающими людьми.

Различают следующие виды арттерапии в зависимости от характера творческой деятельности и ее продукта: рисуночная терапия, основанная на изобразительном искусстве, библиотерапия как литературное сочинение и творческое прочтение литературных произведений, драматерапия, музыкотерапия и др.

В результате применения арттерапевтических методов в коррекционной работе с детьми можно обеспечить эффективное эмоциональное отреагирование, придать ему даже в случаях агрессивных проявлений социально приемлемые допустимые формы; облегчить процесс коммуникации для замкнутых, стеснительных или слабо ориентированных на сверстников детей;

развивать произвольность и способность к саморегуляции, осознанию ребенком своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний. Арттерапия существенно повышает личностную ценность, содействует формированию позитивной Я - концепции и повышению уверенности в себе за счет социального признания ценности продукта, созданного ребенком. [5, с. 49]

3. Сказкотерапия. Сказка для ребенка – это маленькая жизнь, полная ярких красок, чудес и приключений. Слушая сказку или сочиняя ее, дети осваивают реальность через мир переживаний и образов. Сказки любят все: и взрослые, и дети, но сказка в жизни ребенка значит гораздо больше, чем в жизни взрослого. Сказка для ребенка – это не просто вымысел, фантазия, это особая реальность мира чувств. Сказка раздвигает рамки обычной жизни. Именно в сказочной форме ребенок сталкивается с такими сложнейшими явлениями и чувствами, как жизнь и смерть, любовь и ненависть, гнев и сострадание, измена и коварство.

Любая сказка ориентирована на социально-педагогический эффект: она обучает, воспитывает, предупреждает, побуждает к деятельности и даже лечит.

Не следует оценивать детей и добиваться единственно правильного действия или ответа: в этом случае они будут просто повторять то, что от них требуется, и не смогут проявить себя. Сказка в соответствии с детской системой мироощущения создает благоприятные условия для углубления знаний о своем внешнем и внутреннем Я, способах взаимоотношений между людьми, возможностях самореализации. [3, с. 22]

Таким образом, подводя итог по проблеме проявления стрессовых ситуаций в дошкольном детстве можно сделать вывод, что стресс отрицательно влияет на организм ребенка, негативно сказывается не только на здоровье, но и на психологическом, личностном развитии ребенка, его дальнейшем будущем. И в связи с этим, мы подобрали психолого-педагогические условия коррекции стресса, которые помогут предотвратить отрицательное воздействие стресса на ребенка.

Список литературы

1. Алямовская В. Г. Предупреждение психоэмоционального напряжения у детей дошкольного возраста. Книга практического психолога / В.Г Алямовская, Петрова С.Н – М.:ООО «Издательство Скрипторий 2000», 2002.-80с.
2. Брайт ДСтресс. Теории, исследования, мифы/ Д. Брайт, Джос Ф. – СПб.:прайм – ЕВРОЗНАК, 2003.-352 с
3. Вачков, И.В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку/ И.В. Вачков.- М.: Ось-89, 2001.- 144 с.
4. Жизель Ж. Детский стресс и его причины / Ж. Жизель, Пер. с фр. Ю. С. Евтушенкова. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2003. – 192 с.
5. Киселева, М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.В. Киселева.- СПб: Речь, 2006.- 160 с.
6. Селье Г. Стресс без дистресса/ Г .Селье. - М.: Прогресс, 2008
7. Щербатых Ю. В. Психология стресса/ Ю. В Щербатых .- М: изд. Эксмо, 2008. 304 с.
8. Новая иллюстрированная энциклопедия. Кн. 17. Ск – Та. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 256 с.Под ред. В.И. Бородулина, А.П. Горкина, А.А.Гусева и др.

СЕКЦИЯ 6.

Современные модели школьного образования и воспитания

ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

М. Н. Ботвина¹, А. В. Гукасян¹, Г. С. Манько²

¹*МБОУ СОШ № 80, г. Краснодар, Россия, uvbotvin@mail.ru*

²*МБОУ СОШ № 42, г. Краснодар, Россия*

Внеклассная работа по иностранному языку является необходимым условием для расширения и углубления знаний предмета, развития умений и совершенствования навыков коммуникативной деятельности, раскрытия творческих способностей учащихся.

К сожалению, на уроках учитель не всегда может учитывать индивидуальные особенности учащихся. Внеклассная работа в этом отношении имеет свои преимущества: учитель получает возможность установить более тесный и дружеский контакт с детьми, что снимает многие трудности в общении, помогает активизировать коммуникативную и творческую деятельность учащихся. А такой подход обеспечивает успех, который дает ребенку возможность самоутвердиться. Успех, самоутверждение, поощрение достижений являются необходимым условием для дальнейшей мотивации учащихся в учебной и внеклассной работе по иностранному языку.

Однако любой вид деятельности должен быть занимательным и интересным. Изучение даже самого интересного материала может быть в тягость (например, из-за перегруженности лексическим или грамматическим материалом).

Использование материала по темам программы, активизация умений и навыков, приобретенных на уроках, усиливает потребность в общении на иностранном языке, дает ребятам возможность применять на практике то, чему они научились, углубляет имеющиеся знания, рождает желание постоянно узнавать что-то новое.

Внеклассная работа также помогает учителю устранить и те пробелы в знаниях учащихся, с которыми иногда просто невозможно справиться на уроке из-за недостатка времени и большого количества учащихся в группах.

Внеклассная деятельность позволяет более эффективно формировать связь изученного языкового материала с реалиями жизни.

При организации внеклассной работы в большей степени, чем при организации урочной, по иностранному языку необходимо учитывать психофизиологические особенности учащихся, особенно младших школьников. В частности, детей этой возрастной группы интересует сам процесс получения знаний. И чем он разнообразнее и ярче, чем меньше напряжен и обязателен, тем эффективнее будет восприятие.

Среди форм внеклассной работы выделяют постоянные и периодические. К постоянным формам внеклассной деятельности относятся кружки, КВНы, клубы по интересам. А утренники, концерты, конкурсы, викторины, а также недели иностранного языка являются периодическими формами работы.

Внеклассные мероприятия дают ребятам возможность продемонстрировать свои умения и таланты. Детям всегда интересно не только посмотреть на других, но и себя показать. Тем самым учитель помогает самоутверждению своих воспитанников, формирует их самооценку. Ребенок всегда должен быть уверен в том, что если он не смог что-то сказать так же хорошо, как кто-то из его друзей, то он всегда сможет сделать на хорошем уровне что-то другое, что поднимет его в глазах взрослых и друзей: споет, станцует, сыграет и т.д.

Цель внеклассных мероприятий – демонстрация достижений в изучении предмета, привлечение внимания к изучению учащимися иностранного языка, повышение уровня владения иностранной речью, развитие творческих способностей учащихся и, в целом, формирование многосторонней личности.

Отдельно хотелось бы сказать о проектной деятельности. Приобщение детей к новому социальному опыту с использованием английского языка является программным требованием, реализация которого осуществляется через приобщение учащихся к культуре, традициям и реалиям стран изучаемого языка.

Для решения данной задачи мы регулярно привлекаем своих воспитанников к участию в проектах на английском языке, что позволяет ребятам использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для:

- социальной адаптации,
- установления межличностных и межкультурных контактов,
- создания целостной картины полиязычного, поликультурного мира,
- осознания места и роли родного и изучаемого иностранного языка в этом мире,
- приобщения к ценностям мировой культуры как через иноязычные источники информации, в том числе мультимедийные, так и через участие в конкурсах.

В зависимости от условий конкурса проектов формируется группа учащихся, как правило, 8 – 10 человек. Во время подготовки проекта школьники на первом этапе учатся работать с различными источниками информации по заявленной теме, на основе полученных материалов создавать мультимедийные презентации. На следующем этапе начинается работа по подготовке к публичной защите проекта, в ходе которой у учащихся происходит формирование и развитие речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно – познавательной компетенций. У ребят развивается и воспитывается понимание важности изучения иностранного языка в современном мире и потребности пользоваться им как средством общения, познания, самореализации и социальной адаптации. Заключительный этап – публичная защита подготовленного проекта, которая воспитывает гражданские качества, стремление к взаимопониманию между разными людьми, толерантное отношение к проявлениям иной культуры. На всех этапах работы у школьников формируются коммуникативные навыки, умение работать в команде.

СЕКЦИЯ 7.

Перспективы развития профессионального образования

ТЕМБРОВЫЙ СЛУХ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Ольга Юрьевна Лапкина

ДШИ г. Владикавказ, Россия Kertyy@yandex.ru

Тембр – это звуковая окраска инструмента или голоса, которая создает разные эмоциональные оттенки музыкальной интонации. Тембр отражает акустические свойства звука. Тембровый слух – это способность распознавать тембры, их специфические особенности и свойства.

Процесс формирования тембрового слуха коррелирует с основными процессами психического познания, что позволяет достигнуть более высокого уровня в развитии музыкального мышления учащихся. В течение этого процесса осуществляется самоконтроль аналитических и практических действий, накопление слухового опыта, формирование эстетических установок, что ведет к достижению профессионализма. Осознание качества тембрового звучания является особой задачей для деятельности будущего музыканта, и требует не только творческого подхода, но и развитых интеллектуальных способностей. Формирование тембрового слуха как особой области музыкального мышления, проявляющейся в восприятии и осознании образного содержания музыкальных произведений, ведет к глубокому и адекватному пониманию самой сущности музыки в ее философском и эстетическом аспекте. Развитие способности слуха воспринимать выразительный смысл тембрового звучания – важное условие достижения музыкантом профессионализма в музыкально-исполнительской деятельности.

При восприятии различных тембров возникают многоплановые ассоциации. Тембр обладает огромной степенью музыкальной выразительности: обозначить тот или иной момент музыкального произведения, усилить и подчеркнуть контраст. Кроме того, тембр является одним из факторов музыкальной драматургии, образующей сложный комплекс выразительных

средств музыки в единстве с образным содержанием. Нивелируя тембровый аспект, невозможно получить всестороннее представление о художественном замысле композитора и оценить самобытность музыкального произведения.

Образный ряд музыкальных произведений основывается на чувствах, переживаниях, характере настроений и рождается в связи с жизненными обстоятельствами, сложившейся исторической ситуацией. Для создания художественного образа в музыке применяются особые, специфические средства выразительности звука. Благодаря этому выразительные особенности произведения многократно усиливаются и обогащаются. В связи с превалирующей ролью тембра в музыке XX - XXI веков (о чем свидетельствует, в частности, возникновение сонористики), вопросам развития тембрового слуха стало уделяться все больше внимания в отечественной музыкальной педагогике. Понятие «тембровый слух» исследуется в работах Д. Дувирак, В. Цытовича, Л. Мазеля, И. Шабунной, В. Ульянова и др.

Понятие тембровый слух включает в себя следующие уровни: осознание тембра отдельного звука (инструментального или вокального) и восприятие общего характера произведения. Формирование данной области музыкального слуха влечет за собой развитие:

- способности устно сформулировать специфические характеристики звучания
- способность определять особенности элементов тембра (метроритма, гармонии, регистра, фактуры и др.)
- способности выявить семантику тембра, определить его роль, как средства музыкальной выразительности
- способности определить функции тембра
- способности выявить стилистические особенности тембра
- способности оценить художественную ценность качества звучания

По способам деятельности можно обозначить внутренний (способность представить звучание инструмента или голоса) и внешний (способность различать тембры различных инструментов или голосов в звучащем музыкальном произведении) тембровый

слух. По количественному восприятию - монотембровый и политембровый.

Основными задачами формирования тембрового слуха являются осознание и распознавание:

1. многообразия палитры различных тембров;
2. особенностей одного тембра
3. созвучий различных тембров
4. взаимосвязь тембра как элемента музыкальной речи с другими средствами выразительности

Взаимодействие тембра и фактуры рассматриваются в разнообразных типах изложения (одноголосной, гамфонно-гармонической, аккордовой, полифонической), а также дифференцируются по количеству инструментов, голосовым функциям (мелодия, бас, средний голос).

Окраска созвучий, которая зависит от гармонического соединения различных звуков, обуславливает взаимодействие тембра и гармонии.

Взаимосвязь тембра и формы служит основой для целостности музыкального произведения.

Функциональность тембра составляют средства музыкальной выразительности: динамика, регистр, метроритмические особенности произведения.

Особенности использования различных тембров в рамках каждого жанра, стиля и авторских интерпретаций обуславливают значимость тембрового слуха, как основополагающей способности профессионального музыканта.

Многоплановость тембрового слуха, его синкретичность, а также главенствующая роль развития ладогармонического слуха в музыкальной педагогике является причиной недостаточной изученности этого явления. Если в области сольфеджио, благодаря работам М. Карасевой, Т. Литвиновой, Н. Ивановой и др., эта тема нашла свое применение, то в области преподавания музыкальной литературы в ДМШ и ДШИ тембровому слуху практически не уделяется внимания. В рамках темы «Музыкальные инструменты» происходит общее ознакомление с тембровым звучанием инструментов, но, как правило, этим все и ограничивается. В связи с этим развитие тембрового слуха как основной музыкальной способности, приобретает особое значение.

Перечислим некоторые методы развития тембрового звука, которые могут использоваться в рамках предмета музыкальная литература:

- Метод ассоциаций - тембр звука может описываться при помощи различных ощущений, сравниваться с предметом, людьми, животными, характеризоваться при помощи разнообразных эпитетов, метафор и др. (деревянный, прозрачный, шелковистый, пронзительный, благородный и т.д.);
- Метод преувеличения – усиление нюансировки, исполнение одного и того же музыкального фрагмента с различными динамическими оттенками – от пианиссимо до фортиссимо;
- Метод тестирования – распознавание тембров различных инструментов в сольных произведениях или выделение конкретного тембра из контекста;
- Метод конкретизации – выделение характерных особенностей звучания инструмента или голоса (регистр, специфика звукоизвлечения, способ подачи звука, качество звучания, разнообразная артикуляция, выразительность тесситуры и т.д.);
- Эвристический метод – метод поиска и подбора соответствующего инструмента для исполненной мелодии;
- Метод сравнения - слуховой анализ различного музыкального материала в исполнении одного инструмента или голоса, или исполнение одного и того же фрагмента различными инструментами (голосами);
- Комбинаторный метод (метод ансамблей) - анализ соединения различных тембров в проведении темы, в разнообразных элементах фактуры, гармонии, других элементах музыкальной речи по степени слияния, интервальных соотношений, регистрового звучания, спектральных составляющих.

Формирование тембрового слуха является необходимой задачей обучения на уроках музыкальной литературы. Способность правильно дифференцировать качество звучания

развивает исполнительскую технику, помогает более глубокому и полному пониманию содержания музыкального произведения.

Особое внимание следует уделять подбору музыкальных произведений. На первых этапах они должны быть достаточно яркими и простыми для восприятия. Также необходимым условием, стимулирующим развитие тембрового слуха, является постоянное обновление музыкального материала, изучение музыки разных эпох и стилей, создание непривычной ситуации в преодолении интонационного барьера.

