



Международная академия наук педагогического
образования
Шадринский государственный педагогический
университет
Центр «Непрерывное педагогическое образование»

Наука XXI века: взгляд в будущее

Материалы XI Всероссийской научно-
практической конференции учащейся молодежи

Шадринск

2019

УДК 001

ББК 72

НЗ4

Печатается по решению Редакционно-издательского совета Шадринского государственного педагогического университета, протокол №4 от 19.06.2019 года.

Ответственные за выпуск:

доктор педагогических наук, профессор *Ипполитова Наталья Викторовна*,

кандидат педагогических наук, доцент *Стерхова Наталья Сергеевна*,

Технический редактор: *Иванова Юлия Михайловна*

Наука XXI века: взгляд в будущее : материалы XI Всерос. науч.- практ.

НЗ4 конф. учащейся молодежи / Междунар. акад. наук пед. образования, Шадр. гос. пед. ун-т ; отв. за вып. Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова. – Шадринск : ШГПУ, 2019. – 825 с.

В сборник включены материалы, представленные участниками XI Всероссийской заочной научно-практической конференции учащейся молодежи «Наука XXI века: взгляд в будущее». Статьи отражают результаты учебно-исследовательской работы обучающихся различного уровня (магистрантов, студентов, учащихся общеобразовательных школ).

Данные материалы могут быть полезны для студентов педвузов, учащихся общеобразовательных школ, всех занимающихся исследовательской работой.

Материалы публикуются в авторской редакции.

УДК 001

ББК 72

© МАНПО, 2019

© ШГПУ, 2019

СОДЕРЖАНИЕ



<i>Абдуллаев Б.Р.</i> Влияние физической культуры и спорта на здоровье подростка	13
<i>Абиева Д.Р., Ахметжанова Г.В.</i> Педагогическое взаимодействие в условиях дистанционного обучения	18
<i>Абрамова А.А.</i> Тематическая интеграция как средство формирования информационных умений младших школьников	25
<i>Агеев А.А., Харланова Е.М.</i> Особенности управления общественно-государственной детско-юношеской организации	30
<i>Азанова А.А., Шарыпова Н.В.</i> Совершенствование методики обучения учащихся химическому языку	38
<i>Акамова А.В., Разливинских И.Н.</i> Математические экскурсии как средство развития познавательного интереса у младших школьников	49
<i>Аксентьева Л.Н, Стерхова Н.С.</i> Анализ отечественного опыта в решении вопросов повышения квалификации водителей автотранспортного предприятия	56
<i>Амбого Х.</i> Невербальная коммуникация, как способ взаимодействия педагогов и учащихся	63
<i>Амбого Х., Табуева Е.В</i> Проблемы трактовки понятия "гендер" в современной психологии	69
<i>Андреева О.Д., Фролова Е.В.</i> Роль семьи в профилактике игровой компьютерной зависимости	77
<i>Андросенко Л.С., Гольцева Ю.В.</i> Теоретические аспекты проблемы формирования инициативного сотрудничества у младших школьников в процессе групповой деятельности	83
<i>Антропова О.Д.</i> Применение интерактивных методов в колледже	89

<i>Артамонова М.А., Емельянова Т.В.</i> Формирование экономической компетентности будущих педагогов	94
<i>Атамуратов А.А.</i> Анализ понятия «педагогический контроль	102
<i>Афанасьева Е.В., Груздова И.В.</i> Развитие музыкально-игрового творчества детей в дошкольной организации.....	109
<i>Базыльников К., Колесников М.А.</i> Может ли человек жить и развиваться вне общества?	116
<i>Байдосова П.А., Волчегорская Е.Ю.</i> Особенности проявления буллинга у детей младшего школьного возраста	120
<i>Баранова К., Колесников М.А.</i> Ж.П. Сартр о свободе человека	124
<i>Барнашева Д.Д., Шарыпова Н.В.</i> Особенности изучения прикладных аспектов химии элементов в школьном курсе химии	129
<i>Безногов М.А., Стерхова Н.С.</i> Характеристика феномена лихачества водителей	135
<i>Бортникова А.Е., Едренкина М.В.</i> Реализация методов воспитания будущих специалистов банковского дела на занятиях в колледже	144
<i>Бугачев А.В., Ипполитова Н.В.</i> Краеведческая работа как одна из форм патриотического воспитания школьников	150
<i>Бугачев А.В.</i> Патриотическое воспитание школьников во внеучебной деятельности	155
<i>Будницкая Е.С.</i> Цифровой детокс для подростков в условиях детского лагеря	162
<i>Бузакова Д.И., Ипполитова Н.В.</i> Применение кейс-технологии в процессе подготовки будущих специалистов СПО	170
<i>Булаева Т.А., Фортыгина С.Н.</i> Применение информационно-коммуникационных технологий в учебной деятельности младших школьников.....	176
<i>Быданов Н.М.</i> Организация правового воспитания студентов в образовательных организациях среднего профессионального образования	180

<i>Вавилина К.В., Ахметжанова Г.В.</i> Значимость формирования социальной компетентности у представителей религиозных конфессий	185
<i>Верткова Е.В., Волчегорская Е.Ю.</i> Проблема склонности к буллингу – в работах зарубежных исследователей	191
<i>Водолеева Е.Ю., Жукова М.В.</i> Работа педагога-психолога с семьями подростков по профилактике межличностных конфликтов	196
<i>Гасанова С.Э., Медяник Г.А.</i> Технология стимулирования обучающихся к самореализации в социально-значимой деятельности	204
<i>Горшкова И.А.</i> Развитие финансовой грамотности у младших школьников	211
<i>Горячкина В.А.</i> Дидактическая игра на уроках РКИ как способ реализации метапредметных связей	217
<i>Грановская М.Е., Шарыпова Н.В.</i> Использование биологического эксперимента как специфического средства обучения в современной школе	224
<i>Грибкова К.Е., Голованова И.Ю.</i> Речевое поведение учителя в конфликтных ситуациях на уроке	235
<i>Грищук Е.Г., Жукова М.В.</i> Особенности проявления кибербуллинга у детей младшего школьного возраста	241
<i>Гумманов Ш.Р.</i> Интернациональное воспитание в организациях среднего профессионального образования	245
<i>Гусев Е.А., Едренкина М.В.</i> Обучение решению задач будущих техников на занятиях по дисциплине «Конструкция и проектирование автотракторной техники»	254
<i>Давыдова А.О., Волчегорская Е.Ю.</i> Сущность и структура мотивационно-смысловой сферы	260
<i>Дубовкина М.В.</i> Особенности изучения лирических произведений в старшей школе	268
<i>Дымшакова А.А., Суворова А.И.</i> Топонимический материал в школьном краеведении	275

<i>Дьяконова Г.Ю.</i> Роль социальноориентированных игр при формировании социальных компетенций старших дошкольников	280
<i>Дьячкова В.О., Бурнашева Э.П.</i> Организация проблемного обучения в процессе подготовки будущих бухгалтеров	283
<i>Ежова М.С., Фролова Е.В.</i> Модель управленческого содействия педагогам в реализации инновационной деятельности	289
<i>Ермакова А.О.</i> Определение места и роли технологии проектной деятельности в учебном процессе по биологии	295
<i>Ермашова М.И.</i> К вопросу применения педагогической поддержки в социальной деятельности	299
<i>Ефимова Е.Е., Пташко Т.Г.</i> Организация социальной работы с замещающими семьями	303
<i>Зайдуллина Э.Р., Рослякова С.В.</i> Наставничество как организационная форма профориентационной работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей	308
<i>Закирова И.Р., Соколова Н.А.</i> Управление межличностными конфликтами детей из неблагополучных семей в условиях социально-реабилитационного центра	314
<i>Ибрагимова Л.Б., Черкасов Н.О.</i> Основные тенденции психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях	319
<i>Кизилов Д.С., Ахметжанова Г.В.</i> Психолого-педагогическое сопровождение как условие формирования профессионального самоопределения старшеклассников	326
<i>Козлова А.С.</i> Метафорическая репрезентация России в современных англоязычных СМИ	330
<i>Колодкина А.В.</i> К вопросу о семейных аспектах этнокультурного развития младших школьников	337

<i>Коновалова Ю.В., Евлова Е.В.</i> Среднее профессиональное образование: проблемы подготовки конкурентоспособного специалиста	342
<i>Коняхина А.В., Ахметжанова Г.В.</i> Особенности реализации процессного подхода в вузовском образовании	348
<i>Королева Л., Разливинских И.Н.</i> Использование игровых технологий в процессе обучения младших школьников	352
<i>Костерина М., Жукова М.В.</i> Социальные детерминанты буллинга	357
<i>Кравчук Е.В., Разливинских И.Н.</i> Использование различных головоломок в процессе обучения младших школьников	362
<i>Кузьминых М.С.</i> Организации контроля в чемпионате Worldskills для специализации «транспорт»	368
<i>Кутенева И.Е.</i> Генезис становления проблемы межкультурной коммуникации в научном ракурсе	375
<i>Лачкова П.В., Коурова С.И.</i> Наглядность при изучении темы «Опорно-двигательная система» в курсе школьной биологии	379
<i>Лашкова М.В., Едренкина М.В.</i> Организация различных форм обучения в процессе подготовки будущих бухгалтеров (на примере курса «Основы анализа бухгалтерской отчетности»)	388
<i>Лебедева А.С., Сафронова Е.М.</i> Формирование речевой культуры студентов в рамках изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» в условиях СПО»	392
<i>Лисьих Д.А., Стерхова Н.С.</i> Развитие интереса к военной технике у будущих механиков-водителей МТ-ЛБ в автошколе ДОСААФ	399
<i>Маишева П.С., Жукова М.В.</i> Роль семьи в формировании аддиктивного поведения младших школьников	404
<i>Максютова А.С., Рослякова С.В.</i> Социальная профилактика современных форм девиантного поведения подростков	412

<i>Малкова А.В., Ипполитова Н.В.</i> Применение игровых технологий в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в организации среднего профессионального образования	419
<i>Мамаев А.В.</i> Значение предпрофильной подготовки в профессиональном самоопределении старшеклассников.....	428
<i>Мамедова А.С.</i> Методика применения элементов дистанционного обучения в процессе подготовки специалистов СПО	432
<i>Мамедова К.С.</i> Лепбук как средство развития исследовательских умений младших школьников	442
<i>Маринкина Н.В.</i> Условия формирования поликультурной компетентности будущих педагогов	449
<i>Маршина Е.В., Груздова И.В.</i> Формирование эмоционально – творческой культуры детей в музыкально – игровой деятельности дошкольников	455
<i>Мельников С.А.</i> Разработка и применение электронных учебных пособий в процессе подготовки будущих водителей категории «В»	460
<i>Мирзоева Ш.Х., Медяник Г.А.</i> Исторические аспекты развития этической культуры у студентов-бакалавров	463
<i>Мифтахова Д.Р.</i> Психолого-педагогические аспекты развития активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста	472
<i>Молостова Е.А., Соколова Н.А.</i> Управление процессами профилактики девиантного поведения подростков в системе образования.....	482
<i>Мурзина Л.В., Волчегорская Е.Ю.</i> Управление художественно-творческой деятельностью младших школьников в образовательной организации	486
<i>Мут К.Р.</i> Социальное партнерство в образовательных организациях ...	489
<i>Нагейкина Е.Г.</i> Анализ понятия «исследовательская деятельность обучающихся в колледже»	492
<i>Насенник Л.А., Руденко А.В., Черникова Е.Г.</i> Семья в представлениях современной молодежи	498

Насырова Д.Т., Жукова М.В. Особенности буллинга в младшем школьном возрасте	504
Николаева Н.В., Груздова И.В. К проблеме развития детской инициативы в дошкольной организации	510
Носкова Н.Д., Жукова М.В. Формирование оптимального атрибутивного стиля как условие предупреждения буллинга	515
Ордашева М.Ж. Формирование профессионально-эстетической готовности будущих учителей изобразительного искусства	522
Осипова И.В., Старцева М.В. Использование дидактических возможностей интерактивной доски в процессе подготовки будущих финансистов при изучении междисциплинарного курса «Финансы организации»	528
Парфёнова В.С. Своеобразие сонетов Константина Васильевича Скворцова: традиции формы и своеобразие содержания (на примере поэмы «Имена» (Венок сонетов)	534
Перевозчикова В.В., Голованова И.Ю. Методика работы по развитию связной речи на уроках русского языка	540
Передерий О.С. Приёмы и средства активации квазипрофессиональной среды подготовки курсантов к международному взаимодействию	546
Писаренко Д.А. Внеучебная деятельность студентов вуза – составляющая профессиональной подготовки будущего педагога	549
Порошин В.О. Организационно-педагогические условия формирования готовности курсантов военных вузов к полисубъектному управлению	552
Потапова Е.И., Медяник Г.А. Профилактика предэкзаменационной тревожности у учащихся выпускных классов с использованием методов арт-терапии	567
Поткин Ю.Е., Стерхова Н.С. Развитие стрессоустойчивости у будущих-механиков водителей многоцелевого транспортера (тягача) лёгкого бронированного во внеучебной деятельности в автошколе ДОСААФ	572

Пшеничникова В.А., Жукова М.В. Компьютерная аддикция у детей младшего школьного возраста, склонных к кибербуллингу	577
Радионова И.В., Рослякова С.В. Проблема формирования профессиональной компетентности у работников социальной сферы: теория и практика	582
Рамазанов К.Р., Старцева М.А. Активные методы обучения	590
Репина А.С. Формирование читательской компетентности у младших школьников с нарушениями зрения	597
Руденок. Е.М., Гольцева Ю.В. Понятие «личностное самоопределение младших школьников» в соответствии с ФГОС НОО	605
Рябова О.В., Волчегорская Е.Ю. Методы формирования познавательно-аналитических умений у младшего школьника	609
Санталов А.В. Референтность образовательного процесса как аспект психологической безопасности образовательной среды	613
Селицкий И.А, Стерхова Н.С. Патриотическое воспитание будущих-механиков водителей многоцелевого транспортера (тягача) лёгкого бронированного в автошколе ДОСААФ	622
Симонова М.И., Жукова М.В. Развитие самостоятельности младших школьников в проектной деятельности	630
Соломатова А.Е., Жукова М.В. Особенности проявления буллинга у детей младшего школьного возраста	637
Соплина А.А., Жукова М.В. Зависимость от компьютерных игр у младших школьников, как вид аддиктивного поведения	642
Сочнева А.А., Рослякова С.В. Социально-трудовые конфликты и их разрешение в организации, оказывающей социальные услуги	650
Становая М.А., Жукова М.В. Буллинг как один из видов отклоняющегося поведения в младшем школьном возрасте	657
Стеблёв Р.Е., Едренкина М.В. Применение игровых методов обучения в процессе подготовки будущих машинистов крана	664

Сухорукова И.А. Аспекты формирования системы общения у младших школьников	669
Тарасова И.Ю., Верховых И.В. К вопросу о воспитании ценностного отношения к малой Родине	673
Тахиров Н.И. Образ царствования Николая I в «Истории России» Е.Ф. Шмурло	677
Ташкина Т.Н. Формирование временных представлений у детей младшего школьного возраста на уроках математики	683
Туганова А.А., Едренкина М.В. Проектирование педагогического процесса будущих бухгалтеров на основе дисциплины «Основы бухгалтерского учета»	691
Туранова Е.А. Изучение раздела «устное народное творчество» в средней школе	704
Турчанинова А.В. Применение игровых методов обучения в СПО	710
Угрюмова Е.Е., Жукова М.В. К вопросу о подготовке старшеклассников к семейной жизни	715
Урываева Н.А., Федосеева Е.С. Развитие навыков планирования и контроля у детей с нарушениями речи	720
Усатова А.Е., Волчегорская Е.Ю. Особенности развития эмоциональной сферы у детей младшего школьного возраста	726
Усольцева Ю.Е., Едренкина М.В. Организация и проведение контроля результатов освоения дисциплины «Бухгалтерский учет в страховых организациях» будущих специалистов страхового дела	728
Фадеева М.П., Медяник Г.А. Результат и перспективы исследования лидерского потенциала подростков - активистов детского общественного объединения	736
Хабибулина М.Б., Волчегорская Е.Ю. К вопросу о развитии профессиональной компетентности студентов в условиях образовательного коучинга	745

<i>Халявин С.И., Шарыпова Н.В.</i> Актуальные проблемы преподавания предмета химии в профильных классах	748
<i>Храмцова К.А., Шишкина К.И.</i> Теоретические аспекты вопроса «формирования основ здорового образа жизни у младших школьников средствами взаимодействия участников образовательных отношений»	752
<i>Черепанова А.Н.</i> Применение ТСО в профессиональной подготовке будущих специалистов	758
<i>Чернецов П.И.</i> Модернизация системы школьного образования. Идеи и пути её реализации	764
<i>Чернова Н.В.</i> Формирование ценностного отношения к истории родного края у школьников в дополнительном образовании	771
<i>Чигвинцева А.С., Жукова М.В.</i> Работа педагога-психолога с семьей по профилактике агрессивного поведения младших школьников	775
<i>Чирков М.А., Ахметжанова Г.В.</i> Методы формирования информационного иммунитета	780
<i>Шагиахметова К.Р., Агеев А.А., Волчегорская Е.Ю.</i> Неформальное образование в деятельности Российского движения школьников на примере Челябинской области	786
<i>Шуплецова А.А.</i> Развитие логического мышления у младших школьников при решении комбинаторных задач	795
<i>Щербакова М.А., Едренкина М.В.</i> Возможности разработки и применения рейтинговой системы оценки уровня освоения дисциплины в учебном процессе учреждений среднего профессионального образования	800
<i>Яковлев О.Е., Камышева О.С.</i> Лингвистические особенности репрезентации метафоры в переводе с английского языка на русский язык ...	806
<i>Якутина Е.Ю.</i> Использование проектной деятельности в формировании ценностно-смыслового отношения к природе у дошкольников	818



Абдуллаев Б.Р.

студент 311 группы

педагогического факультета

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

г. Шадринск

E-mail: batyr.abdullayev@list.ru

Влияние физической культуры и спорта на здоровье подростка

Современное общество заинтересованно сохранить и улучшить физическое и психическое здоровье человека, повысить его интеллектуальный потенциал [1, с.45]. Физическая культура и спорт является одним из наиболее важных факторов укрепления и сохранения здоровья. Это особенно важно сегодня, в условиях резкого снижения двигательной активности. Понимание того, что будущее любой страны определяется здоровьем членов общества, привело к усилению роли физической культуры и спорта в деятельности по укреплению государства и общества и активному использованию физической культуры и спорта в поддержании и укреплении здоровья населения. Именно поэтому за последние годы место спорта в системе ценностей современной культуры резко возросло. Увеличилось количество массовых спортивных соревнований для детей и молодежи как в регионах, так и на федеральном уровне.

Основоположник российской педагогики К.Д. Ушинский доказал влияние закаливания и физических упражнений на здоровье. На теснейшую связь между умственным и физическим развитием неоднократно указывал П.Ф. Лесгафт. О гармоничном развитии личности размышлял В.А. Сухомлинский, который

обосновал роль учителя в этом процессе: приоритетом в его работе должна стать забота о здоровье воспитанников.

Активный поиск форм деятельности по формированию у подрастающего поколения здорового образа жизни продолжается и в настоящее время, о чем свидетельствуют труды Д. Алленсворта, Ю. Кольбе, Э. Лоусона; М.М. Безруких, Н.В. Гороховой, Г.А. Засобиной, Е.В. Кирнасюк, Г.С. Козупица, Л.И. Колесниковой, Л.Ю. Минеева, В.В. Пономарева, В.Г. Рындак, Л.Ф. Тихомировой, Т.В. Шамардиной, О.А. Шкляровой и др.

В работах вышеназванных исследователей подчеркивается, что формирование здорового образа жизни должно начинаться с раннего детства, а затем продолжаться в течение всего периода обучения в школе. При этом «уже на подростковом этапе важно научить управлять поведением и повысить значимость сбережения и укрепления здоровья» [2, с. 58]. Особая роль в этом процессе принадлежит урокам физической культуры, дидактический потенциал которых должен быть направлен на всестороннее развитие личности школьников, полноценную реализацию двигательной активности, гармонизацию физических, духовных и психических сил.

Продолжая мысль о дидактическом потенциале уроков физической культуры, целесообразно обратить внимание на содержание работы исследователя И.Н. Воробьевой, которая посвятила его сходной теме. Автор исследования обосновывает, что такие занятия способствуют развитию не только отдельной личности, но и всего общества в целом, поскольку содействуют «становлению и поддержанию такого важного социального течения, как активное физкультурное движение, то есть совместной деятельности людей по формированию, развитию, использованию, распространению и приумножению ценностей физической культуры и спорта» [3, с. 37].

Благодаря организации целостного педагогического процесса физическая культура позволяет вовлекать всех школьников, независимо от физической

подготовленности и состояния здоровья, в физкультурно-оздоровительную деятельность, в процессе которой они приобщаются к социальным ценностям, главная из которых – здоровье. Результатом физкультурно-оздоровительной деятельности становится «высокий уровень развития жизненных сил, нравственное, эстетическое, интеллектуальное развитие, ориентация на здоровый образ жизни» [4, с. 37].

Характеризуя потенциал уроков физической культуры, исследователь Н.Н. Бачурин пишет о том, что, если посещение занятий является систематическим, то оно обеспечивает школьникам высокую работоспособность при освоении других дисциплин, предотвращает массовые заболевания. Однако описанного эффекта можно добиться при условии дозированных нагрузок в соответствии с нормами возрастного развития. Другим условием Н.Н. Бачурин называет получение удовольствия от занятий [5, с. 201].

Применительно к оценке уроков физической культуры в подростковой среде добиться систематического посещения занятий достаточно сложно, так как на этом возрастном этапе очень многое подвергается критике. Об этом, в частности, размышляет исследователь А.С. Ананьев, по наблюдению которого подростки либо высмеивают культуру здорового образа жизни либо вовсе ее игнорируют. Это связано с особенностями возраста и самоутверждением тинэйджеров, отсюда «любые призывы к здоровью воспринимаются, как очередная нотация взрослого».

В большинстве своем, комментирует А.С. Ананьев, понятие «здоровье» является достаточно абстрактным для подростков, представление о нем имеет фрагментарный характер, а в системе ценностей ему отводятся не самые высокие позиции: «Вообще проблема выбора здорового образа жизни редко стоит перед подростками. Чаще распространен тот жизненный принцип, когда считается, что можно просто жить, ни о чем не задумываясь».

Именно поэтому необходимо выработать систему мер, направленных на то, чтобы уроки физической культуры стали бы особо привлекательными для школьников.

Начнем с телосложения подростка. Понятно, что в баскетболе добиваются успеха в основном только высокие девушки и юноши. В гимнастике успешнее изящные девушки-астеники. В тяжелой атлетике легче гиперстеникам. Бегуны, как правило, имеют длинные ноги и особое строение мышц. Но все это вовсе не означает, что ребенок любого другого телосложения не может заниматься этими видами спорта. Просто нужно понимать, что отдавая невысокого ребенка в секцию по баскетболу, вы вряд ли дождетесь от него серьезных успехов.

Какую цель вы ставите, выбирая вид спорта для подростка? Хотите, чтобы он стал профессиональным спортсменом? Тогда задумываться о виде спорта нужно как можно раньше. Да и выбирать его нужно тщательнее, учитывая и особенности телосложения ребенка, и его интерес. Необходимо консультироваться с тренерами.

Если же главная цель – привитие здоровых привычек, общее укрепление организма, развитие силы, ловкости и выносливости, тогда главный критерий – заинтересованность подростка. И если невысокому мальчику интересен баскетбол, то так тому и быть. И взрослые, и ребенок должны отдавать себе отчет, что главное – не успех, а движение; не победа, а участие.

При выборе вида спорта для подростка, обязательно учитывайте его темперамент. Спокойному и усидчивому ребенку может быть неуютно в баскетбольной и хоккейной команде, а азартному и компанейскому может быть совсем не интересно заниматься шахматами, ведь ему нужны команда, игра, драйв.

Усидчивому и задумчивому, возможно, придется по душе занятия йогой. Боевой девочке может понравиться идея заняться каратэ или другими боевыми искусствами. Да и мальчику-задире можно предложить этот вид спорта – ему

будет куда направить свою энергию, и в дневнике перестанут появляться записи о стычках с одноклассниками.

Прекрасным видом спорта для укрепления организма и развития выносливости является плавание. Плавание благотворно влияет на развитие опорно-двигательного аппарата и сердечно-сосудистой системы. Плавание способствует равномерному развитию всей группы мышц.

Исследователи описывают различные факторы, способствующие повышению интереса к занятиям:

- достаточная материально-техническая база (инвентарь, оборудование, стадион);

- психологически комфортная среда;

- разнообразие методов тренировки;

- возможность заниматься любимым видом спорта на уроке;

- создание вокруг подростка развивающей информационной среды, которая опосредованно влияет на его мировосприятие, стимулирует к овладению знаниями, позволяющими грамотно, безопасно и с пользой для организма взаимодействовать с окружающей средой [6, с. 4107].

Таким образом, ненавязчивая, разумно дозированная, логично встроенная в образовательный процесс система мер, направленная на формирование представлений подростков о здоровом образе жизни, поможет сделать им осознанный выбор в пользу социально одобряемых форм поведения, связанных с заботой о собственном здоровье.

Список использованных источников:

1. Ананьев, А.С., Смирнова, О.В., Ананьев, Ю.С. Формирование ценностей здорового образа жизни старших подростков [Текст] / А.С. Ананьев, О.В. Смирнова, Ю.С. Ананьев // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2015. – Т. 13. – С. 4106–4110.

2. Бачурин, Н.Н. Формирование основ здорового образа жизни у учащихся общеобразовательных учреждений средствами физической культуры и спорта [Текст] / Н.Н. Бачурин // Экономика образования. – 2018. – № 3. – С. 200-204.
3. Безрукова, В.С. Основы духовной культуры [Текст]: энциклопедический словарь педагога / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 2017. – 937 с.
4. Войт, Л.Н. Здоровый образ жизни [Текст] : учебное пособие / Л.Н. Войт. – Благовещенск: АГМА, 2018. – 28 с.
5. Воробьева, И.Н. Теоретические основы формирования мотивационно-ценностного отношения школьников к здоровому образу жизни средствами физической культуры [Текст] / И.Н. Воробьева // Вектор науки тольяттинского государственного университета. – 2016. – № 1(16) – С. 37-40.
6. Созинов, М.В. Формирование здорового образа жизни у детей и подростков средствами физической культуры и спорта [Текст] / М.В. Созинов // Современные проблемы и перспективы развития педагогики и психологии. Махачкала, 2016. – С. 57-59.

Абиева Д.Р.,

магистрант первого года обучения
направление подготовки – Психолого-педагогическое образование,
ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»,

г. Тольятти

E-mail: dil.abieva@mail.ru

Ахметжанова Г.В.,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой
«Педагогика и методики преподавания»

ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»,

г. Тольятти

E-mail: g.v.ahmet@mail.ru

Педагогическое взаимодействие в условиях дистанционного обучения

В современных условиях оказывается повышенное внимание ко всем видам образования, которое рассматривается как важнейший фактор социального и экономического прогресса. Произошедшие изменения в образовании способствовали выявлению, пониманию и развитию идеи массового непрерывного образования как способа преодоления возникших социальных и образовательных проблем. Непрерывное образование выявило необходимость отставания образовательной парадигмы, ориентированной прежде всего на личность. Интеграция современных информационных технологий в образовательный процесс обеспечивает системный эффект, следствием которого становится «технологический прорыв», имеющий место и в педагогике. Применение информационных технологий вносит существенные изменения в уже сложившуюся структуру учебного процесса.

Сущность компьютеризации обучения заключается в организации учебного процесса на более высоком качественном уровне взаимодействия педагогов и обучающихся. Таким образом, использование информационных технологий в образовании предоставляет возможность преподавать лучше, чем традиционными методами. В мире стремительно меняющихся событий дистанционное обучение актуально для обучения взрослого человека при постоянном дефиците его личного времени.

Дидактические свойства дистанционного обучения основаны на возможностях, предоставляемых информационными технологиями и компьютерными сетевыми телекоммуникациями, в особенности теми, которые позволяют реализовать различные способы передачи знаний и взаимодействия субъектов образовательного процесса [4, с.163-167]. Технический прогресс позволяет все чаще и чаще применять новые технологии при передаче информации. Но вопрос о наличии или отсутствии как такового

взаимодействия субъектов образовательного процесса на примере модели «преподаватель» - «студент» остается открыт для обсуждения. Однозначно оно присутствует, но в какой мере и какие цели преследует, каков его образовательный потенциал? Рассмотрим подробнее данную дефиницию - педагогическое взаимодействие.

Анализ и обобщение существующих трактовок термина «педагогическое взаимодействие» в рамках традиционной формы обучения, а также термина «дистанционное обучение» позволил нам провести теоретическое обоснование этих дефиниций и вывести следующее определение. Педагогическое взаимодействие в условиях дистанционной формы обучения - это взаимодействие, которое осуществляется в условиях педагогического процесса и определяется целями развивающего характера по отношению к субъектам взаимодействия; при этом происходит взаимодействие преподавателя и обучающихся и обучающихся между собой в рамках принятой концепции обучения, но реализуется это взаимодействие, как и вся познавательная деятельность обучающихся, специфическими средствами Интернет или других интерактивных (информационных) технологий.

Становится очевидным тот факт, что педагогическое взаимодействие, основываясь на психолого-педагогических аспектах, рассматривает учебную деятельность как совокупность всех форм активности взаимодействующих субъектов; наиболее перспективной формой активности является межличностное взаимодействие. Для того, чтобы эффективность взаимодействия была выше, необходимо выполнить следующие условия:

- возможность активного участия всех участников образовательного процесса;
- организация совместных исследований;
- получение постоянной обратной связи;
- взаимовлияние [6, с.30].

Процесс организации взаимодействия носит противоречивый характер. В педагогическом процессе часто возникают противоречия ввиду:

- различий в мотивах поведения людей, несовпадений их устремлений или ценностей;
- отсутствия умения координировать свои действия или регулировать свою деятельность в зависимости от деятельности других людей;
- несформированности у обучающихся необходимых для образовательной деятельности умений и качеств;
- в силу других причин личностного характера [2, с.76-79].

Организация педагогического взаимодействия – сложный процесс, требующий определенной подготовки в области фундаментальных наук, дающих право быть преподавателем и осуществлять педагогическую деятельность. Наличие педагогического мастерства способствует адекватной оценке деятельности субъектов, способствует выбору корректного направления при определении форм взаимодействия. Для создания ситуаций взаимодействия необходимо проектировать условия, способствующие:

- активному включению всех участников образовательных процессов в обсуждение и выполнение действия при принятии решений на различных этапах организации взаимодействия (дискуссии);
- исследовательской позиции всех субъектов образования (совместные исследования);
- объективации поведения, что предполагает получение постоянной обратной связи;
- партнёрскому общению, что означает признание и принятие ценности личности каждого, его мнения, интересов, особенностей, устремлений, перспективы личностного роста (взаимовлияние).

Вышеперечисленные условия могут быть созданы при дистанционном обучении. При этом, помимо вышеперечисленных компонентов такого педагогического взаимодействия необходимо добавить такие составляющие,

как: наличие соответствующей техники (компьютер, Интернет), соответствующих программ, соответствующей базовой подготовки (навыки использования сети Интернет, работы с программой), разработанных для сетевого взаимодействия электронных учебных пособий, методических рекомендаций, обучающих программ.

В основе педагогического взаимодействия лежит сотрудничество, которое является началом социальной жизни людей.

Перевод учебного процесса на уровень личностного взаимодействия означает превращение его в сотрудничество преподавателя и обучающихся. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что именно отношения сотрудничества наиболее эффективно способствуют развитию обучающихся как субъектов деятельности и становлению активной жизненной позиции обучающихся в целом.

Важной составляющей педагогического взаимодействия является способность участника образовательного процесса к диалогическому мышлению и общению.

В условиях дистанционного обучения диалог используется широко, и подразумевает наличие различных смысловых позиций по поводу объекта рассмотрения, сформулированное отношение к объекту. Педагогический коллектив использует весь образовательный потенциал диалоговой формы - выбор решения из альтернатив; поиск суждений на определённый факт или явление; выдвижение гипотез и предложений.

Стоит также отметить еще одну составляющую процесса педагогического взаимодействия – учебное сотрудничество. Данный вид деятельности организуется с помощью различных способов, приемов, которые одновременно регламентируют деятельность всех участников. Наиболее распространенным способом учебного сотрудничества при решении учебных задач является дискуссия, обсуждение. Все это успешно реализуется в условиях традиционного обучения. Возможно ли перенести весь образовательный

потенциал этих методов в мир высоких технологий, в мир дистанционного обучения? Да, возможно. Изучением этого вопроса занимались классики дистанционного обучения, определяя важную дидактическую роль этой форме обучения. В дискуссиях, обычно организуемых через форумы в Интернете, участники выходят на уровень личностного общения как с преподавателем (если предусмотрено его участие), так и друг с другом. Дискуссии, таким образом, являются одним из способов формирования обучающегося сообщества, причем не имеет значения синхронный или асинхронный тип общения используется [7; 113].

Особо стоит вопрос, который касается эмоционального настроения субъектов педагогического взаимодействия. Эмоциональный момент — настроение — столь важный для успешного обучения, может быть создан только в сообществе, только в социализации — еще один аргумент в пользу обучения в сотрудничестве. Виртуальное общение, построенное по всем правилам дидактики, поддерживает мотивацию, создает условия для обучения «с удовольствием», отвечающего запросам студентов; создает постоянное взаимодействие между студентом и преподавателями, облегчает освоение содержания курса, вовлекает студента в деятельность, в дискуссии, в принятие решений и создает все условия для полезной реальной коммуникации.

Таким образом, можно сделать вывод, что педагогическое взаимодействие — это сознательный целенаправленный творческий процесс самого преподавателя, желание включиться в круг общения со студентами не только по профессиональному долгу, но и как с заинтересованными партнерами, дополняющими друг друга в стремлении к обучению с одной стороны, и с другой — принятие обучающимися активного участия в процессе сотрудничества с «источником» знаний, которым выступает преподаватель.

Список использованных источников:

1. Байбородова, Л.В. Теория, методика и практика взаимодействия в разновозрастных группах учащихся [Текст]: монография / Л.В. Байбородова. - Ярославль: ЯГГПУ им. К.Д. Ушинского, 2007. – С. 13– 16.
2. Балашова, Е.Д. Дистанционное обучение как средство педагогического взаимодействия в процессе профессиональной подготовки работников таможенных органов [Текст]: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Е.Д. Балашова. – Ярославль, 2009. – С. 61 – 65.
3. Витвицкая, Л.А. Самореализация современного студента в образовательном процессе университета [Текст] / Л.А. Витвицкая // Самореализация современного студента в образовательном процессе университета. Социально-гуманитарные технологии личностного развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием под ред. Е.И. Тихомировой. – СПб. - Самара : ООО «Издательство Ас Гард», 2011. – С. 35 – 40.
4. Голованова, Ю. В. Проблемы и пути решения дистанционной формы обучения [Текст] / Ю.В. Голованова // Актуальные задачи педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. — С. 163 – 167.
5. Зайцева, Ж.Н., Рубин, Ю.Б., Титарев, Л.Г., Тихомиров, В.П., Хорошилов, А.В., Усков, В.Л. Открытое образование объективная парадигма XXI века [Текст] / под общ. ред. В.П. Тихомирова. – М.: МЭСИ, 2000. – С. 18 – 21.
6. Иванова М.С., Вислобокова М.В. Педагогические условия дистанционного обучения [Текст] / М.С. Иванова, М.В. Вислобокова // материалы VI конференция "RELARN-99". – Режим доступа: <http://www.relarn.ru:8080/conf/conf97/30.html>, свободный. – 14.04.2019.
7. Фильченкова, И.Ф. Модель подготовки бакалавров дефектологов по новым модулям в условиях сетевого взаимодействия [Текст] / И.Ф. Фильченкова, Г.А. Папуткова, А.В. Гришина // Современное состояние

психологии и педагогики: сборник статей международной научно-практической конференции. - Уфа, 2015. - С. 113 – 116.

Абрамова А.А.,
студентка группы 29ПО144-з,
профиль «Начальное образование»,
Институт психологии и педагогики
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»,
г. Тюмень
E-mail: abramovaaibina6@gmail.com

Тематическая интеграция как средство формирования информационных умений младших школьников

В современном обществе значительно увеличилась роль информационных технологий во всех сферах жизнедеятельности людей. Постоянно растущий поток информации обнаруживает необходимость формирования умений и навыков работы с ней.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования информационные умения выделены в группе метапредметных умений и определены следующим образом: информационные умения – это «использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета...» [1].

В основной образовательной программе «Начальная школа XXI века» указано, что ученик должен уметь:

- проверять информацию, находить дополнительную информацию, используя справочную литературу;
- применять таблицы, схемы, модели для получения информации;
- презентовать подготовленную информацию в наглядном и вербальном виде [2].

Национальный проект «Развитие образования» 2018-2024 год включает девять федеральных проектов. Важнейшее направление - федеральный проект "Современная школа" включает внедрение новых методов обучения.

В связи с этим, Тюменский департамент образования разработал рекомендации, указывающие на использование возможностей интеграции содержания образования. Это станет инструментом, который даст возможность установить продуктивное взаимодействие школьных дисциплин на равноправной диалоговой основе [3].

В толковом словаре Д.Н. Ушакова интеграция – это объединение в целое каких-нибудь частей или элементов в процессе развития [4].

Интеграция в образовании имеет историко-педагогические традиции. Прежде всего, некоторые школьные предметы имеют интегративный характер. Чаще это интеграция внутрипредметного уровня: например, уроки обучения грамоте (обучение чтению и письму) - уже интегрированный урок или уроки математики в начальной школе, включающие арифметический, алгебраический и геометрический материал.

Следующий уровень интеграции – межпредметная. Это основополагающий методический принцип, способствующий сближению различных учебных дисциплин, объединяющий знания, умения и навыки учебно-исследовательской деятельности по различным предметам в целостную систему [5].

Интеграция неизбежно расширяет тематику изучаемого материала, вызывает необходимость более глубокого анализа и обобщения явлений, круг которых увеличивается за счёт других предметов.

Интегрированные уроки в начальных классах призваны научить ребенка с первых шагов обучения обнаруживать возможность поиска дополнительной информации, искать взаимосвязи, и как следствие способы обработки и представления информации [6]. Значит, объем получаемой, добываемой, перерабатываемой информации увеличивается, что ведет к эффективному формированию информационных умений.

Разрабатывая интегрированный урок, необходимо учитывать: источники информации, которые бы отвечали целям урока; основание для объединения разнопредметной информации; содержание [7].

Тюменский областной государственный институт развития регионального образования (ТОГИРРО) в марте 2018 года предложил варианты корректировки и оформления рабочих программ, календарно-тематического планирования, а также технологических карт для объединения предметных областей, которые подлежат интеграции.

В связи с этим, мы проанализировали рабочие программы для 1 класса по учебно-методическому комплексу «Начальная школа XXI века», с целью выявления межпредметных связей в содержании предметов. Выяснили, что среди метапредметных универсальных действий особое место занимают информационные умения, то есть умения, связанные со способами получения, анализа и обработки информации (обобщение, классификация, сериация, чтение и др.), методами представления полученной информации (моделирование, конструирование, рассуждение, описание и др.).

Далее приводим фрагмент одного из возможных вариантов планирования учителем интегрированных уроков в первом классе по УМК «Начальная школа XXI века».

Таблица 1

Реестр тем для интеграции содержания предметов в 1 классе

№	Интегрируемый предмет 1. Тема	Интегрируемый предмет 2. Тема	Формируемые информационные умения
1	Литературное чтение. Выразительное чтение художественных текстов с соблюдением правильной интонации, темпа речи, пауз, логических ударений. «На зарядку – становись»! А.Шибает «Познакомились». А.Шибает	Русский язык. Устная и письменная речь. Знаки препинания в конце предложения.	Поиск, обработка и представление информации
2	Математика. Урок-практикум. Измеряем длину в сантиметрах	Литературное чтение. Г.Остер «Середина сосиски».	Поиск, обработка информации
3	Математика. Знакомимся с числами от 11 до 20	Физическая культура. Эстафеты. Игры: «Пятнашки», «Два мороза».	Поиск, обработка информации
4	Литературное чтение. <i>Рассказы для детей.</i> Пересказ текста. К. Д. Ушинский «Играющие собаки».	Технология. «Конструирование и моделирование несложных объектов. Оригами. Собака»	Обработка и представление информации
5	Русский язык. Речевой этикет: слова просьбы и извинения. Слова, отвечающие на вопросы кто? что?	Окружающий мир. «О правилах поведения»	Обработка и представление информации
6	Математика. Проверяем, верно ли, что...	Технология. Общее представление о технологическом процессе. Как устроены разные изделия? Целое и части. Изделие и его детали. Пластилин- волшебник	Поиск, обработка и представление информации
7	Окружающий мир. Птицы и звери в разные сезоны	Математика. «Заполнение строк и столбцов готовых таблиц в соответствии с предъявленным набором данных»	Анализ, обработка и представление информации
8	Литературное чтение. «Волшебное письмо» Ю. Коринец «Здравствуй, лето!»	Русский язык. «Речевая ситуация: составление краткого рассказа о летнем отдыхе. Синонимы» с Изобразительное искусство. «Освоение навыков работы гуашевыми красками. Разноцветный мир природы»	Поиск, обработка и представление информации
9	Русский язык. Описание внешности животного. Повторение правила правописания сочетаний жи – ши и работы со звуковыми моделями	Изобразительное искусство. «Лепка этюдов животных по памяти и представлению»	Обработка и представление информации

В таблице 1 приведен фрагмент реестра интегрированных тем. Всего было выделено 30 уроков с возможной интеграцией. Данная таблица может корректироваться педагогом в зависимости от особенностей класса и возможностей самого учителя. Можно отметить, что для формирования информационных умений более эффективны следующие сочетания предметов: литературное чтение - изобразительное искусство, математика – технология, окружающий мир – математика.

Таким образом, интегративный потенциал УМК «Начальная школа XXI века» позволяет формировать у учащихся информационные умения, которые включают поиск, обработку, анализ, организацию, передачу и интерпретацию информации. Тематическая интеграция приводит к увеличению используемой информации и, следовательно, более эффективному освоению учащимися способов и приемов работы с ней.

Список использованных источников:

1. Бессмельцева, Е.С. Межпредметная интеграция в обучении студентов неязыковых факультетов иностранному языку [Текст] / Е.С. Бессмельцева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. Т. – 8. - № 27. – С. 106-109.
2. Интеграция [Электронный ресурс] // Вокабула. Энциклопедии, словари, справочники – онлайн. – Режим доступа: <http://www.вокабула.рф/словари/толковый-словарь-ушакова/интеграция>, свободный. – 23.10.2018.
3. Интегрированные уроки в начальной школе [Электронный ресурс] // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – Режим доступа: <http://открытыйурок.рф/статьи/101527/>, свободный. – 11.04.2018.
4. Интегрированный урок [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2014/11/23/integrirovannyy-urok-kak-odna-iz-effektivnykh-form>, свободный. – 12.12.2017.

5. Национальный проект «РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ»: тюменский инвариант. [Электронный ресурс] // Правительство Тюменской области. – Режим доступа: https://admtyumen.ru/files/upload/OIV/D_edu/Доклад%20пленар%2025%2008%202018.pdf, свободный. – 10.01.2019.
6. ООП «Начальная школа XXI века» [Электронный ресурс] / ООО «КОРПОРАЦИЯ «Российский учебник». – Режим доступа: <https://rosuchebnik.ru/material/оор-nachalnaya-shkola-xxi-veka/>, свободный. – 13.11.2018.
7. ФГОС НОО [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/документы/922>, свободный. – 12.12.2018.

Агеев А.А.,

магистр первого года обучения
направление подготовки – Управление в социальной работе
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»
г. Челябинск

E-mail: Ageevrdsh@mail.ru

Научный руководитель: **Харланова Е.М.**

д.п.н., доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»
г. Челябинск

E-mail: harlanova_em@mail.ru

Особенности управления общественно-государственной детско-юношеской организации

В истории нашей страны, особенно в последнее столетие, большое внимание уделялось влиянию различных социальных институтов, отделенных от школы на воспитание детей. Среди них особое место занимали детские объединения, в сфере деятельности которых в нашей стране на различных этапах исторического развития накоплен уникальный опыт, представленный в разнообразных формах. Ярким примером функционирования целой воспитательной системы, основанной на детском объединении, являлось пионерское движение. Но серьезные изменения социальной обстановке последних десятилетий повлекли изменения в детской среде и в социальном институте - детской организации. В связи с этим, прежде чем приступить к рассмотрению специфики управления общественно-государственной детско-юношеской организацией (далее - ОГДЮО), необходимо определить значения используемых понятий.

Важным для нашего исследования является социальный институт - детской общественной организации. Так, в Федеральном законе от 19.05.1995 N 82-ФЗ (ред. от 20.12.2017) «Об общественных объединениях» под общественным объединением понимается добровольное, самоуправляемое, некоммерческое формирование, созданное по инициативе граждан, объединившихся на основе общности интересов для реализации общих целей, указанных в уставе общественного объединения [8].

Сравним это определение с формулировкой из Устава единственной на сегодняшний день в России ОГДЮО - «Российского Движения Школьников»: «Общероссийская общественно-государственная детско-юношеская организация является добровольным, самоуправляемым общественно-государственным объединением, осуществляющим свою деятельность в

соответствии с законодательством Российской Федерации, созданным для достижения целей, определенных Уставом» [13].

Проанализировав два определения, мы видим, что смысловые различия между ними не значительны, однако следует уточнить разницу между общественно-государственной и общественной организацией. И.А. Поспехов отмечает, что общественно-государственную организацию в большей степени можно причислить к общественным организациям, т. е. структурам гражданского общества [9]. В сущности, она является связующим звеном между государством и обществом, созданным для совместного решения государством и обществом значимых задач, находящихся на стыке их компетенций. Из этого следует, что ОГДЮО ставит своей целью решение конкретных задач государственной политики в области воспитания подрастающего поколения на основе системы ценностей российского общества.

Одной из ключевых характеристик ОГДЮО являются особые отношения взрослых и детей, построенные на диалоговом общении между ними. Так, взрослые в процессе общения с обучающимися образовательных организаций способствуют осмыслению нового социального опыта, оказывают помощь и поддержку в выборе ценностных ориентиров, стратегии поведения и способов взаимодействия с внешним миром. ОГДЮО включает в свою деятельность создание новых, а также содействие объединению усилий уже имеющихся организаций и структур, в том числе детско-юношеских, занимающихся воспитанием подростков и просветительской деятельностью. Таким образом, решается специфическая задача по закладыванию фундамента мировоззренческих позиций подрастающего поколения, что выражается в реализации индивидуального творческого и лидерского потенциала школьников в современном общественном пространстве, а также в сохранении и распространении знаний в области воспитании подростков с учетом современных информационных технологий.

Следует отметить, что подростки, состоящие в общественных организациях, заметно выделяются на фоне сверстников своей активной социальной позицией: они проявляют интерес к организационной и конструктивной деятельности, стремятся оказать положительное влияние на сверстников. Участвуя в делах ОГДЮО, её члены приобретают опыт общественной работы, необходимые знания и навыки, благодаря этому у них формируются и развиваются качества, способствующие процессу самореализации личности.

ОГДЮО содействует естественному стремлению подростков к самореализации и самоактуализации, способствует социализации личности, освоению новых социальных ролей и культурного наследия. Имеет подтверждающий документ - Устав, в котором отражены цели, задачи, правила, структура, фиксированное членство, органы самоуправления, выборные должности.

Стоит отметить, что, даже имея статус «общественно-государственной организации» ОГДЮО ограждено от вмешательства органов государственной власти в свою деятельность, согласно ст.17 Федерального закона «Об общественных объединениях» от 19.05.1995 N 82-ФЗ, но также и сама не может вмешиваться в деятельность этих органов. [8]. Таким образом, возникает некое противоречие, между статусной формой организации и законодательством. Разрешением данного противоречия служит осознание того, что статус происходит из единства задач, возлагаемых на организацию. Задачи, которые выполняет ОГДЮО, являются государственными, но затрагивают и интересы общественности. При этом наиболее эффективное решение данных задач возможно при взаимодействии обеих сторон. Обратим внимание, что уникальный организационно-правовой статус исследуемой организации влечет за собой определенные особенности, в том числе и управленческие.

В своей работе руководящие органы ОГДЮО должны основываться на опыте работы органов управления общественных объединений, но при этом

брать в расчет и участие государства в своей деятельности, т.к. оптимальным для плодотворной работы будет привлечение к сотрудничеству как государственных, так и некоммерческих образовательных организаций.

Е.М. Харланова, рассматривая сотрудничество субъектов, включенных в сопровождение деятельности РДШ: органов власти, органов образования, общественных организаций СМИ, образовательных организаций, выделяет следующие его механизмы: социальное партнерство; сетевое взаимодействие; проектную деятельность [14].

Опираясь на исследовательскую работу, проведенную М.В. Добрыниной, Д.Г. Коваленко, А.В. Краниным, можно отметить, что в связи с недостаточностью нормативно-правовой базы, регулирующей деятельность ОГДЮО, есть несколько основных вариантов управления подобной организацией [2].

Первый из возможных вариантов основывается на доминирующей роли государства в управлении деятельности ОГДЮО и влечет за собой унификацию и оптимизацию воспитательной системы, затрагивающей все образовательные организации, которые могут взаимодействовать с ОГДЮО. Это, в свою очередь, обеспечит наибольший объем ресурсов образовательной системы, доступных для использования в деятельности организации. При этом велика вероятность того, что повысится градус формализма в воспитательной работе и произойдет смещение воспитания в угоду обучающей деятельности. Так же изъяном данного варианта является чрезмерная монополизация ОГДЮО в сфере воспитания и дополнительного образования, что может привести к стагнации и последующему развалу некоммерческого сектора в данных направлениях.

В основе второго возможного варианта управления лежит доминирование общественной составляющей. Использование этого варианта управления может открыть новые перспективы в развитии нестандартных, но эффективных форм воспитательной работы с детьми. Образовательные организации,

взаимодействующие с ОГДЮО при данном варианте управления, получат возможность наладить сотрудничество между их специалистами, ведущими как образовательную, так и воспитательную деятельность. Это повлечет за собой децентрализацию процесса воспитания, что, в свою очередь, позволит учитывать специфику всех включенных в деятельность регионов. Минусом данного подхода к управлению, в противоположность первому варианту, является снижение эффективности использования образовательных ресурсов и повышение требований к объему затрачиваемых на подготовку кадров усилий. Также может пострадать и качество контроля деятельности специалистов.

Третий вариант, на наш взгляд, является наиболее оптимальным, т.к. подразумевает эффективное сотрудничество государства и общества в управлении ОГДЮО. Участие государства позволит наиболее продуктивно использовать имеющиеся образовательные ресурсы, необходимые для развития воспитательной и образовательной систем, а также поддерживать оптимальный баланс между воспитательной и образовательной работой в учебных учреждениях. При этом, благодаря специфике общественного управления появится возможность развивать новые, инновационные формы воспитания и неформального образования. Главным же минусом данного варианта является недостаточная разработанность законодательной и методической баз, а также отсутствие опыта в эффективной реализации данной системы управления.

Подводя итог, можно сказать, что общественно-государственная детско-юношеская организация является новым этапом в развитии российских детских общественных объединений, осуществляющих воспитательную и образовательную деятельность. ОГДЮО использует опыт детского движения России, адаптируя его лучшие практики к современным условиям, и основываясь на новом законодательстве, таким образом обеспечивающие наиболее эффективную реализацию вышеуказанных направлений деятельности. При этом, стоит отметить, что для наиболее продуктивной работы учреждений с рассматриваемой организационно-правовой формой, необходимо

внимательно отнестись к разработке законодательной и методической баз, а также к анализу опыта единственной на данный момент функционирующей ООДЮО - «Российского движения школьников» [6].

Список использованных источников:

1. Деятельность: направления [Электронный ресурс] // Российское движение школьников [Электронный ресурс]: – РДШ. Сор. 2017. – Режим доступа: <https://рдш.рф/activity/directions>, свободный. – 14.04.2019.
2. Добрынина, М.В. Российское движение школьников как новая форма взаимодействия образовательных и социально ориентированных некоммерческих организаций [Текст] / М.В, Добрынина, Д.Г. Коваленко, А.В. Кранин // Экономические и социально-гуманитарные исследования. – 2017. – №3 (15) – С. 85–91.
3. Концепция развития дополнительного образования детей: утв. распоряжением Правительства РФ от 4 сентября 2014 г. № 1726-р [Электронный ресурс] // Правительство Российской Федерации. – Режим доступа: <http://government.ru/docs/14644/>, свободный. – 15.04.2019.
4. Митин, Г.Н. Особенности правового статуса общественно-государственных и государственно-общественных объединений [Текст] / Г.Н. Митин // Конституционное и муниципальное право. – 2014. – № 2. – С. 18–21.
5. О некоммерческих организациях: Федеральный закон от 12.01.1996 № 7-ФЗ (ред. От 19.12.2016, с изм. и доп., вступ. в силу с 01.07.2017) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. Сор. 1992-2017. – Режим доступа: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=211069&dst=0&rnd=0,7319578640382525#0>, свободный. – 16.04.2019.
6. О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российской движение школьников» [Текст]: Указ Президента РФ от 29.10.2015 №536 // Собрание законодательства РФ. – 2015. – № 44: 02 ноября. – Ст. 6108.

7. Об образовании в Российской Федерации: закон Рос. Федерации от 29.12.2012, № 273-ФЗ [Текст]. – М.: Эксмо, 2015. – 329 с.
8. Об общественных объединениях: закон Рос. Федерации от 19.05.1995 № 82-ФЗ (ред. От 02.06.2016) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. Сор. 1992-2017. – Режим доступа: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=198917&fld=134&dst=100007,0&rnd=0,6787760924493691#0>, свободный. – 16.04.2019.
9. Поспехов, И.А. К вопросу о роли общественно-государственных организаций в политической системе общества Российской Федерации [Текст] / И.А. Поспехов // Пробелы в российском законодательстве. – 2010. – № 3. – С. 18–20.
10. Почему Российское движение школьников сравнивают с пионерами? Про учебу: интернет-журнал для родителей [Электронный ресурс] // Ассоциация родителей школьников. – Режим доступа: https://prouchebu.com/dvizhenie_shkolnikov/, свободный. – 16.02.2016.
11. Сафина, З.Н. Потенциал социально ориентированных некоммерческих организаций в развитии неформального образования [Текст] / З.Н. Сафина // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. – 2014. – № 3 (9). – С. 7—10
12. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: утв. Распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р [Электронный ресурс] // Правительство Российской Федерации. – Режим доступа: <http://government.ru/docs/18312/>, свободный. – 18.04.2019.
13. Устав Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников»: принят учредительным съездом Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» [Электронный ресурс] // РДШ.РФ – Режим доступа:

<https://рдш.рф/uploads/d6/2ab33743a3e59aee774f89470b18d5.pdf>, свободный. – 16.04.2019.

14. Харланова, Е.М. Воспитательная система первичного отделения РДШ: этап становления [Текст] / Е.М. Харланова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4. – С. 84–89.

Азанова А.А.,

слушатель программы «Химия»,

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,

г. Шадринск

Шарыпова Н.В.,

к.б.н., доцент, заведующий кафедрой

биологии и географии с методикой преподавания

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,

г. Шадринск,

E-mail: sharnadvla@yandex.ru

Совершенствование методики обучения учащихся

химическому языку

В настоящее время существует большое разнообразие языков: естественные и искусственные. Язык науки относят к искусственным языкам. Каждая наука излагает результаты познания на языке, удобном для описания знаний, для отражения существенного и специфичного в них. Изучение химии в средней школе включает активное использование языка науки [8].

Химический язык – система условных обозначений и понятий, предназначенная для краткой, ёмкой и наглядной записи и передачи химической информации.

Сообщение, написанное на большинстве естественных языков, делится на предложения, предложения – на слова, а слова – на буквы. Если предложения, слова и буквы мы назовём частями языка, то тогда мы сможем выделить аналогичные части и в химическом языке.

Информация об атомах и химических элементах соответствует буквам, которые представляют собой символы химических элементов. Информация о химических веществах («слова» химического языка) представляют собой химические формулы. Предложения соответствуют информации о химических реакциях и представляют собой схемы и уравнения реакций.

Д.Н. Ушаков определил язык как способность говорить, выражать словесно свои мысли [13].

Химический язык является предметом и дидактическим средством познания химии [2]. Он представляет собой систему химической терминологии, символики, номенклатуры, правил их написания, конструирования, преобразования, истолкования и оперирования ими. Школьный химический язык – это язык химической науки, дидактически переработанный в соответствии с целями и содержанием химического образования.

Химический язык – совокупность химической терминологии, символики и номенклатуры, правил их составления, преобразования, истолкования и оперирования ими [5].

Химический язык – система условных обозначений и понятий, предназначенная для краткой, ёмкой и наглядной записи и передачи химической информации [4].

Язык химии – система важнейших понятий химии и терминов, в которых они описываются, символы химических элементов, номенклатура неорганических и органических веществ (их названия, в том числе и тривиальные), химические формулы и уравнения, а также правила перевода информации с естественного языка на язык химии и обратно [2].

Химический язык как важнейшее и специфическое средство химического

образования имеет несколько аспектов, которые должны быть учтены в теории и практике образования (учёными, методистами, учителями, студентами):

1. Семантический (от греч. *semantikos* – значение, смысл, обозначающий) аспект химического языка связан с раскрытием его смысла, обозначения химических знаков и формул путём их интерпретации и связи с реальными химическими объектами.

2. Грамматический (от греч. *gramma* – буква, написание) аспект химического языка связан с правилами, способами написания химических знаков, формул, уравнений, терминов и названий.

3. Коммуникативный (от лат. *communicatio* – сообщение, связь) аспект химического языка связан с обеспечением общения между субъектами путём чтения, письма, слушания «химической» речи.

4. Этимологический (от греч. *etimon* – истина, исходное, происхождение) аспект химического языка связан с раскрытием происхождения химических символов, терминов и названий.

5. Семиотический (от греч. *semeion* – знак, признаки) аспект химического языка связан с раскрытием его (как знаковой системы) в сравнении с другими знаковыми системами [14].

Основу химического языка составляет терминология. Она была введена в химию выдающимся французским химиком, одним из создателей современной химии, Антуаном Лораном Лавуазье. Основоположником химической символики считается Йёнс Якоб Берцелиус (шведский химик и минералог, член Шведской академии наук; открыл церий, селен и торий; развил электрохимическую теорию; предложил термины аллотропия, изомерия и другие).

Для А.Л. Лавуазье язык служил инструментом, подобным приборам в лаборатории. Язык служил цели сохранения высокого профессионального стандарта в химии. Лавуазье ориентировался на философию Кондильяка, который предложил проект аналитического языка – связывание простых идей,

манипулирование простыми значениями и пр. [16]. Лавуазье развивал химическую номенклатуру именно в этом направлении. Оппоненты Лавуазье в Англии, Пристли и др., отказались от нового языка и использовали обыденный язык, который они рассматривали как способ создания свободного сообщества учёных. Лавуазье обвиняли, что его не понимают широкие массы, его язык служит интересам секты.

В конце концов, новый язык был всё же принят – сначала некоторыми британскими химиками, потом и большей частью общества. Хотя многие задавались вопросом, такова ли ценность сообщаемых Лавуазье фактов, чтобы из-за них запоминать и применять эту новую терминологию. Но были и попытки интерпретировать экспериментальные факты на собственном языке британских химиков – Уильям Николсон, Уильям Хиггинс. Было сделано заключение, что полностью конвертировать новый язык в привычный британским химикам язык – не удаётся.

Представим функции химического языка:

1. Познавательная функция реализуется при изучении основ химии на всех этапах обучения химии, при передаче, восприятии, усвоении, хранении, преобразовании химической информации.

2. Информационная функция реализуется в процессе применения химической информации о реальных химических объектах и адекватных им понятиях, фактах, законах, теориях.

3. Воспитывающая функция реализуется при формировании относительно локальной химической картины мира, правильного научного миропонимания и решении задач разнообразного характера (культурологического, экологического, эстетического и др.).

4. Развивающая функция реализуется при решении задач формирования интеллектуальной и культурно развитой личности, способной к творческой деятельности.

5. Обобщающая функция реализуется при осуществлении перехода от

конкретных эмпирических чувственных данных о химических объектах (при их наблюдении и проведении химических опытов) к обобщённым понятиям, абстрактным символам, информационно наполненным терминам и названиям.

6. Систематизирующая функция реализуется в процессе упорядочения знаний о разнообразных химических объектах (с помощью абстрактно-идеальных символов и других дидактических средств).

7. Интегративная функция реализуется в процессе лаконичного и ёмкого объединения и синтеза разнообразной (полисистемной и многоуровневой) химической информации. Посредством химической символики осуществляется интеграция химического языка с естественным языком, латинским и другими языками, а также реализуются другие важные функции языка [10].

В обучении важно учитывать специфику химических знаний, отражаемых языком науки. В совокупности всех своих компонентов химический язык аккумулирует знания о составе, строении, свойствах веществ, о реакциях, лежащих в основе их превращений, кратко выражает о них теоретические знания, является формой понятий. В то же время химический язык обеспечивает связь реальных веществ и явлений с объясняющей их теорией [9].

Как отмечают педагоги, что у учащихся есть некий психологический барьер, связанный с переходом от словесного описания какого-либо объекта или явления к выражению условными знаками. Попытки избежать его за счёт увеличения упражнений в написании формул и уравнений не достигают цели. Здесь нужны, по выражению В.Н. Верховского, «методическая постепенность и осторожность».

Сильные учащиеся часто пытаются манипулировать химической символикой аналогично языку математики, связанного с более общими понятиями и допускающего отрыв формы от содержания. В химии это ведёт к формализму в знаниях, так как химический язык тесно связан с реальными объектами и явлениями, с содержанием эмпирических понятий, обобщающих

их.

Учителя химии отмечают, что в VIII классе учащиеся хорошо усваивают качественную сторону химических знаков, формул и уравнений реакций, но количественная сторона усваивается в процессе обучения у одних учеников хорошо, у других плохо. Разумеется, что в первом случае у учащихся создаются правильные представления о химическом языке, во втором случае – односторонние.

Преподаватели обращают внимание главным образом на качественную сторону и лишь упоминают о количественной стороне, считая, что количественная сторона химического языка будет усвоена впоследствии сама собой. Как показывают наблюдения, содержание понятий, сообщённое вначале, прочно держится на первом плане в сознании учащихся и новые элементы с трудом входят впоследствии в общую совокупность существенных признаков, обобщённых данным понятием.

Иногда учащиеся неотчётливо представляют себе значение индексов и коэффициентов. Этот недостаток не наблюдается в преподавании тех учителей, которые обращают внимание на усвоение учащимися количественного значения химических знаков, формул и уравнений, так как индексы и коэффициенты относятся к количественной стороне химического языка. Их опыт показывает, что затрата значительного времени в данный момент учения в избытке восполнится впоследствии.

К указанному выше недостатку присоединяется ещё новый – неумение составить формулу вещества по его названию и валентности. Опытные учителя предотвращают этот недостаток упражнениями двух видов: а) чтение написанных на доске формул, названий веществ, которым принадлежат эти формулы, и, наконец, определение по формулам валентности элементов, а также кислотных и водных остатков; б) составление формул оксидов, оснований и солей по их названиям.

Как показывают наблюдения и контрольные работы, у учащихся чаще

всего на первом плане качественное значение химических знаков, формул и уравнений, а количественное значение на втором плане. Необходимо повторять всё, что знают учащиеся о химическом языке, исправить недостатки в знаниях, выработать необходимые умения в составлении формул и уравнений реакций. Тема «Оксиды, кислоты, основания и соли» представляет для этого большие возможности. Многие учителя используют эти возможности, и ученики усваивают номенклатуру кислот, оксидов, оснований и солей, приобретают умение составлять формулы этих веществ и уравнения реакций между ними, на основании их общих свойств приобретают умение решать задачи.

Многие ученики не понимают надлежащим образом значения структурных формул. Для этих учащихся структурные формулы – это те же обычные формулы, в которых посредством чёрточек показана валентность атомов, образующих молекулы. Но знать только это недостаточно. Со структурной формулой у учащихся должно быть связано представление о порядке соединения атомов в молекуле и о взаимном влиянии атомов, обусловливаемом этим порядком. В связи с изучением органической химии учащиеся лучше усваивают значение структурных формул.

Таким образом, процесс обучения химическому языку осуществляется в несколько этапов, при этом главной задачей учителя является оптимальный выбор методов обучения, чтобы они обеспечивали образование, воспитание и развитие учащихся. Для успешного усвоения химического языка следует соблюдать некоторые принципы: историзм и взаимосвязь всех компонентов при изучении химического языка, принцип многостадийности и многоуровневости формирования и применения химического языка. Кроме того, химический язык тесно связан с реальными химическими объектами.

Основными условиями, при которых учащиеся приобретают правильные понятия о химических знаках, формулах и уравнениях, являются следующие [11]:

1. Разъяснение учащимся жизненной необходимости изображения атомов

знаками с целью наглядного выражения состава и структуры веществ формулами, а сущности химических реакций – уравнениями.

2. Ознакомление учащихся с историей химического языка. Здесь учитель кратко знакомит учащихся с дальтоновскими кружками, показывает громоздкость и неудобство изображения ими химических формул (например, формула сахара изображается 45 кружками) и разъясняет, как Берцелиус, воспользовавшись начальными буквами латинских названий химических элементов, разработал систему химических знаков атомов, формул и уравнений.

3. Одновременное запоминание химических знаков атомов и атомных весов. Проведение для этого достаточного количества упражнений: а) чтение написанных химических знаков учащимися и разъяснение качественного и количественного значения этих знаков; б) написание и произношение знаков и указание их атомных весов, когда произнесено или написано название элемента.

4. Разъяснение учащимся того, что закон постоянства состава позволяет выражать химический состав молекул только одной химической формулой. Для составления формул необходимо знать, из каких элементов состоит молекула и сколько атомов каждого элемента входит в ее состав. Объяснение термина «индекс». Разъяснение учащимся того, что химическая молекулярная формула означает элементарный состав, атомный состав, молекулярный вес, весовые отношения элементов вещества, процентное содержание в нем элементов.

5. Разъяснение учащимся того, что изображение состава веществ формулами и знание закона сохранения массы вещества М.В. Ломоносова позволяет выражать химические реакции уравнениями. Химические уравнения облегчают истолкование химических реакций с точки зрения атомно-молекулярного учения. Объяснение количественного и качественного значения химических уравнений. Формирование понятия «коэффициент». Формулирование правила составления химических уравнений.

6. Применение химического языка как метода усвоения химических знаний. Упражнения на закрепления навыков использования химического языка чрезвычайно важны, так как они, по существу дела, учат применению химического языка в типичных для усвоения химии случаях.

7. Ознакомление учащихся с тем, как из опытных данных выводятся химические формулы. Это откроет возможность показать, что валентность имеет опытное происхождение, что только в соединениях элементы проявляют валентность, что, зная формулы химических соединений, можно определить валентность в них элементов, что, зная валентность элементов в соединениях, можно составлять формулы сложных веществ.

8. Ознакомление учащихся с вопросами, расширяющими и углубляющими применение химического языка: а) с валентностью, б) с общими свойствами оксидов, кислот, оснований и солей, в) с номенклатурой оксидов, кислот, оснований и солей.

Владея выше перечисленными знаниями, учащиеся могут предвидеть состав вещества (его формулу); зная название и валентность элементов или групп атомов в соединениях, принадлежность вещества к определённом классу и, обладая навыками составления химических формул и уравнений реакций, ученики могут предвидеть целый ряд химических реакций веществ, состав получающихся при этом продуктов, количественные отношения веществ, участвующих в реакциях.

В практике преподавания химии можно наблюдать, что учащиеся успешно разъясняют смысл терминов и дают правильные названия веществам и явлениям, когда перечисляются существенные определяющие их признаки. Это означает, что знания закреплены в адекватных им языковых формах. Здесь слово выступает как второй сигнал, оживляющий соответствующую ему систему временных связей.

Первый и второй случаи должны рассматриваться как яркое проявление разрыва слова и мысли. Третий случай характеризуется единством речи и

мышления на базе усвоенных терминов, которым соответствуют определённые мысли.

В дополнение к указанному выше об условиях успешного усвоения номенклатуры в целом надо прибавить ещё два принципа:

1. Усвоению этой номенклатуры способствует ознакомление учащихся с происхождением отдельных терминов (например, атом, молекула, валентность и т. д.).
2. Усвоению номенклатуры помогает составление словаря химических терминов с указанием их смысла (кратких определений). Для этого словаря лучше использовать тетрадь с алфавитным разделителем.

При обучении номенклатуре химических соединений задача учителя заключается в том, чтобы обеспечить понимание учащимися классификации веществ и принципов их номенклатуры. Усвоение номенклатуры веществ должно производиться в теснейшей связи с химическим языком.

Академик Валерий Лунин считает, что при изучении химии существенную роль оказывает изучение иностранного языка: «Мы уже несколько лет читаем на факультете иностранных языков краткий курс истории химии. Потому что это свой, химический язык. Помимо периодической системы, есть ещё миллионы названий веществ. Язык науки развивается так же динамично, как и сама наука. И каждый год синтезируются десятки тысяч новых соединений, их нужно правильно назвать».

Итак, усвоению химического языка способствует регулярное повторение основ номенклатуры, символики и терминологии. Основными способами для достижения этой цели являются упражнения на составление формул. Усвоению химического языка способствует ознакомление учащихся с происхождением отдельных терминов, составление словаря химических терминов с указанием их смысла. На наш взгляд, использование проблемных и игровых моментов, исторических и занимательных сведений, также будет способствовать развитию химического языка у школьников.

Список использованных источников:

1. Анацко, О.Э. Язык химии: составление химических формул по валентности [Текст] / О.Э. Анацко, Е.М. Ханукович // Химия в школе. – 2011. – № 9. – С. 35-39.
2. Вивюрский, В.Я. Химический диктант [Текст] : метод. лекторий / В. Я. Вивюрский // Химия. – 1998. – № 39. – С. 6-8.
3. Жихарева, М.Г. Химическая терминология [Текст] / М. Г. Жихарева // Химия. – 2009. – № 12. – С. 1-3. – Продолж. № 15. – С. 1-5.
4. Жуков, С.Т. Химия 8-9 класс [Электронный ресурс] : учебник / С.Т. Жуков. – М., 2002. – Режим доступа: <http://www.chem.msu.su/rus/school/zhukov1>, свободный. – 11.04.2019.
5. Зайцев, О.С. Методика обучения химии: теоретический и прикладной аспекты [Текст] : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / О.С. Зайцев. – М. : Владос, 1999. – 383 с.
6. Кузнецова, Н.Е. Изучение химического языка на первых этапах обучения [Текст] / Н.Е. Кузнецова, Ж.И. Шорова // Химия в школе. – 1981. – № 5. – С. 41-44.
7. Кузнецова, Н.Е. Формирование систем понятий в обучении химии [Текст] / Н.Е. Кузнецова. – М. : Просвещение, 1989. – 144 с.
8. Леднев, С.Б. Как химический язык попал в литературу [Текст] / С.Б. Леднев // Химия в школе. – 2001. – № 6. – С. 63.
9. Оржековский, П.А. Сборник задач и упражнений по химии. 9 класс [Текст] : к учебнику П.А. Оржековского, Л.М. Мещеряковой, Л.С. Понтак «Химия. 8 класс» / П.А. Оржековский, Н. А. Титов, Ф. Ф. Гегеле. – М. : АСТ [и др.], 2006. – 158 с.
10. Пак, М.С. Теория и методика обучения химии [Электронный ресурс] : учебник для вузов / М.С. Пак. – СПб : РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. – 306 с. – Доступ с сайта ЭБС Университетская библиотека ONLINE. – <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=435430>. – 11.04.2019.

11. Перминова, Л.М. Язык химии как средство развития учащихся [Текст] / Л.М. Перминова // Химия в школе. –2002. – № 7. – С. 26-29.
12. Рудзитис, Г.Е. Химия. Неорганическая химия [Текст] : учебник для 8 класса общеобразоват. учреждений / Г.Е. Рудзитис, Ф.Г. Фельдман. – 12-е изд., испр. – М. : Просвещение, 2008. – 176 с.
13. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь русского языка [Текст] / под ред. Д.Н. Ушакова. – М. : Гос. ин-т "Сов. энцикл."; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов, 1935-1940.
14. Чернобельская, Г.М. Методика обучения химии в средней школе [Текст] : учеб. для студентов учеб. заведений / Г.М. Чернобельская. – М. : Владос, 2000. – 335 с.
15. Шаповаленко, С.Г. Методика обучения химии [Текст] : пособие для учителя / С.Г. Шаповаленко. – М. : Приор, 2003. – 668 с.
16. Энциклопедия для детей [Текст]. – М. : Аванта+. – Т. 17 : Химия / ред. В. А. Володин. – 2000. – 637 с. – Библиогр.: с. 632.

Акамова А.В.,
студентка 312 группы,
педагогического факультета,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
Разливинских И.Н.,
канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики начального образования
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
г. Шадринск
E-mail: Razlivinskikh@yandex.ru

Математические экскурсии как средство развития познавательного интереса у младших школьников

Впервые переступив порог школы, ребёнок попадает в мир знаний, в котором ему предстоит открывать много неизвестного, а также искать оригинальные способы решения практических и теоретических задач. И именно в младшем школьном возрасте у детей начинает формироваться познавательный интерес. Поэтому учителю очень важно не упустить возможность для его дальнейшего развития.

Многие авторы, такие как Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев утверждают, что познавательный интерес является мотивом учебной деятельности и придаёт ей творческий, устремлённый характер [3].

Кроме того, познавательный интерес является сильным средством обучения. «Смертельный грех учителя быть скучным», – так утверждала классическая педагогика прошлого. Ведь если педагог не сможет заинтересовать ребёнка, то у него не будет желания учиться. Это, в свою очередь, доставит учителю множество хлопот и соответственно затруднит и сам процесс обучения. А если же дети будут заниматься с охотой, то и дело пойдёт совсем по-другому. Так как, активизировать познавательную деятельность учащихся без развития у них познавательного интереса практически невозможно. Поэтому в процессе обучения необходимо постоянно возбуждать, развивать и укреплять познавательный интерес обучающихся как один из мотивов учения, а также как мощное средство обучения и воспитания.

Несомненно, все предметы, изучаемые в школе, играют большую роль в формировании и развитии интересов к познанию. Однако не стоит забывать, что в современном образовательном процессе всё большее и большее место отводится нетрадиционным урокам. Востребованность таких уроков связана с индивидуальными и возрастными особенностями развития младших школьников. Нетрадиционные уроки, в отличие от традиционных, имеют

игровую основу, кроме того, они оригинальны в проведении. В современном учебном процессе выделяют множество форм уроков. Одной из таких форм является урок-экскурсия, благодаря которой обучающиеся могут повысить свой познавательный интерес к окружающему их миру.

Данный метод обучения появился ещё в конце XVIII – начале XIX вв. Многие педагоги тех лет старались сделать процесс обучения более живым, более увлекательным, стремились разнообразить деятельность обучающихся, а также развить навыки наблюдательности и самостоятельности. Именно поэтому данный метод получил широкое распространение по всему миру. Известные педагоги, такие как А. Дистерверг, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци считают, что экскурсия может положительно влиять на систему обучения и воспитания школьников [2].

В педагогической литературе экскурсия рассматривается как средство воздействия на внимание, мышление, память, а также восприятие и ощущение учащихся, в том числе и младших школьников. Кроме того, она является ещё и формой организации учебного процесса, нацеленной на лучшее усвоение изучаемого материала, и проводимой за пределами школы [8].

Известный русский педагог В.А. Славенкин рассматривает экскурсию как специально организованное учебно-воспитательное занятие, имеющее свою образовательную или воспитательную цель, но проводимое на предприятиях, в музеях, на выставках и т.д. [4].

Главной образовательной целью учебной экскурсии является открытие новых знаний с помощью наблюдений за различными природными или социальными объектами и явлениями.

Экскурсия позволяет правильно организовать познавательную и исследовательскую деятельность учащихся, вооружает учеников навыками самостоятельной работы, а также учит их анализировать полученную ранее информацию. Благодаря этому, учащиеся лучше усваивают изучаемый материал.

Одной из наиболее интересных форм учебных занятий является математическая экскурсия. Но в настоящее время этот огромный образовательный потенциал используется неоправданно мало. И если педагоги не создадут соответствующие условия ученикам, не предоставят им возможность «поискать» математические факты вокруг себя, то мало кто из детей заметит их и соответственно проявит к ним интерес.

Великий немецкий педагог А. Дистерверг утверждает, что сведения науки не следует давать детям в готовом виде, а нужно, чтобы они находили и овладевали ими самостоятельно. Ведь такой метод обучения будет являться самым трудным, но в то же время самым лучшим [1].

Роль математических экскурсий в учебном процессе велика:

- 1) они способствуют развитию наблюдательности, внимания и памяти учащихся;
- 2) совершенствуют мышление и речь;
- 3) помогают лучше ориентироваться в окружающей действительности;
- 4) дают возможность самостоятельно открывать для себя новое математическое знание;
- 5) благодаря принципу многосенсорности учащиеся лучше понимают, усваивают, а также запоминают учебный материал;
- 6) развивают у обучающихся познавательный интерес;
- 7) играют большую здоровьесберегающую роль.

Данные занятия показывают учащимся, что с математикой действительно можно столкнуться на каждом шагу, что она на самом деле необходима человеку. Во время таких экскурсий обучающиеся смогут улучшить свои вычислительные навыки (счёт предметов, решение примеров и задач), смогут увидеть, где на практике встречаются и применяются различные геометрические фигуры, а также известные ему формулы для вычисления тех или иных геометрических величин (длин, площадей, объёмов).

Для того чтобы математические экскурсии прошли успешно, педагогу необходимо соблюдать следующие требования:

1. Тема экскурсии должна соответствовать учебной программе предмета и быть тесно связанной с материалом предыдущих уроков.

2. Педагогу следует выбрать маршрут, соответствующий требованиям безопасности обучающихся.

3. Учителю необходимо уделять внимание каждому ребёнку.

4. Во время экскурсии детей необходимо вовлекать в поисковую деятельность. Они должны быть постоянно в движении, быть «экспериментаторами», а не «созерцателями».

5. Материал экскурсий должен обязательно опираться на известные детям теоретические факты;

6. При проведении экскурсий учителю необходимо учитывать возрастные особенности обучающихся.

7. Важно рассчитать время экскурсии во избежание перегруза детей.

8. На последующих уроках нужно обязательно закрепить материал, полученный во время экскурсии [6].

По мнению Т.В. Смолеусовой, в методике проведения экскурсии можно выделить три основных этапа:

1) доэкскурсионная подготовка, заключающаяся в формулировке учителем темы, цели и задач экскурсии, выборе маршрута, составлении плана, а также в отборе содержания экскурсии;

2) проведение экскурсии, сочетающее в себе показ, рассказ и практическую исследовательскую деятельность обучающихся;

3) обработка экскурсионного материала, включающая в себя презентацию результатов самостоятельной работы, которая выполнялась в группах, либо индивидуально, а также подведение итогов [5].

Кроме того, с точки зрения Т.В. Смолеусовой, деятельность учащихся на уроках-экскурсиях по математике может быть разнообразна. Педагог может предложить детям:

- собирать счётный материал;
- выкладывать из опавших листьев, шишек, камушков или палочек математические знаки, фигуры;
- лепить из снега объёмные фигуры;
- пускать самодельные кораблики из бумаги или старой сосновой коры, сравнивать, а также определять их скорости при помощи секундомера и рулетки;
- рассматривать всевозможные объекты, например, деревья (какие углы между ветками и стволом), окна (сколько в них спряталось прямоугольников);
- рисовать на асфальте, на песке или на снегу геометрические фигуры, цифры, числовые выражения, чертежи к задачам [7].

Во время математической экскурсии учитель должен обязательно нацеливать ребят на то, чему они должны научиться. Результаты такой экскурсии могут заключаться в следующем:

- 1) дети умеют распознавать геометрические фигуры;
- 2) классифицировать предметы;
- 3) решать задачи на нахождение скорости, цены и пр., а также геометрические задачи на нахождение периметра или площади объектов;
- 4) выполнять арифметические действия;
- 5) проводить измерения, используя правильные единицы измерения [6].

Таким образом, можно сделать вывод, что познавательный интерес играет огромную роль в обучении и воспитании младших школьников. Будучи средством обучения, он обладает возможностями содействовать успешному приобретению умений и навыков. Познавательный интерес как мотив обучения способствует более результативному взаимодействию ученика с учителем.

Большое значение в развитии познавательного интереса играют уроки-экскурсии по математике. Данные занятия обеспечивают развитие творческих способностей обучающихся, формируют интерес к математическим знаниям и потребность в их расширении, способствуют дальнейшему познанию окружающего мира.

Список использованных источников:

1. Байбара, Т.М. Урок-экскурсия. Методика его организации и проведения [Текст] / Т.М. Байбара // Начальная школа. – 1998. – №11. – С. 18-23.
2. Глушанок, Ю.Т. Практика экскурсионной деятельности [Текст] : учеб.-метод. пособие / Ю.Т. Глушанок. – СПб. : Герда, 2006. – 208 с.
3. Лихачёв, Б.Т. Педагогика: курс лекций [Текст] : учеб. пос. для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б.Т. Лихачёв. – М. : Юрайт, 1999. – 243 с.
4. Слостёнин, В.А. Педагогика [Текст] : учеб. пос. для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостёнин. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
5. Смолеусова, Т.В. Урок-экскурсия по математике – это инновация? [Текст] / Т.В.Смолеусова // Начальная школа. – 2013. – №10. – С. 57-61.
6. Смолеусова, Т.В. Уроки-экскурсии по математике в начальной школе [Текст] : метод. пособие / Т.В. Смолеусова. – М. : Сфера, 2005. – 112 с.
7. Смолеусова, Т.В. Математика вокруг нас. Уроки-экскурсии [Текст] : учеб.-метод. пос. / Т.В. Смолеусова. – Новосибирск, 2005. – 260 с.
8. Товпинец, И.П. Роль экскурсии в развитии младших школьников [Текст] / И.П. Товпинец // Начальная школа. – 1987. – №1. – С. 22-29.

Аксентьева Л.Н.,
студентка 498 группы
факультета технологии и предпринимательства,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
г. Шадринск
E-mail: ack.lubow2016@yandex.ru

Стерхова Н.С.,
к.п.н., профессор кафедры профессионально-технологического образования
ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический университет»,
г. Шадринск
E-mail: uliana@shadrinsk.net

Анализ отечественного опыта в решении вопросов повышения квалификации водителей автотранспортного предприятия

Повышение квалификации водителей автотранспортных предприятий – проблема, решаемая в стране организованно с второй половины 60-х годов XX столетия (на тот момент, согласно государственному строю СССР). Данная проблема решалась на государственном уровне, имея под собой весомую нормативно - правовую базу.

В частности, в период до начала 2000-х годов были изданы ряд нормативных документов, регламентирующих содержание деятельности учебных центров при автотранспортных предприятиях, автошкол ДОСААФ, официальных организаций, отвечающих за повышение квалификации водителей (Приказ Минавтотранса РСФСР № 32 от 18.01.67 «О состоянии и мерах по обеспечению автохозяйств Министерства водительскими кадрами и закреплению на работе выпускников учкомбинатов и автошкол»; Положение о стажировке водителей-выпускников учкомбинатов и автошкол в автохозяйствах Минавтошосдора РСФСР, утвержденное Минавтошосдором от

12.05.67; Циркулярное письмо Минавтотранса РСФСР № 173-ц от 13.06.68; Письмо Минавтотранса РСФСР «О вводе в действие учебного плана и программы ежегодных занятий с водителями в автотранспортных предприятиях Министерства» № св-13/76 от 07.04.80, Распоряжение Минавтотранса РСФСР от 13.09.1983 № 82-ц «О внедрении специальных программ и методических рекомендаций НИИАТа по совершенствованию профессионального мастерства водителей автомобилей»; Приказ Минтранса РФ от 09.03.1995 № 27 «Об утверждении Положения об обеспечении безопасности дорожного движения в предприятиях, учреждениях, организациях, осуществляющих перевозки пассажиров и грузов» (утв. Минюстом РФ 09.06.1995 № 868); «Программа ежегодных занятий с водителями автотранспортных предприятий. РД-26127100-1070-01»; РД-26127100-1070-01» (утв. Минтрансом РФ 02.10.2001); Приказ Минтранса России от 28.09.2015 «Об утверждении Профессиональных и квалификационных требований к работникам юридических лиц и индивидуальных предпринимателей, осуществляющих перевозки автомобильным транспортом и городским наземным электрическим транспортом» вызвали необходимость расширения и дополнения содержания программ подготовки водителей с учетом современных социальноэкономических требований и требований к профессионализму водителя и др.) [2;3;4;5;6;7;8;9;10;12;13;14].

В данное время любая средняя и крупная компания имеет свой служебный автопарк и штат водителей, от которых во многом зависит прибыль компании и ее репутация. В связи с этим очень большое значение приобрело уделение соответствующего внимания подготовке и повышению квалификации водителей транспортных средств. Это серьезный прорыв в повышении квалификации, поэтому качественное выполнение подобной работы могут пока только крупные и зарекомендовавшие себя центры повышения квалификации водителей транспортных средств. К настоящему времени данные центры имеют

определенный учебно-методический и программный фонд, являющийся важным звеном в процессе повышения квалификации водителей АТП [11].

Например, самой престижной программой повышения квалификации водителей автобусов признана программа ГУП «Мосгортранс». Подготовка и повышение квалификации водителей автобусов очень сильно отличается от подготовки водителей других транспортных средств, потому что имеет под собой особую нормативно-правовую базу и связана с особенными навыками.

Вождение автобуса сопряжено с риском гибели большого числа людей, поэтому для водителей автобусов является обязательным периодическое обучение в центрах и на полигоне. Повышения квалификации, подготовка и переподготовка водителей автобусов осуществляется в специальном учебном центре, организованном при ГУП «Мосгортранс». Центр оборудован современным оборудованием, тренажерами, собственным парком автобусов.

Школа экстремального вождения «ADM Raceway» (г. Москва), руководит которой С.Митрошкин, действующий тренер команды АМГ-моторспорт. Наряду с программами обучения водителей экстремальному вождению школа предлагает программу обучения пилотов гоночного автомобиля [11].

Реализацией программ отработки навыков вождения сотрудников ФСО, предусматривающей отработку навыков вождения в условиях гололеда, снежной каши, аквапланирования и др., занимается Автомобильно-мотоциклетный клуб федеральной службы охраны Российской Федерации (г. Москва). Теоретическая часть программы объемная, а практическая основана на тренировках специалистов. Время обучения по программе для одного специалиста составляет 4 дня [11].

Отдельного внимания заслуживают авторская программа и методика контраварийной подготовки водителей профессора Э.С. Цыганкова (Центр высшего водительского мастерства профессора Цыганкова, г. Санкт-Петербург). Руководит процессом обучения водителей Андрей Герасенков, кандидат педагогических наук, спортсмен высокого класса. В частности, на

базе Центра проходят контраварийную подготовку сотрудники спец служб, спортсмены и профессиональные водители. Данный центр реализует принципиально различающиеся друг от друга программы для подготовки именно специалистов, занятых на перевозках. Любая программа подготовки проводится пять дней в неделю по три часа. Центр оборудован мультимедийными залами, тренажерами, новым автопарком. После окончания обучения выдается свидетельство государственного образца [11].

Кроме перечисленных программ, реализуемых корпоративно, существуют авторские, только внедряющиеся в процесс повышения квалификации. Многие из них связаны с психологией дорожного движения, например, Программа профессиональной подготовки специалистов по организации и безопасности движения, разработанная А.О. Хренниковым, сотрудниками тамбовского государственного технического университета. Отличительной особенностью данной программы является то, что в процесс повышения квалификации водителей в рамках данной программы реализуется поэтапно: на этапе теоретического обучения, практического обучения, тренажерной подготовки. Теоретическое и практическое обучение выстраиваются в соответствии с примерной учебной программой 2001 года, которые разработаны с учетом требований Федерального закона «О безопасности дорожного движения» [1].

Таким образом, повышение квалификации водителей автотранспортных предприятий – проблема, решаемая в России организовано с второй половины 60-х годов XX столетия (на тот момент, СССР). Данная проблема решалась на государственном уровне, имея под собой весомую нормативно-правовую базу. В частности, в период до начала 2000-х годов были изданы ряд нормативных документов, регламентирующих содержание деятельности учебных центров при автотранспортных предприятиях, автошкол ДОСААФ, официальных организаций, отвечающих за повышение квалификации водителей (данные документы проанализированы в тексте параграфа): приказы, положения,

распоряжения, циркулярные письма, а также Программы ежегодных занятий с водителями автотранспортных предприятий.

Вышедшие в свет в 2013 году новые программы подготовки водителей, а также Приказ Минтранса России от 28.09.2015 «Об утверждении Профессиональных и квалификационных требований к работникам юридических лиц и индивидуальных предпринимателей, осуществляющих перевозки автомобильным транспортом и городским наземным электрическим транспортом» вызвали необходимость расширения и дополнения содержания программ подготовки водителей с учетом современных социально-экономических требований и требований к профессионализму водителя.

До 2015 года решение обозначенной проблемы осуществлялось, как правило, в рамках Программы ежегодных занятий с водителями автотранспортных предприятий. РД-26127100-1070-01» (утв. Минтрансом РФ 02.10.2001). В настоящее время Автопредприятия имеют возможность переутверждать материалы программы с небольшими корректировками

В данное время серьезный прорыв в решении вопросов повышении квалификации можно констатировать применительно к крупным и зарекомендовавшим себя центрам повышения квалификации водителей. Кроме перечисленных программ, реализуемых корпоративно, существуют авторские, только внедряющиеся в процесс повышения квалификации, например, Программа профессиональной подготовки специалистов по организации и безопасности движения, Программа дополнительного профессионального образования преподавателей автошкол и водителей автотранспортных средств «Traffic Psychology», и др.

У каждой из программ есть свои достоинства и недостатки. Каждая из проанализированных программ была разработана в соответствии с требованиями и условиями ее современности.

Список использованных источников:

1. Методы подготовки и повышения квалификации водителей [Текст]: мет. рекомендации / А. О. Хренников. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2008. – 48 с.
2. О безопасности дорожного движения [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 10.12.1995 № 196-ФЗ (ред. от 03.07.2016) (с изм. и доп., вступ. в силу с 03.09.2017). – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
3. О вводе в действие учебного плана и программы ежегодных занятий с водителями в автотранспортных предприятиях Министерства [Электронный ресурс] Письмо Минавтотранса РСФСР (№ св-13/76 от 07.04.80). – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
4. О вводе в действие учебного плана и программы ежегодных занятий с водителями в автотранспортных предприятиях Министерства [Электронный ресурс] : Распоряжение Минавтотранса РСФСР (от 31.03.1987 № АП-14/118). – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
5. О внедрении специальных программ и методических рекомендаций НИИАТа по совершенствованию профессионального мастерства водителей автомобилей [Электронный ресурс]: Распоряжение Минавтотранса РСФСР (от 13.09.1983 № 82-ц). – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
6. О состоянии и мерах по обеспечению автохозяйств Министерства водительскими кадрами и закреплению на работе выпускников учкомбинатов и автошкол [Электронный ресурс]: Приказ Минавтотранса РСФСР (№ 32 от 18.01.67). – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
7. О стажировке водителей-выпускников учкомбинатов и автошкол в автохозяйствах Минавтошосдора РСФСР [Электронный ресурс] : Положение (утверж. Минавтошосдором от 12.05.67). – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
8. Об утверждении перечня работ, профессий, должностей, непосредственно связанных с управлением транспортными средствами или управлением

движения транспортных средств [Электронный ресурс]: Постановление Правительства РФ (№ 16 от 19.01.2008 г.). – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

9. Об утверждении примерных программ профессионального обучения водителей транспортных средств соответствующих категорий и подкатегорий [Электронный ресурс] : приказ Министерства образования и науки РФ (от 26 декабря 2013 г. № 1408). – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

10. Об утверждении Профессиональных и квалификационных требований к работникам юридических лиц и индивидуальных предпринимателей, осуществляющих перевозки автомобильным транспортом и городским наземным электрическим транспортом [Электронный ресурс]: Приказ Минтранса России (от 28.09.2015 № 287) (зарегистрирован в Минюсте России 09.12.2015 № 40032). – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

11. Повышение квалификации водителей [Электронный ресурс]: мет. пособие // PROprof.ru [web-сайт]. - Режим доступа: <http://www.proprof.ru/stati/qualification/biznes-obrazovanie/kursy-itreningi/povyshenie-kvalifikacii-voditeley>, свободный. – 14.04.2019.

12. Положение о повышении проф.ессиионального мастерства и стажировке водителей [Электронный ресурс] : РД-200-РСФСР- 12-0071-86-12. Руководящий документ (утв. Минавтотрансом РСФСР 20.01.1986). – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

13. Программа ежегодных занятий с водителями автотранспортных предприятий [Электронный ресурс] : РД-26127100-1070-01 (утв. Минтрансом РФ 02.10.2001). – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

14. Рекомендации по организации и проведению стажировки специалистов [Электронный ресурс]: Письмо ГК по высшему образованию РФ (от 15.03.1996.

№№ 18-34-44 ин./18-10). – Режим доступа: innovbusiness.rnp.ru, свободный. – 14.04.2019.

Амбого Х.,
студентка
направление образования – «Психолого-педагогическое образование»
Института иностранных языков
ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»,
г. Москва

Невербальная коммуникация, как способ взаимодействия педагогов и учащихся

Общение является сложным процессом, задействующим несколько сторон, устанавливающим и совершенствующим межличностные контакты, обуславливаемый потребностью индивида в коллективной деятельности и подразумевающий взаимный обмен информацией, а также выработку концепции взаимодействия четкой и ясной для всех участников, восприятие и понимание другого лица. Область содержания в рамках общения достигается за счет использования различных средств и методов. Главным инструментом человека при ведении общения является язык, однако помимо него важную роль играют и неречевые средства, такие как жесты или мимика, что называется невербальным общением.

Невербальное общение является одним из подвидов общения, не предполагающим применения слов, то есть взаимодействие без использования речевых и языковых оборотов, заменяемых непосредственным, символическим или знаковым форматом. При этом тело собеседника приобретает роли

коммуникационного инструмента, обладая широким спектром средств и методов донесения сведений или же информационного обмена.

В рамках невербального общения используется так называемый "язык тела", главными составляющими которого являются - поза, жесты, лицевая мимика, взгляд, темп и тональность голоса. Современная психология проявляет значительный интерес к невербалике, ввиду появления гипотез о высоком приоритете «языка тела» в коммуникативной функции человека. В свою очередь, понимание или владение навыками невербальной коммуникации предусматривают возможность правильно трактовать мимику, позу, жесты, состояние голоса, положение взгляда собеседника, - это предполагает повышение эффективности в рамках межличностного взаимодействия и решение сложных ситуаций за счет более глубокого взаимного понимания.

Однако невербальное общение имеет ряд определенных сложностей, главными среди которых являются сложность и индивидуальность интерпретации, а также неоднородный характер языка жестов, которые производятся как преднамеренно, так и неосознанно. «Трудность состоит в том, что и сам человек не всегда может сказать, почему он применяет конкретный жест на определенном этапе беседы, какова его смысловая нагрузка, для чего же он нужен и откуда возник» [1]. Таким образом, владение невербальным языком предполагает, как понимание невербальных элементов, используемых собеседником, так и контроль своих собственных.

Такой способ общения также выполняет ряд определенных функций, которые значительно облегчают создание психологического портрета собеседника, отражает отношение собеседника и его динамику в рамках разговора, уточняет некоторые детали сказанного, увеличивая вовлеченность в беседу, способствует сближению собеседников и выражает позицию с позиции статусно-ролевых отношений.

Из материала, предоставленного выше, можно сделать вывод, что невербальное общение может иметь весьма и весьма широкую степень

применения, к которой относится и учебно-воспитательная среда. В рамках данной деятельности невербальное общение со стороны учителя очень важно по отношению к своим подопечным, поскольку основной функцией преподавателя является оказание помощи, в том числе, и в психическом развитии учеников.

А.А. Леонтьев в своих работах определяет роль общения как «необходимое и особое требование присвоения ребенком исторического развития людей» [2]. Для достижения вышеупомянутой цели преподаватель имеет целый арсенал разнокалиберных инструментов, среди которых немаловажное место занимает невербальное общение.

Роль невербальных средств общения особенно высока при установлении контактов и необходимой психологической атмосферы, способствующей созданию рабочей обстановки, комфортной, как для педагога, так и для обучающегося. По мнению А.Е. Петровой: «Жест, мимика, взгляд, поза порой становятся наиболее выразительными и эффективными, чем обычные слова» [3].

Несмотря на то, что преподаватели часто не придают должного значения невербальным средствам общения, это ничуть не умаляет их значимости. Следующие невербальные аспекты общения представляются наиболее существенными:

- касания,
- жестикуляция,
- мимика,
- дистанцирование.
- интонации,
- зрительный контакт.

Значительную позицию занимает воздействие взглядом, посредством которого обучающийся может наблюдать реакции преподавателя на его

деятельность, поведение, а также идентифицировать персональное отношение к нему, установить проблемы и т.д.

Взгляд преподавателя напрямую зависит от дистанции, на которой осуществляется общение. При взгляде издали или сверху-вниз, у преподавателя имеется возможность осмотра большего количества обучающихся, однако это негативно сказывается на возможности оказывать посредством взгляда какое бы то ни было персональное внимание. Воздействие взглядом, по словам Е.А. Петровой, тем сильнее, чем ближе к педагогу располагается ребенок [4]. Наиболее сильное воздействие оказывается пристальным взглядом, который может оказывать существенный воспитательный эффект. Эмпирические исследования показывают, что зона максимального контакта между преподавателем и учащимися ограничена первыми двумя-тремя партами, поэтому необходима динамика движения преподавателя по классу, чтобы не обделять вниманием других обучающихся, в связи с чем, возникает вопрос эффективного расположения мебели в классном помещении, которое не чинило бы препятствий свободе перемещения преподавателя.

Следующим инструментом невербального взаимодействия является жестикуляция преподавателя. Характер жестов учителей с первого взгляда рисует конкретный настрой в классе [5]. Исследования доказывают, что в случае, если движения преподавателей порывисты и нервны, это свидетельствует о неготовности к уроку, также может появляться состояние усиленного ожидания неприятностей. Высокую степень значимости представляют также жесты в процессе поддержания интереса обучающихся, представляющегося важным обстоятельством результативного обучения. Эффективным средством поддержания концентрации и сосредоточенности слушателей на предмете, является непосредственно жестикуляция, которая при уместном использовании придает эмоционально насыщенный окрас высказываниям, привлекая интерес публики. Для того, чтобы сконцентрировать

внимание обучающихся, практически любым педагогом применяются такие жесты, как: жесты указания, жесты имитации, жесты подчеркивания и т.д.

Витальной составляющей взаимного общения преподавателя и обучающихся также является интонация и характер речи. Интонационное воздействие имеет повышенный эффект при работе с детьми, позволяя им идентифицировать отношение к себе и зачастую позволяет ему сформировать собственную модель общения с преподавателем, прибегая к зеркальности. Интонация провоцирует ответное действие ребенка, по этой причине монотонная речь преподавателя или переход на крик, в значительной степени, подрывает авторитет учителя или же вызывает равнодушие, что, разумеется, негативно сказывается на успеваемости обучающихся, а значит, и на работе педагога. Таким образом, можно сделать вывод, что преподаватель должен умело балансировать между интонациями, избирая корректную модель ведения диалога с учеником, в необходимой степени маневрируя между условиями комфортного общения и общепризнанными этическими нормами.

Подводя итоги, следует отметить, что корректно построенное общение между учителем и учащимся, является важным обстоятельством и ключевым моментом в профессиональной деятельности педагога. Конкретизированное в педагогической работе взаимодействие, выступает, как процедура решения преподавателем большого количества вопросов и задач, в число которых входит – изучение личности обучающегося, эффективный обмен данными, организация работы, эмпатия, сочувствие и т.д. Во всех этих процессах важную роль играют невербальные методы, используемые в общении.

Анализируя проблемы общения в невербальном ключе, в рамках профессиональной деятельности педагогов, появляется возможность построить следующие выводы:

- невербальный подход в рамках общения всё ещё не получает должного внимания со стороны научного психолого-педагогического сообщества, вплоть

до настоящего момента. Ощутимые действия со стороны исследователей этой проблемы начали производиться только в течение последних сорока лет;

- актуальность проблемы в связи со сменой парадигмы в педагогике в целом, спровоцировала значительный рост числа публикаций, посвященных проблеме;

- в процессе взаимодействия в концепции «педагог-учащийся» невербальное взаимодействие представляет существенную значимость.

Отталкиваясь от этого, педагог должен обладать не только лишь высокой языковой культурой, но и культурой невербального поведения, либо культурой применения, так называемых, выразительных движений, так как установлено, что разнообразные виды невербального общения заключают в себе иногда значительно больше сведения, чем слова.

Список использованных источников:

1. Горелов, И., Житников, В., Зюзько, М., Шкатов, Л. Умение общаться [Текст] / И. Горелов, В. Житников, М. Зюзько, Л. Шкатов // Воспитание школьников. – 1994. – №3. – С.18-21.
2. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Знание, 1979. – С.12
3. Лобанов, А.А. Основы профессионально-педагогического общения [Текст] / А.А. Лобанов. - СПб., 2000. – С.43
4. Петрова, Е.А. Жесты в педагогическом процессе [Текст] / Е.А. Петрова. - М: Высшая школа, 2006. - 132 с.
5. Петрова, Е.А. Жесты в педагогическом процессе [Текст]: учебное пособие / Е.А. Петрова. – М.: Моск. городское пед. общество, 1998. – С. 32

Амбого Х.,

студентка

направление образования – «Психолого-педагогическое образование»

Института иностранных языков

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»,

г. Москва

Табуева Е.В.,

к.п.н., доцент кафедры социальной педагогики

Института иностранных языков

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»,

г. Москва

Проблемы трактовки понятия «гендер» в современной психологии

На сегодняшний день существует множество определений термина «гендер», но одно из наиболее четких из них было представлено Энн Оукли, в её работе под названием «Пол, гендер и общество», где пол (sex) являлся термином, относящимся к очевидным биологическим отличиям между мужчиной и женщиной, среди которых присутствуют видимая разница репродуктивных органов, а также различия в функции воспроизводства. «Гендер» (gender) же представлен элементом культуры, сформированным общественным бытием, он находится в прямой зависимости от социальных определений видов деятельности, стратифицированных как «маскулинные» и «феминные» для мужчин и женщин соответственно.

В то же время пол следует воспринимать в качестве основной модели социального взаимодействия между мужчинами и женщинами, оказывающей колоссальное значение на большинство сфер их жизни, определяя социальный статус в рамках их межличностных отношений, роли в общественных институтах различного рода.

В текущей обстановке понятие пола претерпевает значительные структурные изменения и кардинально отличается от воззрений, господствовавших в обществе ранее. На сегодняшний день принадлежность к полу на физико-биологическом уровне, далеко не всегда обязывает индивида придерживаться заранее преопределенных полом моделей поведения, устоявшихся в общественном сознании. Мировыми лидерами в рамках данного течения являются Великобритания, Франция, Австралия, Канада, Новая Зеландия, Пакистан, Индия, Бангладеш, Германия, Таиланд, а также часть штатов США. Этот фактор является ключевым в качественном изменении основ половой психологии и расширяет области её изучения.

Актуальность темы гендера определяется, в первую очередь, практически повсеместной доступностью и развитием технологий, которые позволяют индивидам, ранее скрывавшим свою гендерную предрасположенность, достигнуть определенных ими целей, в частности речь ведется о возможности смены пола.

Однако информационная и теоретическая составляющие данного феномена также имеют витальное значение, поскольку прямо влияют на отношение общества к данным преобразованиям. Задачей психологии в данном вопросе является составить личностные портреты людей, подверженных девиациям подобного рода, понять природу их мышления и осмыслить их мотивацию к действию, впоследствии выработав методы донесения до рядовых граждан результатов исследований в удобоваримой форме, с целью повышения их грамотности в вопросах подобного рода и с целью гармонизации общественных отношений.

Первичной задачей данной работы является дать максимально четкое понимание термина «гендер», учитывая основные его категории и компоненты, что является важным этапом в процессе теоретизирования того или иного явления. В качестве компонентов «гендера» западные психологи Р. Унгер, Г. Рабин, А. Рич выделяют гендерные стереотипы нормы, роли и идентичность,

основной фокус при этом делается на биологических, психологических, культурологических различиях полов при отсутствии должного внимания к факторам влияния социально детерминирующих индивида.

Гендерные стереотипы формировались в обществах, наряду с традициями и обычаями, на протяжении веков. Первично, модель поведения и взаимодействия между полами строились только на биологической основе, целиком игнорируя персональные качества индивида. Платон, например, подобным образом отзывается о месте мужчин и женщин в обществе: «По своей природе, как женщина, так и мужчина могут принимать участие во всех делах, однако женщина во всем немогуще мужчины» [1]. Аристотель в то же время в своем трактате «О рождении животных» писал: «Женское и мужское начала принципиально различны по своему предназначению: если первое отождествляется с телесным, с материей, то второе – с духовным, с формой», что, в сущности, уже является зафиксированным гендерным стереотипом в античном обществе [2].

Говоря об отличиях между функциями и качествами мужчин и женщин, невозможно не заметить антагонизма между ними. Именуется этот антагонизм – бинарностью стереотипа. Таким образом, можно выделить целый ряд качеств, соответствующих в различных их проявлениях, полам. Первые качества в приведенных ниже парах свойственны мужчинам, вторые – женщинам:

- логичность – интуитивность;
- абстрактность – конкретность;
- инструментальность – экспрессивность;
- сознательность – бессознательность;
- власть – подчинение;
- порядок – хаос;
- независимость, индивидуальность – близость, коллективность;
- сила Я – слабость Я;
- импульсивность, активность – статичность, пассивность;

– непостоянство, неверность, радикализм – постоянство, верность, консерватизм.

Все эти качества являются традиционным делением, которое стремится поднять человека, явно переоценивая его и недооценивая его антипод. Мужчина считается позитивным, значительным, доминирующим, рациональным, духовным, культурным, активным и творческим, а женщина ассоциируется с негативным, вторичным, чувственным, физическим, греховным, естественным, пассивно-репродуктивным [3].

Логика - интуитивно понятна, абстрактно - конкретна. Сразу видно, что логика относится к мужской части, а интуитивная - к женской. «У мужского и женского самосознания есть свои отличительные черты: мужчина логичен, полон инициативы; женский инстинкт склонен к самоотдаче, мудре нелогичной и безличной мудрости простоты и чистоты » [4].

И каждому из вышеупомянутых качеств имеются подобного рода примеры. Однако общество имеет тенденцию к развитию, и за последние полтора столетия преимущественно женщины добились исключительного прогресса и пришли первично ко всеобщему признанию их политических прав в рамках деятельности феминизма первой волны, а также впоследствии и прав социальных как результат активности второй волны феминизма.

Множество видов деятельности или качества, которые ранее считались исключительно мужскими или женскими, теперь имеют размытые границы и не могут более быть поделенными на черное и белое. Более того, всё вышеописанные качества и их присвоение представителям определенного пола, являются усредненным портретом мужчины или женщины, на деле же каждый индивид в различном количестве сочетает их в себе, и сегодня это наиболее видимо. Но современные исследования в области психологии демонстрируют наличие и других вариантов. Выделяется четыре типа модели по критерию пол - роль, свойственных в определенной степени мужчинам и женщинам: женственный, мужественный, андрогинный, неидифференцированный.

Однако, вместе с этим, следует держать в голове тот факт, что "двуполое человеческое существо наделено определенным полом, и оно не может соединять в себе противоположные сущности, пока не обретет свою собственную", что говорит о том, что имеются существенные ограничения на данный счет [5].

Следующий пункт в определении пола - это гендерные нормы. Нормы являются перечнем определенных поведенческих правил, предписываемых индивиду в прямой зависимости от его биологического пола, они также формируют общественное мнение, создавая понятия о «настоящих» мужчинах и женщин, которые, в свою очередь, играют фундаментально значимую роль в поддержании жизнеспособности гендерной системы, принятой в обществе, и формировании гендерной осведомленности, в рамках семейного воспитания (в лице родителей и родственников) в образовательной системе (в лице учителей и учителей в дошкольных учреждениях), а также посредством культурных институтов и учреждений, включающих прямое и опосредованное влияние литературы, СМИ и прочих видов культурного взаимодействия, получая тем самым прочные позиции в системе ценностей.

Проблемы пола и гендера в современном обществе проистекают при несоответствии и превратном понимании вышеизложенных категорий, его определяющих, или заскорузлости применяемых классификаций, которые не учитывают современных тенденций. Традиционной классификацией в данном вопросе является бинарный гендер, предполагающий наличие двух поведенческих моделей – мужской и женской, складывающихся из трех параметров: сексуальность, пол и гендер. Исходя из этой классификации, можно вывести и обратную – концепцию небинарности. Небинарность характеризуется несоответствием одного из вышеупомянутых критериев, что является проявлением девиации. Ярким примером этого явления, а также животрепещущей проблемой современной психологии является феномен андрогинии.

Андрогиния определяется как сочетание мужских и женских качеств в неоднозначной форме. Феномен может проявляться в отношении гендерной идентичности, сексуальной идентичности или сексуального образа жизни. В случае гендерной идентичности чаще используются такие термины, как небинарный или гендерно нейтральный. Ключевая черта андрогинии состоит в том, чтобы быть неопределяемым с точки зрения бинарных терминов гендера. Это нашло свое практическое применение.

Одним из первых массовых проявлений андрогинии, путем её открытой демонстрации, стало введение так называемого "унисекс" стиля в 1960-х. Это новшество, в какой-то степени, стало глотком свежего воздуха в мире моды, вылившись в на общественность в форме обоеполой одежды и аксессуаров. Разумеется, этот процесс явился отражением духа времени, формировавшимся при непосредственном участии активной студенческой среды в форме протестов против закостеневших государственных институтов, что к концу 60-х привело к самой настоящей социальной революции, одним из символов которых и стал «унисекс», как олицетворение факта того, что пол не важен в борьбе. Дальнейшее прогрессирование стиля и его популяризация активно продвигались и в 1970-х, явившись следствием и достижением молодежных движений предыдущей декады и их последователей, все это происходило в период, когда существовало четкое разделение одежды на мужскую и женскую. Расцвет же "унисекса" имел место быть в 1990-х, вместе с чем и в подростковую аудиторию посредством моды попали представления об андрогинии, сформировав к ней уже не столь негативное отношение.

Однако этого недостаточно. В современности стало возможно наблюдать тенденции к маскулинизации женщин, выражаемую посредством изменения внешности путем, не являющимся для них характерным, а также наблюдается динамика в поведении, в частности в перехвате инициативы в рамках интимно-личных отношений. Эти проявления могут быть обнаружены в популяризации моды на девушек с мальчишеской наружностью и телосложением, в

нейтральных (унисекс) стилях одежды, не имеющих четко обозначенных гендерных рамок. Обратная сторона медали – это процесс феминизации мужчин, который также отражается, как в области внешнего вида, так и в манере поведения, выраженной путем изнеженности характера, гиперчувствительности, излишней эмпатии. Современная динамика демонстрирует постепенное угасание безраздельного влияния физиологического пола на поведенческую модель индивида, уступая место основному критерию индивидуальности, личностному развитию и поведенческому проявлению полоролевой позиции.

Другой характеристикой, определяющей данную проблематику и её возможные решения на современном этапе социально-исторического развития общества, выступает завершение кризисного периода самоопределения женщин в обществе, и преодоление большинством из них собственного кризиса идентичности, в то время, как в мужской среде, наоборот, наблюдается тенденция к росту сомнений и общей растерянности по отношению к собственной идентичности, что было спровоцировано утратой части их общественной ценности и функционала, ввиду обновленного статуса женщины в развитых обществах. Сегодня это находит отражение в пересмотре их семейных и общественных обязанностей, которые, в свою очередь, требуют качеств, утративших свою мужскую эксклюзивность. Таким образом за счет роста конкуренции части мужского населения становится сложнее идентифицировать себя и свою личность, или стремиться к образу «идеального мужчины» в силу тотального размывания границ, что привело к расформированию образа абсолютного идеала. Таким образом, мужественность мужчины определяется семантическим или семиотическим характером модели индивидуального поведения, в сжатой теперь форме, которая содержит необходимую, но достаточную информацию о гендерной идентичности их носителя, при этом его сексуальная идентичность интерпретируется в качестве комплекта приобретенных в ходе формирования и публично отображаемых

символических образов, и действий. В этом аспекте и наблюдается корреляция факторов, формирующих полоролевое поведение, путем биологически обусловленных причин, вкуче с факторами семейного воспитания и процесса социализации.

Размывание границ между традиционно «мужским» и «женским» в современном их виде производится не только под эгидой социальных преобразований, требующих социальной справедливости, но при существенном влиянии роста популярности андрогинии. Это представляется в виде последствий глобального прогресса и повсеместного личностного роста, предоставляющих широкий горизонт возможностей для дальнейшего развития, которое базируется на психических чертах полов, выступая теперь не столько девиацией, но в большей степени попыткой гармонизации внутреннего состояния человека.

На биологическом поприще ситуация также приобретает спорный, на сегодняшний день, характер. Поскольку введение индивида в непростую систему биологических процессов и взаимодействий между женщинами и мужчинами определяется как сексуальность, с биологической точки зрения, то есть физиологическая реализация себя, как представителя того или иного пола или сознательное его подавление. В это же время, одним из наиболее распространенных явлений человеческой природы, является сокращение, определяемое как стремление к тесному контакту с представителями другого пола. В этой связи в современном обществе возможна тенденция к росту андрогинии, поскольку андрогинные партнеры имеют способность к адаптации собственного поведения к ожиданиям и потребностям партнера, что позволяет примерить на себя роли как одного, так и другого пола, предоставляя возможность глубже погрузиться в своего партнера и сформировать идеальное партнерство, достигающее высшей степени взаимного понимания.

Список использованных источников:

1. Аристотель О рождении животных [Текст] : в 5 кн. / Аристотель // АСТ, 2012. – С. 256
2. Бадентэр, Э. Мужская сущность [Текст] / Э. Бадентэр. – М., 1995. – 184 с.
3. Бердяев, Н. Метафизика пола и любви [Текст] / сост. В.П. Шестаков // Русский эрос, или Философия любви в России. – М.: Прогресс, 1991. – 448 с.
4. Булгаков, С.Н. Свет невечерний [Текст] / сост. В.П. Шестаков // Русский эрос, или Философия любви в России. – М.: Прогресс. – 1991. – 448 с.
5. Воронина, О.А. Введение в гендерные исследования [Текст] / О.А. Воронина // Материалы Первой Российской летней школы по женским и гендерным исследованиям, «Валдай-96». – М.: МЦГИ, 1997. – С. 29—34.
6. Платон Государство [Электронный ресурс] / Платон. – Омега-Л, 2016. – Режим доступа: <https://iknigi.net/avtor-platon/119500-gosudarstvo-platon/read/page-1.html>, свободный. – 24.04.2019.

Андреева О.Д.,

магистрант первого года обучения

направление подготовки – Педагогическое образование,

профиль «Педагогика и методика начального образования»,

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-

педагогический университет»

г. Челябинск

E-mail: olchana18@gmail.com

Фролова Е.В.,

к.п.н., доцент кафедры педагогики, психологии и предметных методик,

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-

педагогический университет»

г. Челябинск

E-mail: frolovaev@cspu.ru

Роль семьи в профилактике игровой компьютерной зависимости

Актуальность темы отражает значимость проведения данного исследования по трем направлениям:

На социальном уровне значимость обусловлена происходящими в обществе изменениями ценностных ориентаций, что повлекло за собой появление и развитие негативных социальных явлений.

Одним из таких явлений стало резкое увеличение числа зависимых от компьютерных игр младших школьников. Компьютерная зависимость осознается не каждым школьником, а прочная возможность противостоять этой зависимости формируется у него за пределами совершеннолетия.

На научном уровне значимость обусловлена большим интересом исследователей. Так проблемы информационного общества, попали в центр внимания специалистов гуманитарных и технических наук в середине XX века. В настоящее время растет число научных исследований, посвященных данной теме.

На практическом уровне значимость обусловлена возможностью использования учителем программы по предотвращению игровой компьютерной зависимости.

Выбор темы обусловлен противоречием между необходимостью предупреждения игровой компьютерной зависимости и недостаточным взаимодействием с семьей младших школьников по данной проблеме.

Из вышеизложенного вытекает проблема исследования: каким образом можно продуктивно организовать работу с семьей по предупреждению компьютерной игровой зависимости среди детей младшего школьного возраста?

Игровая зависимость - одна из наиболее распространенных проблем в современном обществе. И особую опасность она представляет здоровью и

психике детей. Современные дети, осваивая компьютерную грамотность часто впадают в компьютерную зависимость. Сегодня игровая зависимость - одна из наиболее распространённых проблем детского воспитания, которая поражает, главным образом, детей от 8 до 16-18 лет. Современные дети нередко осваивают компьютерную грамотность раньше, чем языковую или математическую: мы живем в эпоху высоких технологий и сумасшедших скоростей. Главное - как распорядиться имеющимися у нас ресурсами. Ведь компьютер и интернет могут стать как инструментом творчества и получения новой информации, так и допингом сродни наркотикам [6].

Интернет - аддикция - это навязчивое стремление использовать интернет, проведение большого количества времени за компьютером, что приводит к психическому нарушению и проблемам здоровья ребенка.

Принято считать, что наиболее опасным с точки зрения возникновения зависимости от компьютерных игр является подростковый возраст, однако уже в младшем школьном и даже в дошкольном возрасте может сформироваться симптомокомплекс компьютерной аддикции. По данным исследований 32 % выпускников начальной школы могут быть отнесены к категории лиц, предрасположенных к аддикции, а около 20 % имеют начальный уровень компьютерной зависимости, средний возраст ребенка- геймера в 2005 году составлял 8,1 года, а в 2007 году уже 6,7 лет [4].

Под влиянием компьютерных игр у ребенка часто даже в раннем возрасте формируется аддиктивное поведение, которое характеризуется стремлением уйти от реальности путем изменения своего психического состояния. Происходит процесс, когда ребенок не только не решает важных для себя проблем, но и останавливается в своём личностном развитии. Увлекаясь компьютером, ребенок гораздо меньше интересуется обыкновенными игрушками и все чаще стремится к виртуальным играм.

Психологи уже во весь голос говорят о вредном разрушительном воздействии различных «стрелялок» (компьютерных игр) для детей, ибо

замечено, что дети, играющие в жестокие компьютерные игры, более агрессивны, конфликтны и склонны к спорам. «В самом деле, расстреливая на экране противника, можно чувствовать себя вполне комфортно и безопасно, - справедливо замечает К. В. Зорин, - жалости и сострадания не возникает. Наоборот, они полностью подавляются ощущением своей значимости, своего могущества, ощущением себя почти сверхчеловеком» [1].

Под влиянием компьютерных игр зачастую у ребёнка, даже в раннем возрасте, может сформироваться аддиктивное поведение.

Компьютерную зависимость можно условно разделить на два вида: интернет-зависимость и игровая зависимость. Чаще всего в раннем возрасте распространена именно игровая зависимость, в более взрослом - интернет-зависимость.

На сегодняшний день выделяют четыре типа семей, которые способствуют развитию игровой компьютерной зависимости у детей [2,3].

Таблица 1

Типы семей, провоцирующих развитие компьютерной зависимости

Тип семьи	Характеристика
Травмирующая семья	Ребенок отождествляется с агрессором или с жертвой. Это сопровождается с чувством стыда и беспомощности. И ребенок в последствии от этого состояния будет пытаться избавиться с помощью какого-либо объекта зависимости. Например, алкоголь,
Навязчивая семья	Семья, которая возлагает собственные ожидания на ребенка и формирует у него сильное эмоциональное напряжение, которое связано со страхом не оправдать родительские ожидания.
Лживая семья	В такой семье ребенок утрачивает чувство реальности и собственной личности, испытывает стыд, отчуждение и деперсонализацию.
Непоследовательная семья	Родительские правила различаются и меняются на ходу, создавая у ребенка сильный эмоциональный дискомфорт.

Зависимость от компьютерных технологий (компьютерная аддикция) может быть выражена в двух формах:

- чрезмерная увлеченность компьютерными играми;
- интернет-зависимость (интернет-аддикция) [5].

Оградить современного ребенка от компьютера практически невозможно, однако организовать социально-педагогическую деятельность по профилактике компьютерной зависимости необходимо, т.к. в силу возраста младший школьник восприимчив к яркой, необычной информации, многочисленным играм, которые предлагает компьютер.

В настоящее время психологи и педагоги имеют достаточно широкий спектр методов, форм, и методик социально-педагогической работы с детьми, имеющими игровую компьютерную зависимость.

Профилактика компьютерной зависимости будет иметь смысл и должный эффект в двух случаях.

Первый. Если ситуация еще не вышла из-под контроля, и вы хотели бы не допустить формирование компьютерной зависимости в будущем.

Второй. Если вы уже справились с компьютерной зависимостью у своего ребенка, но не хотите допустить повторения истории в будущем.

Если компьютерная зависимость уже приобрела черты навязчивого поведения, с ней нужно бороться другими методами.

Профилактика компьютерной зависимости - комплекс мероприятий, направленных на предотвращение возникновения патологической привязанности к компьютеру и другим современным устройствам.

Итак, предлагаем следующие профилактические меры по предупреждению компьютерной зависимости у детей, рекомендованные для родителей:

- поддерживать ребенка и помогать ему разбираться с возникшими проблемами, так как частой причиной возникновения компьютерной зависимости у детей и подростков является неуверенность в себе и отсутствие возможности самовыражения;
- не критиковать ребенка, если он много времени проводит за компьютером, так как это только усугубит ситуацию;
- нужно постараться понять ребенка и в какой-то мере разделить его

интерес к компьютерным играм. Тем самым увеличить доверие ребенка, тогда он будет с большей уверенностью следовать советам родителей;

- правильное воспитание ребенка - основная мера по предотвращению возникновения зависимости. При этом важно не ограничивать, а объяснять почему-то или иное занятие для него не желательно;

- ограничить доступ детей к играм и фильмам, основанным на насилии. Если же ребенок встретился с такой информацией, то объяснить, почему эта информация для него опасна. Категорический запрет только увеличит интерес ребенка к этой информации.

Список использованных источников:

1. Илюкович, Т.П. Роль компьютерных игр в формировании социальной идентичности младшего школьника [Текст] / Т.П. Илюкович // В сборнике: Наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее сборник статей IX Международной научно-практической конференции: в 3 частях. – 2017. – С. 166-169.
2. Илюкович, Т.П., Комкова, Е.И. Негативное влияние компьютерных игр на социализацию младших школьников [Текст] / Т.П. Илюкович, Е.И. Комкова // В сборнике: Профилактика саморазрушающего поведения детей и подростков: история, теория и практика Материалы Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 267-274.
3. К вопросу о важности работы учителя с семьей младшего школьника по профилактике компьютерной зависимости [Текст] // СБОРНИКИ КОНФЕРЕНЦИЙ НИЦ СОЦИОСФЕРА. – Издательство: Vedecko vydavateľske centrum Sociosfera-CZ s.r.o. (Прага), 2016. – С. 85 – 87.
4. Комкова, Е.И., Илюкович, Т.П. Влияние компьютерных игр на социальную идентичность младших школьников [Текст] / Е.И. Комкова, Т.П. Илюкович // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова. Серыя С. Псіхалага-педагагічныя навукі: педагогіка, псіхалогія, методыка. – 2018. – № 2 (52). – С. 91-96.

5. Коновалова, А.А. Интернет и компьютерные игры как основной вид досуговой деятельности у современного младшего школьника [Текст] / А.А. Коновалова // В сборнике: Студенческая наука: современные реалии Сборник материалов II Международной студенческой научно-практической конференции. – 2017. – С. 41-42.
6. Кригер, Е.Э. Особенности картины мира младших школьников, играющих в компьютерные игры строительного жанра (на примере игры в Minecraft) [Текст] / Е.Э. Кригер // В сборнике: Психология формирования личности и коллектива в мире неопределенности коллективная монография. – М., 2018. – С. 138-155.
7. Куликова, Т.И. Влияние компьютерной игры на развитие личности младшего школьника [Текст] / Т.И. Куликова; под общей редакцией Р.В. Ершовой // В сборнике: Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека Сборник научных статей и материалов международной конференции. – 2016. – С. 229-233.

Андросенко Л.С.

магистрант первого года обучения
направление подготовки – Педагогическое образование,
профиль: Магистерская программа,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,

Гольцева Ю.В.

к.п.н., доцент кафедры ППиПМ
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,
г. Челябинск
E-mail: lyubava102018@mail.ru

Теоретические аспекты проблемы формирования инициативного сотрудничества у младших школьников в процессе групповой деятельности

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального образования современная школа ставит перед учителем новые задачи. Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования в качестве одного из личностных результатов обучающихся рассматривается «развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умение не создавать конфликтов и находить выходы их спорных ситуаций», достижение метапредметных результатов предполагает формирование коммуникативных универсальных учебных действий –готовность слушать собеседника, вести диалог, определение общей цели и путей ее достижения и т. п. [15]. Готовность к сотрудничеству, умение вести конструктивный диалог, умение достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать – характеристики выпускника современной школы [16].

В связи с этим для современной педагогики актуальной является проблема определение методов, приемов и форм организации деятельности обучающихся, которые позволяют не только достичь предметных результатов, но и развивать умения успешно сотрудничать.

Разные ученые, педагоги, психологи, исследователи в своих работах по-разному описывали термин сотрудничество.

Асмолов А.Г. считает, что сотрудничество – это вместе участвовать в общем деле [1].

Белова Е.С. отметила что, сотрудничество – это совместное занятие какой-либо деятельностью [5].

В своих работах Бодалев А.А. написал, что сотрудничество – это совместная работа по достижению общей цели с кем-то [6].

Витковская И.М. определила термин сотрудничество как действовать вместе, стремиться к общей цели [4].

По словам И. А. Зимней, сотрудничество – это гуманистическая идея развивающей совместной деятельности взрослых и детей, скрепленной взаимопониманием, взаимодействием, совместным коллективным анализом хода и результатов этой деятельности [10].

Таким образом, можно сделать вывод, что сотрудничество – это взаимодействие нескольких человек, в котором цели и интересы участников совпадают. Работая в коллективе, человек вынужден думать не только о собственном благе, но и благе тех, кто трудится рядом с ним.

Далее рассмотрим понятие инициатива. В толковом словаре Ожегова Инициатива 1. Почин, внутреннее побуждение к новым формам деятельности, предприимчивость. Творческая и. Проявить инициативу. По собственной инициативе. 2. Руководящая роль в каких-нибудь действиях. Взять инициативу в свои руки. 3. обычно мн. Предложение, выдвинутое для обсуждения (офиц.). Мирные инициативы. Выступить с важными инициативами [13].

В Российской педагогической энциклопедии инициатива (франц. initiative, от лат. initium — начало), почин, внутр. побуждение к новым формам деятельности, руководящая роль в к.-л. действии. И. представляет собой разновидность обществ. активности, социального творчества, предпринимаемого лицом или группой. И. выражается в добровольной деятельности (на благо общества, в личных интересах), в творческом отношении к труду и сложившимся способам поведения (обычаям, нравам, традициям) [14].

Так как понятие «инициатива» рассматривается в разных значениях, то логично из этих определений выбрать то, которое подходит больше к понятию «сотрудничество» в педагогике. Таким образом, объединив два определения

разных понятий, мы получим одно общее. Инициативное сотрудничество – это проявление активности, внутреннее побуждение к взаимодействию нескольких человек, в котором цели и интересы участников совпадают.

В психолого-педагогической науке проблема формирования сотрудничества выделилась в самостоятельную сравнительно давно.

Наиболее значимыми вопросами в рамках изучаемой данной проблемы рассматриваются работы следующих авторов: Айдаровой Л.И. [2], Байбородовой Л.В. [3], Бахвалова В.А. [4], становление и функционирование детских объединений их мотивационная основа Виноградовой М.Д. [7], Витковской И.М. [8], становление взаимоотношений в совместной деятельности Крушельницкой О.И. [12], взаимоотношения сверстников Цукерман Г.А. [18].

Сотрудничество как совместная деятельность субъектов характеризуется в отличие от индивидуальной работы следующими свойствами: пространственным и временным соприсутствием; единством цели; организацией и управлением общей деятельностью; разделением функций, действий и операций между участниками совместной деятельности; наличием позитивных межличностных отношений.

По сравнению с индивидуальной работой при сотрудничестве успешнее решаются сложные мыслительные задачи, лучше усваивается новый материал. Ведущий разработчик проблемы психологии учебного сотрудничества Г.А. Цукерман, обобщая проведенные в мире исследования, отмечает следующие достоинства совместной учебной деятельности:

- объем усвоенного материала, и глубина его понимания возрастает;
- возрастает познавательная активность и творческая самостоятельность;
- меньше времени тратится на формирование знаний и умений;
- меняется характер взаимоотношений между учащимися;
- ученики получают удовольствие от занятий;

– сплочённость класса возрастает, при этом самоуважение и взаимное уважение растут одновременно с критичностью, способностью адекватно оценивать свои и чужие возможности;

– приобретаются социальные навыки, такие как: такт, ответственность, умение учитывать позицию других людей и т.д.;

– у педагога появляется возможность индивидуализировать обучение, учитывая при делении на группы взаимные склонности детей, их уровень подготовки, темп работы

– необходимым условие групповой работы становится воспитательная работа учителя. Так как все группы в своем развитии проходят стадию конфликтных отношений, в большинстве случаев, как правило, преодолеть ее ученики еще не могут [17].

Достоинства обучения в сотрудничестве также развивают такие навыки и качества, как: умение работать в команде; социализацию это навыки, образы поведения, психологические установки, помогающие учащимся успешно жить в обществе; взаимодействие для саморазвития; учащиеся должны осознавать, что успех их учебной деятельности зависит зачастую от совместной работы; рефлексию [11].

Таким образом, обучение в сотрудничестве даёт возможность наиболее полно реализовать идею индивидуализации в обучении для развития растущей личности и решения целого ряда учебно-методических задач: создание оптимальных условий для самовыражения и развития каждого ученика; развитие навыков межличностного общения; развитие критического мышления младших школьников.

Список использованных источников:

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли [Текст] : пособие для учителя / А.Г. Асмолов, В.Г. Бурменская [и др.]. — М.: Просвещение, 2008. — 151 с.

2. Айдарова, Л.И. Младшие школьники и родной язык [Текст] / Л.И. Айдарова. – М. :, Педагогика 1993. – 95 с.
3. Байбородова, Л.В. Взаимодействие педагогов и учащихся в школьном коллективе [Текст] / Л.В. Байбородова. – М.: Ярославль: Изд-во ЯГПИ им. К.Д. Ушинского, 1991. – 112 с.
4. Бахвалов, В.А. Развитие учащихся в процессе творчества [Текст] / В.А. Бахвалов. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 144 с.
5. Белова, Е.С. Развитие диалога мыслительных задач дис. кандидата психологических наук [Текст] / Е.С. Белова: НИИ общ. и пед. психологии. – М., 1990. – 21 с.
6. Бодалев, А.А., Ковалёв, Г.А. Психологические трудности общения и их преодоление [Текст] / А.А. Бодалев, Г.А. Ковалёв. – М.: Издательство Институт практической психологии, Воронеж: НПО МОДЭК, 1999. – 256 с.
7. Виноградова, М.Д. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников [Текст] / М.Д. Виноградова. – М.: Просвещение 2000. – 112 с.
8. Витковская, И.М. В Обучение младших школьников в совместной деятельности [Текст] / И.М. Витковская М.: Псков, 2000. – 96 с.
9. Гольцева, Ю.В. Теоретические аспекты проблемы формирования у младших школьников коммуникативных универсальных учебных действий [Текст] / отв. редактор Уварина Н.В. // Россия и Европа: связь культуры и экономики: Материалы XIX международной научно-практической конференции (20 ноября 2017 года). – Прага, Чешская Республика: Изд-во WORLD PRESS s.r.o., 2017. – 376 с.
10. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов [Текст] / И.А. Зимняя. — М.: МПСИ, 2010. – 256 с.
11. Коротаева, Е. В. Развитие отношений сотрудничества у учащихся начальной школы [Текст] / Е.В. Коротаева, О.В. Домрачева // Педагогическое образование в России. – 2012. – №4. – С. 169–172.

12. Крушельницкая, О.И. «Все вместе» Программа обучения младших школьников взаимодействию и сотрудничеству [Текст] / О.И. Крушельницкая, А.Н. Третьякова. – М.: Сфера, 2004. – 295 с.
13. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. - М.: ИТИ Технологии; Издание 4-е, доп., 2015. – 944 с.
14. Российская педагогическая энциклопедия в двух томах: Том II [Текст] / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Научное издательство «БОЛЬШАЯ РОССИЙСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ», 2008. – 314 с.
15. Федеральный государственный стандарт начального общего образования [Текст] / Мин-во образования и науки Рос. Федерации. – М. : Просвещение, 2010. – 235 с.
16. Федеральный государственный стандарт среднего (полного) общего образования [Текст] / Мин-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2013. – 321 с.
17. Цукерман, Г.А., Суховерина, Ю.И. Урок как инструмент психолого–педагогической диагностики [Текст] / Г.А. Цукерман // Начальная школа плюс до и после. – 2005. – №2. – С.12–20.
18. Цукерман, Г.А. Психологическое обследование младших школьников [Текст] / Г. А. Цукерман. – М.: ВЛАДОС ПРЕСС Москва, 2007. – 145 с.

Антропова О.Д.,
студентки 464 группы,
факультета технологии и предпринимательства,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
г. Шадринск
E-mail: olya.antropova.97@mail.ru

Применение интерактивных методов в колледже

С наступлением XXI века за всю историю развития педагогики источниками информации выступают такие средства обучения, которые функционируют на базе информационных и коммуникационных технологий, что даёт возможность совершенствовать учебный процесс, сделать его более увлекательным, а также повысить его эффективность и качество.

В исследовательских работах А.Е. Авдюковой, В.А. Вакуленко, Ю.Е. Водопьяновой, П.Д. Гаджиевой, В.В. Гузеева, Л.К. Гейхман, О.А. Голубковой и др. нашла отражение проблема освоения и использования интерактивных методов обучения.

Одной из основных задач современного образования становится создание условий развития обучающихся, которые помогут им успешно адаптироваться в реальной жизни через рассмотрение ситуаций и поисков путей решения наиболее острых общественных проблем.

С этой целью современное образование используют различные формы, средства, методы, которые направлены на формирование субъект-субъектных отношений между студентами и педагогами, активное участие обучающихся в образовательном процессе, взаимодействие с окружающей средой и друг другом при выполнении творческих и проблемных заданий. Таким показателям отвечают интерактивные методы обучения.

Применение интерактивных методов обучения в учебном процессе в колледже позволяет решить проблему недостаточной мотивации обучающихся, оказать помощь в оптимальном усвоении учебного материала.

Интерактивный («Inter» – это взаимный, «act» – действовать) – означает взаимодействовать, находится в режиме беседы, диалога с кем-либо. Также высказывание различных мнений и совместное нахождение путей решения поставленных перед участвующими задач, проблем [2].

Интерактивные методы основаны на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи.

Создаются такие условия для среды образовательного общения, которые характеризуются открытостью, взаимодействием студентов как с педагогом, так и друг с другом, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможность взаимной оценки и контроля. Преподаватель, в свою очередь, делает таким образом, чтобы деятельность обучающихся была направлена на достижение целей занятия.

Главное отличие интерактивных заданий перед обычными в том, что, выполняя их обучающиеся не только закрепляют уже изученный материал, но могут изучать сразу новый.

Важной отличительной чертой интерактивных методов обучения является инициативность со стороны обучающихся в учебном процессе, которую стимулирует преподаватель, а также, побуждает студентов к самостоятельному поиску необходимых знаний и информации. То есть, педагог выступает в роли одного из источников информации и помощника в работе [1].

Можно отметить несколько плюсов интерактивных методов: обучающиеся осваивают все уровни познания; высокий процент усвоения информации на занятии; преподаватель начинает раскрываться перед студентами, проявляет себя как лидер, организатор обучения; студенты принимают важные решения по поводу процесса обучения и по ходу его в целом.

К минусам интерактивных методов относятся: меньший контроль педагога над объемом и глубиной изучения, временем и ходом обучения; результаты работы обучающихся менее предсказуемы [1].

Интерактивные методы на занятиях подразумевают организацию и развитие общения в форме диалога, которая приводит к взаимопониманию, взаимодействию, также ведёт не только к совместному решению общих задач, но и значимых для каждого отдельного участника. Также, исключают преобладание как одного выступающего, так и одного мнения над другим. В процессе такого обучения студенты учатся самостоятельности, критически

мыслить в разных ситуациях, решать сложные проблемы на основе проведённого анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях и дебатах, общаться с другими людьми.

Для этого педагог планирует и на занятиях организывает индивидуальную, парную и групповую работу, используются исследовательские проекты, творческие работы, ролевые игры, идет работа с документацией и различными источниками информации.

Как лекции, так и семинарские занятия можно организовать в интерактивной форме. На смену обычным лекционным занятиям можно составить лекции с запланированными ошибками, которые заставят студентов проявить активность, поскольку они основываются на поиске методических, поведенческих, содержательных и других ошибок, специально допускаемых преподавателем. Также широкие возможности в проектировании педагогом проблемных ситуаций с последующим анализированием их студентами предоставляют проблемные лекции.

Лекция-дискуссия включает обучающегося в ситуацию, которая требует от него не просто актуализировать свой жизненный опыт, но и качественно преобразовать его.

Применение интерактивных методов обучения на семинарских занятиях может осуществляться в различных вариантах:

Мозговая атака, которая также известна как метод коллективного поиска идей, является эффективным способом актуализации творческого потенциала студентов путём свободного высказывания своих мыслей по поставленной проблеме.

Кейс-стади - это применение в ходе учебного занятия так называемых кейсов, то есть заранее готовым конкретным ситуациям по обсуждаемой проблеме. Анализирование и нахождение путей решения поставленных перед обучающимся проблем происходят с самого начала под наблюдением педагога,

а дальше происходит увеличение степени самостоятельности студентов. При создании кейс-стади стоит соблюдать некоторые требования: соответствие ситуации содержанию дисциплины; наличие проблемности; простота и актуальность проблемы, присутствие четких инструкций по работе с ней.

Большой возможностью в образовательном процессе колледжа обладают деловые игры, основанные на имитации профессиональной деятельности. С помощью деловой игры можно решать такие задачи, как моделирование процесса труда и способствование развитию умения работать в коллективе.

Также действенным интерактивным методом обучения и социально-психологического развития личности является тренинг, который представляет собой совокупность различных игр и упражнений, объединенных в систему с помощью нескольких теоретических модулей. Благодаря использованию тренинга студенты учатся результативно взаимодействовать с коллегами, преодолевают барьеры, развивают профессиональные компетенции.

Большую популярность приобретает метод проектов, который позволяет студентам овладеть компетенциями во время работы над постепенно усложняющимися практическими заданиями - проектами. Проект состоит из такого комплекса работ, как поисковые, исследовательские, графические, которые выполнены обучающимися самостоятельно, но под руководством преподавателя для практического или теоретического решения обозначенной задачи или проблемы [3].

Подводя итоги, можно отметить, что учебный процесс, опирающийся на использование интерактивных методов обучения, организуется с учетом включенности в процесс познания всех обучающихся группы без исключения. Совместная деятельность позволяет каждому обучающемуся вносить свой особый индивидуальный вклад, в ходе работы обмениваться знаниями, идеями, способами деятельности.

Интерактивные методы обучения, рассмотренные в данной статье, ориентированы на повышение активности обучающихся и их мотивации к

учебно-профессиональной деятельности. Они позволяют перейти от пассивного усвоения знаний студентами к овладению компетенциями в моделируемых или реальных ситуациях профессиональной деятельности, что, конечно же, повышает качество и результат подготовки студентов.

Список использованных источников:

1. Бешенков, С.А. Применение интерактивных средств - современный подход в обучении [Текст] / С. А. Бешенков, М. И. Шутикова, Е. А. Смирнова // Информатика и образование. – 2017. – № 6. – С. 20-24.
2. Кашлев, С.С. Интерактивные методы обучения: учебно – метод. пособие [Текст] / С.С. Кашлев. – 2-е изд. – Минск: ТетраСистемс, 2013. – 224 с.
3. Туранова, Н.А. Интерактивные технологии как основа формирования профессиональной компетенции выпускника колледжа [Текст] / Н. А. Туранова, Л. М. Курганская, И. Ф. Заманова // Среднее профессиональное образование. – 2016. – № 6. – С. 18-21.

Артамонова М.А.,

магистрант первого года обучения

направление подготовки – Психолого-педагогическое образование,

профиль «Теория и методика образовательной деятельности»,

ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»,

г. Тольятти

E-mail: fadeeva_mary@mail.ru

Емельянова Т.В.,

канд. пед. наук, доцент кафедры

«Педагогика и методики преподавания»

ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»,

г. Тольятти

E-mail: pimp@tltsu.ru

Формирование экономической компетентности будущих педагогов

Формирование экономической компетентности в условиях преобразования системы подготовки будущих педагогов – один из важнейших вопросов, стоящий на государственном уровне и являющийся социальным заказом общества. Так, в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года» (в ред. Постановлений Правительства РФ от 10.02.2017 N 172, от 28.09.2018 N 1151) указывается на необходимость формирования общества, основанного на «доверии и ответственности, включая доверие населения к государственным и частным экономическим институтам ... за счет обеспечения равных возможностей для социальной мобильности талантливых представителей всех слоев общества, реализации социальной политики по поддержке уязвимых слоев населения» [1, с. 8].

Данный вопрос, начиная с 2006 года, обсуждается на уровне государства, в частности, на встрече министров финансов G8 (г. Санкт-Петербург), по результатам которой меры по формированию экономической компетентности в стране нашли отражение в целом ряде документов президента и правительства Российской Федерации. В частности, было отмечено, что «высокий уровень осведомленности жителей в области финансов способствует социальной и экономической стабильности в стране» [2, с. 1].

На социальном уровне данная необходимость находит свое подтверждение в следующих фактах: острую потребность в формировании экономической компетентности испытывают лица, достигшие 18-летнего возраста, начинающие самостоятельный жизненный путь, которым предстоит столкнуться с реалиями и рисками, связанными с недостаточными знаниями и умениями в сфере финансовых услуг. Воспитывать экономическую компетентность подрастающего поколения могут и должны не только

родители, но, в первую очередь, педагоги. Профессиональная деятельность будущих педагогов напрямую связана с формированием финансовой и экономической грамотности обучающихся, зачастую «имеющих ограниченные возможности для приобретения собственного практического опыта» [4, с. 270] в силу возраста или семейных устоев. В связи с этим возникает потребность в квалифицированных, обладающих определенным уровнем экономической грамотности, преподавателях учебных заведений разных уровней и направлений подготовки.

Экономическая компетентность рассматривается как обязательный компонент любой профессиональной деятельности и важный показатель уровня мотивации работника на достижение экономического успеха в социальной жизни и при работе по избранной специальности (Мисаилов А.Ю.).

Развитие экономической компетентности призвано не только обеспечить эффективное взаимодействие граждан с экономическими институтами общества, такими как банки, промышленное производство, обмен и торговля, собственность, но и способствовать приобретению знаний «о финансовых рынках, осознанию специфики их функционирования и регулирования, освоению финансовых методов и инструментов экономики, получению воспитанниками целостных представлений о месте человека в экономике общества, успешности профессиональной деятельности в различных сферах экономики, о социальных нормах, регулирующих экономическую жизнедеятельность» [5, с. 97]. Обучающиеся должны будут узнавать от педагогов о том, что составляет основу финансового благополучия человека, откуда берутся деньги, как их заработать и рационально потратить; должны будут научиться овладевать навыками ведения личного бюджета и бюджета семьи, формирования накоплений, получения кредитов; будут учиться основам взаимодействия с финансовыми организациями, такими как банки, пенсионные фонды и служба налогообложения.

Основная идея образовательной модернизации состоит в том, что образование должно стать более функциональным, эффективным, индивидуализированным. Отражением социального заказа к образованию является понятие «образовательная компетентность» как одна из ключевых категорий компетентностного подхода.

Мировые тенденции глобализации образования предъявляют новые требования к личности будущих педагогов, которые должны обладать не только набором определенных знаний и умений, но и оригинальным, проблемно-педагогическим и критическим мышлением, создавать и применять в практической деятельности вариативные учебные программы, опирающиеся на передовой мировой опыт и новые технологии обучения, то есть иметь высокий уровень сформированности профессиональной компетентности.

Под профессиональной компетентностью принято понимать интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалистов, отражающую уровень знаний, умений и навыков, опыта, достаточных для осуществления определенного рода деятельности, которая связана с принятием решений.

Профессиональная компетентность педагога является характеристикой субъекта педагогической деятельности, действующего в рамках своей профессии.

В педагогической науке понятие «профессиональная компетентность» рассматривается как:

- совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда;
- объем навыков выполнения задачи;
- комбинация личностных качеств и свойств;
- комплекс знаний и профессионально-значимых качеств;
- вектор профессионализации;
- единство теоретической и практической готовности к труду;
- способность осуществлять сложные виды действий.

Структура профессиональной компетентности предполагает обладание специалистом различными компетентностями, среди которых:

- методическая;
- когнитивная;
- технологическая;
- психологическая;
- коммуникативная;
- информационная;
- экономическая.

Экономическая компетентность, как одна из составляющих профессиональной компетентности – результат усвоения экономических знаний и умений, формирования экономически-значимых качеств личности, экономического мышления и поведения, включения в социально-экономические отношения [3, с. 30].

Экономическая компетентность будущего педагога рассматривается как результат его экономического образования.

Экономическая компетентность – это объединительная личностно-деятельностная характеристика гражданина Российской Федерации, которая включает в себя систему экономических знаний, умений и навыков, значимых качеств, мотивов, интересов, обеспечивающих его способность и готовность принимать экономически эффективные решения в профессиональной и социально-бытовой деятельности.

Содержание экономической компетентности представляет собой единство мотивационного, когнитивного, практического и личностного компонентов.

Мотивационный компонент представляет собой сложившуюся систему потребностей, нравственно-ценностных мотивов к экономической деятельности, интереса к овладению компонентами экономической компетентности.

Когнитивный компонент обеспечивает знания базовых экономических понятий (экономика, экономические законы, спрос, предложение, товар); экономических теорий, концепций, моделей, подходов к проведению экономической политики государства, международных проблем экономики; основ экономики в профессиональной деятельности (законы, методы экономического функционирования предприятия, экономическое планирование, контроль и ревизия и т.п.).

Практический компонент включает следующую совокупность экономических умений и навыков: решение экономических задач и ситуаций; проведение экономических расчетов; составление бизнес-планов; ведение финансового учета на предприятии; осуществление выбора варианта экономического решения профессиональных задач в различных экономических ситуациях; использование информационных технологий в экономической деятельности; соблюдение норм гражданского экономического поведения.

Личностный компонент включает ряд значимых экономических качеств личности воспитанника: активность, самостоятельность, креативность, деловитость, трудолюбие, настойчивость, инициативность.

В структуру экономической компетентности включаются: экономические компетенции, представляющие синтез когнитивного, практического и личного опыта, способность реализовывать компетентность в конкретной профессиональной деятельности. Среди них:

- ключевые экономические компетенции, включающие умения осуществлять учебно-поисковую деятельность в области экономического познания, самостоятельно анализировать информацию, проводить сравнения, определять динамику экономических данных, использовать способы взаимодействия с окружающими;

- практические экономические компетенции, к которым относятся способности систематизации полученных экономических знаний, применения

их на практике; самооценка и самоконтроль; совершенствование в профессиональной деятельности; проявление творческих начал.

Формирование компетенций предполагает переход с низкого на более высокий уровень понимания, отношения и деятельности в той или иной области. Так, в работах Ю.А. Конаржевского отмечены следующие пути перехода с уровня на уровень: усложнение развития элементов, приводящее к усложнению структуры; создание более совершенной системы отношений между элементами; одновременное совершенствование элементов и структуры.

На основе анализа психолого-педагогической литературы по проблемам экономического образования, изучения системы становления экономической компетентности будущих педагогов, а также с учетом определения и компонентного состава экономической компетентности, нами определены 3 уровня сформированности экономической компетентности: оптимальный, допустимый и критический.

Для выявления актуального уровня сформированности экономической компетентности будущих педагогов (бакалавриат Тольяттинского государственного университета) нами проведен вводный инструктаж испытуемых, включающий пояснение необходимости формирования экономической компетентности, и, следовательно, финансовой грамотности, как неотъемлемой ее части; проведено анкетирование по теме «Моё отношение к финансовой грамотности как составляющей экономической компетентности»; проведена диагностика по определению уровня сформированности экономической компетентности. Диагностическое тестирование было разработано таким образом, чтобы будущие педагоги, отвечая на поставленные вопросы, постепенно переходили от простых (базовых) финансово-экономических вопросов и кейс-заданий к более сложным.

Интерпретация результатов. За каждый верный ответ на вопрос из первого блока тестовых заданий (критический уровень) испытуемому начисляется по одному баллу, из второго (допустимый уровень) – по 2 балла, из

третьего (оптимальный уровень) – по 3 балла. Оценка ответа на каждый из вопросов, исчисляемая определенным количеством баллов, в зависимости от блока тестирования, также рассчитывается по-разному, в зависимости от типа вопроса. При этом каждый из блоков оценивается в отдельности, то есть массив заданий из блока принимается за 100%. Таким образом, можно подсчитать, насколько компетентны испытуемые на каждом из уровней сформированности экономической компетентности.

Проведенное анкетирование показало, что экономическая компетентность и осознание важности ее формирования находится на критическом уровне: 24 респондента из 40 считают необходимым обращаться за консультацией в финансово-экономических вопросах к друзьям и родителям, при этом только 11 готовы обратиться к представителям банков и других финансовых организаций. На вопрос «Считаете ли вы себя финансово грамотным человеком?» 15 человек ответили, что они имеют «плохие знания и умения», 9 человек – «достаточные знания и навыки» и 5 человек затруднились с ответом.

Обобщенные результаты тестирования показали, что уровень сформированности экономической компетентности будущих педагогов находится на критическом уровне у 26 опрошенных (66%), на допустимом – у 8 опрошенных (20%) и на оптимальном – у 6 опрошенных (15%).

Как видим, результаты исследования указывают на необходимость целенаправленного формирования экономической компетентности будущих педагогов в процессе обучения в ВУЗе. Профессионалы, обладающие специфическими знаниями и умениями в финансовом пространстве, смогут эффективно формировать экономическую грамотность обучающихся, повышение которой станет основой их благосостояния и финансового успеха. Одной из эффективных составляющих в образовательной системе высшего учебного заведения может стать комплекс мероприятий по формированию экономической компетентности будущих педагогов.

Список использованных источников:

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года: утв. распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г [Текст]. – № 1662-р. – С. 8.
2. Финансовая грамотность [Электронный ресурс] // Независимый финансовый супермаркет; информационный портал «Банки.ру». – Режим доступа: http://www.banki.ru/wikibank/finansovaya_gramotnost/, свободный. – 14.11.2018.
3. Хаматнурова, Е.Н. Становление экономической компетентности будущего педагога профессионального обучения [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е.Н. Хаматнурова. – Челябинск, Челябинский государственный педагогический университет, 2007. - 175 с.
4. Французова, О.А. Развитие финансовой грамотности воспитанников детских домов и учащихся школ-интернатов как возможный путь их социализации [Текст] / сост. и ред. И.Ю. Синельников // Социализация личности в условиях глобализации и информатизации общества: Сборник материалов международной научно-практической конференции, г. Тверь 8 февраля 2016 г. — М.: ИСРО РАО, 2016.— С. 270–275.
5. Щедроткина, С.В. Формирование профессиональной компетентности преподавателя экономических дисциплин [Текст] / С.В. Щедроткина // Научно-теоретический журнал, Исследования молодых ученых, 2015. – №4 (25). – С. 94 – 102.

Атамуратов А.А.,
студент 464 группы
факультета технологии и предпринимательства,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
г. Шадринск
E-mail: akbar.9797@list.ru

Анализ понятия «педагогический контроль»

Педагогический контроль, как основной компонент образовательного процесса, информирующий об эффективности выбранной системы обучения, играет немаловажную роль в становлении и развитии будущего компетентного специалиста, умеющего реализовывать сформированные компетенции в условиях практической деятельности.

Выполняя функцию обратной связи, педагогический контроль позволяет оценить эффективность средств и методов обучения, применяемых в ходе подготовки специалистов, способствует внесению корректировок в образовательный процесс при формировании компетенций у обучающихся.

С введением Федеральных государственных образовательных стандартов большое внимание стало уделяться организации учебно-познавательной деятельности обучающихся. Если традиционная система обучения предполагала, что педагог должен новые знания дать обучающимся в готовом виде, то в соответствии с ФГОС будущие специалисты должны уметь сами находить и открывать для себя новые знания. Поэтому в последнее время отмечается повышенное внимание к проблемам теории и практики контроля за результатами учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Педагогический контроль в законе «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 №273-ФЗ, ст. 3), рассматривается как важнейший компонент педагогической системы и часть образовательного процесса, направленный на повышение качества образования [9]. Оптимизация процесса контроля качества профессионального обучения является одной из ведущих проблем, реализуемых федеральными образовательными стандартами (ФГОС).

Педагогический контроль, являясь составной частью образовательного процесса, способствует оцениванию соотношения достигнутых результатов с запланированными целями обучения. От его правильной организации во многом зависят эффективность образовательного процесса, так как контроль

стимулирует обучение [4]. Организованный педагогический контроль позволяет преподавателю оценивать уровень знаний, умений и навыков у обучаемых, своевременно скорректировать образовательный процесс, в случае получения недостаточно высоких результатов обучения.

Анализ определений понятия педагогический контроль, представленных в научной литературе, позволяет оценить многообразие подходов педагогов-практиков к данному вопросу.

В толковом словаре С.И. Ожегова контроль определяется как «проверка, а также постоянное наблюдение в целях проверки» [10].

В словаре методических терминов контроль – это «процесс определения уровня знаний, навыков, умений обучаемого в результате выполнения им устных и письменных заданий и формулирование на этой основе оценки за пройденный раздел программы, курса» [1].

По И.П. Подласому, контроль – «выявление, измерение и оценивание знаний, умений обучаемых», подчеркивая то, что выявление и измерение являются составляющими проверки, а значит, проверка является частью контроля [11].

Таким образом, контроль можно рассматривать как процесс, способ и систему выявления знаний, умений и навыков обучаемых, подчиняющихся общедидактическим и собственно-методическим принципам конкретной дисциплины.

По мнению С.И. Архангельского, для системы образовательного процесса необходимо наличие различных средств обратной связи. Он утверждал, что «... на основе актов контроля и оценки знаний каждый преподаватель и педагогический коллектив не только знают состояние успеваемости студентов, но и приобретают возможность своевременно реагировать на неуспеваемость студентов, направлять их работу в полном соответствии с заданными требованиями» [2].

В своей работе Н.В. Басова «Педагогика и практическая психология» дает следующее определение контроля: «педагогический контроль – это способ получения информации о качественном состоянии образовательного процесса» [3].

Реализация педагогического контроля и оценки деятельности обучаемого в рамках компетентностного подхода возлагает на преподавателей профессиональных образовательных учреждений обязательства по созданию оценочных средств, способных оценить уровни сформированности общих, профессиональных компетенций, а не только знаний, умений и навыков [8].

Н.В. Изотова, Д.С. Костылев отмечают, что педагогический контроль является важной частью всего образовательного процесса, оказывает существенное влияние не только на результат, но и на ход обучения и воспитания, поскольку обеспечивает получение информации о степени эффективности функционирования любой системы обучения, на основе анализа которой повышается качество образовательного процесса [6; 7].

Контроль учебно-познавательной деятельности обучающихся может быть представлен как один из действенных способов активизации работы, как студента, так и преподавателя. Студенту он помогает вырабатывать стратегию обучения с учетом собственных потребностей, возможностей и навыков самоуправления. Преподаватель при этом получает возможность на основе анализа полученной информации выстраивать учебный процесс как совокупность форм и методов обучения для достижения поставленных целей, для оказания действенной и оперативной помощи студентам в процессе обучения [12].

Педагог вносит определенные коррективы в осуществление обучающего процесса в ходе анализа данного контроля [5].

Разделяя точку зрения Л.Н. Егоровой, мы считаем, что поэтапное корректирование процесса обучения и организации педагогического контроля, будет способствовать повышению качества образовательного процесса в целом.

Анализ литературы (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, Т.А. Ильина, Н.Ф. Талызина, и др.) позволяют выделить функций контроля (см. табл. 1).

Таблица 1.

Функции педагогического контроля

Функция	Характеристика функции
1	2
Контролирующая (проверочная)	обеспечивает проверку достижения учащимися определенного уровня сформированности умений и навыков за определенный отрезок времени.
Диагностическая (диагностирующая)	позволяет выяснить уровень знаний, умений и навыков, обучающихся на определенном этапе образовательного процесса.
Ориентирующая	позволяет сориентироваться обучающимся в процессе обучения для организации процесса самообучения.
Оценочная	способствует определению уровня усвоения материала, и оценке деятельности обучаемых.
Управленческая	предусматривает управление преподавателем процесса педагогического контроля, основанного на планировании обучения.
Корректирующая	коррекция обучающих упражнений и достижение эффективности приемов контроля применяемых к учебным задачам.
Предупредительная (предупреждающая)	позволяет обучающимся оценить, соответствуют ли их собственные знания, навыки и умения поставленным перед ними требованиям и задачам.
Обучающая	нацелена на совершенствование и систематизацию сформированных знаний, умений, навыков, с возможностью реализации их в практической деятельности.
Стимулирующая и мотивирующая	оказывают влияние на уровень самооценки обучающихся и мотивируют на саморазвитие и самосовершенствование.
Воспитательная (воспитывающая)	нацелена на выработку дисциплины, ответственности и аккуратности обучающихся.
Прогностическая	Позволяет преподавателю оценить знания, умения и навыки обучающихся, а также оценить степень их адекватности к последующему новому материалу. Благодаря результатам прогноза, появляется возможность создания модели поведения обучаемого.
Развивающая	отражает уровень усвоения материала, изучаемого студентом, а также способствует развитию таких личных качеств, как самостоятельность, настойчивость, целеустремленность, критическое мышление, самообладание. Эта функция развивает остроту восприятия, память и внимание.
Сравнительная	дает возможность преподавателю оценить результаты учебно-познавательной деятельности обучающихся и формировать общую картину уровня владения навыками и дисциплиной.

Функциональное многообразие позволяет рассматривать педагогический контроль, как ведущую составляющую при организации процесса обучения, в частности при подготовке будущих финансистов к практической деятельности.

Итак, педагогический контроль представляет собой способ получения информации о качественном состоянии образовательного процесса. Как важнейший компонент образовательной системы и неотъемлемая часть образовательного процесса педагогический контроль выполняет ряд взаимосвязанных функций: контролирующую; диагностическую; ориентирующую; оценочную; управленческую; корректирующую; предупредительную; обучающую; стимулирующую и др.

Реализация педагогического контроля в системе дает возможность педагогу получать и анализировать информацию о результативности образовательного процесса, выстраивать данный процесс как целенаправленный и организационно оформленный для достижения поставленных целей, оказывать оперативную помощь обучающимся, что обеспечивает повышение качества образовательного процесса в целом.