Господствующий полифонический склад музыки эпохи барокко определил использование тембра в контрастах регистра, динамики, в многообразии артикуляции. В эпоху классицизма возрастает взаимодействие тембра и гармонии, определяя независимость тембра от темы и, напротив, подчиняя роль тембра ладогармонической палитре. В романтической музыке, так же как и в музыке следующих стилей, роль тембра возрастает. Выразительность тембра используется как основополагающее средство для создания музыкального образа.

Использование музыки различных стилей в процессе формирования тембрового слуха систематизирует учебный материал, так как вместо обычного суммирования, информация складывается в определенную систему стилевых элементов. Таким образом, данные методы работы не только увеличивают объем изучаемой информации, но и образных впечатлений, переживаний и ассоциаций учащихся, способствуют накоплению слухового опыта.

Актуальность проблемы формирования тембрового слуха обусловлена тем, что это явление служит основой для всех видов деятельности музыканта. В свете возрастающей роли тембра в музыке XX-XXI века, необходимость постоянного совершенствования музыкального слуха становится неотъемлемой частью современного музыкального мышления.

АНАЛИЗ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ТРУДОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ НЕЗАНЯТОЙ МОЛОДЕЖИ В СТРАНАХ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА

С. В. Малин

*Министерство физической культуры, спорта, туризма и работы
с молодежью Московской области, г. Красногорск, Россия
tk.a.b@mail.ru*

Важнейшей целью международного педагогического науковедения является переориентация мировых достижений в области трудового образования и воспитания молодежи в соответствии с целями развития региональной педагогической науки и практики. Западная Европа бесспорно занимает одно из первых мест по степени развития трудового образования и воспитания, а также по масштабам и глубине развития интеграционных процессов, охватывающих экономику, социальные отношения, науку, культуру, образование.

Являясь важным ресурсом национального развития, современная молодежь представляется самой образованной за всю историю развития человечества. В настоящее время доля молодежи составляет около 18 % от общей численности населения земного шара. Это 1,2 млрд. чел. или 24 % населения трудоспособного возраста. Однако эксперты ООН подчеркивают, что в большинстве стран мира безработица среди молодых людей намного превышает безработицу среди населения в целом, а в странах Центральной и Восточной Европы 33,6 % молодых людей не учатся и не работают [2]. Перед лицом сложнейших глобальных проблем трудовое образование незанятой молодежи становится одним из важнейших условий успешного содействия разрешению существующих проблем в области продовольственной безопасности, здоровья населения, понимания культурного разнообразия и его поддержания в целях мира и безопасности, солидарности, роста и развития.

При проведении анализа методической и педагогической литературы по трудовому образованию незанятой молодежи в Европе было установлено, что все западноевропейские технологии, стратегии, тренинги, учебные пособия и методические указания по трудовому образованию и воспитанию незанятой

молодежи основываются на ряде основополагающих уставных декларативных документов, принятых под эгидой основных европейских интеграционных объединений: ООН, Европейского союза, Совета Европы, ЮНЕСКО.

Главную роль в определении основных направлений общей социально-экономической и политической стратегии западноевропейских государств играет Европейский Союз. Входящие в него государства, включая Францию, Великобританию, Германию, Италию, Испанию, согласовывают важнейшие вопросы внешней оборонной политики, формируют единую стратегию научно-технического развития, создают условия для свободного движения через государственные границы товаров, капиталов, граждан. Существенным аспектом интеграции является формирование «европейского сознания» и «европейского воспитания» [1, с. 73]. Реализация этих целей объективно требует известного сближения национальных систем образования и выработки некоторых общих принципов трудового воспитания и обучения *незанятой* молодежи.

По данным ЮНЕСКО с 1979 года принято свыше ста документов, касающихся проблем молодежи. В них постоянно подчеркивается мысль, что молодые люди прежде всего своим трудом должны реализовывать свои цели, быть в постоянном поиске, строить свою судьбу.

Анализ нормативно-правовой базы трудового образования незанятой молодежи в странах Европейского союза позволил нам выделить следующие основные группы документов:

1) Конвенции (Конвенция о правах ребенка (1990); Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (1960); Конвенция по защите и продвижению культурного самоопределения (2005));

2) Директивы (Директива Совета 94/33/ЕС от 22 июня 1994 года о защите молодых людей при приеме на работу);

3) Рекомендации (Рекомендации по осуществлению образования с целью достижения международного взаимопонимания (1974); «Нововведения в начальном образовании» (1987); Рекомендация по правам национальных меньшинств Совета Европы (1961); Рекомендация Совета министров образования Совета Европы (1976); Рекомендация

Совета Европы (1981); Рекомендации Совета Европы (1984-85); Рекомендация 1501 по обязанностям родителей и учителей в образовании детей (2001));

4) Декларации, хартии, пакты (Декларация Генеральной Ассамблеи ООН (1986); Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей (1990); Декларация «Образование во имя мира» (1995); Декларация «Мир, пригодный для жизни детей» (2002); Хартия Сообщества об основных социальных правах работников, принятая Советом Европы в Страсбурге 9 декабря 1989 года; Европейский пакт молодежи, был принят Европейским Советом в марте 2005 года);

5) Резолюции (Резолюция № 192 Постоянной конференции местных и региональных органов Европы (1988); Резолюция 13 Кабинета министров Совета Европы (1975));

6) Программы, проекты, стратегии (Манифест Культуры мира (2000); Европейская стратегия по правам детей (2001); образовательные программы и проекты ЕС («LENARDODAVINCI» (1996), «Эразм», «Комет», «Сократ», «Минерва» и др.); Лиссабонская стратегия устойчивого развития (2000); Программа для занятости и солидарности - PROGRESS (2007-2013); Стратегия «Активное включение» - «Модернизация социальной защиты для большей социальной справедливости и экономической сплоченности: продвижении активного включения молодых людей на рынке труда » (2007); Меморандум непрерывного образования Европейского Союза (2000); Европейская стратегия занятости (2003));

7) Инструкции, протоколы, доклады (Доклад Комиссии по Образованию (1996); Факультативный протокол к Конвенции о правах ребенка (2000); «Мировые тенденции занятости» (2010); Доклад Национальной комиссии по образованию Великобритании (1993)).

Организациями, комиссиями и фондами, занятыми вопросами трудоустройства молодежи в европейском союзе являются:

1) ЕВРОПЕЙСКАЯ КОМИССИЯ «гражданская служба» в Европейском Союзе. Комиссия также имеет некоторые функции исполнительной власти в своем собственном праве.

2) **ЕВРОПЕЙСКИЙ СОЦИАЛЬНЫЙ ФОНД (ESF)**. Основной упор сделан на финансирование ЕС, направленный на борьбу с безработицей и бедностью. Организация инспектирует создание рабочих мест.

3) **СОВЕТ ЕВРОПЫ** создан в 1949 году в качестве межправительственного форума для международного координации политики между всеми европейскими демократиями. Одним из наиболее важных ориентиров было создание Европейской конвенции о правах человека (1950).

4) **СОВЕТ МИНИСТРОВ** - высший законодательный орган Европейского союза. Специальные советы состоят из национальных министров из всех государств-членов. Решает социальные вопросы, проблемы занятости, вопросы по трудоустройству в ЕС, социальной политике, здравоохранению и делам потребителей Совета.

5) **ГЕНЕРАЛЬНЫЙ ДИРЕКТОРАТ (ГД)** - подразделение Европейской комиссии. DG охватывает сферы занятости, трудовых отношений, социальных дел и равных возможностей.

6) **ЕВРОПЕЙСКИЙ КОМИТЕТ**. Создан для получения информации и проведения консультаций о транснациональных вопросах, касающихся работников транснациональных компаний. Действует на основании Директивы от 22 сентября 1996 года.

7) **ПРОГРЕСС (ERMF)** - программа фондов ЕС для поддержки развития политики ЕС в области занятости, условий труда, создания гендерного равенства, социальной защиты, социальной интеграции, недискриминации и разнообразия.

8) **EURES**. Европейская сеть занятости и профессиональной мобильности.

9) **Европейский фонд Регулировки глобализации (EGF)**.

10) **(ENIC-NARIC)** - Европейская сеть национальных информационных центров.

11) **Европейская обсерватория занятости (PB3)**.

12) **(ELMC)** - комитет занятости и комитет по труду рынка.

13) **ЭКОНОМИЧЕСКИЙ И СОЦИАЛЬНЫЙ КОМИТЕТ**. Учрежден в 1958 году как орган, состоящий из представителей национальных правительств и промышленности.

14) **ФЕДЕРАЦИЯ ДЕ EMPLOYEURS EUROPEENS (ФЕДЕРАЦИЯ ЕВРОПЕЙСКИХ РАБОТОДАТЕЛЕЙ)** -

организация многонациональных работодателей, действующих по всей Европе.

15) ЕКП - зонтичная организация для национальных конфедераций профсоюзов на европейском уровне.

16) BUSINESS EUROPE – зонтичная организация для национальной промышленности и ассоциаций работодателей на европейском уровне. Эта организация ранее называлась UNICE.

17) COREPER – совет постоянных представителей государств-членов (государственных служащих), которые решают много детальных задач, связанных с достижением соглашений о предлагаемых мерах в ЕС.

18) CEDEFOP ЕС. Рекламные агентства, деятельность которых главным образом связана с исследованием о взаимном признании квалификаций.

19) Фонд Леонардо. Создан для содействия профессиональной подготовке молодежи.

20) Сократ ЕС - образовательный фонд поддержки молодежи.

Таким образом, в странах Европейского союза имеется как необходимая нормативно-правовая база, так и собственный опыт в решении проблемы трудового образования незанятой молодежи. Однако, несмотря на значительный интерес ученых к обозначенной проблематике, вопросы трудового образования и воспитания незанятой молодежи остаются малоизученными, избыточно нерешенными задачами и требуют более глубокого анализа.

Список литературы

1. Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика. Проблемы «европейского воспитания» //Педагогика №2, 2000. С. 70-81.

2. Информационный центр ООН в Москве. Пресс-бюллетень. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.unic.ru/bill/?ndate=2008-02-11> (дата обращения 22.11.2011).

ДИНАМИКА КАРТИНЫ МИРА СТУДЕНТОВ-ХУДОЖНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Е. В. Павлова

*Поволжская государственная социально-гуманитарная академия,
г. Самара, Россия, bazarova005@mail.ru*

В настоящее время развитие общества ставят новые задачи перед профессиональным образованием – подготовить специалиста, который обладает способностью к пониманию интеграционных процессов и владеет междисциплинарными знаниями и умениями. Молодые специалисты должны обладать междисциплинарными знаниями, что требует достаточно высокого уровня интеллектуальной деятельности.

Рассматривая пути развития профессионального образования необходимо говорить о формировании не только профессиональных знаний и умений, но и в первую очередь о формировании разносторонне развитой личности, которая имеет целостное представление об окружающей среде, сформированное гуманное отношение к миру, способность к самостоятельному мышлению и синтезации собственного цветового, графического художественного образа, картины мира. Главная задача профессионального образования - это обеспечение общества высококвалифицированными кадрами, обладающими высокими духовно-нравственными качествами, которые способны к непрерывной самообразовательной деятельности. Главная особенность сформированного специалиста это четкое представление о мире, понимание окружающей действительности, что в свою очередь позволяет на высоком уровне конкурировать на образовательном рынке труда и ориентироваться на инновационные пути развития общества.

Изучением формирования профессиональных качеств и формированием профессиональной компетентности занимались такие ученые как Акопов Г.В., Якунин В.А., Шадриков В.Д., Асмолов А.Г. Боровикова С.А., Журавлева Г.А., Нечаев Н.Н., Маркова А.К. и др.[1,2,3]. Формирование профессиональных качеств личности будущего учителя изобразительного искусства не возможно без формирования таких важных компонентов как

картина мира личности, знание о колорите и композиционной структуре полотна. Исследователи Жидков В.С. и Соколов К.Б. выделили важные структурные компоненты картины мира: «масштабность», «четкость», «анализм», «свет и мрак», «знаковость», «активность-пассивность» и др.[4, с.71-77]

Психолог А.Н. Леонтьев, говорил о важных составляющих образа мира, который складывается в сознании личности – высота, ширина, глубина и время физического мира и значение данных величин, по мнению ученого, раскрываются в пятом измерении - в личном осмыслении увиденного, создается определенная система ценностей и значений вещей(5, с.251-256). На базе изученной литературы и практической работы со студентами выделены *критерии картины мира*, по которым происходила оценка результатов тестирования: 1) масштабность представлений; 2) интерес к политике, изображение денег; 3) предметность, четкость элементов; 4) абстрактность, беспредметность; 5) эмоциональная и образная окрашенность; 6) цветовая контрастность; 7) цветовая сближенность; 8) присутствие прошлого, настоящего и будущего ; 9) появление человека в среде, выявление "Я-образа"; 10) присутствие схемы, знака и символы; 11) межчеловеческие отношения; 12) Семья; 13) предопределенность становления мира (детерминированность сотворения мира), присутствие религиозных или иных символов; 14) использование изображений рук; 15) городская среда; 16) растительные мотивы и пейзажность; 17) портретность; 18) дом, архитектура; 19) композиционная заполненность; 20) безграничное пространство; 21) воздушная перспектива; 22) планетарность; 23) техногенно-экологические признаки; 24) Образы животных (птицы, рыбы, собака, черепахи, бабочки).

Проведено исследование студентов с первого по пятый курс Поволжской социально-гуманитарной академии, факультет художественного образования, кафедра ИЗО и ДПИ, специальность «Изобразительное искусство». В тестировании приняли участие 120 студентов в возрасте от 18 до 22 лет. Испытуемым предлагалось выполнить творческое задание: «Нарисуйте картину мира, изобразите мир, какой вы себе представляете. Опишите изображение, дайте название вашей картине». Для систематизации результатов исследования

использовалась программа STATISTICA, была составлена матрица модуля непараметрических корреляции для выявления и оценки степени связей между двух выборок, для этого использовался критерий серий Вальда-Вольфовица (Z). Данный критерий представляет собой непараметрическую альтернативу критерию для независимых выборок и позволяет сравнивать группы по выбранному критерию. Критерий Z считает общее число тех случаев, в которых учащиеся второй группы, например II курс ВУЗа превосходят по количеству выборов студентов I курса [6, с.127-142].