Список использованных источников:

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Икар, 2009. – 448 с.
2. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы [Текст] : учебно-методическое пособие / С.И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
3. Басова, Н. В. Педагогика и практическая психология [Текст] / Н.В. Басова. – Ростов н/Д : Феникс, 2000. – 416 с.
4. Гуляев, Н. С. Методика преподавания учетных дисциплин [Электронный ресурс] : Учебное пособие для подготовки магистров по направлению «Экономика» магистерская программа «Бухгалтерский учет, анализ и аудит» /

- Н. С. Гуляев, Л. И. Проняева. – Орел : ОрелГАУ, 2013. – 190 с. – Режим доступа: <http://e.lanbook.com>, свободный. – 11.02.2019.
5. Егорова, Л.Н. Контроль знаний учащихся с учетом уровневой дифференциации [Текст] / Л.Н. Егорова // Методист. – 2011. – № 4. – С. 46-53.
6. Изотова, Н.В. Корректирующий контроль как фактор повышения качества обучения: на материале предметов гуманитарного цикла [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Изотова. – Брянск, 2004. – 217 с.
7. Костылев, Д. С. Методическая система контроля качества обучения информатике студентов вуза [Текст] / Д. С. Костылев. – Н. : Новгород, 2006. – 168 с.
8. Листвин, А.А. Антиномии современного среднего профессионального образования [Текст] / А.А. Листвин // Образование и наука. – 2017. – № 1(19). – С. 103-119.
9. Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] : Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) // КонсультантПлюс. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>, свободный. – 11.02.2019.
10. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов. – М. : Мир и образование, 2011. – 736 с.
11. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для вузов [Текст] / И. П. Подласый. – М. : Владос-пресс, 2004. – 365 с.
12. Табуева, Е.В. Организационно-педагогические условия эффективного контроля результатов обучения студентов педвуза [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. В. Табуева ; Шадр. гос. пед. ин-т. – Шадринск : [s. n.], 2006. – 193 с.

Афанасьева Е.В.,
магистрант второго года обучения
направление подготовки - Психолого-педагогическое образование
профиль – «Теория и методика образовательной деятельности»
ФГБОУ ВО "Тольяттинский государственный университет",
г.Тольятти
E-mail: alenanova@mail.ru

Груздова И.В.,
к.п.н, доцент, кафедра педагогика и методики преподавания
ФГБОУ ВО "Тольяттинский государственный университет",
г.Тольятти
E-mail: gruzdovai@mail.ru

Развитие музыкально-игрового творчества детей в дошкольной организации

В Федеральном Государственном образовательном стандарте дошкольного образования, (п.2.6), определено: содержание образовательных программ должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности. В разнообразной художественно-эстетической деятельности происходит формирование элементарных представлений о видах искусства, восприятие музыки, фольклора, художественной литературы, реализуется творческая активность ребенка (музыкальная, изобразительная, театрально-игровая и др.).

Содержание образовательных областей строится в соответствии с возрастными особенностями и индивидуальными способностями ребенка, может реализовываться только в общении, исследовательской деятельности, игре – как сквозных механизмах развития ребенка. Значимым в этом процессе является воспитание эмоционально-ценностного отношения к искусству, к

культуре мира, развитие потребности в творчестве, способности взаимодействовать, осваивать, постигать ценности искусства.

Музыкальная творческая деятельность - одна из основных составляющих эстетического воспитания дошкольников. Она играет особую роль во всестороннем развитии ребенка, ее содержание определяется спецификой музыки как вида искусства с одной стороны, и спецификой детского возраста, с другой стороны. Детское музыкальное творчество - важнейший фактор в развитии эстетических качеств личности и сознания: эстетических эмоций и чувств, потребностей и интересов, эстетического вкуса и представлений об идеале в искусстве и в окружающей ребенка жизни.

Музыкальное творчество дошкольника проявляется во всех видах музыкальной деятельности: в пении, танцах, игре на детских музыкальных инструментах и в процессе слушания музыки. На основе накопления опыта восприятия музыки разных эпох и стилей, закладываются основы музыкальной культуры детей. Формирование музыкальной культуры ребенка в игровой деятельности рассматривается О.П. Радыновой и реализуется в содержании образовательной программы «Музыкальные шедевры».

Раскрывая методику формирования основ музыкальной культуры у дошкольников, О.П. Радынова опирается во многом на игровую деятельность дошкольников и предлагает новую форму игровой деятельности детей - музыкальную игру-сказку. В игре-сказке музыка является организующим началом, способствует углублению эмоциональных переживаний ребенка в процессе музыкально-игрового творчества, помогает направлять действия и искать средства для воплощения сказочных образов.

Развитие музыкально-игрового творчества дошкольников в игре-сказке связано с применением метода активизации творческих проявлений ребёнка и метода моделирования элементов музыкального языка.

В качестве теоретической основы исследования музыкально-игрового творчества детей дошкольного возраста выступали труды отечественных

психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, утверждавших, что ребенок открывает для себя окружающий мир в творческой деятельности. Детское творчество, как правило, не имеет ценности для окружающих, но оно важно для самого ребёнка.

В ходе организованной опытно-экспериментальной работы предстояло проверить выдвинутую гипотезу о том, что развитие музыкально-игрового творчества старших дошкольников будет успешным, если выполняются следующие педагогические условия:

- обогащение опыта восприятия детьми высокохудожественных произведений на основе методов сотворчества, синкретизма, обучения в действии, импровизационности;

- освоение разнообразных способов творческих действий игрового характера в речевых играх, ритмодекламация, пальчиковых играх, игры со звуком, жестами, ритмом;

- развитие сюжета игры на основе содержания музыкального образа произведения.

В ходе опытно-экспериментальной работы решались задачи:

- 1) определить исходный уровень развития музыкально - игрового творчества старших дошкольников;

- 2) разработать и реализовать содержание экспериментальной методики развития музыкально-игрового творчества на основе поэтапного руководства музыкальной игрой-сказкой;

- 3) организовать творчески ориентированную среду с использованием различных форм деятельности для развития музыкально-игрового творчества старших дошкольников;

- 4) выявить динамику развития музыкально-игрового творчества детей.

В качестве критериев изучения музыкально-игрового творчества детей дошкольного возраста были выделены эмоциональный, деятельностно-практический и когнитивно-познавательный.

Показателями развития музыкально-игрового творчества выступали:

- способность ребёнка эмоционально откликаться на содержание музыкальных произведений и определять его настроение, характер.

- способность воплощать переживания, возникшее у ребёнка при восприятии музыки в продукте творчества: выразительное слово, игра-драматизация, выразительное движение, вокальная интонация, инструментальная импровизация на детских музыкальных инструментах.

- способность ребёнка к осознанию эмоционально-образного содержания музыкального произведения, способность высказывать эстетические суждения.

В основе развития музыкально-игрового творчества нами были выделены периоды работы: подготовительный, ознакомительный, поисково-творческий и творческий.

Подготовительный период носил организационный характер и включал: выбор произведений, знакомство детей с содержанием, слушанием музыкальных фрагментов произведений. Дальнейшая работа протекала в форме творческой игры, когда дети, слушая музыку, находили выразительные движения для каждого образа, творчески раскрепощались, пополняли багаж знаний в сфере искусства и музыкальной культуры, обсуждали наиболее выразительные варианты развития того или иного сюжета музыкальных игр. Мы знакомили детей с произведениями веселого, радостного характера (К. Сен-Санс «Птичник»), нежного, ласкового настроения (Р. Шуман «Май, милый май»), сдержанного, несколько сурового характера (К. Сен-Санс «Королевский марш льва»), грустного настроения (Х. Глюк «Мелодия»), волшебного, таинственного характера (П.И. Чайковский «Танец Феи Драже»), тревожного характера (Р. Шуман «Всадник») и решительного, боевого характера (Р. Шуман «Солдатский марш») и др.

Игры-уподобления характеру музыки строились на включении следующих игровых действий:

- уподобления с помощью движений рук и мелкой моторики (игры «Поющие руки», «Танцующие пальчики», «Сердитые кулачки»);
- уподобления с помощью интонационно выразительной вокализации (игры «Поем красивые слова», «Поиграем звуками», «Маленькая пьеска»);
- на тембровые уподобления (игры «Подбери инструмент», «Сочини аккомпанемент», «Играем в оркестр», «Музыкальная переключка»);
- на цветовые уподобления (игры «Рисуем музыку», «Цветные звуки», «Цветной этюд»).

Углубленная работа осуществлялась на ознакомительном этапе, включающем тематические встречи (например, «Сказка в музыке»), игры-этюды (эмоциональное раскрепощение), игры-беседы, основанные на личном опыте детей (например, «Билет на балет»). На этом этапе происходило расширение словаря эмоций, обогащение творческих действий детей, развитие музыкального мышления. Данный этап работы включал игры на ассоциации:

- жанрово-стилистического родства образно-эмоционального содержания музыкального и художественного произведений (имитационные игры «Найди пару», «Картина звучит», «Подбери слова»);
- по замещению элементов музыкальной речи знаками и символами, создающими модель художественного образа (символические игры «Изобрази музыку», «Составь цепочку», «Зашифрованная фраза»);
- по развитию музыкального мышления (состязательные игры «Кто сравнит и скажет?», «С чем можно сравнить музыку?»)

Поисково-творческий этап включал метод моделирования художественно-творческого процесса, где дети овладевали способами вокального интонирования (например, омузыкаливание пословиц, поговорок и загадок). Проводились тематические встречи по содержанию различных музыкально-игровых действий и творческих импровизаций (например, образы главных героев в картинах художников и музыкальных опусов для детей на

различную тематику («Картинки с выставки» М. Мусоргского, «Карнавал животных» К. Сен-Санса, «Детский альбом» П. Чайковского и др.)

Последний, творческий период предполагал целостное и углубленное развитие музыкально-игрового творчества детей. Слушая программные музыкальные произведения, дети могли сочинить музыкальную сказку, передать музыкальные образы, музыкальные события. Педагог здесь выступал в роли наблюдателя, вся основная инициатива целиком принадлежала детям.

При прослушивании музыкальных произведений мы предлагали детям поиграть, при этом мы использовали различные виды игр:

- сюжетно-образные («Сочиняем музыкальную сказку» о маленьком колокольчике (Ф. Лист «Кампанелла») или лесном ручейке (Э. Григ «Ручеёк»); «Музыкальные образы» (К. Сен-Санс «Слон», «Королевский марш льва», «Аквариум», «Кукушка в чаще леса»);

- сюжетно-ролевые («Музыкальные события» – переполох в курятнике (К. Сен-Санс «Куры и петухи»), появление на свет птенцов (М.П. Мусоргский «Балет невылупившихся птенцов»);

- режиссерская игра (Д.Б. Кабалевский «Злюка», «Плакса», «Резвушка», «Упрямый братишка», «Лентяй», «Клоуны», С.М. Слонимский «Ябедник»);

- игры-путешествия (морское путешествие – К. Дебюсси «Море», А. Лядов «Волшебное озеро»; утреннее путешествие – Э. Григ «Утро», С. Прокофьев «Утро» из цикла «Детская музыка», П.И. Чайковский «Зимнее утро» из «Детского альбома»; лесное путешествие – А. Лядов «Кикимора»; путешествие в сказку – фрагмент сюиты из музыки к балету П.И. Чайковского «Щелкунчик»; ночное путешествие – Э. Григ «Летний вечер», Р. Шуман «Ночью» из цикла «Фантастические пьесы»

Итогом формирующего эксперимента стало проведение обобщённых занятий с использованием приемов и методов, которые соответствовали каждому этапу развития музыкально-игрового творчества детей в процессе образовательной деятельности. В целом, хотелось бы отметить, что

совокупность различных игр, развивающих музыкальное восприятие и воображение детей, выступала как способ взаимодействия дошкольников с миром музыкального искусства в качестве стимулирующего, углубляющего, регулирующего и направляющего фактора. Можно отметить что игра, как развивающий метод, помогала ребёнку понять мир музыкального искусства, вовлекая в игровое действие одновременно эмоциональную, интеллектуальную, коммуникативную и творческую сферы. На данном этапе осуществляется контрольный этап исследования, изучается итоговый уровень развития музыкально-игрового творчества детей в дошкольной организации.

Список использованных источников:

1. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка [Текст] / Н.А. Ветлугина. - М.: Просвещение, 1968. – 412 с.
2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л.С. Выготский. – М., 1981. – 96 с.
3. Груздова, И.В. Музыкальная игра в художественно-эстетическом воспитании детей [Текст]: учебно-методическое пособие / И.В. Груздова. – Тольятти: Редакционно-издательский центр ТГУ, 2008. – 42 с.
4. Держинская, И.Л. Музыкальное воспитание младших дошкольников [Текст] / И.Л. Держинская. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
5. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев. - М.: Изд-во МГУ, 1981. - 584 с.
6. Радынова, О.П. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста [Текст] / О.П. Радынова, Л.Н. Комиссарова. – Дубна: Изд-во Феникс, 2011. – 352 с.

Базыльников К.,
студент 127 группы
гуманитарного факультета,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

Колесников М.А.,
к.фил.н, профессор кафедры филологии и социогуманитарных дисциплин,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
г. Шадринск

E-mail: makol@shadrinsk.net

Может ли человек жить и развиваться вне общества?

Может ли человек жить и развиваться вне общества? Чтобы ответить на этот вопрос нужно разобраться в определениях. С научной точки зрения, общество – это совокупность людей, объединённых способом производства материальных благ на определённой ступени исторического развития, определёнными производственными отношениями. То есть, объединение людей связанные способом производства материальных благ и производственными отношениями являются обществом. Предположим, что я, как субъект, успешно интегрировался в общество. Что в первую очередь замечает человек? Правильно, в первую очередь человек замечает успешных людей, и логично, что у него появляется желание быть похожим на них, или даже задаётся целью превзойти их. Вот так мы и подошли к теме совершенствования. Человек рождается, и в течение всей жизни совершенствует самого себя так, как ему нужно. Это, разумеется, зависит от такого фактора как мотивация.

Что же есть мотивация? Самое простое определение гласит, что мотивация – это побуждение к действию. Под действием в нашем случае подразумевается совершенствование самого себя. Человек, видящий людей,

которые достигли определенных успехов в жизни, желает быть как они или превзойти их, обычно это сопровождается белой или чёрной завистью. Само собой, зависть не является положительным чувством, но если рассматривать её в нашем случае, то именно она и выступает тем самым мотиватором к самосовершенствованию. Так при чём же тут общество?

Ответ довольно прост. Без общества человек не найдет того самого примера успеха. Возможно, он и сам может придумать себе цель и идти к ней, но, к сожалению, подобные случаи не так часты в наше время. Так вот именно общество и является той самой отправной точкой, пример для подражания задаёт цель к совершенствованию, а когда человек достигает её, то, скорее всего, захочет идти дальше. Это тоже происходит не всегда, и совершенствование останавливается на достигнутом уровне. Но тогда возникает потребность в развитии каких-либо других качеств, навыков и пр.

То есть, для этого самого толчка к развитию, мотивации, необходимо общество. На кого человек будет равняться, зависит, фактически, от самого человека. Но, предположим, человек совершенствуется до определенного уровня. Что будет, если отделить его от общества? Не сложно догадаться, что скорее всего человек просто не будет дальше развиваться, а скорее всего, даже начнёт терять приобретенные знания и навыки, ведь у него теперь нет примера, на кого ему равняться и кого ему нужно превзойти. Да и зачем ему кого-либо превосходить? Я неоднократно упоминал об интеграции человека в общество, но понятие так и не упомянул, речь идет о социализации. Если обратиться к определению, социализация - процесс получения человеческим индивидом навыков, необходимых для полноценной жизни в обществе. Что же будет, если человек не будет взаимодействовать с обществом? Есть примеры из реальной жизни, когда в Индии нашли двух детей, существовавших вне цивилизации, и 1,5-2 года жили в условиях дикой природы. Каков результат? Потребность в совершенствовании не была удовлетворена, по крайней мере, в нормальном количестве. Вне общества человек не сможет в полной мере удовлетворить

свои потребности, как бы он этого не хотел. И пример такой далеко не один. Такими же людьми являются отшельники, отделившиеся от общества и уходящие в дикие земли по своей воле. Обычно уже в какой-то мере они прошли несколько этапов социализации, но по какой-то причине разочаровались в обществе и его моральных устоях. Очень яркий пример – сибирская отшельница Агафья Лыкова, проживающая в Хакасии, где-то в лесных массивах Абаканского хребта. Она уверяет, что проживание вне общества лечит тело и душу. Человек в XXI веке является приверженцем старообрядческой веры. Нужно ли еще говорить о причинах совершенствования для таких людей? У неё нет мотивации к развитию, ей хватает старообрядческой веры и чистого Сибирского воздуха. С другой стороны, кто мы такие, чтобы указывать другим людям как им жить? Видимо кого-то до сих пор устраивает вера XVII века. Вера и религия — это отдельная тема для рассуждений, кто-то считает, что без неё человек существовать в принципе не может, кто-то говорит, что это пережиток прошлого и давно пора отказаться от неё и вливать деньги в развитие общества. Но мы вновь отходим от темы, хотя она тоже в какой-то мере связана с нашей общей целью. Два примера отсутствия развития вне общества мы рассмотрели, но стоит привести примеры, когда взаимодействия в обществе получают положительные результаты. На ум приходит соперничество. Да, соперничество тоже явление далеко не положительное и иногда превращается во вражду, однако. Фирма, основанная Карлом Фридрихом Раппом в 1916 году, ныне известная как BMW AG, производит автомобили отменного немецкого качества. Почему же немецкие автомобили славятся своим качеством? Кроме добротного подхода к сборке и прочим производственным факторов, у них есть достойный соперник в лице компании Mercedes-Benz. К чему вообще это всё? Да очень просто. Когда у кого-то есть достойный соперник, у него есть не только мотивация к развитию. Нет, у них появляется стимул, ведь одна компания не хочет упускать лидирующее место в продажах. И поэтому каждый совершенствуется. Самое

забавное то, что это соперничество живо до сих пор, и общество получает качественные автомобили, а у компаний есть стимул к совершенствованию. Так же и у людей, если нет мотивации к совершенствованию, появляется стимуляция хотя бы не быть хуже других. И волей-неволей нам приходится развиваться.

Не обязательно нужно соперничать с кем либо, чтобы достигнуть какого-либо успеха. Если у человека есть кумир, то он будет стараться добиться его результатов и в лучшем случае превзойти его. Например, баскетболист Леброн Джеймс в детстве обожал Майкла Джордана. Он долго и упорно шёл к своей цели и вот в очередном матче регулярного сезона NBA Леброн совершил 6142 передачи, обогнав не только Джордана, но и легендарного Скотти Пиппена, у которого теперь на 7 передач меньше. Вот он и результат, человек в детстве увидел успешных людей, захотел хотя бы быть похожим на них, а в итоге он превосходит их. Смог бы отшельник или дитя-маугли похвастаться такими результатами? Возможно, если они еще не растеряли базовые навыки общения.

Пожалуй, пора делать выводы. Человек, существуя вне общества действительно жалок, ему не нужно совершенствоваться, ведь для такого существования ему достаточно уметь есть и передвигаться. Человек, интегрировавшийся в общество, получает мотивацию, глядя на успешных людей вроде Леброна, получает стимул развивать себя или свои изобретения вроде владельцев компаний BMW и Mercedes-Bens. Как говорил Архимед – человек – политическое существо, т.е. которое не может жить без общества, если же человек утратил контакт с обществом, то он подобен дикому зверю или превзошёл культуру и пришёл к высшему порядку. Нормальный же человек, по мнению Аристотеля, не может жить без общества. Если даже древние мыслители приходили к таким выводам, то современное общество должно понимать, что человек без общества уже таковым не является, а как сказал Аристотель, будет диким зверем.

Байдосова П.А.,
студент 583 группы
факультета подготовки учителей начальных классов,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,
Научный руководитель: **Волчегорская Е.Ю.,**
д.п.н., профессор, зав. кафедрой ППиПМ
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,
г. Челябинск
E-mail: polina.belovolova@yandex.ru

Особенности проявления буллинга у детей младшего школьного возраста

Во все времена была актуальна тема детской жестокости и насилия. Некоторые из русских писателей обращались к ней, например, такие как В. Крапивин, В. Распутин, В. Железников и др. Впервые системного исследования школьного насилия было проведено скандинавскими учеными Д. Олвеус, П.П. Ханиман, А. Пикас, Е. Роланд [3;5;6]. Они разработали концепцию буллинга и определили это понятие как притеснение, дискриминация, травля. Большое внимание данной проблеме уделяется в работах иностранных ученых, таких как Э. Миллер, Д. Лейн, Э. Эрлинг, С. Солберг, Монтгомери, К. Ригби, Д.А. Лэйн и др. В современных отечественных исследованиях (В.Н. Бутенко, И.В. Волкова, С.В. Кривцова, О.А. Сидоренко и др.) буллинг рассматривается как насилие, которое проявляется в постоянных эпизодах агрессии по отношению к лицам, занимающим более низкий социальный статус, отличающихся физически или психологически. С точки зрения Е.П. Ильина буллинг – это многократное негативное психологическое давление на человека [1]. Мотивацией к буллингу могут выступать чувство

неприязни, нейтрализация соперника, восстановление справедливости, борьба за власть, подчинение лидеру, зависть, самоутверждение, месть, и даже удовлетворения садистских потребностей отдельных личностей.

В настоящее время буллингу как форме насилия во всем мире уделяется большое внимание. Ему целиком посвящено несколько больших национальных и международных серверов, таких как Bullying.org, Bullying Online, Stop bullying, Bullying.net и т. д.

Буллинг является разновидностью насилия и, в свою очередь, может выражаться по-разному, т.е. имеет свои виды. Поскольку буллинг имеет место преимущественно в организованных коллективах, выделяют такие основные виды буллинга как буллинг на рабочем месте; буллинг в армии («дедовщина»); буллинг в школе.

Формы школьного буллинга могут быть различными: систематические насмешки, вымогательство, физические и психические унижения, различного вида издевательства, бойкот и игнорирование, порча личных вещей и др. Буллинг – явление массовое. В некоторых случаях издевательства носят ситуативный характер, но иногда это систематическая травля со стороны одноклассников.

В настоящее время школьный буллинг рассматривается учеными как серьезная проблема, которая приводит не только к психологическим и социальным конфликтам, но и соматические. С.В. Кривцова описывает следующие негативные последствия буллинга на здоровье младшего школьника: снижение функций тела до минимально необходимых, низкая самооценки, потеря аппетита, учащенное сердцебиение, снижение иммунитета [2].

С целью выявления степени распространенности буллинга среди современных младших школьников, нами было проведено исследование на базе одной из муниципальных школ Челябинской области. В анкетировании приняли участие 44 учащихся начальной школы в возрасте от 8 до 10 лет. 24

учащихся 2 класса и 20 учащихся 4 класса. Был использован опросник Н. Mynard, S. Joseph. «Разработка многомерной шкалы взаимной виктимизации. Агрессивное Поведение» [4]. Все вопросы анкеты делятся на 4 типа виктимизации: физическая виктимизация, социальные манипуляции, вербальная виктимизация, нападение на имущество.

Согласно обобщенным результатам анкетирования было выявлено, что две трети младших школьников признают, что проблемы буллинга присутствуют в их жизни. Исходя из полученных данных, мы можем сделать вывод, что в большей степени ученики страдают от социальных манипуляций и нападения на имущество. Проанализировав результаты анкетирования, мы выявили, что во 2-м классе физической виктимизации подвергались 70% детей, социальным манипуляциям – 35%, вербальной виктимизации – 45%, нападениям на имущество – 70% детей. Большая часть школьников, столкнувшихся с насильственными действиями со стороны одноклассников в 4-м классе, ответили на вопросы анкеты следующим образом: 38% учеников подвергались физической виктимизации, 33% социальным манипуляциям, 25% вербальной виктимизации, 50% нападению на имущество.

Таким образом, проведенный анализ свидетельствует о том, что буллинг в начальной школе является серьезной проблемой, влекущей отрицательные психологические и эмоциональные последствия.

Вместе с тем, анализ ответов учащихся 2-го класса показал, что данная группа детей чаще отмечают подверженность буллингу, чем учащиеся 4-го класса. Это может быть связано с тем, что младшие школьники, которые еще совсем недавно были воспитанниками детских садов и привыкли к постоянному вниманию со стороны взрослых, стараются привлечь внимание старших, имеют склонность преувеличивать значение конфликтной ситуации. Они часто обвиняют в пропаже вещей своих одноклассников, но в большинстве случаев, вещи находятся позднее, а дети об этом просто забывают. Наши наблюдения подтвердили и учителя начальных классов. Однако это не отрицает

наличие буллинга в начальной школе, что подчеркивает необходимость разработки и реализации в школах программ профилактики буллинга, ориентированных как на учащихся, так и на родителей и учителей начальных классов.

Список использованных источников:

1. Ильин, Е. П. Психология агрессивного поведения [Текст] / Е.П. Ильин — СПб.: Питер, 2014. - С. 368.
2. Кривцова, С.В. Буллинг в школе VS сплоченность равнодушных [Электронный ресурс] / С.В. Кривцова // Организационная культура ОУ для решения проблем дисциплины и противостояния насилию. – 2011. – Режим доступа: <http://flatik.ru/s-v-krivcova-bulling-v-shkole-vs-splochennoste-neravnodushnih>, свободный. – 16.04.2019.
3. Losey, B. Bullying, Suicide, and Homicide. Understanding, Assessment and Preventing Threats for Victims of Bullying [Text] / B. Losey. – 2011. – 256 с.
4. Mynard, H., Joseph, S. Development of the Multidimensional Peer-Victimization Scale. Aggressive Behavior [Text] / H. Mynard, S. Joseph. – 2000. – С.169-178.
5. Olweus, D. Bulling at school [Text] / D. Olweus Oxford: Blackwell Publishing, 1993. – С. 152.
6. Roland, E. Bullying: the Scandinavian research tradition. In D. Tattum (Ed.) [Text] / E. Roland. // Bullying in School. – 1989. – 189 с.

Баранова К.,
студентка 153 группы
факультета коррекционной педагогики и психологии,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

Колесников М.А.,
к.фил.н., профессор кафедры филологии и социогуманитарных дисциплин,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
г. Шадринск

E-mail: makol@shadrinsk.net

Ж.П. Сартр о свободе человека

В своем знаменитом эссе «Экзистенциализм – это гуманизм» Ж.П. Сартр выступает в защиту этого философского направления и одновременно выражает его основные философские положения. Анализируя существующие критические замечания в адрес экзистенциальной философии (погружение в квиетизм отчаяния, выставление напоказ низости человеческой натуры, натурализм философии существования), Ж.П. Сартр утверждает, что основным положением экзистенциальной философии является тезис о том, что существование предшествует сущности. Здесь следует оговориться, что понятие сущность выражает множество свойств, признаков предмета, без которых он неспособен существовать и которые определяют все остальные его свойства. Это фактически означает, что признаки предмета определяют способ существования предмета в мире, они, по сути, изначально определяют все возможные действия, поскольку формируют природу конкретного предмета, определяя существование предмета.

Из утверждения, что предметы мира обладают определенной функцией, которая определяет их существование, Ж.П. Сартр делает весьма интересный вывод о том, что человек существенным образом отличается от предметов. Он

сначала существует, встречается, появляется в мире, и только потом он определяется. Фактически это означает, что человек ничего из себя не представляет, он не поддается определению, поскольку он не обладает еще никакими свойствами, подобно предмету. Человек сначала становится кем-то, формируя себя сам. Главный принцип экзистенциализма и центральная мысль Ж.П. Сартра звучит так: «человек – это, прежде всего проект, который переживается субъективно». Это значит, что существование человека предшествует его сущности, и в ходе активности человека его сущность как множество предикативных свойств приобретает, формируется.

Из этого мы можем сделать вывод о том, что человек представляет собой существо изначально незавершенное, открытое, то есть сущность человека до конца не определена. Он, человек, формирует себя, собственную сущность в процессе существования, поскольку его действия носят осознанный характер.

Сартр стремится выявить, на что же похоже человеческое существование. Оно, во-первых, предстает «в-себе» (как объект или вещь), а во-вторых, «для-себя» (как сознание, которое не является вещью). Здесь мы видим, что для французского экзистенциалиста принципиальным становится утверждение, что человеческое существование может быть детерминировано разными модусами бытия – телесным (предметным) и интеллектуальным (сознанием).

При этом «сознание и феномены бытия оказываются двумя полюсами человеческого отношения к миру. Существование «в-себе» как существование явления или вещи, непрозрачно для себя, потому что оно «наполнено собой». В-себе-бытие, бытие как таковое, представляет собой «чистую» позитивность, не прерываемую никаким небытием. Вещь не имеет внутренних и внешних качеств, не имеет сознания о себе, она просто существует. Здесь мы видим, что человек, будучи материальным существом, тем, что обладает телесностью, может быть вещью, предметом среди предметов, если основывает свои действия исключительно на телесности как предметном бытии. Явление не подпирается каким-либо сущим... у него свое собственное бытие. Это значит,

что тело человека, будучи вещью среди вещей, вполне способно существовать самостоятельно, по той лишь причине, что оно самодостаточно, не нуждается в дополнении себя и исправлении чего-то в себе. Человек как телесность, как вещь среди вещей бытует на основании имеющихся у него свойств, данных ему от природы.

В противоположность этому «бытие-для-себя», или иначе говоря – сознание, не обладает, как полагает Сартр, «такой полнотой существования, потому что не является вещью. Оно есть «ничто» вследствие того, что не имеет сущности. Сознание – как бы «дырка» в бытии. Ничто появляется лишь вместе с человеческим сознанием. Сознание также включает в себя сознание о себе, «сознание сознания» ... В этом и состоит предназначение человеческой экзистенции, которая несет отрицание в себе самой, то есть содержит внутри себя противоречие. Моя сущность, полагает французский мыслитель, есть то, что я сделал из себя, это я сам, рассматриваемый исторически. В этом смысле экзистенция индивида предшествует его сущности. Эта мысль и формирует в человеке подлинного человека, который отличен от всех предметов окружающего его мира. Человека, ощутившего свою экзистенцию как открытость, незавершенность попусту «тошнит» от вещного, предметного бытия, он чувствует в себе незавершенность, что требует постоянно постановки человека на грань жизни и смерти для полноценной самореализации его самого, сущности в существовании.

Из сказанного следует, что изначально присущим сущностным свойством экзистенции, то есть существования, человека становится свойство абсолютной свободы и соответствующей ей ответственности. Более того, как утверждает Ж.П. Сартр, такой тезис становится центральным принципом всей экзистенциальной философии. Чем больше свободы, тем больше ответственности, а раз человеку реально отдают на формирование его самого, то только он сам становится ответственным за то, кем станет. В процессе своего существования человек изначально ничего из себя не представляет, но через

принятие судьбоносных решений он становится кем-то, формирует себя. Существование человека предшествует сущности – таково решение Ж.П. Сартром одного из важнейших вопросов философии.

В рамках экзистенциализма Ж.П. Сартра на человека возлагается вся полнота ответственности за его существование. Он становится ответственным за принятые им самим решения, какими бы они ни были. Кроме того, человек становится ответственным не только за себя, но и за все человечество, поскольку осознает, что может оказаться для кого-то примером для подражания.

Французский экзистенциалист утверждает, что утверждение, что человек – это проект тесно связано с тремя понятиями – тревогой, заброшенностью и отчаянием. Человек – это тревога, что означает, что он создает себя в качестве законодателя принципов собственного бытия, а значит и ответственности за собственный выбор. Человек, решая, что тот или иной поступок является благом, берет на себя ответственность, потому что именно он, этот человек, решает, что данный поступок является благом. Ощущая тревогу, каждый человек должен спросить себя «действительно ли я имею право действовать так, чтобы человечество брало пример с моих действий?». Тревога становится условием действия человека, поскольку предполагает рассмотрение множества различных возможностей. Это в очередной раз выражает возможность человека становиться, вместо того, чтобы просто быть.

Выбор человека, совершаемый им в состоянии тревоги, формирует систему ценностей, которая в последующем будет принадлежать ему. Ценность – это значимость, то, что для человека является приоритетным в жизни, действиях его. Именно поэтому выбор человека предполагает формирование и проявление системы ценностей конкретного человека. Характер ситуации выбора заключается в том, что выбор осуществляется человеком всегда в критической, или, иначе – в экзистенциальной ситуации, то есть в такой

ситуации, где человек стоит на границе жизни и смерти, причем никто не может помочь человеку сделать выбор.

Говоря о заброшенности, Ж.П. Сартр утверждает, что бога нет. Представители экзистенциализма, в том числе и изучаемый нами философ, обеспокоены тем, что бога нет, поскольку «вместе с богом исчезает всякая возможность найти какие-либо ценности в умопостигаемом мире». Не никаких изначально данных ценностей – ни моральных, ни эстетических – никаких. Если бога нет, то все дозволено – так утверждал один из героев романа Ф.М. Достоевского. Действительно, «все дозволено, если бога не существует, а потому человек заброшен, ему не на что опереться ни в себе, ни вовне». Отсюда делается вывод о том, что не существует заранее заданных детерминант человеческого поведения. Человек полностью свободен, человек – это свобода. Именно поэтому человек обречен на свободу.

Данный тезис можно считать исходным принципом атеистического экзистенциализма по той причине, что последний абсолютно равнодушен по отношению к наличию бога. Не существует моральных предписаний или ценностей, таких как бог, значит у человека более нет ни единого оправдания или извинения. Ж.П. Сартр утверждает, что человек осужден быть свободным. Осужден, потому что не сам себя создал; и все-таки свободен, потому что однажды, брошенный в мир, отвечает за все, что сделал. Мы осуждены быть свободными по той причине, что только на нас сваливается вся полнота ответственности за принятое решение и у нас не получается спрятаться и оправдаться заранее данными моральными принципами и предписаниями.

Под термином «отчаяние» подразумевается, что для человека оказывается актуальным только то, что зависит от его воли. Оставаясь в состоянии возможного, человек интересуется только тем, что может перевести в актуальность своим решением. Если же возможности непереводимы моим действием в актуальность, такие возможности не должны быть для меня

интересными. Человек оказывается должным побеждать только себя, а не мир и действовать при этом без надежды.

Из сказанного следует, что в качестве основных принципов экзистенциализма Ж.П. Сартра можно назвать утверждение о том, что сущность человека заранее не задана, она формируется в процессе его осознанного выбора. Существование человека определяет его сущность. Фундаментальным свойством человеческого существования является свобода, то есть человек изначально не является кем-то, он становится человеком только в процессе принятия судьбоносных решений.

Барнашева Д.Д.,

студентка 311 группы

педагогического факультета,

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,

г. Шадринск

Шарыпова Н.В.,

канд.биол.наук, доцент, заведующий кафедрой

биологии и географии с методикой преподавания

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,

г. Шадринск,

E-mail: sharnadvla@yandex.ru

Особенности изучения прикладных аспектов химии элементов в школьном курсе химии

Изучение прикладных аспектов химии в последнее время у методистов и учителей химии находится в пристальном внимании в связи с важность поднимаемой проблемы – проблемы практико-ориентированных знаний и их

реализуемости обучающимися в собственной жизнедеятельности.

Уточним для начала понятие «прикладные аспекты». В словаре С.И. Ожегова: «Прикладной – имеющий практическое применение, применяемый на практике» [3]. В этом значении оно широко используется для обозначения специальных областей научного знания, задачей которых является решение вопросов о применении результатов теоретических исследований в практике. В методической литературе прикладная направленность обучения химии всегда трактуется с точки зрения связи предлагаемых учащимся знаний с жизнью, практикой [1].

Следовательно, прикладные аспекты понимаются как знания по химии, имеющие практическое применение в различных областях реальной жизни: в промышленности, сельском хозяйстве, быту, объясняющие химические процессы, происходящие в живых организмах и важнейшие природные закономерности, раскрывающие экологические, культурологические аспекты химических знаний.

Теоретической основой неорганической химии является Периодический закон Д.И.Менделеева. Изучение основ неорганической химии в школьном курсе химии начинается с металлов и продолжается неметаллами. Принцип изучения совместим с органической химией [5], то есть сначала рассматривается строение и свойства вещества, затем идёт применение в какой-либо области.

При анализе содержания учебника 9 класса базового уровня химии, автора О.С. Габриеляна мы рассмотрели параграфы, в которых изучаются водород, галогены, кислород, сера и её соединения, азот, фосфор, углерод, кремний и соединения указанных элементов.

И проанализировали материал о применении представленных соединений этих элементов. Первым из элементов изучается водород. В космосе водород является самым распространенным элементом. Наше солнце более чем на половину состоит из водорода. В химической промышленности водород

применяют, например, для получения различных спиртов (метилового). В природе водород применяется при производстве маргарина, мыла. Применение водорода в фармацевтическом анализе базируется в качестве восстановителя.

Затем идёт изучение соединений галогенов. Представителем водородных соединений галогенов является соляная кислота. Она применяется при извлечении металлов из руд. Из бытовой сферы мы знаем, что соляная кислота входит в состав различных средств. Поэтому при использовании средства рекомендуют одеть перчатки. Так же она содержится и в нашем желудке, убивает различных бактерий.

Следующий представитель из неметаллов – это фтор. Важное значение имеет при разделении изотопов урана. Соединения фтора применяют в оптической и лазерной технике, при изготовлении полупроводниковых приборов и космической аппаратуры. А в быту всё более широкое применение находит тефлоновая посуда, название которой дано по фторсодержащей пластмассе – тефлону. Он является важным компонентом, участвующий в построении зубной эмали и костей. В медицине играет роль не только в стоматологии, но препараты фторы используют при проблемах щитовидной железы, сахарном диабете, глаукоме.

Хлор тоже является галогеном, который нашёл широкое применение в химической промышленности, где он идёт на изготовление поливинилхлорида, пенопласта, материалов для упаковки, растворителей, синтетических волокон, используется в получении средств дезинфекции. Применение его важно в сельском хозяйстве при борьбе с вредителями. Обеззараживание питьевой воды хлором – практически единственный доступный способ очистки воды.

Ещё один галоген – бром. Бром активно накапливают некоторые растения и морские водоросли, организмы рыб. Поэтому известно, что большая часть брома на нашей планете сосредоточена в море. Броморганические препараты широко используют в медицинских целях. В качестве катализаторов некоторых процессов органического синтеза используют бромиды алюминия, бериллия,

магния. Соединения брома используют также в фотографии.

Йод – это тот элемент, без которого человек не может жить. Йод поступает в организм вместе с пищей, например хлебом, яйцами, молоком, водой. Спиртовой раствор йода называется водной настойкой, применяется для обработки ран. Йод входит в состав многих лекарств. Соли йода используются в стекольной промышленности. Соединения йода помогают получить металлы высокой чистоты.

В следующем параграфе рассматривается важный элемент в жизни человека – кислород. В чистом виде применяется в металлургии при получении чугуна, стали. Он применяется в металлургической и химической промышленности для ускорения производственных процессов. Чистый кислород применяют так же для получения высоких температур, например при газовой сварке и резке металлов. Его используют для жизнеобеспечения на подводных и космических кораблях, при работах водолазов, пожарных. В медицине кислород применяют в кислородных подушках. Озон применяют, например, при обеззараживании питьевой воды и отбеливания тканей.

Далее идёт изучение такого элемента как сера. Она применяется в производстве спичек и бумаги. В сельском хозяйстве её применяют для борьбы с вредителями растений. Но основным потребителем является химическая промышленность. Сера используется для получения серной кислоты. Основные области её применения: медицина, сельское хозяйство. Так же её применяют в производстве других кислот, моющих средств, взрывчатых веществ, лекарств, красок. Медный купорос используется в сельском хозяйстве для борьбы с вредителями и болезнями растений. Применяет участие в синтезе инсулина.

Применение элементов пятой группы главной подгруппы изучается на примере азота. Азот, полученный перегонкой жидкого воздуха, в промышленности применяют для синтеза аммиака и производства азотной кислоты. В медицине чистый азот применяют в качестве инертной среды при лечении туберкулеза легких, а жидкий азот – при лечении заболеваний

позвоночника, суставов. Важным кислородным соединений азота является азотная кислота, применяемая для производства селитры, минеральных удобрений, используют в проявлении фотографии, в полиграфии, металлургической отрасли. Калийная селитра используется при изготовлении черного пороха, а из аммиачной селитры, готовят взрывчатое вещество аммонал. Азот применяется в военном деле и в геологоразведческих работах, в медицине, в электротехнической промышленности и химикотермической обработке металлов.

Одной из сфер использования аммиака является сельское хозяйство. Аммиачные и аммиачно-нитратные удобрения подходят для различных сельскохозяйственных культур. Гидрокарбонат аммония применяют в кондитерском деле, а нитрат аммония в смеси с порошками алюминия и угля используют в качестве взрывчатого вещества. Жидкий аммиак применяется в качестве растворителя. Так же аммиак применяется в различных охлаждающих установках в качестве холодильного агента. В медицине и быту применяют нашатырный спирт.

Следующим элементом является фосфор и его соединения. Как мы знаем, бывают разнообразные аллотропные модификации фосфора. Красный фосфор используют для производства спичек. Черный фосфор применяют редко. Фосфорная кислота применяется в свою очередь для получения различных удобрений (фосфорных, комплексных). Так же она используется в медицине и в пищевой промышленности.

Затем обучающиеся изучают кислородные соединения углерода. Представителем является углекислый газ. Он используется при создании «дыма» на сцене, при хранении мороженого, при производстве шипучих напитков и при тушении пожаров. Так же применяется при получении газированных напитков, использование сухого льда для заморозки продуктов.

Последним идёт изучение кремния. Он применяется для получения полупроводниковых материалов, а также кислотоупорных сплавов. Его

используют для затачивания резцов металлорежущих станков и шлифовки драгоценных камней. Соединения кремния служат основой для производства стекла и цемента [4]. Монооксид кремния применяется для создания изолирующих и защитных слоёв. Диоксид кремния применяется для производства стекла, кирпича.

Знания неорганической химии играет важную роль в развитии всех отраслей промышленности, сельского хозяйства, транспорта и связи. Вместе с тем эффективность работы, направленной на социализацию учащихся, в преподавании химии зависит и от содержания материала и особенности его включения в предмет. Особое значение в ориентации учащихся на профессии, связанные с химией, имеют учебные экскурсии на местные производства промышленного и сельскохозяйственного профиля, а также в цехи базовых предприятий.

Знание прикладных аспектов определённого класса неорганических соединений для школьника имеет важное значение. Во-первых, эти знания могут быть необходимы в быту. Во-вторых, они необходимы в решение нестандартных ситуаций в сфере будущей профессиональной деятельности, и необязательно химической.

Включение прикладных аспектов в химию элементов требует разработки соответствующих средств обучения. В практике школы необходима переработка информационных текстов, с включение в них вопросов практического использования химических знаний, химических задач с определённой формулировкой, информационных карточек для выполнения лабораторных опытов с прикладным содержанием на уроке и домашнего химического эксперимента, создание наглядных пособий (схем, графиков, таблиц, сменных стендов в кабинете химии), содержащих полезные сведения о применении химии в жизнедеятельности.

Список использованных источников:

1. Байдалина, О.В. Пути осуществления прикладной направленности

обучения химии в школе [Электронный ресурс] / О.В. Байдалина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 3. – С. 641–645. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2013/53130.htm>, свободный. – 19.04.2019.

2. Нифантьев, Э.Е. Прикладная направленность изучения химии в средней школе: прошлое и настоящее [Текст] / Э.Е. Нифантьев, Н.Г. Парамонов // Химия в школе. – 1994. – №4. – С. 18-21.

3. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст] / под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1989. – 750 с.

4. Поурочное планирование по химии. 9 класс [Текст]: к учебнику О.С. Gabrielyana «Химия. 9 класс» / А.А. Дроздов. – М.: Экзамен, 2006. – 221 с.

5. Химия. 10 класс. Базовый уровень [Текст] : учеб. для общеобразоват. учреждений / О.С. Gabrielyan. – 9-е изд., стереотип. – М. : Дрофа, 2013. – 191 с.

Безногов М.А.

студент 468 группы

факультета технологии и предпринимательства,

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,

г. Шадринск

E-mail: beznogov2011@yandex.ru

Стерхова Н.С.

к.п.н., профессор кафедры профессионально-технологического образования

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,

г. Шадринск

E-mail: uliana@shadrinsk.net

Характеристика феномена лихачества водителей

В настоящее время безопасность дорожного движения – одно из направлений государственной политики. Это обусловлено ростом дорожно-транспортных происшествий, виновниками которых становятся, как молодые, так и опытные водители все категории участников дорожного движения. В России число нарушений правил дорожного движения примерно в полтора раза превысило количество транспортных средств.

Исходя из этого, результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что в научной литературе не обобщен отечественный и зарубежный опыт подготовки водителей автотранспорта к безопасному управлению автомобилем; не достаточно разработаны теоретические основания формирования готовности водителей автотранспорта к безопасному дорожному движению.

«Рискованное поведение» - этим понятием можно охватить довольно широкий спектр наших действий, включая самые привычные, которые мы повторяем каждый день. Риск в нашей жизни присутствует всегда. Даже когда мы дышим, есть риск заболеть гриппом. Но это непредсказуемый риск, иногда неизбежный. Задача профилактической деятельности состоит в том, чтобы предотвратить тот риск, которые люди создают сами своими поступками и поведением. Поэтому в профилактике используется такой термин, как поведение высокой степени риска.

Риск - это действие (поступок), выполняемое в условиях выбора, когда существует опасность в случае неудачи оказаться в худшем положении, чем до выбора. (М.А. Котик) [4].

Склонность к риску в «Словаре русского языка» С. Ожегова слово «риск» объясняется как «возможная опасность» или же как «действие наудачу в надежде на счастливый исход». В данном случае понятие «риск» расценивается или как опасное условие, при котором выполняется действие, деятельность, или же, как действие, совершаемое в условиях неопределенности, которая может

относиться и к достижению желаемой цели в данном действии, и к возможности избежания физической опасности при (или в результате) его осуществления [4].

Склонность к рискованному поведению на дороге 10% автолюбителей, путешествовавших по дорогам Европы этим летом, можно отнести в группу водителей, которые представляют угрозу для других автомобилистов.

Молодые водители, находящиеся в состоянии депрессии, склонны к «рискованному поведению за рулём» и могут быть более опасными на дороге.

Исследование, проведённое специалистами «Центра исследования аварий и безопасности дорожного движения Технологического университета Квинсленда» исследование показало, что представляя всего лишь 13% от водительской «популяции», водители в возрасте от 17 до 24 лет составляли 22,3% всех погибших на дорогах и были вовлечены в 30% аварий, в которых кто-то был смертельно ранен.

Одной из причин такой статистики авторы исследования называют особенности психики молодых людей, которым свойственен пониженный страх перед смертью.

Депрессии и тревоги часто подталкивают молодых к таким видам рискованного поведения, как злоупотребление алкоголем или беспорядочные сексуальные связи. По мнению ученых, пренебрежение правилами и рискованное вождение (нарушение правил, превышение скорости, пренебрежение ремнями безопасности т.д.) должно пополнить этот список.

Результаты обследования: 1284 молодых водителей обоих полов показали сильную корреляцию между психическим здоровьем молодых водителей и их готовностью совершать поступки, которые принято относить к категории «опасное вождение» [4].

По мнению ученых, психологические методики, предназначенные для обнаружения признаков депрессии и тревоги, могут помочь идентифицировать водителей, которые имеют более высокий риск попадания в группу склонных к

«опасному вождению» и представляют угрозу для себя и других участников движения [3].

Далее рассмотрим 5 этапов формирования опасного вождения водителей:

1-й ЭТАП: преодоление постоянного чувства опасности. Этот этап длится первые дни, иногда недели и требует большого психического напряжения. У новичка преобладает новизна стоящих перед ним задач, для решения которых нет ни знаний, ни опыта. Поэтому он старается избегать критических и конфликтных ситуаций.

2-й ЭТАП: недооценка опасности. В результате уклонений от критических обстоятельств на первом этапе, водителю не приходилось сталкиваться с грубыми формами поведения на дороге или попадать в ДТП. Это обстоятельство может ложно приниматься за собственное водительское «мастерство», выражающееся в рискованной манере управления автомобилем. Этап длится в течение 3,5 – 4 тыс. км пробега.

3-й ЭТАП: коррекция повышенного чувства безопасности. Накопленный практический опыт вождения постепенно снижает чувство безопасности. Однако это чувство все еще остается обманчивым.

4-й ЭТАП: объективная оценка опасности. Приобретенные навыки и опыт вождения помогают не забывать об опасностях на дороге [5].

5-й ЭТАП: снижение чувства безопасности. Соответствует первым 3 – 4 годам вождения или 100 тыс. км пробега. Этот феномен психологи объясняют так. Высокий уровень профессионального умения водителей может привести к притуплению бдительности и потере осторожности. Статистика показывает, что самые тяжелые ДТП чаще происходят с опытными водителями. Это лишний раз свидетельствует о том, что на безопасность движения влияет не столько опыт вождения, сколько психологические особенности человека. Не исключено, что первоначальный восторг от самостоятельного управления автомобилем проходит, у вас вдруг исчезает желание ездить, портится настроение, вы клянетесь, что никогда больше не сядете за руль. Психологи

называют это «пресыщением», и после появления такого ощущения нужно отдохнуть. Иногда начинающий водитель не пропускает вперед другую машину только потому, что боится сделать лишнее движение [5].

Лихачество как качество личности – склонность ради удалства пренебрегать правилами безопасности, совершать бессмысленные, вредные или преступные действия [4].

Лихачество – дочь неуважительности к людям и эгоизма. Лихач – бедовая, бесшабашная голова. Если глубоко копать, главная причина лихачества – неуважительность к людям и махровый эгоизм. Водитель – лихач, водитель – палач. Если кому-то захотелось, чтобы в крови закипел адреналин, это не означает, что можно забыть о безопасности других людей. Откровенно «летать» по городским улицам через сплошную линию, подрезать других участников движения и абсолютно не думать об окружающих – вот почерк лихачества. Люди для них не существуют. В лучшем случае они презирают тех, кто передвигается пешком. К тихоходам они тоже относятся пренебрежительно: «Плетешься как черепаха! Не можешь ехать – ходи пешком!» [4].

Лихачество – следствие низкой культуры и неуважительности к людям. Как правило, лихачами становятся дети обеспеченных родителей. Чаще всего это молодой человек в возрасте 18-23 лет, который еще не успел «опериться», но уже считает себя хозяином жизни. На дороге они ведут себя очень дерзко, с сотрудником ДПС разговаривают по-хамски, нередко и оскорбляют. Есть даже случаи, когда такие нарушители угрожали расправой [4].

Опираясь на источник [2], мы составили рисунок 1 «Причины возникновения лихачества и закрепления его как качества личности» (см. Рис.1).



Рис.1. Причины возникновения лихачества и закрепления его как качества личности

И так, на рисунке 1 были рассмотрены причины возникновения лихачества. Исходя из рис. 1, можно сделать вывод, что не только психологические расстройства или проблемы в жизни, могут быть причиной лихачества, но и другие признаки, такие как высокая цена автомобиля, ярко выраженный эгоизм и т.д.

Далее речь пойдет о стилях вождения лихачей, что свойственно для них и рассмотрим стили вождения, которые притягивают лихачей.

В таблице 1 рассмотрены стили вождения, которые свойственны для лихачей.

Таблица 1

Стили вождения, свойственные для лихачей

№	Стиль вождения	Характеристика признаков стиля вождения
1	2	3
1.	Возмутитель	- обогнав все впереди идущие автомобили или колонны автомобилей подстраивается впереди и начинает резко тормозить, тем самым задерживать движение. Такими неадекватными маневрами он провоцирует аварийную ситуацию. Чтобы обезопасить себя и других, лучше покинуть эту полосу (колонну).

1	2	3
2.	Экстремист	-это такой тип водителя который, не снижает скорость при плохой видимости дороги – обгоняет на крутых поворотах, вслепую обгоняет на подъеме. От таких водителей необходимо беречься даже на своей полосе. Спасение от них только в снижении скорости и в съезде на обочину.
3.	Молния	- этот водитель двигается по шоссе, мгновенно меняя положение и прокладывая свой путь по законам броуновского движения. Никто не в силах определить, куда он двинется в следующий момент. Если «молния» управляет автомобилем на влажной дороге, то траектории следов его движения зигзагообразны.
4.	Слаломист	- он напоминает «молнию». На протяжении всего маршрута меняет полосы движения, петляя, как заяц. Вешками для него являются стоящие и едущие автомобили, мотоциклы, а также пешеходы. Такой водитель демонстрирует фигурное перестроение, своеобразный автомобильный слалом. Обычно слаломист идет на скорости большей, чем у других участников движения. Слаломист вызывает самое большое опасение, выезжая из ворот или из переулка на основную магистраль. Он не станет ждать. Поворачивая во дворы или проулки, он делает маневры без осмотра по сторонам и какой-либо подготовки к маневру.
5.	Гонщик с тенью	- такой водитель на своем автомобиле обгоняет всех - пешеходов, мотоциклы, автомобили. А когда некого обгонять, то старается обогнать свою тень. Это такой тип водителя, который равнодушно не может видеть впереди себя никого - даже свою тень. Особенно раздражают его обгоняющие автомобили. И вот гонит такой товарищ напрапалую. Гонит и гонит, хотя необходимости в этом нет никакой. Для того чтобы убедить его в нецелесообразности таких методов управления, нужно много энергии. Это опасный тип водителя, как для других, так и для самого себя [1].

Таким образом, в таблице 1 представлены стили вождения водителей, которые свойственны лихачам. Существует еще множество стилей, в таблице 1 приведены самые распространенные.

В таблице 2 приведены примеры стилей вождения водителей, которые «притягивают» столкновение с лихачами.

Стили вождения, «притягивающие» столкновение с лихачами

№	Стиль вождения	Характеристика признаков стиля вождения
1.	Слепила	- данный стиль вождения у водителя, характеризуется тем, что он нагло другим участником дорожного движения не переключает свет с дальнего на ближний при встрече автомобилей. Так же бывает и «задний слепила», этот тот водителей который едет в конце колонны, не выключая дальний свет и тем самым слепя водителей через зеркало заднего вида.
2.	Эгоист	- данный стиль, относится к тем, кто может припарковаться так или в таком месте или в таком положении, что его ни как не объехать. Особенно опасны, подобные водители в темное время суток. Эгоисты водители часто начинают резко тормозить задолго до начала свечения не только красного, но и желтого сигнала светофора, сдерживая всю массу автомобилей, которая безопасно и по правилам успела бы преодолеть перекресток. Такие водители надоедают, мешают, нервируют примерно так же, как тихоходный автомобиль на автомагистрали. Если эгоист водитель увидит желтый сигнал светофора даже при проезде линии «стоп», он может резко затормозить и остановится, или еще хуже проехать на желтый или красный свет.
3.	Мямля	- основной признак данного стиля водителя - это заторможенность. Не доехав до пешеходного перехода или перекрестка, он начинает снижать скорость (чуть ли не до скорости пешехода), хотя никаких причин на это нет. Включив поворот налево, «мямля» в последний момент может решить ехать прямо, мешая всем встречным и поперечным водителям. Такое вождение характерно для водителей, которые плохо ориентируются на дорогах, не имея четкого плана поездки или имеют малый стаж вождения автомобилем.
4.	Растяпа	- раз включив указатель поворота и не торопится его выключить. Данный тип опасен тем, что он дезориентирует других водителей, создавая при этом аварийные ситуации.
5.	Прижимщик	- данный тип водителей, опасен тем, что он создает аварийные ситуации, сам понимая это. Обычная ситуация, вы едите по своей полосе и идущий впереди вас автомобиль начинает вас прижимать влево доосевой, а когда вы хотите проследовать мимо него в своем правом ряду, он включает правый поворотник и одновременно направляет туда же свой автомобиль. Советов, как избежать конфликта в этом случае, несколько: нужно немного снизить скорость и увеличить дистанцию, пытаясь понять его намерения; тормозить, если ситуация становится опасной; главное правило, которое действует против данного типа, это держаться подальше от них.
6.	Прицеп	- чаще всего данный тип водителя, можно наблюдать при движении на загородных дорогах. Такой водитель загипнотизирован задней частью движущегося перед ним автомобиля. Не соблюдая дистанции, он жметя к заднему буферу. Есть несколько методов, рассчитанных на то, как «отстегнуть» такой «прицеп». Профессионалы в таких случаях предлагают чуть-чуть снизить скорость и дальше двигаться стабильно, без рывков [1].

Итак, в таблице 2 были рассмотрены стили вождений, притягивающие столкновение с лихачами и как определить тип водителя.

Таким образом, *лихачество* – это склонность ради удалства пренебрегать правилами безопасности, совершать бессмысленные, вредные или преступные действия. Также мы определили, что у молодых водителей меньше выражен страх перед смертью, тем самым они более склоны к риску и лихачеству на дорогах. Были выявлены причины возникновения лихачества на дорогах, приведены примеры лихачей. Стилями вождения, свойственные лихачам, являются: возмутитель, экстремист, молния, слаломист, гонщик с тенью. Также существуют стили вождения, «симулирующие» «лихачей» к столкновению: слепила, эгоист, мямля, растяпа, прижимщик, прицеп.

Список использованных источников:

1. Классификация водителей по манере управления автомобилями [Электронный ресурс] // avtoindent.ru: авто-портал. – Режим доступа: <http://su0.ru/7h7u>, свободный. –13.08.2018.
2. Ковалев, П. Д. Лихачество [Электронный ресурс] / П. Д. Ковалев // Качества личности от А до Я "Подсказки для жизни" : персон. сайт. – Режим доступа: <http://podskazki.info/lixachestvo/>, свободный. –15.05.2018.
3. Риск за рулем, свойственен молодым [Электронный ресурс] // cardefence.ru. Режим доступа: <http://www.cardefence.ru/sobytiya/the-risk-of-driving-is-typical-for-young>, свободный. – 13.08.2018.
4. Склонность к рискованному поведению [Электронный ресурс] // Студопедия : ваша школопедия. – Режим доступа: http://studopedia.ru/11_156715_sklonnost-k-riskovannomu-povedeniyu.html, свободный. – 13.08.2018.
5. Этапы поведения водителя [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.novsu.ru/file/913179>, свободный. – 13.08.2018.

Бортникова А.Е.

студентка 464 группы,

факультета технологии и предпринимательства,

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,

Едренкина М.В.

канд. пед. наук. доцент кафедры профессионально-технологического

образования

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,

г. Шадринск

E-mail: maria-54room@mail.ru

Реализация методов воспитания будущих специалистов банковского дела на занятиях в колледже

Воспитание подрастающего поколения остается актуальным направлением работы системы образования в целом и каждой образовательной организации в отдельности. В федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования внесены требования к результатам освоения образовательных программ в виде компетенций, которые включают в себя, в том числе и требования к качествам личности выпускников. Согласно данной модели выпускника, студент должен не только обладать знаниевым компонентом, но и соответствовать своим поведением и воспитанием разработанным стандартам. Приоритет отдается толерантности, мобильности, вежливости и коммуникабельности, милосердию.

Одним из ведущих направлений развития системы среднего профессионального образования признается совершенствование воспитания как неотъемлемой части целостного образовательного процесса на основе эффективности социального взаимодействия, концентрации воспитания на развитие социальной и культурной компетентности личности.

Применение методов воспитания в образовательном процессе в современных условиях остается актуальной педагогической и методической проблемой. Методы воспитания в современных условиях приобретают новые оттенки, вместе с тем, не претерпевая серьезных изменений в содержании. Поэтому актуальность работы состоит в необходимости совершенствования методов воспитания студентов при изучении банковских дисциплин в колледже.

Вопросами воспитания в образовательных организациях занимались многие исследователи, такие как Репринцева А.В, Байчекуева Н.Х, Орехова Е.Я, Копылов С.Н, В.Ф.Орлов, Н.М. Борытко и другие. А также такие ученые, как Трофимова Г.А, Маматкасимов Ж.А, Куприятнов Б.В., изучали методы воспитания в образовательных организациях.

Цель нашей работы на основе теоретического анализа применения методов воспитания студентов выполнить проектирование фрагмента образовательного процесса по дисциплине ОП.06 «Финансы, денежное обращение и кредит» для подготовки будущих специалистов банковского дела.

В результате анализа литературы по проблеме исследования, мы пришли к выводу, что метод воспитания – это способ совместной деятельности воспитателя и воспитанника, в ходе которого у воспитанника формируются понятия, представления, суждения, убеждения, положительная мотивация, способы деятельности и качества личности [5].

Мы рассматриваем следующую классификацию методов воспитания (по Ю.К. Бабанскому) [3]:

- 1) методы формирования сознания;
- 2) методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения;
- 3) методы стимулирования деятельности и поведения;
- 4) методы контроля и оценки.

В нашей работе мы остановимся на описании применения таких методов как беседы (как метода воспитания культуры общения и формирования сознания), метода упражнения (как метода воспитания организации деятельности для воспитания навыков самоконтроля), а также соревнования (как метода стимулирования деятельности обучающихся).

На теоретических и практических занятиях возможно применение метода беседы как метода воспитания культуры общения и формирования сознания для воспитания таких качеств личности, как грамотность, решительность, вежливость, коммуникабельность, настойчивость, пунктуальность.

На теоретических и практических занятиях возможно применение метода упражнения как метода воспитания организации деятельности для воспитания навыков самоконтроля. В этом случае на практических занятиях преподаватель предоставляет «эталоны» выполненных заданий - правильно заполненную таблицу, правильные ответы на вопросы теста, а на теоретических занятиях обучающиеся могут выполнить самоконтроль записанной лекции по слайдам презентации или опорному конспекту.

Среди методов стимулирования деятельности обучающихся на занятии мы выбрали соревнование. Данный метод положителен тем, что при его применении студенты отвлекаются от обыденного учебного занятия, что благоприятно отражается на морально-психологическом климате группы и усвоение предлагаемого материала.

Для проектирования фрагмента образовательного процесса подготовки будущих специалистов банковского дела мы проанализировали следующие документы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт СПО по специальности 38.02.07 - «Банковское дело».
2. Профессиональный стандарт «Специалист по платежным услугам».
3. Рабочие программы по дисциплине ОП.06. «Финансы, денежное обращение и кредит».

На основе анализа данных документов мы выполнили проектирование учебных занятий по теме «Сущность и структура наличного и безналичного денежного оборота», «Безналичный денежный оборот в РФ и его особенности при разных моделях экономики» с применением методов воспитания.

На теоретическом занятии по теме «Сущность и структура наличного и безналичного денежного оборота» на этапе актуализации знаний мы выясним, какие знания имеются у обучающихся по данной теме (беседа). После чего, продемонстрируем, расскажем новый материал с презентации (усидчивость, пунктуальность), объясним, проведем опрос по пройденному материалу (умение отстаивать свою точку зрения, культура общения).

На практическом занятии по теме «Безналичный денежный оборот в РФ и его особенности при разных моделях экономики» мы предлагаем обучающимся провести анализ особенностей безналичного денежного оборота в РФ при двух разных моделях экономики и заполнить таблицу. Работа может быть организована в группах (метод соревнования), в ходе заполнения таблицы участники команд общаются между собой, дискутируют (культура общения), после выполнения работы защищают ее (целеустремленность и самообразование).

В нашей выпускной квалификационной работе мы разработали рабочую тетрадь, где для каждой темы дисциплины даем описания личностных качеств студента и применяемые методы воспитания для их развития. Задания рабочей тетради направлены и на закрепление теоретических знаний по дисциплине ОП 06 «Финансы, денежное обращение и кредит», и на формирование профессиональных компетенций, и на развитие личностных качеств студента.

Например, по теме «Использование финансов в условиях рыночного хозяйства» мы предлагаем следующие задания:

- начертить схему финансового рынка;
- подобрать к термину его определение;

- написать эссе на тему «Использование финансов в условиях рыночного хозяйства».

При выполнении задания № 1 мы предлагаем применять такие методы воспитания как требование, упражнение, диагностика, самопроверка, самоконтроль. Задание направлено на воспитание таких качеств личности как логическое мышление, грамотность, аккуратность, внимательность.

При выполнении задания № 2 мы предлагаем применять такие методы воспитания как требование, упражнение, диагностика, самопроверка, самоконтроль. Задание направлено на воспитание таких качеств личности как ответственность, дисциплинированность, грамотность, аккуратность, точность.

При выполнении задания № 3 мы предлагаем применять такие методы воспитания как требование, беседа, диагностика, самопроверка, самоконтроль. Задание направлено на воспитание таких качеств личности как креативность, умение отстаивать и аргументировать свою точку зрения, эрудированность, точность.

Подводя итог, мы можем сформулировать требования к личностным качествам банковского работника: прежде всего, ему следует быть внимательным, дисциплинированным, ответственным, компетентным в области экономики. Такому специалисту не обойтись без умения быстро и точно вести математические расчёты, содержательно отвечать на вопросы клиентов. В общении с людьми он должен обладать коммуникативными качествами и быть вежливым. Ему потребуется способность полностью сосредотачиваться на своей работе, а для продвижения по карьерной лестнице будут важны целеустремлённость, инициативность и готовность к самообразованию. Поэтому мы считаем целесообразным на учебных занятиях по дисциплинам и модулям образовательной программы «Банковское дело» широко применять возможные методы воспитания личностных качеств будущего специалиста.

Список использованных источников:

1. Березина В.А. Развитие воспитания – приоритетное направление деятельности в системе образования [Текст] / В.А. Березина // Воспитать человека: сборник нормативно-правовых, научно-методических, организационно- практических материалов по проблемам воспитания / под ред. В.А. Березиной, И.А. Зимней [и др.]. – М.: Вентана -Графф, 2013. – 268 с.
2. Воспитательный процесс [Электронный ресурс] - Режим доступа: https://spravochnick.ru/pedagogika/vospitatelnyy_process_v_pedagogike/, свободный. – 24.03.2019.
3. Классификация методов воспитания [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://lektsii.org/6-26913.html>, свободный. – 17.03.19.
4. Ларисова, И.А. Час общения: духовно-нравственное воспитание студентов в форме диалога [Текст] / И.А. Ларисова // Среднее профессиональное образование. – 2014. – № 9. – С. 41-42.
5. Методы воспитания [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://pandia.ru/text/77/490/43341.php>., свободный. – 17.03.19.
6. Сластенин, В.А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В. А. Сластенин // Высшее профессиональное образование. – 2002. – С.576 .
7. Харламов, И.Ф. Педагогика. [Текст] / И.Ф. Харламов // М.: Гардарики. - 1999. – С. 305.

Бугачев А.В.

аспирант III года обучения,

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,

г. Шадринск,

Ипполитова Н.В.,

д.п.н., профессор кафедры профессионально-технологического образования,

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,

г. Шадринск

E-mail: inv_@mail.ru

Краеведческая работа как одна из форм патриотического воспитания школьников

Современные требования, предъявляемые Федеральным государственным образовательным стандартом к педагогу, учитывают в его образовательной деятельности «региональные, национальные и этнокультурные особенности народов РФ, а также способы определения достижения этих целей и результатов» [4, с.4].

Изложенные в ФГОС задачи, решаются посредством краеведческой работы в школе:

- 1) формирование общей культуры личности; духовно-нравственное, гражданское и социальное развитие; укрепление здоровья;
- 2) учебно-познавательные задачи, направленные на оценку навыка самостоятельного приобретения определенных знаний;
- 3) учебно-практические задачи, основным пунктом которых является формирование ценностных суждений и своей позиции по важным вопросам обучения на основе жизненных взглядов и опыта.

Краеведческая работа является одной из важнейших форм патриотического воспитания современных школьников. Правильная среда

(природа, общество, родной край), сопровождающие школьника на протяжении всего периода обучения в школе, оказывают благоприятное воздействие на личностное развитие учащегося. Только осознав всю прелесть природы, традиций своего народа ребенок научится любить свой родной край.

Ученые считают, что основным принципом патриотического воспитания современных школьников является познание своего родного края. Познание через пение птиц, журчание рек, звуков леса, запаха полевых трав, голосов животных.

Согласно толковому словарю русского языка краеведение – «это изучение какого-нибудь края, изучение отдельных местностей, районов со стороны их природы, истории экономики, быта и тому подобное, производимое преимущественно местными силами» [6].

В современном мире особое значение приобретает краеведение – всестороннее изучение Малой Родины.

В настоящее время процесс патриотического воспитания через краеведческую работу осуществляется в нескольких направлениях:

1) Географическое направление - особенностью географического краеведения является всестороннее изучение флоры и фауны, населения, традиций на основе комплексного подхода.

2) Художественное направление – художественное краеведение предполагает изучение художественной жизни местного края, познание произведений, выполненных в разнообразных видах и жанрах изобразительного и декоративно-прикладного искусства; объектов каменной архитектуры и деревянного зодчества, а также многих видов народного искусства, в которых отражена природа, история, быт и психология населения края [5].

3) Историческое направление – историческое краеведение представляет собой область научного исторического познания и практической деятельности историков-краеведов, направленную на распространение знаний

об историческом прошлом края; объект данной сферы науки является история городов, зданий, отдельных личностей [2].

4) Литературное краеведение подразумевает изучение различных печатных изданий и литературных традиций, посвященных родному краю и страны в целом.

5) Археологическое краеведение связано с реконструкцией исторического прошлого своего народа по вещественным доказательствам. Археологическое краеведение предусматривает поиски и обработку материала, сохранившегося до настоящего времени с целью изучения жизни и обычаев наших предков.

Основными источниками информации в краеведческой работе являются:

- архивные данные;
- печатные издания (художественная литература, газеты, журналы);
- карты и планы местности;
- рассказы местных жителей;
- материалы музеев;
- статистические данные (перепись населения);
- работа местных мастеров (живопись, архитектура).

К ключевым принципам краеведческой работы относятся следующие:

- принцип гражданственности - данный принцип отражает социальные аспекты воспитательной деятельности и подразумевает гуманистическую направленность содержания образования, которое позволяет удовлетворить социальные и личностные потребности [3], способствует формированию гражданственности, самостоятельности, ответственности за свои действия [1];

- принцип достоверности информации – отражает положение о том, что объектом общественных отношений выступают материальные и нематериальные блага естественного и искусственного характера, которые необходимо учитывать при организации и реализации воспитательной работы;

- принцип системности - заключается в рассмотрении объекта работы как целостной системы.

Краеведческая работа в российских школах реализуется в двух формах: урочной и внеурочной. Также их можно определить, как активную (собственно поиск и полевая работа) и пассивную (обработка полученных результатов).

Урочная форма краеведческой работы представлена учебной дисциплиной «Краеведение».

Практически все учителя-краеведы на начальной ступени образования формируют у учащихся важные понятия в патриотическом воспитании такие как «Отечество», «Родина», «патриот», «подвиг», «герой»; объясняют школьникам, что патриотизм – это любовь к Родине, к ее народу, уважение к его прошлому и память о героях Отечества.

Особое значение на «Краеведении» уделяется урокам мужества с привлечением ветеранов и тружеников тыла Великой Отечественной войны. Из рассказов учащиеся познают все тяготы военной жизни, узнают о героических подвигах русского народа. Такие уроки позволяют школьникам узнавать что-то новое для себя о быте, традициях русского народа, истории Родины.

В свою очередь, внеурочная краеведческая работа включает в себя: краеведческие кружки, тематические викторины, поисковые экспедиции и разновидности туризма (пеший, велосипедный, водный и прочие). Итогом внеурочной краеведческой работы выступает школьный музей.

Заинтересованность учащихся, качество выполняемой работы напрямую зависит от компетентности самого педагога. Если учитель ставит перед собой только цель выполнить учебный план, то краеведческая работа не принесет нужных результатов.

Внеурочная краеведческая работа состоит также и во взаимодействии с семьей школьника. Каждый год школьники со своими учителями и родителями участвуют в краеведческой работе, способствующей патриотическому воспитанию. Например:

- Международное общественное движение «Бессмертный полк»;
- акция «Открытие ветерану»;
- акция «С любовью говорим...», посвященная Дню учителя;
- акция «Милосердие» - целью данной акции является воспитание у обучающихся гражданственности;
- акция «Школьный дворик» по благоустройству школьной территории и другие.

Вся краеведческая работа, к которой привлекаются школьники направлена, прежде всего, на решение задач патриотического воспитания обучающихся.

Список использованных источников:

1. Быков, Д. Школа жизни. Честная книга [Текст] / Д. Быков. – М.: АСТ, 2015. – С. 102, 121.
2. Лукиева, Е.Б. Историческое краеведение [Текст]: учеб. пособие / Е.Б. Лукиева. – Томск: Том. политехн. ун-т, 2003. – 156 с.
3. Педагогика [Текст] : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – 11-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 608 с.
4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа [Текст] / сост. Е.С. Савинов. – М.: Просвещение, 2011. – 342 с.
5. Смирнов, В.Г. Изучение искусства родного края как проблема и как средство эстетического воспитания учащихся средних общеобразовательных школ [Текст] : дисс... канд. пед. наук / В.Г. Смирнов. - М., 1976. – 28 с.
6. Толковый словарь русского языка: В 4 т. [Текст] / под ред. проф. Д. Ушакова. – Т.2. - М.: ТЕРРА – Книжный клуб, 2007. – 824 с.

Бугачев А.В.

аспирант III года обучения,

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,

г. Шадринск

E-mail: bav-1993@mail.ru

Патриотическое воспитание школьников во внеучебной деятельности

Образовательный процесс – это совокупность учебно-воспитательного и самообразовательного процессов, направленных на решение задач образования, воспитания и развития личности в соответствии с государственным образовательным стандартом [2].

Организация внеучебной деятельности учащихся в современной школе играет одну из главных роль в формировании личности, так как она является продолжением того, над чем проводилась работа в урочное время. Ведь учащийся школы должен учиться не только овладению знаниями, умениями и навыками, но и способности к самообразованию, саморазвитию. Именно это и заложено во внеучебной деятельности.

Внеучебная деятельность – это различные виды самостоятельной учебной деятельности учащихся: выполнение текущих домашних заданий, подготовка докладов, рефератов, написание сочинений; факультативные занятия, спорт, секции, индивидуальные занятия, техническое творчество и другие виды самостоятельной образовательной деятельности по своему выбору [4].

Целью внеучебной деятельности является всестороннее и гармоничное развитие личности школьников.

Исходя из цели, задачами внеучебной деятельности являются:

- нравственное развитие учащихся;
- формирование общей культуры учащихся;

- создание условий для более полного удовлетворения интересов учащихся, укрепления их здоровья;
- обеспечение социальной защиты личности ребенка;
- воспитание у учащихся гражданственности, уважения к правам человека и другое.

Основными направлениями внеучебной деятельности в современных школах выступают:

- общекультурное направление – это привитие эстетических ценностей и экологическое образование;
- социальное направление – формирование социальных навыков, осознание важности социальных норм;
- общеинтеллектуальное направление – развитие кругозора, критического мышления и освоение новых способов получения информации;
- спортивно-оздоровительное направление – психофизическое развитие детей, привитие детям здорового образа жизни;
- духовно-нравственное направление - патриотическое воспитание, приобщение детей к национальным ценностям.

Рассмотрим духовно-нравственное направление, а именно – патриотическое воспитание, так как это одно из важнейших направлений во внеучебной деятельности учащихся.

Патриотическое воспитание - «патриот» - в толковом словаре В.И. Даля - «любитель отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник» - воспитание в любви к своему отечеству, преданности, готовности служить своей родине [5].

Основная цель патриотического воспитания – воспитание «настоящего» патриота, преданного Родине, готового защищать интересы и ценности своего государства [дать ссылку](#).

Достижение цели патриотического воспитания возможно только при решении следующих задач:

- формирование целостной системы знаний о своей Родине;
- воспитание патриотических чувств, ценностей;
- включение воспитанников в деятельность, имеющую патриотическую направленность;
- развитие у воспитанников социально- и личностно-значимых мотивов общественно-значимой деятельности.

Проанализировав существующие методы воспитания в педагогике, мы выделили методы, применимы для патриотического воспитания школьников во внеучебной деятельности. Данные методы подразделяются на три категории:

1. методы формирования сознания личности школьника, которые включают в себя: внушение, убеждение, метод примера, беседа;
2. методы стимулирования деятельности и поведения школьника: поощрения, создание ситуации успеха, взаимопомощь и взаимовыручка;
3. методы организации деятельности, включающие в себя метод проектов, общественное мнение, коллективное творческое дело.

Содержание патриотического воспитания школьников во внеучебной деятельности ставит перед педагогом одну из главных задач – выбор средств патриотического воспитания.

Средство – прием, способ действия для достижения чего-нибудь («Словарь русского языка», С.И. Ожегов).

Можем сделать вывод, что средством может быть что угодно, кроме самих участников процесса патриотического воспитания: педагогов, учащихся и их родителей.

Основными средствами патриотического воспитания школьников во внеучебной деятельности являются их социальное окружение, изобразительное искусство, музыка, художественная литература, природа, семейные традиции, образ жизни и многое другое.

Особое место в средствах патриотического воспитания школьников уделяется общению. Именно в процессе общения лучше всего решаются

задачи, поставленные педагогом перед учащимися, также лучше происходит корректировка самого процесса воспитания для достижения необходимого результата.

Средствами также будет выступать и любая деятельность школьника.

Для патриотического воспитания в современных российских школах используются следующие виды внеучебной работы с учащимися:

- 1) игровая деятельность;
- 2) познавательная деятельность;
- 3) художественная деятельность;
- 4) социальная деятельность;
- 5) трудовая деятельность;
- 6) спортивная деятельность;
- 7) туристская деятельность;
- 8) оздоровительная деятельность.

Однако, по нашему мнению, наиболее продуктивной для школьников формой работы является проектная деятельность. Именно проектная деятельность позволяет ученикам овладеть навыками работы с источниками информации и применять в своей деятельности различные методы исследования. Важно отметить, что в проектной деятельности особую роль приобретает взаимодействие учеников с родителями и педагогами.

Темы проектов, направленные на воспитание патриотизма у учащихся, могут быть разнообразными. Например: «История памятников культуры г. Шадринска». Работая над данным проектом, школьник изучает исторически важные памятники культуры для г. Шадринска, Курганской области, и может даже России. История создания, выбор места памятника, культурная значимость и тому подобное – это все то, с чем школьнику приходится сталкиваться при работе с выбранным им проектом.

Все выше указанные виды внеучебной деятельности тесно взаимосвязаны между собой, потому что преследуют одну цель – воспитание настоящего патриота своей страны.

Существует несколько форм патриотического воспитания школьников в процессе внеучебной деятельности:

- 1) классные часы;
- 2) беседы;
- 3) викторины;
- 4) выставки;
- 5) круглые столы;
- 6) соревнования и другие.

Такие формы внеучебной деятельности, как конкурсы, олимпиады – являются наиболее популярными. Они стимулируют детскую любознательность, развивают творчество.

Важнейшее значение в воспитании патриота своей страны во внеучебной деятельности школьников, уделяется клубам, секциям и кружкам.

Одним из приоритетных направлений в работе патриотических клубов является военно-патриотическое воспитание молодого поколения.

Изучение великих сражений, трудовых будней, традиций, обычаев нашего народа, истории государства всегда является основополагающим направлением в воспитании у молодого поколения чувства патриотизма [3].

На всей территории нашего огромного государства действует великое множество военно-патриотических клубов: «Рысь» г. Шадринск, «Каскад» г. Шадринск, «Феникс» г. Шадринск, «Русский» г. Тамбов, «Факел» г. Нижний Новгород, «Русские Витязи» г. Ставрополь, «Вымпел» г. Москва и многие другие.

В условиях становления образования в России основная цель педагога заключается в том, чтобы он мог увидеть в каждом ученике личность.

Внеучебная деятельность позволяет раскрыть возможность для учащихся в проявлении патриотических чувств.

Воспитание патриотических чувств у детей осуществляется не только во время непосредственной образовательной деятельности, но и в повседневной жизни, что способствует обогащению детского развития, а также формированию познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности [1].

Решению целей и задач патриотического воспитания способствует кружковая работа, которая имеет огромное воспитательное действие. Она позволяет учащимся значительно расширить и углубить полученные на уроках знания, умения; ознакомить детей с различными областями деятельности, способствует развитию их мышления, любознательности, наблюдательности.

Выбор деятельности предоставляется самим школьникам и их родителям исходя из их предпочтений. Ученикам предоставляется широкий спектр кружков: спортивные, творческие, исследовательские и другие.

Далее рассмотрим работу Муниципального казенного образовательного учреждения «Гимназия №9» г. Шадринска, которая направлена на патриотическое воспитание школьников.

Несомненно, в жизни каждого человека нашей страны праздник 9 мая играет огромную роль, для учащихся и педагогического коллектива гимназии этот праздник не является исключением. В этот день в гимназии проводятся различные мероприятия, направленные на патриотическое воспитание подрастающего поколения, да и коллектива в целом:

- всемирная акция «Бессмертный полк»;
- возложение цветов к обелискам и памятникам г. Шадринска (Обелиск памяти жертв Великой Отечественной войны; Памятник на могиле Героя Советского Союза Г.А. Приходько; Обелиск преподавателям и ученикам школы № 9, погибшим в годы Великой Отечественной войны; Обелиск воинам-интернационалистам);

- классные часы на темы: «Символы Победы», «Герои Отечества», «Хроника Великой Отечественной войны» и другие;
- военно-патриотическая игра «Зарница».

С 3 декабря в 2014 года в России отмечается День Неизвестного солдата. Дата 3 декабря выбрана в связи с тем, что именно в этот день, в 1966 году, в ознаменование 25-й годовщины разгрома немецких войск под Москвой, прах неизвестного солдата был перенесён из братской могилы и торжественно захоронен у стены Московского Кремля в Александровском саду. В День Неизвестного солдата в гимназии проводятся: церемония возложения венков к братским захоронениям и мемориалам, проводятся общегимназические линейки и уроки мужества.

На базе «Гимназии № 9» находится отряд «Юнармии», в котором ребята занимаются различной деятельности: рукопашный бой, прыжки с парашютом, стрелковый спорт, изучение истории родного края и страны, проведение военно-патриотических мероприятий для учащихся гимназии.

Муниципальное казенное образовательное учреждение «Гимназия №9» г. Шадринска носит имя Героя Советского Союза Н.В. Архангельского. В связи с этим круглый год проводится работа, посвященная герою, это: классные часы, уроки мужества, линейки, викторины.

Помимо всего вышесказанного, в «Гимназии №9» проводятся различные смотры, конкурсы, викторины, концерты, экскурсии, направленные на патриотическое воспитание учащихся.

Таким образом, организовывая работу по патриотическому воспитанию школьников, педагоги должны учитывать, что прошлое нашего народа имеет большой эмоциональный заряд, который помогает школьнику гордиться своей страной, героями, традициями [5].

Каждый житель нашей необъятной страны, от мала до велика, в той или иной степени в процессе обучения в школе участвовал во внеучебной деятельности, направленной на патриотическое воспитание. И я

надеюсь, что в будущем, наше подрастающее поколение с помощью педагогов и родителей станут настоящими патриотами своей страны. Патриотами, для которых духовные ценности страны, будут важнее своих предпочтений и негативного образа жизни.

Список использованных источников:

1. Елизарова, Н.М., Колесникова О.А. Патриотическое воспитание дошкольников [Текст] / Н.М. Елизарова, О.А. Колесникова // Молодой ученый. – 2016. - №24. – С. 450-452.
2. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М., 2005. – 223 с.
3. Патриотизм – источник героизма, боевых и трудовых подвигов народа России [Текст] / под общ.ред.: В.А. Шаманова, В.В. Сивко, Е.Н. Носовец. – М.: Бослен, 2015. – 336 с.
4. Словарь педагогического обихода [Текст] / под ред. проф. Л.М. Лузиной. - Псков: ПГПИ, 2003. – 71 с.
5. Черноусова, Ф.П. Классные часы, беседы о нравственном и патриотическом воспитании [Текст]: учебн. пособие. - М.: Центр педагогического образования, 2016. - 112 с.

Будницкая Е.С.

воспитатель-куратор д/л «Комсомольский» ВДЦ "Орлёнок",
студентка

Южно-Уральского Государственного университета,

Высшей школы экономики и управления

г. Челябинск

E-mail: budnitskaaya@bk.ru

Цифровой детокс для подростков в условиях детского лагеря

Порой можно услышать, что из-за нашего многословия слова тускнеют и постепенно утрачивают свое значение. Человеческая речь не только потеряла свое содержание, она стала бесполезной. Вместо средства, позволяющего нам понимать друг друга, обмениваться мыслями, появилось нечто более скоростное, индивидуальное – Интернет.

За последние двадцать лет научно-технический прогресс изменил образ жизни людей до неузнаваемости. Свободный доступ к интернету, средствам мобильной связи, компьютерам упростил жизнь общества и сделал ее более комфортной. Сегодня, не выходя из дома, можно знакомиться и общаться с людьми из разных стран, приобщаться к их культуре и языку, узнавать, как выглядят их города и достопримечательности.

По данным «Левада-центр» около 70% граждан РФ являются пользователями интернета¹, при этом большая часть из них состоит минимум в одной социальной сети [5]. Между двумя людьми, вступающими в коммуникацию, появился посредник, который захватывает наши мысли и чувства. Нас всё больше поглощает интернет-пространство, и люди всё чаще прибегают к искусственным заменителям естественных и социальных потребностей человека.

Но можно ли взглянуть на него оптимистическим взглядом, сделать его не повелителем человека, а всего-навсего техническим средством, расширяющим горизонты и возможности человека?

Во время одного из полетов, в котором, как известно, пользоваться интернетом запрещено, мне в руки попался журнал «Ural Airlines Magazine» [7], где была опубликована интересная статья под названием «Цифровой detox»².

¹ Численность интернет-аудитории // URL: http://www.bizhit.ru/index/users_count/0-151

² Цифровой detox - период времени, когда человек сознательно отказывается от использования смартфонов, компьютеров, планшетов и других устройств с целью снятия стресса, погружения в реальное общение, творчество или работу.

Моду на «цифровой detox» задали туристические агентства, а потом понеслось: журналисты бросали свои айфоны и уходили в аналоговые затворы, как в XIX веке Генри Торо³ ушёл подальше от цивилизации в лес. Многие рестораны Европы пропагандируют различные способы борьбы с интернет-зависимостью. Они делают хорошие скидки клиентам, которые не пользуются смартфоном во время трапезы. В наше время такие действия, наверное, можно назвать социально-ответственными.

Многие курорты начали создавать недельные программы с цифровым детоксом. Такие ретрит-сессии⁴, направленные на духовную практику, гарантированно восстанавливают сон, аппетит, концентрацию внимания и душевное равновесие [7]. Многие люди устают от постоянной включенности во Всемирную паутину, но признаются, что отказаться от использования интернета и технологий не так просто.

Интересен опыт французского писателя Тьерри Круазе⁵, который отказался от интернета на полгода. Он пережил стресс и паническую атаку, после чего выдернул штекер из сети и описал свой опыт отключения. В конце пути Тьерри прекрасно сформулировал цель своего эксперимента: нам нужно переосмыслить своё пользование технологиями. Лучший способ для этого – отрезать себя от интернета на некоторое время, чтобы произвести отбор, выявить бесполезное и посредственное, чтобы знать, когда пользоваться сетью, а когда выходить из неё. Цель (отключения) – не поставить технологии на своё место, а *понять*, какие преимущества и выгоду даёт их использование.

Пространство интернета остается неизведанным и иногда пугающим «информационным океаном». Где жизнь – выбор каждого жителя. Ты можешь утонуть в «океанской пучине», не научившись находить полезную и нужную

³Генри Торо – американский писатель, мыслитель, натуралист, общественный деятель, предшественник зелёного анархизма.

⁴Ретрит-сессия - времяпровождение

⁵ Круазе Тьерри «Как выжить без интернета после передозировки»

информацию для себя, или, наоборот – научиться плавать, и выплывать из морской бездны, оглядываться вокруг и рассматривать все красоты океана.

Интернет может погубить человека, в самом прямом смысле этого слова, не только морально, но и физически. Люди попадают в трясину этого мира и подвергаются наплыву «аморальщины», мошенников и информационных убийц. Что говорить о вреде сетей, если в настоящий момент развиваются такие онлайн-игры, целью которых является самоубийство игроков. Но, что следует делать, если ты попал в шторм, водоворот на своем корабле? Правильно, нужно научиться плавать еще лучше, нежели ты умел. Не бывает ситуаций, которые не зависят от тебя. Ты человек, и только ты решаешь: стать профессиональным моряком на своем судне «Жизнь», или уйти на дно.

Что касается покорения океана, мы не зря упомянули моряков-профессионалов. Ведь используя получаемую информацию рационально и осмысленно, человек может стать капитаном любого дела. Как же мы можем использовать пространство интернета в личных целях, в целях саморазвития? А самое главное в социальной адаптации детей.

Целью данного исследования является показать влияние цифрового «детокса» на изменение социальной активности детей и подростков в условиях детского лагеря. Для этого необходимо решить ряд задач: выявить отношение подростков к интернету, выяснить причины интернет зависимости, изучить изменение социальной активности подростков с течением смены.

Объектом исследования являются дети и подростки детского лагеря «Комсомольский».

Предмет исследования - влияние интернета на социальную активность подростков в условиях детского лагеря.

Используемые методы исследования: анкетирование, наблюдение.

Во Всероссийском детском центре «Орлёнок» мы тоже попадаем в своеобразный «цифровой detox», где ребята могут пользоваться личным

сотовым телефоном для общения со своими друзьями и близкими в отведенное для этого время, пару часов в день.

Следует помнить о том, что ребенок, как и любой взрослый, попадая в новое сообщество, проходит этап адаптации. За короткое время он должен занять свое место в отряде, найти друзей и единомышленников, преодолеть барьеры общения и взаимодействия со сверстниками, найти дело и занятие по душе.

Главное, для чего существуют подобные правила ограничения связи – вернуть детей из виртуальной реальности в жизнь. Показать им, что реальное общение намного интереснее, что люди умеют слышать, слушать, говорить и чувствовать – то чего не может передать интернет. Многие дети не готовы к реальному общению со сверстниками и включению в активную коллективную деятельность. Постоянное пользование гаджетами ведёт к малоподвижному образу жизни, что представляет реальную угрозу для физического здоровья ребенка и формируют гаджет-зависимость [1].

Первые три дня детям тяжело переносить расставание со своим «электронным другом», но, впоследствии дети настолько погружаются в атмосферу «орлятской» жизни, что забывают про гаджеты, а пользуются ими только в необходимых случаях.

В начале смены я запустила анкеты для 16 отрядов детского лагеря «Комсомольский», т.е. для 400 подростков в возрасте от 10 до 17 лет. Их содержание раскрывало мнение детей об ограничении пользования телефонами, информацию о количестве времени, которое они проводят в социальных сетях, а также о тех возможностях Сети, которыми они владеют и пользуются.

Результаты оказались таковы:

— 24% детей с пониманием относятся к тому, что время пользования телефонами в лагере ограничено, 76% - недовольны;

- 8% детей признают, что проводят достаточно много времени в социальных сетях, общаясь с друзьями и просматривая новостные ленты;
- Полезными приложениями и сайтами пользуется 80% ребят;
- По открытым ответам ребят, мы увидели, что большее количество времени они проводят, общаясь в социальных сетях и за просмотром развлекательных видео;
- 47% детей и подростков хотят узнать, как проводить время в интернете с пользой, 53% -нет.

В итоговый период смены было проведено повторное анкетирование. И спустя 21 день ребята уже отвечали на вопросы совсем иначе:

- 63% детей считают правильным, что время пользования телефонами в лагере ограничено, 37% - по-прежнему недовольны;
- Ребята поняли, что можно самим попробовать ограничивать себя в использовании Интернетом;
- Пользу образовательных и информационных приложений оценили 86% опрошенных;
- В открытых вопросах, конечно же, на первом месте остается общение с друзьями и родственниками, а вот второе уже занимают – полезные приложения и сайты.

Данный результат был достигнут не только путем ограничения времени пользования интернетом, но и правильно организованной жизнедеятельностью временного детского объединения. Воспитатели включают детей в активную лагерную и отрядную деятельность, учат детей общаться со сверстниками, помогают детям реализовывать свои творческие способности, не оставляя им времени на то, чтобы просто подумать о своих гаджетах. Мысль, которую мы хотели донести до детей, что интернет – это тот ресурс, которым важно и нужно уметь правильно и рационально пользоваться. И это удалось.

Например, при подготовке к конкурсным испытаниям «Хоробум», «Танцы на воде», - ребята искали песни для конкурса в интернете, проводили

репетицию с использованием новейших гаджетов. Для испытания «Гора самоцветов» ребята окунулись в историю народов России, искали их национальные сказки в интернете, вели видео- и фотосъемку. В работе совета информации «Медиа-центр» гаджеты используют при выполнении творческих и исследовательских работ.

Воспитатели и педагоги-организаторы проводили отрядные дела, работали с внеотрядными объединениями, с целью знакомства и обмена опытом по расширению представлений о возможностях Интернета. Мы вместе открывали новые приложения, функции, оборудование, которые увлекают детей, мотивируют их к целенаправленной деятельности на просторах интернета.

И ещё одна важная мысль. Наша цель не в полном ограничении детей от интернет-пространства. А в том, чтобы научить их проводить время в интернете с пользой. Даже если мы говорим об обычном общении.

Ребёнок, приезжающий в детский лагерь уже имеет свой сложившийся социум, своих друзей в социальных сетях. У некоторых эта цифра «интернет друзей» перевалила за тысячу. Есть близкие друзья, общение с которыми стало ежедневной необходимостью. Я была свидетельницей, как один ребёнок проводил для своих друзей экскурсию по «Комсомольскому» с помощью своего айфона. «Чтобы они были в курсе, как мне здесь хорошо»,- объяснил он.

И очень важно, для нас, воспитателей, чтобы в этот круг друзей вошли и орлятские друзья, с которыми он познакомился и подружился в «Орлёнке». Чтобы каждый ребенок создал вокруг себя уже новое сообщество, и после смены у них проходили утренние и вечерние сборы, чтобы они вместе обсуждали прошедшие события, помогали друг другу в подготовке и проведении интересных и полезных дел. Именно к этому должны стремиться воспитатели при работе с детьми и подростками. Важна работа «на последствие», как учат нас классики орлятской педагогики. А Интернет такими возможностями обладает.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

– Мы выяснили, что цифровой «детокс» является одним из определяющих факторов в развитии социальной активности детей и подростков в условиях детского лагеря. Рационально и грамотно пользуясь Интернетом, можно мотивировать детей на самореализацию, развить их образовательные интересы и потребности;

– Во-вторых, научно-технический прогресс открывает новые возможности для общения, создает новые виды и формы коммуникации;

– С помощью Интернета возрастает интенсивность межкультурной коммуникации, поскольку сегодня невозможно представить развитие науки и образования, культуры и спорта вне международного, межкультурного общения;

– На индивидуальном уровне эти черты проявляются в том, что человек активно использует интернет и социальные сети для общения и взаимодействия с другими людьми (в том числе, и представителями других культур), причем взаимодействие может быть самым разным: от получения образования до участия в деятельности общественных организаций;

– Для нас, педагогов «Орлёнка», важно, чтобы те добрые чувства и стремления наших ребят продолжались бы и после их отъезда из лагеря, чтобы работа на последствие стала ещё одной доброй орлятской традицией;

– Наше будущее зависит от *понимания* технологий. Мы должны отдавать себе отчёт в том, что мы создаём новые технологии не только для облегчения жизни. Мы проектируем устройства, которые в итоге замещают наши органы и изменяют поведение. Хотите избавиться от совести – создайте гаджет или сервис, который будет за вас принимать решения, и ваша совесть может постепенно атрофироваться. Возможно, шаг к этому будет сделан, когда разработают алгоритм, который на основе нашего поведения будет сам ставить лайки и писать комментарии. А пока этого не произошло, можно анализировать

психологические аспекты поведения в цифровой среде, по крайней мере, это довольно увлекательное занятие.

Список использованных источников:

1. Всероссийский детский центр «Орлёнок» [Электронный ресурс] – Режим допуска: http://www.center-orlyonok.ru/netcat_files/userfiles/prsot.pdf, свободный. – 11.04.2019.
2. McLuhan M., Fiore Q. The Medium is the Massage: An Inventory of Effects [Текст] / М. McLuhan, Q. Fiore // Gingko Press, 1967. – 256 p.
3. Вартанова, Е.Л. От человека социального – к человеку медийному? [Текст] / Е.Л. Вартанова // От книги до Интернета: десять лет спустя. – М.: Медиа-Мир. – 2009. – С. 3 – 15.
4. Гусман, Д.С. Оптимизм и философия [Текст] // Человек без границ. – 2004. – № 7. – С. 86–90.
5. Кастельс, М. Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе [Текст] / М. Кастельс. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 328 с.
6. Маклюэн, М. Понимание медиа: Внешние расширения человека [Текст] / М. Маклюэн – М.: Кучково поле, 2011. – 464 с.
7. Цифровой detox [Текст] // Ural Airlines Magazine. – 2017. – С. 46–51.

Бузакова Д.И.,

студентка 464 группы

факультет технологии и предпринимательства

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

г. Шадринск

Научный руководитель: **Ипполитова Н.В.,**

д.п.н., профессор кафедры профессионально-технологического образования

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

г. Шадринск

Применение кейс-технологии в процессе подготовки будущих специалистов СПО

Внедрение новых технологий в систему отечественного образования позволило выявить ряд проблем и трудностей и усложнило применение технологического подхода и возможности разных путей и способов его реализации в образовательной практике.

Суть применения современных технологий в образовательной практике заключается в повышении эффективности тех сил и ресурсов, которые были затрачены на достижение поставленных целей и задач, а также оптимальности выбираемых для этого методов и средств. Широкое применение технологий в образовательной практике является средством повышения эффективности деятельности обучающихся в достижении более высоких результатов в образовании.

В настоящее время поиск технологий, обеспечивающих повышение качества профессионального образования становится одной из приоритетных задач педагогической науки.

Под *образовательной технологией* понимают систему, которая включает в себя: результаты обучения, средства диагностики текущего состояния учащихся, различные модели обучения и критерии выбора наиболее оптимальной модели для данных конкретных условий [2].

Как система работы педагога с обучающимися технология может рассматриваться как целостная структура, отражающая совокупность компонентов образовательного процесса в единстве его компонентов (познавательного, коммуникативного, учебного, ориентационного, контрольно-оценочного). В этом значении технология строится и применяется как *совокупность методов, которые* реализуют этот процесс во времени от момента выдвижения цели до получения и оценки ожидаемого результата.

В современных условиях среди современных образовательных технологий особое место занимает *кейс-технология*. Это обусловлено тем, что она имеет комплексный и интерактивный характер, отражающий ее ориентацию на индивидуальную и групповую активную самостоятельную деятельность обучающихся.

Кейс-технология в образовании представляет собой совокупность определенных учебных ситуаций, которые разработаны на основе фактического материала специально для их использования на учебных занятиях в учебных целях.

Необходимость внедрения кейс-технологии в практику профессионального образования в настоящее время обусловлена тем, что:

1) Современное образование ориентируется на формирование профессиональных компетенций у будущих специалистов, непосредственно обусловленных их будущей профессиональной деятельностью; умений и навыков не только профессиональных, но и метапредметных, связанных с переработкой больших массивов информации;

2) Повышаются требования к качеству подготовки специалиста, который должен обладать способностью адекватного поведения в различных ситуациях.

Процесс обучения с применением кейс-технологии выступает как имитация реального события, которая представляет достаточно адекватное отражение действительности.

Особенность данной технологии состоит в том, что усвоение знаний и формирование умений является результатом активной самостоятельной деятельности обучающихся по разрешению имеющихся противоречий, в результате которой происходит постоянное совершенствование профессиональных знаний, умений и навыков.

Применение кейс-технологии в образовательном процессе обеспечивает расширение зоны ближайшего развития обучающегося за счет разрешения

проблемных ситуаций. При этом переход от незнания к знанию перестает быть для учащихся самоцелью, естественно включается в зону активного развития.

Цель кейс – технологии заключаются в активизации субъектной позиции обучаемых в процессе профессиональной подготовки.

Это предполагает решение ряда взаимосвязанных задач, включающих:

- повышение мотивации познавательной деятельности;
- совершенствование умений работы с информацией, необходимой для описания и конкретизации имеющейся ситуации;
- овладение навыками анализа ситуаций, моделирования их решений, нахождения правильного решения на основе общего анализа проблемы;
- выработку навыков критического оценивания различных точек зрения;
- развитие навыков осуществления самоанализа, самоконтроля и самооценки;
- совершенствование навыков ясного и точного изложения своей точки зрения (в устной и письменной форме); обоснования и отстаивания собственной точки зрения.

В основе рассматриваемой технологии лежит кейс-метод – метод анализа ситуации. Его образовательный потенциал реализуется через аналитическую деятельность обучаемых, посредством нахождения способов оптимального решения проблемы, используемой в учебном процессе.

При решении поставленной проблемы обучаемые могут использовать различные виды анализа:

- проблемный;
- системный;
- праксеологический;
- прогностический и др. [1].

Однако, анализ теории и практики изучаемого вопроса позволяет отметить, что наиболее часто используются такие виды, как:

- причинно-следственный анализ (выявление причин в изучаемом объекте);
- анализ документов (предметом анализа служит сам документ).

В целом, кейс-метод включает в себя различные виды аналитической деятельности, связанные с осмыслением ситуации. При этом раскрытие его образовательных возможностей зависит от количества и адекватности используемых аналитических методов.

Важным моментом в анализе возможностей использования кейс-технологии в процессе профессиональной подготовки студентов в организации среднего профессионального образования является создание самих кейсов, что должно осуществляться в соответствии с определенной последовательностью.

В работах современных ученых выделены следующие этапы данной деятельности (О.Г. Смолянинова):

1. Определение цели создания кейса, разработать вопросы и задания, позволяющие обучающимся освоить различные виды деятельности, связанной в решении предлагаемой ситуации.
2. Идентификация конкретной реальной ситуации с поставленной целью.
3. Проведение предварительной работы по поиску источников информации для кейса (Internet, статьи в журналах, статистические сводки, каталоги, печатные издания, публикации в газетах и пр.).
4. Сбор информации и данных для кейса с использованием различных источников, контактов с предприятием, организацией.
5. Подготовка первичного варианта представления материала в кейсе (макетирование, компоновка материала, выбор формы презентации)
6. Получение одобрения на публикацию кейса (если информация содержит данные по определенной фирме).
7. Обсуждение, анализ кейса с привлечением широкой аудитории и получение экспертной оценки перед его апробацией, внесение при необходимости изменений в кейс.

8. Составление методических рекомендаций по применению кейса, разработка заданий для обучаемых и возможных вопросов для представления кейса и ведения дискуссии, представление возможных действий, обучающихся и преподавателя при обсуждении кейса.

Итак, использование кейс-технологии в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в организациях СПО обеспечивает активизацию познавательной деятельности студентов, развитие исследовательских, коммуникативных и профессиональных умений и навыков, расширение и углубление познавательного интереса и пр. Кроме того, применение данной технологии способствует повышению качества осмысления и усвоения изучаемого материала, формированию умений работы в коллективе, совершенствованию навыков самостоятельной работы.

При подготовке обучающихся к самостоятельной профессиональной деятельности кейс - технология позволяет им быстрее ориентироваться в не только типичных ситуациях, возникающих в процессе труда, развивает умения выбора эффективных способов действия в изменяющихся условиях, формирует профессиональные компетенции будущих специалистов.

В процессе профессионального образования применение кейс-технологии обеспечивает качественное повышение эффективности подготовки студентов к избранной профессии.

Список использованных источников:

1. Кларин, М.В. Технологический подход к обучению [Текст] / М.В. Кларин. - Школьные технологии. - 2003. - №5. - С. 20 - 27.
2. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта [Текст] / М.В. Кларин. - М.: Знание, 1989. - 80 с.

3. Белоусова, Н.Д. Использование кейс-метода при обучении студентов дисциплине инженерная графика [Электронный ресурс] / Н.Д. Белоусова. – Режим доступа - <http://festival.1september.ru/articles/103801/>, свободный. – 12.2017.
4. Смолянинова, О.Г. Дидактические возможности метода CASE STUDY в обучении студентов [Электронный ресурс] / О.Г. Смолянинова // Гуманитарный вестник. – Красноярск: Красноярский университет [КрасГУ],2000. - Режим доступа : <http://ipps.institute.sfu-kras.ru/sites/ipps.institute.sfu-kras.ru/files/publications/53.pdf>, свободный. – 10. 12.2017.
5. Сурмин, Ю.П. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода [Текст] / Ю.П. Сурмин. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

Булаева Т.А.

магистрант первого года обучения
направление подготовки – Педагогическое образование,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,

Фортыгина С.Н.

кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,

г. Челябинск

E-mail: bul_tanchic@mail.ru

Применение информационно-коммуникационных технологий в учебной деятельности младших школьников

Модернизация современного образования, связанная с увеличением объема учебной информации, существенно актуализировала проблему формирования информационной грамотности младших школьников. Внедрение информационно-коммуникационных технологий в учебную деятельность начальной школы способствовало изменению процесса обучения младших школьников [2]. О необходимости подготовки учащихся начальных классов к непрерывному образованию при поддержке информационно-коммуникационных технологий в начальной школе подчеркивается в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) [1].

Так, в ФГОС НОО отмечается, что метапредметные результаты разработки основной образовательной программы начального общего образования должны отражать «активное использование»... информационно-коммуникационных технологий (далее - ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач; использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве Интернета), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями предмета» [6].

Таким образом, согласно ФГОС выпускник начальной школы должен осуществлять: активное использование речевых средств и средств ИКТ для решения коммуникативных и познавательных задач; ввод текста с клавиатуры; захват (запись) в цифровом виде и анализ изображений, звуков и измеренных значений; подготовку речи и делать аудио, видео и графическую поддержку; использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве Интернета), сбора,

обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета [4].

Способствовать повышению формирования поисковых умений и навыков младших школьников будет интеграция современных информационных технологий с традиционными средствами обучения. Для формирования данных умений и навыков в процессе обучения применяются следующие методы обучения, которые непосредственно связаны с общедидактическими подходами:

1. По источникам полученных знаний: словесные (беседа, лекция, объяснение, рассказ, дискуссия); наглядные (иллюстрация и демонстрация); практические (выполнение различных упражнений, творческие задания).

2. По уровню познавательной деятельности: объяснительно-иллюстративные (сообщение педагогом определенной информации, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); репродуктивные (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения); проблемные (проблемный анализ определенных ситуаций или текста с целью развития критического мышления); частично-поисковые или эвристические, исследовательские (организация поисково-творческой деятельности обучения) [3].

Преподавание в начальной школе с использованием ИКТ - технологий на основе данных методов позволяет ребенку сформировать представление об универсальности работы с информацией, расширить его кругозор. Использование ИКТ в образовании значительно облегчает переход к обучению, ориентированному на учащихся. Современные ИКТ реализуют важнейший дидактический принцип-принцип наглядности. Объекты, представленные с помощью ИКТ, более информативны, красочны, позволяют рассмотреть процессы разнообразия. Использование информационных технологий в образовании позволяет значительно повысить эффективность обучения

младших школьников, предоставить учителям начальных классов дополнительные возможности для формирования информационно-поисковых умений и навыков у обучающихся, дают возможности для индивидуального и дистанционного обучения, а также реализации специальных образовательных потребностей [5].

Таким образом, информационные и компьютерные средства обучения являются одними из наиболее продуктивных, поскольку позволяют комбинировать различные средства обучения в рамках одного информационного объекта (презентация, видео и другие). Компьютер облегчает усвоение абстракций, позволяя конкретизировать их в виде визуальных образов: схем, моделей, рисунков. В задачи педагога в этой области входит построение сбалансированной учебной программы с использованием ИКТ, направленной на формирование информационно-поисковых умений и навыков у младших школьников.

Список использованных источников:

1. Андреева, Е.В. Программно-техническое оснащение профессиональной деятельности будущего педагога [Текст] / Е.В. Андреева, И.В. Забродина, Н.А. Козлова, Т.Ю. Каратаева, С.Н. Фортыгина // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2017. – № 10. – С. 10-12.
2. Андреева, Е.В. Технология организации современного учебного занятия [Текст] / Е.В. Андреева, И.В. Забродина, Н.А. Козлова, С.Н. Фортыгина // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2018. – № 6. – С. 53-56.
3. Сазонова, О.В. Формы и методы формирования медиаграмотности младших школьников во внеурочной деятельности [Текст] / О.В. Сазонова, О.С. Джафарова // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее. – Пенза, - 2018. – С. 142-145
4. Ковалева, Л.К. Использование икт в образовательном процессе в начальной школе [Текст] / Л.К. Ковалева // Вестник современной науки. – 2017. – Т. 2. – С. 61 – 64.

5. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (ред. от 31.12.2015) "Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 22.12.2009 N 15785) [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/, свободный. – 21.04.2019.

6. Шмелёва, Н.Г. Роль информационных технологий в обучении младших школьников [Текст] / Н.Г. Шмелёва, Д.З. Хасанова // Научное и образовательное пространство: перспективы развития сборник материалов II Международной научно-практической конференции. 2016
Издательство: Общество с ограниченной ответственностью "Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс" (Чебоксары). - 24 апреля 2016. - С. 204.

Быданов Н.М.,

Магистрант второго года обучения,
направление подготовки: «Профессиональное обучение»,
профиль: «Государственное и муниципальное управление»,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
г. Шадринск,
E-mail: bydanov2011@yandex.ru

Организация правового воспитания студентов в образовательных организациях среднего профессионального образования

В Российской Федерации правовое воспитание играет большую роль в становлении и развитии личности. Знание нормативно-правовой базы

способствует повышению правовой грамотности граждан, дает возможность защищать свои права в установленном законом порядке.

4 мая 2011 года Президент Российской Федерации утвердил Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан. Основным направлением в данном документе политике стало развитие правового образования и воспитания подрастающего поколения в образовательных учреждениях различного уровня посредством внедрения в образовательный процесс учебных курсов, программ, учебно-методических материалов, обеспечивающих получение знаний в области права [3].

По мнению А.В. Афониной, правовое воспитание – это процесс формирования в обществе и у граждан позитивного отношения к праву, становления правовой культуры и правосознания. Выполнение данной функции принадлежит государственным органам, учреждениям, предприятиям, учебным заведениям[1].

Правовое воспитание должно начинаться с самых ранних лет. Поэтому, происходит включение основные общеобразовательные программы дошкольного и начального общего образования задач по приобщению детей к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношений со сверстниками и взрослыми (внимательность к людям, готовность к сотрудничеству и дружбе, оказание помощи тем, кто в ней нуждается, уважение к окружающим), а также развитие ценностно-смысловой сферы личности. Считаем, что такие нововведения будут способствовать формированию у детей основ правового сознания, а также основ уважения и толерантности к людям.

В начальной школе начинают изучать права уже в рамках учебных предметов «Мир вокруг нас», «Основы религиозной культуры и светской этики». В средней школе начинается более углубленной изучение основ права в рамках предметов «Обществознание» и дополнительных курсов «Право».

Ученик, освоивший учебную программу основного общего образования, по предмету «Обществознание должен уметь:

- использовать знания о биологическом и социальном в человеке для характеристики его природы;

- выполнять несложные практические задания по анализу ситуаций, связанных с различными способами разрешения межличностных конфликтов; выражать собственное отношение к различным способам разрешения межличностных конфликтов;

- раскрывать роль социальных норм как регуляторов общественной жизни и поведения человека;

- характеризовать развитие отдельных областей и форм культуры, выражать свое мнение о явлениях культуры;

- описывать социальную структуру в обществах разного типа, характеризовать основные социальные общности и группы; • объяснять взаимодействие социальных общностей и групп;

- объяснять роль политики в жизни общества;

- характеризовать государственное устройство Российской Федерации, называть органы государственной власти страны, описывать их полномочия и компетенцию [2].

Таким образом, выпускник уже знает свои основные права и обязанности, имеет представление о нормативно-правовых актах, регулирующих его жизнь, а также об ответственности за правонарушения и проступки.

Обратимся к опыту организации правового воспитания в учреждениях среднего профессионального образования.

В учебных программах заложены предметы, изучение которых понадобится в будущей трудовой деятельности студентов. Например, в предмете «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» объясняются базовые правовые понятия, необходимые для освоения студентами основ конституционного гражданского, трудового и

административного права. Изучаются вопросы правового статуса человека и гражданина в РФ, правового регулирования предпринимательских и трудовых отношений, а также юридической ответственности и порядка разрешения экономических споров. Полученные знания понадобятся студенту не только в профессиональной, но и в повседневной жизни. При изучении предмета «Охрана труда» студенты знакомятся с нормативно-правовыми актами, регулирующими деятельность работника в процессе трудовой деятельности, а также с ситуациями, которые могут привести к нарушению производственного процесса, либо получению травм работниками, не выполняющими технику безопасности.

Таким образом, в учебном плане заложены предметы, в которых изучение нормативно-правовой базы является одним из видов правового воспитания студентов.

Во многих учебных заведениях среднего профессионального образования существуют программы правового воспитания, направленная на ознакомление обучающихся с положениями основных российских законов, воспитание у них уважения к закону, формирование уверенности в том, что права молодых людей могут быть надежно защищены, укрепление авторитета правоохранительных органов.

Основой данных программ является проведения кураторских часов на темы: «Мои права и обязанности», «Конституция Российской Федерации», «Азбука права», «Семья и семейный кодекс», «Правовой вестник» и так далее. Во время проведения кураторского часа студенты могут выступить с сообщениями, которые куратор может распределить заранее как дополнение к своему слову. Выбор темы может зависеть как от праздничных событий («12 декабря – День Конституции»), так и от политических событий («Нарушение прав гражданина и его последствия»). Кроме кураторских часов проходят беседы со всеми студентами образовательного учреждения. Заместитель директора по воспитательной работе или методист по воспитательной работе

могут провести общее собрание на актуальные темы: «Правила поведения граждан в пожароопасный период», «Терроризм – угроза стабильности государства» с привлечением сотрудников правоохранительных и надзорных органов. В процессе таких мероприятий может быть организован формат диалога, студенты смогут задать все интересующие вопросы. Проведение таких мероприятий будет способствовать усвоению знаний, а также на основе жизненных примеров понять, как из-за необдуманных поступков можно разрушить собственную жизнь и жизнь близких.

Программами правового воспитания также предусмотрены:

- интеллектуальные и познавательные игры, направленные на закрепление полученных правовых знаний («Что? Где? Когда? Знаем свои права», игра по станциям «В мире права», «Правовой «Брейн-ринг»);
- встречи с ветеранами правоохранительных органов, Великой Отечественной войны, участниками боевых действий в Чечне, Афганистане;
- спортивные мероприятия («Кубок дружбы», «ГТО – путь к здоровью и долголетию», «С Днём Защитника Отечества»);
- экскурсия-знакомство студентов с работой правоохранительных органов.

Таким образом, программы правового воспитания, разработанные учреждениями среднего профессионального образования, содержат разнообразные мероприятия, которые, способствующие повышению уровня правосознания студентов, а также ориентируют их на самостоятельное изучение норм права.

Список использованных источников:

1. Афолина, А.В. Правоведение [Текст] : учебное пособие / А.В. Афолина. – М. : Юстиция, 2010. – 370 с.
2. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию [Электронный ресурс] // Городской

методический центр. – Россия : 2015. – Режим доступа: <https://mosmetod.ru/files/dokumenty/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovogo-obshchego-obrazovanija.pdf>, свободный. – 16.04.2019.

3. Российская Федерация. Президент России. Основы государственной политики России в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан [Электронный ресурс] // Президент России – 2011. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/11139>, свободный. – 16.04.2019.

Вавилина К.В.,

магистрант первого года обучения
направление подготовки – Психолого-педагогическое,
профиль «Теория и методика образовательной деятельности»,
ФГБОУ ВО ТГУ «Тольяттинский государственный университет»,

Ахметжанова Г.В.,

д.п.н., профессор, заведующий кафедрой
«Педагогика и методики преподавания»
ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»,

E-mail: g.v.ahmet@mail.ru

Значимость формирования социальной компетентности у представителей религиозных конфессий

Современное развитие общества диктуют правила всеоткрытости и распространения различной информации всевозможных организаций и сообществ в рамках понятий, доступных людям, не состоящих в этих тематических социальных группах, в том числе, у представителей религиозных конфессий.

Конфессия – в прямом значении означает вероисповедание. Это некое религиозное объединение на добровольной основе, где участниками сообщества являются люди, которые объединяются для единого верования и распространения этой веры.

Религиозные конфессии – это определенные ячейки в обществе с узконаправленным верованием в различные «сверхъестественные», абстрактные сущности, которые, по их мнению, обладают способностями, влияющими на жизнь человека. Известно, что в основе каждой религии лежит духовное начало индивидуума, самосовершенствующегося через определенные преграды и достижения. В каждой отдельно взятой религиозной организации, присутствуют исключительные особенности их духовного роста и верования в целом. Эти особенности заключаются в индивидуальном общинном строе, традициях, законах, писаниях, и т.д.

Для полноценного рассмотрения представленной темы, также важно раскрыть понятие «социальная компетентность».

Понятие «социальная компетентность» содержит в себе умение индивидуума взаимодействовать с окружающими людьми и конструировать стратегическое, логически разумное поведение, в процессе изменений его социального самосознания. Также «социальная компетентность» означает наличие у человека равной степени освоения различных векторов реальности: взаимодействий с окружением, достижений поставленных целей, осознание происходящей сути, анализ и прогноз результата впоследствии совершенных действий. Важны также и ментальные личностные способности, которые позволяют грамотно осмыслить социальную среду и осознанно выстраивать межличностные отношения с окружением [2].

Социальная компетентность в современном обществе многоуровневая система [8], в которой следует рассматривать множество сфер деятельности существующих организаций. В связи с большим ростом и реализацией различных программ, проектов, школ, сообществ и др., также появляется

необходимость в создании определенных социально-неформальных программ, которые позволят создавать в обществе верное видение о различных религиях в концепции «общих» понятий. Таким образом, будет формироваться светское восприятие с действительными сведениями, и с должным уровнем познания [4].

Российская Федерация (согласно Конституции России), является государством светским, где гарантируется свобода совести и вероисповедания человека [5]. Основными религиями принято считать: христианство (православие, католики и протестанты), ислам и буддизм. Помимо основных конфессий, в масштабах Российской Федерации представлено множество других вероисповеданий: иудаизм, индуизм, брахманизм, даосизм и др. Несмотря на признание страны светским государством, рассматривая количественное соотношение причастных к конкретной вере, страну можно охарактеризовать территорией «православной веры», так как основная масса верующих является православными (79% - согласно исследованию Российской академии наук, проведённому в 2013 году) [3]. В связи с этим, в школьные программы стали вводиться предметы, связанные с религиозным аспектом (христианством), а также светской этикой и другие предметы. Такое общее и доступное ознакомление с данной религией, может послужить верным форматом для более широкого мировоззрения и познания мира, с учетом проживания в стране с вышеизложенной первичной религией [6,7].

Таким образом, наблюдается общее осведомление подрастающего поколения с основной конфессией, присущей Российской Федерации, но не с целью создания религиозного общества, а с целью формирования грамотного понимания веры и внутренних ее особенностей.

Остальные вероисповедания остаются за неким скрытым существованием для общей массы людей. Ряд причин, способствующих этому, обусловлен позицией самих организаций:

1) Нежелание конфессии становится более открытой, так как их цель держаться вместе только по духовным принципам, понимание которых доступно только небольшому кругу посвященных.

2) Невидение потребности общества в доступности знаний о религии, так как это глубокие познания «духовного мира».

3) Отсутствие заинтересованности в привлечении новых людей в свои общинные центры, без дальнейшего, возможного присоединения личности в их круги.

4) Законопослушная позиция лидеров конфессии, соблюдение жестких требований к деятельности, ограничивающих возможности проповеди с целью противодействия экстремизму.

5) Недостаточно развитая инфраструктура последователей вероисповедания из-за относительно малого числа приверженцев. Невысокая эффективность привлечения новых единомышленников в связи с этим.

Таким образом, большинство вероисповеданий, предпочитают оставаться «за кругом» общественной реальности. В такой ситуации, когда конфессии принимают позицию «закрытости», не образуется никакой социальной компетентности с обычными людьми, которые не причастны к конкретному религиозному обществу. Это нередко приводит к человеческим заблуждениям о любой из религий из-за недостоверных источников и общественного, подавляющего мнения, которое не всегда правдиво или же умышленно искажено. Чтобы формировалась истинная картина о каком-либо веровании, необходима реализация социальной компетентности той или иной конфессии для большего количества людей, в рамках общего понятийного знания.

Успешным формированием социальной компетентности членов конфессий, для воспитания у подрастающего населения верных представлений о религиях, может способствовать создание неких неформальных осведомляющих программ для желающих ознакомиться с той или иной верою

изнутри. С привлечением в эти неформальные программы «настоятелей» общинных строев, для более точного рассмотрения интересующих вопросов участниками программ.

Использование религиозными организациями встреч, занятий, мероприятий с неформальными, нескучными познавательными программами поможет воспитать подрастающее поколение с доброжелательным, не агрессивным отношением к любой из конфессий за счет возможности лично «посмотреть» на религиозное сообщество и его мировоззрение при помощи общинного представителя, без искажающих мнений и стереотипов.

Стоит отметить, что в предположении создаваемой нами программы, является не привлечение в религию человека и не пропаганда веры любой из участвующих конфессий, а доступное ознакомление с определенными канонами вероисповедания, для разностороннего восприятия мира, от настоящего деятеля внутри религии. Понимая определенный строй религии, и получая ответы на волнующие вопросы, все заложенные стереотипы и страхи неосведомленных окружающих людей, влияющих на мнение подрастающего поколения, перестанут существовать из-за опровержения их или же из-за более конкретного пояснения того или иного факта [1].

Важным аспектом должно быть преподнесение информации с аккуратным изложением, схожие с общеобразовательными предметами, такими как: история, литература, обществознание, но с применением неформальных методик во время проведения программы (по желанию преподавателя).

Очень важно взаимодействие любой религии с отдельно взятым человеком и возможность дать минимальный уровень правдивых понятийных знаний, ведь только такой личностный диалог позволит уменьшить вражду и недопонимание, создав социальную компетентность с наилучшим, доброжелательным результатом.

Таким образом, велика значимость формирования социальной компетентности у представителей веры и индивидуумом, необходимый

инструмент для развития верного восприятия религиозного контекста. Благодаря этому, в будущем можно значительно уменьшить негативные аспекты восприятия других мировоззрений, страх внутри общества, войны на основе религиозного недопонимания, что немаловажно для достойного и спокойного воспитания подрастающего поколения, и создание толерантного общества, это соответствует современным мировым запросам общества, нуждающегося в благоприятном сосуществовании разных религиозных культур и убеждений.

Список использованных источников:

1. Ахметжанова Г.В., Выдренкова А.А. Воспитание духовно-нравственных качеств младшего школьника во внеурочной деятельности [Текст] / Г.В. Ахметжанова, А.А. Выдренкова // Казанский педагогический журнал. – Казань: Изд-во Институт педагогики, психологии и социальных проблем. – 2016. – С. 116-119.
2. Веселкова, Н.В., Прямикова, Е.В. Социальная компетентность взросления [Текст] / Н.В. Веселкова, Е.В. Прямикова. – Екатеринбург: Изд-во Урал, унта, 2005. – 256 с.
3. Википедия – свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Религия_в_России, свободный. – 10.11.2018.
4. Прямикова, Е.В. Социальная компетентность взросления [Текст] / Е.В. Прямикова. // Социологические исследования. — 2009. — № 7. — С. 126—132.
5. Российская Федерация. Законы. Конституция Российской Федерации [Текст]. – 1993. – Ст. 28.
6. Российская Федерация. Законы. Распоряжение Правительства Российской Федерации [Текст]. – 29.10.2009. – N 1578-р.
7. Российская Федерация. Министерство образования и науки Российской Федерации. Определена структура комплексного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики» [Электронный ресурс] – Режим

доступа:http://school5biysk.edu22.info/userfiles/file/orkse/11_pis_momoinrfokurse.pdf, свободный. – 9.12.2009.

8. Юрова, Т.В. Социальная компетентность как продукт социальной рефлексии. Компоненты и критерии [Электронный ресурс] / Т.В. Юрова. // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24606>, свободный. – 13.11.2018.

Верткова Е.В.

магистрант первого года обучения
направление подготовки – Педагогическое образование
профиль «Педагогика и методика начального образования»
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,
г. Челябинск
E-mail: vertkovaev@mail.ru

Волчегорская Е.Ю.

д.п.н., профессор, зав.кафедрой педагогики, психологии и предметных методик,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,
г. Челябинск
E-mail: evgvolh@list.ru

Проблема склонности к буллингу – в работах зарубежных исследователей

Актуальность темы, обусловлена тем, что по данным Всемирного доклада о насилии в отношении детей можно констатировать, что каждый десятый современный школьник в мире подвергается насилию в образовательной среде,

и этот показатель, к сожалению, ежегодно возрастает. Статистика частоты и систематичности проявления буллинга (школьной травли) в образовательных организациях разных уровней и типов очень противоречивая и отличается в разных странах и даже регионах одной страны. По данным исследования ВОЗ (2013-2014 гг.), около 11 % детей младшего школьного возраста подвергались оскорблениям в интернет-сообществах более двух раз в месяц, что является самым большим показателем среди 42 стран (средний – 3-4 %).

По данным зарубежных исследований, объектами травли в Интернете становятся 10 % подростков (для Европейских стран этот показатель составляет 6 %). Проведённое в 27 странах мира в 2014-2015 гг. исследование школьной травли и буллинга выявило, что «лидером» по распространённости этого явления в школах является Австрия, т.к. почти 22% австрийских мальчиков в возрасте от 11 до 15 лет подвергаются буллингу в школе. Самый низкий показатель был зафиксирован в Швеции – всего 4% подобных случаев. Данное исследование отображает ситуацию со школьным насилием лишь в отношении мальчиков от 11 до 15 лет.

Английский термин буллинг (bullying, от bully – хулиган, драчун, задира, грубиян, насильник) обозначает запугивание, физический или психологический террор, направленный на то, чтобы спровоцировать у другого страх с целью подчинения. Буллинг определяют, как физическую, вербальную или психологическую агрессию (нападение) с целью нанести вред жертве, запугать ее и (или) стрессировать [4]. Из разряда житейских в последние 20 лет – это понятие перешло в ранг международных социально-психологических и педагогических терминов, за которым стоит целая совокупность общественных, психологических и педагогических проблем [2].

Под кибербуллингом понимают особое направление травли индивида, неспособного к самозащите, агрессивные систематические действия преднамеренного характера, которые осуществляются одним человеком или группой с использованием электронных средств с целью ухудшения

эмоционального состояния жертвы или разрушения ее социальных контактов [3].

Первая национальная программа по предотвращению и нейтрализации буллинга была разработана и применена в Норвегии в 1983 г. На ее основе в дальнейшем была создана усовершенствованная, более эффективная программа: после обучения школьников приемам вмешательства в травлю буллинг сократился наполовину. В этот же период антибуллинговые программы стали разрабатываться и в других странах мира (преимущественно в Европе), тогда как в США исследователи продолжали концентрироваться на разработке программ по профилактике агрессивного поведения в школе.

Феномен буллинга – событие с долгой историей. К. Дьюкс одним из первых, в 1905 г., публикует работу, посвященную буллингу. К нему присоединились скандинавские ученые, систематически исследующие буллинг: Д. Олвеус, П.П. Хайнеман, А. Пикас, Е. Роланд. Позднее проблемой заинтересовались британские ученые – Т. Ортон, Д.А. Лэйн, Д.П. Таттум, Е. Мунт. В начале 1990-х гг. повышенное внимание агрессивному преследованию уделяется в США. Общепринятым является определение буллинга, предложенное Д. Олвеусом: это систематическое, целенаправленное агрессивное поведение при условии неравенства участников ситуации по силе/ власти/ статусу. Согласно мнению большинства зарубежных ученых, буллинг имеет следующие особенности: агрессивное и негативное поведение, систематичность, дисбаланс власти во взаимоотношениях участников, умышленность.

Явление травли, запугивания и третирования других (чаще всего, более слабых) членов коллектива стало объектом детального изучения зарубежных антропологов, психологов, этологов, социологов, криминалистов, юристов и специалистов других областей знания относительно недавно [5]. До этого феномены травли попадали в категорию агрессивного поведения или анализировались психологами и психиатрами как проявление садистического

поведения. Однако данные антропологов, историков и культурологов изобилуют описаниями травли, из которых отчетливо видно, что данное поведение практикуется в обществах с выраженной иерархией, и его характерной чертой является невозможность жертвы апеллировать за помощью к третьим лицам. Важными индикаторами буллинга является дисбаланс в статусе агрессора и жертвы, направленность издевательств от более доминантного индивида к более подчиненному, а также регулярность агрессивных действий во времени [3]. Неверно было бы думать, что буллинг это явление, характерное лишь для современного общества (хотя именно здесь оно достигает невиданного размаха).

Типичным проявлением травли являются многократно описанные в научной и художественной литературе примеры издевательств хозяина над рабами (древний Рим) или крепостными, свекрови над невесткой, над падчерицей. Травля младших школьников старшеклассниками, по описаниям Рут Бенедикт, была распространенным явлением в японских школах первой половины XX в., и, по всей вероятности, буллинг в японских школах широко распространен и в наши дни. Одна из наших коллег, по долгу работы несколько лет проводившая в Японии с дочкой-школьницей, в деталях повествовала о различных изощренных издевательствах со стороны одноклассников-японцев. Единственной причиной, породившей такого рода агрессивное поведение, была инакость девочки, ее внешнее отличие и слабое владение японским языком. Недавнее кросскультурное исследование, проведенное в Италии, Испании, Португалии, Великобритании и Японии, указывает на культурную специфику отнесения конкретных форм поведения детей и подростков к категории буллинга [7].

Явление буллинга может встречаться в группах, состоящих из представителей любого возраста. Л. Хейге с соавторами выделил основные факторы, провоцирующие буллинг: жесткий деструктивный стиль руководства, невмешательство непосредственного начальника в конфликты подчиненных,

плохая общая организация работы и постоянный стресс. Специфические особенности буллинга, в отличие от других проявлений агрессии, заключаются в отсутствии явных причин для конфликта, его пролонгированности по типу систематического преследования, изощренности используемых средств, сокрытии агрессором или группой происходящего от общественных органов, способных повлиять на ситуацию. Буллинг высокоагрессивных, «толстокожих» членов группы по отношению к неагрессивным, астеничным, ранимым членам является для первых легким и безопасным способом привлечения к себе внимания, подчеркивания своей власти, т.е. повышения социального статуса по принципу силы, агрессивного доминирования [1].

Важно отметить, что жертвами буллинга преимущественно становятся индивиды-одиночки, не имеющие в группе близких друзей и поддержки со стороны более сильных и высокостатусных членов коллектива [6]. Буллинг оказывает травмирующее воздействие на жертву, и этот эффект усиливается благодаря тому, что травля часто остается незамеченной учителями и родителями, а жертва ощущает свою незащищенность [2].

Список использованных источников:

1. Craig, W.M., Pepler, D.J., & Atlas, R. Observations of bullying in the playground and in the classroom [Text] / W.M. Craig, D.J. Pepler, & R. Atlas. – School Psychology International, 2000. – 21(1). – P. 22-36.
2. Fakes, M., Pijpers, F.I.M., Verloove-Vanhorick, S.P. Effects of Antibulling School Program on Bulling and Health Complaints [Text] / M. Fakes, F.I.M. Pijpers, S.P. Verloove-Vanhorick // Arhived of Pediatrics and Adolescent Medicine 2006. – Vol. 160. – No. 6. – P. 638-644.
3. Farrington, D.P. Understanding and preventing bullying. In M. Tonny, & N. Morris (Eds.), Crime and justice, 17 [Text] / D.P. Farrington. – Chicago: University of Chicago Press. – 1993. – 361 p.

4. Olweus, D. Bullying at School: What We Know and What We Can Do (Understanding Children's Worlds) [Text] / D. Olweus. – Oxford: Blackwell Publishing., 1993. – 254 p.
5. Olweus, D. Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis [Text] / D. Olweus. // Developmental Psychology. – 1980. – Vol. 16. – No. 6. – P. 644-660.
6. Pellegrini, A.D., Brooks, F. School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence [Text] / A.D. Pellegrini, F. Brooks // Journal of Educational Psychology. – 1999. – Vol. 91. – Issue 2. – P. 216-224.
7. Smorti, A., Menesini, E., Smith, P. Parent's Definition of Children's Bullying in a Five-Country Comparison [Text] / A. Smorti, E. Menesini, P. Smith // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2003. – Vol. 34. – No. 4. – P. 417-432.

Водолева Е.Ю.,

магистрант первого года обучения

Направление подготовки – Педагогическое образование,
Профиль – «Психолого-педагогическое сопровождение семьи»,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,
г. Челябинск

E-mail: vodolz@mail.ru

Научный руководитель: **Жукова М. В.,**

к.п.н., доцент кафедры педагогики, психологии и предметных методик,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,
г. Челябинск

E-mail: zhukova_mv@mail.ru

Работа педагога-психолога с семьями подростков по профилактике межличностных конфликтов

Межличностные конфликты играют важную роль в жизни каждого человека, развитии личности, жизнедеятельности, школы, и любой другой организации, государства, общества и человечества в целом. В настоящее время проблема межличностного конфликта является актуальной как в педагогическом процессе, так и в повседневной жизни людей.

Процесс обучения и воспитания невозможен без конфликтов различного характера. Межличностный конфликт – это значимое явление в сфере образования, которое нельзя игнорировать и которому должно быть уделено достаточное внимание со стороны всех субъектов образовательного процесса.

Особенно важно уделять внимание проблеме профилактики межличностных конфликтов в подростковом возрасте, так как данный возрастной период сопровождается различными изменениями в структуре психики и деятельности молодого человека, что обуславливает различные реакции на внешние раздражители.

Данный факт также подтверждается тем, что в условиях внедрения новых федеральных государственных образовательных стандартов, одной из приоритетных задач школы становится воспитание самостоятельной и ответственной личности, со сформированной культурой здорового и безопасного образа жизни, умеющей взаимодействовать с другими людьми и готовой конструктивно разрешать возникающие конфликты.

В настоящее время недостаточно внимания уделяется вопросам теоретической разработки и обоснования форм и методов работы по профилактике межличностных конфликтов подростков с включением в данный процесс не только психологов и педагогов, но и всех субъектов образовательного воспитательного процесса, включая семью.

Таким образом, в связи с вышеизложенным, актуализируется необходимость организации целенаправленной профилактической работы с семьями подростков по профилактике межличностных конфликтов.

Конфликт в психологии определяется как столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций, отдельно взятого эпизода в сознании, в межличностных взаимодействиях или в межличностных отношениях индивидов или групп людей, связанные с отрицательными эмоциональными переживаниями [2].

В своих работах К. Левин характеризует конфликт как ситуацию, в которой на индивида одновременно действуют противоположно направленные силы примерно равной величины [6].

В теории социального конфликта Козера Л. конфликт понимается как борьба по поводу ценностей и притязаний из-за дефицита статуса, власти и средств, в которой цели противников нейтрализуются, ущемляются их соперниками [7].

Обычно считается, что конфликт проходит через следующие этапы развития: возникновение объективной конфликтной ситуации (или предконфликтной ситуации); осознание ситуации как конфликтной; конфликтное взаимодействие (или конфликт); разрешение конфликта [2].

Межличностный конфликт может быть установлен как обстановка противостояния соучастников, воспринимаемого и переживаемого ими как важная психологическая проблема, требующая собственного разрешения и порождающая активность сторон, нацеленную на преодоление образовавшегося противоречия и решение ситуации в заинтересованностях обеих либо одной из сторон [1].

Межличностные конфликты имеют собственные характерные особенности, какие объединяются к следующему:

– в межличностных разногласиях противоборство людей совершается напрямую, здесь и сейчас, на базе столкновения их личных мотивов;

- в межличностных конфликтах выражается весь диапазон распространенных причин: общих и частных, объективных и субъективных;
- межличностные конфликты различаются высокой эмоциональностью и охватом почти всех сторон отношений между конфликтующими субъектами;
- межличностные конфликты затрагивают круг интересов не только лишь конфликтующих, однако и тех, с кем они напрямую объединены либо служебными, либо межличностными взаимоотношениями [1].

Рассмотрим главные предпосылки появления межличностных конфликтов:

- наличие противоречий между увлечениями, ценностями, целями, мотивами, ролями отдельных индивидов;
- наличие противоборства между разными личностями, инициированного разностью общественных статусов, степенью притязаний и др.;
- возникновение и устойчивое доминирование неблагоприятных чувств и эмоций как фоновых данных взаимодействия и общения между людьми;
- несовпадение рассуждений, т.е. несогласие с порядком выводов оппонента, которое в конкретных ситуациях приводит к возникновению чувства собственного психологического поражения;
- характерные черты восприятия, в процессе которого происходит утрата существенной доли информации [4].

Подростковый возраст – это сложный период в жизни человека, когда ребенок переходит из детства к взрослости. Ученые по-разному характеризуют подростковый возраст, но все они склоняются к тому, что период взросления имеет разные хронологические рамки, может начаться раньше, может позже. Этот период характеризуется значительными изменениями, происходит конкретная перестройка ранее сложившихся психологических структур, но

и возникают новые образования, закладываются основы сознательного поведения подростка [3].

Для этого сложного этапа характерны негативные проявления ребенка, такие как: дисгармоничность в строении личности, протестующий характер поведения по отношению к взрослым и сверстникам, а также агрессивность, повышенная тревожность, жестокость.

Конфликтное поведение широко распространенное явление в подростковом возрасте. Оно выступает способом утверждения своей позиции, как в отношениях со взрослыми, так и в отношениях со сверстниками. Ведь именно этот период жизни является самым сложным – наступает кризис подросткового возраста.

Подросток большее количество своего времени проводит именно в школе. В любом социальном обществе имеют место быть разнообразные конфликты, и школа не исключение. Она является образовательной средой, следовательно, в ней происходят так называемые педагогические конфликты [3].

В данной связи, в общеобразовательной организации принято выделять четыре субъекта деятельности: обучающийся, педагог, родители, администрация. В зависимости от того, какие субъекты входят во взаимодействие, возможно отметить следующие разновидности конфликтов: обучающийся – обучающийся; обучающийся – педагог; обучающийся – родители; обучающийся – администрация; родители – родители; родители – администрация; администрация–администрация [11].

Более распространённым видом конфликта является конфликт типа обучающийся – обучающийся. Часто возникающим в учебном классе является конфликт лидерства. Такие психологи, как О. Ситковская, О. Михайлова придерживаются следующей точки зрения: «...путь к лидерству, особенно в подростковой среде, связан с демонстрацией превосходства, цинизма, жестокости, безжалостности» [Цит. по 9].

Еще одним распространенным и важным является следующий тип конфликта: «обучающийся – родитель». Конфликты такого рода чаще всего возникают из-за непонимания со стороны родителей или имеет место неблагоприятная обстановка в семье (асоциальное поведение, барьеры в общении т.д.).

Необходимой является своевременная профилактика межличностных конфликтов в подростковой среде. Педагог-психолог как значимое лицо в школе должен регулировать конфликтные ситуации. Выделяют три направления в регуляции конфликтов педагогом-психологом: управление самой конфликтной ситуацией; поиск путей разрешения конфликта; профилактика конфликтных ситуаций.

Профилактика – это научно обоснованные и своевременно предпринимаемые действия, которые направлены на предупреждение различных физических или социокультурных конфликтов у отдельных индивидов групп риска, а также на сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья людей, и помощь им в достижении поставленных целей и раскрытие их внутренних потенциалов [5].

Профилактические меры должны проявляться в психологических мероприятиях, социально-психологической диагностике, психологической и педагогической коррекции. Эти меры должны предупреждать конфликтную ситуацию.

Предлагаемые ниже методы психолого-педагогической деятельности направлены на изучение межличностных отношений подростков в кругу семьи, их мотивации к обучению в школе, а также способствуют познавательному и личностному развитию подростков [12].

Первым направлением профилактики межличностных конфликтов можно выделить диагностику свойств личности школьника. Одним из наиболее информативных методов является использование карты наблюдений Д.Стотта [11]. Данная методика позволяет определить уровень агрессивности в

поведении подростка и сформулировать предположение о тенденции к формированию патохарактерологических агрессивных реакций. Становление агрессивного поведения подростка может происходить под влиянием самых разнообразных факторов. Это могут быть определенные индивидуальные, внешние, социальные факторы. Для родителей в качестве диагностики, а также профилактики конфликтов проводится анкетирование, а также организуются совместные упражнения и задания, позволяющие наглядно сложить представление об отношении подростков и их родителей к ученическим конфликтам.

Вторым направлением профилактики межличностных конфликтов является работа по просвещению подростков и родителей. Рекомендуется проводить совместные классные часы для подростков и родителей, где каждая сторона имеет возможность высказать свою точку зрения, подискутировать и поучаствовать в анонимном анкетировании, по результатам которого можно выяснить отношение подростков и их родителей к конфликтам.

Третьим направлением профилактики межличностных конфликтов выступает проведение мероприятий или тренингов не только для подростков, но и для родителей. Психологи рекомендуют проводить в школе специальные тренинги и занятия по предупреждению агрессии, которые могут быть направлены на создание чувства безопасности, формирование позитивного отношения к самому себе, развитие умения устанавливать и поддерживать дружеские отношения, формирование умения ставить цели, развитие навыков правильного поведения и адекватного разрешения конфликтных ситуаций [10].

Четвертым направлением профилактики ученических конфликтов выступает информирование, которое может быть представлено в виде газет, буклетов, памяток, рекомендаций. Наиболее важным в информационно-просветительской работе с родителями является оформление наглядного материала [8]. Это могут быть информационные стенды, буклеты, листовки. В то же время эта работа не предусматривает непосредственного контакта

учителя и родителей, и поэтому форма и способ ее передачи имеет не меньшее значение, чем содержание. Главная задача учителя преподнести информацию так, чтобы она привлекла внимание, заинтересовала и отвечала на насущные вопросы родителей. Предоставленная информация должна отвечать следующим критериям: она должна быть конкретна, доступна, кратка, эстетична, понятна и безопасна.

Подводя итог всем вышеперечисленным направлениям профилактики межличностных конфликтов подростков, следует сказать о важности обучения воспитательному делу родителей, чтобы усилия, направленные ими на воспитание и формирование личностных качеств подростка, не оказались бесполезными.

Список использованных источников:

1. Белкин, А.С. Педагогическая конфликтология [Текст] / А.С. Белкин. – Екатеринбург: «ГЛАГОЛЬ», 2016. – 96 с
2. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика [Текст] / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова – 2-е издание. – СПб: Питер, 2015. – 338 с.
3. Драгунова, Т.В. Психологические особенности подростка. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / Т.В. Драгунова. – М.: Академия, 2011. – 356 с.
4. Карташев, С.Н. Конфликтология: теория и практика конфликтов [Текст] / С.Н. Карташев. – Кишинев, 2011. – 92 с.
5. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
6. Левин, К. Уровень притязаний [Текст] / К. Левин, Т. Дембо, Л. Фестингер, Р. Сирс // Психология личности: тексты. – М.: Издательство Московского университета, 1982. – С. 85-92.

7. Левитов, Н.Д. Фрустрация как один из видов психологических состояний [Текст] / Н.Д. Левитов // Вопросы психологии. 2014. – № 6. – С.118-126.
8. Нифонтова, О.В. Учим детей разрешать конфликт [Текст] / О.В. Нифонтова // Библиотека воспитателя. Сфера. – 2014. – 20 с.
9. Прокофьева, Н.С. Межличностные конфликты в подростковом возрасте [Текст] / Н.С. Прокофьева, Т.Г. Бобченко // Молодой ученый. – 2017. – №37. – С. 109-112.
10. Румянцева, Т.Г. Критический анализ концепции «человеческой агрессивности» [Текст] / Т.Г. Румянцева. – Минск, 2012. – 79с.
11. Рыбакова, М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе [Текст] / М. Рыбаков. – М., Смысл, 2011. – 390 с.
12. Шумилин, А.П. Межличностные конфликты в младшем школьном возрасте [Текст] / А.П. Шумилин – М.: МГУ, 2015. – 121 с.

Гасанова С.Э.

студентка магистратуры 1 курса

ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»

г.о. Тольятти

Научный руководитель: **Медяник Г.А.**

к.п.н., доцент кафедры «Педагогика и методик преподавания»

ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»

г.о. Тольятти

Технология стимулирования обучающихся к самореализации в социально-значимой деятельности

Введение

Актуальность. Проблему самореализации личности в истории изучали в философии. В трудах Аристотеля впервые в истории можно встретить рассуждения на тему развитие человека. Аристотель размышлял о взаимосвязи развития человека с его образом жизни. Позднее эти мысли требовалось совершенствовать, так как под развитием в основном понималось созревание человека. За весь тот период его изучения понятие «самореализация» получило большое число трактовок, но всё-таки единственного подхода так и не было сформулировано.

Феномен самореализации исследовал также А. Адлера. А. Адлер самореализацию связывает с движущей силой развития — то есть со стремлением к превосходству. Механизм самореализации работает, опираясь на чувстве неполноценности. Адлер отмечал, что люди у которых выраженная органическая слабость зачастую стараются компенсировать данные недостатки тренировками и упражнениями, что часто приводит к развитию выдающегося мастерства или силы. Человек, как существо, который обладает самосознанием, способен на то, чтобы запланировать свою деятельность, в первую очередь добиваться своих поставленных целей и стремиться превосходить свои же результаты. Зарубежные психологи – гуманисты высказывали собственные убеждения на проблему самореализации. Среди гуманистов были Э. Фромм, К. Роджерс, А. Маслоу. Они говорили о понятии самореализация человека через термин «самоактуализация». Э. Фромм подчеркнул, ряд человеческих потребностей, одна из которых состоит в необходимости преодоления своей пассивной животной природы, чтобы стать активным и творческим созидателем собственной жизни. Таким образом личность, преодолевающая нехватки умений и навыков, свои опасения, может достигнуть высоких результатов и подчеркнуть собственную значимость. Гуманистически ориентированные труды большое внимание А. Маслоу уделяет здоровой личности, творческому потенциалу, выбору и самореализации личности. А. Маслоу и его сторонники полагали, что «природа человека в сущности хороша»

и в каждом индивиде существует потенциал для роста, достижений и совершенствования. Для реализации этих возможностей, ученые считали важным удовлетворение конкретных потребностей, которые представлены в определенной структуре. Так человек, постоянно который работает над собой, проходит через удовлетворение физиологических потребностей, в принадлежности и любви, потребности в безопасности, в самоуважении и доходит до самого высокого, как считает Маслоу, уровня – потребности в самоактуализации. Объясняется этот термин как желание человека стать тем, кем он может стать. Важно то, что А. Маслоу пришел к выводу о всеобщей необходимости в самосовершенствовании и природной естественности желания претворения в жизнь своих способностей и возможностей. Но, самоактуализация доступна только лишь тем, кто сумел преодолеть страх неуспеха, принял свои желания, переборол общественные стереотипы. Человек, который самоактуализируется, вместо этих опасений, должен быть готовым к риску, отказу от старых привычек и ошибкам.

Стремление к самореализации по К. Роджерсу- врожденное свойство личности. Он выявил, что «сущность природы человека направлена на движение вперед к определенным целям, реалистична и вполне заслуживает доверия». По мнению К. Роджерса человек предстает весьма сознательным субъектом, желающий достичь высоких результатов в своей деятельности. Самое главное, чтобы человек функционировал полностью, тогда он будет жить в гармонии с собой и окружающими его людьми. Для любого вида деятельности нужен, в первую очередь, мотив, который поможет запустить механизм саморазвития. К. Роджерс таким мотивом назвал – тенденцию актуализации. Данный мотив трактуется, как способ сохранить и развить свою личность, реализовать и выявить все заложенные нам от природы качества. Жизнь должна превратиться в процесс постоянного поиска, проб и ошибок, причем результат заключен не в снятии напряжения, а напротив, в его повышении.

Большую роль в становлении человека его личности играет способность человека адекватно оценить свои возможности и результаты. Для самоактуализации необходимы четкие представления о том, кем является человек, чего он уже достиг, и что хочет получить в идеале. Все эти факторы К. Роджерс объединил в понятие «Я - концепция». Данная концепция отражает те характеристики, которые человек понимает про самого себя, то, как он себя воспринимает. Именно Я - концепция показывает, кем бы человек хотел стать, его идеал. Дает толчок к самосовершенствованию, поиску новых возможностей и личностному росту- расхождение между Я - реальным и Я - идеальным. Но, если расхождение между двумя этими переменными слишком велико, то возникает сильная тревога, которая является сдерживающим фактором в формировании полноценно функционирующей личности. Из представлений К. Роджерса, которые похожи с точкой зрения А. Маслоу, можно сделать вывод. Человек, который стремится к самореализации, должен, в первую очередь, преодолеть тревоги, не бояться никаких угроз, которые возникают из-за временных неудач, и формировать соответствие своих возможностей и желаемых результатов. Как и видно из рассмотренных представлений о самореализации личности в зарубежных психологических теориях, в частности, они носят в основном описательный характер и базируются на гуманистическом подходе.

До конца 1990-х годов в отечественной психологии изучением данной проблемы не занимались почти. Так же четкого определения термина не приводилось. Однако первые упоминания о развитии личностного потенциала можно встретить в работах В.М. Бехтерева. В.М. Бехтерев обращался к изучению развития личности и её здоровья, говорил о бессмертии человеческой личности, как о высшей степени её самореализации. К понятию человеческого потенциала, в своё время, обращались В.Н. Мясищев, Б.Ф. Ломов. В.Н. В.Н. Мясищев писал, что термин потенциал является одним из ключевых в психологии. По его мнению, система отношений человека к внешнему миру и к

самому себе, составляет ядро личности. По Б.Ф. Ломову, потенциал человека представлен его способностями, системой знаний, умений и навыков. Эти взгляды позднее были развиты его последователями Д.Н. Завалишиной, В.А. Пономаренко и другими. На сегодняшний день интерес к вопросу самореализации заметно возрастает. Вероятно, это связано с тем, что в современном мире высоко ценится личность, способная к самосовершенствованию, развитию и успешной адаптации к меняющимся условиям окружающей среды. Однако единого подхода по проблеме до сих пор не сформулировано.

Цель исследования: разработать и внедрить технологию повышения уровня самореализации личности в социально-значимой деятельности.

Задачи исследования:

- изучить мотивационную сферу учащихся;
- определить уровень мотивации (высокий, средний, низкий)
- определить уровень стремления к саморазвитию.

Результаты исследования

Первым этапом нашего исследования было знакомство. Знакомство проходило в виде беседы в непринужденной обстановке. Учащиеся реагировали адекватно, ответственно и с желанием отвечали на поставленные вопросы.

Следующим этапом был сбор информации (тестирование), используя выбранные нами методики.

Результаты исследования по методике Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности (Л. Н. Бережнова).

Исходя из вышеуказанных данных, можно сделать вывод, что испытуемые в большей степени мотивированы для дальнейшего саморазвития (54% экспериментальная группа, 45% контрольная группа): обладают достаточной потребностью в саморазвитии, проявляют активное стремление, но, тем не менее, малая часть испытуемых ещё не готова осуществлять данный

процесс. Процесс саморазвития будет протекать более эффективно, если личности (на разных этапах её становления) оказывается психолого-педагогическая поддержка, осуществляемая в рамках позитивного сопровождения. В контрольной группе незначительные изменения.

Методика диагностики структуры учебной мотивации школьника (М.В. Матюхина).

Как мы видим из таблицы, самый большой процент у познавательного мотива (45% у экспериментальной группы, 54% у контрольной группы). Испытуемые, у которых познавательный мотив связаны с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения.

Затем идёт мотив саморазвития (18% в экспериментальной группе, 27% в контрольной группе).

В эмоциональном мотиве оказались 2 ученика с экспериментальной группы один ученик 10%, и с контрольной группы 1 ученик-10%. Низкий уровень учебной мотивации. В контрольной группе 2 ученика с низким уровнем 18%, в экспериментальной 27%(3чел) с низким уровнем учебной мотивации.

Средний уровень. В контрольной группе со средним уровнем 6 учеников 55%, в экспериментальной группе 5 учеников со средним уровнем 45%.

Высокий уровень мотивации. В контрольной группе с высоким уровнем 3 ученика-27%. В экспериментальной группе 2 ученика с высоким уровнем 18%.

Анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой.

В контрольной группе 46% 4 ученика, в экспериментальной группе 54% 6 учеников.

Респонденты с высоким уровнем. В контрольной группе 4 ученика с высоким показателем 36%, в экспериментальной группе 2 ученика 27%.

В контрольной группе 13% низкий уровень (2 чел.), в экспериментальной группе 3 ученика 19%.

Диагностика реализации потребностей в саморазвитии. Результаты исследования показали, что большинство испытуемых активно реализовывают свои потребности в саморазвитии. 7 учеников в экспериментальной и в контрольной группе активно реализовывают свои потребности в саморазвитии- 63% высокий уровень. Со средним уровнем саморазвития в классе 4 ученика, 37%.

Список использованных источников:

1. Весна, Е.Б. Понятия «личность» и «индивидуальность» в понятийном пространстве, описывающем человека [Текст] / Е.Б. Весна // Мир психологии. — 1999. — № 4. — С. 279–292.
2. Галажинский, Э.В. Системная детерминация самореализации личности [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол.наук / Э.В. Галажинский. — Барнаул, 2002. — 42 с.
3. Знаков, В.В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия [Текст] / В.В. Знаков // Психол. журн. — 2003. — Т. 24. — № 2. — С. 95–106.
4. Логинова, И.О. Жизненное самоосуществление человека: системно - антропологический контекст [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол.наук / И.О. Логинова. — Томск, 2010. — 42 с.
5. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности [Текст] / В.А. Петровский. — Ростов н /Д, 1996. — 186 с.
6. Теория и практика современного урока [Текст]: пособие для преподавателей. — Омск: ФГОУ СПО «ОПЭК», 2011. — с. 21.
7. Фризен, М.А. Психология саморазвития [Текст]: моногр. / М.А. Фризен. — Петропавловск-Камч.: КамГУ им.Витуса Беринга, 2013. —171 с.

Горшкова И.А.,
студентка 412 группы,
педагогического факультета,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
E-mail: GorshkovaIrinka@mail.ru

Развитие финансовой грамотности у младших школьников

В настоящее время перед учеными всего мира стоит цель разработки и внедрения программ по формированию финансовой грамотности населения, которая поддерживается Организацией экономического сотрудничества, Всемирным банком и другими международными организациями. Повышение уровня финансовой грамотности людей наряду с финансовым образованием и защитой прав потребителей финансовых услуг было признано Комиссией Европейского союза и Организацией экономического сотрудничества.

Следовательно, формирование финансовой грамотности молодого поколения, в которую входят: умения принимать финансово верные решения, обеспечение своей финансовой безопасности и разумность финансового поведения, является актуальной задачей для современного образования и государства в целом [5].

В Концепции Национальной программы повышения уровня финансовой грамотности населения РФ отмечается: «Особую значимость для Российской Федерации имеют вопросы повышения финансовой грамотности. В силу особенностей исторического развития страны большинство населения России не только имеет слабое представление о принципах функционирования финансовых рынков и возможностях инвестирования на них, но и испытывает колоссальное недоверие к институтам финансовых рынков» [3].

А.В. Зеленцова в своих публикациях говорит о том, что место финансовой грамотности населения в долгосрочном плане определяется

возросшим значением индивидуальных финансовых решений в обеспечении личного благосостояния на всех этапах жизненного цикла – при получении образования, создании семьи, рождении детей, смене сферы деятельности и окончании трудовой деятельности, выходе на пенсию и т.п. [1, с.24].

Организация экономического сотрудничества и развития под финансовой грамотностью понимает «комбинацию осведомлённости, знаний, навыков, установок и поведения, которые необходимы для принятия правильных финансовых решений и достижения индивидуального финансового благополучия» [5].

Финансовая грамотность включает в себя способность вести учет всех доходов и расходов, умение распоряжаться денежными ресурсами, планировать будущее, делать правильный выбор финансовых инструментов, создавать сбережения, чтобы обеспечить будущее и быть готовыми к нежелательным ситуациям (например, потерю рабочего места).

Роберт Кийосаки пишет о том, что финансово-экономическая грамотность отдельного человека состоит из:

- знаний Налогового кодекса;
- теоретического и практического знания бухгалтерии;
- составления базового плана доходов и расходов;
- знания понятия «деньги» и их использования [2, с.64].

Эти основы являются фундаментом финансовой грамотности. После них уже можно переходить к расширению своих знаний в области инвестиций, бизнеса, маркетинга и прочее.

Финансовая грамотность – довольно важный показатель для отдельного человека, поэтому чем выше он, тем больше информации о деньгах и экономике вы знаете. Вы можете знать, как работают банки, финансовые структуры, почему государство не может жить без налогов. Финансовая грамотность позволяет не только узнать много интересного, но и избавиться от стереотипов.

Таким образом, финансовая грамотность в современном мире ценится очень высоко. Прежде всего, это инструмент повышения собственного благосостояния и уровня жизни. Чем больше человек знает, тем большее количество методов можно использовать. Если вы хотите улучшить свою жизнь, зарабатывать больше, прикладывая к этому меньше физических усилий, то стоит начать с базы – с повышения финансовой грамотности.

Ученые из различных областей науки рассматривают проблему финансовой грамотности в рамках своей отдельной науки. Например, социологи разрабатывают свои исследования с помощью опросов различных слоев населения страны; экономисты изучают статистики разнообразных финансовых организаций, таких как Госкомстат или Центробанк; психологи и педагоги также имеют свою определенную структуру оценки финансовой грамотности [4, с.130].

В школьном возрасте у детей формируется так называемый жизненный «план», с помощью которого ученик ставит перед собой определенные цели и ведет поиск эффективных путей их реализации. На данном этапе ребенок испытывает потребность в планировании собственного бюджета, как неотъемлемой части жизненного плана.

Очевидно, что процесс формирования финансовой грамотности необходимо строить на основе практико-ориентированного подхода, позволяющего раскрыть связи между финансовыми знаниями и повседневной жизнью людей, а также проблемами, возникающими перед ними в процессе жизнедеятельности.

Существуют различные методы обучения, способствующие формированию финансовой грамотности у младших школьников.

Метод мозгового штурма осуществляется посредством генерации идей. Учащиеся делятся на микро-группы, в которых происходит обсуждение вопроса, заданного одного для всех. Школьники совещаются, предлагают различные проекты, обсуждают наличие фактов и оценивают важность данной

проблемы в современном мире. В конце ответы всех микро-групп выслушиваются и сопоставляются.

Метод ассоциации, при подготовке которого нередко возникает необходимость принять новое решение, вызванное неудовлетворенностью существующей практикой. В связи с этим образуются вопросы улучшения нынешнего положения с целью поиска рационального и эффективного способа управления.

Метод синектики, осуществляется путем решения нескольких идей, совершенно не похожих друг на друга, которые в результате приобретают общую идею и единый конечный продукт.

Метод матрицы идей предполагает анализ и поэтапное планирование наиболее эффективных путей реализации проекта в заданных условиях. Так как, зачастую разработка социального проекта имеет в себе ряд трудностей, требующих решения: сложность и первоочередность поставленных задач, сроки выполнения проекта, нехватка материальных, трудовых или финансовых ресурсов. Этот важный прием применяется, как правило, при ограниченных возможностях.

Метод вживания в роль – определенный процесс, который способствует более детальному изучению процесса проектирования. При реализации данного метода школьники определяют и учитывают интересы и желания людей, внимательно изучают условия протекания того или иного процесса.

Метод аналогии представляет собой сравнение анализируемых предметов по их свойствам, характерным признакам или взаимному отношению. После чего, учащимися формулируются определенный прогноз о наличии указанных свойств, признаков или отношений у явления, выступающего объектом проектирования. Данный метод является логическим и общенаучным. Аналогия может быть простая, распространенная, строгая и нестрогая.

Метод «Дерево решений» используются задания на классификацию товаров и услуг, принятию тех или иных финансовых решений.

Метод «Аукцион», который используется при проверке знаний финансовой грамотности и умения применять логически верные решения. Данный метод обучения мотивирует и включает в работу даже не очень успешных учащихся.

Метод «Один – два – вместе» представляет собой текстовые задания с открытым ответом или задания, требующие объяснения смысла (например, объяснить смысл пословицы), выполняемые в группах. На первом этапе все участники пишут собственный ответ, затем объединяются по двое и путем сложения индивидуальных ответов создают общий, стараясь не упустить главную мысль каждого. На следующем шаге создают группу из двух или трёх пар и вырабатывают общий ответ. По этой методике может быть разработан эскиз постера, если он выполняется группой. В этом случае лучше ограничиться четырьмя участниками.

Учебные кейсы представляют собой определенную жизненную ситуацию с разработанными к ней вопросами. Если говорить об учебных кейсах, используемых в школе, то они гораздо отличаются от кейсов высших учебных заведений, так как не требуют научного обоснования.

Метод «Мозаика» применяется при решении задач или ответе на предметные вопросы. Учеников разбивают на группы, в которых число участников должно соответствовать количеству предложенных задач. Каждому участнику группы, случайным образом, присваивается номер, соответствующий номеру задания. Школьники перемещаются в группы по номерному признаку и решают предложенную им задачу. Далее, все возвращаются в свои исходные группы и представляют свое решение остальным участникам. Из каждой команды к доске вызывают игроков для решения задач, в которых они не были экспертами [6].