Задача данного исследования было определение динамики изменения структурных различий в картинах мира у студентов-художников в процессе обучения в ВУЗе и зависимость роста профессиональных умений от изменения структуры картины мира личности. В рамках исследования нас интересовало, какую картину мира предпочитают изображать студенты разных курсов, коков характер динамики изменения структуры образов и изобразительных средств, используемых в создании картины мира в процессе профессионального становления студента-художника. *Для данного исследования были выявлены группы: I и II курс, II и III курс, III и IV курс, IV и V курс .*

Выяснилось, что у студентов *первого курса больше чем у второго* образ обладает такими качествами как предметность, четкость, обособленность предметов ($Z=2,47$ при уровне достоверности $p=0,01$). У *третьего курса более чем у второго* образы мира насыщены по цвету, преобладают контрастные сочетания красок ($Z = -2,96$, при $p=0,002$). Учащиеся *третьего курса более активно, чем студенты второго курса* используют для отображения окружающей действительности схему, символ, знак ($Z = -2,09$, при $p=0,036$). Как видно из вышеизложенного, основные изменения в профессиональном росте студентов проявляются на *третьем курсе*. У студентов *третьего курса* больше показателей и примеров применения, чем у *четвертого* в образах мира образов семьи ($Z = 2,63$ при $p=0,008$). Студенты *третьего курса* используют более детерминированные образы в складывании графического понимания мира, отмечается некоторая предопределенность становления мира ($Z=2,652$ при $p=0,007$), учащиеся *третьего курса* используют в своих работах

изображения рук ($Z=2.63391$ при $\rho=0,008$). На *четвертом курсе* студенты приобретают еще большую целостность и профессионализм в понимании личностной позиции, систему ценностей для создания структуры индивидуальной объемной, цветовой или графической визуальной картины мира. Выявлено преобладание у студентов *четвертого курса* относительно *третьего курса* композиционной структурированности полотна картины мира, насыщенность плоскости картины элементами, подчиненность единой цели и замыслу полотна отдельных элементов художественного кружева окружающей действительности ($Z=-2.099$, при $\rho=0,035$). Соответственно *четвертый курс* относительно *третьего* использует больше цветовых контрастов, преобладает яркость образов в картинной плоскости ($Z=2,1715$ при $\rho=0,029$).

Следует отметить, что не выявлено структурных изменений в картине мира между *четвертым и пятым курсом*, значимые и переломные изменения в композиции картины мира зафиксированы на *третьем курсе*, что в свою очередь напрямую связано с введением в программу обучения в ВУЗе профессиональных и специальных предметов по специальности.

Итак, результаты исследования доказывают гипотезу исследования, которая состояла в том, что существует динамика изменения структуры, проработанности и состава картины мира от «простого» к «сложному», как по форме, так и по цвету. Студенты I курса мыслят разрозненными, простыми формами отдельных предметов материального мира, в которых отсутствует гармония и колорит. В процессе профессионального становления личности студента и приобретение необходимых умений и навыков к V курсу изменяется и структура картины мира, происходит рост самооценки студента, матрица картины мира приобретает более сложную структуру, абстрактные, символично-знаковые черты, колорит графической плоскости становится более ярким и гармоничным. Графическое отражение картины мира приобретает композиционную законченность и включает в себя всю структуру приобретенных знаний, умений и навыков за время обучения в ВУЗе.

Литература

1. Акопов Г.В. Социальная психология образования.- М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2000.-296с. С.86-101
2. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.,1982.
3. Боровикова С.А. Профессиональное самоопределение//Психологическое обеспечение профессиональной деятельности/Под. Ред. Г.С.Никифорова. СПб.,1991. С.6-22.
4. Жидков В.С., Соколов К.Б. Искусство и картина мира.-СПб.:Алетейя,2003.-464с.
5. Леонтьев А.Н. Образ мира. В кн.: А.Н. Леонтьев. Избранные психологические произведения: В 2т. Т.2.М.,1983.
6. Ллойд Э., Ледерман У. (ред.) Справочник по прикладной статистике. Том 2.М.,1990.-528с.

СЕКЦИЯ 8.

Образовательное пространство высшей школы

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

К. Ч. Пелецкис

*Вильнюсский технический университет им. Гедиминаса
г. Вильнюс, Литовская Республика, E-mail: kestitis.peleckis@vgtu.lt*

Научно-образовательный потенциал высшей школы – носитель ее потенциальных возможностей, которые могут быть приведены в действие для достижения целей общества, высшего учебного заведения, обучающегося. Возрастание общественной значимости высшего образования в целом и вузовской науки в частности требует нового качественного уровня решения проблем функционирования и развития научно-образовательного потенциала высшей школы (НОПВШ). Последний представляет собой совокупность возможностей высшей школы, обусловленных уровнем развития личного и вещественных элементов образовательной и научно-технической деятельности, состоянием их взаимодействия, а также их взаимосвязей с «внешней средой». От того, каков этот потенциал, зависят способности высшей школы включаться в разработку основных, наиболее перспективных, научных исследований, оказывать научно-техническое содействие решению социально-экономических задач, готовить специалистов, обладающих достаточными профессиональными компетенциями для современных и перспективных социально-экономических условий.

Описание потенциальных характеристик факторов образовательной и научно-технической деятельности не позволяет делать какие-либо определенные выводы относительно эффективности функционирования НОПВШ и резервов совершенствования управления его динамикой. Поэтому для правильной, более полной характеристики НОПВШ необходимо его рассмотрение в действии, в текущем состоянии, в процессе потребления рабочей силы и вещественного элемента

образовательной и научно-технической деятельности. Следовательно, разработка вопросов НОПВШ, как и любых других понятий, характеризующих какие-либо потенциальные состояния, имеет смысл лишь при продвижении от его характеристики в статике к характеристике в динамике. НОПВШ, сопоставляемый с реально действующей системой факторов, позволяет осуществлять переход из статического состояния в динамическое и, таким образом, оценить уровень, выявить резервы и определить основные пути улучшения его использования и совершенствования управления.

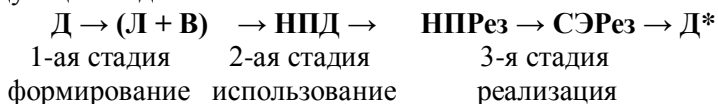
Методологически обоснованное исследование функционирующего НОПВШ, а также управления им, требует его рассмотрения в конечном счете в воспроизводственном аспекте. Таким образом должно рассматриваться формирование и использование НОПВШ, а также реализация результатов его функционирования. Исследование процесса использования может быть осуществлено путем восхождения от абстрактного к конкретному в процессе генетической реконструкции системы. Первой ступенью процесса абстрагирования, исходной абстракцией, с которой должен начинаться синтез данной системы, является процесс труда в сфере высшей школы. Таким образом, в виде простейшей и генетически первичной системы действующего НОПВШ выделяется процесс труда. На такой ступени абстракции простые моменты труда (элементы НОПВШ) выступают как исходные предпосылки его осуществления. Уровень использования НОПВШ определяется степенью его вовлечения в процесс научно-педагогического труда. Только отталкиваясь от процесса труда, в дальнейшем можно конкретизировать круг изучаемых явлений и иерархически наращивать уровни присущих НОПВШ взаимосвязей и взаимоотношений. Переход к следующему уровню абстракции – научно-педагогической деятельности – предполагает рассмотрение наряду с процессом труда первичных отношений, возникающих в рамках отдельных локальных систем высшей школы.

Процесс использования, вплетаясь в единый процесс воспроизводства НОПВШ, представляет его важнейшую часть. Последовательное передвижение от формирования НОПВШ до

реализации результатов научно-педагогической деятельности (НПД) отражает процесс его функционирования.

Прежде чем начинается НПД, вузы наличные денежные средства частично превращают в вещественные элементы НОПВШ (материально-технические и информационные элементы), а частично использует в форме заработной платы, что необходимо для воспроизводства рабочей силы.

Процесс воспроизводства НОПВШ включает ряд взаимосвязанных стадий, начиная и заканчивая свой кругооборот в денежной форме. Схематически это может быть представлено в следующем виде.



где:

Д – денежные средства;

Л – личный элемент НОПВШ;

В – вещественный элемент НОПВШ;

НПД – научно-педагогическая деятельность;

НПРез – научно-педагогические результаты;

СЭРез – социально-экономические и другие результаты;

Д* – денежные средства, вырученные от реализации результатов НПД.

Рассмотрим содержание стадий кругооборота НОПВШ.

На первой стадии: $\mathbf{Д} \rightarrow (\mathbf{Л} + \mathbf{В})$ – осуществляется распределение и расходование денежных средств. При распределении денежных средств на заработную плату и приобретение вещественных элементов НОПВШ необходимо поддержание рационального количественного соотношения между этими частями. При приобретении материально-технических средств важно обеспечить качественное соответствие рабочей силы и материально-технических средств. Важнейшее требование, касающееся личного и вещественного факторов, можно сформулировать так: количество приобретенных компонентов вещественного элемента должно быть таким, чтобы рабочая сила могла целиком их применить, а качество должно быть достаточным для раскрытия и реализации творческих способностей кадровой составляющей НОПВШ. Это требование

вытекает из общесоциологического закона соответствия личного и вещественного факторов производства.

На стадии формирования НОПВШ закладываются основы уровня эффективности функционирования этого потенциала. Приближение к максимальной эффективности (рассматривая резервы эффективности на этой стадии) означает непрерывное улучшение соответствия личного и вещественного факторов.

Вторая стадия кругооборота (**НПД**) – характеризует процесс использования наличного НОПВШ, содержанием которого выступает педагогическая деятельность, научно-техническое производство и обслуживание этих видов деятельности. Поэтому эта стадия является решающей, ключевой. Ядром ее выступают научно-педагогический труд (НПТ) и научно-педагогическая деятельность (НПД). В процессе НПД вузовские работники производят потребительные стоимости, удовлетворяющие потребности, и вступают между собой в определенные организационно-технологические, экономические и другие отношения.

На третьей стадии: **НПРез** → **СЭРез** → **Д*** - осуществляется акт реализации научно-педагогических результатов и их превращение в денежные средства. При этом необходимо отметить, что значительная часть НОПВШ «создается» в процессе НПД и вступает в нее, минуя денежную форму его кругооборота.

Естественно, что денежная форма кругооборота НОПВШ не раскрывает всего богатства процессов, происходящих во время его воспроизводства. Наряду с кругооборотом денежной формы НОПВШ существуют и другие его функциональные формы.

Все функциональные формы кругооборота НОПВШ функционируют одновременно и тем самым обеспечивают непрерывное его движение и единство всех стадий воспроизводства. Охватывая весь процесс воспроизводства НОПВШ в качестве объекта управления, в нем можно выделить ряд более мелких самостоятельных объектов управления.

К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «СТАТИСТИКА» ДЛЯ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ»

И. Н. Слободская, Е. Е. Филипова

ВИПЭ ФСИН России, Вологда, Россия, slobodskaya.irina@mail.ru

В практике специалистов по управлению персоналом важным является умение оценить экономическую обстановку на предприятии, регионе, стране в целом, степень влияния различных факторов на результат деятельности предприятия. Для этого они должны владеть методологией анализа, прогнозирования экономических процессов, знать систему экономических показателей, методику их исчисления.

В соответствии с ФГОС ВПО по направлению подготовки 080400 «Управление персоналом» (квалификация «бакалавр») выпускники должны «знать основные понятия и инструменты социально-экономической статистики», «уметь обрабатывать эмпирические и экспериментальные данные», «владеть статистическими методами решения типовых организационно-управленческих задач».

Авторы имеют более чем десятилетний опыт преподавания «статистических» дисциплин для различных специальностей и направлений подготовки. В данной работе рассматриваются некоторые вопросы методики преподавания дисциплины «Статистика» для направления подготовки «Управление персоналом» в ВИПЭ ФСИН России.

Рабочая программа изучения дисциплины «Статистика» предусматривает изучение пятнадцати тем («Введение в статистику», «Статистическое наблюдение», «Сводка и группировка статистических данных», «Статистические показатели», «Ряды распределения», «Проверка статистических гипотез», «Ряды динамики» и др.). Традиционно преподавание дисциплины включает в себя проведение лекционных и практических занятий по каждой теме. На практических занятиях выполняется цикл расчетных работ. Расчетные задания являются индивидуальной практической работой курсантов, завершающей изучение тем дисциплины. Целью выполнения расчетных работ является закрепление умений и навыков использования

статистических методов для расчета обобщающих экономических показателей, анализа экономических явлений. Часть расчетных работ выполняется в аудиторное время, часть – во время самостоятельной подготовки курсантов. После выполнения проводится индивидуальная защита работы.

Для выполнения расчетных работ курсантам предлагается использовать разработанную нами рабочую тетрадь. В рабочей тетради приводятся вопросы для подготовки к выполнению работ по каждой теме, план, необходимые формулы, расчетные таблицы, системы координат для построения диаграмм и графиков, методика выполнения расчетных работ. Для удобства работы таблицы, блоки для расчета показателей, построения графиков оформлены в виде тетрадных листов в клеточку. Например, в работе «Ряды динамики» необходимо установить наличие тенденции средней, для этого проверяется гипотеза о равенстве средних. В приложении 1 представлен вид рабочей тетради для этой части расчетной работы.

Использование рабочей тетради существенно экономит время на практических занятиях и во время самостоятельной подготовки курсантов, что особенно актуально в связи с сокращением количества часов на математические дисциплины по большинству направлений подготовки. Тетрадь дает целостное представление о работе, логике ее выполнения. Рабочая тетрадь предлагает единый стиль расчетных работ, что способствует формированию культуры оформления расчетов, записей, что важно для курсовой работы по дисциплине «Статистика промышленности», выполняемой в следующем после изучения «Статистики» семестре.

Авторы имеют положительный опыт использования подобных тетрадей в учебном процессе для других направлений подготовки для очной и заочной форм обучения.

СЕКЦИЯ 9. Коррекционная педагогика

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У «ОСОБЕННЫХ» ДЕТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ НАЦИОНАЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА ХОМУС (TRUMP)

В. Т. Афанасьева

*Педагогический институт Северо-восточного Федерального
университета им М. К. Аммосова, г. Якутск, vita_lina08@mail.ru*

Научный руководитель: Н. А.Абрамова

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального
(дефектологического) образования Педагогического института Северо-
восточного Федерального университет им М. К. Аммосова, г. Якутск*

Этнокультурный аспект обучения - это обучение с широким применением народного опыта воспитания. Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет огромную воспитательную силу. Через воспитание, через чувственное восприятие и освоение художественных ценностей человек полнее и глубже осознает свою принадлежность не только к определенному народу, нации, но и к роду человеческому. Вместе с тем, этнические традиции, нравственно-этические нормы, усвоенные личностью в процессе ее воспитания, образования, социализации оказывают влияние на характер поведения человека в различных жизненных ситуациях [1, с.30]. Введение этнокультурного аспекта обучения в содержание образования – это наполнение учащихся духовным опытом, формирование «самосознания» личности ребенка.

Этнокультурный подход должен найти воплощение и в практике специального образования детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности, детей с интеллектуальной недостаточностью. Любой ребенок, независимо от его психофизических особенностей и возможностей, имеет, в соответствии с Конституцией РФ и Законом «Об образовании», равные со всеми другими детьми права на образование, творческое развитие; таким детям необходимо предоставить все возможности для приобщения как к общецивилизационным знаниям и ценностям, так и к основам национальной культуры.

Развитие, самоопределение, участие человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности и социальной активности во всех сферах жизни – вот приоритетные цели современной специальной педагогики, ставящей во главу угла не дефект, а потенциальные возможности к образованию и развитию, которые могут быть реализованы при определенных условиях.

Одной из актуальных задач развития образования вместе с современными общемировыми тенденциями концепции интеграции, в образовательной и социокультурной сфере, является предоставление человеку с ограниченными возможностями прав и реальных возможностей участие во всех видах и формах социальной жизни, наравне и вместе с остальными членами общества, в условиях, компенсирующих ему отклонения в развитии и ограничения возможностей [1, с 42].

Этнокультурный аспект обучения преследует цель - через приобщение детей с ограниченными возможностями здоровья к культуре родного народа, пробудить интерес к изучению культуры народов ближайшего национального окружения с последующим ознакомлением с культурой народов мира. Эта задача должна решаться на протяжении всего процесса воспитания и образования «особенного» ребенка. Дети с ограниченными возможностями здоровья могут стать носителем этнокультурных традиций и исторической памяти. И не только носителями, но и продолжателями творческого преобразования жизни на основах высокой нравственности, духовности и гармоничного развития личности.

Согласно высказыванию Шаповалова В.К этнокультурный аспект в образовании способствует развитию творческих возможностей детей, их успешному вхождению в динамично развивающееся, открытое общество. Применение на занятиях интересных сведений по этнокультуре, учет этнопсихологических особенностей личности ребенка, применение приемов и средств воспитания и обучения с использованием народных традиций является важнейшим средством передачи детям исторического опыта народа, в виде социальных норм и правил [2, с 45]. Это можно отнести и к системе специального образования детей с нарушением интеллекта. Опыт нравственного воспитания наших предков может быть с успехом использован современной педагогикой, в воспитании

национального достоинства человека у ныне утратившего его подрастающего поколения.

На территории Республики Саха (Якутии) сегодня весь этнос, будь это русский, якут или представитель малочисленного народа Севера, должны углубленно изучать свой родной язык. Те традиции, которые есть у каждого народа, у каждого этноса, нужно сохранить. Одним из таких механизмов является сама по себе культура. Наш героический эпос Олонхо стал высочайшим достижением народов, проживающих на территории Якутии.

Якутский национальный инструмент хомус, имеет важное значение в духовно-нравственном развитии и поликультурном воспитании якутских детей в специальных коррекционных школах, формировании у них этнокультурной идентичности сохранением и дальнейшим развитием традиционной культуры посредством варганной музыки.

Хомус – инструмент широко распространённый по всему миру. Только в одних странах его можно найти только в музеях, а в других его музыкальная судьба продолжается, получая новое современное звучание, новую жизнь, превращая его в любимый всеми инструмент. С виду неприметный, хомус таит в себе необыкновенные возможности, ибо способен извлечь из себя все многообразие естественных звуков, как бы рождённых самой матерью-природой.

Однако хомус – не самозвучающий инструмент. Без того, чтобы человек буквально не вдохнул в него жизнь, он не зазвучит. Таинство его и состоит в том, что он представляет единое целое со всем дыхательно-голосовым аппаратом человека. Поэтому, когда хомусист сольётся с хомусом в музыкальный инструмент, взволнуется вместе с ним, волшебная музыка хомуса способна удвоить человеческую радость, разогнать, развеять печаль, исцелить от болезней [4, с 3].

И сегодня тысячи, и тысячи людей занимаются хомусом. И это есть определенное исключительное свойство этноса – способность защищать себя. Это те процессы, которые происходят в мире. В таком случае народы сохраняются на долгие века. Хомус имеет необычное, бархатное металлическое звучание приятное уху успокаивающее и настраивающее на размышление. В руках у разных людей хомус всегда звучит по-разному. Хомус позволяет

извлекать невообразимое множество звуков и призывков, а в сочетании, например, с горловым пением потенциал инструмента значительно возрастает.

Чтобы играть на хомусе не требуется музыкального образования. Научиться извлекать звук очень просто, а совершенствоваться можно бесконечно. Существует огромное множество техник игры и вариации звука. При извлечении звука колеблющийся язычок хомуса рождает вибрации, которые передаются и человеку, изменяя и дополняя тем самым восприятие музыки.

На базе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы №4 VIII вида мы открыли кружок «Игры на хомусе» для старших классов. В группе было восемь учеников с 8 по 9 классы. Занятия проводились два раза в неделю. На первом занятии пригласили хомусиста для знакомства игры на хомусе. На учащихся это произвело огромное впечатление. Дети, прослушав выступление, заинтересовались варганной музыкой.

Существует множество способов, как держать хомус и играть на нем. Для обучения мы выбрали первый – это «классический способ», так как многим он удобен.левой рукой держат хомус за рамку (кольцо). Изогнутая часть стальной планки с язычком должна быть направлена к вам. Язычок должен быть направлен от рта наружу, губы должны быть расслаблены. Ударить кончик язычка хомуса указательным пальцем по направлению к себе. Такой прием удара называется «односторонним» и является традиционным приемом удара по язычку. С этого момента с хомуса начинает литься музыка. Удары выполняются ритмично. Звук на хомусе изменяется путем перемещения языка вдыхания-выдыхания воздуха сквозь хомус [3, с 56].

В последующих занятиях изучались внешние приемы игры на хомусе, связанные, главным образом, с различными движениями пальцев правой руки. В основном использовали прием «наар охсуллара» - «односторонние удары». Этот прием образуется при легком подергивании кончика языка хомуса средним коленком указательного пальца.

Ребята восхищались тем, что с помощью хомуса можно подражать звукам природы: топоту копыт, пению жаворонка,

кукушки, ветра, весенней капли. Мы заметили, что при плохом настроении учащихся пение хомуса их успокаивает. Один ученик говорил, что во время воспроизведения самых разных звуков, он начинает много думать и мечтать; что хомус помогает ему в учебе. Другому мальчику казалось, что услышав пение своего хомуса, он ощущает прилив новых сил.

Наши наблюдения показывают, что дети, полюбившие хомус, относятся к своей жизни и к окружающим людям более серьезно. На психологическом уровне, хомус влияет на мышление, работоспособность человека. Это лучший способ передать свои эмоции, душевное состояние ребенка, возникшее во время игры на хомусе, то, что он не может передать словами.

Поэтому мы решили продолжить начатую в этом направлении коррекционную работу.

Литература

1. Поштарева Т. В. Формирование этнокультурной компетентности / Т. В. Поштарева. – М. : Академия, 2005.
2. Шаповалов В. К. Этнокультурная направленность российского школьника / В. К. Шаповалова – М. : Просвещение, 2002.
3. Федорова, Сайдыко-Наталья Валерьевна Хомус и мой мир – Якутск : Алаас, 2011. – 92 с.
4. Шишигин С.С. Играйте на хомусе /Министерство культуры Республики Саха (Якутия) Международный центр хомусной (варганной) музыки – 22 с.

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК СТУПЕНЬ К ИНТЕГРАЦИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ

У. В. Волончук, А. Д. Смирнова

*Государственное бюджетное специальное (коррекционное)
образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с
ограниченными возможностями здоровья специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа (VIII вида) № 565, г. Санкт-Петербург,
Россия, ujibaha@mail.ru*

Всё, что связано между собой, должно быть связано постоянно и распределено пропорционально между разумом, памятью и языком”. Я. А. Каменский

Межпредметные связи – не постоянная, целостная система, а важная ступенька к интеграции. Они могут быть использованы по желанию учителя при изучении отдельных тем учебного материала. Как показывает практика, межпредметные связи в школьном обучении являются конкретным выражением интеграционных процессов, происходящих сегодня в науке и в жизни общества. Эти связи играют важную роль в повышении практической и научно-теоретической подготовки учащихся, существенной особенностью которой является овладение школьниками обобщенным характером познавательной деятельности. Обобщенность же дает возможность применять знания и умения в конкретных ситуациях, при рассмотрении частных вопросов, как в учебной, так и во внеурочной деятельности, в будущей производственной, научной и общественной жизни выпускников средней школы. С помощью многосторонних межпредметных связей не только на качественно новом уровне решаются задачи обучения, развития и воспитания учащихся, но также закладывается фундамент для комплексного видения, подхода и решения сложных проблем реальной действительности. Именно поэтому межпредметные связи являются важным условием и результатом комплексного подхода в обучении и воспитании школьников. В настоящее время межпредметные связи рассматриваются как условие повышения научно-теоретического уровня обучения, развития творческих способностей учащихся, как условие оптимизации процесса

усвоения знаний, икак условие совершенствования всего учебного процесса.

Особенности психофизического развития школьников с ограниченными особенностями здоровья затрудняют их вхождение в социум. У многих снижена успеваемость и работоспособность. Низкий интерес к школьным занятиям. Низкая мотивация к обучению. Социально- бытовая ориентировка умственно- отсталых детей существенно затруднена в силу неполноценности их познавательной деятельности, обусловленной тотальным психическим недоразвитием или деменцией. В отличие от нормально развивающихся сверстников, социальное развитие которых происходит в значительной мере произвольно и спонтанно, умственно отсталые дети не в состоянии самостоятельно выделить освоить образцы решения социальных и бытовых задач. Межпредметные связи стимулируют лучшее усвоение материала, способствуют развитию мышления, повышают интерес к предмету, влияют на повышение качества знаний, формируют умение использовать учебную литературу, анализировать, сопоставлять факты из различных областей знаний.

Использование межпредметных связей вносит в мыслительную деятельность учащегося элементы творчества, а также элементы репродукции и поиска, проявляющиеся в познавательной деятельности. У учащихся формируются умения всестороннего анализа фактов, их сопоставления, обобщения, умение ввести факты из разных учебных предметов в общую систему знаний о мире.

На основе межпредметных связей строятся интегрированные уроки, которые в свою очередь активизируют интерес к предмету.

Немаловажную роль в социальной адаптации умственно отсталых школьников, их профессиональном становлении играют осознанные и прочные знания. Знание состоит из понятий, устанавливаемых наукой, о существенных признаках и свойствах вещей, явлений, процессах и связях между ними. Основная методическая закономерность усвоения знаний заключается в планомерном образовании понятий у учащихся в процессе обучения.

Предмет СБО направлен на практическую подготовку детей к самостоятельной жизни. Целью является формирование у каждого ребенка того необходимого запаса знаний, навыков, умений, который позволит ему уверенно начинать самостоятельную жизнь после окончания школы, успешно адаптироваться в ней и интегрироваться в социум. Согласно учебному плану по предмету «Социально-бытовая ориентировка» в школах VIII вида в 5 классе отводится 1 час в неделю, в 6-11 классах 2 часа в неделю. Этого времени недостаточно для того, чтобы новые понятия были прочно и осознанно усвоены школьниками сограниченными особенностями здоровья. В то же время многие темы данного предмета можно связать с определенными темами школьных курсов русского языка (и темами других предметов). Интеграция содержания позволяет повторить и углубить изучение материала социально-бытовой ориентировки по отдельным тематическим разделам, что дает возможность реализовать взаимную систематизированную согласованность в учебном процессе. Содержание курса «Социально-бытовая ориентировка» в 5 классе включает следующие тематические разделы: «Личная гигиена», «Медицинская помощь», «Жилище», «Одежда и обувь», «Питание», «Средства связи», «Транспорт», «Культура поведения», «Торговля». Межпредметные связи продлевают время обращения к темам предмета, решает коррекционную задачу – отработку умения использовать имеющиеся знания в новых условиях (обогащает личный опыт учащихся), создает целостную картину об окружающем мире, что повышает уровень социальной адаптации учащихся.

На уроках русского языка предусмотрена словарная работа по разделам предмета социально-бытовая ориентировка, объяснение смысла пословиц, поговорок, разбор слова по составу и т.д.

Например, 5 класс 1 четверть календарно-тематическое планирование:

СБО	русский язык	общий материал
Правила личной гигиены в течение дня.	Предложение. Построение предложений. Сложные предложения	Чистота - залог здоровья. Личная гигиена-это наука о сохранении и укреплении здоровья. Здоровье – сокровище, которое всегда при тебе.
Предметы и средства личной гигиены.	Однородные члены предложения. Подлежащее и сказуемое.	Зубная щетка, полотенце, мочалка, расческа-это предметы личной гигиены. Шампунь, мыло, зубная паста, гель для душа- это средства личной гигиены. Мочалка очищает кожу от грязи. Я пользуюсь только своей расческой.
Уход за полостью рта.	Звуки и буквы.ь и ь знаки русского языка. Соотношение звуков и букв.	Ротовая полость. Съел сладкое-прополощи рот водой. Нельзя грызть зубами орехи. Большая дырка в зубе- всегда очень больно. Вы про меня не забывайте, Таким как я всегда бываюте: Я точный чистый и опрятный, Иным же словом....
Уход за ушами.	Твердые и мягкие согласные. Звонкие и глухие согласные.	Не ковырять в ушах. Не допускать попадания воды в уши. Защищать уши от сильного ветра. Защищать уши от сильного шума. Не втягивать в себя слизь из носа. Сильно не сморкаться.
Правила охраны зрения.	Состав слова. Корень слова.	Близорукость, дальнозоркость, зрачок.

Уход за волосами.	Суффикс, окончание.	Среди кудрей гуляла и зубчик потеряла. Чтобы волосы блестели и красивый вид имели, чтоб сверкали чистотой, мною их скорей помой. Чтобы чистым быть всегда, людям всем нужна.
Виды одежды и головных уборов, их назначение.	Окончание, приставка.	Кепка, косынка, панама, платок, шляпа, пилотка, берет, бейсболка. Головные уборы чаще всего необходимы нам, чтобы укрыть голову от солнца или согреть ушки в мороз.

Реализация межпредметных связей осуществляется, прежде всего, в понятиях, умениях и навыках, которые формируются в процессе обучения.

Межпредметные связи - важнейший фактор оптимизации процесса обучения, повышения его результативности, устранения перегрузки учителей и учащихся. С помощью межпредметных связей раскрывается социальная значимость естественнонаучных знаний. Эти связи стимулируют лучшее усвоение материала, способствуют развитию мышления, повышают интерес к предмету, влияют на повышение качества знаний, формируют умение использовать учебную литературу, анализировать, сопоставлять факты из различных областей знаний, создают положительную мотивацию к обучению.

ОСНОВНЫЕ ГРУППЫ ТРУДНОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ, ЧТЕНИЮ И МАТЕМАТИКЕ И ИХ ПРИЧИНЫ

Екатерина Викторовна Елхова

МБОУ СОШ № 38, Краснодар, Россия, kate-elxova@mail.ru

Трудности, которые младшие школьники испытывают при усвоении учебного материала по русскому языку, чтению и математике, и их психологические причины могут быть разделены на три группы.