Таким образом, с помощью финансовой грамотности человек приобретает определенные знания, умения и навыки, необходимые для улучшения своего финансового благосостояния. Также нужно отметить, что финансовую грамотность следует изучать в начальной школе, так как именно в этом возрасте формируется её базовая составляющая, которая сопровождает человека на протяжении всей его жизни. От школы требуется колоссальная помощь учащимся в адаптации начальных финансовых знаний и экономических отношений.

Процесс развития финансовой грамотности у младших школьников должен сопровождаться различными методами обучения. Благодаря им, дети погружаются в финансовую среду и принимают на себя определенную экономическую роль, что способствует более глубокому пониманию изучаемого предмета.

Список использованных источников:

1. Зеленцова, А.В. Повышение финансовой грамотности населения: международный опыт и российская практика [Текст] / А.В. Зеленцова, Е.А. Блискавка, Д.Н. Демидов. – М. : ГГУ, 2012. – 112с.
2. Кийосаки Р.Т. «Богатый папа, бедный папа: Чему учат детей богаты родители – и не учат бедные!» [Текст] / Р.Т. Кийосаки. – Минск : Попурри, 2012. – 224с.
3. Концепция Национальной программы повышения уровня финансовой грамотности населения Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.misbfm.ru/programma-fingramotnostinaseleniyarf#_Тoc2313584511, свободный. – 12.11.2018.
4. Кузина, О.Е. Финансовая грамотность и финансовая компетентность: определение, методики измерения и результаты применения в России [Текст] / О.Е. Кузина // Вопросы экономики. – 2015. – № 8. – С. 129-148.

5. Проект ОЭСР по вопросам финансового образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.oecd.org/dataoecd/61/47/46238943.pdf>, свободный. – 28.10.2018.

6. Тусеева, Н.В. Создание образовательной среды школы для повышения финансовой грамотности младших школьников [Электронный ресурс] / Н.В. Тусеева. – Режим доступа : https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/proekt_sozdanie_obrazovatelnoj_sredi_shkoli_dlya_p_053418.html. свободный. – 25.11.2018.

Горячкина В.А.

студент группы ФПО-401

историко-филологического факультета,

ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,

г. Челябинск

E-mail: 9630907005@mail.ru

Дидактическая игра на уроках РКИ как способ реализации метапредметных связей

Обучение иностранных студентов русскому языку основывается на компетентностном подходе. Внутри данного подхода выделяются два основных понятия: «компетенция» и «компетентность», которые, согласно анализу отечественной научной литературы, имеют различия в содержании. На наш взгляд, наиболее актуальным является толкование исследователя А. Н. Щукина, который определяет *компетенцию* как способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных в ходе обучения знаний, навыков, умений, опыта работы, и составляющий содержательный компонент обучения;

отсюда *компетентность* – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией [4, с. 64].

В рамках нашего исследования, касающегося методики преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ), интерес представляет формирование лингвокультурологической компетенции. Оно происходит путем знакомства иностранных студентов с историей и культурой народа через язык; отсюда следует, что лингвокультурологическая компетенция предполагает формирование у учащихся представления о языке как о целостной системе, а не как о предмете изучения, существующем изолированно. Для формирования данной компетенции необходимо установление связей между разными дисциплинами гуманитарного профиля, то есть преодоление дискретности в восприятии и изучении отдельных наук. Это явление получило название метапредметных связей.

Стоит обратиться к специфике реализации метапредметных связей в контексте обучения на подготовительных факультетах. Иностранные слушатели изучают не только русский язык, но и ряд общеобразовательных дисциплин, набор которых зависит от выбранного студентом профиля: гуманитарного (русская литература, история России, обществознание), естественнонаучного (математика, физика, химия), инженерно-технического (физика, информатика, математика) или медико-биологического (химия, биология, физика) [3, с. 5]. И здесь возникает проблема: точные и естественные науки носят интернациональный характер изучения, тогда, когда литература и история не подразумевают определение «мировая», а требует более конкретных знаний (русская литература и история России), которые иностранцами в период школьного обучения получены не были. Именно это становится причиной максимальной актуализации метапредметных связей в рамках обучения на гуманитарном профиле.

Для успешной реализации метапредметных связей и формирования компетентного подхода в обучении иностранных студентов русскому

языку необходимо использовать методы и формы активного обучения. Важную роль в этом играют интерактивные технологии, построенные на взаимодействии учащегося с учебным окружением и призванные стимулировать студентов к активным собственным действиям, нацеленным на качественное усвоение учебного материала [1, с. 38]. Интерактивные технологии обучения позволяют повысить эффективность образовательного процесса, создают благоприятные условия для реализации творческого потенциала личности, способствуют развитию познавательного интереса к изучаемому. К числу интерактивных технологий относится игровая технология, или дидактическая игра, понимаемая в современном педагогическом дискурсе как деятельность, реализующая ряд принципов игрового, активного и интерактивного обучения и отличающаяся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания [2, с. 140].

Мы предположили, что успешной реализации метапредметных связей на уроках РКИ способствует применение дидактической игры. Игра известна с древнейших времен как деятельность, с помощью которой моделируется и успешно усваивается общественный опыт [2, с. 142]. Игра в дидактическом дискурсе является средством обучения; ее содержание и правила подчинены воспитательно-образовательным задачам, выдвигаемым конкретными программными требованиями. При разработке игры и применении ее на уроках РКИ необходимо учитывать следующие факторы:

- реализация развивающих и воспитательных целей игры в контексте уроков;
- учет имеющихся знаний, умений и навыков обучающихся;
- требования программы подготовки на подготовительном факультете к изучаемым дисциплинам;
- учет возрастных, национальных и психологических особенностей обучающихся;

- разработка правил игры, постановка целей, определение роли и функций игроков.

Учитывая данную выше информацию, можно предположить, как выглядит универсальная модель дидактической игры, актуальная для применения на уроке РКИ (рис. 1):

На основе данной модели нами была разработана игра «Вниз по волшебной реке» (по мотивам сказки Э. Успенского «Вниз по волшебной реке»).

Цели игры:

- **образовательная:** познакомить учащихся с фольклорными персонажами и деталями русского фольклора, повторить ранее изученный языковой материал;
- **развивающая:** развивать мотивацию к изучению русского языка, развивать эмоциональную восприимчивость, развивать навыки активного слушания, развивать творческий подход к освоению нового материала;
- **воспитательная:** воспитывать интерес к освоению русской культуры.

Реализация метапредметных связей: история – раздел «Культура древних славян», литература – раздел «Русский фольклор. Русская народная сказка», обществознание – разделы «Культура», «Человек и человек», «Человек и природа».

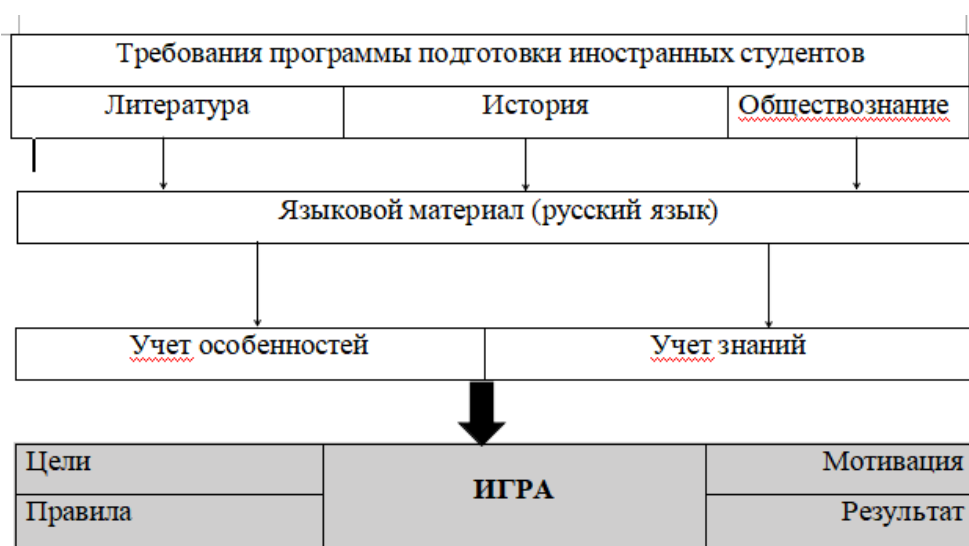


Рис. 1. Модель дидактической игры

Форма организации учебной деятельности: групповая

Оборудование: компьютер, проектор/интерактивная доска, разработанная игра.

Правила игры: тип игры – «ходилка». Учащиеся делятся на три группы. Вместе с персонажем Митей игроки должны добраться из начального пункта игры в конечный, выполняя различные задания. В процессе выполнения заданий игроки знакомятся со сказочными персонажами, их антагонистами, помощниками, сказочными предметами.

Выявление победителя: выигрывает та команда, которая первой доберется до финиша.

Разработка игры представлена в приложении 2.

Проанализировав научную и научно-методическую литературу по теме, нормативно-правовые акты, регламентирующие процесс обучения иностранцев на подготовительных факультетах, а также программы подготовки иностранных граждан и лиц без гражданства к поступлению в российские вузы, мы можем сделать несколько выводов:

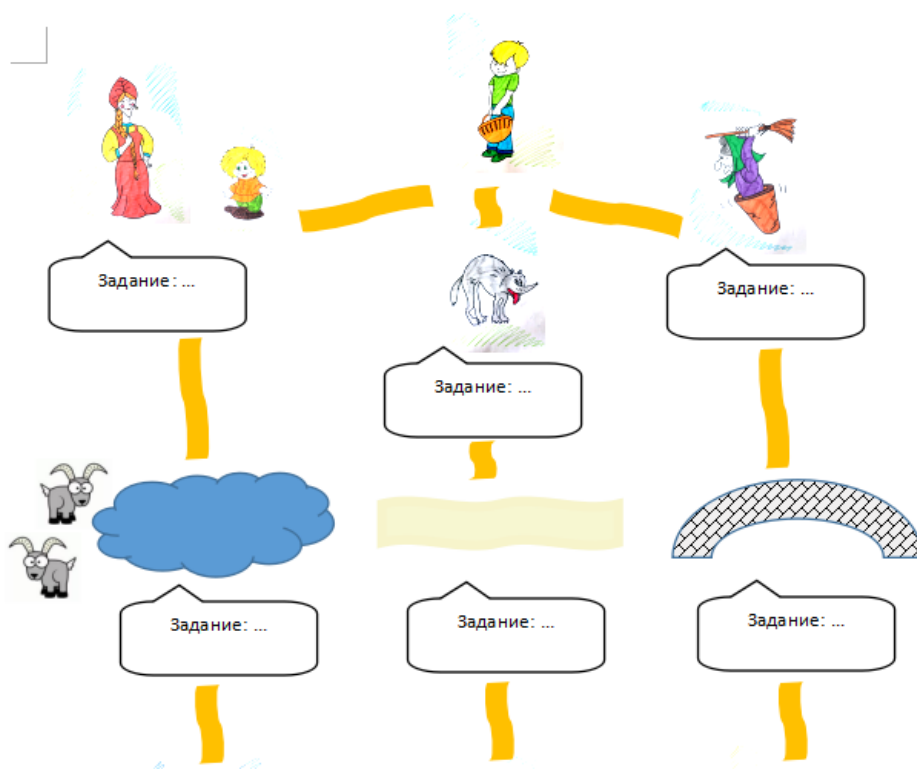
Во-первых, обучение на подготовительном факультете связано с рядом трудностей. Это и необходимость интенсивного изучения языка в условиях погружения в чуждую культурную и языковую среду, и перекодирование полученного ранее научного знания на русском языке, и большой объем новой информации.

Во-вторых, наибольшие сложности испытывают студенты, обучающиеся на гуманитарном профиле подготовки, поскольку они не актуализируют имеющиеся у них знания по общеобразовательным дисциплинам, а зачастую изучают дисциплину «с нуля».

В-третьих, для формирования целостного представления о взаимосвязи языка, истории, культуры у студентов необходимо установление метапредметных связей, что способствует формированию лингвокультурологической компетенции.

В-четвертых, оптимальным средством установления метапредметных связей является дидактическая игра, в процессе разработки которой можно привлекать информацию из разных областей знания. Так, например, для повторения изучаемых параллельно истории Древней Руси и фольклора и в качестве контрольного мероприятия по разделам двух дисциплин мы разработали дидактическую игру, основой которой послужила сказка Эдуарда Успенского «Вниз по Волшебной реке». За счет привлечения фольклорных персонажей в контексте игры можно отработать ряд идиоматических выражений и устойчивых образов русской культуры.

Таким образом, можно сделать вывод об эффективности использования дидактических игр на занятиях по русскому языку за счет установления метапредметных связей.



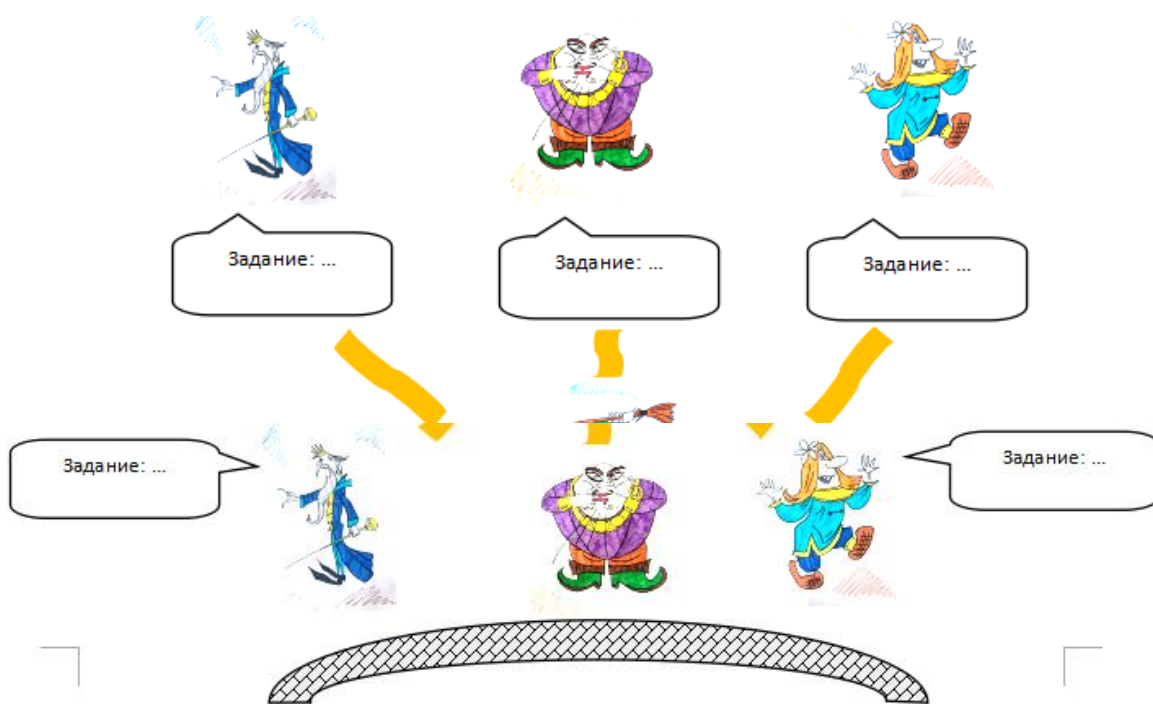


Рис. 2. Эффективности использования дидактических игр на занятиях по русскому языку за счет установления метапредметных связей

Список использованных источников:

1. Голайденко, Л.Н., Михалькова, К.С. Интерактивное обучение русскому языку: содержание и объём ключевого понятия [Текст] / Л.Н. Голайденко, К.С. Михалькова // Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях: Сб. науч. тр. по итогам междунар. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 11 января 2016 г.). Вып. 3. – СПб.: ИЦРОН, 2016. – С. 38–42.
2. Михайленко, Т.М. Игровые технологии как вид педагогических технологий [Электронный ресурс] / Т.М. Михайленко // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. I. — Челябинск: Два комсомольца, 2011. — С. 140-146. — Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1084/>, свободный. – 09.04.2019.
3. Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных

образовательных программ на русском языке: приказу Министерства образования и науки Российской Федерации от 3 октября 2014 г. №1304 [Текст] // Минюстр России. - 2014. - N 34732 (ст. 78. ч 8). – С. 785.

4. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика [Текст]: учеб. пособие / А.Н. Щукин. – М., 2006. – С. 64.

Грановская М.Е.,

магистрант III года обучения,

направление подготовки – Педагогическое образование,

профиль «Биологическое образование»,

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,

г. Шадринск

Шарыпова Н.В.,

канд. биол. наук, доцент кафедры

биологии и географии с методикой преподавания

ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический университет»,

г. Шадринск

Использование биологического эксперимента как специфического средства обучения в современной школе

Актуальность изучения биологического эксперимента как специфического средства обучения в современной школе обусловлена тем, что эксперимент является значимым методом для современного образования и для общества в целом. Так, для реализации практико-ориентированного обучения действительно необходимо применение самых разнообразных и разноплановых методов и приемов. Методы обучения являются одним из важнейших компонентов учебного процесса. Эксперимент – уникальный и важный метод

познания, при помощи него в управляемых условиях, контролируемых исследователем, изучаются явления действительности. Эксперимент существенно отличается от наблюдения активным оперированием изучаемым объектом и в связи с этим актуален для учебного процесса.

Новизна обусловлена внедрением новых экспериментов в учебный процесс и предложениями по данной теме.

Цель исследования: изучить использование биологического эксперимента как специфического средства обучения в современной школе.

В работах у разных авторов подчёркивается, что биологический эксперимент – не только важнейший метод, но и главное средство наглядности на уроке (средство обучения).

Любые программы по биологии, написанные как в линейной, так и в концентрической концепции, в обязательном порядке содержат биологические эксперимент. Вне зависимости от того, к какой концепции они относятся, все они обращаются к демонстрационным экспериментам. С точки зрения содержания демонстрационный эксперимент в концепции преподавания биологии включает много сходных элементов, отличаясь порядком следования и количеством демонстрируемых явлений, их детализацией.

Современные концептуальные требования к организации эксперимента по биологии в общеобразовательных средних учебных заведениях сводятся к:

- отражению основополагающих разделов курса;
- предоставлению вариантности, с учётом специфики конкретного учебного заведения;
- практической направленности, заключающейся в отражении роли науки в развитии общества и её реализации в общепринятых явлениях повседневности;
- отражению интегративного характера естествознания на доступных для этого уровня моделях познания;
- адаптации в соответствии с современными технологиями и средствами

обучения;

- включению наглядности, учитывающей различные уровни восприятия;
- экологической направленности;
- экономической приемлемости для государственных учебных заведений

разного типа [4].

Широкое и в то же время обоснованное применение эксперимента в обучении биологии является одним из важнейших условий осознанных и прочных знаний, обучающихся по биологии. Эксперимент является важнейшим способом осуществления связи теории с практикой путём превращения знаний в убеждения и убеждённость.

Биологический эксперимент является основным инструментом, как проверки достоверности полученного теоретического знания, так и его объяснения, закрепления. Он всегда проводится, определяясь конкретной целью, с чётким планированием, подбором специальных условий, необходимого оборудования и компонентов. Особое значение имеет проблема определения места эксперимента в процессе обучения.

В одном случае экспериментальный опыт можно поставить после объяснения и при его помощи ответить на определённые вопросы. Проведение собственного исследования должно подвести обучающихся к пониманию важнейших закономерностей в биологии.

В процессе обучения биологии эксперимент является: во-первых, своеобразным объектом обучения, во-вторых, методом исследования, в-третьих, источником и средством нового знания.

Для проведения биологических экспериментов в учебных целях необходимо соблюдение ряда требований.

Первейшее и основное требование к эксперименту состоит в наглядности и выразительности опытов; второе требование – это кратковременность опытов; третье – убедительность, доступность и достоверность. Кроме того, одним из основных и обязательных требований является безопасность выполняемых

биологических опытов.

Путём наблюдения и проведения опыта учащимися познаётся многообразная природа живых объектов, накапливаются факты и материал для проведения сравнений, обобщений, выводов. В познавательном отношении биологический эксперимент можно подразделить на 2 группы: познавательный и наглядный эксперимент.

Особенностью эксперимента и его элементов в этом плане, на наш взгляд, является то, что они охватывают разноплановые классификационные основания. Так, эксперимент выделяется как один из элементов в перечне средств идеального и материального моделирования (мысленный, информационный и реальный эксперимент среди других средств моделирования). Также эксперимент можно отдельно выделить по характеру подачи материала, по степени вовлечения обучающихся, по комплексности использования наглядных пособий и т.п. То есть эксперимент способен выступать как достаточно универсальное средство обучения в руках соответствующим образом методически вооружённого педагога.

Для проведения полевых экспериментов используются естественные условия, где на экспериментальных участках изучают действие определенных веществ на рост растений, испытывают меры борьбы с вредителями, исследуют влияние хозяйственной деятельности человека на природные экосистемы и т. д. Лабораторные эксперименты проводятся в специально оборудованных помещениях (лабораториях). В таких исследованиях часто используют подопытные организмы: растения, животные, культуры бактерий, грибов, клеток. При этом, исследования живых объектов изучаются в условиях экстремального действия факторов сред: физических (изменения температуры, освещенности или влажности, нагрузки, давления, радиоактивности и пр.); химических (состав и концентрация веществ, токсичность); биологических (взаимодействие с другими живыми организмами, удаление или пересадка генов, клеток, органов и т. п.); комплексных (измененного режима, активности

или места развития) [1, с. 76].

Кратковременные эксперименты можно провести и на уроках биологии или на занятии кружка. Длительные же требуют длительного времени, поэтому их на занятиях целиком провести невозможно, но можно продемонстрировать постановку опыта и его результаты [1, с. 81].

Общеизвестно большое учебно-воспитательное значение эксперимента в обучении естественным наукам. Учащиеся приучаются к постановке эксперимента, начиная с простейших опытов дома и в уголке живой природы, тем самым подготавливаясь к более сложным и длительным опытам на школьном учебно-опытном участке [5, с. 159].

Например, при изучении курса ботаника в 6 классе, можно провести длительный эксперимент по вегетативному размножению растений различными способами: делением корня (спатифиллум); укоренение столонов (хлорофитум); размножение стеблевыми черенками (традесканция); размножение листовыми черенками (фиалки) и др.

Или, например, длительный эксперимент по наблюдению за поведением аквариумных рыб в различных условиях (в аквариуме без водорослей и с добавлением водорослей; с чистой водой и застоявшейся водой). Выявить, что активность рыбок в чистой воде снижается, более активно ведут себя через 2-3 дня после смены воды в аквариуме, и вновь снижается активность, если вода застоявшаяся. А также, активность возрастает после добавления водорослей.

Длительные опыты и наблюдения над животными связаны с изучением их поведения. Очень разнообразны опыты по выработке тех или иных условных рефлексов у позвоночных [2, с. 50].

К восьмому классу школьники переходят к изучению раздела «Человек и его здоровье», где объектом изучения становится собственный организм, его строение и жизнедеятельность, факторы, способствующие сохранению и укреплению здоровья школьников.

Для учебных экспериментов используются:

- физиологические тесты (могут использоваться для постановки проблемы, которую учащиеся вначале могут решать умозрительно в виде высказываний каких-то предположений (гипотез);

- функциональные пробы (опыт «Определение мышечной силы кисти с помощью ручного динамометра», опыт «Подсчёт пульса в разных условиях», опыт «Определение времени задержки дыхания до и после нагрузки» и др.);

- выявление физических и химических закономерностей, действующих в условиях живого организма (опыты по изучению функций ферментов, свойств гемоглобина крови, органических и минеральных веществ костей и многие другие).

Ряд опытов, включённых в этот раздел пособия, строится на моделях. При демонстрации модели важно показать, чем модель сходна с объектом и чем отличается от него. Во-вторых, надо показать, на каких физических и химических законах работает модель и как эти законы проявляются в условиях живого организма.

На старшей ступени в общебиологическом разделе содержится материал о биологических закономерностях, теориях, идеи и понятия, описывающие живые организмы всех царств живой природы. Эксперимент приобретает большую масштабность в том плане, что привлекаются мультимедийные средства.

По разделу экологии в 10-11 классах учащиеся, овладевая соответствующими методиками, проводят экспериментальную работу по оценке уровня освещённости, шумового загрязнения в школьном пространстве, забору и оценке питьевой воды, сравнению показателей воды, набранной из разных источников и т.п.

Отдельного рассмотрения требует вопрос о привлечении виртуальных средств по использованию эксперимента как средства обучения. В методических указаниях привлечение компьютерных средств допускается в старших классах, когда ученики уже проведут множество экспериментов с

натуральными объектами и ТСО. На начальном этапе знакомства с экспериментом в 5-6 классах нужно предусмотреть, чтобы в процесс обучения вовлекались различные каналы восприятия обучаемых (слух, зрение, осязание, обоняние). А это возможно только в сериях экспериментов с натуральными объектами. Такой подход позволяет обучаемым организовать полученную информацию как систему ярких образов и заложить её в долговременную память.

Используя при обучении компьютерный эксперимент, можно достичь этих же результатов, но лишь частично. Более того эффективность такого подхода может иметь место только в 9-11 классах, после того как ученики поймут и практически усвоят основные особенности экспериментальной работы с натуральными объектами. Лабораторная работа по биологии, проводимая полностью на компьютере без использования других технических средств обучения – это компьютерный вариант биологического эксперимента.

Таким образом, методика использования биологического эксперимента в учебной деятельности выстраивается строго с учётом специфики разных возрастных групп (с 5 по 11 классы). В начале обучения предмету, в 5 классе учащиеся усваивают основные понятия экспериментальной работы, знакомятся с экспериментальными приборами и препаратами, осваивают обращение правильное с ними, технику безопасности. Для этого используется наглядный показ, демонстрационный опыт, действие по образцу. По мере нарастания опыта в экспериментальной деятельности у учеников начинает вырабатываться продуктивный подход к обучению. Учащиеся подводятся к тому, чтобы самим формулировать гипотезы и проверять их, осуществляя самостоятельную экспериментальную деятельность.

В рамках исследования можно предложить разработку конкретных экспериментов. Проращивание семян для опытов является одним из возможных разрабатываемых экспериментов. Проращивать семена необходимо для опытов на проростках и для выращивания растений на воде для других опытов. В почву

же можно сеять и проросшие, и сухие семена.

Один из способов проращивания семян – на лоскуте ткани, сложенном в несколько слоев, обильно увлажненном и положенном на дно плоской посуды (тарелки, кристаллизатора и т.п.). Сухие семена размещают на поверхности подстилки из ткани, прикрывают их краями лоскута, посудину накрывают стеклом, куском картона, тарелкой или иной крышкой. Недостатком этого способа является то, что необходимо поддерживать нормальную влажность ткани – смачивать ее по мере подсыхания или сливать излишек воды. Если этого не делать, прорастание семян может затянуться, быть неравномерным, возможно и загнивание семян при избытке воды.

При другом способе семена предварительно замачивают в воде – заливают большим количеством некипяченой воды, например в банке на 0,5-1 л. Семена фасоли, гороха, бобов выдерживают в воде 8-10 ч (не более 12 ч), зерна ржи, пшеницы, ячменя, семена томатов – от 12 до 20 ч. Затем всю воду с семян сливают и оставляют их в той же банке, неплотно прикрывают или помещают в плоскую посудину с крышкой на умеренно влажную подстилку из ткани. Мелкие семена, например томатов, удобно замачивать в воде и проращивать в банках, предварительно завернув их неплотно в матерчатый мешочек.

Оба рассмотренных способа целесообразно применять для проращивания относительно большого количества семян. Для многих же учебных опытов достаточно прорастить всего несколько штук. С этой целью удобно использовать третий способ – проращивание семян в небольших (на 0,25-0,3 л) стеклянных баночках из-под продуктов питания.

Семена фасоли в количестве 15-20 штук помещают в центр смоченного водой лоскута ткани размером примерно 12 на 12 см и накрывают их краями лоскута так, чтобы получился сверток с одной многослойной стороной. Этой стороной сверток помещают на дно банки. Наливают в нее немного воды: если сверток сдвинуть в сторону, то слой свободной воды должен быть от 0,5 см

(если семена проращивают при комнатной температуре) до 1 см (если банку помещают в более теплое место). Банку закрывают крышкой из 3-4 слоев газетной бумаги, укрепляют ее резиновым кольцом или нитками по желобку банки. Соблюдение всех указанных тонкостей методики избавит от какого-либо ухода за семенами. Данный способ больше других подходит для проращивания семян теплолюбивых растений (фасоль, томаты), так как небольшие банки с семенами удобно размещать у источников тепла в школе или дома: подвешивать с помощью шнура на необходимой высоте у печи, батареи отопления; поместить на шкаф, где теплее. Для контроля за температурой в банку легко ввести лабораторный термометр, проколов им бумажную крышку [3, с. 56].

Нетребовательные к теплу объекты (горох, рожь, пшеница и др.) прорастают при обычной комнатной температуре на второй - третий день после замачивания. Для быстрого прорастания семян теплолюбивых растений необходима температура 22-25°C. При этом семена фасоли начинают прорасти через 2-3 дня, томатов – через 6-7 дней, в обратной зависимости от температуры. При низкой комнатной температуре прорастание семян может затянуться – у фасоли до 7 дней, у томатов – до двух недель [3, с. 58].

Семена фасоли могут прорасти неравномерно, что зависит от качества их. Поэтому надо через 2-3 дня посмотреть и выбрать проросшие семена, в том числе наклюнувшиеся – те, у которых чуть вышел корешок. Эти семена либо высевают, либо помещают на время в небольшие влажные камеры. Если надо задержать дальнейшее прорастание семян, влажные камеры помещают в холодное место – с температурой не ниже 0°C.

Выращивание в почве растений для учебных опытов. Для опытов желательно иметь растения, выращенные в небольших вазонах. Это могут быть обычные цветочные горшочки или иные – самодельные. Очень удобно выращивать растения для опытов в вазонах, изготовленных из высоких картонных коробок из-под молока, кефира. Используется нижняя часть

коробки, высотой 8–9 см; в дне ее прокалывают несколько мелких отверстий для стока излишков воды. Так же можно изготовить вазоны из пластиковых банок подходящего размера и формы.

Вазоны-отрезки от упомянутых коробок могут использоваться и как штативы для пробирок, экраны от света для банок, сосуды для воды.

Можно изготовить вазоны из газеты и парафина (воска, стеарина) – так называемые парафинированные стаканчики. Удобны для работы стаканы высотой 9 см, диаметром около 6 см. В качестве формы для их изготовления используют стеклянную банку из-под майонеза, соков и т. п. Одинарный лист газеты большого формата разрывают на две продольные полосы. Каждую полосу складывают вдоль так, чтобы ширина одного слоя была равна высоте банки или несколько меньше. Затем плотно обертывают банку бумагой и загибают одинарный слой газеты на дно. Бумажный стакан снимают с банки, захватывают пинцетом так, чтобы он не развернулся, и опускают в расплавленный парафин. Пропитавшийся парафином стакан охлаждают на воздухе, при этом скрепляют все швы, сжимая их пальцами, выравнивают дно стакана; оно может быть запечатано полностью или иметь небольшие отверстия, щели. В одном стакане можно выращивать до четырех растений фасоли.

В вазоны насыпают почву нормальной влажности частями (сначала исходя из высоты вазона, затем на две трети далее доверху), уплотняют ее только по стенкам; поверхность почвы должна быть ниже края вазона на 1-1,5 см.

Высевают семена в такие вазоны на небольшую глубину, фасоли – на глубину около 2 см, лучше проросшие, в этом случае корнем строго вниз. Посевы фасоли очень желательно поместить хотя бы на первое время в тёплое место (20-25°C), можно и с плохим освещением. При недостатке тепла и избыточной влажности почвы в начале прорастания всходы фасоли могут оказаться больными, с бурыми пятнами на основании стебля. Для некоторых

опытов растения нежелательны.

Выводы. Роль эксперимента в обучении естественным наукам огромна, так как она определяется содержанием предмета, а также возрастными особенностями учащихся. Проращивание семян для опытов является одним из возможных разрабатываемых экспериментов. Проращивать семена необходимо для опытов на проростках и для выращивания растений на воде для других опытов. В почву же можно сеять и проросшие, и сухие семена. Для опытов желательно иметь растения, выращенные в небольших вазонах. Это могут быть обычные цветочные горшочки или иные – самодельные. Очень удобно выращивать растения для опытов в вазонах, изготовленных из высоких картонных коробок из-под молока, кефира. Использование метода эксперимента в процессе преподавания биологии в общеобразовательной школе показало значительное увеличение числа учеников, усваивающих программный материал на «хорошо» и «отлично».

Список использованных источников:

1. Алиева, Г.И. Методика преподавания и проблемы предмета «Биология» [Текст] / Г. И. Алиева. – Иваново: Олимп, 2018. – 114 с.
2. Кудряшова, А.А. Развитие у учащихся различных типов умений и навыков на уроках биологии [Текст] / А.А. Кудряшова. – Уфа: Аэтерна, 2014. – 128 с.
3. Кулицкая, Е.В. Методика преподавания биологии: общая методика [Текст] / Е.В. Кулицкая. – М.: Директ-Медиа, 2015. – 70 с.
4. Макарова, Е.А. Формирование ключевых компетенций учащихся при обучении биологии [Текст] / Е.А. Макарова. – Самара: Самарский государственный социально-педагогический университет, 2017. – 225 с.
5. Чердакова, А.В. Повышение учебной мотивации и эффективности обучения биологии в школе [Текст] / А.В. Чердакова. – М.: МГПУ, 2016. – 162 с.

Грибкова К.Е.,
студентка 401 группы
историко-филологического факультета,
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»
г. Челябинск
E-mail: kristina.gribkova.97@mail.ru

Голованова И.Ю.,
канд. филолог. наук, доцент кафедры русского языка и литературы
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»
г. Челябинск
E-mail: goliri41@yandex.ru

Речевое поведение учителя в конфликтных ситуациях на уроке

Человеческая коммуникация на две трети состоит из речевого общения, которое играет в жизни человека огромную роль. Педагогическое общение – это сфера с наиболее повышенной речевой ответственностью, так как учитель, выступая как коммуникативный лидер, не только передает информацию ученикам, но и воздействует на них, формирует их коммуникативную культуру. Исходя из этого, педагогу очень важно уметь грамотно выражаться, аргументировать свою точку зрения и моделировать конструктивное речевое поведение.

Необходимо осознавать, что образовательная система в России находится в сложной ситуации из-за социально-экономических и политических условий. Российское образование постоянно претерпевает реформы, наблюдается изменения в нормативной правовой базе, престиж педагога в обществе падает, воспитательная работа в образовательных учреждениях сокращается [1, 270]. Все это отражается на общем состоянии образования и является причиной возникновения конфликтных ситуаций в общении «учитель – ученик».

По мнению В.С. Третьяковой, речевой конфликт — это состояние противоборства участников конфликта, в процессе которого каждая из сторон сознательно и активно действует в ущерб противоположной стороне, эксплицируя свои действия вербальными и прагматическими средствами [4, 145].

Большинство педагогов рассматривают педагогический конфликт как явление вполне закономерное и неизбежное. Причин возникновения конфликтов достаточно много. Мы провели опрос среди учителей общеобразовательных школ и учеников 7-11 классов Челябинской и Свердловской областей. Было проанализировано 104 анкеты учеников и 20 анкет учителей.

Полученные результаты исследования показали, что педагогическое общение не проходит без конфликтов. Исходя из письменных ответов учеников на вопрос: «Вспомните 2-3 конфликтные ситуации, в которых учитель, по вашему мнению, был не прав. Что вас оскорбило в словах учителя?» наиболее частыми причинами возникновения конфликтов являются следующие: несогласие с точкой зрения ученика; занижение/завышение оценок; оскорбление учеников, занижение их самооценки; непонимание со стороны учителя; непосильный объем работы в классе и дома; незаинтересованность учителя в обучении учеников.

Учителям был задан следующий вопрос: «Вспомните и напишите 2-3 примера ситуаций, в которых риск возникновения конфликта был высоким?» Исходя из ответов опрошенных учителей, мы получаем следующий список наиболее частых причин возникновения конфликтных ситуаций: невоспитанность учеников; несогласие с оценкой знаний; невыполнение требований учителя.

Любопытным стал тот факт, что больше половины опрошенных учителей, если конфликт все-таки возник, пытаются предотвратить его не с учеником

непосредственно, а с помощью родителей, классного руководителя, администрации школы.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что учителя не всегда знают, как правильно выстроить речевое поведение в конфликтных ситуациях, без которых на уроке почти не получается обойтись.

Так как учитель – это образец речевого поведения и идеал для учеников, то именно на него ложится ответственность уметь спрогнозировать риск возникновения конфликтных ситуаций, предотвратить их на уровне созревания или, если конфликт все-таки случился, уметь его грамотно ликвидировать.

Как мы выяснили, многие ответы учеников на вопрос «Как учитель должен поступать, чтобы конфликт не возник?» связаны с речевым поведением учителя: учитель должен использовать «правильные слова», уметь подбадривать, не повышать тона, разговаривать спокойно. Именно поэтому становится актуальным изучение речевых тактик поведения в конфликте «учитель – ученик», которые составляют картину речевого поведения учителя.

Данный вопрос на сегодняшний день остается малоизученным. Большое внимание уделяется разработкам стратегий и тактик речевого поведения вообще, а не в частности в конфликтных ситуациях.

Мы разработали набор тактик поведения в конфликте «учитель-ученик», опираясь на исследования И.О. Иссерс, которая выделяет типы стратегий (семантическая, прагматическая, диалоговая, риторическая), подразумевающие использование следующих тактик: тактики уговаривания: уговоры, просьбы, убеждения; тактик дискредитации: оскорбление, издевка, обвинение; эмоционально-настраивающие тактики: комплимент, похвала; контролирующие тактики: перехватывание инициативы разговора, навязывание, удержание инициативы [3, 135]

Т.Ю. Зотова [2, 209] выделяет конструктивные коммуникативные тактики, которые позволяют ослабить психологическую напряженность, снизить интенсивность отрицательных эмоций, улучшают качество

взаимодействия учителя и учеников. Примеры тактик: стимулирование учащихся к обоснованию приводимых точек зрения («Чем можешь подкрепить свое мнение?»); «Объясни, почему у тебя сложилось такое мнение»); предложение возразить («Кто со мной не согласен?»); «Если можешь – возрази!»); «Есть те, кто думает иначе?»); предупреждение возможных возражений («Вижу, что вы со мной не согласны, но постарайтесь понять: я желаю вам добра...»); корректировка хода спора («Мы с вами немного отвлеклись от нашей темы спора...»); «Ребята, мы сейчас не будем обсуждать, кто, когда и что сделал...»); снятие конфликтности в споре («Так, солнышки мои, чувствую, быть драке...»; «...глубоко вдохнули и выдохнули... Успокоились?») и т. д.

Проанализировав предложенные исследователями тактики речевого поведения, мы выявили наиболее, на наш взгляд, приемлемые для педагогического общения и, опираясь на полученные знания, разработали набор тактик речевого поведения в конфликтных ситуациях.

Таким образом, учитель может использовать следующие тактики:

1. Тактика переключения внимания, которая позволяет отвлечь собеседника, изменить тему разговора, поменять его отрицательное эмоциональное состояние на положительное.

а) Неожиданный вопрос: «А что ты думаешь по поводу...?»; «Неужели ты думаешь, что...?»

б) Отвлекающее предложение: «Давайте попробуем поискать ответ все вместе», «Предлагаю обратиться к учебнику...», «Я думаю, нам стоит поработать всем вместе» и т.п.

в) Необычное задание: «Давай мы лучше вместе поиграем в игру...», «Я думаю, нам стоит поработать в парах...». Это может быть ролевая игра, просмотр фильма, работа в группах и т.п.

2. «Тактическое сомнение» - метод проецирования: «Не верю, что ты не можешь обойтись без грубых слов»; «А что если ты попытаешься высказать

свою точку зрения добрыми словами?»; «Ну-ка, кто самый смелый – кто первым пойдет мириться?» и т.п.

3. Положительные оценочные высказывания: «Ты прав...»; «Я согласен с твоей точкой зрения, но...», «Я знаю, что ты можешь быть более воспитанным», «Ты же умный мальчик...» и т.п.

4. Тактика похвалы:

«Вот вчера на занятии ты так хорошо работал, не поверю, что сегодня ты не сможешь выполнить это задание»; «Я знаю, что ты сможешь справиться с этим заданием...»; «У тебя обязательно получится», «В следующий раз тебе нужно постараться, ты справишься» и т.п.

5. Комическая тактика. Позволяет учителю с помощью юмора снять напряжение на уроке и создать доверительные отношения с учеником: «Влад, наверное, испугался сложного задания и поэтому его не сделал»; «Опять двойка? Как на картине у Решетникова прям» и т.п.

6. Тактика понимания: «Я понимаю, вы устали, потерпите чуть-чуть...»; «Я понимаю, что у вас есть свои дела и вы тоже постоянно заняты, но давайте все-таки на уроке мы с вами будем учиться»; «Да, я понимаю, как вам тяжело...», «Я знаю, что остальные учителя от вас много требуют, но поймите, мы не желаем вам зла».

7. Тактика сотрудничества: «Я понимаю, вам сложно, поэтому давайте вместе выполним это задание...»; «Давайте вы восстановите тишину, а я помогу вам с заданием», «Андрей, мне нужна твоя помощь» (обращение к ученику, который нарушает дисциплину).

8. Тактика мотивирования: «Ты обязательно сдашь экзамены, если потрудишься», «Ничего страшного, что у тебя не получилось выполнить это задание, в следующий раз ты справишься», «Я верю, что у тебя все получится» и т.п.

9. Тактика «уступка»: «Хорошо, давай я сначала выслушаю тебя», «Я поняла, что я не совсем права, расскажи ты...», «Да, в чем-то ты прав, расскажи подробнее...» и т.п.

10. Тактика «поддержка»: «Я поддерживаю твою точку зрения, но с небольшой поправкой...», «Хорошо, что ты в этом разбираешься/интересуешься этим...» и т.п.

11. Тактика рационального убеждения: «Давай сначала ты выскажешь свое мнение, а потом я скажу, в чем я не согласна с тобой...», «Может быть стоит посмотреть на это с другой стороны?», «Как ты думаешь, а если посмотреть на это по-другому...?», «Это хорошо, что ты отстаиваешь свою позицию, но попробуй понять меня...».

12. Тактика «переговоры»: «Давай поговорим об этом на перемене...», «Предлагаю оставить этот вопрос и обсудить после урока» и т.д.

13. Тактика умолчания, позволяет дать высказаться ученику и не вступать в конфликт.

Учитель так же не должен забывать о том, что не стоит повышать голос и переходить на крик. Все конфликтные ситуации должны быть решены спокойно, без агрессии и оскорблений в адрес ученика. Учитель должен независимо от результатов разрешения конфликта постараться сохранить хорошие взаимоотношения с учениками. Соблюдение этих правил и использование необходимых речевых тактик поведения в конфликтных ситуациях на уроке может помочь не только молодому специалисту, но и опытному педагогу, поскольку педагогические конфликты – неизбежная ситуация в любом классе любого образовательного учреждения.

Список использованных источников:

1. Железовская, Г.И., Абрамова, Н.В., Гудкова, Е.Н. Методы управления речевым поведением участников образовательного процесса [Текст] / Г.И. Железовская, Н.В. Абрамова, Е.Н. Гудкова. – Ученые записки Орловского государственного университета. – №4 (60). – 2014. – С.270-272.

2. Зотова, Т.Ю. Учитель как коммуникативный лидер в педагогическом споре [Текст] / Т.Ю. Зотова // Образовательная среда сегодня: стратегии развития : материалы II Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 5 июня 2015 г.); редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 206-210
3. Иссерс, О.С. Речевое воздействие [Текст] : учеб. пособие / О.С. Иссерс. – 3-е изд., перераб. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 240 с.
4. Третьякова, В.С. Конфликт как феномен языка и речи [Текст] / В.С. Третьякова // Проблемы образования, науки и культуры: Известия Уральского гос. ун-та. — Екатеринбург, 2003. – №27, Вып.14. — С. 143–152

Грищук Е.Г.,

студентка 3Ф-108-070-3-1

факультета подготовки учителей начальных классов

«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»

г. Челябинск

E-mail: genalena1997@mail.ru

Научный руководитель: **Жукова М. В.,**

к.п.н., доцент кафедры педагогики, психологии и предметных методик,

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»,

г. Челябинск

Особенности проявления кибербуллинга у детей младшего школьного возраста

Явления травли, запугивания в коллективе слабых по разным показателям людей характерно не только для современного общества, однако именно в настоящее время оно встречается практически в каждом коллективе.

Общепринятым термином, обозначающим данное понятие, является «буллинг». С развитием современных технологий и появлением сети Интернет буллинг стал переходить в виртуальное пространство, позже получивший название «кибербуллинг».

В данной работе речь пойдет о проблеме кибербуллинга и его профилактики в среде младших школьников, в частности, внимание уделено рассмотрению уже имеющихся инструментов первичной профилактики, а также разработке рекомендаций по их усовершенствованию.

Рассмотрение именно первичной профилактики связано с латентностью данного явления, что в свою очередь делает необходимым обучить младших школьников безопасному поведению в виртуальном пространстве, а также установлению контроля, цензуры и фильтров в сети Интернет для предупреждения агрессии.

Актуальность данной проблемы обусловлена новизной и малоизученностью явления кибербуллинга в Российской Федерации, но при этом его распространённостью. Согласно данным исследования «Дети России онлайн», осуществленного сотрудниками Фонда развития факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова и Федерального института развития образования в России, 23% детей, пользующиеся Интернетом, становятся жертвами кибербуллинга. Данное исследование проводилось в 2013 году [2]. Можно предположить, что с учётом развития интернет-технологий и отсутствия профилактики в сфере кибербуллинга, количество жертв кибербуллинга увеличилось.

Важно понимать, что это официальная статистика и существует ещё не малая доля детей, которые попадали в такую ситуацию, но не стали обращаться за помощью.

По мнению министра образования и науки О.Ю. Васильевой, главной задачей сегодня является продолжение обеспечения безопасности детей, которые не всегда способны правильно оценить степень угрозы информации.

Особая роль в этом процессе должна принадлежать воспитательной и образовательной работе в школе. Данные рекомендации носят декларативный характер, но сам факт обсуждения данной проблемы подчеркивает актуальность и необходимость решения.

В современной России явление кибербуллинга появились сравнительно недавно, что обуславливает отсутствие общепризнанного понятийного аппарата, классификаций и т.д. Авторы высказывают, приводят различные точки зрения на определения данного понятия, но темнее не менее, основные признаки кибербуллинга можно проследить у всех, а именно: системность (продолженный характер осуществления кибербуллинга), анонимность, отсутствие эмоциональной обратной связи, латентность, то есть сложность обнаружения, контроля со стороны третьих лиц. Классификации видов кибербуллинга так же разнятся, зачастую авторы присваивают разные названия видам, описывая один и тот же вид.

Основным критерием классификации участников кибербуллинга со стороны агрессора является его мотивация к деятельности, в зависимости от неё выделяют следующие категории: «ангел мести», «противная девчонка», «жаждущий власти», «неумышленные преследователи». Особенности жертвы кибербуллинга определяются в зависимости от того каким образом начинается процесс. Если травля в информационном пространстве начинается вследствие травли в реальной жизни, то характерные признаки будут совпадать с жертвами школьного буллинга, а именно: по разным причинам более уязвимые и менее уверенные в себе, часто имеющие какие - то отличия во внешнем виде, происхождении, поведении, состоянии здоровья по сравнению со сверстниками [1]. В случае, когда кибербуллинг возникает в информационном пространстве без привязки к реальному миру, то жертвой

может стать абсолютной любой пользователь сети Интернет.

В качестве причин кибербуллинга выделяют: стремление к превосходству как достижение наибольшего из возможного, субъективное чувство неполноценности, или комплекс неполноценности, зависть, месть, развлечение, конформизм, проблемы в семейных взаимоотношениях, низкий уровень развития эмпатии, отсутствия умения разрешать конфликты, индивидуально-личностные характеристики индивида. Последствия кибербуллинга прослеживаются на педагогическом, психологическом, социальном, медицинском уровне [1].

В рамках профилактики в Российской Федерации выделяют два направления. Первое направление связано с развитием технической составляющей в контексте установление различных фильтров, цензура кнопок «тревоги» в сети Интернет. Второе направление подразумевает обучение пользователей безопасному поведению в виртуальном пространстве. В настоящее время не существует единой системы первичной профилактики, которая применялась бы в постоянном режиме. Каждый автор описывает свои отдельные методы для предубеждения вовлечения человека в ситуацию кибербуллинга. Система профилактики кибербуллинга в современной России на данный момент только зарождается, понадобится ещё не один десяток лет для её формирования.

Профилактика кибербуллинга за рубежом более развита и прогрессивна. Основной упор в деятельности по профилактике кибербуллинга за рубежом делается на разработку и введение различных приложений и сервисов для телефонов. Что позволяет выявлять сомнительные текстовые сообщения и звонки с неизвестных номеров, сразу дублировать их родителям, определять местоположение ребенка информировать о способах реагирования в ситуации кибербуллинга, если приложение введено школой, то с помощью него можно анонимно сообщить о любой ситуации кибербуллинга.

В качестве рекомендаций по профилактике предлагается возложение на школы, в частности на учителей информатики, проведение уроков обучающих школьников стратегиям реагирования в ситуации кибербуллинга. Введение приложения для смартфонов учеников на базе школы, в котором будет содержаться информация по профилактике кибербуллинга для самостоятельного ознакомления. Сервис, который позволит младшему школьнику анонимно или не анонимно сообщать администрации школы о фактах травли в сети Интернет между учениками, прикрепляя доказательства (скриншоты).

В ближайшем будущем профилактика должна быть направлена на формирование культуры поведения в сети Интернет, которая будет восприниматься населением, как само собой разумеющееся.

Список использованных источников:

1. Баранов, А.А. Психологический анализ причин подросткового кибербуллинга [Электронный ресурс] / А. А. Баранов, С. В. Рожина. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskij-analiz-prichin-podrostkovogo-kiberbullinga>, свободный. – 20.04.2019.
2. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования [Текст] / Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова. — М. : Фонд Развития Интернет, 2013. — 144 с

Гумманов Ш.Р,
студент 464 группы
факультета технологии и предпринимательства,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
г. Шадринск

Интернациональное воспитание в организациях среднего профессионального образования

Одним из ведущих направлений в развитии системы среднего профессионального образования сегодня считается совершенствование воспитания как неотъемлемой самоценной части целостного образовательного процесса.

Воспитательная работа – это педагогическая деятельность, направленная на организацию воспитательной среды и управление разнообразными видами деятельности воспитанников с целью решения задач гармоничного развития личности [4].

Воспитательная работа в СПО осуществляется специалистами кураторами учебных групп, преподавателями, психологами и социальными педагогами и пр. [13]. При этом роли субъектов воспитательной работы разнообразны: например, куратор учебной группы может быть воспитателем (наставником, помощником, другом, психологом и пр.), организатором (руководителем, лидером, стратегом, координатором, организатором и пр.), транслятором культуры (хранителем и носителем социального опыта, знатоком культуры, помощником в освоении культуры), и т.д.

Важным моментом в организации воспитательной работы является определение основных направлений воспитания учебного учреждения. Одними из приоритетных направлений воспитания в ОО СПО в современных условиях, без которых просто не может обойтись ни одна воспитательная работа, являются следующие: гражданско-патриотическое, духовно-нравственное, спортивно-оздоровительное, профессионально-трудовое [13].

Указанные направления воспитательной работы используются для осмысления сущности воспитания, составления программ и планирования воспитательной работы. Целесообразно из всего спектра видов (направлений) воспитательной деятельности определить, какой из них может стать

доминирующим (приоритетным) и выполнить роль системообразующего фактора в отдельном образовательном учреждении.

Одной из важнейших особенностей современной международной ситуации являются интеграционные процессы. В этих условиях учебные заведения разных стран все чаще берут на обучение иностранных студентов, а молодые люди все активнее стремятся получить образование за пределами родной страны.

Активизация мобильности обучающихся обуславливает усиление интернационального характера студенческой среды. При этом культурные различия между представителями различных этнических групп оказывают значительное влияние не только на систему отношений учащихся и содержание их общения, но и на образовательный процесс в целом. Чтобы избежать конфликтных ситуаций на национальной почве, необходима специальная целенаправленная работа по интернациональному воспитанию молодежи – создание высоконравственных, справедливых отношений между людьми независимо от языка, обычаев и места проживания, формирования культуры межнационального общения.

Не случайно задачи интернационального воспитания, культуры межнациональных отношений, интеграции личности в национальную и мировую культуру определены как социально значимые в основополагающих документах в области российского образования, в том числе в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года. Решение этих задач требует создания таких условий, которые позволяли бы молодым людям постичь культурные ценности, нормы и образцы поведения своего и других народов, а также получить позитивный опыт межкультурного общения [11].

На данный момент в большинстве учреждений образования целенаправленная, систематическая работа по интернациональному воспитанию реализуется недостаточно эффективно. Решение данной проблемы

во многом зависит от специально организованной деятельности, направленной на формирование у обучающихся опыта межкультурного взаимодействия.

Каждое образовательное учреждение само определяет основные направления деятельности в зависимости от объективных причин и условий, специфики деятельности образовательного учреждения.

Концепция интернационального воспитания сложилась в отечественной научной мысли во второй половине XX века. В середине и в конце прошлого века в стране Российской Федерации интернациональное воспитание являлось наравне с гражданским, трудовым, патриотическим, нравственным обязательным компонентом всех воспитательных программ.

Проблема интернационального воспитания не только не потеряла своего значения в начале XXI века, но и становится всё более актуальной в связи с усилением процессов глобализации в экономике, интеграции во всех областях общественной жизни, миграции больших групп населения. Педагоги и психологи придают большое значение анализу опыта советской педагогики в плане организации интернационального воспитания школьников и студентов (Ф.Н. Алипханова, Ш.А. Амонашвили, В.И. Андреев, В.А. Караковский, Ю.А. Карташов, Л.Г. Куц, А.А. Магомедов, В.Н. Никитенко, Л.А. Степашко, С.А. Шевченко, Е.А. Ямбург и другие).

В современной литературе интернациональное воспитание определяется как:

– воспитание обучающихся в духе дружбы народов, уважения к культурным ценностям других народов и национальностей, терпимости (толерантности) к национальным особенностям людей, стремления к национальной консолидации. Основой интернационального воспитания является воспитание национальное, с глубоким знанием своей собственной национальной культуры [1];

– целенаправленное и систематическое формирование у людей верности идеям интернационализма, солидарности с людьми всех стран,

глубокого уважения к правам и национальной независимости народов, чувств дружбы, равенства и взаимопомощи народов [8];

– воспитание у человека высокой культуры межнационального общения, выработка гуманных, высоконравственных, справедливых отношений между людьми независимо от цвета кожи, языка, обычаев и места проживания [15];

– формирование чувства единства людей, дружбы, равенства, чувства патриотизма, объединяющие народы нашей страны» [12];

– организованный процесс формирования у подрастающего поколения интернациональных чувств, убеждений и основанной на них высокой культуры межнационального общения [3].

В нашем исследовании мы понимаем интернациональное воспитание как специально организованный процесс формирования у обучающихся интернациональных чувств, убеждений, высокой культуры межнационального общения

Цель интернационального воспитания – формирование у воспитанников культуры межнационального общения, позволяющей осуществлять продуктивное бесконфликтное взаимодействие различных национальных общностей и отдельных их представителей с целью обмена информацией и культурными ценностями при соблюдении принципов равенства и уважительного отношения друг к другу.

Данная цель достигается при решении ряда задач, включающих воспитание у обучающихся: уважительного отношения к согражданам независимо от их национальной принадлежности, к традициям, языкам, культурам народов РФ; любви к родному языку, культуре и истории своего народа; уважения к малочисленным народам, национальным меньшинствам, этническим группам, иммигрантам, беженцам; дружеских отношений к народам СНГ; уважения ко всем народам Земли, их суверенитету, национальным особенностям; уважения к международным нормам прав

человека и народов; формирование: умений и навыков преодоления личностно-психологических барьеров в общении, порождаемых жизненными обстоятельствами; непримиримого отношения ко всем формам проявления, шовинизма и расизма; проповеди расовой или национальной исключительности; положительного отношения к мировым религиям, к их деятельности по мирному решению национальных, расовых и религиозных конфликтов и др.

Содержание интернационального воспитания строится с учетом таких феноменов, как «культура межнационального общения» и «толерантность».

Единой точки зрения на феномен «культура межнационального общения» до сих пор не существует. Приведем ряд наиболее часто встречающихся определений «культуры межнационального общения».

Таблица 1

Определения понятия «культура межнационального общения»

№ п/п	Автор	Определение
1	2	3
1.	В.Г. Крысько	совокупность специальных знаний, умений, убеждений, адекватных им поступков и действий, проявляющихся как в межличностных контактах, так и во взаимодействии этнических общностей [8].
2.	Н.Н. Назаренко	способ деятельности, характеризующийся определенным уровнем готовности к продуктивному взаимодействию с представителями различных национальных групп» [10]
3.	З.Т. Гасанов	культура межнационального общения является составной частью духовной жизни общества, а также культуры общечеловеческой» [5]
4.	Б.А. Изиева	Совокупность специальных знаний и умений, а также соответствующих им поступков и действий, которые проявляются в межличностных контактах и взаимодействии представителей разных национальностей, их взаимопонимания, взаимосогласия, компромисса в общих интересах – называют культурой межнационального общения» [7]
5.	Н.С. Загорская	систему, функционирование и развитие которой обеспечивает определенное социально-нравственное качество процесса взаимодействия субъектов межнационального общения. Содержание культуры межнационального общения как социального явления определяется через соотнесение ее объективных (нравственные ценности) и субъективных (социокультурные потребности и интересы) характеристик» [6]

1	2	3
6.	Р.З. Хайруллин	полифункциональным явлением, располагающим, с одной стороны, знанием норм, принципов и требований гуманистической этики и, с другой – присутствием у человека характерных коммуникативных качеств, таких, например, как способность к идентификации, эмпатии, рефлексии, сопереживанию, соучастию, адекватной самооценке» [14]

Мы считаем, что культура межнационального общения – это особое качество субъекта общения, овладевшего позитивными способами социального взаимодействия в многонациональной среде, возникающее, имеющее тенденции к развитию на основе взаимодействия индивидуумов, национальных общностей, выступающих источником обмена информацией с целью постижения глобализационных процессов в мире и иных культурных ценностей при соблюдении принципов равенства и уважительного отношения друг к другу.

Еще одной составляющей интернационального воспитания выступает толерантность (*tolerance* – терпимость), которая в общем смысле означает признание ценности другого человека, права человека быть иным, предполагает не только пассивное терпимое отношение, но и активное взаимодействие [15].

Толерантные люди даже при обсуждении довольно острой темы не будут переходить на личности, унижать собеседника, будут уважительно относиться к его взглядам и убеждениям, даже если они противоречат их собственным. Толерантность помогает избежать многих ссор и конфликтов. В современной науке толерантность рассматривается как целостное проявление личности, выражающееся в позитивном взаимодействии членов общества, на основе сохранения индивидуальности каждого, взаимного уважения и равноправия сторон [2].

Межэтническая толерантность понимается как сложное установочное образование личности, проявляющееся в терпимом отношении к представителям разных этнических групп, основанное на принципах общечеловеческой морали и проявляющееся в уважении и обязательном

соблюдении прав всех народов; в осознании единства и всеобщей взаимосвязи различных этнокультур, в широких знаниях о культуре своего народа и культурах различных народов, в особенности тех, с которыми осуществляется непосредственный контакт [9].

Итак, интернациональное воспитание представляет собой специально организованный процесс формирования у обучающихся интернациональных чувств, убеждений, высокой культуры межнационального общения.

В качестве цели интернационального воспитания выступает формирование у воспитанников культуры межнационального общения, позволяющей осуществлять продуктивное бесконфликтное взаимодействие различных национальных общностей и отдельных их представителей с целью обмена информацией и культурными ценностями при соблюдении принципов равенства и уважительного отношения друг к другу.

Данная достигает при решении ряда задач, включающих воспитание у обучающихся: уважительного отношения к согражданам независимо от их национальной принадлежности, к традициям, языкам, культурам народов РФ; любви к родному языку, культуре и истории своего народа; уважения к малочисленным народам, национальным меньшинствам, этническим группам, иммигрантам, беженцам; дружеских отношений к народам СНГ; уважения ко всем народам Земли, их суверенитету, национальным особенностям; уважения к международным нормам прав человека и народов и др.

Список использованных источников:

1. Абрамова, М.А. Диалектика интернационального и национального и российская система образования [Текст] / М.А. Абрамова // Философия образования. – 2016. – № 5 (68). – С. 59-68.
2. Акопян, С.В. Воспитание толерантности и межнациональной культуры как стратегическое направление социализации молодежи [Текст] / С.В. Акопян // Воспитание в школе. – 2013. – № 4. – С. 14-16.
3. Богомолова, М.И. Интернациональное воспитание дошкольников :

- учебное пособие для педагогических институтов [Текст] / М. И. Богомолова. – М. : Проспект, 1998. – 264 с.
4. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика [Текст] / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
 5. Гасанов, З.Т. Педагогика межнационального общения [Текст] / З.Т. Гасанов. – М. : Просвещение, 1999. – С. 51-56.
 6. Загорская, Н.С. Культура межнационального общения: этико-социологический анализ [Текст] / Н.С. Загорская. – М. : Академия, 2013. – 405 с.
 7. Изиева, Б.А. Культура межнационального общения студентов вуза в поликультурной среде [Текст] / Б.А. Изиева // Известия ДГПУ. – 2015. – № 2. – С.30-34.
 8. Крысько, В.Г. Этническая психология [Текст] / В.Г. Крысько. – М. : Академия. – 2008. – 320 с.
 9. Милеева, М.Н. Интернациональное и национальное в академической статье [Текст] / М.Н. Милеева // Высшее образование в России. – 2018. – № 5. – С. 114-120.
 10. Назаренко, Н.Н. Формирование культуры межнационального общения у будущих учителей в полиэтнической образовательной среде [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук / Н.Н. Назаренко. – Белгород, 2014. – 96 с.
 11. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Текст] // Официальные документы в образовании. – 2000. – № 21. – С. 3-11.
 12. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – Изд. 2-е. – М. : Просвещение, 2002. – 797 с.
 13. Тепсаева, З.М. Воспитательное пространство колледжа как основа формирования культуры межэтнических коммуникаций [Текст] / З.М. Тепсаева, А.Р. Гучетль // Среднее профессиональное образование. – 2015. – № 5. – С. 5-8.
 14. Хайруллин, Р.З. Педагогика и психология межнационального общения

[Текст] / Р.З. Хайруллин. – М. : ЭконИнформ, 2012. – 218 с.

15. Яценко, Н.Е. Толковый словарь обществоведческих терминов [Текст] / Н.Е. Яценко. – М. : Лань, 1999. – 528 с.

Гусев Е.А.,

студент 468 группы,

факультета технологии и предпринимательства,

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,

Едренкина М.В.,

канд. пед. наук, доцент кафедры профессионально-

технологического образования

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,

г. Шадринск

E-mail: maria-54room@mail.ru

Обучение решению задач будущих техников на занятиях по дисциплине «Конструкция и проектирование автотракторной техники»

В зависимости от социального заказа изменяются цели обучения, уточняются и конкретизируются объем и содержание профессионального образования, но остается актуальной проблема совершенствования его содержания с целью повышения качества подготовки специалистов среднего звена. Современные профессии становятся все более интеллектоемкими, требующими развитого логического мышления. Поэтому для подготовки обучающихся в СПО в первую очередь необходимо развивать логическое и алгоритмическое мышление, способности анализу и синтезу. Для этого очень часто в педагогической практике применяется метод решения задач. Основная роль задач заключается в том, что они активизируют мыслительную

деятельность обучающихся, углубляют их знания и формируют практические умения, помогают проявить изобретательность, развивать аналитико-синтетические способности путем обучения умению рассуждать и делать верные умозаключения.

Учеными и педагогами практиками доказана неопределимая роль задач в обучении. Так, в педагогике вопросы влияния обучения решению задач на развитие мыслительной деятельности обучающихся рассмотрены в трудах Б.С. Беликова, Г.А. Балла, Г.Д. Бухаровой, Л.П. Виноградовой, Ю.М. Колягина, В.А. Оганесяна, Д. Пойа, В.С. Русакова, А.И. Слепкова, Е.А. Никаноровой, Н.И. Чистяковой, Л.М.Фридмана, Е.Н. Турецкого и других.

Обучение будущих специалистов в области автомобиле и тракторостроения также невозможно представить без решения задач, особенно по дисциплине «Конструирование и проектирование автотракторной техники».

Цель исследования – на основе теоретического анализа методики обучения решению задач выполнить разработку сборника задач по дисциплине «Конструкция и проектирование автотракторной техники» для подготовки будущих техников.

В результате анализа научной литературы по теме исследования мы пришли к следующим выводам.

Задача – это система данных и искомого с их свойствами и отношениями и с указанием на необходимость найти искомого. Задача предполагает при заданных условиях выход на достижение конечного результата (достижение решения задачи). Решение задачи обычно требует определённых знаний и умений обучающихся логически размышлять, выбирая правильный подход и алгоритм действий. Существует обширная классификация задач. Однако прежде всего выделяют задачи с дидактическими, познавательными и развивающими функциями. По характеру мыслительной деятельности различают стандартные и нестандартные задачи. К стандартным относятся задачи, которые имеют определённый алгоритм решения (алгоритмически

разрешимые задачи). Задачи, не имеющие общего алгоритма решения, называются нестандартными. Основными компонентами учебной задачи является содержание (предмет, условие и требование) и средства решения (методы и способы). В структуре учебной задачи можно выделить условие (утверждение) и требование (вопрос), или данные и искомые величины. В обучении задачи выполняют ряд функций: мотивационная, обучающая, развивающая, методологическая, управляющая, мировоззренческая, воспитывающая, диагностическая, контрольно-оценочная, корректирующая.

Основными методами обучения решению задач являются: аналитико-синтетический метод; метод сведения к ранее решенным; метод моделирования, *метод таблиц, метод блок-схем*. **Технология решения задачи** представляет собой совокупность приемов и операций, выполнение которых **приводит к** ответу на вопрос задачи, к нахождению связи между искомым и заданным в ее условии. Этапы решения задачи представляют собой определенную последовательность действий и в этом смысле могут рассматриваться как алгоритм. Этот алгоритм является общим и содержит последовательность действий, не зависящую от того, к какому разделу дисциплины относится задача. Весь процесс решения задачи можно разделить на восемь этапов: анализ задачи; схематическая запись задачи; поиск способа решения задачи; осуществление решения задачи; проверка решения задачи; исследование задачи; формулирование ответа задачи; анализ решения задачи.

Мы разработали сборник задач по темам «Тягово-скоростные свойства» и «Топливная экономичность автомобиля», в котором представлены краткие теоретические сведения, необходимые для решения задач, примеры решения задач, условия задач для самостоятельного решения, методические рекомендации к решению задач.

Мы выполнили методическую разработку занятий с применением сборника задач и методики обучения решению задач. Для проектирования фрагмента учебного процесса была использована рабочая программа ПМ 01

«Подготовка и осуществление технологического процесса изготовления деталей, сборка изделий автомобиле- и тракторостроения, контроль за соблюдением технологической дисциплины на производстве» для специальности «Автомобиле и тракторостроение» (авторы: Сметанин В.Г., Юнусов И.В., Боровкова М.В., ГОУ СПО Санкт-петербургский политехнический колледж 2011г., г.Санкт-Петербург). На основе содержания рабочей программы мы составили фрагмент календарно-тематического плана занятий по ПМ 01 МДК 01.01 «Конструкция и проектирование автотракторной техники» раздела 1 «Основы теории автотракторной техники» и разработали 2 занятия.

Для обучения решению задач обучающихся в СПО, в том числе будущих техников при изучении темы: «Основы теории автотракторной техники» предлагается применять ряд методов. Основными из них являются следующие: аналитико-синтетический метод; метод сведения к ранее решенным; метод моделирования, *метод таблиц, метод блок-схем.*

Рассмотрим каждый из перечисленных методов более подробно.

Аналитико-синтетический метод. Так при решении сложной задачи сначала ее необходимо с помощью анализа разбить на ряд более простых задач, а затем при помощи синтеза соединить решение этих простых задач в единое целое.

Например, аналитико-синтетическим методом можно воспользоваться для решения следующей задачи:

Грузовой автомобиль полной массой 9 т движется по горизонтальной дороге на прямой передаче с установившейся скоростью 72 км/ч. Коэффициент коррекции стендовой характеристики двигателя 0,92; удельный эффективный расход топлива при максимальной мощности двигателя 165 г/(кВт·ч); плотность дизельного топлива 0,82 кг/л. Передаточное число главной передачи 5,65; КПД трансмиссии 0,88; радиус качения колёс 0,48 м; коэффициент обтекаемости 0,78; плотность воздуха 1,225 кг/м³; площадь

миделя $4,7 \text{ м}^2$; коэффициент сопротивления качению $f = 0,012 (1 + 0,0035V_a)$.
Определить удельный расход топлива двигателя.

Метод сведения к ранее решенным. По мнению, Л.П. Виноградовой, «суть обучения данному методу решения задач заключается в обучении увидеть в задаче алгоритм решенной ранее задачи и свести решаемую задачу к знакомому алгоритму с помощью последовательных преобразований в ней» [1, с. 49].

Например методом решения к ранее сведенным можно решить следующую задачу: грузовой автомобиль совершил три ездки на расстояния 80; 90; 120 км с грузом 5; 7; 6 т соответственно. Нормы расхода топлива: на передвижение автомобиля и внутренние потери в двигателе 22 л/100 км; на единицу транспортной работы 1,3 л/(100 т*км). Найти общий расход топлива.

Метод моделирования. Как отмечает Д. Пойа: «Этот метод решения задач имеет своей основой моделирование (математическое и предметное)» [5, с. 88]. «Для моделирования, - продолжает автор, - привлекаются различные математические объекты: числовые формулы, числовые таблицы, буквенные формулы, функции, уравнения алгебраические или дифференциальные и их системы, неравенства, системы неравенств (а также неравенств и уравнений), ряды, геометрические фигуры, разнообразные графические схемы, диаграммы Венна, графы и т.д.» [5, с. 88].

Математическое моделирование находит применение при решении многих текстовых (сюжетных) задач. Уже уравнение, составленное по условию текстовой задачи, является ее алгебраической (аналитической) моделью. Чертеж фигуры, заданной в геометрической задаче, с обозначенными на ней данными и искомыми тоже является геометрической моделью задачи

Метод таблиц. И.П. Калошина указывает: «Таблицы не только позволяют наглядно представить условие задачи или ее ответ, но в значительной степени помогают делать правильные логические выводы в ходе решения задачи.

Метод блок-схем. Суть этого метода, по мнению О.С. Гусловой, состоит в следующем: «сначала выделяются операции, которые позволяют обучающимся делать вычисления. Эта последовательность оформляется в виде схемы. Подобные схемы называются блок-схемами и широко используются в программировании. Составленная блок-схема является программой, выполнение которой может привести нас к решению поставленной задачи» [4].

Также при решении задач можно комбинировать различные методы друг с другом.

В разработанном нами сборнике задач представлены задачи с аналитико-синтетическим методом решения и методом сведения к ранее решенным. Методические рекомендации по применению метода решения задачи облегчают работу студента по освоению тем «Тягово-скоростные свойства» и «Топливная экономичность автомобиля».

Список использованных источников:

1. Виноградова, Л.П. Обучение решению задач [Текст] / Л.П. Виноградова. – М. : Дело, 2004. – 256 с.
2. Балл, Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект [Текст] / Г.А. Балл. – М. : Педагогика, 2010. – 184 с.
3. Бухарова, Г.Д. Теоретико-методологические основы обучения решению задач студентов вуза [Текст] : автореф. дис. ... д.п.н. / Г.Д. Бухарова. – Екатеринбург: изд-во Уральского госпедуниверситета, 1996. – 38 с.
4. Гуслова, О.С. Поэтапное обучение студентов решению учебно-профессиональных задач [Текст] / О.С. Гуслова. – М. : Дело, 2015. – 354 с.
5. Пойа, Д. Как решать задачу [Текст] : пособие для учителей / Д. Пойа. - М. : Просвещение, 2014. – 289 с.
6. Сборник задач по теории автомобиля [Электронный ресурс]: учеб. пособие / А.М. Грошев [и др.] ; Нижегород. гос. техн. ун-т им. Р.Е. Алексеева. – 3-е изд., перераб. и доп. – Н. Новгород, 2016. – 259 с. – Режим доступа:

https://its.nntu.ru/docs/student/lecture/lect_avto/sbornik.pdf, свободный. – 25.04.2019.

7. Сборник задач конструирование и расчет автомобиля и трактора [Электронный ресурс]: учеб. пособие / А.М. Грошев [и др.]. – Курган, КГУ, 2012. – Режим доступа: http://dspace.kgsu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/2417/19_Гулезов-СС_2012_МУ_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y, свободный. – 25.04.2019.

8. Система менеджмента качества. Стандарт предприятия. Сборник задач. Структура и содержание [Электронный ресурс]: учеб. пособие / А.А. Косяков. – Екатеринбург, 2007. – Режим доступа: <http://www.usurt.ru/uploads/main/011/5652cf96293eb/Сборник%20задач.pdf>, свободный. – 25.04.2019.

Давыдова А.О.,

магистрантка группы ЗФ-108/207-2-1,

факультета подготовки учителей начальных классов,

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-

педагогический институт»,

Волчегорская Е.Ю.,

доктор психолого-педагогических наук, заведующая кафедры

психологии, педагогики и предметных методик

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-

педагогический институт»,

г. Челябинск

E-mail: a.ivanova-96@mail.ru

Сущность и структура мотивационно-смысловой сферы

Раскрытию сущности мотивационно-смысловой сферы способствует рассмотрение ее основополагающих составляющих – мотива и смысла. В психолого-педагогической литературе содержится несколько подходов к определению понятия «мотив». Одним из первых сторонников рассмотрения мотива как предмета деятельности выступал А.Н. Леонтьев, который отмечал, что предмет деятельности одновременно является тем, что побуждает данную деятельность, т.е. ее мотивом. При этом ученый считал мотивом психический образ реального предмета, отвечающего определенной потребности [11, С. 5]. А вот С.П. Манукян в качестве мотива понимал именно объективное отражение предмета, но уже предмета потребности. Исходя из его рассуждений, не потребность «пробуждает» в человеке активность, направленную на поиск предмета его удовлетворения, а предмет потребности, материальный или представляемый, может вызвать потребность и желание действовать определенным образом [6]. Принятие за мотив предмета деятельности (А.Н. Леонтьев) или предмета потребности (С.П. Манукян) объясняет, на что направлена деятельность человека или его субъективные переживания. Важным является принятие за предмет деятельности одной из сторон субъективного образа объекта.

Принятие за мотив побуждения выводит на первый план существование энергетической составляющей мотива – побуждающей силы. Отечественные ученые (В.И. Ковалев, Н.В. Бордовская, А.А. Реан, Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин, С.К. Багадирова), в отличие от многих западных (З. Фрейд, Д. Гилфорд, Г. Мэрфи) рассматривают наряду с энергетической составляющей – содержательную, объясняющую объект направленности мотива, что делает данный подход схожим с ранее названным.

Понимание мотива как причины поведения и деятельности человека (В.А. Жмуров, Н.И. Конюхов) подразумевает наиболее сильный мотив, который и явился основанием поступка. Этому противоречит факт одновременного существования нескольких мотивов, становясь неясным их противостояние.

Представление мотива как интегративного свойства личности в работах Е.П. Ильина позволяет объединить в одной трактовке несколько вариантов форм существования мотива. При этом обязательно существует «потребностный» блок, отражающий источники мотива; «целевой блок» (заключительный) который может предполагать, как психическое существование мотива (в форме образа предмета удовлетворения потребности, представленного процесса удовлетворения потребности или потребностной цели) так и реализацию мотива во внешней деятельности в форме определенно действия. Кроме того, ученый выделяет «блок внутреннего фильтра» служащий посредником между потребностным и целевым блоком. Такая трактовка несомненно представляет ценность для раскрытия сущности мотива, но в этом случае мотив является интегративным, он может иметь сразу несколько источников [6]. Это расходится с традиционным пониманием мотива, тем самым затрудняет его исследование на практике.

Понятие «смысл» также неоднозначно определяется в психолого-педагогической литературе. Д.А. Леонтьев выделил два основных подхода к определению «смысла» в психологии: смысл как интегративная основа личности и как структурный элемент сознания и личности. В рамках каждого из этих подходов смысл понимается с трех позиций:

- 1) как феномен объективной действительности;
- 2) как феномен субъективной действительности;
- 3) как феномен intersubjectных взаимодействий [12].

В отечественной психологии существует множество терминов, обозначающих различные формы проявления смысла. А.Н. Леонтьев ввел понятие «личностный смысл» и положил начало рассмотрению смысла «за пределами» сознания в «поле» реальной деятельности субъекта. Личностный смысл, в понимании ученого, это отношение мотива деятельности к цели действия, а также субъективное значение для данного человека [13].

На значение эмоций в процессе образования смысла указывал О.К. Тихомиров. Согласно его суждениям, в промежутке от начала мозговой активности до рациональной оценки деятельности актуализируется эмоция, что выражает процесс становления личностного смысла [13]. Б.С. Братусь говорит о единстве эмоционального и интеллектуального компонентов в контексте введенного им понятия «смысловое образование», которое ученый характеризует таким образом: «это целостная динамическая система, отражающая взаимоотношения внутри пучка мотивов, реализующих то, или иное смысловое отношение к миру» [10]. Помимо этого, ученый выделил три уровня присвоенности и генерализованности смысла, которые могут быть представлены как уровни смысловой сферы человека:

- ситуативные смыслы;
- устойчивые, личностно присвоенные смыслы;
- личностные ценности [10].

В результате анализа различных трактовок смысла, Д.А. Леонтьев в своей книге «Психология смысла» выделяет особенности, составляющие сущность данного термина: смысл обладает свойством контекстуальности и интенциональности; порождается отношениями, связывающими субъекта с объективной действительностью; способен осуществлять регуляцию внешней деятельности человека; смысловые образования составляют единую систему, взаимодействуя через смысловые структуры, которые в совокупности образуют ядро личности; смыслы образуются и преобразуются во внешней и внутренней деятельности субъекта [12].

Мы можем добавить к этому следующие выявленные нами особенности смысла как психологического явления:

- смысл является необходимым фактором развития личности;
- сознание человека имеет смысловое строение;
- в процессе осмысления участвуют и эмоциональный и интеллектуальный компоненты;

— смысл может существовать в форме осознанной готовности к действию (смысловая установка);

— важнейшими функциями смысла являются: создание образа будущего и нравственная оценка действительности.

В вопросе о характере связи мотивов и смыслов мы придерживаемся мнения Б.А. Сосновского и Ю.М. Забродина о том, что мотивы и смыслы находятся не в тождестве, а в единстве [5]. Иногда мотивы и смыслы могут входить в противоречие, но распространена ситуация, когда мотив и смысл тесно взаимосвязаны и оказываются как бы сторонами проявления одного и того же явления, при этом мотивы ярче проявляют себя в действии, а смыслы в отношении [1]. По вопросу о главенстве мотива или смысла, мы считаем, что и мотивы, играют роль в смыслообразовании, и смыслы, при некоторых обстоятельствах способны образовывать мотивы, особенно, если речь идет о ценности как высшем смысле, способном осуществлять как смысло- так и мотиво-образование.

Важнейшими составляющими мотивационно-смысловой сферы являются такие формы проявления смысла как мотивационно-смысловые образования, смыслообразующие мотивы, «мотивы личности», смысловые образования, ценности, личностные смыслы, смысловые установки, мотивационно-смысловая интенция, различные проявления мотивационно-смысловых отношений. Главными особенностями мотивационно-смысловой сферы являются иерархия и динамика мотивов и смыслов как ее составляющих. Основу ее иерархии составляют наиболее устойчивые, наиболее значимые, с точки зрения самой личности, образования. Данный критерий позволяет «поместить» на высший и системообразующий уровень различные проявления мотивов и смыслов, такие, как:

— надситуативные мотивы и смыслы, функционирующие в первую очередь в психической деятельности;

— мотивационно-смысловые образования;

— «устойчивые мотивационные образования диспозиционного характера, содержание которых составляют устойчивые смысловые отношения (смыслы)» [8].