Первая группа трудностей связана с недостатками формирования сложных по структуре и многоуровневых по организации *двигательных навыков письма и чтения*. Качество процесса письма в значительной мере обуславливается уровнем развития *психомоторной сферы* ученика.

Конкретными недостатками развития психомоторной сферы являются:

- несформированность зрительно-двигательной координации;
- недостаточный уровень дифференцированности мышечных усилий руки;
- недостатки в развитии микромоторики.

У детей с низким уровнем развития психомоторной сферы отмечаются следующие *трудности* в написании букв и цифр:

- нестабильность графических форм (по высоте, ширине, наклону букв и цифр);
- отсутствие связных движений при письме, "печатание" букв;
- плохой, небрежный почерк;
- очень медленный темп письма;
- сильный тремор (дрожание руки), проявляющийся в дополнительных штрихах, дрожащих линиях;
- слишком большое напряжение руки при письме (сильное надавливание) либо слишком слабый нажим.

При формировании двигательного навыка чтения (речевые умения) важную роль играют особенности артикуляции учащегося, которые влияют на темпо-ритмические характеристики громкого чтения.

Затруднения в артикулировании проявляются в том, что ученик характеризуется: а) низкой скоростью чтения, б) слоговым типом чтения, в) низким уровнем понимания читаемого в связи со смешиванием близких по акустическим или артикуляционным признакам букв, приводящим к смешиванию значений слов. Кроме того, низкая скорость чтения затрудняет осуществление синтеза смысловых единиц текста, что также затрудняет понимание прочитанного.

Вторая группа трудностей обусловлена особенностями формирования *когнитивного* компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений. Основные проявления трудностей, вызванных данной причиной, состоят в следующем:

- замена букв, близких по акустическим или артикуляционным признакам, пропуски букв при письме и чтении, недописывание слов и предложений, замена и удвоение слогов, количественные ошибки при написании букв;
- трудности понимания слов, сходных по звуковому составу, искажение смысла слов;
- неправильное чтение похожих по начертанию букв;
- затруднения при слиянии букв в слоги, слогов в слова;
- отсутствие устойчивых навыков счета;
- незнание отношений между смежными числами;
- трудности перехода из конкретного плана в абстрактный план;
- неумение решать задачи;
- тугодумность.

Конкретными причинами, лежащими в основе этой группы трудностей, могут быть названы следующие.

1. Несформированность пространственных представлений.

Учащиеся с низким уровнем развития анализа пространственных отношений с трудом осваивают конфигурацию букв, не могут понять соотношение их частей, расположение на строке. У детей с несформированностью пространственных представлений часто встречается "зеркальное" написание букв и цифр (например, вместо буквы «3» пишут букву «», вместо буквы «Я» - «R»). То же имеет место и при

написании цифр: вместо «1» пишут « », « » вместо «4», « » вместо «5» и др.) Другие недостатки в развитии у ребенка пространственных представлений могут проявляться:

- в сращивании и расщеплении слов при письме;
- в слитном написании с предлогами;
- в замене букв по пространственному сходству (*с - е, б- д*);
- высота букв может не соответствовать высоте рабочей строки;
- при списывании (чтении) буквы располагаются (считываются) обратной последовательности (вместо « на» пишут и читают» ан», вместо «нос» – «сон» и т.д.);
- учебный материал располагается на странице снизу вверх, копия - выше образца;
- при чтении имеет место повторное считывание той же строчки, пропуск строчки, считывание выше расположенной строчки вместо нижней.

Затруднения в счете, ошибки при выполнении счетных операций с переходом через десяток, несоблюдение рабочей строки, при списывании цифровой последовательности осуществление записи с последнего элемента (например 123 вместо 321)- все эти ошибки и трудности учеников на уроках математики могут в своей основе иметь недостаточное развитие пространственных представлений.

Ряд ошибок у школьников может возникать из-за несформированности у них однонаправленности считывания материала слева направо, затруднения при освоении правила размещения учебного материала в направлении сверху вниз.

Некоторые трудности при усвоении математики связаны с несформированностью понятия числового ряда и его свойств, в основе которого лежат недостатки в формировании пространственных представлений. Учащиеся, у которых не сформировано понятие числового ряда, с трудом определяют место числа в натуральном ряду, затрудняются со счетом в обратном порядке. Чем на более низком уровне овладения числовым рядом находится ученик, тем более значительные трудности при обучении математике он испытывает.

В том случае, когда счетное действие не приобрело обобщенного характера, ученики могут хорошо считать предметы, но допускать ошибки в счете звуков, движений и др.

2. Недостатки в развитии процессов звукобуквенного анализа и синтеза и фонетико-фонематического восприятия.

Звукобуквенный анализ базируется на четких, устойчивых и достаточно дифференцированных представлениях о звуковом составе. Процесс звукобуквенного анализа и синтеза предполагает наличие следующих умений:

- способность расчленять непрерывный звуковой поток устной речи на отдельные части (предложения, слова);
- умение выделять устойчивые смысловоразличительные признаки-фонемы из звукового состава слова;
- овладение действием последовательно выделять все звуки, входящие в состав слова, и свободно оперировать ими;
- умение синтезировать выделенные звуки в слоги и слова.

Ученики с недостаточным развитием звукобуквенного анализа затрудняются с выделением отдельных звуков из слова, нахождением их места в звуковом ряду, различением на слух некоторых звуков. Часто дети не различают свистящие и шипящие звуки (с - ш, з - ж), звонкие и глухие (б - п, д - т, г - к и т.д.), твердые и мягкие звуки. Вследствие этого иногда наблюдается смешение значений слов. Задание подобрать слова, начинающиеся на определенный звук, выполняется со своеобразными ошибками. Так, на звук "з" подбираются такие как "жаба", "жук"; на звук "г" - "корабль", "кукла".

Процесс овладения звуковым составом слова тесно связан, с формированием слухоречедвигательного взаимодействия, выражающегося, в частности, в правильной артикуляции при произношении звуков. Недостатки произношения часто оказываются индикатором, сигнализирующим о неблагополучии в сфере звукового анализа.

3. Недостатки в развитии познавательных процессов.

Недостаточность зрительного анализа может проявляться в смешении сходных по

начертанию букв (б — в, н-п, м-л, ш - т и т.д.). «Зеркальное» написание букв и количественные ошибки (преувеличение и

преуменьшение количества элементов буквы) могут появляться не только вследствие несформированности пространственных представлений, но и быть результатом недостаточного зрительного анализа элементов буквы еще на начальных этапах обучения. Недостаточность развития мыслительной деятельности учеников в целом проявляется в искажениях смысла слов, непонимании переносного смысла слов и фраз, в склонности к дословному пересказу текста, в затруднениях при употреблении заглавной буквы, неумении выделить существенное и др.

Недостаточное развитие мыслительной деятельности у младших (школьников приводит к тому, что они испытывают трудности в формулировании правила на основе анализа нескольких примеров, плохо запоминают схемы рассуждения при решении типовых задач. В основе этих затруднений лежит недостаточность такой мыслительной операции как обобщение. Недостаточность операции абстрагирования проявляется в трудностях при переходе из конкретного в абстрактный план действия.

При овладении математическим материалом существенное значение приобретает умение сравнивать. У слабоуспевающих школьников такое умение часто не характеризуется обобщенностью: ученик умеет сравнивать предметы, но не умеет сравнивать математические выражения, не умеет при сравнении устанавливать взаимнооднозначные соответствия. Операция сравнения лежит в основе классификации явлений и их систематизации; на основе сравнения формируются понятия равенства и неравенства, понятия о геометрических фигурах и др.

Определенные трудности при усвоении учебного материала создают возрастные особенности мыслительной деятельности младших школьников:

конкретность мышления (она затрудняет понимание школьником переносного значения слов и словосочетаний, пословиц, аллегорий, математического содержания задачи в связи с посредоточенностью на ее сюжетной стороне);

синкретичность мышления (отсутствие необходимого и достаточного анализа всех данных, что приводит к неправильным умозаключениям и ошибочным решениям задач;

недостаточная обобщенность мышления (обуславливает затруднения при образовании понятий, которые основываются на выделении существенных признаков в учебном материале;

однолинейность мышления (т.е. прикованность к какой-либо одной стороне рассматриваемого предмета или ситуации, неумение видеть и удерживать в сознании одновременно разные стороны, различные признаки одного и того же предмета, неумение оперировать одновременно всеми нужными для решения задачи данными, обуславливает решение задачи только одним способом;

инертность мыслительной деятельности (приводит к образованию шаблонов мышления, к стереотипности действий, несмотря на изменение условий; может затруднять переход от прямого способа действий к обратному; проявляться в трудностях при переводе из одной формы в другую, например, из буквенной формы в цифровую).

Недостатки в развитии *памяти* могут проявляться в нечетком знании всех букв алфавита, в плохом запоминании прозы и стихотворений ограниченном словарном запасе, плохом запоминании слухо-зрительно-двигательных образов отдельных букв и слов, неточном запоминании различных формулировок (правил правописания, законов последовательности выполнения заданий и др.)

Недостаточное развитие у ученика процессов произвольного внимания является причиной многих видов трудностей при обучении русскому языку и чтению: недописывание слов и предложений, лишних вставок букв, пропусков букв при списывании, перестановок слогов в словах, при чтении "потеря" строки, повторное считывание той же строчки и др.

Третья группа трудностей связана с недостатками в формировании регуляторного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений. Конкретная психологическая причина, лежащая в основе этой группы трудностей, состоит в несформированности процессов самоконтроля и саморегуляции. Следствиями недостаточности процессов самоконтроля и саморегуляции могут быть:

- неумение обнаруживать свои ошибки; возрастание количества ошибок к концу работы;
- выполнение требований учителя не в полном объеме;
- трудности с формированием двигательного навыка письма;
- медленный темп письма.

Особо следует отметить трудности в учении, вызванные особенностями темперамента учащихся, отражающего своеобразие природной организации их нервной системы. В первую очередь это касается медлительных детей - детей с флегматическим темпераментом. В учебной работе у них могут возникнуть следующие трудности, обусловленные их индивидуально-типологическими особенностями:

- пропуск букв, слогов, недописывание слов и предложений (вследствие того, что ученик-флегматик торопится, чтобы не отстать от класса);
- медленный темп письма, чтения, счета;
- невыполнение письменных заданий в полном объеме при ограничении времени, отведенного на работу;
- замедленное протекание умственной деятельности.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Наталья Александровна Иванова

*Частное общеобразовательное учреждение «Православная гимназия
во имя Святого Благоверного Великого князя Александра Невского № 38»
г. Старый Оскол, Россия cikler78@mail.ru*

В современном мире складываются новые психолого-педагогические подходы и технологии работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В последнее время произошла ломка многих стереотипов. На первое место вышла самостоятельность во всем, умение переориентироваться в постоянно изменяющейся ситуации. Актуальность проблемы формирования социально-бытовых навыков обусловлена тем, что в России в последние годы растет количество детей, рожденных с

нарушениями центральной нервной системы, и для большинства из них наиболее значимыми являются не академические навыки, а овладение навыками самообслуживания, общения, приспособление к ежедневной жизни людей, к стилю жизни в обществе. Основой социально-бытовой адаптации детей в современном обществе является трудовая деятельность. Приоритетным направлением в работе педагогов с детьми с ОВЗ является создание оптимальных условий для развития у учащихся социально-бытовых, общетрудовых и профессиональных знаний, умений, навыков и подготовка их к самостоятельной жизни и труду на производстве, в сфере бытового обслуживания.

Первостепенную роль в структуре социальной реабилитации детей с психофизическими отклонениями играет умение оперировать спектром социально-бытовых навыков, необходимых для самообслуживания и способствующих формированию коммуникативных связей в социуме. При этом следует отметить, что у детей, с такого рода отклонениями, имеются потребности в деятельности и общении, удовлетворение которых недоступно или слишком затруднено в связи с низким уровнем самостоятельности в самообслуживании и недостаточным уровнем сформированности социально-бытовых навыков.

Психолого-педагогические особенности представленных категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья значительно затрудняют их процесс адаптации в обществе. Социальная адаптация представляет собой активное приспособление к условиям социальной среды благодаря усвоению и принятию ценностей, норм, стилей поведения, принятых в обществе. У детей исследуемой категории взаимодействие с социальной средой затруднено, способность адекватного реагирования на происходящие изменения снижена, что не позволяет им воспринимать усложняющихся требований. Дети данной категории испытывают значительные трудности в достижении своих целей в рамках существующих норм, что вызывает неадекватную реакцию со стороны такого ребенка.

В силу ограничений, наложенных дефектом – нарушением познавательной деятельности, обусловленной тотальным психическим недоразвитием или деменцией, у детей с ограниченными возможностями здоровья существенно затруднена

социально-бытовая адаптация, которая включает в себя самообслуживание, самостоятельность передвижения, трудовую деятельность, подготовленность к работе.

В отличие от детей в норме, у которых социальное развитие происходит произвольно и спонтанно, дети с ограниченными возможностями развития не в состоянии самостоятельно освоить образцы решения социальных и бытовых задач. Большие проблемы возникают при распределении и планировании бюджета, рациональном ведении хозяйства, затруднено установление контактов с членами коллектива. Личность такого ребенка формируется только при условии обучения и воспитания, т.е. при осуществлении целенаправленной подготовки к самостоятельной жизни.

Для успешной социальной адаптации, овладения достаточными социально-бытовыми навыками создаются специальные учреждения, обеспечивающие детей с ограниченными возможностями здоровья определенной учебной и социально-ориентированной базой.

Адекватность поведения и приспособления ребенка с ограниченными возможностями здоровья к жизни в значительной степени определяется уровнем его общего развития: моторики, речи, знаниями, умениями. Процесс обучения ребенка направлен на его всестороннее развитие. Следует подчеркнуть, что процессы развития ребенка в школьном обучении и тренировка его в приспособлении к жизненным ситуациям тесно взаимосвязаны. Образовательная практика, прежде всего, направлена на развитие жизненно важных навыков воспитанников. Они должны уметь самостоятельно себя обслуживать, выполнять в быту и на производстве простую работу. Это обязательное условие самостоятельной жизни детей в обществе.

Деятельность педагога с детьми с ОВЗ выходит за рамки традиционной учительской деятельности, тесно переплетается с различными видами социально-педагогической, реабилитационной, консультативно-диагностической, психотерапевтической, коррекционной деятельности и направлена на содействие ребенку в его социальной адаптации и интеграции посредством специального образования. Указанные особенности работы предполагают огромное терпение и творчество. В связи с

этим на первый план выходит личность педагога. Это человек с особым складом души, деятельный, инициативный, энергичный, уверенный в успешном результате своей профессиональной деятельности, доброжелательный и тактичный. Для него характерна гуманная оценка роли человека в современном мире, в том числе и ребенка с ограниченными возможностями здоровья.



ДИСГРАФИИ БОЛЬШЕ НЕТ?!

Галина Сергеевна Кибардина

учитель-дефектолог высшей категории

Специализированный психоневрологический дом ребенка № 13

Адмиралтейского района, г. Санкт-Петербург, Россия

В книгах, специализированных журналах и в интернет-литературе встречается множество определений дисграфии, описаний ее этиологии, а так же советов опытных педагогов о том, на что следует обращать внимание при диагностике и в процессе преодоления дисграфии. Информации такого рода является прочным подспорьем для логопедов, начинающих практику по работе именно в этой области, а так же для родителей детей страдающих от дисграфии. Несмотря на то, что существует несколько видов дисграфии, а в более сложных случаях встречается смешанная дисграфия, то есть комбинация нескольких

видов сразу, и для преодоления каждого вида дисграфии существуют специальные упражнения, так же существуют упражнения, которые очень полезно использовать в работе по преодолению дисграфии любого вида.

Независимо от того, какой вид дисграфии у конкретного ребенка, будут полезны следующие рекомендации:

Тренируйте у ребенка память и внимание. Абсолютно «избавится» от дисграфии невозможно. Но скорректировать ее таким образом, чтобы она не стала препятствием для обучения ребенка в школе, а в последующем для профессиональной карьеры человека, вполне реально. Следует понимать, что при дисграфии, в первую очередь происходит нарушение мыслительных процессов, а именно внимания и памяти. Поэтому, при подборе заданий для преодоления дисграфии следует выбирать именно такие упражнения, которые будут направлены на тренировку именно этих мыслительных процессов.

Добившись успеха, не прекращайте занятия. Дисграфия имеет свойство «возвращаться». То есть, после прекращения занятий, совершенно нет никакой гарантии в том, что через некоторое время ребенок не начнет снова допускать те же ошибки при письме. Но, конечно, это не значит что, однажды начав заниматься с логопедом, нужно будет делать это постоянно и всю жизнь. Достаточно будет самостоятельно выполнять упражнения для поддержания уже достигнутого уровня. Но делать это все равно придется регулярно. Для людей с дисграфией очень важно научиться самоконтролю. Таким людям необходимо быть более внимательными и сосредоточенными, когда они заняты процессом письма. Занятия с логопедом позволяют выработать такой навык. Но вот если не поддерживать впоследствии должный уровень то, вполне вероятно, что придется начинать все с начала.

Дайте ребенку возможность выполнить задание «ещё один раз». Действительно, многократное переписывание может создать у ребенка негативное отношение к заданиям. Но если ребенок выполняет задание с ошибками, целесообразно попросить его переписать еще один раз. При этом не следует сосредотачивать внимание ребенка именно на тех ошибках, что уже были допущены. Ребенку необходимо заново выполнить задание, приложив при этом максимум внимания к каждой его части, так

как для детей с дисграфией свойственно, сосредотачиваясь на исправлении ошибок в одной части задания, допускать ошибки в той части, что ранее была исполнена без ошибок. Повторная работа с одним и тем же заданием дает ребенку возможность поработать с уже знакомым материалом, что значительно снижает количество ошибок при повторном выполнении, и поднимает самооценку ребенка благодаря успешному результату.

При выборе заданий соблюдайте «оптимальный баланс сложности». Частые ошибки и, как следствие, плохие оценки значительно подрывают самооценку ребенка, особенно в том случае, когда ребенок действительно старается. Поэтому, при подборе заданий педагогу не следует выбирать слишком сложные упражнения, но и слишком легкие упражнения тоже выбирать не стоит. Для того чтобы динамика в преодолении дисграфии была положительной, необходимо соблюдать «оптимальный баланс сложности». Ребенок должен прилагать определенное количество усилий для успешного решения поставленной перед ним задачи, но при этом задание должно быть посильным.

Соблюдайте индивидуальный подход. Если у большинства детей возможности выполнения заданий примерно одинаковые, то у детей с дисграфией они могут слишком разниться. Поэтому очень важно проявлять индивидуальный подход при подборе заданий для каждого отдельно взятого ребенка.

Ругайте ребенка ИНОГДА! По той же причине низкой самооценки такие дети очень болезненно воспринимают критику в адрес того, насколько успешно они справляются с заданиями, при этом не важно по какому предмету и даже вне школьных стен. Если ребенка много и часто ругать, говорить о том, что он не справляется, напоминать о неудачах, ставить слишком высокие планки, то очень велика вероятность того, что мотивация такого ребенка сойдет на нет. И тогда ему станет действительно безразличен результат деятельности, оценка, мнение окружающих. Ребенок совсем перестанет стараться. Но если, указывая на слабые стороны, при этом хвалить ребенка за успехи, которые при дисграфии даются крайне нелегко, то чаще всего ребенок начинает стараться еще сильнее. Он верит в возможность успеха при выполнении даже сложной для него задачи и, как следствие, постепенно справляется и с дисграфией.

Учите с ребенком слова и не только словарные. Часто при дисграфии можно заметить, что ребенок крайне тяжело усваивает правила родного языка. А порой, даже великолепно зная правила, все равно допускает ошибки при письме. Или, что еще хуже, проверяя правильность выполнения работы, исправляет слова таким образом, что в правильно написанном слове появляются ошибки. В такие моменты ребенок не уверен в себе, он не может вспомнить следует ли применять правило в данном случае или слово относится к словарным. Поэтому нужно учить с ребенком как можно больше словарных слов. Но было бы целесообразно так же заучивать и те слова, к которым возможно применить правило, но в которых ребенок регулярно допускает ошибки. Такие слова проще всего бывает просто запомнить.

Существует множество упражнений, способствующих коррекции дисграфии. При этом для каждого вида дисграфии существуют свои специальные методы и приемы. Но, тем не менее, есть несколько практических упражнений, полезных при работе по преодолению дисграфии любого вида:

Упражнение № 1: запоминание цепочки слов.

Логопед читает цепочку из четырех слов, делая паузу после каждого слова. Ребенок внимательно слушает. Затем логопед повторяет слова еще раз. Задача ребенка, спустя 30 секунд после того, как слова были продиктованы два раза, записать их в той же самой последовательности. После этого логопед снова читает цепочку слов, а ребенок самостоятельно проверяет написанное. Каждая новая цепочка должна быть увеличена на одно слово. Выполнение упражнения на занятии заканчивается после того, как ребенок допустил ошибку подряд в двух цепочках.

С каждым занятием ребенок запоминает все более длинные цепочки, достигающие до 10-12 слов. Если слова в цепочке относятся к одной части речи, например все слова-существительные, то такую цепочку запомнить сложнее; цепочки из слов, относящихся к разным частям речи похожи на предложения, в них можно установить связи между словами, и процесс запоминания становится более легким. Данное упражнение является подготовительным к запоминанию предложений. В предложении все слова связаны между собой по смыслу. Если у ребенка путает слова местами, «выкидывает» слова из предложения или добавляет

собственные, то привычка запоминать цепочку не связанных по смыслу слов поможет ребенку правильно запомнить и записать слова в предложении, и далее в тексте. Индивидуальный подход в формулировке данного задания будет заключаться в следующем: если у ребенка лучше развита зрительная память, то цепочки слов лучше всего предлагать ребенку воспринимать на слух, то есть под диктовку. Если же, напротив, слуховая память развита лучше зрительной – то можно предлагать ребенку самостоятельно прочитать цепочку слов, сделав упор при запоминании на зрительный анализатор. Можно комбинировать оба способа выполнения.

Упражнение № 2: запоминание предложений.

Логопед читает короткое простое предложение два раза, делая паузу. Через 30 секунд ребенок записывает данное предложение. После этого проверяется написание, как в первом упражнении.

Важно постепенно усложнять задание. Предложения должны становиться более распространенными и сложными. Выполнение упражнения на занятии заканчивается после того, как ребенок допустил ошибку подряд в двух предложениях.

Упражнение № 3: диктант.

Чем лучше ребенок пишет диктанты, тем легче он воспринимает и запоминает информацию по всем школьным предметам. При точном запоминании и воспроизведении фраз на письме, искажение в понимании полученной информации минимально. Тексты для диктантов следует выбирать сначала легкие, состоящие из простых предложений. По мере того, как усложняются предложения в упражнении №2, следует усложнять предложения и в текстах.

Упражнение № 4: мини-диктанты словарных и «сложных» слов.

Заучивание словарных слов полезно любому школьнику, не только с дисграфией. В конце концов, другого способа правильно писать эти слова не существует. Так же, в завершении каждого занятия следует выписывать все слова, в которых ребенок допустил ошибки, разобрать эти ошибки. А на следующем занятии – написать короткий словарный диктант с этими словами.

Упражнение № 5: разбор правил.

Несмотря на то, что у детей с дисграфией существуют сложности в овладении правилами языка, и порой проще запомнить каждое отдельное слово, учить правила все-таки следует. Необходимо помогать ребенку разобраться в формулировке правила. Разобрать все случаи его применения. Потренироваться на конкретных примерах. А слова, которые все-таки «не получаются» - заучить.

Упражнение № 6: упражнение: «вставь пропущенную букву»

Ребенку предлагается переписать текст, в словах которого отсутствуют сложные для написания буквы, либо в скобках дано два-три возможных варианта буквы, которую следует вставить в пропуск.

Упражнение № 7: вопросы к тексту.

Это упражнение очень полезно не только для детей с дисграфией. Логопед читает короткий текст. А затем задает вопросы по этому тексту, обращая внимание на детали: имена, цвета, названия местности, время суток и прочее. Как правило, немногие могут ответить на вопросы такого рода с первого раза. После того, как ребенок уже знаком с вопросами, можно прочитать текст еще раз и повторить вопросы к нему. С каждым новым заданием, по мере того как внимание ребенка становится более тренированным, следует выбирать более сложные и длинные тексты и задавать более детальные вопросы.

Конечно, это далеко не полный список возможных упражнений, но именно эти упражнения и рекомендации подойдут для работы с любым ребенком, имеющим дисграфию. А вот более конкретные приемы стоит подбирать, опираясь на то, какой вид дисграфии в каждом отдельно взятом случае.

Тетради с практическими заданиями и всевозможными упражнениями, помогающими в работе по преодолению дисграфии того или иного вида с легкостью можно найти на магазинных прилавках.

КОРРЕКЦИЯ РАССТРОЙСТВА РЕЧИ И ГОЛОСА У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ШКОЛЕ VIII ВИДА

И. Н. Егорова, Т. В. Клокова

*Государственное бюджетное специальное (коррекционное)
образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с
ограниченными возможностями здоровья специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа (VIII вида) № 565 Кировского района
г. Санкт-Петербурга, Россия*

Все чаще в школу VIII вида поступают учащиеся с нарушением голосовой функции. Голос имеет важное значение в развитии ребенка, формировании его как личности, в общении со сверстниками и взрослыми. Нарушение функции голосообразования может влиять на развитие речи, нервно-психическое состояние, затруднять коммуникацию, так же стать причиной неполноценности голосового аппарата взрослого человека. Голос, являясь одним из компонентов речи, обеспечивает его слышимость, выразительность, эмоциональность, поэтому любые его нарушения в первую очередь влияют на процесс коммуникации, проявляются как в информативно-коммуникационных, так и в аффективно-коммуникативных способностях ребенка. В этой связи исследование голоса в норме и патологии является одной из актуальнейших задач логопедии.

Исследованиями в этой области занимались такие ученые как Л.С. Волкова, Т.В. Волосовец, В.Е. Агаева, Г.И. Соломатина, О.С. Орлова, Е.С. Алмазова и другие. Их теоретические знания и проведенные исследования помогают организовать учебный процесс с учетом особенностей данной категории детей и достичь высоких результатов.

Произнесение звуков речи представляет собой сложный физиологический акт, для осуществления которого требуются нормальное строение и координированная функция центрального речевого аппарата и периферических органов голосообразования и артикуляции.

Как образуется голос? Человеческий голос складывается из совокупности разнообразных по своим характеристикам звуков,

образующихся при участии голосового аппарата. Источником голоса является гортань с колеблющимися голосовыми складками. В момент фонации, т. е. воспроизведения звука, голосовые складки начинают колебаться, пропуская порции воздуха из легких.

Шепотная речь. В чем отличие? При продуцировании шепота голосовые складки раскрыты, не колеблются, а выходящий из легких воздух встречает сопротивление органов артикуляции в виде щелей и смычек, что вызывает специфический шум.

Развитие просодической стороны речи. Изменение высоты основного тона создает выразительность речи. Одной из составляющих интонации является мелодика — относительные изменения высоты основного тона звуков. Речь человека весьма богата сменами мелодического рисунка: повествовательным предложениям свойственно понижение тона в конце; вопросительная интонация достигается значительным повышением основного тона на слове, содержащем вопрос. Основной тон всегда повышается на ударном слоге. Отсутствие заметной, меняющейся мелодики речи делает ее маловыразительной и обычно свидетельствует о какой-либо патологии.

В школе на логопедических занятиях развивается сила голоса, высота, объем, тембр.

Тембр звука является существенной характеристикой голоса. В человеческой речи все звуки сложны. Тембр отражает их акустический состав, т. е. строение. Каждый звук голоса состоит из основного тона, определяющего его высоту, и многочисленных добавочных или обертонов более высокой, чем основной тон, частоты.

Важную роль при формировании голосового высказывания играет и речевое дыхание.

Выдох обеспечивается работой поперечно-полосатых межреберных мышц и мышц брюшного пресса. В момент речи на помощь приходит диафрагма вместе с гладкими мышцами трахеи и бронхов.

Особенность дыхания состоит в том, что в состоянии покоя оно происходит произвольно, автоматически. В состоянии покоя вдох и выдох осуществляются через нос, и их продолжительность

практически равна в среднем до 16—18 дыхательных движений в минуту. Характер дыхания при фонации существенно меняется: вдох осуществляется быстрее, а продолжительность выдоха увеличивается в 20, 30 и более раз, особенно при пении. Своеобразие фонационного дыхания выражается еще и в том, что вдох происходит и через нос, и через рот, а выдох только через рот.

В логопедической практике давно известно, что речевая и голосовая патологии часто сопровождаются нарушениями дыхания.

Таким образом, голос – это совокупность звуков, производимых голосовым аппаратом человека. Источником голоса служат голосовые складки человека, которые при сближении напряжены и начинают колебаться. Высота звука определяется частотой колебательных движений: чем чаще совершаются периодические колебания воздуха, тем выше звук. Местом, где зарождается высотные характеристики звука, является гортань – голосовые складки человека. Различают три типа голосообразования: придыхательный, твердый, мягкий.

На начальном этапе коррекционной работы логопед вырабатывает индивидуальный подход к каждому ученику, в ходе бесед составляет представление о круге его интересов, особенностей личности, устанавливает личный контакт, обозначает необходимость логопедических. Особенно важно, чтобы ребёнок слышал собственные звуковые замещения и воспринимал необходимость правильного их воспроизведения. Одновременно или последовательно с психотерапевтическими занятиями проводится артикуляционная гимнастика. Её основная цель: активизация и восстановление правильной работы всех компонентов артикуляционного аппарата (верхней и нижней челюсти, языка, мышцы шеи, гортань и голосовые связки) и исключение из процесса образования звуков компенсаторных механизмов. Немаловажным разделом артикуляционной гимнастики является активизация мягкого нёба посредством активной гимнастики. Особое место в занятиях отводится дыхательной гимнастике для получения длительного ротового выдоха под контролем движений диафрагмы и брюшного пресса.