С иерархичностью мотивов и смыслов тесно связана их динамичность. Содержание мотивов и смыслов может усложняться, степень осознанности увеличиваться и тогда они «переходят на новый уровень». Также может осуществляться обратное «движение», при условии возникновения более сильного мотива или смысла.

Мы можем отметить, что, мотивационно-смысловая сфера:

— осуществляет мотивационную и смысловую регуляцию поведения и деятельности человека;

— обладает свойством иерархичности, т.е. в своей структуре содержит различные по устойчивости и степени влияния на поведение и деятельность человека условно выделяемые уровни;

— обладает свойством динамичности, т.е. различные мотивационные и смысловые составляющие сферы могут «переходить на уровень выше или ниже» (например, личностные смыслы могут становиться ценностями, а некоторые мотивы могут практически утрачивать смыслообразующую функцию, при этом становясь «ниже» мотивов с наиболее ярко выраженной смыслообразующей ролью);

— функционирование мотивационной и смысловой сторон в составе единого образования имеет когнитивно-эмоциональный характер. Мотивы посредством когнитивных процессов связаны с предметом потребности, объектом и предметом поведения или деятельности и достигаемой целью. Данная взаимосвязь служит отражением содержательного компонента мотивационно-смысловых образований. Смыслы совместно с эмоциями осуществляют оценку предмета потребности, объекта и предмета поведения или деятельности и достигаемой цели с точки зрения их соответствия личностным ценностям.

Данные процессы осуществляются в рамках рефлексивно-эмоционального компонента [7].

Одним из важнейших компонентов мотивационно-смысловой сферы являются мотивационно-смысловые отношения, в структуре которых содержатся мотивы, задаваемые социальной позицией субъекта; личностный смысл и смысловые установки. Мотивационно-смысловые отношения зависят от занимаемой субъектом социальной позиции и способны изменяться при изменении деятельности, выступившей их источником [2].

Таким образом, обобщая вышеуказанное, мы можем составить определение мотивационно-смысловой сферы. Мотивационно-смысловая сфера – это иерархизированная и динамичная сфера личности, в которой мотивы и смыслы, существующие в различных формах, объединены и осуществляют свою главную функцию – мотивационно-смысловую регуляцию поведения и деятельности человека. В структуре мотивационно-смысловой сферы можно выделить следующие компоненты: мотивационно-смысловые отношения, мотивационно-смысловые образования, мотивационно-смысловая интенция, «мотивы личности» и ситуативные мотивы, личностные смыслы, смысловые образования, ценности, смысловые установки. Главенство в иерархической структуре мотивационно-смысловой сферы принадлежит наиболее устойчивым образованиям, связанным с наиболее значимыми предметами внешнего и внутреннего мира субъекта.

Список использованных источников:

1. Алишев, Б.С. Смысл и мотив: к соотношению понятий [Электронный ресурс] / Б.С. Алишев. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/smysl-i-motiv-k-sootnosheniyu-ponyatiy>, свободный. – 19.04.2019.
2. Асмолов, А.Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека [Электронный ресурс] / А.Г. Асмолов. – Режим доступа: <https://psy.wikireading.ru/15523>, свободный. – 19.04.2019.

3. Волков, А.А., Проблема системного психологического исследования личности [Текст] / А.А. Волков, В.М. Волкова // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. – 2013. – №3(7). – С. 159–164.
4. Жмуров, В.А. Большая энциклопедия по психиатрии [Текст] / В.А. Жмуров. – 2-е изд. – М.: Джан-гар, 2012. – 864 с.
5. Забродин, Ю.М. Дискуссии и обсуждения. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности человека [Электронный ресурс] / Ю.М. Забродин, Б.А. Сосновский. – Режим доступа: <http://vorpsy.ru/issues/1989/896/896100.htm>, свободный. – 19.04.2019.
6. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
7. Карнаухова, В.А. Мотивационно-смысловая сфера личности студентов-психологов: содержание и динамика [Текст] / В.А. Карнаухова, В.В. Карнаухова // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2015. – №2. – С. 19–26
8. Колябин, С.В. Особенности мотивационно-смысловой сферы личности подростков с акцентуациями характера [Электронный ресурс] / С.В. Колябин. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/osobennosti-motivatsionno-smyslovoi-sfery-lichnosti-podrostkov-s-aktsentuatsiyami-kharaktera>, свободный. – 19.04.2019.
9. Конюхов, Н.И. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы [Текст]: справочное издание / Н.И. Конюхов. – М.: Макцентр, 1994. – 59 с.
10. Куликов, Л.В. Психология личности в трудах отечественных психологов [Электронный ресурс] / Л.В. Куликов. – Режим доступа: <https://psy.wikireading.ru/30779>, свободный. – 19.04.2019.
11. Леонтьев, Д.А. Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации [Текст] / Д.А. Леонтьев // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. – 2016. – №2 – С. 3–18.

12. Леонтьев, Д.А. Психология смысла [Электронный ресурс] / Д.А. Леонтьев. – Режим доступа: https://lib.uni-dubna.ru/search/files/psy_leo_psy_smisla/1.pdf, свободный. – 19.04.2019.
13. Серый, А.В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов [Электронный ресурс] / А.В. Серый. – Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x1249.htm>, свободный. – 19.04.2019.

Дубовкина М.В.

студентка IV года обучения,

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,

г. Шадринск

Особенности изучения лирических произведений в старшей школе

В современной методике преподавания литературы, несмотря на углубленное изучение эпоса и драмы в школе, рассмотрение лирики как компонента литературного образования считается наиболее сложной работой из-за характерных особенностей данного рода. Лирические произведения акцентируют внимание, прежде всего, на чувствах и эмоциях, что трудно даётся современным школьникам. Восприятие, в частности анализ, художественных произведений осуществляется посредством глубокого осмысления, для чего необходимо развитие воображения и творческого потенциала у ребенка, что делает анализ лирического произведения – одна из современных проблем методической науки.

При анализе лирических произведений в 10-11 классах происходит сдвиг в эстетической подготовке ввиду возрастных особенностей старшеклассников. В этом возрасте необходима концентрация на историко-литературном аспекте

произведения, углублении творчества писателя и на расширении терминологического словаря.

Изучение лирики в старшей школе занимает одно из центральных мест, так как в 11 классе учащимся предстоит сдать Единый государственный экзамен по русскому языку, а некоторым и по литературе. Эти знания помогут и в написании итогового сочинения.

Актуальность темы исследования во многом обусловлена задачами современного литературного образования. Перед учениками на первый план выдвигаются образовательные и информационные цели, а эстетический ресурс оказывается менее востребованным в школьной практике. У современных школьников наблюдается бедность читательского опыта, особенно поэзии, что приводит к большим трудностям при изучении лирических произведений. Современный школьник не способен к самостоятельному анализу лирики, а образность поэзии не воспринимается всерьез. Подготовка к изучению лирических произведений, проводимая в рамках образовательного процесса, даёт высокий результат, способствует развитию творческих способностей, приобретению новых знаний и умений, отвечающих всем требованиям современного образования. Именно лирика учит школьника воспринимать произведения как отражение обыденности в искусстве. Поэтому немаловажным является акцентирование внимания на изучение лирических произведений в школе.

Самойловой Е.А. было проведено исследование, в ходе которого было выявлено, что «почти все учащиеся встречаются с трудностями при работе со стихами большого объёма; уровень владения теоретическими понятиями низкий; знаний о лирических жанрах у них минимальны» [8].

Специфика школьных уроков по изучению лирики не раз отмечалась в работах учёных-методистов: З.Я. Рез, Л.В. Тодоров, М.А. Рыбникова, Л.Д. Мадер, Т.Ф. Курдюмова, О.Ю. Богданова, Н.В. Беляева, Т.И. Богомолова, Д.Н. Овсяннико-Куликовского, А.В. Терловой, В.В. Кожинного, М.И. Шутана, С.Е.

Самойловой и другие. Многие из них отмечали, что лирика – тот род литературы, который формирует душевный мир, тонко и глубоко влияя на человека.

В старших классах имеется необходимость обращения к таким вопросам, как художественное своеобразие писателя, эволюция его мировоззрения и творческой манеры. Поэтому от учеников всё чаще требуют широту мысли и точности, пристальности взгляда, что сложно добиться при изучении лирики.

В старших классах усложняется литературный материал, серьезнее становятся теоретические вопросы, раскрывающие ученикам сущность поэзии как особого рода литературы. На этой стадии обучения стихотворения рассматриваются не замкнуто, а в контексте творчества поэта и в историко-литературном направлении. Осуществить подобную работу довольно трудно, так как лирическое творчество поэтов, которых изучают в старших классах, адресовано зрелому сознанию. Порой старшеклассники не всегда готовы к восприятию тех сложных душевных переживаний и философских открытий, с которыми они встречаются в поэзии классиков.

Изучение лирики в старшей школе подразделяют на следующие этапы:

1. Вступительный рассказ учителя, первичное знакомство, выразительное чтение, беседа.

Главная задача данного этапа – формирование первого впечатления об изучаемом лирическом произведении. В книге «Стихи живые сами говорят...» Карсалова Е.В. отмечает, что «во всех методических пособиях по изучению лирики рекомендуется особенно тщательно продумать вступительную часть урока: рассказ о поэте, истории создания произведения, чтение уже известных стихов на данную тему, использование смежных видов искусства» [5].

Главная цель любой методической работы над лирическим текстом, по мнению Ж. и В. Жителевых, является «подготовить учащихся к полноценному восприятию стихотворения при первоначальном прослушивании текста в исполнении учителя» [4]. Они считают, что «стихотворение понимается

гораздо глубже, если проводить работу с отдельными словами и словосочетаниями» [4].

2. Анализ лирического произведения.

Последнее тридцатилетие XX века ознаменовано в методике преподавания литературы появлением работ, посвященных анализу отдельного лирического произведения, рассматриваемого в единстве его содержания и структуры. При этом в центре внимания оказывается сам художественный текст и его внутренние связи.

Необходимые пути исследования всех названных выше критериев, по мнению В. Березина, есть анализ, другими словами, «истолкование лирического текста на уроках литературы» [1]. Автор считает, что «процесс обучения в школьном курсе литературы должен... состоять в формировании ... культуры восприятия, прочтения лирического текста» [1], а одно из ведущих мест принадлежать теоретико-литературным знаниям.

В старших классах под влиянием школьного анализа критерии оценки лирических стихотворений становятся разнообразнее. Одним из важнейших элементов восприятия и оценки стихотворения становится наблюдение над его общественным звучанием.

3. Заключительный этап является общим для всех уроков. Он включает в себя рефлексия, подведение итогов урока, объяснение домашнего задания и выставление оценок.

Таким образом, основной целью на уроке литературы при изучении лирики в старшей школе является способствование углублению восприятия лирического произведения.

Проанализировав методическую литературу по данной теме, нами были выделены следующие формы работы с лирическими произведениями на уроке литературы:

1. Эмоционально-образный комментарий, цель которого создать образ или ряд образов.

2. Историко-культурный комментарий, то есть отражение истории и культуры народа в изучаемом произведении.

3. Эмоциональный личностный комментарий – рассказ учителя о реальном событии, связанном с изучением произведения.

4. Мифологический.

5. Лексический, этимологический, разбор ключевого слова.

6. Работа с эпиграфом.

7. Работа с названием стихотворения.

8. Составление ассоциативного круга.

9. Приемы, актуализирующие чувственный опыт, эмоциональную память.

10. Знакомство с адресатом стихотворения

Формы работы реализуются путём комплекса методов и приёмов изучения лирических произведений в старшей школе.

По мнению М.А. Рыбниковой, выразительное чтение является одним из важнейших средств литературного развития школьников, что способствует акцентированию внимания учащихся, особенно старшеклассников, к художественному произведению в единстве его содержания и формы. Она утверждала следующее: «Мы не отрицаем наглядности зрительной, но самой природой звучащего слова определен основной метод проникновения слова в сознание – метод его выразительного произнесения» [7]. По её мнению, этот метод должен занимать центральное место при изучении лирических произведений. Другие методисты, например В.А. Никольский, рассматривает метод выразительного чтения как средство эмоционально-образного постижения художественного текста.

Многие исследователи считают, что основным приёмом является «установка, настрой на чтение», который создается кратким комментарием учителя. Например, сообщение о биографических фактах поэта или о фактах, связанных с историей создания произведения. Е.А Самойлова писала, что «в

школьной практике широко используются приём сообщения учащимся фактов биографии поэта, послуживших поводом для создания художественного произведения, приёмы введения учащихся в те жизненные реалии, в которых жил и творил поэт» [8]. Но, к сожалению, этот приём не очень эффективен, а скорее выступает как дополнение к другим методам и приёмам на уроке литературы.

Также наряду с довольно эффективными методами и приёмами изучения лирики в школе стоит монографический анализ, то есть истолкование отдельных стихотворений. По мнению Е.Н. Колокольцева, он «приблизит ученика к постижению духовных исканий поэта, к пониманию художественного совершенства его произведений» [6]. При данном методе необходимо пользоваться следующими законами:

- 1) в основе лежит взгляд на лирическое произведение как на органичное целое;
- 2) каждый элемент текста существует в закономерной связи со всей структурой;
- 3) лирическое произведение представляет собой некую реальность, поэтому может члениться на части;
- 4) важно разграничить системные и бессистемные элементы;
- 5) необходимо помнить об информационной функции художественного целого.

Нередко анализ лирического произведения приводит к возможности сопоставить стихотворения разных поэтов, благодаря чему получится продуктивный целостный анализ. Билиенкова И.А. считает, что «выделение сходных и отличительных особенностей текстов позволяет открыть особенности художественной манеры поэтов» [2]. По её мнению, такой подход возможен для работы в любой возрастной группе.

В методике преподавания литературы встречается и лингвистический анализ, который включает в себя анализ лингвистических средств,

выражающих идейное и эмоциональное содержание лирического произведения. Так, например, Урсу Е.А. при лингвистическом анализе стихотворения Б. Л. Пастернака «Во всем мне хочется дойти...» предлагает использовать следующую схему:

- 1) прослушивание стихотворения (чтение, аудирование), определение макротемы и микротемы, деление на смысловые отрезки;
- 2) выявление особенностей поэтического текста на синтаксическом, лексическом, морфологическом уровнях;
- 3) вывод.

Редко, но используется также имманентный анализ, то есть анализ, «не выходящий за пределы материала данного стихотворения» [3]. Литературовед выделил три уровня данного анализа: идейно-образный, стилистический и фонический.

При изучении лирики очень хорошо использовать произведения изобразительного искусства. При сопоставлении стихотворения и картины мы выясняем, какие мысли, и чувства они вызывают, находим слова стихотворения, которые соответствуют содержанию и настроению картины, устанавливаем, как замысел поэта и художника воплотился в образах, колорите, языке произведения.

«Система творческих заданий, расширяет художественный и интеллектуальный кругозор ученика, развивает его аналитические способности, позволяет реализовать и личный творческий потенциал» [8].

Таким образом, теория обучения литературе прописала для учителя широкий спектр форм, методов и приемов изучения лирики, в том числе и в старшей школе, из которого в практике можно и нужно выбрать наиболее продуктивные.

Список использованных источников:

1. Березин, В. Оценка лирического целого на уроках литературы [Текст] / В. Березин // Учитель. – 2011. – № 2. – С. 33-37.

2. Билиенкова, И.А. Анна Ахматова и Марина Цветаева: переключки художественных миров: о приёмах анализа лирического текста на уроке [Текст] / И.А. Билиенкова // Литература в школе. – 2017. – № 10. – С. 34-36.
3. Гаспаров, М.Л. Избранные труды. О стихах [Текст] / М.Л. Гаспаров. – М., 1997. – 289 с.
4. Жителева, Ж. Читаем стихотворение М. Ю. Лермонтова «Ангел» [Текст] / Ж. Жителева // Литература - Первое сентября. – 2013. – № 7/8. – С. 17-19 .
5. Карсалова, Е.В. Стихи живые сами говорят... [Текст] : Кн. для учителя / Е.В. Карсалова. – М., 1991. – 189 с.
6. Колокольцев, Е. Н. Монографический анализ лирических произведений : стихотворения А. С. Пушкина. X кл. [Текст] / Е.Н. Колокольцев // Литература в школе. – 2017. – № 4. – С. 23-28.
7. Рыбникова, М.А. Очерки по методике литературного чтения [Текст] / М.А. Рыбникова. – 3-е изд. – М. : Учпедгиз, 1963. – 313 с.
8. Самойлова, Е.А. Лирические стихи на уроке литературы [Текст] / Е.А. Самойлова // Русская словесность. – 2009. – № 6. – С. 32-37.

Дымшакова А.А.

студентка 111 группы

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

г. Шадринск.

E-mail: adele.00dym@mail.ru

Суворова А.И.

к.геогр.н., доцент кафедры биологии и географии с методикой преподавания

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

г. Шадринск.

E-mail: shgpigeo@yandex.ru

Топонимический материал в школьном краеведении

Глубокое изучение территории невозможно без знания географических названий данного региона. Изучение географических названий важно, как в познавательном, так и в практическом отношении - ведь без них невозможно представить современную жизнь.

Под топонимикой (от греч. *Торос* - место и *онута* - имя, название) понимают раздел науки, исследующий географические названия (топонимы), их функционирование, значение и происхождение, структуру, ареал распространения, развитие и изменение во времени. Совокупность топонимов на какой-либо территории составляет её топонимию. Топоним – то же, что и географическое название или имя. Это собственное имя природного объекта на Земле, а также объекта, созданного человеком на Земле, который четко зафиксирован в данном регионе.

Гидронимы объединяют названия водных объектов территории. Объектом изучения гидронимики могут быть гидронимы в целом как специфический вид имен собственных, гидронимы определенной территории, а также названия отдельных водных объектов.

Так, в Свердловской области, Ирбитского района правый приток реки Тура – Ница. В «Пермской летописи» В.Н. Шишонко отмечает, Нейва и Ница – это два названия одной реки. А Г.Ф. Миллер рассматривает тюркские корни в происхождении гидронима. Ница – Науци, так и майсийское Нёв–я. Хантыйское и мансийское ни, нэ– «женщина», хантыйская этимология ней, ний - «младшая сестра матери». Тюрское –ци изменённое на су – «вода», «река» [1].

Происхождение гидронима реки Ирбит (правый приток реки Ница) связывают именем Ир (имя князя или полководца), бит, то есть здесь был бит некий Ир. Первоначальный топоним Ирбей типично тюрское слово. В татарском языке ир - «мужчина», «герой», «богатырь» и жир (диалектное

йир) - «земля», «страна», бей – «господин», «владыка». Поскольку слова ир и бей обычны в древнетюркских личных именах, что в основе географического названия антропоним. На берегах реки Ирбит находится г. Ирбит. Город получил своё имя по реке. Основан в 1631 году. Г.Ф. Миллер в своей книге «Истории Сибири» писал, Ирбит «татары называли Ирбеем». В 1775 г. Ирбит официально утверждён городом [2].

Изучением названий населенных пунктов определенной территории, отражающих важнейшие этапы истории материальной и духовной культуры создавшего ее народа и проявление языковых закономерностей занимается ойконимия.

Так, происхождение названия с. Скородуское (Ирбитский район Свердловской области) описывается в книге «Приходы и церкви Екатеринбургской епархии». Несколько человек, жителей деревни Давыдовой задумали переселиться на новое место жительства и очень быстро привели в исполнение это желание, оттого и селение их получило название Скородум. В основе ойконима индивидуальное или коллективное прозвище Скородум, образованное от нарицательного скородум – «решительный, находчивый, быстрый, бойкий умом человек».

Обозначение ойконима - деревня Гаево имеет среднерусское происхождение, где «гай» означает «рощу» или «лесок». Западную окраину деревни как раз украшает небольшой лесок, живописная березовая роща. Первопоселенцем деревни Гаевой был Степан Гаев.

В 27 километрах от города Ирбита расположен ещё один ойконим – Зайково и является посёлком городского типа. Слобода возникла в середине XVII в. Название образовано по фамилии Зайков, зафиксированной в памятнике 1537 г., или прозвища Зайко. Данный антропоним восходит к диалектному зайко- «заяц».

Урбанонимы объединяет топонимы внутригородского пространства. Агоронимы – названия городских площадей и рынков. Первой

достопримечательностью города была и остаётся площадь Ленина (бывшая Торговая площадь) - историческая центральная площадь г. Ирбита. Изначально площадь называлась Торговой. Это был центр знаменитой Ирбитской ярмарки, одной из самых крупных в России, и действовавших в период с первой половины XVII в. по первую половину XX в., однако после революции 1917 г. Торговая площадь переименована в площадь имени Владимира Ильича Ленина [3].

История предзаводской площади Автоприцепного завода началась 6 августа 1930 г. Автоприцепный завод был призван обеспечить Уралмашзавод квалифицированными кадрами, завод впервые в стране начал производить торфодобывающие машины, а с 1939 г. - автотракторные прицепы. Для нужд фронта завод произвел более девяти тысяч походных кухонь. На защиту Родины авторприцепный завод направил 1065 воинов. Торжественное открытие памятника состоялось 8 мая 1975 г. в честь 30-летия Победы советского народа в Великой Отечественной войне. На монументе отлиты имена 327 погибших на полях сражений работников завода. На памятнике слова: «Воинам - автоприцеповцам, павшим в боях за Родину».

Не маловажным объектом города Ирбита является предзаводская площадь стекольного завода. Обелиск торжественно открыт 8 мая 1965 г. в зеленом сквере около проходной. На мраморе увековечены имена 149 погибших на фронте рабочих-стекольщиков.

К урбанонимам относятся названия улиц – годонимы.

Улица Азева получила своё название в 1965 г. от Михаила Ефимовича Азева, которому было присвоено звание Героя Советского Союза. Его имя присвоено Гунинской начальной школе, а на здании Ирбитского сельскохозяйственного техникума установлена мемориальная доска.

Во имя ирбитского чекиста Петра Андреевича Елизарьева, награждённого орденами Ленина и Боевого Красного Знамени, названа улица Елизарьевых в городе Ирбите. Ещё одна улица в Ирбите названа в честь

коренного жителя города, служившего до последнего своим землякам - Дмитрия Ивановича Мальгина. Всю свою сознательную жизнь он посвятил медицине и в годы войны спас более 1000 жизни и награждён медалями «За победу над Германией» и «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941 - 1945 гг.». Ему было присвоено звание Заслуженного врача РСФСР [3].

Дромоним используется для собственного имени любого пути сообщения: наземного, водного, подземного, воздушного, как правило за пределами населенных пунктов. В отличие от улиц в населенных пунктах - употребление этих названий не является обязательным, как само их существование.

Так, например, Ирбитский тракт - это первая сухопутная дорога из Европейской России в Сибирь через Тюмень. Проложена она в 1597 году и была единственной узаконенной дорогой в Сибирь до 1763 года, когда пробили Сибирский тракт. В настоящее время это живописная автомобильная дорога, которую окружают и сосновые, и лиственные леса, прикасается к берегам Туры и не отягощена межрегиональными перевозками.

Ирбитский Писаный камень является скалой на левом берегу реки Ирбит близ села Писанец, что недалеко от города Артемовский Свердловской области, стала знаменитой благодаря древним наскальным рисункам. Именно с них началось изучение писаниц Урала. О таких писанцах стало известно еще в XVIII веке, когда о рисунках написали братья Ремезовы (1703 г.), Н. Витсен (1705 г). Описание рисунков на Ирбитском Писаном камне еще в начале XVIII в/ стало первым опубликованным сообщением о древних изображениях на Урале. А принадлежит это описание перу голландского ученого Николая-Корнелия Витсена. О загадочных рисунках на скале он написал в своем труде «Восточная и Северная Татария».

Таким образом, каждый топоним представляет собой слово (простое, сложное, суффиксальное) или словосочетание, функционирующее в качестве названия того или иного географического объекта.

Русский топонимический пласт самый молодой и не претерпел значительных изменений. При плановом переселении в Сибирь не многие семьи отправлялись добровольно и при определении на места нового проживания старались сохранить память о родине. Так на карте области появился ряд перенесенных топонимов.

Список использованных источников:

1. Герштейн, Я.Л. Ирбит и его окрестности: Краеведческий путеводитель [Текст] / Я.Л. Герштейн – Екатеринбург, 1995. – 220 с.
2. Матвеев, А.К. Географические названия Урала: Топонимический словарь [Текст] / А.К. Матвеев – Екатеринбург: ИД «Сократ», 2008. – 352 с.
3. Пирогова, Е.А. Ирбит и Ирбитский край: Очерки истории и культуры [Текст] / Е.А. Пирогова. - Екатеринбург: ИД «Сократ», 2006. – 256 с.

Дьяконова Г.Ю.

магистрант второго года обучения,
ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»,
г. Тольятти,
E-mail: galina.2-1@mail.ru

Роль социальноориентированных игр при формировании социальных компетенций старших дошкольников

Детство представляет собой особый период, сущность которого заключается в процессе взросления ребенка, вхождения его в социальный мир

взрослых. Поэтому педагогическая деятельность воспитателя должна быть нацелена на формирование социальной компетентности у дошкольника.

На основе изучения научно-методической литературы и опыта исследователей с учетом возрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста, был составлен специальный комплекс социальноориентированных игр, состоящий из 8 игр, нацеленных на формирование социальной компетентности старших дошкольников.

В основе комплекса игр лежат следующие принципы:

- организация целенаправленного процесса по формированию социальной компетентности старших дошкольников;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей старших дошкольников;
- учет потребностей и интересов у детей;
- совокупность групповых и индивидуальных форм работы;
- рефлексивность.

Каждая из подобранных игр направлена на формирование различных компонентов социальной компетентности (мотивационный, когнитивный, коммуникативный, эмоциональный):

1. «Сиамские близнецы» (автор — К. Фопель) [4].
2. «Давай поговорим» (автор — Е. Лютова) [3].
3. «Клубочек» (автор – Е. Лютова) [3].
4. «Поварята» (автор — Н. Кряжева) [2].
5. «Ладонь в ладонь» (авторы — Н. Ключева, Ю. Касаткина) [1].
6. «Войди в круг — выйди из круга» (автор — К. Фопель) [4].
7. «Тропинка» (авторы — О. Хухлаев, О. Хухлаева) [5].
8. «Небоскреб» (автор — К. Фопель) [4].

Игры, в подобранном комплексе, можно считать социальноориентированными, так как они имеют особенности, присущие социальноориентированным играм:

— коллективный характер деятельности, который способствует усилению роли социальных взаимодействий между детьми;

— актуальность содержания, которая повышает уровень интеллектуального, общекультурного и социально-нравственного развития ребенка дошкольного возраста;

— каждый раз проведение такой игры уникально, ее не прорепетируешь и в следующий раз все может сложиться совсем иным образом, многое зависит от творчества и импровизации участников;

— направленность на формирование коллективного, но с активной позицией каждого ребенка и, что немаловажно, единство содержания интеллектуального и социально-нравственного развития дошкольников.

Однако во время проведения нужно учитывать возможные риски реализации комплекса социальноориентированных игр:

— отсутствие мотивации к участию в мероприятиях комплекса игр со стороны воспитанников;

— возможные конфликты между воспитанниками во время проведения игр;

— возможные сложности с расписанием занятий;

— сложности, связанные с режимом воспитанников или их болезнью.

В результате применения комплекса социальноориентированных игр получены следующие результаты:

— развито чувство принадлежности к группе; потребность в общении и одобрении;

— осознание собственной индивидуальности, понимание настроения партнера по его вербальному и невербальному признаку;

— умение ребенка получать необходимую информацию, вести диалог со взрослыми и сверстниками;

— умение не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях;

— умение выражать свои чувства и эмоции, и так же понимать их у окружающих, наличие способности ребенка к эмпатии, сопереживанию.

Таким образом, путь формирования социальной компетентности старших дошкольников в условиях дошкольного образовательного учреждения эффективен через реализацию предложенного комплекса социально-ориентированных игр.

Список использованных источников:

1. Ключева, Н.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность [Текст] / Н.В. Ключева, Касаткина Ю.В. – Ярославль: Академия развития, 2007. – 256 с.
2. Кряжева, Н.Л. Мир детских эмоций. Дети 5-7 лет [Текст] / Н.Л. Кряжева. – Ярославль: Академия развития, 2001. – 324 с.
3. Лютова, Е.К., Моница, Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. [Текст] / Е.К. Лютова, Г.Б. Моница. — СПб.: Речь, 2001. – 425 с.
4. Фопель, К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения [Текст] / К. Фопель. - М.: Генезис, 2000. – (Практическое пособие: Пер. с нем.: в 4 т. / К. Фопель; т.1.
5. Чернецкая, Л.В. Психологические игры и тренинги в детском саду [Текст] / Л.В Чернецкая. – Ростов на Дону: Феникс, 2005. – 336 с.

Дьячкова В.О.,

студентка 4 курса

факультета технологии и предпринимательства

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,

г. Шадринск

Научный руководитель: **Э.П. Бурнашева,**

к.п.н., доцент, профессор кафедры профессионально-

технологического образования,

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,

Организация проблемного обучения в процессе подготовки будущих бухгалтеров

В системе СПО организация проблемного обучения в процессе подготовки будущих бухгалтеров направлена на обеспечение формирования и развития профессионально важных качеств личности, требует полноценного системного подхода и применение современных активных методов обучения. При этом важно оптимизировать и объединить возможности всех известных методик при изучении дисциплин и профессиональных модулей с целью формирования профессионально важных качеств личности будущего бухгалтера.

Экономическую профессию принято соотносить с математическим профилем, однако для будущего экономиста, особенно бухгалтера, не менее значима и социально-гуманитарная сфера. Прежде всего, следует отметить необходимость использования специализированного профессионально ориентированного учебно-методического комплекса, построенного на принципах системного и компетентностного подходов.

Успешность работы преподавателя предмета «Бухгалтерский учет», решение стоящих перед ним образовательных и воспитательных задач зависит, прежде всего, от глубокого понимания им сущности методической работы по предмету, знания содержания методики преподавания, ее основных функций.

Практические навыки, получаемые в ходе изучения предмета, должны способствовать становлению специалиста, способного обеспечить обслуживание хозяйствующих субъектов соответствующей профессиональной подготовкой будущих специалистов бухгалтерского учета, где важным компонентом являются знания и навыки, полученные студентами при изучении данного предмета.

Грушевский С.П. полагает, что при изучении будущими экономистами дисциплин математического профиля необходимо в образовательный процесс ввести технологию проблемного проектного обучения [1]. Данная технология направлена на решение комплексной задачи и математической подготовки, развития интеллектуальных способностей, позитивно влияющих на эффективность профессиональной экономической деятельности и экономическое мышление. Экономическое мышление характеризуется системностью, рациональностью, альтернативностью и гибкостью, близким математическому мышлению, привносящему конкретность, функциональность, логичность и интуицию.

Одним из наиболее эффективных способов развития творческого мышления, формирования навыков самостоятельного поиска, усвоения и применения знаний является проблемное обучение.

Проблемное обучение – это обучение, при котором усвоение содержания материала осуществляется в процессе решения специальных проблемных ситуаций. В нем сочетается систематическая поисковая деятельность учащихся с усвоением готовых выводов науки [4].

В основе проблемного обучения лежит особый вид взаимодействия, который характеризуется системой самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся по усвоению новых знаний и способов действия путем решения учебных проблем. Это должно быть оптимальное сочетание репродуктивной и творческой деятельности обучающихся по усвоению ими системы научных знаний, понятий и приемов, способов логического мышления.

Проблемное обучение строится с учетом психологической теории деятельности, по которой продуктивное мышление человека начинается с проблемной ситуации, с определения проблемы [4]. *Проблемная ситуация* – это состояние интеллектуального затруднения человека, возникающее в случае, когда он не знает, как объяснить явление, факт, процесс действительности, не может достичь цели известным ему способом. Это побуждает человека искать

новый способ объяснения или действия. Проблемная ситуация является пусковым моментом мышления.

В условиях проблемной ситуации выделяются следующие этапы продуктивной познавательной деятельности человека: возникновение проблемной ситуации – вычленение проблемы, заключенной в ней и осознанной человеком, – поиск способов решения проблемы – решение.

Организация проблемного обучения в процессе подготовки будущих бухгалтеров предполагает применение таких приемов и методов преподавания, которые приводили бы к возникновению взаимосвязанных проблемных ситуаций и предопределяли применение обучающимися творческих методов учения. Однако возникновение проблемной ситуации происходит не всегда. Оно возможно, как правило, в следующих видах деятельности: 1) решение новых для обучающегося задач; 2) составление задач и их решение; 3) логический анализ текста; 4) ученическое исследование, сочинение; 5) рационализация и изобретение; 6) конструирование и т. д.

Задачей преподавателя становится создание цепи проблемных ситуаций с помощью различных видов творческой деятельности учащихся и управление их мыслительной деятельностью по усвоению новых знаний путем самостоятельного индивидуального или коллективного решения учебных проблем, с учетом психологических закономерностей протекания мыслительной деятельности.

Проблема – это словесная формулировка того познавательного противоречия, которое выявлено учащимися при анализе проблемной ситуации. Она начинается с момента принятия ситуации к решению на основе имеющихся знаний, умений, исследовательского опыта. **Признаками проблемы являются:**

- наличие проблемной ситуации;
- готовность субъекта к поисковой познавательной деятельности;
- возможность неоднозначного решения.

Наличие противоречий между знанием и незнанием ведет к активизации мыслительной деятельности, направленной на устранение этого противоречия. Проблемные ситуации в своей психологической структуре имеют не только предметно-содержательную, но и мотивационную, личностную сторону (интересы обучающегося, желания, потребности, возможности и т. д.). Именно это создает возможность управления процессом учения. Дидактические цели, которые преследует создание проблемных ситуаций в учебном процессе:

1) привлечь внимание обучающегося к вопросу, задаче, учебному материалу, пробудить у него познавательные интересы и другие мотивы деятельности;

2) поставить обучающегося перед таким посильным познавательным затруднением, преодоление которого активизировало бы его учебную деятельность;

3) обнажить противоречие между возникшей у него познавательной потребностью и невозможностью ее удовлетворения посредством наличного запаса знаний, умений, навыков;

4) помочь определить в проблемной ситуации основную проблему и наметить план поиска путей выхода из возникшего затруднения, побудить обучающегося к активной поисковой деятельности;

5) помочь ученику определить границы актуализации ранее усвоенных знаний и указать направление поиска наиболее рационального пути выхода из **ситуации затруднения**.

Организация проблемного обучения в процессе подготовки будущих бухгалтеров предполагает создание проблемных ситуаций, т. е. таких условий или такой обстановки, при которых необходимость процессов активного мышления, познавательной самостоятельности студентов, нахождение новых неизвестных еще способов и приемов выполнения задания, объяснения еще неопознанных явлений, событий, процессов.

Основным звеном практического обучения будущих бухгалтеров является учебная и производственная практика по учетно-финансовой работе, представляющая собой начальный этап введения студентов в сферу их будущей профессиональной деятельности. На этом этапе решаются следующие задачи: отработка приемов и способов практического приложения знаний, формирование профессиональных умений и навыков, воспитание общественной направленности, инициативы и самостоятельности студентов.

Выбирая и применяя методы и приемы обучения, каждый педагогический работник, стремится найти наиболее эффективные методы обучения, которые обеспечивали бы высокое качество знаний, развитие умственных и творческих способностей, познавательной, а главное самостоятельной деятельности студентов.

Список использованных источников

1. Смирнов, С.А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии [Текст] : учебник для студентов высших и средних учебных заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова. – М. : Академия, 2015.– 512 с.
2. Солдатова, Л.А. Формирование профессиональной мобильности будущего экономиста [Текст] / Л.А. Солдатова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – № 2. – 156 с.
3. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология [Текст] / Л.Д. Столяренко // 2–е изд., перераб. – М. : Академия, – 2016. – 185 с.
4. Технология проблемного обучения [Электронный ресурс] // Большая библиотека–информ. портал. – Режим доступа: http://www.e-ng.ru/pedagogika/tehnologiya_problemnogo_obucheniya.html, свободный. – 14.03.2019.

Ежова М.С.,
магистрант второго года обучения
направление подготовки: Педагогическое образование,
направленность «Управление образовательными организациями»,
Южно-Уральского государственного гуманитарно-
педагогического университета
E-mail: rito4ka.55@mail.ru_

Фролова Е.В.,
канд. пед. наук, доцент кафедры ППиПМ
Южно-Уральского государственного гуманитарно-
педагогического университета
г. Челябинск
E-mail: frolovaev@cspu.ru

Модель управленческого содействия педагогам в реализации инновационной деятельности

Основу практических действий в области управленческого содействия педагогам в реализации инновационной деятельности задает личность педагога. Обеспечение инновационной направленности школьного образования является одной из приоритетных задач для Правительства РФ, но управленческий персонал недостаточно информирован о том, как реализовывать инновационную деятельность учителю в общеобразовательной организации. Необходимо ответить на следующие вопросы, о том, что осуществляет инновационная деятельность педагога и управленческое содействие педагогам, на каком фундаменте она основывается, какие условия нужно создать в образовательной школе для их реализации.

Для решения обозначенной нами проблемы нами разработана модель управленческого содействия педагогам в реализации инновационной

деятельности. Введение и применение нашей модели управленческого содействия педагогам в реализации инновационной деятельности позволит сократить время и усилия, затрачиваемые на принятие управленческих решений и внедрения инновационной деятельности в образование.

Целью создания нашей модели является повышение качества управленческой деятельности среди административно-управленческих и педагогических кадров.

Вместе с В.М. Кузнецовым под управленческим содействием педагогам в реализации инновационной деятельности мы понимаем систему необходимой, адресной и целесообразной помощи, оказываемой педагогам со стороны работников административно-управленческого персонала общеобразовательной организации в реализации инновационных проектов и программ [2].

Управленческое содействие педагогам в реализации инновационной деятельности применительно к образовательной организации, обеспечивает педагогу позицию познающего человека, делающего выбор, разрабатывающего и реализовывающего образовательную программу при осуществлении административно-управленческого персонала поддержки и сопровождения профессионального самоопределения и реализации инновационной деятельности педагогов.

Для создания модели управленческого содействия педагогам в реализации инновационной деятельности мы рассмотрели понятие «проектирование системы». Вместе с М.М. Поташником и В.С. Лазаревым под «проектированием системы управленческого содействия педагогам в реализации инновационной деятельности» мы понимаем совместное сотрудничество административно-управленческого и педагогического персонала, в которой определяется дальнейшее осуществление и результат целенаправленного профессионально-личностного развития педагогов при

решении тех или иных образовательных задач с учетом данных анализа исследований [4].

В основу проектирования алгоритма положена логическая структура, состоящая из следующих этапов:

Первый этап – этап планирования (тактический этап, этап разработки, этап проектирования, этап формулирования, этап определения). На этом этапе основными участниками являются: директор образовательного учреждения и начальник ОИОТ (отдел инновационных образовательных технологий); происходит контроль инновационного содержания существенных тенденций образовательной организации.

Мы выделили несколько основных направлений содействия:

1. Координационное (организационное) содействие:

— рационализация числа педагогов, участвующих в реализации инновационных проектов и программ;

— обоснованность делегирования работ и надлежащих ресурсов между педагогами;

— распространение опыта работы.

2. Информационное содействие:

— доступность информации об инновациях в общем образовании;

— поддержка педагогов в обобщении, описании и распространении инновационного опыта.

3. Профессионально-кадровое содействие:

— соответствие профессиональной готовности педагогов к осуществлению инновационной деятельности;

— преодоление индивидуальных трудностей;

— мотивация для участия.

4. Научно-методическое содействие:

— наличие программ методического обеспечения реализационной деятельности в школе;

— обновление информационных ресурсов.

5. Нормативно-правовое содействие:

— актуальность на определенный момент подготовки и согласованности локальных и нормативных актов.

6. Материально-техническое содействие:

— распределение материально-технических ресурсов, обеспечивающих инновационную деятельность в школе.

Принятие решений и работа основных направлений содержания на этапе планирования устанавливает основу стратегий развития и политики организации управленческого содействия педагогам в реализации инновационной деятельности.

Второй этап – этап анализа сильных и слабых сторон ОО, потенциальных возможностей, выбор стратегий. На втором этапе основными участниками являются заместители директора, начальник ОИОТ и методический совет по инновациям учреждения по инновациям. На втором этапе осуществляется широкое внедрение решений, принятых на первом этапе. Главным содержанием работы является анализ и проектирование инновационной деятельности, формулирование инновационных идей, возможностей образовательной организации, реализации хода работы.

На данном этапе нами прописаны формы и методы.

Методы:

- «метод конкретизирующих документов», чтобы оценить инновации в системе образования, не допустить объемного внедрения новшеств в образовательный процесс;

- «метод кусочного внедрения», ввод отдельного нового инновационного элемента;

- «метод вечного эксперимента», оценка получаемых результатов на протяжении длительного временного промежутка;

- «метод параллельного внедрения», сосуществование старого и нового образовательного процесса [3].

Формы:

— Консультирование – помощь педагогам, испытывающим различные затруднения в реализации инновации (курсы повышения квалификации по инновационной деятельности).

— Наставничество – вид подготовки педагога к инновационной деятельности с поддержкой опытного руководителя-наставника (внешние и внутренние стажисты, новаторы).

— Партнёрство – способ организации взаимодействия руководителя и педагога в инновационном процессе (с внешним психолого-педагогическое обучение: вебинары и т.д.).

На третьем этапе основными участниками являются методические объединения и творческие группы педагогов. Завершающий этап выбора и реализации стратегий должен привести к ожидаемым результатам и подтвердить идею.

Происходит апробирование инновационных идей. В ситуации удовлетворительных показателей результатов исследования разрабатывается программа достижения инноваций, а в будущем – напрямую достижение этих нововведений. На данном этапе важным показателем, определяющим его результативность, является мобилизация всех сотрудников учреждения, даже не участвующих в исследовании напрямую.

На четвертом этапе задействованы все участники процесса. На этом этапе проводится оценка и контроль выполнения выбранных стратегий. На итоговом этапе представлены ожидаемые результатами:

— повышение уровня компетентности педагогов в области педагогической инноватики;

- создание условий административно-управленческим персоналом для успешной реализации инновационных проектов и программ педагогическими работниками;
- создание технологии целенаправленной помощи и поддержки педагогам в реализации инновационной деятельности;
- осуществление инновационной деятельности педагогами в образовательной организации [1].

Таким образом, данная модель может быть рекомендована для реализации в образовательные организации.

Список использованных источников:

1. Дошкольная образовательная система: модели развития [Текст] / А.Ф. Аменд, М.В. Жукова, Е.В. Фролова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2004. – № 5. – С. 10-17.
2. Кузнецов, В.М. Содействие педагогам в изучении социальной среды при конструировании образовательной программы [Текст] / В.М. Кузнецов, С.Н. Трошков // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2015. – № 4 (25). – С. 61–68.
3. Мандель, Б.Р. Инновационные процессы в образовании и педагогическая инноватика: учебное пособие для обучающихся в магистратуре / Б.Р. Мандель. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2017. - 343 с.: ил., схем., табл. - Библиогр. в кн. - ISBN 978-5-4475-9050-5 ; То же [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=455509>, свободный. – 10.04.2019.
4. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений [Текст] / под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.

Ермакова А.О.,
магистрант 3 года обучения
Направления подготовки — биологическое образование
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
г. Шадринск,

Определение места и роли технологии проектной деятельности в учебном процессе по биологии

В основе Федерального государственного образовательного стандарта лежит системно-деятельностный подход. ФГОС ставит перед учителями новые задачи: развития и воспитания личности в соответствии с требованиями современного информационного общества, развития у школьников способности самостоятельно получать и обрабатывать информацию по учебным вопросам, индивидуальный подход к ученикам, развития коммуникативных навыков у учащихся, ориентировки на применение творческого подхода при осуществлении педагогической деятельности [2; с. 29].

Системно-деятельностный подход как основа ФГОС помогает эффективно реализовывать эти задачи. Главным условием при реализации стандарта является включение школьников в такую деятельность, когда они самостоятельно будут осуществлять алгоритм действий, направленных на получение знаний и решение поставленных перед ними учебных задач.

Государственный стандарт требует от учителей максимальной подготовки учащихся к самостоятельной жизни, учитель выполняет роль проводника в информационном пространстве. Для эффективной реализации системно-деятельностного подхода на занятиях по биологии актуальна технология проектного обучения. При реализации проектной технологии в учебной деятельности нужно выполнять ряд требований [4 с. 43].

Основные требования к использованию проектной технологии:

1. Наличие значимой в исследовательском творческом плане задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения (например, исследование демографической проблемы в разных регионах мира; создание серии репортажей из разных концов земного шара по одной проблеме; проблема влияния кислотных дождей на окружающую среду и т.п.).

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов (например, доклад о демографическом состоянии данного региона, совместный с партнером по проекту выпуск газеты, альманаха с репортажами с места событий, охрана леса в разных местностях, план мероприятий и т.п.).

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая, коллективная) деятельность учащихся (например, обобщение и систематизация материалов докладов, рефератов, сообщений; выполнение парами или группами альбомов, чертежей, макетов, литературных журналов; подготовка творческими коллективами праздников, ролевых игр, выставок и т.д.) [1; с. 269].

4. Структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов (например, этап поиска литературы по проблеме завершается составлением библиографического списка или библиографической картотеки; этап изучения и анализа источников – написанием введения; этап сбора фактических – оформлением схем, диаграмм, графиков и т.д.).

5. Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность [3; с. 20].

Рассмотрим место проектной технологии на занятиях биологии в образовательном стандарте.

Для того чтобы определить место и роль проектной технологии на занятиях биологии в 8 классе нами был проведен анализ рабочей программы курса биологии под руководством В.В. Пасечника (В.В. Пасечник, В.В. Латюшин, В.М. Пакулова) - М.: Дрофа, 2011; для общеобразовательных

учреждений к комплексу учебников, созданных под руководством В.В. Биология Человек 8 кл. В.В. Пасечник, А.А. Каменский, Г.Г. Швецов. Дрофа, 2016 г.).

Проведенный анализ содержания программы биологии в 8 классе позволяет сделать выбор наиболее актуальных тем, которые могут быть реализованы с использованием технологии проектного обучения. В таблице 7 мы представили виды проектов и указали сроки их реализации в учебном процессе по биологии 8 класса (см. табл. 1).

Таблица 1

Виды проектов и их место в разделе «Человек» 8 класса

Тип проекта	Тема урока	Название проекта	Обснoвание выбора проекта	Сроки реализации
1	2	3	4	5
Информационный мини-проект (принимало участие 4 человека)	«Становление наук о человеке»	«Ученые-анатомы античных времен»	Развитие знаний о становлении анатомии и ученых, которые стояли у истоков данной науки	Первая учебная четверть
Информационный проект межпредметного характера (участвовало 4 человека)	«Опорно-двигательная система»	«Основы гармонии человека»,	Развитие знаний и представлений о здоровом и нездоровом образе жизни и влиянии физической культуры на формирующуюся костно-мышечную систему в подростковом периоде	Первая учебная четверть
Информационный (участвовало 3 человека)	«Заболевания и повреждения кожных покровов»	«Угревая сыпь: причины и последствия»	Развитие знаний о физиологических особенностях подросткового периода и работе экзокринных желез	Третья учебная четверть
Групповой информационный (принимало участие 5 человек)	«Высшая нервная деятельность поведение и психика»	«Особенности проявления ВНД в подростковом возрасте»	Развитие знаний об особенностях проявления высшей нервной деятельности на этапе подросткового развития и мерах профилактики и сохранения здоровой психики	Четвертая учебная четверть

1	2	3	4	5
Долгосрочный исследовательский (участвовало 6 человек)	«Опорно-двигательная система»	«Изменение антропометрических данных подростков, занимающихся легкой атлетикой в течение 2017 - 2018 учебного года»	Развитие и формирование знаний о положительном влиянии спорта и физической культуры на формировании опорно-двигательной системы и общее физическое развитие	Первая-четвертая учебная четверть

Каждая тема является актуальной, предполагает использование технологии мини-проекта или исследовательского проекта, предусматривает формирование и развитие различных видов познавательных универсальных учебных действий. Представленные проекты реализовывались нами на протяжении 2017 – 2018 учебного года при изучении раздела «Человек» в 8 классе.

Осуществление технологии проектов требует от учителя высокого мастерства, умения работать по ситуации, одновременно организовывать и направлять различные виды деятельности детей, в совершенстве владеть проектной технологией.

Список использованных источников:

1. Бордовская, Н.В. Современные образовательные технологии [Текст] / Н.В. Бордовская, Л.А. Даринская, С.Н. Костромина. – М., Кнорус, 2011 г. – 269 с.
2. Гальперин, П.Я. О формировании творческого мышления [Текст] / П. Я. Гальперин // Школьный психолог: прил. к газ. "Первое сент.". - 1999. - № 8. - С. 29.
3. Марина, А.В. Вопросы школьного учителя биологии о проектной деятельности учащихся в условиях перехода на ФГОС [Текст] / А.В. Марина, С.Н. Трифонова, Т.В. Новаева // Биология в школе. – 2014. – № 5. – С. 16-23.

4. Темненко, С.В. Потенциал внеурочной деятельности – уроку [Текст] / С.В. Темненко, О.В. Александрова // Образование в современной школе. – 2012. – № 2. – С. 38-45 .

Ермашова М.И.

магистрант первого года обучения
направление подготовки – Психолого-педагогическое образование,
профиль «Педагогика и психология воспитания»
Тольяттинский Государственный Университет
г.Тольятти
E-mail: miler1212@yandex.ru

К вопросу применения педагогической поддержки в социальной деятельности

Главная цель обновлённой системы образования в Российской Федерации является предоставление современного и доступного образования каждому ребёнку. Это предполагает, что обучающимся будет в полной мере оказана педагогическая поддержка в решении возникающих затруднений, также будут внедрены программы по преодолению трудностей и проблем как в школьной жизни, так и за её пределами [6]. Педагоги примут участие в разработке индивидуальных образовательных программ и маршрутов развития каждого обучающегося [3].

Следует обратить внимание, что в современном мире образовались неблагоприятные внешние условия, которые весьма затрудняют как психическое развитие обучающегося, так и его духовно-нравственное становление. Каждый ребёнок остро воспринимает все события социальной

реальности, так как у него ещё не сформировалось собственное представление о мире.

Как подчёркивает Д.И. Фельдштейн, в кардинально поменявшемся мире поменялась и ситуация развития человека: «При всём многообразии и широте проводимых исследований мы имеем практически только совокупность, в том числе значимых, но часто противоречивых данных, наблюдений, представлений, фиксирующих реальные изменения и одновременно сложную ситуацию развития современного человека [7]. Учёный отмечал, что произошли изменения в социально – психологической сфере человека и это в первую очередь связано с изменениями в культурно-исторической среде. Следовательно, проблема переосмысления современной среды становится наиболее актуальной. Человек должен реально осознавать, в каком мире и социуме он живёт, какие запросы предъявляет ему современное общество.

Д.И. Фельдштейн утверждает, что ребёнок сегодня – это ребёнок, который стремится к саморазвитию, который самостоятельно пытается найти решение возникающих коммуникативных и учебных задач, но в тоже время он может подвергаться различным социальным рискам.

Современные исследователи подчёркивают, «...необходимость целенаправленной политики всеобщей педагогической поддержки индивидуального развития и саморазвития детей, обеспечения и индивидуально-ориентированного обучения» [2]. В нынешней ситуации возникает необходимость создания новой концепции воспитания, которая будет направлена на диалоговые отношения «педагог – обучающийся».

Первый, кто предложил концепцию педагогической поддержки является О.С. Газман. Суть педагогической поддержки заключалась в совместном поиске путей решения возникших затруднений, через развитие индивидуальных особенностей каждого ребёнка.

Раскрывая категорию педагогической поддержки в современной её интерпретации Е.А. Александрова, М.И. Рожков и др. отмечают, что «...

педагогический смысл поддержки заключается в том, что поддерживать можно лишь то и помогать лишь тому, что уже имеется в наличии, но на недостаточном уровне, количестве, качестве [4]. Развивая основы педагогической поддержки О.С. Газмана, его коллеги внесли свои дополнения и уточнения.

Е.А. Александрова определяет поддержку как составляющую любого сотрудничества, так как в её понимании именно во взаимодействии проявляется положительное отношение к деятельности человека, и возникает необходимость участия в его самореализации. Педагогическая поддержка представляет собой содействие ребёнку в овладении им процессами самосознания и рефлексивного сознания через те затруднения, которые у него могут возникнуть при нереализованных ожиданиях и требованиях, которые ему выставляет современное общество. Учёный подчёркивает, что основная задача педагога – дать ребёнку возможность самостоятельно спроектировать отношение к возникшей ситуации. Ребёнку необходимо самостоятельно проанализировать собственные интересы и желания, которые присутствуют в затруднении. В этом должен оказать помощь педагог. Работа педагога должна быть направлена на то, чтобы ребёнок сам смог сформулировать и определить, что он получит в результате возникшего затруднения. В процессе проектирования выявляются необходимые средства, которые помогают ребёнку в преодолении проблемы. В своих трудах Е.А. Александрова называет подобное проектирование как «индивидуальная траектория развития» [1]. У М. И. Рожкова данный процесс включён в авторскую методику педагогического стимулирования саморазвития детей в процессе организации специализированных смен, и отмечен как «проект по саморазвитию» [5].

За счёт моделирования поведения человека, ребёнок находит способы решения возникающих затруднений. Реализуя такую модель, обучающийся сможет анализировать себя и возникшие обстоятельства, и благодаря проектированию находить разрешение возникающим затруднениям. Педагог в

данном случае, как проводник, помогает ребёнку попасть на территорию собственного самоопределения и за счёт рефлексивного отношения попытаться реализовать собственные интересы.

Список использованных источников:

1. Александрова, Е.А. Психологическое и педагогическое сопровождение: индивидуальная траектория развития [Текст] / Е.А. Александрова // Народное образование. 2014. – № 9. – С. 180–187.
2. Бедерханова, В.П., Демакова, И.Д., Крылова, Н.Б. Гуманистические смыслы образования [Текст] / В.П. Бедерханова, И.Д. Демакова, Н.Б. Крылова // Проблемы современного образования. – 2012. – №1. – С.16–27.
3. Иванова, И.В. Психолого-педагогическое сопровождение саморазвития учащихся [Текст]: учебно-методическое пособие / И.В. Иванова. – Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2013. – 355 с.
4. Молодежь России: социальное развитие [Текст] / под редакцией В.И. Чупрова. – М. : Наука, 1992. – 195 с.
5. Рожков, М.И. Экзистенциальный подход к социально-педагогическому сопровождению детей [Текст] / М.И. Рожков // Ярославский педагогический вестник. 2013. – № 4. – Т.2. – С.23–27.
6. Руденка, И.В. Отечественная и зарубежная педагогика как ценностный блок школьного воспитания [Текст] / И.В. Руденка // Общественное воспитание. 2017. – Т.2, №1 (36). – С. 83-90.
7. Фельдштейн, Д.И. Изменяющейся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы [Текст] / Д.И. Фельдштейн // Национальный психологический журнал. – 2010. – № 2. – С. 6–11.

Ефимова Е.Е.

магистрант первого года обучения
направление подготовки – Социальная работа,
профиль «Управление в социальной работе»,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,
г. Челябинск
E-mail: efimova.1996@list.ru

Пташко Т.Г.

доцент, к.п.н., кафедра социальной работы, педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,
г. Челябинск
E-mail: ptashko75@mail.ru

Организация социальной работы с замещающими семьями

В современном мире семье отводится ведущая роль в системе взаимоотношений личности. Она является наиболее значимой социальной группой, в которую включен индивид и формируется в ней как личность. От нее зависит успешность самореализации ребенка в социуме [7].

В настоящий момент право жить и воспитываться в семье в Российской Федерации остается нереализованным у некоторых детей. Такие дети растут в интернатах, детских домах, домах ребенка. Но какими бы ни были эти дома современными и хорошо оборудованными, дети имеют немного шансов найти себя в самостоятельной жизни. В этой связи актуальным видится вопрос определения детей в семью, которая может им помочь в эффективной социализации – в замещающую семью.

Обсуждение вопросов, касающихся становления и развития института замещающей семьи, особенностей детей-сирот и их адаптации в условиях замещающей семьи мы нашли в работах Е. Байер [1], И.А. Бобылева [2], Е. Горбунова [3], И.Н. Курбацкого [4], В.Н. Ослон [5] и др. Педагогические основы адаптации родителей и детей в приемной семье, интеграцию в общество и дальнейшую социализацию детей-сирот в процессе сопровождения изучали Н.А. Соколова [6; 7], Н.А. Хрусталькова [8] и др.

Изучение теоретических аспектов проблемы позволило выявить, что замещающая семья – это такая форма семейного жизнеустройства ребенка, утратившего связи с биологической семьей, которая приближена к естественным условиям жизнедеятельности и воспитания, обеспечивает наиболее благоприятные условия для его индивидуального развития и социализации [1; 3; 5]. Она является средой для жизни и роста ребенка, замещающая его собственных родителей. Родители должны пройти обучение и получить право на занятие данной деятельностью. Замещающих родителей называют также семейными воспитателями.

Как форма социализации замещающая семья является семейно-государственной, имеющей признаки семейных форм социализации и государственных институтов. Как семейная форма социализации замещающая семья имеет следующие качественные характеристики:

— естественная, свойственная природе ребёнка социализация осуществляется в условиях института первичной социализации – семье;

— агентов первичной социализации, т.е. биологических родителей замещают приёмные родители без установления родственных связей между ними и ребёнком. Социализирующая роль приёмных родителей в условиях семьи естественна;

— в условиях замещающей семьи ребёнок выполняет социальные роли по отношению к родителям, братьям, сёстрам, другим членам семьи в сферах деятельности, общения. Обеспечивается становление поведенческих форм [5].

Ребенок может попадать в разные виды замещающих семей: опекунская, попечительская, усыновителей, приемная, патронатная. Для каждой из них присущи свои особенности. В то же время, предпочтение отдается усыновлению, так как ребенок обретает в этом случае статус родного.

Исследователи рассматривают замещающую семью как реабилитационную структуру, обеспечивающую компенсацию депривационных нарушений у приемных детей (В.Н. Ослон). Они указывают, что воспитание в замещающей семье более эффективно по сравнению с интернатным, поскольку ему, в этом случае, присущи непрерывность, продолжительность, устойчивость, возможность обеспечения безопасности, защищенности ребенка [3;7]. При этом исследователи отмечают, что интеграция ребенка-сироты в замещающую семью независимо от формы семейного устройства (опека, попечительство, приемная семья, патронатная семья), порождает множество проблем. Поэтому семье с приемными детьми нужно оказывать социальную помощь, сопровождая их в процессе воспитания детей [7].

Осуществлять социальное сопровождение семей с детьми, в том числе замещающих, могут государственные и (или) муниципальные учреждения социального обслуживания, СО НКО, организации и учреждения ведомств, привлекаемых для решения медицинских, психологических, педагогических, юридических и социальных проблем семьи, на межведомственной, внутриотраслевой и межсекторной основе [3]. Социальное сопровождение семей с детьми осуществляется в соответствии с принятыми в субъекте РФ модельной программой, регламентом и порядком межведомственного взаимодействия.

Социальное сопровождение семей с детьми, в том числе замещающих семей, могут осуществлять специалисты соответствующей профессиональной квалификации: специалисты по социальной работе, специалисты по работе с семьей, социальные педагоги, педагоги-психологи, специалисты по

реабилитации, опеке и попечительству. В учреждениях социальной защиты создаются специальные отделения по работе с замещающими семьями. Целью отделения сопровождения является создание комплекса условий для сопровождения замещающих семей, имеющих на воспитании детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей и семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее – семьи с детьми).

Основными задачами отделения сопровождения являются:

— своевременное оказание профессиональной психолого-педагогической и социально-педагогической помощи, направленной на реабилитацию и выход их трудной жизненной ситуации, предотвращения и разрешения кризисных ситуаций в семьях с детьми;

— повышение уровня компетентности родителей в вопросах воспитания, реабилитации и развития ребенка с ОВЗ и приемного ребенка в процессе совместного с ним проживания;

— мобилизация, аккумуляция и оптимальная поддержка ресурсов семьи для полноценного развития ребенка, укрепление ее жизнеспособности;

— организация взаимодействия с учреждениями, общественными организациями, заинтересованными в поддержке и расширении предоставляемых услуг семьям;

— содействие органам опеки и попечительства в комплексном сопровождении замещающих семей, имеющих на воспитании детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Таким образом, социальная работа по сопровождению семей с детьми направлена на повышение уровня психолого-педагогической компетентности и воспитательных возможностей замещающих родителей; помощь в вопросах воспитания, формирования привязанности у принятого в семью ребенка; содействие в снижении уровня затруднений в процессе адаптации приемного ребенка в новой семье, тем самым повышая уровень социально-психологического благополучия в замещающих семьях.

Список использованных источников:

1. Байер, Е. Приемная семья для детей-сирот – приоритетная задача государственной поддержки детства [Текст] / Е. Байер // Народное образование. – 2009. – №2. – С. 85-89.
2. Бобылева, И.А. Педагогические условия постинтернатной адаптации выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения [Текст]: автореф. дисс. канд. пед наук / И.А. Бобылева. – Владимир, 2000. – 17 с.
3. Горбунова, Е. Профессиональная замещающая семья: поиск и находки, проблемы и достижения [Текст] / Е. Горбунова // Народное образование. – 2007. – №7. – С. 232-233.
4. Курбацкий, И.Н. Становление и развитие института приемной семьи в России [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.Н. Курбацкий. – Калуга, 2002. – 213 с.
5. Ослон, В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья [Текст]. – М. : Генезис, 2006. – 368 с.
6. Содержание и методика педагогической деятельности в социальной работе (социальная педагогика) [Текст]: учеб. пособие / Н.А. Соколова, Н.П. Артемьева, В.Ф. Жеребкина, Т.Г. Пташко, С.В. Рослякова, Е.Г. Черникова, Т.П. Скребцова, А.А. Шевченко, Е.В. Моисеева, Н.В. Сиврикова; под ред. Н.А. Соколовой. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. – 350 с.
7. Технологии социальной защиты и обслуживания семей и детей [Текст]: учеб. пособие / Р.С. Димухаметов, В.Ф. Жеребкина, Е.В. Моисеева, Т.Г. Пташко, С.В. Рослякова, Н.В. Сиврикова, Н.А. Соколова, Е.М. Харланова, Е.Г. Черникова, А.А. Шевченко; под общ. ред. Т.Е. Никитиной. – Челябинск: Книга, 2017. – 463 с.
8. Хрусталькова, Н.А. Концептуальные основы формирования педагогической компетентности родителей в профессионально-замещающей

семье [Текст] / Н.А. Хрусталькова // Вопросы психологии. – 2008. – № 6. – С. 82-84.

Зайдуллина Э.Р.

магистрант второго года обучения
направление подготовки – социальная работа,
профиль «управление в социальной работе»,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,
г. Челябинск

E-mail: sportsmenka@mail.ru

Рослякова С.В.

канд. пед. наук, доцент кафедры
социальной работы, педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,
г. Челябинск

E-mail: roslyakova71@mail.ru

Наставничество как организационная форма профориентационной работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей

С каждым новым десятилетием XXI века в кадастре профессий растет количество новых специальностей, а существующие непрерывно развиваются и видоизменяются, что затрудняет современным подросткам процесс выбора профессии. И как отмечает Е.Е. Верхотурцева, особо остро стоит вопрос выбора профессии у детей подросткового возраста –воспитанников детского дома [2].

Так, исследования, проведенные Е.Е. Вехотурцевой [2], Е.Г. Ларионовой и О.В. Ярлыковой [9], показали, что выпускникам детских домов и интернатов трудно адаптироваться в обществе современной России. Дети-сироты замкнуты, эгоистичны, немного агрессивны, не считаются с мнением других людей. Сама организация жизнеспособности детей в интернатных учреждениях устроена таким образом, что у них формируется только одна позиция – позиция сироты, не имеющего поддержки и одобрения в социуме. Эта роль реализуется человеком в течение всей его жизни и удерживает детей-сирот в инфантильной иждивенческой позиции, блокирует проявление потенциальных возможностей. Поэтому они с трудом находят работу и легко ее теряют, трудно привыкают к трудовой дисциплине и трудовым обязанностям [9, с. 2].

В пособии, раскрывающем проблемы социальной защиты и обслуживания семей и детей, отмечено, что у воспитанников детских домов разрушено звено психологического времени личности, что проявляется в отсутствии у них мотивов и представлений, связанных с будущим и прошлым, что говорит о необходимости корректировки временной трасспективы [8, с. 396]. По мнению авторов, дети-сироты негативно относятся к прошлому, неактивны в настоящем и позитивны в отношении будущего. Но они не планируют будущее [6, с. 218]. Для них характерно пассивное самоопределение и развитие негативных его вариантов. Ученые считают, что нужно способствовать осознанному построению временной перспективы и профессиональному самоопределению детей-сирот [8, с. 400].

Успех детей-сирот в будущей трудовой деятельности зависит от качества проектирования организации процесса профессиональной ориентации. Социальное проектирование всегда связано с учетом множества субъективных и объективных факторов, влияющих на организуемый процесс [7, с. 264-265]. Это касается и процесса профориентации. Термин «профориентация» впервые появился еще в начале прошлого столетия в США. На протяжении последующего времени профориентация интенсивно развивалась и изучалась

как отечественными (Н.С. Пряжников, Е.А. Климов и др.), так и зарубежными (Д. Сьюпер, Дж. Холланд и др.) учеными. А.Д. Сазонова трактует понятие «профориентация» как систему подготовки человека к свободному, самостоятельному выбору или перемене профессии с учетом его склонностей, интересов, возможностей, имеющихся общественных потребностей, перспектив развития, а также с учетом необходимости полноценного распределения трудовых ресурсов в интересах хозяйства страны, отдельной отрасли, экономического региона [3].

У детей -сирот на этапе выбора профессии существуют трудности. Чаще всего воспитанники детских домов и интернатов на этапе выбора профессии ориентируются на более простой, низкоквалифицированный труд, а также на те профессии, которые чаще всего встречаются в их социальном окружении (педагоги, воспитатели, медицинские работники, водители). Они готовятся идти учиться на специальности среднего уровня профессионального образования [9].

В рамках проведенного нами исследования на базе МБУ «Центра помощи детям, оставшихся без попечения родителей, «Надежда» было выявлено, что дети-сироты выбирают профессии узкого круга: врач, учитель, швея, повар, продавец и т.д. Из выпускников центра 25 % находятся в поиске работы после прохождения обучения в образовательном учреждении, 10% – работают в сфере здравоохранения, 30% – в сфере услуг.

Сегодня разработано множество форм, методов, направленных на профессиональное самоопределение подростков. Для занятий по профориентации с детьми разработаны беседы, игры, конкурсы, викторины. По нашему мнению, одной из эффективных форм работы с подростками-сиротами и подростками, оставшимися без попечительства родителей, является наставничество. Ведь для ребенка-сироты необходимо иметь значимого человека (взрослого), товарища, который способен и готов помочь в трудной ситуации. Профессиональное самоопределение в этом плане – не исключение.

В общепринятом смысле, наставник – это человек, который обладает большим, чем у подопечного, опытом в определенной сфере или в жизни в целом, и он готов этим опытом делиться и помогать другому в его развитии [4].

Для реализации профориентационной работы с подростками – воспитанниками детского дома - мы разработали проект «Профнаставник - 74», цель которого помочь ребенку из детского дома в определении своего профессионального выбора. В рамках данного проекта планируется отобрать кандидатов в наставники из числа сотрудников компаний, заинтересованных в поиске новых кадров. Для будущих наставников будут организованы курсы, где их познакомят с особенностями детей-сирот, целями и задачами наставничества. В ходе совместных мероприятий (мастер-классов, тренингов, экскурсий) будут сформированы пары наставников и подопечных, готовых к длительной совместной работе.

Наставник сможет рассказать о своем опыте выбора профессии, работы в разных учреждениях, познакомить с профессиями друзей посредством показа презентаций, фотографий, видеофрагментов. Эта информация может носить адресный характер быть подобрана для конкретного ребенка, даже может быть составлена по его запросу.

Наставник будет иметь возможность работать с детьми-сиротами в разных направлениях профориентации: профессиональном консультировании, профессиональном просвещении, даже устраивать для таких детей профессиональные пробы.

Каждое направление профориентационной работы предполагает свои формы и методы, как деятельности наставника, так и совместной деятельности с ребенком. Для работы с детьми-сиротами в рамках наставничества целесообразно использовать индивидуальные и групповые беседы. Они позволят получить дополнительную информацию от детей, оставшихся без попечения родителей, об их интересах, увлечениях, склонностях, а также

раскрыть наиболее привлекательные стороны конкретной профессии, ее сложности и трудности.

Эффективной формой совместной деятельности будут являться экскурсии. Основная цель профориентационных экскурсий – формирование у детей представлений о содержании труда в той или иной профессии. В настоящее время для профориентационной работы широко внедряются новые методики, например, использование игровых технологий в виде тренажеров и симуляторов. Попробовав на себе ту или иную роль, подросток может понять, справится ли он с ней в реальной жизни [1].

Один из практикоориентированных форматов профориентации нашего проекта является профессиональная проба – «профессиональное испытание», моделирующее элементы конкретного вида профессиональной деятельности, завершённый процесс которого способствует сознательному, обоснованному выбору профессии. Задача каждой пробы – наглядно раскрыть лучшее, что есть в профессии, и то лучшее в подростке, что будет действовать и расти в нем, если он выберет эту профессию [1].

Благодаря такой форме профориентационной работы с детьми, оставшимися без попечения родителей, как наставничество подростки из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, получают профессиональные навыки, научатся работать в коллективе, общаться с коллегами и начальством. Общение с опытным взрослым предотвратит негативные аспекты в социализации детей [5] и будет способствовать приобретению коммуникативных умений, формированию осознанного подхода к выбору профессии. Также этот опыт позволит им по-новому взглянуть на себя и свои возможности, поверить в свои силы, построить планы на будущее.

Список использованных источников:

1. Белоусов, А.А. Средства и формы профориентационной работы в предметной области «Технология» [Текст] / А.А. Белоусова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 44. – С. 275–277

2. Верхотурцева, Е.Е. Теоретические аспекты проблемы профессиональной ориентации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [Текст] / Е.Е. Верхотурцева // Электронный научный журнал «Профессиональная ориентация». – 2017. - №1. – С. 8-12.
3. Гудкова, Е.В. Основы профориентации и профессионального консультирования [Текст]: учеб. пособие / Е.В. Гудкова; под ред. Е.Л. Солдатовой. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. – 125 с.
4. Методическое пособие для воспитателей, детей и молодежи, и их законных представителей «Наставники: не рядом, а вместе!» [Текст] // Агентство социальных инициатив. – 2017. – 56 с.
5. Рослякова, С.В. Социальная профилактика как технология социальной защиты и обслуживания семей и детей [Текст] / С.В. Рослякова // Вестник ВЭГУ. – 2018. – № 1. – С. 101-112.
6. Содержание и методика педагогической деятельности в социальной работе (социальная педагогика) [Текст]: учеб. пособие / В.Ф. Жеребкина, С.В. Рослякова, Е.Г. Черникова и др.; под ред. Н.А. Соколовой. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. – 350 с.
7. Социальная педагогика [Текст]: учебник и практикум / Н.П. Артемьева, В.Ф. Жеребкина, Е.В. Моисеева, Т.Г. Пташко, С.В. Рослякова, Н.В. Сиврикова, Т.П. Скребцова, Е.Г. Черникова, А.А. Шевченко. – М.: ЮРАЙТ, 2016. – 309 с.
8. Технологии социальной защиты и обслуживания семей и детей [Текст]: учеб. пособие / Р.С. Димухаметов, В.Ф. Жеребкина, Е.В. Моисеева, Т.Г. Пташко, С.В. Рослякова, Н.В. Сиврикова, Н.А. Соколова, Е.М. Харланова, Е.Г. Черникова, А.А. Шевченко; под общ. ред. Т.Е. Никитиной. – Челябинск: Книга, 2017. – 463 с.
9. Ярлыкова, О.В. Профессиональное самоопределение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [Текст] / О.В. Ярлыкова, Е.Г. Ларионова // Электронный научный журнал «Профессиональная ориентация». 2017. – №1. – С. 231.

Закирова И.Р.

магистрант второго года обучения
направление подготовки – Социальная работа,
профиль «Управление в социальной работе»,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,
г. Челябинск
E-mail: iliay-1995@mail.ru

Соколова Н.А.

д.п.н., профессор кафедры
социальной работы, педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,
г. Челябинск
E-mail: sokolovana-2011@mail.ru

Управление межличностными конфликтами детей из неблагополучных семей в условиях социально-реабилитационного центра

Семья считается важным институтом социализации. То, что ребенок обретает в семье, он сохранит на протяжении всей своей дальнейшей жизни. В настоящее время наблюдаются признаки кризиса современной семьи, проявляющиеся в росте числа незарегистрированных браков, частоте разводов, уклонении родителей от выполнения своих обязанностей по воспитанию детей, увеличении числа неблагополучных семей.

Рассмотрим, что ученые понимают под неблагополучной семьей. В учебном пособии «Технологии социальной защиты и обслуживания семей и детей» рассматриваются различные классификации семей: конфликтные, кризисные, проблемные (В.С. Торехтий), педагогически несостоятельные,

асоциальные (А.В. Мудрик, С.А. Беличева и др.), отмечается разность подходов и формулировок видов семей [9].

С точки зрения Г.П. Бочкаревой, неблагополучная семья – это семья, в которой родители грубо, неуважительно относятся к детям, подавляют их волю. [Цит. по 6]. Автор считает, что в этих семьях отсутствуют эмоциональные контакты между родителями и детьми. П.Д. Павленок с позиции социальной работы определяет неблагополучную семью не только как семью, материальная жизнь которой далека от нормальной, но и семья, которая утратила веру в возможность изменения своей жизни в лучшую сторону и продолжает идти к полному краху. Неверие в собственные силы и отсутствие помощи со стороны формируют соответствующий образ жизни, который усваивают и дети [7].

Следовательно, неблагополучная семья не только разрушается сама, но и разрушительно, негативно влияет на ребенка. Причем она может своим неблагополучием воздействовать по-разному: психически (через угрозы, подавление личности, навязывание асоциального образа жизни и др.), физически (жестокое наказание, побои, насилие, принуждение к заработку денег разными способами, отсутствие пищи), социально (выживание из дома, отбирание документов, шантаж и др.) [2].

Дети из неблагополучных семей отличаются выраженным состоянием неуверенности, незащищенности и безысходности. Многочисленные исследования подтверждают наличие у них тревожности, конфликтности, чувства неполноценности, что существенно сдерживает их личностное и, особенно, коммуникативное развитие [6].

Неблагополучная семья – это семья, в которой обесцениваются или игнорируются основные семейные функции, присутствуют скрытые или явные дефекты воспитания, в результате чего появляются «трудные дети» (М.А. Галагузова) [2].

По статистике большинство детей, воспитывающихся в условиях неблагополучия, попадают в социально-реабилитационные центры. Социально-

реабилитационный центр для несовершеннолетних – специализированное государственное учреждение, осуществляющее профилактику безнадзорности и беспризорности, обеспечивающее временное проживание, социальную помощь и реабилитацию несовершеннолетних в возрасте от 3-18 лет, оказавшихся в трудной жизненной ситуации [2].

В отношении всех детей, которые попадают в социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних можно сказать, что они перенесли различные психологические травмы. Для таких детей, общими характеристиками являются потеря доверия к миру (потеря чувства, что мир – безопасное и справедливое место) и к взрослым, что приводит к трудностям формирования контактов, выраженное внутреннее напряжение, легко возникающий страх повторения травмирующей ситуации, растерянность, большое количество негативных эмоций, высокий уровень конфликтности. Это приводит к нарушениям адаптации ребенка и трудностям взаимоотношений со сверстниками [4].

Время пребывания ребенка в «Социально-реабилитационном центре» можно использовать для обучения несовершеннолетних социальным навыкам, в том числе навыкам управления межличностными конфликтами.

Под межличностным конфликтом понимают открытое столкновение взаимодействующих субъектов на основе возникших противоречий, выступающих в виде противоположных целей, не совместимых в какой-то конкретной ситуации [1; 3]. Причинами возникновения межличностных конфликтов детей из неблагополучных семей могут быть: недостаточная инициативность ребёнка в установлении контактов с ровесниками; отсутствие между играющими эмоциональных устремлений; различные умения и возможности [4; 6].

Обучение социальным навыкам, в том числе, навыкам разрешения и управления конфликтами лучше всего осуществляется в ходе социально-психологических тренингов [5]. Социально-психологический тренинг

понимается как практика психологического воздействия, основанная на методах активного социально-психологического обучения [8, с. 257]. Цель тренинга – формирование навыков управления межличностными конфликтами.

Разработанный нами тренинг включает в себя 10 взаимосвязанных занятий по 2-3 часа (общая продолжительность 25-30 часов), представленных в таблице 1.

Таблица 1

Краткое содержание занятий тренинга

Занятие	Цель	Упражнения
1. Что такое конфликт. Причины возникновения	Знакомство. Понимание природы конфликта	«Круг знакомства», «Презентация», «Ассоциация со встречей», «Прогноз погоды», «Что такое конфликт», работа в группах, обсуждение, работа в микрогруппах, «Молва», «Подарок»
2. Навыки общения	Изучить процесс выработки и принятия группового решения в ходе общения и групповой дискуссии	«Печатная машинка», «Карлики и великаны», игра «Воздушный шар», «Да-Нет», «Коллаж», невербальное общение «Передай другому», «Аплодисменты по кругу»
3. Навыки общения	Развитие навыков общения как одного из элементов в профилактике конфликтов	«Сигнал», «Посылка», «Кто как поведет?», «Варианты общения», ролевая игра «На приеме у психолога», «Понимание», «Другой акцент», «Рукопожатие»
4. Навыки общения	Развитие навыков общения как одного из элементов в профилактике конфликтов, позитивное утверждение личности	«Меняющаяся комната», «Ревущий мотор», «Шалаш», «Кто я?», «Мишка с шишкой», «Похвали себя», «Комплимент», «Дружественные ладошки»
5. Отношения к конфликтам	Развитие способности адекватного реагирования на конфликтные различные ситуации	«Трамвайчик», синквейн, «Алфавит эмоций», «Плюсы и минусы конфликта», «Я в конфликте», «Смена акцентов», тест «30 пословиц», «Достойный ответ», «Нас с тобой объединяет», «Спасибо за приятное занятие»
6. Отработка навыков «Я-высказывания»	Отработка навыков «Я-высказываний», способствующих разрешению конфликтных ситуаций.	«Кальмар», «Передай мяч», «Ты-высказывание», «Я-высказывание», «Саботажники», «Дождь идёт»
7. Управление конфликтом	Ознакомление со способами управления конфликтами; формирование умений эффективного поведения в конфликтных ситуациях	«Привет себе любимому», «Просьба», «Нахал», «Польза от ошибок», «Репетиция поведения», «Техника вежливого отказа», «Внутренний голос», «Проталкивание в автобусе», «Я – идеал», «Мои сильные стороны»
8. Стратегия разрешения межличностного конфликта	Научить выбирать эффективные стратегии разрешения межличностного конфликта	«Извержение вулкана», «Босс сказал», «Пройти через швейцара», «Незаконченные предложения», «Власть и Сила духа», «Остров», «Моя ситуация», «Проблема», «Услышь другого», «Закончи предложение»
9. Деловая игра «Потерпевшие кораблекрушение»	Изучить процесс выработки и принятия группового решения в ходе общения и групповой дискуссии	Деловая игра «Потерпевшие кораблекрушение»
10. Собрание чемодана	Подвести итог, вывести из тренинга	«Дерево терминов», «Групповой коллаж», «Чемодан», «Букет»

Каждое занятие состоит из трех структурных разделов:

1. Включение в занятие, предусматривающее решение следующих задач: оценка уровня усвоения материала предыдущего занятия (получение обратной связи) в форме опроса (что больше всего запомнилось или понравилось на прошлом занятии) или проверки задания; актуализация темы текущего занятия

и выявления ожиданий; создание доброжелательной и продуктивной атмосферы; поддержание демократической дисциплины в форме принятия, уточнения или повторения правил группы.

2. Основная часть, включающая несколько тематических заданий в сочетании с упражнениями, играми. В основной части занятия предусмотрены теоретический и практический блоки. Однако это разделение является весьма условным, т.к. знания (как умения и навыки) на занятии пополняются в процессе выполнения практических заданий.

3. Заключительная часть включает подведение итогов, получение обратной связи по тематике текущего занятия, релаксацию и процедуру завершения занятия.

Таким образом, данная тренинг-программа позволит детям из неблагополучных семей овладеть навыками управления межличностными конфликтами, повысит культуру общения между сверстниками, создаст более комфортную обстановку для реабилитации детей.

Список использованных источников:

1. Анцупов, А.Я. Конфликтология [Текст] / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – СПб.: Питер, 2017. – 547 с.
2. Галагузова, М.А. Социальная педагогика: курс лекций [Текст] : учебное пособие для вузов / М. А. Галагузова [и др.]; под ред. М. А. Галагузовой. – М.: Владос, 2006. – 416 с.
3. Гришина, Н.В. Психология конфликта. Хрестоматия [Текст] / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
4. Емельянова, Е.В. Психологические проблемы современных подростков и их решение в тренинге [Текст] / Е.В. Емельянова. – М.: Генезис, 2015. – 372 с.
5. Куклина, Л.В. Организационные и методические основы социально-психологического тренинга [Текст] / Л.В. Куклина, С.Я. Куклин. – М.: НОУ ВО МосТех, 2017. – 110 с.
6. Кулясова, Ю.А. Особенности воспитания в неблагополучных семьях

[Электронный ресурс] / Ю.А. Кулясова // Молодой ученый. – 2014. – №2. – С. 804-806. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/61/9152/>, свободный. – 19.04.2019.

7. Павленок, П.Д. Технологии социальной работы с разными категориями населения [Текст]: учебное пособие / П.Д. Павленок, М.Я. Руднева; под ред. проф. П.Д. Павленка. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 272 с.

8. Социальная педагогика [Текст] : учебник и практикум / Н.П. Артемьева, В.Ф. Жеребкина, Е.В. Моисеева, Т.Г. Пташко, С.В. Рослякова, Н.В. Сиврикова, Т.П. Скребцова, Е.Г. Черникова, А.А. Шевченко. – М.: ЮРАЙТ, 2017. – 309 с.

9. Технологии социальной защиты и обслуживания семей и детей [Текст] : учеб. пособие / Р.С. Димухаметов, В.Ф. Жеребкина, Е.В. Моисеева, Т.Г. Пташко, С.В. Рослякова, Н.В. Сиврикова, Н.А. Соколова, Е.М. Харланова, Е.Г. Черникова, А.А. Шевченко; под общ. ред. Т.Е. Никитиной. – Челябинск: Книга, 2017. – 463 с.

Ибрагимова Л.Б.,

Черкасов Н.О.

магистранты I года обучения

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»

г. Челябинск

E-mail: Lyubavochka1453@mail.ru

Основные тенденции психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях

В основном законе государства – Конституции задекларировано: «Каждый имеет право на образование» (п. 1 ст. 43 Конституции РФ) [4]. Далее

эту статью раскрывает Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации", включая в понятие «каждый» детей с ограниченными возможностями здоровья, под которыми понимаются физические лица, имеющие недостатки в физическом и (или) психологическом развитии (п. 16 ст. 2 ФЗ Об образовании) [6].

Инклюзивное образование, то есть обеспечение равного доступа к образованию абсолютно всех обучающихся, учитывая их индивидуальные особенности, понятие не современного гуманного и демократичного XXI века.

Л. С. Выготский один из первых указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями не исключался бы из общества детей с нормальным развитием. Он указывал, что при всех достоинствах специальные школы отличается тем основным недостатком, что они замыкают своего воспитанника — слепого, глухого или умственно отсталого ребенка — в узкий круг школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на своем недостатке и не вводит его в настоящую жизнь. Специальная школа вместо того, чтобы выводить ребенка из изолированного мира, развивает в нем навыки, которые ведут к еще большей изоляции и усиливают его сепаратизм [1]. Потому Л. С. Выготский считал, что задачами воспитания ребенка с нарушением развития являются его интеграция в жизнь и осуществление компенсации его недостатка каким-либо другим путем. Причем компенсацию он понимал не в биологическом, а в социальном аспекте, так как считал, что воспитателю в работе с ребенком, имеющим дефекты развития, приходится иметь дело не столько с биологическими фактами, сколько с их социальными последствиями. Он считал, что широчайшая ориентировка на нормальных детей должна служить исходной точкой пересмотра специального образования.

Эти тенденции, определившиеся еще в начале XX века, нашли широкое отражение в современной системе образования.

Инклюзивное образование является одним из самых актуальных и дискуссионных вопросов на сегодняшний день. И это связано с массовым увеличением детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в России, обучающихся в общеобразовательных учреждениях.

Целью работы с детьми с ОВЗ в общеобразовательной школе в рамках инклюзивного образования можно считать комплексную помощь в освоении образовательной программы соответствующего уровня, что, в свою очередь, подразумевает:

1. Создание специальных образовательных средств для работы с детьми с ОВЗ в рамках общеобразовательной программы. Под такими средствами подразумеваются различные учебные пособия, которые позволяют сделать условия обучения ребенка с ОВЗ более комфортными в соответствии с его индивидуальными потребностями.
2. Создание особых критериев оценивания детей с ОВЗ в рамках общеобразовательной программы. Данные критерии обязательно должны быть отражены в самой программе и включены в календарно-тематическое планирование. В качестве примера подобной шкалы можно назвать выделение многоуровневой шкалы оценивания, т.е. все возможные виды учебных заданий по каждой конкретной теме распределяются по нескольким уровням: базовый, повышенный и т.д. Тогда задания базового уровня могут быть предназначены в первую очередь для детей с ОВЗ.

Для того, чтобы дать возможность таким обучающимся адекватно социализироваться, получать знания и развиваться, школа должна создать специальные условия, которые были бы оптимальны для полноценного развития детей ОВЗ. То есть образовательное учреждение не должно заставлять ребенка адаптироваться к уже устоявшимся формам, а должно быть само готово спроектировать, создать новые формы.

Это выражается в:

1. Создании эффективной нормативно-правовой базы процесса обучения детей с ограниченными возможностями, которая бы отвечала всем современным проблемам и тенденциям;

2. создании условий педагогам, работающим с данной категорией детей пройти курсы повышения квалификации/переобучения по данному направлению, а также специалистам сопровождения, реализующих инклюзивное образование;

3. разработке специального методического обеспечения (учебных программ/учебных планов/и т.д.), а при необходимости и специальных тетрадей, учебников, методических пособий для самого обучающегося;

4. создании «без барьерной» школьной среды, то есть прививание всем обучающимся принципов равенства, уважения, взаимопомощи;

5. создании условий эффективного взаимодействия организаций, учреждений, ведомств, обеспечивающих социальную поддержку и помощь детей ОВЗ;

6. обеспечении взаимодействия самого образовательного учреждения и семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья.

И.И. Гулина характеризует процесс сопровождения детей с ОВЗ как комплекс последовательно реализуемых специалистами сопровождения действий, позволяющих субъекту сопровождения определиться с принятием решения и нести ответственность за его реализацию. При этом необходимо отметить, что педагогическое сопровождение осуществляется параллельно классным руководителем, учителями-предметниками, психологом-педагогом, а также при необходимости учителем-логопедом, социальным педагогом и т.д.

Гулина следующим образом характеризует содержание и формы работы процесса сопровождения:

1. Проведение индивидуальной работы с обучающимися и их родителями

2. Проведение тематических педагогических советов по проблемам сопровождения детей с ОВЗ;
3. Ведение карт сопровождения динамики учебных навыков детей;
4. Разработка методических рекомендаций для учителей;
5. Ежедневное наблюдение за детьми во время учебной и внеурочной деятельности;
6. Поддержание постоянной связи с учителями-предметниками, педагогом-психологом, медицинским работником, администрацией школы, родителями;
7. Составление индивидуального комплексного маршрута сопровождения, отражающего пробелы знаний и пути их ликвидации, способы предъявления учебного материала, темп обучения, направления коррекционной работы;
8. Контроль успеваемости и поведения детей в классе;
9. Формирование благоприятного микроклимата в классе;
10. Организация внеурочной деятельности, направленной на развитие познавательных интересов учащихся, их общее развитие [3].

Выборка методов работы с ребенком с ОВЗ зависит от того, какие именно нарушения физического или психологического здоровья стали основой для присвоения ему данной категории. Так, С.Ю. Танцюра предлагает различные рекомендации по работе с детьми с ОВЗ в зависимости от нарушений здоровья, например, индивидуальное обращение к ребенку с аутизмом, поскольку фронтальные инструкции он не будет воспринимать [5].

Особое место в данном контексте занимает вопрос психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. М. Р. Битянова определяет это понятие как целостная системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и психологического развития ребенка в школьной среде [2]. Рассматривая эту

сферу, следует отметить, что речь идет не только о наличии психологов и педагогов с соответствующей квалификацией в общеобразовательном учреждении, но и других специалистов, например, таких как логопед, социальный работник, дефектолог и т.д.

Субъектами сопровождения становятся не только дети, нуждающиеся в особом внимании (дети ОВЗ), но и другие обучающиеся, которые также включены в систему инклюзивного образования. Необходимо подготовить комплекс мероприятий, направленных на минимизацию негативного и на использование позитивного отношения для создания не просто толерантной образовательной среды, но эффективного включения создаваемых позитивных отношений в структуру комплексного психолого-педагогического сопровождения.

Важным субъектом являются родители. Здесь необходимо разработать индивидуальные, отдельные технологии оценки и самого сопровождения специалистами.

Таким образом, на сегодняшний день инклюзивное образование в России представляет собой систему методических разработок, рекомендаций и взаимоотношений между педагогами, учениками и родителями, целью которой является создание комфортных условий для обучения и развития детей с ограниченными возможностями здоровья в пространстве общеобразовательных программ. В силу того, что инклюзивное образование сравнительно «молодо», первоочередной задачей как теоретических, так и практикоориентированных разработок является его совершенствование и оптимизация. Существующая нормативно-правовая база создает основу, определяет тенденции данного направления. Задача современных общеобразовательных учреждений состоит в том, чтобы создать эффективные, оптимальные условия для успешной реализации данных программ.

Список использованных источников:

1. Ахметова, Д.З. Теоретико-методологические основания инклюзивного образования в трудах российских ученых первой четверти XX В. (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, В. П. Кащенко, С. Т. Шацкий и др.) [Текст] / Д.З. Ахметова // Педагогика и психология образования. – 2016. – №3. – С.5-8.
2. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М.Р. Битянова. — М.: Совершенство, 1997. — 298 с.
3. Гулина, И.И. Психолого-медико-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / И.И. Гулина // Инклюзия в образовании – комплексный подход к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья / отв. ред. Е.И. Щербакова. – Вологда, 2014. – С. 62-67.
4. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30 декабря 2008 г. № 6-ФКЗ, от 30 декабря 2008 г. № 7-ФКЗ, от 5 февраля 2014 г. № 2-ФКЗ, от 21 июля 2014 г. № 11-ФКЗ) [Текст] // Собрание законодательства РФ. – 2014. – № 31. – Ст. 4398.
5. Танцюра, С.Ю. Индивидуальная образовательная программа в условиях инклюзии. Методические рекомендации [Текст] / С.Ю. Танцюра, С.И. Кононова. – М.: ТЦ Сфера, 2016. – 64 с.
6. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации (ред. от 25.11.2013; с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2014) [Текст] // Российская газета. – Ст. 303.

Кизилов Д.С.,

аспирант IV года обучения,

ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»,

Ахметжанова Г.В.,

д.п.н, профессор, заведующий кафедрой педагогики и методик преподавания,

ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»,

г. Тольятти

E-mail: g.v.ahmet@mail.ru

Психолого-педагогическое сопровождение как условие формирования профессионального самоопределения старшеклассников

Современный рынок труда во многих областях профессиональной деятельности перенасыщен, что создает ситуацию конкурентоспособности среди выпускников. Постоянно меняются требования самой профессии к тем качествам и уровню подготовки, которые требуют от выпускника школы особой готовности в плане собственного профессионального самоопределения.

Это подчеркивается и в Федеральном государственном образовательном стандарте Основного общего образования, где указано, что результатом освоения основной образовательной программы общего образования является «формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений, с учетом устойчивых познавательных интересов, а также на основе формирования уважительного отношения к труду, развития опыта участия в социально значимом труде» [8].

Из этого следует, что проблема профессионального самоопределения как социальный заказ общества требует разработки теоретических и практических

аспектов, направленных на актуализацию и качественное обновление, возможно, и создание методических основ психолого-педагогического сопровождения данного процесса у старшеклассников в свете современной социально-экономической ситуации.

Современная практика показывает, что, определяясь с траекторией своего личностно-профессионального самоопределения, старшеклассник недостаточно свободно демонстрирует свою ориентировку в профессиональном мире, имеет слабые представления о предъявляемых профессией требованиях, что затрудняет ему возможность самостоятельно выстраивать перспективы своего развития, соотнося свои личностные способности и интересы с профессиональной деятельностью.

Процесс профессионального самоопределения особую актуальность приобретает в период юношеского возраста, но основы самоопределения закладываются еще в дошкольном возрасте, а выбор профессиональной деятельности не является окончательным, поскольку на протяжении всей профессиональной жизни человека постоянно вносятся определенные коррективы. В связи с этим считается, что профессиональное самоопределение – это гибкий, динамичный, обновляющийся процесс, имеющий свои особенности на разных этапах возрастного развития.

Проблема построения психолого-педагогического сопровождения представлена в исследованиях Е.А. Климова [2], Л.А. Коломеец [3], Л.М. Митиной [6].

Согласно мнению большинства исследователей психолого-педагогическое сопровождение в образовательной организации имеет целью развивать устойчивое самосознание у обучающегося, способствовать развитию его личности, помочь в выработке вариантов реализации выбора профессиональной деятельности. Особую роль в этом процессе призван играть личностно-ориентированный подход к учащемуся [5].

С.Н. Чистякова, рассматривая психолого-педагогическое сопровождение, делает акцент на том, что оно помогает старшекласснику расти в личностном плане [9].

А.В. Мудрик связывает этот психолого-педагогическое сопровождение с оказанием помощи в ходе социализации, где старшеклассник приобщается к социально-культурным и нравственным ценностям, которые выступают его ориентирами в процессе саморазвития и самореализации [7].

По мнению, Д.А. Леонтьева, основой психологического сопровождения определения направления школьником своего профильного обучения является комплекс, включающий диагностические процедуры, формирование и поддержку его готовности сделать выбор самостоятельно и нести за него ответственность [4].

Э.Ф. Зеер предлагает рассматривать процесс психологического сопровождения как процесс, направленный на то, чтобы изучить, сформировать, развить, в случае необходимости внести коррективы в профессиональное становление личности учащегося [1].

С.Н. Чистякова отмечает следующие три показателя, характеризующих результат педагогического сопровождения профессионального самоопределения: ценностно-смысловой, информационный, деятельностно-практический [9]. Ценностно-смысловой показатель определяет наличие у школьника мотивов выбора профессии, подчеркивающих его активную позицию в этом процессе, гибкость и позитивный настрой по отношению к ситуации выбора. Информационный показатель демонстрирует, насколько знания о профессиональном мире полны и дифференцированы. Деятельностно-практический показывает умение ставить цель и планировать ее достижение в виде целостной программы действий, а также корректировать свои профессиональные планы [9].

Мы видим, что цель психолого-педагогического сопровождения заключается в оказании помощи старшекласснику, связанной с осуществлением

осознанного выбора профессиональной деятельности. Также отмечается, что реализовать сопровождение возможно только в том случае, если в образовательной организации создана целостная и структурированная система профориентационной работы со школьниками.

Таким образом, проблема психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников в целом разработана. Но, как показывают результаты исследований, старшеклассники имеют недостаточно высокий уровень осмысленности, ответственности при выборе будущей профессии. Это означает, что данное направление требует от педагогов поиска новых, более результативных форм и методов работы со старшеклассниками.

Список использованных источников:

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности [Текст] : учеб.пособие / Э.Ф Зеер, О.А. Рудей. – Воронеж : МОДЭК, 2008. – 256 с.
2. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст]: учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 304 с.
3. Коломеец, Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение формирования стратегий осуществления выбора у старшеклассников [Текст]: автореф. дис. канд. психолог. наук / Л.А. Коломеец. – Кемерово : 2013. – 23 с.
4. Леонтьев, Д.А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего [Текст] / Д.А. Леонтьев, Е.В. Шалобанова. // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С.57-66.
5. Лернер, П.С. Профориентация школьников как фактор подготовки кадров для перспективной экономики России [Текст] / П.С. Лернер // Мир образования. – образование в мире, 2009. – №3. – С. 3-13.
6. Митина, Л.М. Психологическое сопровождение выбора профессии [Текст] / Л.М. Митина. – М.: Флинта, 2003. – 136 с.

7. Мудрик, А.В. Социализация человека [Текст]: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / А.В. Мудрик. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 304 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 17 декабря 2010 г. N 1897) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>, свободный. – 19.04.2019.
9. Чистякова, С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: методическое пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников [Текст] / С.Н. Чистякова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 128 с.

Козлова А.С.

студент группы 48АФ

факультета иностранных языков кафедра английского языка и МО АЯ

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-

педагогический университет»,

г. Челябинск

E-mail: anastasiakozlova_1997@mail.ru

Метафорическая репрезентация России в современных англоязычных СМИ

В современном мире, когда международная обстановка между Россией и странами Европы и Америки находится в нестабильном состоянии, понимание и анализ употребляемой международными СМИ лексики становится

необходимой для видения полной картины взаимоотношений между великими державами. СМИ не только дает оценку, происходящим в мире событиям, но формирует у зрителя и читателя определенное мнение относительно этих событий. Одно и то же событие может быть интерпретировано по-разному, в зависимости от цели и субъективной оценки обозревателя. Для лингвиста необходимо понимать, с помощью каких речевых средств СМИ оказывает влияние на понимание людьми сложившейся международной ситуации и рассмотреть такое средство как когнитивная метафора, которая позволяет концептуализировать международные отношения.

Безусловно, язык СМИ — это очень сложное явление, которое нужно тщательно анализировать, чтобы понимать все тонкости подаваемой нам информации и формировать свое мнение, исходя сразу из нескольких источников. В своей работе мы раскроем сущность понятия "когнитивная метафора" как одно из самых широко используемых технологий речевого воздействия.

Многие языковеды рассматривают метафору как одно из самых часто используемых средств выразительности в речи. Человек не только выражает свои мысли с помощью метафоры, но и мыслит метафорами. Изучение метафоризации в медийном дискурсе является одним из перспективных направлений в когнитивной лингвистике.

Таким образом **актуальность** настоящего исследования обусловлена несколькими факторами: во-первых, СМИ оказывает большое влияние на формирование общественного сознания; во-вторых, международные вопросы затрагивают сразу несколько наций; в-третьих, когнитивная метафора как средство концептуализации неизменно остается в фокусе исследований современной лингвистики.

Прежде чем начать анализировать метафорическую репрезентацию образа России в современных англоязычных СМИ нам необходимо дать

определение интересующим нас понятием, а именно разобраться что-же такое когнитивная метафора.

Когнитивная метафора - понятие современного языкознания, языковая метафора, возникающая в результате сдвига в сочетаемости предикатных (признаковых) слов (прилагательных и глаголов) и создающая полисемию [1].

В трудах А.П. Чудинова, посвященных когнитивно-дискурсивному анализу метафор в СМИ выделены определенные метафорические модели [2]:

а) Субсфера «Человек»

-Физиологическая метафора

-Морбиальная метафора

-Метафора родства

б) Субсфера «Социум»

-Криминальная метафора

-Милитарная метафора

-Театральная метафора

-Спортивная и игровая метафоры

с) Субсфера «Природа»

-Зооморфная метафора

-Фитоморфная метафора

-Метафора сил природы

д) Субсфера «Артефакты»

-Метафора дома

-Метафора механизма

Таким образом, А.П. Чудинову удалось выделить четыре разряда моделей концептуальной метафоры. Безусловно они не могут охватить всего реального спектра источников метафорического распространения, но дают относительно полное представление о специфике данного разряда.

Когнитивная метафора обеспечивает постоянное переосмысление привычных слов и понятий, гарантирующее новые возможности взгляда на

мир, расширение и улучшение человеческого знания и способности понять, соотнести, казалось бы, несоотносимые вещи.

Использование метафор в СМИ обеспечивает его смысловую и эмоциональную целостность. Метафора не только является популярным средством украшения публицистического текста, но она также позволяет создать яркий образ, резюмирующий основную идею и остающийся в памяти адресата на более продолжительное время.

Из-за непростой ситуации, сложившейся на мировой арене и напряженных отношений между некоторыми сильными державами, использование “красного словца” вместо “прямого” оскорбления или угрозы является предпочтительным способом выражения недовольства, а также средством манипуляции человеческим сознанием.

Главной целью нашей работы является поиск ответа на два интересующих нас вопроса, а именно:

1. Используется ли метафора в современных СМИ, и какую роль она играет в создании у читателей образов происходящего в мире?
2. Какой образ России складывается у современных европейцев и американцев, и какую роль метафора играет в его создании.

Чтобы ответить на эти вопросы нам было необходимо проанализировать англоязычные источники на предмет использования в них метафор при упоминании России.

Мы рассмотрели метафорические образы России, которые тесно ассоциируются с силами и явлениями природы, т.е. природоморфную метафорическую модель.

Пример: «*The cloud of the Russia investigation*»

1. *The cloud of the Russia investigation has hung over Mr. Trump since even before he took office, though he has long vigorously denied any illicit connection to Moscow.*

Данная метафора создает образ невидимого шпиона в лице России, который “нависает” над Мистером Трампом и всей Америкой в целом. Опять же образ России подается с негативной стороны и читателю представлен как опасность, от влияния которой нужно избавляться.

Далее мы отыскивали примеры антропоморфной метафорической модели

Пример:

1. *“In the Russian Federation and in President Putin himself, you have an individual whose aim is to disrupt»*

В данном контексте вся страна отождествляется с одним человеком В.В. Путиным и представляет собой единый организм создающий, как уже было упомянуто раньше, опасность не только для США, но и для всех участников западного альянса.

Социоморфная модель

Примеры:

1. *«to fight Russia’s attempt to ‘suffocate’ southern Ukraine by blocking access to the Azov Sea.»*

В данном контексте образ России представлен с негативной стороны. Россия подобна жандарму, душащему Украину тугой веревкой, перекрывающей кислород, т.е. доступ в Азовское море.

Практически все метафоры этого подтипа как-то связаны с военными действиями и политическими конфликтами, в которых центральное место, по мнению американской и европейской прессы, занимает Россия.

Артефактная метафорическая модель

Примеры:

1. *the president’s verbal assaults on the Russia investigation as a “witch hunt.»*

2. *Trump Russia: The saga in 250 word.*

Проанализировав метафоры, используемые журналистами журналов “TheNewYorkTimes”, “TheWashingtonTimes”, “BBC” и “TheGuardian” мы видим

повторяющийся образ России, и этот образ, отнюдь, не положительный. Журналисты описывают Россию как существо, пытающееся сломать устой общества, развалить США изнутри через государственный аппарат в лице Мистера Трампа, который опровергает все нападки в его сторону. Хотелось бы отметить, что вышеуказанные статьи датируются 2019 годом, т.е. это реалии, в которых живут американцы и англичане и какой образ России создается в их умах.



Рис. 1. Диаграмма соотношение использования различных метафорических моделей в современных англоязычных СМИ

Из диаграммы видно, что наиболее распространенной метафорической моделью является социоморфная метафора (57%). Практически все метафоры относятся к подтипу «милитарной метафоры», но это и не удивительно, т.к международные отношения это прежде всего политические конфликты и события международного масштаба.

В ходе исследования мы выяснили, что в англоязычных СМИ большее потребление метафор в отношении России происходит в субсфере «Социум», а именно во фрейме «Криминальная метафора». Это объясняется сложной политической ситуацией, сложившейся в 21 веке между мировыми державами.

Где Россия выступает в роле агрессора и причины политических конфликтов. Преимущество этого вида метафор можно объяснить и тем, что данные реалии, которые являются источником для метафор, оказываются очень близкими и понятными для человека, и, следовательно, они вызывают различные, желательные для автора, образы в общественном сознании.

Современный мир очень нестабилен и отношения между странами меняются довольно часто, поэтому анализ метафорической репрезентации образов разных стран будет поддаваться влиянию этих изменений и будет всегда оставаться актуальным вопросом для лингвистов.

Список используемых источников:

1. Меркулов, И. П. Когнитивная наука [Текст] / И.П. Меркулов // Новая философская энциклопедия в четырех томах. – Т.2. – М., 2001. – С. 264.
2. Чудинов, А.П. Политическая лингвистика [Текст] : учеб. пособие / А.П. Чудинов. — М. : Флинта Наука, 2006. — 256 с.
3. Associated Press [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.apnews.com/>, свободный. – 20.04.2019.
4. BBC [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.bbc.com/>, свободный. – 20.04.2019.
5. The Guardian [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.theguardian.com>, свободный. – 20.04.2019.
6. The New York Times [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.nytimes.com>, свободный. – 20.04.2019.
7. Washington Times [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.washingtontimes.com>, свободный. – 20.04.2019.

Колодкина А.В.,

магистрант второго года обучения

направление подготовки – психолого-педагогическое образование,

профиль «Психолого-педагогическое сопровождение семьи»,

ФГОБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-

педагогический университет»,

г. Челябинск

E-mail: alexandra.kolodkina@yandex.ru

К вопросу о семейных аспектах этнокультурного развития младших школьников

Любое человеческое общество, каким бы оно ни было по своей структурной организации, типу, политическому устройству, как бы оно ни относилось к религии, формирует средства сохранения и трансляции своих базисных ценностей, одной из которых является культура. Культура выступает и как выражение коллективной памяти народа, и как способ существования человечества в настоящем. Культура прошлого органически входит в жизнь современного человека.

Сохранение и возрождение национальной культуры и традиций своего народа с одновременным освоением ценностей мировой культуры – эти вопросы решает этнокультурное образование.

Оно формирует понимание духовных ценностей других народов через ценностную систему своего народа, обеспечивает, с одной стороны, взаимодействие между людьми с разными культурными традициями, а с другой – сохраняет культурную идентичность собственного народа. Чем глубже человек знает свою культуру, тем легче ему будет принять культуру другого народа, быть терпимее к иным культурным традициям. Эти аспекты

определяют качества поликультурной личности, развитие которой является одной из основных задач этнокультурного развития.

Главным условием преодоления современных этнокультурных проблем, напрямую связанных с этнокультурной неграмотностью и неподготовленностью подрастающего поколения, становится этнокультурная составляющая семейного воспитания: т. е. внесение в содержание семейного воспитания знаний о разных этносах, их культурах, особенностях жизни, ценностях и нормах с целью понимания и признания всего этнического многообразия. Формирования у детей собственной этнокультурной принадлежности в общей культурной картине мира в рамках семьи, развитие социально одобряемого поведения и толерантного отношения к представителям других этносов и культур, способности к межкультурному общению и сотрудничеству.

Обратимся к анализу основных понятий, таких как «этнос», «этническая культура», «семья».

Слово «этнос» в греческом языке означает «вид, порода». В современном понимании этнос – это большая или малая историческая общность людей. Интересно заметить, что принадлежность к тому или иному этносу нами воспринимается как само собой разумеющееся.

По мнению Ю.В. Бромлея, этнос – это исторически и географически образованная совокупность людей, характеризующаяся общими и относительно стабильными особенностями культуры, языка и психики, а также сознанием своего единства и отличия от других таких же образований, то есть самоидентичности [1, с. 75].

В категорию этническая культура входит язык, народное искусство, обычаи, обряды, традиции, нормы поведения, привычки, передаваемые из поколения в поколение. Само понятие «этнокультура» сложилось в конце XX века и стало определяться как речевое сокращение понятия «этническая культура».

В обобщенном понятии, этнокультура – это культура конкретного этноса, где непосредственно происходит сохранение локальных этнических норм – материальных и духовных ценностей. Личность выступает как субъект этнокультуры, ее потребителем и носителем, и творцом культурных ценностей [2, с. 108].

Таким образом, основываясь на определении понятия «этнокультура», можно сделать вывод:

- 1) этнокультура неизменна в своих проявлениях;
- 2) в основе этнокультуры лежит традиция, которая не изменяется с изменениями в обществе, и является устойчивой формой с системой ценностей, норм, народной мудрости.

По мнению Д.И. Фельдштейна, человек развивается как личность именно в ходе развития деятельности. Появившись на свет, ребенок вступает в особые отношения с окружающей средой, семьей, причем семья здесь не только играет роль внешней обстановки, влияющих на ребенка условий жизни, а служит основным источником его развития. Ребенок не пассивно приспосабливается, а активно овладевает навыками и достижениями людей через опосредованные отношения ребенка и взрослого [3, с. 378].

Для начала обратимся к понятию семья. Семья – это постоянно действующий фактор процесса формирования личности. Развитие личности ребенка в семье представляет собой обоюдный процесс, в котором родитель, воспитывая детей, воспитывает, в том числе и собственную личность [4, с. 226].

Если воспитание рассматривать в контексте этнокультурного развития ребенка, то оно имеет достаточный потенциал позитивного влияния на рассматриваемый процесс, а именно:

- 1) определяет успешное овладение человеком этнокультурных норм и ценностей;
- 2) создает условия для формирования самоидентичности и этнокультурной компетенции у ребенка.

Характерными признаками в процессе обучения являются знания об истории, исторических событиях, исторических личностях, культуре, традициях и обычаях, хозяйственно-трудовой деятельности, декоративно-прикладном искусстве, национальных праздниках и т.д. В процессе воспитания показателями выступают нравственные качества, уровень воспитанности, поведение, позитивное отношение друг к другу.

Семья играет большую роль в этнокультурном развитии личности. Во все времена именно в семье, перенимая модели поведения родителей, дети познавали особенности культуры своего народа. Чтобы каждый ребенок мог приобщиться к культурному наследию своего народа, познать его жизненную философию, необходимо в условиях семьи обеспечить получение полноценной информации о себе, как члене определенной этнической общности.

Цель этнокультурного развития в семье – приобретение детьми понимания смысла жизни, выработка жизненных позиций с детских лет. Семья является каналом формирования у молодого поколения потребности в своей национальной культуре, в языке, стремлении идентифицировать себя со своим народом. Она воспитывает гражданское отношение к истории родного края, духовно-нравственным ценностям своего народа, национальным традициям как части мировой культуры. Значительную роль здесь играют сказки, песни, игры и игрушки, праздники и традиции, отразившие мир семейных ценностей, сложившихся в культуре народа.

Читая сказки, взрослый закладывает в мир ребенка важные правила и нормы. Ведь область морали и социального регулирования не поддается простой рационализации, поэтому в этой области такая действенная и проверенная веками форма, как сказки, долго еще будет выполнять свою функцию.

Народные игры также являются неотъемлемым средством культурного воспитания. Многие из них зародились много лет назад, и с тех пор передаются

от старших поколений к младшим. Со временем они могут видоизменяться, принимать формы, отвечающие реалиям современного мира.

Ребенок познает мир через окружающие предметы – обстановка в доме, одежда, игрушки, – все это имеет влияние на его психику, интеллект и эмоции. Именно в детстве закладываются основы того, каким человек станет, повзрослев.

Духовная среда семьи – мощный фактор, влияющий на развитие личности детей и на их последующую судьбу. Ребенок должен расти сильным и здоровым. Физическое воспитание в семье представляет собой организованный процесс, направленный на укрепление здоровья детей, выработку важных навыков.

Общество не стоит на месте в своем развитии, и культурные ценности передаются из поколения в поколение не только с помощью фольклора. В этом отношении большое значение имеют семейные праздники. Хорошо, когда в таком событии принимают участие все поколения семьи. Ведь основой является сопричастность каждого, живые переживания. И ребенок, принимая в этом непосредственное участие, ощутит себя частицей большого события, сохранит память об этом на долгие годы.

Таким образом, очень важно сохранить систему этнокультурных ценностей в семье, чтобы передать их своим детям.

Список использованных источников:

1. Бромлей, Ю.В. Этнос и этнография [Текст] / Ю.В. Бромлей. – М. : Наука, 1973. – 284 с.
2. Вертякова, Э.Ф. Теоретическое обоснование этнокультурных отношений будущих учителей в поликультурном образовании [Текст] : монография / Э.Ф. Вертякова. – М.:МГОУ, 2009. – 205 с.
3. Фельдштейн, Д.И. Психология развивающейся личности: избранные психологические труды [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: МОДЭК, 1996. – 512 с.

4. Этнопсихологический словарь [Текст] / под редакцией В.Г. Крысько. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2009. – 343 с.

Коновалова Ю.В.,

студент 3 курса

Профессионально-педагогического института,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»,

Евплова Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры

Экономики, управления и права

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»,

г. Челябинск

E-mail: juliakonovalova1996@yandex.ru

Среднее профессиональное образование: проблемы подготовки конкурентоспособного специалиста

Аннотация: в данной статье рассматриваются основные проблемы подготовки специалистов в средних профессиональных образовательных организациях, приводится статистика средних профессиональных образовательных организаций, делается вывод о том, какие проблемы необходимо решать для подготовки конкурентоспособного специалиста.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, конкурентоспособность, специалист, образовательная организация, профессиональная деятельность.

Из года в год появляются все новые федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования (ФГОС СПО). Новые требования к подготовке кадров, новые общие и профессиональные группы компетенций. Определяются виды деятельности, которыми должен заниматься обучающийся и дисциплины, которые должны быть ими освоены. Это говорит о том, что среднему профессиональному образованию уделяют повышенное внимание.

В связи с переходом России к рыночной экономике вместо слова «профессионализм» работодатели все чаще стали использовать термин «конкурентоспособность». Это связано с тем, что сегодня недостаточно просто иметь хорошую базовую подготовку или владеть определенными технологиями. Сегодня от конкурентоспособных специалистов требуется совокупность личностных и профессиональных качеств, необходимых и одновременно достаточных для успешного решения профессиональных и жизненных задач [2]. Изменения требований к выпускнику среднего профессионального образования требует пересмотра системы подготовки кадров в колледжах и техникумах. А значит, система СПО должна перестраиваться под новые реалии.

На сегодняшний день в России работает 3956 колледжей (в то время как в 2006 году их было сравнительно больше – 6297). В системе среднего профессионального образования сегодня обучается 557 тыс. человек по программе подготовки квалифицированных служащих и рабочих и 2388 тыс. человек по программе специалистов среднего звена.

В Челябинской области насчитывается 84 образовательных организаций, большая часть которых (32 образовательных организации) находится в столице Южного Урала [4]. А значит Челябинск формирует основной приток студентов в СПО. Некоторые колледжи существуют на базе высших учебных заведений, но большая часть являются самостоятельными муниципальными организациями. Количество СПО говорит о том, что рынок труда нуждается в

квалицированных специалистах среднего звена не меньше, чем в бакалаврах и магистрантах.

Подготовка квалицированных рабочих в системе СПО требует профессионального мастерства от педагогов и мастеров производственного обучения. Их задача – заинтересовать студентов, вовлечь в профессию таким образом, чтобы по окончании учебного заведения, у будущих выпускников не появилось желания сменить вид профессиональной деятельности. Конечно же, тут существуют свои особенности и проблемы, которые мы рассмотрим ниже.

Методы обучения. Образовательные организации, осуществляя подготовку специалистов, бывают оторваны от реальных условий современного производства [1]. Студенты проходят учебную практику и выполняют практические работы по своей специальности на устаревшем оборудовании, занимаются по устаревшим версиям профессиональных программ. По окончании учебного заведения, выпускники, трудоустраиваясь на современное производство, сталкиваются со многими трудностями профессионального характера. Поэтому во многих компаниях приходится обучать молодых специалистов заново, используя при этом финансовые, кадровые и временные ресурсы.

Отсутствие наглядности своей будущей профессии. Речь идет о погружении студента в реальные условия будущей профессиональной деятельности. При наглядной демонстрации профессиональных обязанностей студент может целиком погрузиться в процесс и получить полное представление о выбранной специальности. Как правило, студент попадает на свое будущее место работы уже непосредственно при прохождении производственной практики, то есть, когда до окончания обучения остается 1 – 1,5 года. И тогда студенты начинают задумываться о правильности своего выбора. И не всегда после окончания производственной практики складывается положительное мнение о будущей работе. Преждевременное ознакомление с

условиями труда позволит настроиться обучающимся и проникнуться профессиональной атмосферой.

Именно с такой целью был создан всероссийский проект «День без турникетов», главная цель которого показать школьникам (с 8 по 10 класс) реальную рабочую атмосферу предприятий. Учащиеся посещают по договоренности с организации экскурсии, рассказывающие о деятельности того или иного завода, фирмы или компании. Начиная с апреля 2019 года, школьники города Челябинска могут поучаствовать в данном проекте, который является весьма полезным с точки зрения профориентационной деятельности. Границы проекта можно расширить, проводя образовательные экскурсии для студентов 1-2 курса СПО. Это позволит избежать дискомфорта по прибытии обучающихся в дальнейшем на места проведения практик. Так как в большинстве случаев на первом курсе обучения в СПО студенты осваивают школьную программу 10-11 классов, то проведение таких мероприятий по адаптации обучающихся к будущей трудовой деятельности будет полезными.

Отсутствие заинтересованности предприятий в высококвалифицированных специалистах. На сегодняшний день потеряны многие ранее сложившиеся устойчивые связи работодателей с образовательными организациями СПО вследствие нежелания их вкладывать свои финансовые ресурсы. Какой специалист им нужен, какими знаниями, умениями и навыками он должен обладать – определяет образовательный стандарт, а не реально действующие предприятия. Помимо этого, участие предприятия в овладении студентом практическими навыками при прохождении производственной практики также минимально. Большинство организаций не заинтересовано в практикантах, а ведь это, возможно, их будущие потенциальные кадры. Немногие могут по договоренности с образовательной организацией предоставить практиканту место на предприятии, закрепив за ним куратора, помогающего в овладении

профессиональными навыками. Предприятие не желает тратить на это время, сосредоточившись на своей собственной деятельности.

Заинтересованность педагогов в подготовке специалистов. Проблема СПО затрагивает не только студентов, но и преподавательский состав. Согласно статистике, численность преподавателей, осуществляющих образовательную деятельность по программе СПО по России составляет 135, 4 тыс. человек в 2017 году и 137,8 тыс. человек в 2018 году [4, с. 187]. Причем, штатных преподавателей женского пола насчитывается 100 735 человек, преподавателей женского пола, работающих на условиях штатного совместительства – 16 992 человека. Возрастная градация штатных преподавателей составляет [3, с. 294-295] :

- до 30 лет – 15 941 человек,
- 30-39 лет – 27 169 человек,
- 40-49 лет – 27 032 человек,
- 50-59 лет – 9 496 человек,
- 60-64 лет – 13 489 человек,
- 65 лет и более – 13 573 человек.

Как мы видим, основной контингент – это преподаватели 40-49 лет. Молодого поколения, готового сменить преподавательский состав значительно меньше. Это говорит о том, что сфера среднего профессионального образования не столь привлекательна для выпускников педагогических университетов. Причиной может стать ряд факторов: низкая заработная плата, длительная адаптация к условиям труда, большие временные затраты при подготовке учебного и методического материала в первые годы работы.

Если рассматривать педагогов старшего поколения, то у многих наступил период «профессионального выгорания», что нередко в педагогических профессиях. Равнодушие, цинизм, минимальность воспитательной работы со студентами, минимальные затраты на подготовку к занятиям не способствуют качественной передачи знаний обучающимся. Соответственно, можно сделать

вывод, что нужно заинтересовывать молодых специалистов для работы именно в системе СПО.

Из вышеизложенного можно сделать вывод о том, что подготовка конкурентоспособного специалиста зависит от нескольких составляющих. Наличие высокотехнологичного оборудования позволит продемонстрировать технологии производства и подготовить студента к реальным условиям труда. Помимо этого, производственный процесс цеха предприятия, увиденный глазами студента, позволит получить полное представление о том, какой деятельностью в будущем придется заниматься. А значит, производственные экскурсии будут полезными на начальном этапе обучения. Не менее важным аспектом в подготовке будущих кадров является профессионализм педагога, его вовлеченность в процесс преподавания, актуальность его собственных знаний, умений и навыков.

Таким образом, мы рассмотрели основные проблемы, с которыми можно столкнуться в системе среднего профессионального образования, проанализировали статистические показатели. СПО не теряет своей актуальности сегодня, а напротив, набирает популярность и становится основным звеном, которое сосредоточено именно на подготовке специалистов. В связи с этим, необходимо предпринимать меры по улучшению качества подготовленности будущих работников.

Список использованных источников:

1. Ильмушкин, Г.М., Михайлов, А.В. Анализ проблемы подготовки специалистов рабочей профессии [Текст] / Г.М. Ильмушкин, А.В. Михайлов // *Фундаментальные исследования*, 2007. – № 3. – С. 11-14.
2. Евплова, Е.В. Методологические подходы к формированию личностной конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения [Текст] / Е.В. Евплова // *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. – Серия: образование. Педагогические науки, 2012. – С. 106-109.

3. Образование в России – 2018 [Текст] // Статистический бюллетень. – М.: Московский технологический университет, 2018 – 444 с.
4. Российский статистический ежегодник 2018 [Текст]. – Стат.сб .; Росстат. - Р76 М., 2018. – 694 с.

Коняхина А.В.,

магистрант второго года обучения

направление подготовки – Психолого-педагогическое образование,

профиль «Теория и методика образовательной деятельности»,

ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»,

Ахметжанова Г.В.,

д.п.н., профессор, заведующий кафедрой педагогики и методик преподавания,

ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»,

г. Тольятти

E-mail: g.v.ahmet@mail.ru

Особенности реализации процессного подхода в вузовском образовании

Проблема качества образования, процесс модернизации российского образования, в основе которого лежит личностно-ориентированный и компетентностный подходы и укрепившаяся тенденция создания единого образовательного пространства обусловили актуальность данной проблемы.

Отмечается разрыв между содержанием, технологиями и образовательными результатами основных профессиональных образовательных программ и требованиями работодателей и профессионального стандарта к качеству профессиональной деятельности работников [2].

Результат, удовлетворяющий требованиям и ожиданиям потребителя, определяется как сформированность знаний, умение ими оперировать, умение

мобилизовать уже имеющиеся знания для получения новых; сформированность общих и профессиональных компетенций, специальных (педагогических) умений и навыков. Он может быть достигнут при обеспечении качества организации образовательного процесса в вузе. На что и направлена стандартизация результата образования, закрепленная в нормативных актах национальных и международных стандартов, и объединяющая основы компетентностного и процессного подхода.

Концепция процессного подхода в образовании впервые возникла на Западе в 80-е годы XX века. С точки зрения сторонников данной концепции деятельность организации представлена как управление последовательностью стандартизированных процессов, основанное на построении их взаимодействия, предполагающее определение критериев их «результативности», обеспечение ресурсов; мониторинг, измерение, анализ и улучшение процессов.

Процессный подход, в отличие от практики управления образовательным процессом по конечному результату, дает возможность изучения тех его параметров, которые в конечном итоге обеспечат качество образовательного результата или, другими словами, компетентного выпускника, отвечающего современным требованиям работодателя.

Проблема реализации процессного подхода находит свое отражение в ряде диссертационных исследований, раскрывающих различные аспекты управления качеством образовательного процесса в учреждениях высшего и среднего профессионального образования [1], а также исследующих пути повышения результативности будущих специалистов [3; 4].

Несмотря на имеющиеся разработки в сфере повышения качества подготовки как будущих специалистов, так и педагогических работников, вопрос реализации процессного подхода в образовательном процессе вуза представляется нам недостаточно изученным в педагогическом ракурсе. На это указывают такие проблемы, как: неполное понимание тех особенностей

образовательного процесса, в частности, процесса взаимодействия педагогов и обучаемых, которые связаны с управлением качеством результатов этих отношений; отсутствие документационного обеспечения каждого процесса образовательной деятельности и регламентированного управления ими; постановка перед сотрудниками образовательных учреждений вопроса освоения навыков и знаний в области менеджмента качества образования.

Процессный подход отличает то, что на первый план выступает организация взаимодействия подразделений, направленная на объединение разрозненных усилий структурных подразделений, выполняющих отдельные конкретные функции, в единую цепочку объединенных усилий вуза, нацеленных на достижение конкретных стратегических результатов. Одним из них и является предоставление качественного конечного образовательного результата продукта в кратчайшие сроки. При этом в сфере особых интересов учреждения находятся, прежде всего, такие аспекты, как ориентация на конечный результат (удовлетворение образовательного запроса обучающихся, заинтересованность каждого конкретного исполнителя в повышении качества образования) и, как следствие, заинтересованность в качественном выполнении своей работы. Это приводит к тому, что процесс, являющийся единицей управления, становится динамичным и более гибко реагирующим на внутренние и внешние изменения [5].

Процессный подход является средством повышения качества образовательного процесса в вузе ввиду того, что его применение позволяет непрерывно осуществлять руководство деятельностью организации на стыках между отдельными процессами (подпроцессами, функциями), подразделениями и должностными лицами при их взаимодействии; сглаживать те противоречия, которые вызваны иерархическим (вертикальным) организационным построением и горизонтальными процессами жизнедеятельности организации; направлять деятельность организации на удовлетворение интересов потребителей.

Исходя из понимания сущности процессного подхода, можно утверждать, что образовательный процесс выступает в качестве производственной среды, проявляющейся в совокупности человеческих и технологических факторов, напрямую влияющих на условия осуществления деятельности организации и качество её результата. Следовательно, можно с уверенностью утверждать, что повышение качества подготовки будущих учителей в вузе зависит от реализуемых педагогических технологий.

Опыт применения педагогических технологий и процессного подхода в деятельности образовательного учреждения позволяет увидеть некоторые сходные особенности:

1) постановка целей на основе информации о требованиях и ожиданиях от заказчика (или потребителя и заинтересованных сторон);

2) диагностичная постановка образовательных целей с ориентацией на гарантированное достижение результатов;

3) подготовка учебного материала и проектирование всего процесса обучения в соответствии с учебными целями;

4) оценка текущих результатов, корректирование процесса обучения, направленная на достижение поставленных целей.

Всё это, в свою очередь, позволяет говорить о технологии реализации процессного подхода как педагогическом явлении и как о системе действий, операций, функций, процедур и коммуникаций, направленных на достижение образовательного результата с учётом особенностей реализации идеи процессно-ориентированной модели образовательного процесса, требований потребителей к результатам подготовки будущих учителей и возможности адаптации к ним образовательного процесса в вузе.

Список использованных источников:

1. Голубева, А.Л. Управление качеством образовательной деятельности в учреждении среднего профессионального образования [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.Л. Голубева. – Н.Новгород, 2008. – 361 с.

2. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций (утв. Правительством РФ 28 мая 2014 г. № 3241п-П8) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70616270/>, свободный. – 14.04.2019.
3. Поровский, А.Г. Процессный подход к подготовке будущих учителей изобразительного искусства в вузе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.Г. Поровский. – Великий Новгород, 2010. – 183 с.
4. Рубцова, С.Ю. Система менеджмента качества подготовки специалистов в условиях информатизации образования вуза [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / С.Ю. Рубцова. – М., 2011. – 359 с.
5. Холод, Л.Л., Хрусталева, Е.Ю. Методы и инструментарий реализации процессного подхода: [Электронный ресурс] / Л.Л. Холод, Е.Ю. Хрусталева // Знание. Понимание. Умение. – 2007. - № 4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-i-instrumentariy-realizatsii-protsessnogo-podhoda>, свободный. – 18.02.2019.

Королева Л.,
студентка 112 группы,
педагогического факультета,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
Разливинских И.Н.,
канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики начального образования
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
г. Шадринск
E-mail: Razlivinskikh@yandex.ru

Использование игровых технологий в процессе обучения младших школьников

В наше время наблюдается переход от индустриальной к информационной культуре, которая характеризуется такими чертами, как целостный характер, гибкость, мобильность мышления, диалогичность, толерантность и тесное взаимодействие всех структур, в связи с этим перед образованием возникает задача – подготовить человека, соответствующего этой новой культуре.

Сегодня, от того насколько педагогический процесс направлен на психологию личности и развития ребенка, зависит уровень обучения и воспитания в школе. Восприятие детей младшего школьного возраста отличается своей живостью и непосредственностью, исходя из этого дети свободно вовлекаются в любую деятельность, особенно в игровую. Поэтому технология игрового обучения является актуальной в процессе обучения младших школьников.

Игровые технологии входят в состав педагогических технологий и являются формой обучения, которая позволяет сделать интересными и занимательными не только творческую работу учащихся, но и повседневное изучение учебных предметов. Посредством этого активизируются все психологические процессы детей. Еще одним позитивным фактором игры является то, что она позволяет ученикам использовать знания в незнакомой для них новой ситуации, т.е. усваиваемый материал проходит через практику, вносит разнообразие и заинтересованность в учебный процесс [3, с. 78].

Еще В.А. Сухомлинский говорил: «Без игры нет, и не может быть полноценного умственного развития. Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» [4, с. 81].

Поэтому в настоящее время главной задачей учителя является умение заинтересовать обучающихся и увлечь их за собой. Игра, как педагогическая технология, является уникальной формой обучения, при которой детям намного легче осваивать новый материал, поэтому игру часто называют гуманной формой обучения.

Учебные занятия с использованием игровых технологий достаточно эффективны с точки зрения обучения и воспитания. Сначала ученики обращают внимание лишь на форму, а только после на учебный материал, без которого невозможно принимать участие в игре. Также в процессе игры воспитывается дисциплина учащихся, их воля и характер.

Игровая педагогическая технология – это технология, которая включает в себя обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр [7, с. 83].

Реализация игровых методов, приемов и ситуаций при урочной форме занятий проходит по следующим направлениям:

- дидактическая цель ставится в форме игровой задачи;
- правила игры становятся ведущими в учебной деятельности;
- учебный материал используется в качестве ее средства;
- переходу дидактических задач в разряд игровых способствуют соревнования, которые вводятся в учебную деятельность;
- игровой результат – это своего рода выполнение дидактического задания.

Внедрение дидактических игр и упражнений способствует смене деятельности на уроке, что обеспечивает доступность и осознанность учебного материала. Часто в начальной школе на уроках математики используют нестандартные занимательные задачи, которые в свою очередь помогают ученикам научиться творчески мыслить и применять полученный материал [2, с. 45].

Н.В. Иванова отмечает, что человек, не воспитывающийся на сказках, труднее воспринимает мир идеальных стремлений, что благодаря сказке начинает отличать реальное от необычного, что нельзя развивать, минуя сказку, не только воображение, но и первые навыки критического мышления. Именно поэтому на уроках математики практикуют использование сказочных задач [1].

Например, Маша упросила медведя отнести бабушке и дедушке пироги. Маша весит 10 кг, каждый пирог – полкилограмма. Сколько пирогов нужно вынуть Маше из короба, чтобы медведь не заметил разницы в весе, когда понесет короб с Машей к бабушке и дедушке (20 пирогов).

Русский язык тоже является основным предметом, но занятия им не всегда вызывают у учащихся интерес. Именно игровая технология помогает это исправить. Учащимся на уроках можно предложить представить себя взрослым, например, игра «Стань учителем»: оцени своего товарища, корректно сделай замечание, а для того чтобы оценить нужно самому знать правила, уметь находить ошибки, поэтому дети внимательно слушают учителя.

Для закрепления изученного материала и хорошего ориентирования по произведению, на уроках литературного чтения часто применяют упражнения связанные с отгадыванием названия произведения, его героев, сюжета и др. Например, задание: определять героев произведения.

Правила игры: обучающийся садится на стул перед классом спиной к доске.

Учитель или другой ученик пишет на доске имя какого-нибудь литературного героя. Класс, не называя героя, характеризует его. Чем больше подсказок, тем сильнее «нагревается» стул. Отвечающий должен отгадать задуманного героя. Такого рода игры помогают в обобщенной форме выявить полученные знания и умения младших школьников [5].

На уроках окружающего мира можно использовать наглядные методы обучения в игровой деятельности, так например, чтобы закрепить у учеников знания о грибах, можно использовать такую игру «На полянке».

Суть игры заключается в том, что у детей находится картинка с изображением грибов и лесных деревьев, и животных, которые будут служить подсказками для определения названия грибов. На партах карточки – грибы. Работа в группах по 4 человека. На группу дается по 3-4 гриба. Дети должны найти «свои» грибы на картинке и определить, как они называются. На картинке грибы распределены таким образом, что под березой нарисован подберезовик, под осинкой – подосиновик, на пеньке – опята, там, где «бежит лиса» – лисички, рядом с ежиком – белые, отдельно – мухомор, на самом видном месте – поганки [6].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что игровые технологии в наше время являются неотъемлемой частью процесса обучения. Именно они помогают учителю заинтересовать школьников к изучению нового материала. Игра помогает сделать трудное – легким для понимания. Она не только обучает, но и воспитывает.

Список использованных источников:

1. Иванова, Н.В. Использование игровых технологий на уроках в начальной школе [Электронный ресурс] / Н.В. Иванова. – Режим доступа : <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2018/10/28/ispolzovanie-igrovyyh-tehnologiy-na-urokah-v-nachalnoy>, свободный. – 13.04.2019.
2. Коваленко, В.Г. Дидактические игры на уроках математики [Текст] : кн. для учителя / В.Г. Коваленко. – М. : Просвещение, 1990. – 96 с.
3. Новикова, А.М. Методология игровой деятельности [Текст] / А.М. Новикова // Школьные технологии. – 2009. – №6. - С.77-89.
4. Сухомлинский, В.А. О воспитании [Текст] / В.А. Сухомлинский. – М. : Политическая литература, 1982. – 270 с.
5. Тихова, С.А. Использование игровых технологий на уроках в начальной школе [Электронный ресурс] / С.А. Тихова. – Режим доступа : <https://videouroki.net/razrabotki/ispol-zovaniie-ighrovykh-tiekhnologhii-na-urokakh-v-nachal-noi-shkolie.html>, свободный. – 13.04.19.

6. Финогенов, А.В. Игровые технологии в школе [Текст]: учеб.-метод. пособие / А.В. Финогенов, В.Э. Филиппов. – Красноярск : Краснояр. гос ун-т, 2001. – 89 с.

7. Яновская, М.Г. Творческая игра в воспитании младшего школьника [Текст] : метод. пособие для учителей и воспитателей / М.Г. Яновская. – М. : Просвещение, 1974. – 128 с.

Костерина М.,

студентка 282 группы

факультета подготовки учителей начальных классов,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,

г. Челябинск

E-mail: marina_kosterina1999@mail.ru

Научный руководитель: **Жукова М.В.,**

к.п.н, доцент каф. педагогики, психологии и предметных методик

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,

г. Челябинск

Социальные детерминанты буллинга

На протяжении последних 30 лет одной из наиболее острых проблем не только для педагогов и психологов, но и для общества в целом, остается повышенная агрессивность, жестокость детей младшего школьного возраста, что приводит к проявлению буллинга, исследование которого, становится действительно важно в нынешних условиях.

Если 20 - 30 лет назад исследователи отмечали единичные случаи детской и/или подростковой агрессивности, то с изменением структуры и социально-правовой составляющей нашего общества явление буллинга стало встречаться повсеместно и в массовом порядке. Редкое учебное заведение обходится без такого рода конфликтов.

Так, актуальность исследования определяется повышением агрессивной среды и, следовательно, повышением уровня проявления буллинга у детей. В нынешних условиях актуальность данного вопроса не вызывает сомнений.

В обыденном сознании буллинг означает «травить», «гнобить» человека [2]. В переводе с английского буллинг (bullying, от bully – хулиган, драчун, задира, грубиян, насильник) обозначает запугивание, физический или психологический террор, направленный на то, чтобы вызвать у другого страх и тем самым подчинить его себе [3]. По той причине, что проблема буллинга остается малоизученной, до сих пор нет однозначного научного определения этого термина. Проанализировав различные подходы к определению буллинга, можно выделить некоторые характерные черты, которые отличают буллинг от конфликта, ссоры или спора, которые иногда происходят между людьми.

1. Буллинг протяжен во времени;
2. Силы жертвы и агрессора не равны;
3. Буллинг осуществляется намеренно, для получения психического или физического удовлетворения.

Некоторые исследователи предлагают систематизировать все проявления буллинга в две большие группы: прямой буллинг (физический, вербальный); косвенный буллинг (сплетни, заговоры и т.п.).

Прямой буллинг, предполагает: прямую физическую агрессию (умышленные толчки, пинки, удары и т.д.); действия сексуального характера (домогательства, принуждение к сексу); психологическое насилие (преследование, запугивание и т.д.). [8]

Формы прямого буллинга:

- вербальный буллинг (обзывание, дразнение);
- обидные жесты или действия (например, плевки в жертву или в ее сторону);
- запугивание (угроза физического или психологического насилия, для получения своей выгоды);
- изоляция (жертва умышленно выгоняется или игнорируется некоторыми детьми в коллективе, или всем коллективом);
- вымогательство (денег, еды, принуждение что-либо украсть);
- повреждение вещей жертвы (порча, воровство, прятанье вещей жертвы);
- кибербуллинг – унижение человека, через общение в интернете.

Косвенный буллинг проявляется в основном в эмоциональном и пассивно агрессивном поведении: распространение сплетен; бойкот.

В ситуации буллинга в группе, такой, как например класс, создается некая социальная система, в которую входят:

- агрессор (человек, который преследует и запугивает жертву),
- жертва (человек, подверженный агрессии),
- наблюдатели (люди, которые становятся свидетелями буллинга)

Эта система способна вовлекать других людей, и каждый участник этой социальной системы имеет свое мнение по поводу происходящего [7].

Существует мнение, что агрессивность – это врожденное качество, но в процессе социализации, воспитания личности — это качество может стать преобладающим, либо наоборот значительно снизиться, сублимироваться другими видами поведения. Интенсивность агрессивности зависит от содержания социализации воспитания [2].

Таким образом, агрессивность как свойство, присуще многим детям, но возникать может в силу разных причин. Помимо индивидуально-личностных предпосылок участников возникновению буллинга способствуют особенности социального контекста. Такие как: семья, в которой растет ребенок; общение со

сверстниками; подражание ребенком героям фильмов; микроклимат образовательного учреждения; трансляция насилия в СМИ.

Так, например, конфликтность родителей или неадекватный стиль семейного воспитания способствуют становлению агрессивного поведения ребенка. Родители, применяющие крайне суровые наказания, использующие чрезмерный контроль, ограничение самостоятельности ребенка (гиперопека), или же наоборот, абсолютно не контролирующие занятия своих детей (гипоопека), чаще сталкиваются с непослушанием и агрессией своих детей. Также, некоторые исследователи считают, что агрессия отца по отношению к матери (физическая агрессия или моральное унижение), оказывает выраженное негативное влияние на ребенка [1].

Также, развитию буллинга способствует микроклимат образовательного учреждения, в котором сами взрослые могут невольно (или умышленно) участвовать в буллинге, провоцировать его посредством унижения неуспешных учеников, учеников с низкой успеваемостью или уязвимостью в других отношениях. Помимо этого, буллингу способствуют: отсутствие контроля со стороны учителя за поведением учеников на переменах; наличие в классе признанного «лидера»; появление острого конфликта между двумя подростками под влиянием внешних факторов; нежелание учителя вмешиваться во «внутренние разборки» в классе.

Также, значимым является социальное окружение, в котором находится ребенок. Из окружения подростки берут пример поведения, формируют свое мировоззрение, определенные способы поведения. Родителям очень важно помогать ребенку вырабатывать свое собственное отношение к той или иной информации, важно, чтобы ребенок имел свое собственное мнение и умел отстаивать свою позицию. Какие бы идеальные условия ни были созданы для ребенка, если у него не будет сформировано собственное мнение к происходящему, то и самые благоприятные условия могут оказывать отрицательное влияние.

Возникновению буллинга способствуют такие особенности социального контекста, как: семейное воспитание, поведение учителя, трансляция насилия в СМИ, опасность среды и сообщества. Не простое экономическое положение в мире привело наше общество к серьезным трудностям и внутренним конфликтам, к повышению уровня распространенности аморальных поступков, преступности и других видов отклоняющегося поведения.

Список использованных источников:

1. Денисов, В.В. Размышляя о насилии в современном мире [Текст] / В.В. Денисов // Россия и современный мир. – 2002. – № 1. – С. 163–173.
2. Жукова, М.В. Роль семейного социума в формировании отклоняющегося поведения школьников [Текст] / М.В. Жукова, Е.В. Фролова., К.И. Шишкина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – №9. – С. 48–53.
3. Ильин, Е.П. Психология агрессивного поведения [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2014 – 368 с.
4. Кон, И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться [Текст] / И.С. Кон // Семья и школа. – 2006. – №11. – С. 15–18.
5. Кравцова, С. Буллинг в школах мира: Австрия, Германия, Россия [Текст] / С. Кравцова, А. Шапкина, А. Белевич // Образовательная политика. – 2016. – №3. – С. 97–119.
6. Куликова, Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание [Текст]: учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Т.А. Куликова. – М.: Академия, 1999. – 232 с.
7. Лэйн, Д.А. Школьная травля (буллинг) [Текст] / Д.А. Лэйн // Детская и подростковая психотерапия / под ред. Д. Лэйна и Э. Миллера. – СПб., 2001. – 214 с.
8. Маланцева, О.Д. «Буллинг» в школе. Что мы можем сделать? [Текст] / О.Д. Маланцева // Социальная педагогика. – 2007. - №4 – С. 90-92.

Кравчук Е.В.,
студентка 312 группы,
педагогического факультета,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,

Разливинских И.Н.,
канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики начального образования
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
г. Шадринск

E-mail: Razlivinskikh@yandex.ru

Использование различных головоломок в процессе обучения младших школьников

Перед педагогической наукой всегда стоял вопрос поиска эффективных средств для достижения образовательных результатов обучающихся. Особенно остро эта проблема проявляется сегодня, когда в стремительно меняющемся мире быстро устаревают те средства, которыми еще вчера можно было поддерживать интерес школьников при изучении предметов, давать возможность для развития их интеллектуальных способностей. Сегодня весьма актуален поиск нового инструментария, способствующего развитию обучающихся средствами школьных предметов, а также механизмов включения их в образовательный процесс. Целью работы является исследование использования головоломок в процессе обучения младших школьников.

Для начала необходимо определить, что головоломка – это непростая задача, для решения которой, как правило, требуется сообразительность, а не специальные знания высокого уровня [1].

Существует ряд причин, для чего необходимо загадывать головоломки детям. Самой яркой особенностью, при решении головоломок различного вида ученые выделяют усидчивость. Младший школьник в порыве найти нужный и

верный ответ готов концентрировать свое внимание очень долгое время. Систематическое выполнение логических задач – отличная подготовка к школе.

Второй особенностью головоломок является то, что при их решении ученик невольно готовит себя к решению задач, которые будут встречаться в повседневной жизни. К тому же, в детстве такие знания усваиваются гораздо быстрее.

В-третьих, при решении логических задач у младшего школьника воспитывается такое качество, как настойчивость. Ведь при решении головоломок, один и тот же алгоритм повторяется несколько раз. На подсознательном уровне у школьников в затруднительной ситуации возникает утверждение: «Не все приходит сразу, часто нужно приложить для победы много усилий, пробовать не один раз, прежде чем дойдешь до конца». Настойчивый человек гораздо чаще добивается своей цели, что помогает реализовать все свои замыслы в реальной жизни.

Также к положительным сторонам головоломок можно отнести развитие моторики. Моторика младших школьников иногда оставляет желать лучшего, но с помощью головоломок она оказывает влияние на развитие головного мозга. Развитие социальных навыков – такой результат можно ждать, если головоломки решаются командой детей. Так ребята научатся работать в команде над одной задачей, уважать мнение сверстников. При решении логических задач ребенок не только получает новые знания, но и расширяет свой кругозор во всех сферах [1].

Общепринятой классификации головоломок нет, но условно их подразделяют на несколько групп:

- механические головоломки (они представлены в виде механизмов с подвижными частями и креплениями);

- пазлы (их суть заключается в собирании изображений из плоских фигурок; существуют также и объемные пазлы);

– веревочные головоломки похожие на путаницы (смысл игр в распутывании веревочек и высвобождении отдельных деталей);

– развивающие головоломки (подобные игрушки содержат различные миссии и задачи, которые необходимо выполнить, применив креативность мышления);

– графические и текстовые задания.

Рассмотрим некоторые из них.

1. Шуточные логические головоломки.

Например, 1. Два джигита соревнуются: чей конь последним придет к финишу. Но дело не идет, оба стоят на месте. Они обращаются за советом к мудрецу... После этого оба поскакали во весь опор. Ответ: Мудрец посоветовал обменяться конями.

2. У дамы не было при себе водительских прав. Она не остановилась на железнодорожном переезде, хотя шлагбаум был опущен. Потом, не обращая внимания на знак, запрещающий въезд, с «кирпичом», спокойно двинулась по улице с односторонним движением против движения автомашин. Все это происходило на глазах у постового, который почему-то не счел нужным вмешаться. Что же все-таки произошло? Ответ: Дама шла пешком.

3. Как правильно говорить: «Не вижу белый желток» или «не вижу белого желтка»? Ответ: Желток не может быть белым, он желтый [2].

2. На уроках русского языка можно использовать такие виды головоломок как метаграммы, анограммы и др.

Метаграмма – это разновидность шарад, загадок, в которых зашифрованы различные слова, состоящие из одного и того же числа букв, то есть новые слова, которые образуются, если в исходных словах изменить всего одну букву.

Например: *Был день, стала ночь:*

1. день – сень – сель – соль – ноль – ночь;

2. день – пень – пена – вена – вина – виза – ваза – фаза – фара – кара – кора – кожа – ложа – ложь – рожь – роль – ноль – ночь.

Анограмма – это литературный приём, состоящий в перестановке букв или звуков определённого слова (или словосочетания), что в результате даёт другое слово или словосочетание.

Например: В этих 8 парах слов нужно так переставить буквы, чтобы получились названия 8 ягод:

1. родина + сом = смородина
2. булка + иго = голубика
3. чин + река = черника
4. клин + бука = клубника
5. рог + диван = виноград
6. сук + барин = брусника
7. лось + отжим = жимолость
8. шок + Рома = морошка

3. Одной из старинных головоломок, которые пришли к нам из востока считается **Танграм**. Особенность этой логической загадки в том, чтобы собрать как можно больше различных предметов из геометрических фигур, нарезанных особым способом. Чтобы создать танграм, принято квадрат разрезать таким образом, чтоб получились следующие фигуры: 2 больших треугольника, один средний, 2 маленьких треугольника, квадрат и параллелограмм. В результате складывания этих фигур друг с другом у младших школьников могут получаться различные предметы окружающей действительности, домашнего обихода, а также многообразие животных. Данные головоломки принято называть «геометрическими конструкторами», «головоломками из картона» или «разрезными головоломками».

Несмотря на кажущуюся простоту, танграм является отличным развивающим пособием. Не зря его называют также разрезной головоломкой

или геометрическим конструктором. Собирая различные фигуры из деталей танграма, ребенок развивается:

- усидчивость (как и любая другая головоломка, танграм требует времени);
- внимание, умение концентрироваться на деталях;
- воображение (ребенок представляет себе конечный результат и способы его достижения);
- логическое мышление, поскольку ребенок создает из частей целое, анализирует варианты;
- умение действовать по правилам.

Все эти качества и навыки являются важными не только для обучения, но и для жизни в целом.

Целесообразно использовать танграм как на уроках информатики, так и математики. В ходе данных занятий у учащихся формируются знания о пространственных построениях на плоскости, а также о самих геометрических фигурах [4].

4. Кубик Рубика, или, как его называют в народе, кубик-рубик – это механическая головоломка, пластмассовый куб размерами $3 \times 3 \times 3$ элемента. Его внешние элементы – это 54 грани малых кубиков, которые составляют один большой куб. Каждый такой кубик способен вращаться вокруг трех осей. Каждая грань представляет собой девять элементов и окрашена в один из шести цветов, которые в свою очередь расположены попарно друг против друга.

На примере Кубик Рубика детям можно объяснить такие понятия, как «грань» «квадрат» «куб» «целое» «часть»

Посмотрите на рисунок. Что на нем изображено? (Кубик Рубика). Какая фигура составляет одну грань Кубика Рубика? (Квадрат). Какое название носит наша фигура. Из каких цветов состоит наша фигура? (синих и красных). Что обозначают буквы В, С и К? (В – целая фигура, С и К – это ее части, С – синие, К – красные).

Что значит $C+K=B$ (Это к части C прибавили часть K и получили целое).

Какие равенства можно еще составить?

$K+C=B$ Вывод: от перемены мест, слагаемых сумма не изменяется.

$B-C=K$ Вывод: если из целого отнимаем часть, то получаем вторую часть[6].

5. Пазлы - это игра-головоломка, в которой требуется составить мозаику из множества фрагментов рисунка различной формы.

Пазл-технологию можно внедрять во всех сферах деятельности педагога: на уроке, во внеурочной и воспитательной деятельности, в организации методической работы и самообразования, при работе с семьями обучающихся. Наиболее перспективным и результативным может стать применение пазл-технологии и во внеурочной деятельности, так как она позволяет организовать межвозрастное, групповое, в сочетании с индивидуальным взаимодействием и сотворчеством всех субъектов образовательного процесса [5].

6. Флексагонами называются различные многоугольники, которые получаются путем складывания полосок бумаги. Отличительной особенностью является то, что данные фигуры могут быть различной формы.

У флексагонов есть и другое название – флексоры. Данные головоломки принято применять для развития математических способностей младших школьников. Ученики очень активно строят различные предметные и графические модели. Также данные логические головоломки очень благоприятно сказываются не только на развитии усидчивости ученика, но и на развитии мелкой моторики. Очень интересно наблюдать, как обычный лист бумаги может изгибаться и показывать свои внутренние стороны [3].

Таким образом, при использовании головоломок у детей развиваются следующие виды мышления: пространственное мышление и воображение; абстрактно-логическое и теоретическое мышление; дивергентное и креативное мышление; инновационное мышление. Несомненным достоинством головоломок является отсутствие возрастных ограничений: они интересны и

детям раннего возраста, и взрослым людям. Так, у кубика Рубика, пазлов и флексагонов есть несколько уровней сложности, танграм является универсальным.

Список использованных источников:

1. Есть ли польза от головоломок? [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://shkolazhizni.ru>, свободный. – 12.04.2019.
2. Загадки на сообразительность [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://domprazdnika.rupfuflrb>, свободный. – 9.04.2019.
3. Исследовательская работа «Флексагон» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://multiurok.ru/files/issliedovatiel-skaia-rabota-flieksaghon.html>, свободный – 10.04.2019.
4. Конструирование и его виды. Изготовление танграма [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://pedportal.net/doshkolnoe-obrazovanie/konstruirovanie-ruchnoy-trud/>, свободный. – 10.04.2019.
5. Пазл-технология в образовательном [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://edu-sovet.ru/blog/ekspert-22>, свободный – 15.04.2019.
6. Что развивает кубик Рубика [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://njkenpo.com/view/12929/6>, свободный. – 11.04.2019.

Кузьминых М.С.

студент 4 курса

факультета технологии и предпринимательства

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,

г. Шадринск

E-mail: mihail.kuzminyh.94@mail.ru

**Организации контроля в чемпионате Worldskills для специализации
«транспорт»**

Подготовка конкурса профессионального мастерства имеет свою структуру и организовывается по определенной методике.

Таблица 1

Структура подготовки и проведения конкурса по технологии WorldSkills

№ этапа	Название этапа	Основные характеристики этапа
1	2	3
1	Планирование конкурса	На данном этапе происходит сбор информации, а также её анализ, обобщение и систематизация. Далее осуществляется взаимодействие с организациями и согласование и утверждения плана конкурса профессионального мастерства.
2	Создание оргкомитета	На данном этапе осуществляется распределение обязанностей между членами оргкомитета, а также, составление и утверждение плана подготовки и проведения конкурса.
3	Материально-техническое обеспечение конкурса профессионального мастерства	Главной составляющей этого этапа является составление планов материально-технического обеспечения, сметы расходов, а также происходит подготовка помещений;
4	Разработка документов	В рамках этапа происходит разработка программы, а также подготовка и рассылка информационного сообщения; Этап также включает в себя сбор заявок от участников.
5	Издание программы приглашения	Происходит процедура получение разрешения на издание.
6	Организация сопутствующих мероприятий	Определение объектов для экскурсий гостей конкурса, а также подготовка стендов, выставок, показывающих ход и результаты конкурса;
7	Проведение конкурса	Данный этап является основным в структуре подготовки и проведении конкурса и включает в себя регистрацию участников, обеспечение работы мероприятий в соответствии с программой, Проведение сопутствующих мероприятий [1, с.104]

Для проведения конкурса Оргкомитет должен обеспечить документацию по ОТ и ТБ. Документация должна включать в себя точную информацию по конкурсным испытаниям. На каждую конкурсную площадку назначается ответственный за техническое состояние оборудования и неукоризненное соблюдение всеми присутствующими правил ОТ и ТБ.

Для того чтобы обеспечить более сильный уровень профориентационной составляющей конкурса профмастерства рекомендуется приглашать к участию также и учащихся общеобразовательных учреждений города, родителей (законных представителей).

Требования к заданиям конкурса профессионального мастерства:

Конкурсные задания должны быть подчинены содержанию профессиональных модулей, знание которых способствует сознательному, прочному и гибкому владению технологического процесса по конкретной специальности.

Практические вопросы направлены на раскрытие профессиональных компетенций, которые особо важны для практической деятельности студентов [2].

Студенты должны быть ознакомлены с критериями оценки заранее.

Задания конкурсной программы должны отвечать принципам доступности и дифференциации, то есть быть выполнимы всеми студентами и в то же время способствующими дифференциации знаний студентов.

Техническое описание осваиваемой компетенции:

- Включает в себя название, характеристики компетенции и объем работ;
- Определяет требования к умениям и знаниям по направлениям и содержанию конкурсных заданий;
- Устанавливает содержание конкурсных заданий, требования техники безопасности, критерии оценки заданий [3, с.160].

Организация подготовки участника к конкурсу:

Основными направлениями подготовки к конкурсу профессионального мастерства принято считать:

- Создание творческой группы («спикеры») из числа высококвалифицированных специалистов.

– Составление и утверждение плана работы на период подготовки с указанием ответственных и промежуточных сроков контроля.

Контроль подготовки участника к конкурсу: организация контактов между «спикерами» – участниками творческой группы по подготовке; осуществление контроля и отслеживание изменений в учебно-профессиональной деятельности участников; корректирование модели его профессионального поведения.

Итоговый анализ результатов участия в конкурсе представляет собой *проведение анализа итоговых протоколов конкурса, учитывая наблюдения спикера и самого участника с целью определения сильных сторон и дефицитов компетентности*, а также происходит коллективное обсуждение плана обогащения методического и технологического инструментария, сохранение позитивного в приобретенной стратегии профессиональной деятельности конкурсанта, корректировка негативных профессиональных установок и внесение предложений руководителям структурных подразделений колледжа по совершенствованию учебно-программной документации (прежде всего, разработка фонда оценочных средств), организации и проведения практик, промежуточной аттестации для всех студентов по конкретной специальности (компетенции в терминологии WS) [3, с.161].

Развитие профессионализма рабочих кадров на сегодняшний день в России в силу «национальных особенностей» развивается по своему пути, не все стратегии других стран-участниц движения подчинены внедрению в нашу образовательную систему.

Программа внедрения стандартов WorldSkills предполагает своевременную корректировку программ учебных дисциплин, профессиональных модулей, учебных и производственных практик, тематик курсовых и выпускных квалификационных работ учитывая стандарты WorldSkills» [1, с.103].

От того, насколько студенту понятно техническое описание задания по международным стандартам» зависит качество и количество правильно выполняемых работ в соответствии с требованиями WorldSkills. Благодаря этому он становится более квалифицированным специалистом, уверенным в своих знаниях, умениях и навыках. Одним из наиболее эффективных решений в этом направлении является организация подобного рода соревнований внутри колледжа по стандартам WorldSkills с учётом выбранных компетенций.

При организации конкурсов необходимо понимать, что конкурсное движение – это планомерный процесс, который необходимо начинать заблаговременно. Своевременное осуществление этого процесса способствует:

- Увеличению охвата охват участников,
- Повышению качества профессиональной подготовки участников и их сознательного ответственного отношения,
- Осознание важности (мотивационная составляющая) участия в конкурсах профессионального мастерства;
- *Предоставлению возможности контроля результатов освоения обучающимися ЗУН [4, с.200].*

Для этого рекомендовано придерживаться следующей модели поэтапной подготовки и вовлечения обучающихся в конкурсное движение с элементами WorldSkills.

Первый сегмент модели конкурсной деятельности (1 курс обучения) представлен информационно-ознакомительными и тематическими конкурсами. Это первый профессиональный конкурс для первокурсников, первичное включение в конкурсную деятельность.

Цель данных конкурсов – «мотивация к творчеству и своей профессии, приобретение студентами первичных навыков соревнования, выступления на публике, осознание своих возможностей» [1, с.104]. На этом этапе происходит первый контакт студентов с профессиональным сообществом, с представителями предприятий – социальных партнеров.

Второй сегмент модели конкурсной деятельности состоит из двух модулей-конкурсов:

- информационно-ознакомительных и внешних конкурсов;
- внутренних конкурсов и олимпиад по специальности [1, с.105].

Цель данного этапа – усиленная мотивация творчества, формирование интереса к профессии и интенсивное развитие профессионально значимых качеств личности.

Особенности конкурсной деятельности в данном сегменте: к повторяющемуся первому модулю добавляются внешние и внутренние конкурсы. Студенты второго курса участвуют в этих конкурсах, уже имея определенные профессиональные навыки, и в процессе конкурсной деятельности совершенствуют их. Внутренние конкурсы по профессии развивают способность к выражению замыслов, расширяют теоретические знания по профессии и специальности.

Третий сегмент модели конкурсной деятельности состоит из *трех модулей*. К ранее указанным добавляются чемпионаты по стандартам WorldSkills **по соответствующим компетенциям** [5].

Цель чемпионатов – развитие способностей студентов к системному действию в профессиональной ситуации, анализу и проектированию своей деятельности.

Четвертый сегмент модели состоит из **четырех модулей**.

К предыдущим трем видам конкурсов добавляются конкурсы и олимпиады по специальности регионального уровня. Они формируют у студентов профессиональную готовность к трудовой деятельности, совершенствуют навыки самостоятельного эффективного решения задач профессиональной деятельности, развивают профессиональное мышление.

Главный принцип реализации конкурсов – участие на каждом этапе социальных партнеров – работодателей.

Таким образом, с каждым учебным годом интеграция ФГОС, профессиональных стандартов РФ и международных стандартов WorldSkills в программы подготовки квалифицированных рабочих позволяет совершенствовать уровень профессионального мастерства учащихся; повышать их учебно-профессиональную мотивацию и мотивацию достижения успеха; *контролировать уровень освоения обучающимися профессиональных компетенций*; выявлять и подготовить наиболее подготовленных студентов для участия в соревнованиях WSR.

Результаты конкурсов, организованных по стандартам WorldSkills, способствуют правильной оценке уровня профессиональной подготовки участников, контролю степени освоения ПК; проводить корректировку негативных профессиональных установок и вносить свои предложения руководителям структурных подразделений СПО по усовершенствованию учебно-программной документации (прежде всего это касается разработки фонда оценочных средств), организации и проведения учебных и производственных практик, промежуточной аттестации для всех студентов по конкретной специальности.

Список использованных источников:

1. Бурчакова, И.Ю. Формирование профессиональных компетенций обучающихся на основе стандартов WorldSkills [Текст] : материалы X Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 4 дек. 2016 г.) / И. Ю. Бурчакова // Педагогическое мастерство и педагогические технологии / ред.кол.: О. Н. Широков. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. — № 4 (10). — С. 101–103.
2. Методические рекомендации к Требованиям к организации и проведению Регионального чемпионата «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia), утвержденные Приказом Генерального директора Союза «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Ворлдскиллс Россия» № 65/1 от 27.07.2016 г. [Электронный ресурс] // WorldSkills Russia. – Режим доступа:

<https://worldskills.ru/o-nas/dokumentyi/dokumentyi-po-proektam/>, свободный. – 15.05.2017.

3. Караваева, Е.В. Принципы оценивания уровня освоения компетенций по образовательным программам ВПО в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения [Текст] / Е.В. Караваева, В.А. Богословский, Д.В. Харитонов // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. - № 18. - С. 155–162.

4. Кокшарова, М.Ю. Проведение конкурсов профессионального мастерства с использованием методики WorldSkills на примере педагогических специальностей [Текст] / М.Ю. Кокшарова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 46. – С. 192–201.