После адекватной подготовки артикуляционного аппарата начинаются голосовые упражнения: вокальная гимнастика, пение песен, использование игр, развивающих высоту голоса. В ходе логопедических занятий производится работа над постановкой звуков и далее их автоматизацией на уровне слогов-слов-предложений-фраз-связной речи, развивается сила и тембр голоса.

Формирование фонетически правильной речи направлено на решение нескольких взаимосвязанных задач:

- 1) нормализация «ротового выдоха», т. е. выработка длительной ротовой струи при произнесении всех звуков речи, кроме носовых;
- 2) выработка правильной артикуляции всех звуков речи;
- 3) устранение назального оттенка голоса;
- 4) воспитание навыков дифференциации звуков с целью предупреждения дефектов звукового анализа;
- 5) нормализация просодической стороны речи;
- 6) автоматизация приобретенных навыков в свободном речевом общении.

Решение этих специфических задач возможно при учете закономерностей усвоения правильных навыков произношения. При коррекции звуковой стороны речи усвоение правильных навыков звукопроизношения проходит несколько этапов.

Первый этап - этап «предречевых» упражнений - включает следующие виды работы:

- 1) дыхательные упражнения;
- 2) артикуляционная гимнастика;
- 3) артикуляция изолированных звуков или квазиартикуляция (так как изолированное произнесение звуков нетипично для речевой деятельности);
- 4) слоговые упражнения.

На данном этапе происходит в основном обучение моторным навыкам на основе исходных, безусловно-рефлекторных движений.

Второй этап - этап дифференциации звуков, т. е. воспитания фонематических представлений на основе двигательных (кинестетических) образов речевых звуков.

Третий этап - этап интеграции, т. е. обучения позиционным изменениям звуков в связном высказывании.

Четвертый этап - этап автоматизации, т. е. превращения правильного произношения в нормативное, в привычное настолько, что оно не требует специального контроля со стороны самого ребенка и логопеда.

Все этапы усвоения звуковой системы обеспечиваются двумя категориями факторов:

1) бессознательными (через вслушивание и воспроизведение);

2) сознательными (через усвоение артикуляционных укладов и фонологических признаков звуков).

Участие названных факторов в усвоении звуковой системы различно в зависимости от этапа коррекции.

У детей с ограниченными возможностями здоровья значительная роль принадлежит подражанию, но элементы сознательного усвоения должны присутствовать обязательно. Это связано с тем, что перестройка прочного патологического навыка назального произнесения невозможна без активизации всех личностных качеств ребенка, направленности на коррекцию дефекта и без сознательного усвоения новых акустических и двигательных стереотипов речевых звуков.

Приемы восстановления и развития голоса:

1) Использование имитации стопа или мычания. Это вызывание звука голоса, фиксация слуха, зрения, тактильно-вибрационных ощущений ребенка на наиболее легком, сильном и красивом звучании голоса. Вызывание голоса обычно самый длительный этап (около одного месяца) в процессе восстановительного обучения.

2) Развитие высоты, силы, тембра голоса, постановка певческого голоса и улучшение мелодико-интонационной стороны речи. Связано это с тем, что закрепившаяся условно рефлекторная связь требует долгой и кропотливой перестройки.

3) Применение вокальных упражнений основано на тесной филогенетической и функциональной связи мягкого нёба и гортани. В норме при пении мышечный тонус нёбной занавески резко повышается с возрастанием мышечного тонуса в гортани и глотке. Мягкое нёбо рефлекторно поднимается и примыкает к задней стенке глотки.

Вокальные упражнения растягивают нёбную занавеску, растормаживают и одновременно активизируют всю мускулатуру гортаноглотки, заставляют ребенка шире открывать рот, увеличивать силу звука. Методика проведения вокальных упражнений и их последовательность при ринолалии имеют ряд особенностей.

4) Дыхательно-голосовые упражнения. Глубокий вдох через нос — продолжительный выдох через рот. «ЗАМОРОЗИМ ПОДБОРОДОК» - втянуть нижнюю губу под верхнюю и длительно подуть холодным воздухом вниз по подбородку, выполнять молча и на одном выдохе. «ЗАМОРОЗИМ ЛАДОШКУ» - растянуть сомкнутые губы, тыльную сторону ладони подставить под подбородок, длительно дуть на одном выдохе по подбородку на тыльную сторону ладони. Повторить упр. 2,3 с дополнением: шепотом произносить слог ФА на одном усиленном выдохе. «ПОГРЕЕМ ЛАДОШКИ» - руки согнуты в локтях, ладони впереди на расстоянии 15-20 см от рта, дуть теплым воздухом на ладони. Длительное произнесение на одном выдохе гласных звуков сначала тихим, затем громким голосом: А (Э), У (О) Ы, И.

Последовательность произнесения может меняться. В течение нескольких дней звуки проговариваются вместе со взрослым, но обязателен контроль положения артикуляционной позы (губ) в зеркале.

Коррекционная работа по развитию и восстановлению голоса в школе VIII вида проводится на всех логопедических занятиях. За пределами логопедического кабинета учащимся помогают воспитатели групп продленного дня, классные руководители, родители. Совместными усилиями закрепляется полученный результат.

СЕКЦИЯ 10.

Теория и методика физического воспитания

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ И ОСВОЕНИЯ РУССКОГО КУЛАЧНОГО БОЯ

Владимир Анатольевич Куц

*ведущий научный сотрудник, ОАО «Концерн «Гранит – Электрон»,
г. Санкт-Петербург, Россия*

Одним из направлений физического воспитания молодежи является обращение к традиционным системам самозащиты, наиболее известной из которых являлся русский кулачный бой. Однако его преподавание и освоение наталкивается на некоторые трудности. Для их преодоления русский кулачный бой необходимо осваивать во всей полноте его традиционных форм: свалку-сцеплялку, стеношный бой, поединки (сам на сам или охотничий бой), круговой бой, а также с хотя бы частичным воспроизведением культурного контекста, в котором происходил его генезис. В современных боевых системах, особенно в их спортивных вариантах, доминирует одна форма боя – поединок. Поединок ретранслирует идеи разъединенности (противопоставленности всем, индивидуализма), значимости внешнего (успех, победа), отсутствия тонкостей мировосприятия. Эти идеи являются отображением глубинных оснований, характерных в основном для западной культуры. Именно поэтому у части наших современников происходит подсознательное отторжение данных систем самозащиты и, как следствие, невысокая эффективность их освоения.

Рассмотрим частичное воссоздание, воспроизведение особенностей русской традиционной культуры, контекста, в условиях которого происходил генезис русского кулачного боя. Эти особенности разделим на экстравертные (внешние) и интравертные (внутренние). Определяющими из первых являются иной тип технологий освоения культурного наследия, иной тип и уровень производства. Определяющими из вторых - являются иной тип мышления человека современности, структурирующий

его систему ценностей и алгоритмы выбора, а также то, что важно для раскрытия тематики данной статьи – иной тип двигательной активности, иная телесно-ориентированная система движений, иная пластика движений [1; 2; 3].

Культурным контекстом, воспроизводящим особенностей русской традиционной культуры, является совместное освоение вместе с кулачным боем русских игр, вокала, танца, театра. Во-первых, по своим глубинным основаниям [5] они совпадают с русской культурой, а, во-вторых, обеспечивают появление нового качества, освоение матасистемы, в которой кулачный бой является только одним из компонентов. Данная метасистема в дальнейшем может стать основанием для генерации новых культурных текстов, которых не было в традиционном обществе и пока нет в современности.

К экстравертным особенностям воссоздания культурного контекста отнесем следующие:

- освоение боя в определенных по возрасту группах (дети, подростки, отроки, юноши) и соответствующих этим возрастам форм боя;

- проведение занятий преимущественно на природе (в противоположность занятиям в залах) во всепогодных русских условиях;

- широкое участие (вплоть до организации) в праздниках (Святках, Масленице, Крещении, Пасхе, Юрьевом дне, Красной горке), фестивалях, публичных выступлениях, семинарах, мастер-классах и т.д.

К трудновоссоздаваемой особенности экстравертного традиционного контекста относится иной тип производства. В современности используются механизированные и компьютеризированные технологии и почти исчезли умения и навыки косить, рубить, молотить и т.п., которые по структуре движений, по их характеру соответствовали основным движениям в кулачном бою.

Ретрансляция в традиционной культуре в основном осуществлялась через подражание, через принцип «делай как я», через подсознательное восприятие. Как правило, такая ретрансляция доводилась до навыков, которые в основном подсознательны.

Новыми экстравертными особенностями культурного контекста современности является возможность использования большого арсенала информационных носителей: видео, аудио, текстовых, графических, а также использовании слова, как главного информационного носителя. При этом ретрансляция происходит преимущественно на сознательном уровне, т.е. ограничивается умениями и редко доводится до навыков.

К интравертным особенностям воссоздания культурного контекста отнесем следующие:

- освоение кулачного боя с опорой преимущественно на чувственно-эмоциональные слои интеллекта;

- создание условий для таких проявлений интеллектуальной деятельности как интуиция, спонтанность, непредсказуемость.

Почти все перечисленные интравертные особенности противоречат доминирующим в современном образовании (в том числе и спортивном), в котором опора идет преимущественно на формально-логические слои интеллекта (и в основном в форме слова) и такие проявления интеллектуальной деятельности в формировании умений к воспроизведению детерминированных алгоритмов.

В книгах [1, с 54; 3, с. 81] приведена классификация всех элементарных движений, используемых в кулачном бою. Отображением этой классификации является таблица симметрии элементарных движений или просто таблица симметрии.

Таблица симметрии – это полный перечень возможных вариантов элементарных движений, которые может выполнить человек. Некоторая часть этих вариантов не зафиксирована в инородных боевых системах. Это не означает, что их не было. Просто они могли не сохраниться.

Набор элементарных движений является важнейшей характеристикой системы самозащиты и придает ей культурную окрашенность. Например, удар «хлест» («подхлест», «с плеча») [1, с. 76; 3, с. 136], зафиксирован только в русском кулачном бое. Но набор не является не только системой, но и структурой. Структуру системы воспроизводит набор и все связи между ее элементами – элементарными движениями. Связи между элементами – это боевые комбинации, устойчивые последовательности из двух или более элементарных движений. Эти комбинации носят название

связок и обладают еще большей культурной спецификой, культурной окрашенностью. Именно по таким связкам легче всего отличить одно боевое искусство от другого. Т.к. общее количество связок только из двух элементарных движений в русском кулачном бою превышает несколько тысяч [2, с. 6], то их освоение в современности эффективно именно по типам связок. Естественно, что освоение их в традиции было принципиально иным.

Характерными типами связок русского кулачного боя являются: эллиптические, разложенные «восьмерки», сложенные «восьмерки» и инерционные раскрутки. Все эти четыре типа связок выполняются для одной или двух частей тела, поэтому их восемь. Отбор типов связок также происходит на основе глубинных оснований культуры. Например, в инородных боевых системах отсутствуют инерционные раскрутки. Причиной этого является и специфика русских условий (слякоть, лед, скользкие поверхности), и специфика форм боя, таких как круговой. В [4, с. 88-89] приведены плотности распределения вероятности всех типов связок для различных форм русского кулачного боя, другими словами, приведем частотный «словарь» типов связок в русском кулачном бою. Там же показано преобладание инерционных раскруток в круговом бою. Кроме того, в [4, с. 88] отмечено: «Круговой бой ведется в ином состоянии сознания, неизвестном нашему современнику. Он требует максимальной гармонизации интеллекта, и использования не только высочайшей техники, т.е. навыков, наработанных за годы тренировок, но и артистичности, импровизации, интуиции, спонтанности. Также он требует иного набора связок, неизвестных в спортивных и современных системах самозащиты».

Принципы симметрии, положенные в основу классификации [3, с. 81], обеспечивают пространственно-временную и функциональную инвариантность защиты в кулачном бою. Другими словами, в нем для интеллекта бойца нет отличия левого от правого, вперед от назад, не важна последовательность движений, соблюдается единство принципов защитных и атакующих действий: и т.д. Многие проявления традиционной культуры также инварианты: инвариантно пространство жилища к

совершаемому в нем обряде, инвариантно деление на левое и правое, инвариантен порядок слов в предложении и т.д.

Преподавание и освоение русского кулачного боя на основе данной методики позволяет использовать многие особенности мировосприятия (тонкости) традиционной культуры, соединяя современные технологии с глубинными основаниями русской культуры.

Итоги.

1. Полнота форм освоения русского кулачного боя обеспечивает совпадение глубинных оснований русской культуры с основными идеями, транслируемыми русским кулачным боем и повышает эффективность его освоения.

2. Контекстом, воспроизводящим особенности русской традиционной культуры, является освоение в современности вместе с кулачным боем русских игр, вокала, танца, театра.

3. Особенности воссоздания культурного контекста являются: опора преимущественно на чувственно-эмоциональные слои интеллекта, создание условий для проявления интуиции, спонтанности действий, непредсказуемости, а также для перехода в иные состояния сознания.

4. На основе разработанной таблицы симметрии элементарных движений русского кулачного боя и при соблюдении вышперечисленных условий возможно быстрое и качественное освоение русского кулачного.

5. Свидетельством создания контекста, обеспечивающего генерацию русского кулачного боя в новом качестве, является творческая активность тренеров и учеников, нашедшая свое воплощение в издании десятков книг по русскому кулачному бою, сборников стихов, песен, в проведении праздников, фестивалей, семинаров, мастер-классов и т.д.

Список литературы

[1] Грунтовский А.В. Русский кулачный бой. История, этнография, техника.– СПб.: Санкт-Петербургское общество любителей кулачного боя, 1993.– 212 с.

[2] Куц В.А. Русский кулачный бой. Традиционная и современная культура самозащиты. Связки. Защита. Оружие. –

СПб.: «Астер-Пресс», 2011. – 296 с.

[3] Куц В.А. Русский кулачный бой. Традиционная и современная культура самозащиты. Удары. СПб.: «Астер-Пресс», 2011. – 319 с

[4] Куц В.А. Защитные стратегии в культуре: байесовский метод оптимизации (на примере русского кулачного боя) // Общество. Среда. Развитие.– 2013.– № 1, С. 86 -91.

[5] Мельникова А.А., Куц В.А. Глубинные основания русской культуры как база ее иммунитета // Ярославский педагогический вестник, 2013.– № 3.

КОРРЕКЦИОННЫЕ ЗАНЯТИЯ ПО ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗКУЛЬТУРЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Л. И. ШАДРИНА

С(К)ОШ VIII вида №4 г. Якутск, Россия

E-mail: albina.shadrina67@mail.ru

Специальная общеобразовательная школа-интернат (или школа для умственно отсталых детей (вспомогательная школа) определяет социальное и правовое положение лиц с умственной отсталостью в обществе, узаконивает для них равные гражданские права на получение образования . Основным направлением специального обучения становится забота о воспитании и обучении аномальных детей с тем, чтобы они могли полноценно жить и трудиться. [1,с.7]. В специальной (коррекционной) школе № 4 г.Якутска с 1986 года по 2013 гг. обучалось более 30 детей с заболеванием детский церебральный паралич (ДЦП). Детский церебральный паралич- это тяжелое заболевание мозга, направляющейся в различных психомоторных нарушениях при ведущем двигательном дефекте. Ребенок с легкой формой ДЦП может быть просто неловким, а с тяжелой формой церебрального паралича может быть полным инвалидом, что может сочетаться еще с умственной отсталостью. Ребенок может страдать от судорожных припадков или других нарушений функции головного мозга. Лечение при данном заболевании комплексное. Основным

видом комплексной помощи является лечебная физкультура, направленная на коррекцию психических и двигательных нарушений детей с учетом теоретической концепции по-этапного формирования двигательных функций как здорового ребенка так и у ребенка с ДЦП. Физическая реабилитация осуществляется следующими средствами ЛФК в нашей школе: физические упражнения, циклические упражнения, подвижные игры, дыхательные упражнения, упражнения с предметами, элементы йоги, упражнения на релаксацию тренажеры: (вибромассажер, мини-тренажер для рук, велотренажер, мини- гребля, эллиптический тренажер, мини – степпер , беговая дорожка,тренажер – тотол, кардио-тренажер, желоб вогнутый и выпуклый, гимнастическая доска и лестница и.т.д) , используемые средства направлены на развитие крупных мышц и заинтересованных отделов. В работе с детьми соблюдается методика работы по ЛФК при ДЦП: регулярность, строгая индивидуализация упражнений. ЛФК в соответствии стадией заболевания, тяжестью, возрастом ребенка, его психическим развитием, постепенное строгое дозирование, увеличение физических упражнений. Упражнения направлены на растягивание мышц, снятие напряжения мышц, расширение диапазона движений; упражнения взаимного влияния для укрепления ведущих и антогонистических групп мышц; упражнения на выносливость для поддержания эффективности функционального состояния органов; тренировка на расслабление для устранения мышечных спазмов и судорог; тренировка для обучения нормальной ходьбе; упражнения для развития мышечной силы.



Дети с ДЦП проходят специализированное комплексное лечение в стационаре 1-2 раза в год, затем в течение учебного года они занимаются физической реабилитацией 1 раз в неделю на занятиях ЛФК, 2 раза в неделю физкультурой. Занятия ЛФК в неделю принесли положительные результаты: это 1 девочки, поступшей в 1 классе с диагнозом ДЦП в 4 классе сняли диагноз ДЦП. У 2 девочки, которая в 1 классе ходила только при помощи поддержки, а теперь она учится в 4 классе, она догнала своих сверстников. У 3 девочки, которая в 1 классе с трудом передвигалась, а теперь она ходит сохраняя вертикальное положение тела, выпрямляя ноги. Форма проведения занятий малогрупповая. Все это позволяет выполнить главный принцип физического воспитания при ДЦП: регулярность, систематичность и непрерывность. Все дети имеют улучшение в физическом и психическом состоянии. Сохранение часов ЛФК приводит к замедлению психо-физического развития детей. Таким образом, сохранение 2 часа ЛФК и 1 час физкультуры в неделю для учащихся с «0» по 5 класс, 1 час ЛФК и 2 часа физкультуры в неделю в сетке часов, для учащихся с 6 по 10 класс является важным моментом в психо-физическом развитии ученика.

Динамика физического развития с 1 класса по 4 класс у 1 девочки

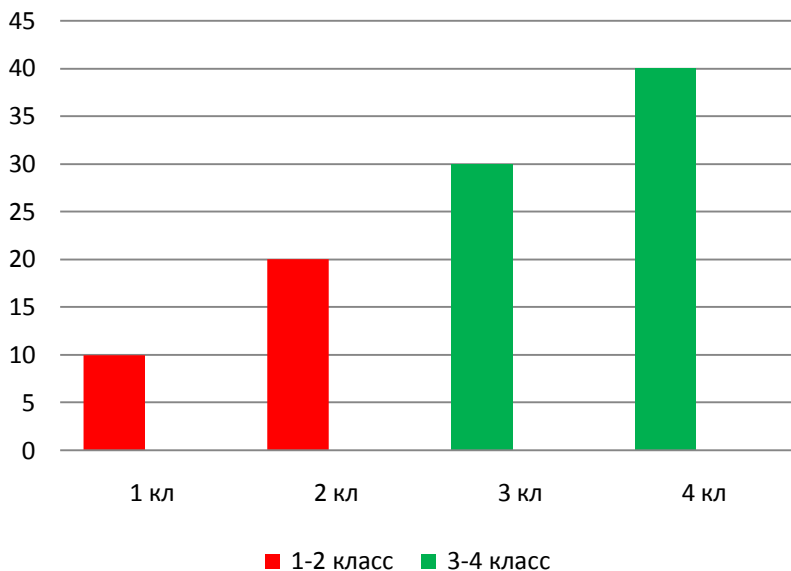
	1 класс 2009- 2010уч.год	2 класс 2010-2011 уч.год	3класс 2011-2012 уч.год	4 класс 2012-2013 уч.год
1.Положе ния стоя	Стойка с поддержкой (ноги согнутые)	Стойка на согнутых ногах с под- держкой	Стойка без поддержки от 0 до 50 мин.	Стойка свободная
2.Положе ния сидя	Положение сидя на стуле свободное, на полу с поддержкой, спина согнутая, ноги согнутые	Положени е сидя на стуле свободное , на полу сидение более сво- бодное, спина согнутая, ноги согнутые	Сидя на полу ноги чуть согнутые, спина чуть согнута	Сидя на полу ноги прямые, спина прямая
3.Положе ния лежа	Положение лежа на спине ноги согнуты	Тоже самое	Ноги чуть согнутые	Ноги прямые
4.Состоян ие ног	Ноги полусогнуты в положении стоя, лежа	Тоже самое	Ноги чуть согнуты стоя, лежа	Ноги прямые
5.Состоян ие рук	Руки полусогнутые, поднимает до уровня плеч	Тоже самое	Подъем рук вверх, полусогнут ые	Подъем рук вверх, чуть согнутые
6.Способ- ности фиксация поло- жения	нет	нет	Фиксация упражнений до 5 счета	Фиксация упражнения до 10 счета
7. Ходьба	Ходьба с поддержкой взрослого и на четвереньках	Ходьба с поддерж- кой взрос- лого	Ходьба самостоя- тельная, но не долго	Ходьба самостоятель- ная, медленно

8.Бег	нет	нет	нет	нет
9. Приседание	нет	нет	нет	нет

Коррекционные занятия на тренажорах с 1 класса по 4 класс

	1 класс 2009- 2010уч.год	2 класс 2010-2011 уч.год	3класс 2011-2012 уч.год	4 класс 2012-2013 уч.год
1.Гимнастическая скамейка для брюшного пресса	5 раз с помощью	8 раз с помощью	10 раз с помощью	5 раз самостоятельно
2.Электрический мотопед вращательное движение рук	На малой скорости	На малой скорости	На малой скорости	На малой скорости
3.Велотренажер (механический)	Вращение с помощью взрослого	Тоже самое	Вращение с редкой помощью	Вращение самостоятельно
4.Гребля (руки, ноги)	нет	нет	Ноги работают с помощью взрослого	Тоже самое
5.Беговая дорожка	нет	Ходьба с помощью взрослого	Ходьба самостоятельно	Ходьба самостоятельно
6.Тотал (работа рук и ног)	Ноги с помощью взрослого	Тоже самое	Самостоятельная работа ног	Тоже самое
7.Министеппер	Работа ног с помощью взрослого	Работа ног с помощью взрослого	Работа ног 2 минуты с отдыхом самостоятельно	Работа ног 3 минуты с отдыхом самостоятельно с отдыхом

График развития навыков ходьбы за период учебы с 1 кл по 4 кл в %



1-2 класс – ходьба с помощью

3-4 класс – самостоятельная ходьба

Таким образом, при осуществлении комплексного подхода возможна коррекция не только двигательных нарушений у ребенка с ДЦП, но и динамика развития личности школьника с учетом траектории его индивидуальных особенностей.

СЕКЦИЯ 11. Экологическое воспитание

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Елена Юрьевна Лысенкова

*МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №21» г.Калуги,
Россия, yuliya38820@mail.ru*

Ребёнок по своей природе - пылливый исследователь, открыватель мира. Так пусть перед ним откроется чудесный мир в живых красках, ярких и трепетных звуках...

В. А. Сухомлинский

Приоритетными задачами современной школы являются создание необходимых условий для личностного развития учащихся, формирование экологической культуры, субъективности и активной позиции в учебном процессе. Решение названных задач особенно актуально для начального звена школьного обучения.

Особое внимание к проблемам экологического образования детей младшего школьного возраста можно объяснить двумя причинами:

— необходимостью рассматривать экологическое воспитание как непрерывный и систематический процесс в течение всего периода школьного обучения;

— актуальностью формирования элементарной экологической культуры в наиболее благоприятный период эмоционального взаимодействия ребёнка с природой.

Одним из важнейших принципов экологического образования считается принцип непрерывности. При этом под непрерывностью понимается взаимосвязанный процесс обучения, воспитания и развития человека на протяжении всей его жизни. Детство – это период бурного развития ребёнка, интенсивного накопления знаний об окружающем мире, формирования многогранных отношений к природе и людям.

Человек не может расти и развиваться, не взаимодействуя с окружающей природной средой. Это взаимодействие становится всё более актуальным по мере роста самостоятельности ребёнка и расширения сфер его деятельности. Чувства и ум развиваются соответственно тому, какой характер носят его отношения с природой. Именно поэтому так важен в экологическом воспитании начальный этап школьного обучения, когда стихийные знания о культуре взаимоотношений с природной средой систематизируются и обобщаются.

Экологическое воспитание – это один из аспектов социализации личности, т.е. активного приспособления к среде обитания, принятие и ответственное выполнение законов существования человека в природе и в обществе. Процесс социализации включает:

1. Формирование умения осуществлять различные роли, без которых невозможно взаимодействие человека и природы, безболезненное и неопасное для обеих сторон.
2. Развитие определённых оценочных суждений, норм и социально значимых мотивов поведения.
3. Сформированность «критического» мышления, умения предвидеть последствия своего поведения, «экологическая» рефлексия.

Детям свойственны доброта и любознательность, но им не хватает опыта, знаний. Важная задача начальной школы – экологическое образование. Содержание его может быть развёрнуто как в рамках учебных предметов, так и во внеклассной и внешкольной работе.

Эффективность экологического воспитания в значительной степени определяется умелым сочетанием разнообразных видов деятельности, в которую педагог вовлекает учащихся, стремясь сформировать у них экологические ценности и социальные нормы отношения к окружающей среде.

На какой результат экологического воспитания учеников начальных классов можно рассчитывать?

К концу начального обучения может быть сформирована *готовность* ребёнка к правильному взаимодействию с окружающей природой. Эта готовность включает:

— *эмоциональную* готовность – восприимчивость к миру природы, чувство удивления, восторженности, эмоционально-положительное отношение к её объектам, «знаемые» (А.Н. Леонтьев) мотивы поведения;

— *деловую* готовность – возможность реализовать свои знания в разнообразных нестандартных учебных и не учебных ситуациях, желание участвовать в альтруистической деятельности;

— *интеллектуальную* готовность – определённый уровень информированности детей о природе, возрастной уровень эрудиции и познавательных интересов, осознание себя как носителя экологической культуры.

Уровень экологической воспитанности человека определяется не тем, что он *говорит* о правилах поведения в природной среде, а тем, как он *выполняет* эти правила.

Чаще всего учитель строит экологическое воспитание на отрицательном опыте. У детей формируются сначала представления о неправильном поведении в природе, в сознании фиксируются примеры отрицательного отношения к флоре и фауне.

Учитывая психологические особенности младшего школьника, наиболее актуальными для него являются эмоциональные переживания, связанные с процессом общения с объектом природы, а не сведения о нём, полученные от взрослого или из книг. Если дети знают, как не надо поступать, то это не означает, что у них есть представления о правильных нормах поведения в природе. Это положение подтверждается анализом ответов детей 7-10 лет на вопрос: « Как надо относиться к природе?» Понятие « хорошо» ассоциируется в основном с отказом от неблагоприятных поступков (« нельзя рвать..., бегать..., бить..., ломать...»). Даже многие выпускники начальной школы теряются, когда требуется оказать помощь, проявить заботу, внимание к природному объекту. Дети не совершают негативных поступков по отношению к природе, но не видят и необходимости помочь ей, не знают, как это делать.

Таким образом, в системе экологического образования должны быть переставлены акценты: первичной должна стать

задача формирования норм нравственного поведения в природе, умения не только заметить неблагополучие её объекта, но и найти способ устранения причины. И только на этой основе можно формировать умение анализировать примеры отрицательного взаимодействия с природой.

Эффективность экологического образования в значительной степени определяется умелым сочетанием разнообразных видов деятельности, в которую учитель вовлекает учащихся, стремясь сформировать у них экологические ценности и социальные нормы отношения к окружающей среде. Уроки гуманитарного цикла дают интересный материал для формирования ответственного отношения учащихся к природе. Элементы экологического образования можно использовать на любом этапе урока русского языка (словарная работа, работа по развитию речи: объяснить смысл пословиц: *Лес и вода – брат и сестра. Много леса – береги, мало леса – посади.*) Большими возможностями обладают уроки чтения. Литературные произведения позволяют формировать знания об объектах природы, о мотивах охраны природы. Большой эмоциональный всплеск дают уроки изобразительного искусства и технологии. На этих уроках дети не только учатся видеть красоту природы, но и изображать её. Наиболее богатые возможности по воспитанию экологической культуры нам предоставляют уроки ознакомления с окружающим миром. Большой и разнообразный материал дают экскурсии.

Внеурочное время предоставляет большие возможности для проведения различных игр, викторин, праздников, конкурсов. Эта работа не только расширяет кругозор учеников, но и воспитывает их. Год от года меняется отношение детей к живому и неживому вокруг них, к собственным поступкам, к высказываниям и действиям других людей.

Любовь к природе – великое чувство. Оно помогает человеку стать справедливей, великодушнее, ответственнее. Любить природу может лишь тот, кто её знает и понимает, кто умеет её видеть. Чтобы человек научился этому, прививать любовь к природе надо с самого раннего детства.

«Природа – единственная книга, содержание которой одинаково значительно на всех страницах.» В. Гёте