5. Проектирование оценочных средств, компетентностно-ориентированных основных образовательных программ для реализации уровневого профессионально-педагогического образования [Текст]: метод пособие / под ред. И.В. Осипова, О.В. Тарасюк, А.М. Старкова. – Екатеринбург: ФГАОУ ВПО РГППУ, 2010. - 72 с.

Кутенева И.Е.

аспирант I года обучения,

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»,

г. Челябинск,

E-mail: irina.k.e.90@mail.ru

Генезис становления проблемы межкультурной коммуникации в научном ракурсе

Ввели понятие межкультурной коммуникации (далее - МКК) в 1954 году Д. Трейгер и Э. Холл (Trager D., Hall E. (1954) *Culture as a communication*. New York.). Данное время ознаменовалась политическим, экономическим и культурным расцветом США, а также созданием американских программ помощи развивающимся странам. Дисциплина «межкультурная коммуникация» возникла в университетах США после книги Э. Холла (Hall, E. *The silent language* / E. Hall. - New York: Doubleday, 1959.). Во время работы в Институте службы за границей Э. Холл сотрудничал со специалистами разных профилей и в результате совместной деятельности пришел к выводу о том, что культуры формируют уникальные модели поведения и системы ценностей [5, с. 10]. Другим важным открытием Э. Холла является связь культуры и коммуникации [1, с. 81]. Актуальность проблемы МКК обусловила появление новых научных специализированных журналов: «International Journal of Intercultural Relations» и «The International and Intercultural Communication Annual». Кроме того, была осознана глобальная необходимость обучения эффективному взаимодействию между культурами, и МКК разделилась на несколько направлений изучения культур народов мира. Согласно К. Клакхону и Ф. Стробеку различия культур можно установить по оценке активности, а также по отношению ко времени, природе и человеку. Л. Самовар и Р. Портер исследовали вербальное и невербальное общение как часть МКК. Были созданы такие учебные материалы для освоения МКК как: «модель культурного научения» С. Бокнера, «американская модель контраста» К. Роджерса и культурные ассимиляторы для американских граждан Г. Триандиса.

Межкультурная коммуникация в Европе интенсивно развивалась после создания Европейского союза в 80-х годах XX века, однако, ещё с 70-е годов в

университетах вводили курсы МКК, а позднее и специализации в данной области. Межкультурная коммуникация разделилась на два направления исследований: на основе фольклористики и на базе культурной антропологии. Свои модели обучения МКК выдвигали такие учёные, как: М. Беннет, В. Гудикунст, Г. Колье, Дж. Мартин, М. Пейдж, Р. Хаммер, М. Хупс и др. [1, с. 11]. На сегодняшний день проблемы МКК особенно актуальны в Европе в связи с увеличением потока беженцев и мигрантов, привносящих новые языки и традиции в европейское культурное пространство и обогащающих его.

В России преподаватели иностранных языков способствовали популяризации диалога культур, и, на сегодняшний день в вузах (МГУ, университет Дружбы народов, Государственный лингвистический университет, Российский государственный гуманитарный университет) [1, с. 9] введен предмет «Межкультурная коммуникация». Образовательная политика России в настоящее время ориентирована на интенсификацию процессов взаимодействия культур (Закон РФ «Об образовании», национальная доктрина образования РФ до 2025 года). Кроме того, актуальность данного направления обусловлена мультикультурностью Российской Федерации, так, характерной чертой России на протяжении всей истории существования являлось культурное и языковое разнообразие.

Учёные неоднозначно трактуют понятие межкультурной коммуникации: С.Г. Тер-Минасова понимает под межкультурной коммуникацией общение людей разных культур; Э. Сепир полагает, что культурные системы и акты общественного поведения подразумевает коммуникацию [6, с. 28]; Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров воспринимают МКК как адекватное взаимопонимание в коммуникативном акте двух представителей разных культур; В.Б. Кашкин делает акцент на семиотических аспектах коммуникации, особенностях межличностной, групповой и массовой коммуникаций. Таким образом, межкультурную коммуникацию можно определить, как ситуации общения между представителями разных культур [2,

с.16]. Это общение может быть вербальным и невербальным, но национальная семиосфера содержит разнообразные коды, отличающиеся от аналогичных в другой культуре [4, с. 51].

В дисциплине межкультурная коммуникация предметом может быть: проблематика, модели, суть, сущность и функции коммуникации, типологии культур и диалогов, соотношение культуры и цивилизации, оппозиция “свой — чужой”, процесс идентификации личности или феномена, вычленение единицы описания и анализа межкультурной коммуникации, картина мира и её структура, стереотипы и их классификация, влияние стереотипов на восприятие, константное и вариативное в культуре, вербальные и невербальные маркеры культуры или субкультуры, культурно обусловленные дискурсивные стратегии, соотношение межкультурной коммуникации со смежными дисциплинами и др.

В результате знакомства с работами отечественных и иностранных ученых можно сделать заключение о том, что при обучении МКК знания и навыки приобретаются посредством межкультурных контактов [3, с. 96]. Существует проблема возникновения противоречий с культурной идентичностью обучающегося в ходе обучения межкультурной коммуникации, но она может быть решена в организации учебного процесса с помощью принципов открытости и спорности.

Список использованных источников:

1. Грушевицкая, Т.Г., Попков, В.Д., Садохин, А.П. Основы межкультурной коммуникации [Текст] : учебник для вузов / под ред. А.П. Садохина. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. - 352 с.
2. Гришаева, Л.И. Введение в теорию межкультурной коммуникации [Текст]: учебн. пособ. / Л.И. Гришаева, Л.В. Цурикова. – 5-е изд. – М.: Изд. Центр «Академия», 2008 – 352 с.
3. Гришаева, Л.И. Предмет дисциплины "введение в теорию межкультурной коммуникации" [Текст] / Л.И. Гришаева // Вестник Самарского

- Государственного Университета, Серия "Гуманитарные Науки". – № 1. – 2003.
– Режим доступа: <http://ssu.samara.ru/~vestnik/est/>, свободный. – 25.04.2019.
4. Гудков, Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации [Текст] / Д.Б. Гудков. — М.: Гнозис, 2003. — 288 с.
 5. Садохин, А.П. Межкультурная коммуникация [Текст] : учебное пособие / А.П. Садохин. – М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2004. – 288 с.
 6. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст]: учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2000. — 624 с.

Лачкова П.В.,

студентка 311 группы,
педагогический факультет

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,

Коурова С.И.,

канд. пед. наук, доцент кафедры

биологии и географии с методикой преподавания

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,

г. Шадринск

E-mail: svetlanakourova76@gmail.com

Наглядность при изучении темы «Опорно-двигательная система» в курсе школьной биологии

В теории дидактики одним из главных принципов обучения выступает принцип наглядности. Необходимость конкретно-чувственной опоры была обоснована еще Я. А. Каменским и развита К. Д. Ушинским. Ими обоснована роль наглядности в развитии наблюдательности, внимания, развития речи и мышления учащихся.

Практика обучения выработала большое количество правил, раскрывающих применение принципа наглядности, в частности, запоминание ряда предметов, представленных в натуре, происходит лучше, легче и быстрее, чем запоминание того же ряда, представленного в словесной, устной или письменной форме. Наглядное обучение строится не на отвлеченных понятиях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых учеником.

В курсе биологии ученики должны непосредственно наблюдать, видеть предметы и явления в естественном состоянии, однако в условиях классных занятий не всегда это возможно, так как изучение только на вербальном уровне не создает объективного представления об изучаемых объектах и явлениях. Поэтому одной из задач учителей биологии, наряду с использованием разнообразных средств обучения, является разумное применение также натуральной наглядности.

Изучением данного вопроса в педагогике занимались И.П. Подласый, М.Н. Скаткин, П.И. Пидкасистый, Л.В. Занков, А.В. Хуторской и другие педагоги. Исследования о применении наглядности, о сочетании средств наглядности проводили Л.В. Занков, С.Г. Шаповаленко, В.Г. Болтянский, Л.П. Прессман.

В области биологии изучением данного вопроса занимались Т.А. Бабакова, П.И. Боровицкий, Е.П. Бруновт, П.Ф. Винниченко, И.Д. Зверев, Г.Я. Малахова, А.Н. Мягков, Л.В. Реброва, Е.А. Соколова и другие методисты. Этими педагогами подчёркивается необходимость использования наглядности.

Современный ученик получает информацию из разных источников, в том числе и наглядности. Эффективность применения наглядности резко возрастает при использовании в комплексе с другими средствами обучения. У учащихся развивается абстрактное мышление, активизируется процесс познания и т.д. В школьной биологии наглядность, в тоже время остаётся основой обучения биологии и важнейшим элементом технологии обучения. Таким образом,

использование наглядности как средств обучения биологии служит важнейшим условием, во-первых, формирования биологических знаний, а во-вторых, обеспечивает овладение интеллектуальными и операционно-деятельностными умениями.

В педагогике нет однозначного определения понятия «средство обучения». Средства обучения рассматриваются как инструменты, которые служат достижению общеобразовательных и воспитательных целей обучения.

В. А. Сластёнин рассматривает средства обучения как «все те материалы, с помощью которых учитель осуществляет обучающее воздействие (учебный процесс). К средствам обучения относятся предметы материальной и духовной культуры, которые используются при решении педагогических задач. К ним относятся: виды деятельности: игровая, учебная, трудовая; педагогическая техника: речь, мимика, движение; средства массовой информации, наглядные пособия, произведения искусства» [23].

И. П. Подласый понимает под средствами обучения «разнообразнейшие материалы и орудия учебного процесса, благодаря использованию которых более успешно и за рационально сокращенное время достигаются поставленные цели обучения» [18].

Под средствами обучения Г. И. Хозяинов понимает «дидактические «орудия» (инструменты) в форме объективных или физических материалов, которые в числе методов способствуют эффективной реализации преподавательско-обучающей деятельности» [4].

П. И. Пидкасистый рассматривает средства обучения как «материальный или идеальный объект, который использован учителем и учащимися для усвоения знаний» [16].

С другой стороны к средствам обучения относят и интеллектуальные средства осуществления мыслительной деятельности, которые дают возможность человеку проводить опосредованное и обобщенное познание объективной действительности. В связи с этим Л. В. Занков подразделяет на

средства учения «... которыми пользуется ученик для усвоения материала и собственно средства обучения, т.е. средства, которые использует педагог для создания условий учения для ученика» [1].

Таким образом, средства обучения:

- обязательный элемент оснащения учебных кабинетов и их информационно-предметной среды, важнейший компонент учебно-материальной базы школ различных типов и уровней (П. И. Пидкасистый);

- материальные и идеальные объекты, которые вовлекают в образовательный процесс в качестве носителей информации и инструмента деятельности педагога и учащегося;

- это материальные объекты и предметы естественной природы, а также искусственно созданные человеком, используемые в учебно-воспитательном процессе в качестве носителей информации и инструмента деятельности педагогов и учащихся для достижения поставленных целей обучения, воспитания и развития.

При отборе к уроку средств обучения необходимо придерживаться следующих принципов:

1. учёт возрастных и психологических особенностей учащихся;
2. гармоничное использование разнообразных средств обучения, т.е. целенаправленное воздействие на эмоции, сознание, поведение ребёнка через систему восприятия в целях обучения;
3. учёт дидактических целей;
4. средства обучения должны способствовать сотрудничеству на уроке;
5. приоритет правил безопасности в использовании средств обучения;
6. определение последовательности, с которой средства обучения будут использованы;
7. каждый вид средств обучения должен использоваться с конкретной целью.

Общепринятая современная классификация подразделяет средства обучения на следующие виды:

– печатные (учебники и учебные пособия, книги для чтения, хрестоматии, рабочие тетради, атласы, раздаточный материал и т.д.);

– электронные образовательные ресурсы (часто называемые образовательные мультимедиа: мультимедийные учебники, сетевые образовательные ресурсы, мультимедийные универсальные энциклопедии и т.п.);

– аудиовизуальные (слайды, видеофильмы образовательные, учебные кинофильмы, учебные фильмы на цифровых носителях).

– наглядные плоскостные (плакаты, карты настенные, иллюстрации настенные, магнитные доски);

– демонстрационные (гербарии, муляжи, макеты, стенды, модели в разрезе, модели демонстрационные);

– учебные приборы (компас, барометр, колбы, и т.д.);

– тренажеры и спортивное оборудование (автотренажеры, гимнастическое оборудование, спортивные снаряды, мячи и т.п.);

– учебная техника (автомобили, тракторы, и т.д.) [3].

Рассмотрим какие средства обучения используются при изучении школьной биологии в разделе «Анатомия человека» темы «Опора и движение» (авторы Н. И. Сонин, В. Б. Захаров). На изучение этой темы отводится по программе 8 часов. Эта тема является 6 по счету в содержании курса. Она включает такие разделы как:

- Кости человека;
- Строение скелета;
- Мышцы. Общий обзор;
- Работа мышц.

Обучающими задачами темы является знание основных понятий в области изучения опорно-двигательной системы человека, раскрытие

принципов построения скелета, состава и работы мышечной мускулатуры. Умение работать с учебными пособиями и наглядной информацией в них.

К развивающим задачам относится умение учащихся объяснять и демонстрировать на муляжах и других наглядных пособиях части конечностей, кости, составляющие их, а также способность демонстрировать вышеперечисленное на скелете.

Воспитательными задачами является формирование умения у обучающихся оказывать первую медицинскую помощь, а также необходимость соблюдения личной гигиены, ведение активного образа жизни.

В соответствии с ФГОС, к оснащению образовательного процесса по биологии, предъявляются определённые требования. Средства обучения должны обеспечивать базовый и профильный уровни изучения биологии в соответствии с обязательным минимумом содержания образования и проектом образовательного стандарта по предмету [2]. Обязательный минимум наглядных средств обучения в школьном курсе биологии в разделе «Анатомия человека» темы «Опора и движение» представлен в таблице 1 [3].

Таблица 1

**Обязательный минимум наглядных средств обучения
раздела «Анатомия человека» школьной биологии**

Название темы	Средства обучения
1	2
Набор микропрепаратов по анатомии и физиологии человека	Костная ткань; Гладкая мышечная ткань; Поперечно-полосатая мышечная ткань.
Рельефные модели	Таз женский; Таз мужской; Челюсть человека.
Электрифицированные модели	Мышцы торса человека; Мышцы верхних конечностей; Мышцы нижних конечностей.
Модели остеологические (скелеты)	Большеберцовая кость; Зубы человека; Кисть; Ключица; Косточки слуховые (набор увеличен в 6 раз); Кость бедренная; Кость височная; Кость затылочная; Кость клиновидная; Кость лобная; Кость локтевая; Кость лучевая; Кость плечевая; Кость решетчатая; Кость скуловая; Кость теменная; Крестец с копчиком; Лопатка; Кость малоберцовая; Основание черепа; Позвонок (набор из 24 штук); Позвоночный столб; Скелет верхней конечности; Скелет кисти; Скелет

1	2
	нижней конечности; Скелет стопы; Скелет таза женского; Скелет таза мужского; Скелет человека (на металлической подставке); Скелет человека (набор костей в коробке); Скелет человека на штативе (85 см.); Скелет человека 42 см; Стопа (набор из 26 костей в коробке); Челюсть верхняя; Челюсть нижняя.
Модели объемные	Модель позвоночника и таза с черепом; Модель строения зуба; Модель челюсти разборная; Череп человека с раскрашенными костями.

Разнообразие используемых средств обучения обусловлено особенностями данной темы, спецификой биологических знаний и умений. Характеристика знаний и умений, при формировании которых необходимо использовать наглядность в разделе «Анатомия человека» (авторы Н. И. Сонин, В. Б. Захаров), представлена в таблице 2.

Таблица 2

Наглядность в курсе «Анатомия человека» по теме «Опора и движение» (авторы Н. И. Сонин, В. Б. Захаров) [3]

Тема	Демонстрация наглядности	Предметные результаты обучения
Раздел 6. «Опора и движение»	Скелет человека, отдельных костей. Распилы костей. Приёмы оказания первой помощи при повреждениях (травмах) опорно-двигательной системы.	Учащиеся должны знать: Учащиеся должны знать: - части скелета человека; - химический состав и строение костей; - основные скелетные мышцы человека. Учащиеся должны уметь: - распознавать части скелета на наглядных пособиях; - находить на наглядных пособиях основные мышцы; - оказывать первую доврачебную помощь при переломах.

Кроме специфических средств обучения при изучении данной темы используются учебники, рабочие тетради, атласы, раздаточный материал, аудиовизуальные (слайды, видеофильмы образовательные, учебные кинофильмы, учебные фильмы на цифровых носителях), наглядные

плоскостные (плакаты, настенные, иллюстрации настенные с изображением отдельных частей скелета человека, также определены цифровые образовательные ресурсы по данной теме. Представим учебные видео, которые можно использовать при изучении темы:

- Различия в строении таза;
- Механизм сокращения мышц;
- Анатомия шейного отдела позвоночника;
- Утомление мышц;
- Рост костей;
- Что такое сколиоз;
- Механизм сокращения поперечно - полосатого мышечного волокна;
- ПМП при переломе костей.

Существуют также определенные базы цифровых образовательных ресурсов, которыми может пользоваться учителем для подготовки уроков и непосредственно на уроке биологии. Например, Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов: <http://school-collection.edu.ru>. В данной коллекции учитель анатомии и школьники могут найти и изучать электронные плакаты.

Рассмотрим фрагмент урока биологии по программе Н.И. Сониной на тему: «Опорно-двигательный аппарат. Скелет человека». На первом этапе урока, целью ставится изучение состава и функций опорно-двигательной системы, химический состав и свойства костей. В качестве наглядных учебных пособий при изучении нового материала используется: таблица и презентация (10 слайдов).

В самом начале ученикам с помощью первого слайда предлагается ответить на вопросы:

- Скажите, что нам помогает двигаться, прыгать, бегать, танцевать? (Опорно-двигательная система);
- Из чего же состоит опорно-двигательный аппарат? (Скелет и мышцы).

Затем приводится таблица, в которой размещена информация о формах костей и их примерах. Классу предлагается рассмотреть и зарисовать строение трубчатой кости и назвать основные части.

Таким образом, разнообразие наглядных средств обучения обусловлено особенностями самого учебного предмета, спецификой биологических знаний и умений.

На уроке биологии, на котором используется наглядность, учитель может применять различные методы и приёмы обучения: иллюстрации, демонстрации, описание, наблюдение и другие. Степень усвоения учебного материала определяется применением ряда виртуальных и классических средств наглядности.

Список использованных источников:

1. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды [Текст] / Л. В. Занков. - М.: 1999 – 608 с.
2. Смелова, В.Г. Ресурсное обеспечение кабинета биологии в соответствии с ФГОС: на грани мечты и реальности [Текст] / В.Г. Смелова //Биология. - 2015. - № 10. - С. 44-54.
3. Сапин, М.Р. Биология 9 класс [Текст] / М.Р. Сапин, Н.И. Сонин. – М.: Дрофа, 2016. – 304 с.
4. Смирнова, Н.З. Особенности использования средств знаково-символической наглядности при обучении биологии в условиях перехода школ к федеральным государственным образовательным стандартам второго поколения [Текст] / Н.З. Смирнова, И.А. Зорков // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2012. - №12. - С. 149-155.
5. Федеральный государственный общеобразовательный стандарт общего образования [Текст] / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2013. – 48 с.

Лашкова М.,
студентка 464 группы,
факультета технологии и предпринимательства,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,

Едренкина М.В.,
канд. пед. наук, доцент кафедры профессионально-
технологического образования
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
г. Шадринск
E-mail: maria-54room@mail.ru

Организация различных форм обучения в процессе подготовки будущих бухгалтеров (на примере курса «Основы анализа бухгалтерской отчетности»)

Обучение студентов предполагает большое разнообразие форм организации обучения, направленных на получение и восприятие учащимися подаваемого материала, формирование профессиональных навыков и получение опыта в профессиональной и научной сферах. Изучением форм профессионального обучения занимались С.Я. Батышев, В.В. Гузеев, А.А. Коротаев, А.М. Новиков, Л.Ю. Смирнов, А.В. Шувалов и другие. Несмотря на многочисленные исследования в данной области, интерес к возможностям реализации различных форм обучения не ослабевает, в том числе за счет поиска более эффективных методик и технологий сочетания различных форм на учебных занятиях.

Цель исследования на основе теоретического анализа методики организации различных форм обучения выполнить проектирование фрагмента учебного процесса по дисциплине «Основы анализа бухгалтерской отчетности».

По мнению М. А. Молчановой, наиболее плодотворным подходом к определению категории «организационные формы обучения» является диалектическое единство содержания и формы. Содержание и форма — это философские категории, во взаимосвязи которых содержание, будучи определяющей стороной целого, представляет единство всех составных элементов объекта, его свойств, внутренних процессов, связей, противоречий и тенденций, а форма есть способ существования и выражения содержания [2].

Б. Т. Лихачев рассматривает форму обучения как «целенаправленную, четко организованную, содержательно насыщенную и методически оснащенную систему познавательного и воспитательного общения, взаимодействия, отношений учителя и учащихся» [1].

С. А. Смирнов под формой обучения понимает «способ организации деятельности учащихся, определяющий количество и характер взаимосвязей участников процесса обучения» [1].

В. И. Андреев, в свою очередь, выдвигает следующее, более полное определение: «Форма организации обучения — это целостная системная характеристика процесса обучения с точки зрения особенностей взаимодействия учителя и учащихся, соотношения управления и самоуправления, особенностей места и времени обучения, количества учащихся, целей, средств, содержания, методов и результатов обучения» [1].

Под организационной формой обучения мы понимаем внешнее выражение согласованной деятельности педагогов и учеников, осуществляемой в установленном порядке и определенном режиме.

Выделяют три группы форм организации обучения – это фронтальные, групповые и индивидуальные.

Под фронтальной формой обучения мы понимаем совместные действия всех учащихся, при этом они выполняют одинаковую, общую для всех деятельность, педагог ведет работу со всей группой. Используется на семинарских и практических занятиях [4].

Под групповой формой обучения понимаем организацию деятельности учащихся, при которой в коллективе создаются небольшие группы примерно из трех или пяти учащихся для совместной учебной работы [5].

Под индивидуальной формой обучения понимаем организацию учебной работы учащихся самостоятельного выполнения заданий, специально для него подобранное в соответствии с его подготовкой и учебными возможностями.

Индивидуальную работу целесообразно проводить на всех этапах занятия, при решении различных дидактических задач; для усвоения новых знаний и их закреплении, для формирования и закрепления умений и навыков, для обобщения и повторения пройденного, для контроля, для овладения исследовательским методом и так далее [3].

Каждая форма имеет свои преимущества и недостатки, следовательно, планируя занятие, преподаватель должен подбирать сочетание форм так, чтобы усилить сильные и нейтрализовать слабые стороны каждой формы.

Покажем методику реализации различных форм обучения на примере разработки занятий по курсу «Основы анализа бухгалтерской отчетности».

Проанализировав нормативные документы подготовки будущих бухгалтеров, мы выполнили проектирование фрагмента учебного процесса по курсу «Основы анализа бухгалтерской отчетности» с применением различных форм обучения.

На теоретическом занятии по теме «Анализ движения денежных средств по данным отчетности» мы использовали такие формы обучения как:

- фронтальная (*на этапе актуализации знаний обучающихся, преподаватель задает вопросы для выяснения, какие знания существуют у обучающихся по изучаемому материалу*),
- групповая (*на этапе изучения нового материала, преподаватель делит группу на две подгруппы и задает задания, одна подгруппа готовит*

материал по прямому методу, другая по косвенному, далее студенты друг другу задают вопросы, на этапе первичное закрепление материала, преподаватель предлагает работу в парах – провести закрепление данного материала у обучающихся, один человек из пары задает вопрос, другой отвечает и наоборот);

- индивидуальная (на этапе изучения нового материала, преподаватель демонстрирует слайд со схемой направления денежных потоков организации и просит каждого обучающихся попробовать объяснить ее на отдельных листочках).

На практическом занятии по теме «Решение практических примеров по данным формы №4» для проверки теоретических занятий мы использовали такие формы обучения как индивидуальная (тестирование), фронтальная (проверка выполнения теста с экрана, заполнение отчетности с преподавателем) и групповая (заполнение отчетности в парах)

Также мы разработали фрагмент рабочей тетради по теме «Анализ движения денежных средств», в которой представлены различные задания для:

– повторения и самоконтроля теоретических знаний по данной теме (записать ответ на вопрос, вставить пропущенные слова, выбрать правильный вариант ответа);

– самостоятельной работы на расширение и углубление теоретических знаний студентов (ответить на вопрос, выполнить расчет, выполнить анализ);

– практической работы, направленные на закрепление теоретических знаний и формирование практических умений (сформировать статьи и заполнить отчет, заполнить пустые столбцы).

Задания рабочей тетради можно выполнять на занятиях с применением различных форм организации деятельности обучающихся. Например, фронтальная (сформировать статьи и заполнить отчет), групповая (выполнить расчет, выполнить анализ) и индивидуальная (составить опорный конспект).

Таким образом, в нашей работе мы рассмотрели различные формы обучения и показали методику их применения на занятиях по дисциплине «Основы анализа бухгалтерской отчетности» в организациях среднего профессионального образования.

Список использованных источников:

1. Дидактика средней школы [Электронный ресурс] // Организационные формы обучений. – М.: 2015. – Режим доступа: <https://didaktica.ru/osnovy-obshhej-didaktiki/172-organizacionnye-formy-obucheniya-2.html>, свободный. — 02.04.2019
2. Егорова, Р.И. Организационно-педагогические условия учебного процесса в современном вузе [Текст] / Р.И. Егорова // Педагогика. – 2016. – № 4. – С. 122-123.
3. Педагогика [Электронный ресурс] // Индивидуальная форма организации работы учащихся. – М., 2018 – Режим доступа: https://studme.org/46763/pedagogika/individualnaya_forma_organizatsii_raboty_uchaschihsya, свободный. — 25.03.2019
4. Педагогика [Электронный ресурс] // Фронтальная форма организации учебной деятельности. – М.: 2018 – Режим доступа: https://studbooks.net/1280744/pedagogika/formy_organizatsii_uchebnoy_deyatelnosti_uroka, свободный. — 25.03.2019
5. Студопедия [Электронный ресурс] // Групповая форма организации учебной работы учащихся. – М.: 2015 – Режим доступа: <https://studopedia.info/4-90775.html>, свободный. — 03.04.2019

Лебедева А.С.,

аспирант II года обучения,

ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный аграрный университет»,

г. Волгоград,

E-mail: angelalebedeva1979@mail.ru,

Сафронова Е.М.,

д.п.н., профессор кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-
педагогический университет»,
г. Волгоград,
E-mail: emsafronova@mail.ru

Формирование речевой культуры студентов в рамках изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» в условиях СПО»

Основной задачей развития страны как крупнейшей мировой державы принадлежит модернизации аграрного образования, одним из основных направлений которого являются обеспечение доступности образования для сельской молодёжи, подготовка квалифицированных кадров соответствующего уровня и профиля, конкурентноспособных на рынке труда, способных обеспечить эффективное ведение агропромышленного комплекса. В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы по вопросу кадрового обеспечения образовательной системы говорится, что важным фактором, влияющим на качество обучения, является состояние кадрового потенциала на всех его уровнях [5, с.74].

Среднее профессиональное образование - это самая эффективная форма ранней социализации молодежи, закладывающая надежный фундамент будущего жизненного успеха молодых людей, обеспечивающая осознанный ими выбор профессии. Реформирование образовательной системы в России предусматривает необходимость развития системы непрерывного образования, являющейся важной ступенью получения высшего образования.

Большое значение для становления, развития и совершенствования системы непрерывного образования имеет развитие системы среднего профессионального образования, создание факультетов СПО на базе вузов.

В качестве примера можно привести опыт Волгоградского государственного аграрного университета. В 2012 году на базе ФГБОУ ВО ВолГАУ был создан институт непрерывного образования как структурное подразделение университета, ориентированного на потребности регионального рынка труда с позиции устойчивого развития сельских территорий и позволяющих выпускникам 9-х классов поступить в вуз.

Национальное образование всегда было сильно своими мощными гуманистическими традициями, фундаментальными культурологическими основами и бережно-чутким, сакральным отношением к языку как ментальной духовной ценности. Поэтому, в качестве одной из основных задач «Национальной доктрины образования в России до 2025 г.» определено сохранение и развитие значимости русского языка как одного из объединяющих факторов многонационального российского государства.

Анализ преподавания курса «Русский язык и культура речи» позволяет говорить о нескольких причинах противоречий, повлекших за собой снижение уровня языковой культуры и, как следствие, нарушение коммуникации в молодежной среде. Анализируя речь студентов, можно констатировать, что современное состояние языковой культуры молодого поколения находится на самой низкой ступени своего развития. Формирование речевой культуры студента должно в первую очередь уделяться дисциплине «Русский язык и культура речи», в процессе изучения которой у студентов должны быть сформированы общекультурные компетенции, такие как: умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь; владение навыками публичной и научной речи; свободное владение письменной и устной речью на русском языке, способность использовать профессионально ориентированную риторику, владеть методами создания понятных текстов; свободное владение литературной и деловой письменной и устной речью на русском языке, навыками публичной и научной речи, умение создавать и редактировать тексты профессионального назначения [6, с.36].

Изучение курса «Русский язык и культура речи» не только вызывает интерес к совершенствованию языковой компетентности, но и вносит свой вклад в формирование и совершенствование языковой культуры студентов любого профессионального направления, что должно помочь студенту стать стремящейся к постоянному совершенствованию языковой личности.

Так как культура речи представлена изучением нормативного, коммуникативного и этического аспектов, в рамках нашего исследования предпринята попытка совершенствования речевой культуры в процессе преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи». Данное направление исследования подтверждается социальной значимостью и практической необходимостью разработки научно обоснованных психолого-педагогических и методических основ формирования профессионально-речевой культуры, основанной на совершенствовании владения студентами русским языком, необходимостью развития у них в процессе профессиональной подготовки культуры речи.

Культура речи является не только лингвистической категорией, но и общечеловеческой ценностью. Приоритетность такого видения нашла отражение и на государственном уровне в содержании закона РФ «Об образовании», в Государственных образовательных стандартах, в Федеральной целевой программе «Русский язык (2006-2010)», в которой выделяется следующий тезис: «В Российской Федерации наблюдается снижение уровня владения русским языком как государственным, особенно среди представителей молодого поколения, сужение сферы его функционирования как средства межнационального общения, искажение литературных норм и культуры речи в среде политических деятелей, государственных служащих, работников культуры, радио и телевидения».

Решение этих проблем требует инновационного подхода к речевому развитию студентов. Преподавание дисциплины «Русский язык и культура речи» строится исходя из требований развития интеллекта,

творческого мышления, культуры и нравственности студентов, установленных Федеральным государственным образовательным стандартом высшего и среднего профессионального образования. В свою очередь, развитие речевой коммуникации студентов вуза в соответствии с современными требованиями социума, Государственных образовательных стандартов к выпускнику предполагает прежде всего компетентностный подход [2, с.35].

Анализ преподавания курса «Русский язык и культура речи» позволяет говорить о нескольких причинах противоречий, повлекших за собой снижение уровня языковой культуры и, как следствие, нарушение коммуникации в молодежной среде. Анализируя речь студентов, можно констатировать, что современное состояние языковой культуры молодого поколения находится на самой низкой ступени своего развития. Формирование коммуникативной культуры личности должно в первую очередь уделяться при изучении курса «Русский язык и культура речи», в процессе изучения которой у студентов должны быть сформированы общекультурные компетенции, такие как: умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь; владение навыками публичной и научной речи; свободное владение письменной и устной речью на русском языке, способность использовать профессионально ориентированную риторику, владеть методами создания понятных текстов; свободное владение литературной и деловой письменной и устной речью на русском языке, навыками публичной и научной речи, умение создавать и редактировать тексты профессионального назначения [7, 30].

Изучение курса «Русский язык и культура речи» не только вызывает интерес к совершенствованию языковой компетентности, но и вносит свой вклад в формирование и совершенствование языковой культуры студентов любого профессионального направления, что должно помочь студенту стать стремящейся к постоянному совершенствованию языковой личности.

Все образовательные материалы курса «Русский язык и культура речи» подчинены главной цели – научить студента строить лексически,

стилистически, грамматически, логически правильный текст, развить способности, сформировать умения и навыки рационального речевого поведения, в том числе в области профессионального общения. Важной задачей курса является повышение языковой компетенции студентов, предоставление им необходимой информации о языке, его богатстве, ресурсах, формах реализации. Это позволит будущим специалистам правильно выбирать речевые инструменты в соответствии с ситуацией компетентностных и коммуникативных задач, помогать правильно строить научные, публицистические, официально-деловые тексты.

В арсенале каждого преподавателя всегда есть свой комплекс методических приемов и форм их реализации для формирования у студента разных компетенций. Хотелось бы обратить внимание лишь на некоторые, которые, с нашей точки зрения, целесообразны не только для совершенствования речевой культуры будущих специалистов, но и способствующие решению других образовательных задач: умения самостоятельно добывать и использовать новые знания, приобретение личностного и профессионального опыта нестандартными средствами. Ведущим методическим приемом для успешного достижения обозначенных выше целей является метод проектов, позволяющий решать задачи формирования интеллектуальных умений и творческого развития студентов, являющийся актуальным для системы. Выполнение проектов осуществляется не только на учебных занятиях дисциплины «Русский язык и культура речи», но и в рамках научно-практических конференций разного уровня (Региональная научно-практическая конференция «Лабиринты науки», Международный конкурс исследовательских работ для студентов, магистрантов, аспирантов Intercllover-2018, Региональная научно-практическая конференция старшеклассников и студентов «Исследовательская активность молодежи: современные инновации, опыт практического применения» и др.).

Таким образом, изучение курса «Русский язык и культура речи» не только вызывает интерес к совершенствованию языковой компетентности, но и вносит свой вклад в формирование и совершенствование речевой культуры студентов любого профессионального направления, что должно помочь студенту стать стремящейся к постоянному совершенствованию языковой личности.

Список использованных источников:

1. Бакуменко, Г.А. Педагогические условия совершенствования речевой культуры студентов [Текст] : дис. . канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.А. Бакуменко. – Йошкар-Ола, 2002. – 179 с.
2. Волкова, О.П. Компетентный подход при проектировании образовательных программ [Текст] / О. Волкова // Высшее образование в России. 2005. - № 4. - С. 34-36.
3. Горбунова, Н.Ф. Проектирование и технология реализации комплексной системы формирования речевой коммуникативной культуры студентов технического вуза [Текст] : автореф. дисс. .канд. пед. наук. / Н.Ф. Горбунова. – Воронеж, 2002. – 26 с.
4. Гордеева, Н.А. Формирование компетентности учащегося в проектной деятельности [Текст]: автореф. дис. . канд. пед. наук / Н.А. Гордеева. – Оренбург, 2005. – 23 с.
5. Дорофеев, А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования [Текст] / А. Дорофеев //Высшее образование в России. – 2005. - № 4. – С. 74.
6. Зорина, Е.Б. Технология формирования профессионально-речевой культуры у студентов аграрного университета [Текст] / Е.Б. Зорина. – Ставрополь: АГРУС. 2005, – 44 с.
7. Ильязова, М.Д. Педагогические и психологические аспекты модели выпускника вуза [Текст]: научно-методическая разработка / М. Д. Ильязова, Т. Н. Прохорова. М.: Изд-во АОИУУ, 2005. – 32 с.

Лисьих Д.А.,
студент 468 группы
факультета технологии и предпринимательства,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
г. Шадринск
E-mail: dlixix97@mail.ru

Стерхова Н.С.,
канд. пед. наук, профессор кафедры
профессионально-технологического образования
ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический университет»,
г. Шадринск
E-mail: uliana@shadrinsk.net

Развитие интереса к военной технике у будущих механиков-водителей МТ-ЛБ в автошколе ДОСААФ

Реалии современности требуют, чтобы будущие военные водители, готовящиеся в автошколе ДОСААФ обладали, с одной стороны, качественными профессиональными знаниями и умениями, с другой стороны, развитым интересом к получаемой профессии.

Опыт педагогов автошкол ДОСААФ показывает, что не все будущие военные водители, поступившие в автошколу ДОСААФ, имеют положительное отношение к приобретаемой профессии механика-водителя МТ-ЛБ. Мотивами поступления некоторых из них являются советы родственников и друзей, желание, романтическое отношение к военной службе, интерес к внешней атрибутике и воинским ритуалам и т.д. Поэтому одной из важнейших задач автошколы ДОСААФ является формирование у будущих механиков-водителей МТ-ЛБ глубокого, осознанного интереса к профессии. Без сформированности

интереса невозможна ни успешная учёба в автошколе ДОСААФ, ни успешная и плодотворная служебная деятельность по его окончании [5].

Вопросам развития «интереса» в науке всегда уделялось большое внимание. Более того, научно-педагогическом фонде накоплен богатый опыт, раскрывающий различные аспекты данного феномена, например, развития разных видов интереса, таких, как «профессиональный интерес», «интерес к профессии», «интерес к сфере деятельности и ее атрибутике» и т.д.

Таблица 1

Виды интереса, связанные с овладеваемой профессией

№ п/п	Признак, лежащий в основе классификации	Название признака	Характеристика признака
1	2	3	4
1	По содержанию	<i>Материальные интересы</i>	проявляются в стремлении к жилищным удобствам, гастрономическим изделиям, к одежде и т.п.
		<i>Духовные интересы</i>	это познавательные интересы к математике, физике, химии, биологии, философии, психологии и т.п., интересы к литературе и разным видам искусства (музыке, живописи, театру). Характеризуют высокий уровень развития личности
		<i>Общественные интересы</i>	включают интерес к общественной работе, к организационной деятельности
2	По направленности	<i>Широкие интересы</i>	разнообразие интересов при наличии основного, центрального интереса
		<i>Узкие интересы</i>	наличие одного-двух ограниченных и изолированных интересов при полном равнодушии ко всему остальному
		<i>Глубокие интересы</i>	потребность основательно изучить объект во всех деталях и тонкостях
		<i>Поверхностные интересы</i>	скольжение по поверхности явления и нет интереса к объекту по-настоящему
3	По силе	<i>Устойчивые интересы</i>	длительно сохраняются, играют существенную роль в жизни и деятельности человека и являются относительно закрепленными особенностями его личности

1	2	3	4
		<i>Неустойчивые интересы</i>	сравнительно кратковременны: быстро возникают и быстро угасают
4	По опосредованности	<i>Прямые (непосредственные) интересы</i>	вызываются самим содержанием той или иной области знаний или деятельности, ее занимательностью и увлекательностью
		<i>Косвенные (опосредованные) интересы</i>	вызываются не содержанием объекта, а тем значением, которое он имеет, будучи связанным с другим объектом, непосредственно интересующим человека
5	По уровню действительности	<i>Пассивные интересы</i>	созерцательные интересы, когда человек ограничивается восприятием интересующего объекта
		<i>Активные интересы</i>	действительный интерес, когда человек не ограничивается созерцанием, а действует с целью овладения объектом интерес
6	По принадлежности к виду деятельности	<i>Познавательные интересы</i>	особая избирательная направленность личности на познание и избирательный характер, выраженный в той или иной предметной области знаний
		<i>Учебные (учебно-профессиональные) интересы</i>	устойчивое избирательное отношение обучающегося к учебной деятельности в силу ее жизненной важности и эмоциональной привлекательности

Исследуемый нами вид интереса у курсантов автошколы ДОСААФ направлен на овладение знаниями, которые представлены в учебных предметах, изучаемых во время профессиональной подготовки в автошколе ДОСААФ, а также во внеучебное время. При этом интерес обращен не только к содержанию данного предмета, но и к процессу добывания этих знаний, к познавательной деятельности.

Одним из видов интереса, рассматриваемом в нашем исследовании является интерес будущих механиков-водителей МТ-ЛБ к военной технике, который представляет избирательное отношение к освоению области знаний, связанной с военной техникой разных времен и видов.

В рамках профессиональной подготовки в автошколе ДОСААФ формирование интереса у будущих механиков-водителей МТ-ЛБ к военной технике в настоящее время является особенно актуальным, поскольку именно в ходе данного процесса осуществляется активное погружение курсантов в военно-профессиональную среду, выполнения ими обязанностей по военно-водительской службе через систему учебной и внеучебной деятельности. Однако, даже в этих условиях будущий механик-водитель МТ-ЛБ остаётся субъектом образовательного процесса, а не военно-профессиональной деятельности, в ходе которой и развивается интерес к различным видам военной техники [3]. Лишь когда молодой механик-водитель МТ-ЛБ начинает свой военно-профессиональный путь, уровень интереса к военной технике резко вырастает.

Чтобы компенсировать недостаточность развития интереса к военной технике у будущих механиков-водителей МТ-ЛБ мы предлагаем использовать потенциал внеучебной деятельности, обладающей спектром таких форм организации, как *военно-спортивные игры на местности, компьютерная игра по военной тематике, выездные и виртуальные экскурсии и др.*

Военно-спортивные игры на местности – это одна из разновидностей игр, являющихся исторически сложившимся средством военно-патриотического воспитания обучающихся [1]. Военно-спортивной игре присущи основные черты любой игры обучающихся: познавательный характер и разнообразие игровых мотивов, целей, активности действий, высокая эмоциональность.

Компьютерная игра по военной тематике - компьютерная программа, служащая для организации игрового процесса, включающая в себя военные действия в процессе игры. В последнее время особую популярность стали набирать игры с военной тематикой («Танковый биатлон», «Танковый бой» «Танковый штурм») [2]. Данный вид игр позволяет не только реализовать свои

амбиции в плане владения боевой техникой и стрелковым оружием, но и освоить события исторической реальности.

Так, большое значение для развития кругозора курсантов, развития у них патриотизма имеют выездные и виртуальные *экскурсии*. Наиболее оптимальными видами экскурсий, приемлемыми в условиях автошколы ДОСААФ, являются *виртуальные* (например, в Рязанский музей военной автомобильной техники; в музей Великой отечественной войны, а также на заводы-производители военной техники разных моделей; в известные автотоклубы и т. д.) и выездные (в Музей военной техники Уральского горно-металлургической компании, город Верхняя Пышма Свердловской области) и виртуальные (например, в Музей-заповедник «Прохоровское поле», Белгородская область; в музей Великой отечественной войны и т.д.) экскурсии. Кроме того, для будущих механиков-водителей МТ-ЛБ оправданным является проведение экскурсий в воинскую часть (по возможности реальных) [4].

Таким образом, интерес к военной технике у будущих механиков-водителей МТ-ЛБ – это избирательное отношение к освоению области знаний, связанной с военной техникой разных времен и видов.

Большим потенциалом в развитии интереса к военной у будущих механиков-водителей МТ-ЛБ обладает внеучебная деятельность, наиболее популярными формами организации которой являются: военно-спортивные игры на местности, компьютерная игра по военной тематике, выездные и виртуальные экскурсии и др.

Список использованных источников:

1. Военно-спортивные игры на местности [Электронный ресурс]. – Вып. 2. – Кострома, 2006. – 24 с. – Режим доступа: <http://qps.ru/5cEei->, свободный. – 24.04.2019.
2. Игровой софт военной тематики [Электронный ресурс] // Военное образование. – Режим доступа: <https://topwar.ru/22235-igrovo-soft-voennoy-tematiki.html>, свободный. – 01.03.2019.

3. Формы организации внеурочной работы [Электронный ресурс] // Студопедия : лекцион. материалы для студентов. – Режим доступа: https://studopedia.su/4_2266_formi-organizatsii-vneurochnoy-raboti.html, свободный. – 20.09.2019.
4. Цепин, М.О. Развитие военно-педагогической теории и практики в советских Вооруженных Силах [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. О. Цепин. – М., 2005. – 24 с.
5. Шишков, А.И. Формирование профессиональной компетентности курсантов военных вузов в ходе тактико-специальной подготовки [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук / А. И. Шишков. – М., 2014. – Режим доступа: <http://konf.x-pdf.ru/18pedagogika/214894-1-formirovanie-professionalnoy-kompetentnosti-kursantov-voennih-vuzov-hode-taktiko-specialnoy-podgotovki.php>, свободный. – 20.09.2019.

Маишева П.С.

студентка группы ОФ-408/070-4-1,

факультета подготовки УНК,

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-

педагогический университет»,

г. Челябинск,

Жукова М.В.,

к.п.н., доцент кафедры педагогики, психологии и предметных методик,

ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»

г. Челябинск

E-mail: gukovamv@cspu.ru

Роль семьи в формировании аддиктивного поведения младших школьников

Ребенок не выбирает семью, в которой появится на свет. Наличие аддикции у родителей часто значительно повышает риски формирования аддиктивного поведения детей. В следствие этого становится актуальной проблема влияния семейного социума на формирование аддикции у детей.

Аддиктивное поведение (от англ. addiction – пагубная привычка, порочная склонность) – одна из форм отклоняющегося, девиантного, поведения с формированием стремления к уходу от реальности. Такой уход происходит (осуществляется) путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых психоактивных веществ. Приобретение и употребление этих веществ, приводит к постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности [1].

По мнению многих учёных наиболее абсолютной и полной классификацией является предложенная Ц.П. Короленко и Н.В. Дмитриевой в книге «Психосоциальная аддиктология». Все виды аддикций в этой книге разделяются на две большие группы: химические и нехимические, выделяется также промежуточная группа.

Детство – это пора, когда формируется понятие о моральных и функциональных структурах. Именно в этот период очень важно обратить внимание на то, что происходит с поведением ребенка, какое влияние оказывает на это окружающий социум, что его тревожит, каково эмоциональное состояние в целом. Если младший школьник проявляет агрессию в отношении своих сверстников или взрослых людей, если у него повышена утомляемость, плохое внимание, или же ребенок начинает остро реагировать на неудачи, то в этом случае педагогу стоит провести меры профилактики [2].

Особенностью аддиктивного поведения младшего школьника является то, что, как правило, аддикция сформирована на первом этапе и если он употребляет ПАВ, то в основном это табак и алкоголь, а не наркотические вещества. Появление первых признаков аддикция должно вызвать озабоченность у родителей.

К причинам, способствующим формированию аддиктивного поведения младших школьников относятся:

- индивидуально-личностные (неадекватная, чаще завышенная самооценка, повышенное стремление к риску и поиску острых ощущений, слабый волевой потенциал, несбалансированное развитие параметров субъектности ребенка (способности к рефлексии).
- социально-психологические (совокупность, обуславливающая детско-родительские отношения и характер взаимодействия ребенка со сверстниками) [3].

Для ребенка, семья – это прежде всего среда где он находится постоянно, эмоциональное состояние ребенка определяется именно в семье, родителями закладываются понятия о мире, взгляды, чувства, привычки, формируются все необходимые качества для личностного становления ребенка. То, как ребенок будет реагировать на внешний мир, примет ли его, зависит от того насколько серьезно подходят члены семьи к развитию у ребенка всех необходимых качеств.

Не все семьи могут обеспечить настоящее и счастливое детство для своего ребенка. Есть и те, для которых ребенок является обузой или их личной ошибкой. Именно из таких семей, ребенок старается убежать, скрыться от того негатива, который выплескивается на него. Если рядом будет человек, который сможет найти нужные слова, проявить необходимые для ребенка чувства, то такой ребенок не пойдет искать себя на улице в плохих компаниях, точно таких же отвергнутых детей.

Фактором риска формирования аддикции у ребенка, может служить дисфункциональная семья. Это семья, порождающая неадаптивное, деструктивное поведение одного или нескольких ее членов, в которой существуют условия, препятствующие их личностному росту [4].

Семьи, для которых характерны наиболее глубокие дефекты социализации, вольно или невольно провоцируют детей на раннее употребление психоактивных веществ и совершение правонарушений.

Криминологи выделяют следующие типы дисфункциональных, неблагополучных семей:

1. Псевдоблагополучная семья, применяющая неправильные методы воспитания.
2. Неполная семья, отличающаяся дефектами в структуре.
3. Проблемная семья, характеризующаяся постоянной конфликтной атмосферой.
4. Аморальная семья, характеризующаяся алкогольной, аморальной и сексуальной деморализацией.
5. Криминогенная семья (Г.Г. Шиханцов, 1998).

В таких семьях затрудняется процесс передачи опыта, традиций, духовных и нравственных ценностей. Таким образом, передача опыта от поколения к поколению становится практически неостребованным, это обедняет личность ребенка, усложняется принятие общественных норм, от этого начинаются конфликты в коллективах, в которых находится ребенок.

Если же родители уделяют больше своего внимания работе, то времени на воспитание детей становится в разы меньше, и тем самым увеличивается риск приобщения ребенка к вредным веществам, как возможность привлечь к себе внимание родителей.

Особенно опасна, с точки зрения формирования аддикции, ситуация развода. Дети в такой семье, часто ощущают себя виноватыми, начинают вступать в конфликты с родителями, либо пытаются объединить семью,

совершая противоправные поступки или приобщаясь к потреблению психоактивных веществ [5].

Экспериментальная работа проходила на базе МОУ СОШ г.Миасса в 4 классе. В классе 25 человек, в исследовании приняли участие 20 учащихся (9 мальчиков и 11 девочек), и их родители.

Целью нашего эксперимента было в том, чтобы изучение, влияния семейного социума на формирование аддикции у детей.

Для достижения поставленной цели нами использованы следующие методики: для выявления уровня риска приобщения к психоактивным веществам у детей к ПАВ мы использовали методику Гусевой «Может ли...», для выявления уровня приобщения к психоактивным веществам у родителей – методика Г.В. Лозовой.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у 90% учащихся, что составляет 18 человек, имеется риск приобщения к ПАВ (у 25% - высокий, у 65% - средний). И только у 10% такой риск оценивается как низкий. У 93% испытуемых, что составляет 19 человек, имеется риск приобщения к табакокурению (у 5% - высокий, у 88% - средний). И только у 7% такой риск оценивается как низкий; у 92% испытуемых, что составляет 19 человек, имеется риск приобщения к алкоголю (у 25% - высокий, у 67% - средний). И только у 8% такой риск оценивается как низкий.

Таким образом, выявлен достаточно высокий уровень риска приобщения младших школьников к потреблению психоактивных веществ.

Исследование родителей показало, что у 95% испытуемых, что составляет 19 человек, имеется риск приобщения к алкоголю (у 20% - высокий, у 75% - средний). И только у 5% такой риск оценивается как низкий; у 68% испытуемых, что составляет 12 человек, имеется риск приобщения к табакокурению (у 32% - высокий, у 36% - средний). И у 32% риск оценивается как низкий.

Проанализировав уровни зависимости от табакокурения и алкоголя у родителей, мы обнаружили, что в 50% случаев наличие зависимости у родителей совпадает с наличием риска формирования зависимости у детей.

Активные профилактические мероприятия должны опираться на методологию формирования у детей и молодежи представлений об общечеловеческих ценностях, здоровом образе жизни, препятствующих вовлечению в наркогенную ситуацию.

Выделяется три основных направлений по профилактике употребления ПАВ:

1. Работа с детьми.

- воспитательная работа — повышение культурного уровня, организация разумного использования досуга школьников, развитие сети кружков и факультативов.
- спортивно-оздоровительное воспитание - пропаганда здорового образа жизни, развитие физкультурного движения ГТО, формирование потребности в здоровом образе жизни.
- общественные меры борьбы - привлечение общественности к работе по профилактике ПАВ. В рамках Дней профилактики и в проведении мероприятий с обучающимися участвуют медицинский персонал, психологи и работники культуры.

2. Работа с педагогическим составом.

Понимая важность данной проблемы, педагогический коллектив школы проводит педсоветы, круглые столы, обучающие семинары, чтобы педагог грамотно донес всю важность проблемы, для того чтобы дома, с ребенком, проводились профилактические работы родителями.

3. Работа с родителями.

Здоровый образ жизни, которому учат школьника, должен находить каждодневную реализацию дома, то есть закрепляться, наполняться

практическим содержанием. Поэтому школа организует тесное сотрудничество с родителями обучающихся.

В младшем школьном возрасте в основном оформляется характер ребенка, этот возраст наиболее благоприятен для начала профилактической деятельности по предупреждению злоупотребления психоактивными веществами.

Данные рекомендации могут быть успешно использованы в практике учителем начальной школы.

Активные профилактические мероприятия должны опираться на методологию формирования у детей и молодежи представлений об общечеловеческих ценностях, здоровом образе жизни, препятствующих вовлечению в наркогенную ситуацию.

Приоритетным направлением в деятельности преподавателей является воспитание. Ошибки и упущения в педагогической деятельности преподавателя дорого обходятся их воспитанникам.

Выделяется три основных направлений по профилактике употребления ПАВ:

1. Работа с детьми.

– воспитательная работа — повышение культурного уровня, организация разумного использования досуга школьников, развитие сети кружков и факультативов.

– спортивно-оздоровительное воспитание - пропаганда здорового образа жизни, развитие физкультурного движения ГТО, формирование потребности в здоровом образе жизни.

– общественные меры борьбы - привлечение общественности к работе по профилактике ПАВ. В рамках Дней профилактики и в проведении мероприятий с обучающимися участвуют медицинский персонал, психологи и работники культуры.

2. Работа с педагогическим составом.

Понимая важность данной проблемы, педагогический коллектив школы проводит педсоветы, круглые столы, обучающие семинары, чтобы педагог грамотно донес всю важность проблемы, для того чтобы дома, с ребенком, проводились профилактические работы родителями.

3. Работа с родителями.

Здоровый образ жизни, которому учат школьника, должен находить каждодневную реализацию дома, то есть закрепляться, наполняться практическим содержанием. Поэтому школа организует тесное сотрудничество с родителями обучающихся.

В младшем школьном возрасте в основном оформляется характер ребенка, этот возраст наиболее благоприятен для начала профилактической деятельности по предупреждению злоупотребления психоактивными веществами.

Таким образом, работа учителя начальных классов должна быть ориентирована не только на формирование у детей культуры здорового и безопасного образа жизни, но и на организацию взаимодействия с семьей по профилактике зависимого поведения.

Данные рекомендации могут быть успешно использованы в практике учителем начальной школы.

Список использованных источников:

1. Гоголева, А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.psihdocs.ru/a-v-gogoleva-addiktivnoe-povedenie-i-ego-profilaktika.html>, свободный. – 14.04.2019.
2. Усова, Е.Б. Психология девиантного поведения. – Мн., 2010 [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.miu.by/rus/kaf_ep/kaf_download/26449_102594003.pdf, свободный. – 13.04.2019.
3. Менделевич, В.Д. Руководство по аддиктологии [Текст] / под ред. проф. В.Д. Менделевича - СПб., 2007. – 768 с.

4. Шабалина, В. Аддиктивное поведение в подростковом и юношеском возрасте [Текст] / В. Шабалина // Психология подростка. - М., 2003: Прогрессив. био-мед. технологии, 2000. – 84 с.

5. Черников, А.В. Структура семьи [Текст] / А.В. Черников // Семейная психология и семейная терапия. - 2007. - №1. – С.13

Максютова А.С.

студентка 431 группы

факультета инклюзивного и коррекционного образования
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,
г. Челябинск

E-mail: maksutovanastia30@mail.ru

Рослякова С.В.

к.п.н., доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,
г. Челябинск

E-mail: roslyakova71@mail.ru

Социальная профилактика современных форм девиантного поведения подростков

Современное общество отличается тем, что оно информационное. Приоритетное значение в нем играют средства массовой коммуникации, которые обуславливают изменения в жизнедеятельности людей, в том числе и в формах их поведения. Новое общество рождает и новые формы отклоняющегося, т.е. девиантного, поведения. Огромное количество

подростков вовлекается в различные формы девиантного поведения, например, такие как: хулиганство, воровство, преступление, алкоголизм, наркомания, правонарушения и т.д. Они стали для общества традиционными опасными формами поведения. Но в последнее время специалисты выявили новые современные формы девиантного поведения – это кибербуллинг и шоплифтинг, которые требуют со стороны общества особого внимания, поскольку методы предупреждения и борьбы с ними пока находятся на стадии разработки.

В исследовании мы отметили, что проблема девиантного поведения очень хорошо изучена в науке. Ей занимались такие ученые, как: Я.И. Гишинский [1], Е.В. Змановская [2], Ю.А. Клейберг [4], П.Д. Павленок [6], Е.Г. Черникова [11], М.В. Шакурова [12] и др. Современные авторы в исследованиях обратили внимание на изменения в социализации нынешних подростков [8], на появлению новых форм их девиантного поведения [7,10]. Это такие формы как кибербуллинг и шоплифтинг. Их изучению посвящены работы О.В. Коповой [5], А.И. Кемаловой [3], С.В. Росляковой [7], В.В. Усцеломовой [10] и др.

Л.И. Кемалова и Е.А. Лановская трактуют кибербуллинг как «травлю человека по интернету, через сообщения, содержащие оскорбления, запугивания» [3]. В этом процессе могут быть как подверженные травле, так и участвующие в ней. Люди, занимающиеся кибербуллингом, называются «Буллы» или «Мобберы». Они работают анонимно. Причины интереса к этому занятию бывают разные: от неблагополучия в семье до желания подростка просто самоутвердиться за счет своих негативных действий.

Подверженным травле может быть, как взрослый человек, так и подросток, как правило, они уже были жертвами в реальной жизни. Чаще всего акцент травли делается на внешний вид (красивый – не красивый, модный – не модный, стильный – не стильный).

Авторы считают, что новые формы девиантного поведения опасны тем, что могут нанести вред здоровью и даже повлечь уголовную ответственность [10]. Провокации, агрессивные нападки, оскорбления могут привести подростка

к психическим расстройствам и даже к суициду, когда он не выдерживает эмоциональных нагрузок и не может справиться со сложившейся ситуацией. Согласно исследованиям, в среднем по России 24% молодых людей – пользователей интернета – являются жертвами кибербуллинга [3].

В отличие от обычной травли, кибер-травля опасна тем, что она охватывает огромную аудиторию интернет-пользователей; информация, запущенная в интернет с целью дискредитации человека, травли, крайне сложно удаляется, что порождает у жертвы ощущение беспомощности, безысходности.

В последнее время к кибер-травле относят такую нашумевшую игру, как «Синий кит» (кит – сильное животное, способное выброситься на берег, отверженный океаном, то есть совершить суицид). Л.И. Кемалова и Е.А. Лановская дают описание этой игры в своей статье: согласно описаниям из групп смерти, киты просыпаются или умирают в 4.20 утра. Это сигнал к тому, что ребенок готов или призывается для совершения суицида. Причем задания, которые получает подросток от своих кураторов, – это ни что иное, как постепенная подготовка к смерти: сначала синяки, ожоги, ссадины на теле, которые остаются после выполнения задания – квеста, а потом – смерть, которая непременно должна быть снята на камеру [3].

По мнению авторов, нужно внимательно изучать страницу подростка в социальных сетях, начиная с главной фотографии, профиля, музыки, загруженной на страницу, фотографии и записей на «стене». Внимание к проблемам ребенка, к его жизни, общение с ним, стремление понять его – один из путей предотвращения беды.

Другим социально-опасным феноменом, по мнению О.В. Коповой является «шоплифтинг» [5]. Шоплифтинг – это демонстрация в социальных сетях похищенных из магазинов товаров, при которой важна сумма похищенного. Подросток, который продемонстрирует в соответствующей группе в социальной сети фотографию похищенного на наибольшую сумму,

повышает свой статус в этой группе, получает «уважение» и симпатию среди участников, выражающуюся в комментариях и «лайках» [10]. Проводятся участниками групп соревнования по шоплифтингу, критерием определения победителя в которых является сумма похищенного [5].

Данная форма девиантного поведения не так частотна, нежели предыдущая, поскольку подростки уже понимают, что кража – это уголовно наказуемое действие.

Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что кибербуллинг и шоплифтинг – новые формы девиантного поведения, являющиеся порождением информационной эпохи. Важно на ранней стадии увидеть появившиеся признаки и предпринять меры по профилактике данных форм.

Социальная профилактика – это реализация комплекса мер, предупреждающих возникновение социальных проблем объектов социальной защиты и обслуживания, позволяющих устранить причины или условия их появления [9].

Роль социальной профилактики трудно переоценить, ведь лучше предупредить проблему, чем ее ликвидировать. Социальная профилактика технологична по своей структуре. Она разбивается на этапы, последовательное прохождение которых позволяет достичь запланированного результата. Как технология социальная профилактика включает постановку социального диагноза (выявления социальной проблемы), целеполагание (выдвижение цели и конкретизация ее сопровождающими целями-задачами), планирование (разработка плана или программы профилактических действий), реализацию (проведения социально-профилактических мероприятий на основе комплекса выбранных согласно цели методов, форм и средств), контроль и оценку (подведение итогов на основе выработанных критериев оценки результативности осуществленных процедур) [9].

Мы разработали программу по социальной профилактике современных форм девиантного поведения подростков. Цель программы представлена на

слайде, она связана с предупреждением проявления подростками новых форм девиантного поведения.

Содержание программы основано на реализации ряда задач:

1. Выявить актуальные проблемы подростков с девиантным поведением.
2. Просветить подростков о девиантном поведении и о его новых формах, а также о правовых нормах и законах.
3. Создать для подростков такие условия, чтобы они чувствовали себя уверенно и непринужденно.
4. Содействовать в поддержке подростков, которые столкнулись с такими формами девиантного поведения, как кибербуллинг и шоплифтинг.
5. Агитировать подростков на ЗОЖ.

Наша программа включает 3 направления:

- Психологическое. Данное направление поможет подросткам расслабиться и освободиться от накопленных переживаний, а также поможет избавиться от лишней тревожности и снизить уровень агрессии и раздражения).
- Педагогическое. Данное направление поможет подросткам узнать и понять, что такое девиантное поведение и как это поведение «обойти стороной», также подросток узнает о новых формах девиантного поведения, таких как кибербуллинг и шоплифтинг. Подросток сможет правильно сконструировать свои мысли и направить их на создание правильной модели поведения).
- Правовое. Данное направление поможет подросткам узнать о своих правах и о том, какие формы девиантного поведения могут повлечь за собой уголовную ответственность. Школьник, зная, какие существуют законы и наказания, сможет сориентироваться в негативных ситуациях, касающихся правонарушений).

Эти направления предполагается реализовать с помощью разных форм работы с подростками.

Психологическое направление будет включать индивидуальные консультации психолога (тест-опросник) в начале и в конце программы; методы и приемы театрализации, методы имаготерапии/театротерапии, моритатерапии; психогимнастику «Чувствуй»; метод МАК (метафорические ассоциативные карты); создание коллажа на тему «Мои мечты»; выставку книг для подростков на темы, касающиеся самоопределения, самозащиты, самоанализа и познание своего Я.

Педагогическое направление будет включать в себя реализацию ряда мероприятий: лекции на тему «Девиантное поведение как негативное явление XXI века», «Кибербуллинг и шоплифтинг как новые формы девиантного поведения»; круглый стол «Формы девиантного поведения. Как преодолеть?»; классные часы на темы «ЗОЖ – это здорово!», дебаты на тему «ЗОЖ – за или против?»; акции «Стоп тролль»; работу клуба волонтеров «Мы вместе – мы сила».

Правовое направление будет включать встречи с юристом-консультантом, лекцию на тему «Права и обязанности подростка-школьника», «Правовые знания», дебаты «Наказание или награда»; встречу с инспектором ПДН, акцию «Имею право на права».

Отличительной чертой нашей программы является ее комплексность (использование нескольких направлений работы), ориентированность на использование нетрадиционных форм взаимодействия с подростками, что позволит снять психологическое напряжение, тревожность и эмоциональные блоки, что очень важно для данной категории детей. С помощью интересных упражнений и техник необходимая информация будет усваиваться подростками лучше, чем, если бы, программа состояла из одних лишь лекций.

Эти мероприятия, как и вся программа, позволят подросткам повысить уровень самоконтроля, самоанализа и самозащиты; развить навыки противостояния новым формам девиантного поведения, стабилизировать межличностные взаимоотношения со сверстниками, научиться быть

толерантными в общении в сети Интернет; сформировать установки на здоровый образ жизни.

Список использованных источников:

1. Гишинский, Я.И. Социология девиантности (новеллы и перспективы) [Текст] / под ред. Я.И. Гишинского // Социологические исследования. – 2009. – С. 60-66.
2. Змановская, Е.В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения [Текст]: учебное пособие / под ред. Е.В. Змановской – М.: Академия, 2006. – 182-183 с.
3. Кемалова, Л.И. Кибербуллинг как форма девиантного поведения подростков [Текст] / Л.И. Кемалова, Е.А. Лановская // Духовная ситуация времени. Россия XXI век. – 2017. – № 1. – 35-37 с.
4. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения [Текст]: учебник и практикум для вузов / под ред. Ю. А. Клейберг. – М.: Юрайт, 2016. – С. 26-27.
5. Коповая, О.В. Новые формы девиантного поведения подростков в современном информационном обществе [Текст] / О.В. Коповая // Электронный научный журнал «Пензенский психологический вестник». – 2016. – №1. – 162-168 с.
6. Павленок, П.Д. Социальная работа с лицами и группами девиантного поведения [Текст]: учебное пособие / П.Д. Павленок. – М.: ИНФРА-М, 2007. – С. 9.
7. Рослякова, С.В. Социальная профилактика девиантного поведения у детей школьного возраста [Текст] / С.В. Рослякова // Социальное развитие личности в педагогической теории и практике А.С.Макаренко, С.Т. Шацкого: история и современность: Мат-лы Всерос. конф. с междунар. участием (Челябинск, 3-4 апреля 2018г.). – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2018. – С. 301-307.
8. Рослякова, С.В. Особенности социализации современных подростков [Текст] / С.В. Рослякова, Т.Г. Пташко, Е.Г. Черникова // Балтийский

гуманитарный журнал. – 2018. – Т.7. – № 4 (25). – С. 292-296.

9. Рослякова, С.В. Социальная профилактика как технология социальной защиты и обслуживания семей и детей [Текст] / С.В. Рослякова // Вестник ВЭГУ. – 2018. – № 1 (93). – С. 101–113.

10. Усцелемова, В.В. Современные формы девиации подростков и проблема их предотвращения [Текст] / В.В. Усцелемова // Социальное развитие личности в педагогической теории и практике А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого: история и современность: Мат-лы Всерос. конф. с междунар. участием (Челябинск, 3-4 апреля 2018г.). – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2018. – С. 344-351.

11. Черникова, Е.Г. К вопросу изучения факторов риска современного детства [Текст] / Е.Г. Черникова // Приоритетные направления науки и технологий XXI века: сб. статей II Междунар. науч. практ. конференции (Тюмень, 12 февраля 2018). – 2018. 49–57 с.

12. Шакурова, М.В. Методика и технология работы социального педагога [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.В. Шакурова. – М.: Академия, 2004. – 272 с.

Малкова А.В.,

студентка 464 группы

факультет технологии и предпринимательства

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

г. Шадринск

Научный руководитель: **Ипполитова Н.В.,**

доктор пед. наук, профессор кафедры профессионально-

технологического образования

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

г. Шадринск

Применение игровых технологий в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в организации среднего профессионального образования

В настоящее время общество находится на таком этапе, когда экономика основана на знаниях. Безусловно, такие условия изменяют роль специалистов в обеспечении эффективности деятельности любой организации.

Повышение требований к качеству профессионального образования в условиях развития промышленности и усложнения деятельности специалистов обуславливают необходимость поиска наиболее эффективных способов осуществления профессиональной подготовки будущих специалистов в период обучения в образовательных организациях различного уровня, в том числе и в учреждениях среднего профессионального образования.

Требования, которые предъявляет реальная практическая деятельность к современному специалисту со средним профессиональным образованием, довольно высоки и достаточно разнообразны, но, что самое главное, постоянно подвергаются трансформации, находясь в конкретной зависимости от конкретных обстоятельств.

К этим требованиям относят:

- способность критически обдумывать проблемы;
- принимать решения из ряда альтернатив и на основе творческого поиска;
- способность к культурной и деловой коммуникации.

Улучшение учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях среднего профессионального образования в настоящее время предполагает не только изменение содержания изучаемых дисциплин, но и поиск новых подходов к организации обучения, технологических приемов, активизацию профессиональных знаний, умений и навыков обучаемых в ходе занятия, а также приближение изучаемых тем к реальной жизни путём

рассмотрения ситуаций из профессиональной деятельности и поисков эффективных путей их разрешения.

Применение современных образовательных технологий, направленных на повышение активности обучаемых в образовательном процессе и эффективности данного процесса, является одним из важных способов повышения качества профессиональной подготовки будущего делопроизводителя как конкурентоспособной личности.

Необходимо чтобы обучающиеся не были пассивными объектами воздействия, а проявляли желание самостоятельно находить нужную им информацию, делиться мнением по конкретной теме со своими сверстниками, а также стараться более активно участвовать в обсуждении различных вопросов, возникающих в процессе дискуссии, находя необходимые аргументы и выполняя различные роли.

Вследствие этого необходимо выявить наилучшие формы организации обучения, методы и приемы, которые применяются на занятиях для повышения качества профессиональной подготовки, а также, для расширения кругозора обучающихся и их общей культуры.

На сегодняшний день в педагогический лексикон основательно вошёл термин «педагогическая технология». Однако в его понимании и применении бывают значимые разночтения.

Технология – это совокупность приемов, применяемых в каком – либо деле, мастерстве, искусстве [5]

Технология – это искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния (В.М. Шепель [10]).

Технология обучения – это составная процессуальная часть дидактической системы (М.А. Чошанов [9]).

В нашем исследовании речь идет о педагогической технологии, в следствии этого следует обратиться к её определению.

Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для обучающихся и преподавателя. [1]

2. В структуру педагогической технологии входят:

а) концептуальная основа;

б) содержательная часть обучения: цели обучения – общие и конкретные;
- содержание учебного материала;

в) процессуальная часть – технологический процесс:

- организация учебного процесса;

- методы и формы учебной деятельности обучающихся;

- методы и формы работы учителя;

- деятельность учителя по управлению процессом усвоения материала;

3. Признаками педагогической технологии являются:

- диагностическое целеобразование и результативность;

- экономичность;

- алгоритмируемость, проектируемость, целостность и управляемость;

- корректируемость;

- визуализация.

Игровая технология создаётся как целостное образование, которое охватывает отдельную часть учебного процесса и объединённое общим содержанием, сюжетом и персонажем [6].

Применение игровых технологий в образовательном процессе основывается на сочетании элементов игровой и учебной деятельности, что значительно расширяет образовательный потенциал данной технологии.

В качестве основного понятия теории игровых технологий выступает «игра».

Игру как метод обучения, передачи опыта старших поколений младшим люди использовали с древних времён, поскольку данный вид деятельности может трансформироваться и в форму психогенного поведения, т.е. внутренне присущего, имманентного личности (Д.Н. Узнадзе [6]), и в свободу личности в воображении, «иллюзорную реализацию нереализуемых интересов» (А.Н. Леонтьев [6]).

Игра как особый вид деятельности сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Неудивительно, что проблема игры привлекала и привлекает к себе внимание исследователей, причем не только педагогов и психологов, но и философов, социологов, этнографов, искусствоведов, биологов и др. Естественно, что представителей каждой из научных отраслей в игре интересуют «свои» аспекты, но все они сходятся во мнении, что игра является неотъемлемой частью человеческой культуры.

Высоко оценивая значение игры, В.А. Сухомлинский писал: «Без игры нет и не может быть полноценного умственного развития. Игра - это огромное светлое окно, через которое в духовный мир учащегося вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра - это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» [8].

А.С. Макаренко считал, что воспитание будущего деятеля происходит, прежде всего, в игре [3].

Как говорил Д.Б. Эльконин, «в игре не только развиваются или заново формируются отдельные интеллектуальные операции, но и коренным образом изменяется позиция обучающегося в отношении к окружающему миру и формируется механизм возможной смены позиции и координации своей точки зрения с другими возможными точками зрения» [11].

Способность включаться в игру никогда не может быть связана с возрастом обучающегося, но в каждом возрасте игра имеет свои особенности.

Как интерактивный метод обучения игра способствует развитию не только познавательной активности обучаемых, но и способности к самостоятельному творческому и профессиональному мышлению.

Педагогическая игра обладает очень важным признаком - чётко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, подтвержденным и выделенным в явном виде и характеризованным учебно-познавательной направленностью.

Игровая форма уроков создается на занятиях с помощью применения различных игровых приемов и ситуаций, выступающих в качестве средства побуждения и стимулирования обучающихся к учебной деятельности [7].

Применение игровых технологий в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в организациях СПО может осуществляться по нескольким направлениям:

- постановка дидактической цели занятия в форме игровой задачи и подчинение учебной деятельности правилам игры;
- использование учебного материала в качестве средства реализации игровой технологии.

Игровые технологии могут применяться в процессе профессиональной подготовки студентов ОО СПО с различными целями, главной из которых является активизация субъектной позиции обучаемых для повышения результативности данного процесс.

Одним из наиболее эффективных методов осуществления данной технологии в образовательном процессе ОО СПО является деловая игра.

Деловая игра представляет собой форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования таких систем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого [6].

С помощью знаковых средств (язык, речь, графики, таблицы, документы) в деловой игре имитируется профессиональная обстановка, похожая по

основным сущностным характеристикам с реальной. Несмотря на это в деловой игре воспроизводятся лишь типичные, обобщенные ситуации в сжатом масштабе времени. К примеру, можно разыграть экзаменационную сессию за одно игровое занятие, а разработать перспективный план развития предприятия - за период от одного игрового занятия до одного дня.

Представляя собой педагогический процесс, учебная деловая игра может также быть воссозданием контекста будущего труда в его предметном и социальном аспектах. Она имитирует предметный контекст-обстановку условной практики и социальный контекст, в котором учащийся взаимодействует с представителями других ролевых позиций. Таким образом, в деловой игре реализуется целостная форма коллективной учебной деятельности на целостном же объекте - на модели условий и диалектики производства, профессиональной деятельности. [6].

В деловой игре обучающийся выполняет квазипрофессиональную деятельность, сочетающую в себе учебный и профессиональный элементы. Знания и умения усваиваются им не абстрактно, а в контексте профессии, налагаясь на канву профессионального труда. В контекстном обучении знания усваиваются не впрок, для будущего, а обеспечивают игровые действия учащегося в реальном процессе деловой игры. Одновременно обучаемый наряду с профессиональными знаниями приобретает специальную компетенцию - навыки специального взаимодействия и управления людьми, коллегиальность, умение руководить и подчиняться, следовательно, ДИ воспитывает личностные качества, ускоряет процесс социализации.

В учебном процессе применяются различные модификации деловых игр: имитационные, операционные, ролевые игры, деловой театр, психо- и социодрама. [6].

Имитационные игры. На занятиях имитируется деятельность какой-либо организации, предприятия или его подразделения, например, профсоюзного комитета, совета наставников, отдела, цеха, участка и т.д. Имитироваться могут

события, конкретная деятельность людей (деловое совещание, обсуждение плана, проведение беседы и т.д.) и обстановка, условия, в которых происходит событие или осуществляется деятельность (кабинет начальника цеха, зал заседаний и т.д.). Сценарий имитационной игры, кроме сюжета события, содержит описание структуры и назначения имитируемых процессов и объектов.

Операционные игры. Они помогают отрабатывать выполнение конкретных специфических операций, например, методики написания сочинения, решения задач, ведения пропаганды и агитации. В операционных играх моделируется соответствующий рабочий процесс. Игры этого типа проводятся в условиях, имитирующих реальные.

Ролевые игры. В этих играх отрабатываются тактика поведения, действий, выполнение функций и обязанностей конкретного лица. Для проведения игр с исполнением роли разрабатывается модель-пьеса ситуации, между учащимися распределяются роли с «обязательным содержанием».

«Деловой театр». В нем разыгрывается какая-либо ситуация, поведение человека в этой обстановке. Здесь обучающиеся должны мобилизовать весь свой опыт, знания, навыки, суметь вжиться в образ определенного лица, понять его действия, оценить обстановку и найти правильную линию поведения. Основная задача метода инсценировки - научить подростка ориентироваться в различных обстоятельствах, давать объективную оценку своему поведению, учитывать возможности других людей, устанавливать с ними контакты, влиять на их интересы, потребности и деятельность, не прибегая к формальным атрибутам власти, к приказу. Для метода инсценировки составляется сценарий, где описываются конкретная ситуация, функции и обязанности действующих лиц, их задачи.

Психодрама и социодрама. Они весьма близки к «исполнению ролей» и «деловому театру». Это тоже «театр», но уже социально-психологический, в котором отрабатывается умение чувствовать ситуацию в коллективе, оценивать

и изменять состояние другого человека, умение войти с ним в продуктивный контакт.

Развитие личности специалиста в процессе ДИ обусловлено рядом совокупных факторов, главные из которых:

- система специальной и личностной мотивации;
- возможность через коллективную деятельность поставить и решить задачу;
- возможность воссоздать целостную динамическую производственную ситуацию и действовать в ней.

Таким образом, большая эффективность учебных деловых игр по сравнению с более традиционными формами обучения (например, лекцией, рассказом, учебной дискуссией) достигается не только за счёт более полного воссоздания реальных условий профессиональной деятельности, но и за счёт наиболее полного личностного включения обучаемого в игровую ситуацию, интенсификации межличностного общения, а также наличия ярких эмоциональных переживаний, успеха или неудачи.

Итак, подводя итог, отметим, что применение игровых технологий в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в организации среднего профессионального образования позволяет не только активизировать позицию обучаемых в образовательном процессе, но и повысить качество профессиональной подготовки будущих специалистов в целом.

Список использованных источников:

1. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта [Текст] / М.В. Кларин. - М.: Знание, 1989. - 80 с.
2. Лихачев, Б.Т. Педагогика : курс лекций [Текст] : для студентов высш. учеб. заведений и слушателей ФПК / Б.Т. Лихачев. — М. : Прометей, 2013. - 462 с.
3. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения в 8-ми томах. 3 том [Текст] / А.С. Макаренко. — М. : Педагогика, 1983. – 328 с.

4. Педагогика : Большая современная энциклопедия [Текст] / сост. Е.С. Рапацевич. – М. : Современное слово, 2015. – 720 с.
5. Педагогический словарь в 2-х томах [Текст] / гл. редактор И.А. Каиров и др. т.1-2. – М. : АПН РСФСР, 2012. – 766 с.
6. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст] : учеб. пособ. для пед. вузов и институтов повышения квалификации / Г.К. Селевко - М.: Народное образование, 2008. – 255 с.
7. Сластенин, В. А. Общая педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. - М.: Владос, 2003. - 256 с.
8. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям [Текст] / В.А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа, 1985. – 281 с.
9. Чошанов, М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения [Текст] / М.А. Чошанов // Педагогика. 1997. – № 2. – С. 21 - 29
10. Шепель, В.М. Управленческая антропология: Человековедческая компетентность менеджера [Текст] / В.М. Шепель. — М. : Дом педагогики, 2010. — 543 с.
11. Эльконин, Б.Д. Введение в психологию развития [Текст] / Б.Д. Эльконин. - М., 2005. - 351 с.

Мамаев А.В.

магистр

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»

г. Челябинск

E-mail zellotony@gmail.com

Значение предпрофильной подготовки в профессиональном самоопределении старшеклассников

На современном этапе развития экономики, особое значение приобретает наличие подготовленных профессиональных кадров.

В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. определена миссия образования – реализация каждым гражданином своего позитивного социального, культурного, экономического потенциала.

Системы высшего и среднего образования, поставленные в рыночные условия, вынуждены массово обучать по востребованным у абитуриентов специальностям, популярность которых во многом определяется модой, завышенными ожиданиями о доходности профессии.

При этом региональный рынок труда показывает отрицательную динамику трудоустройства молодых специалистов, а по ряду специальностей, таких как юрист, экономист, показатели безработицы с каждым годом становятся всё больше [2].

В этой связи становится актуальным формирование раннего представления школьников о мире профессий, о том на каких основах базируются профессионально – трудовые взаимоотношения, что в конечном итоге должно привести к профессиональному самоопределению.

Предпрофильная подготовка в 8-9 классах призвана сформировать у учащихся не только осознанный выбор направленности обучения, но и дать представление о сферах приложения выбранного профиля.

Одним из основных методов, формирующих профессиональное самоопределение школьника, выступает профориентация, которая позволяет определить склонности и профессиональные предпочтения личности, информирует о профессиях и условиях труда.

Профориентационный подход имеет так же и свои ограничения, развивая познавательную сферу школьников, профориентация не закрепляет конкретный выбор профессии, она лишь информирует о том, какие сферы профессиональной деятельности наиболее предпочтительны для ученика [5].

На этом фоне запущенный в 2018 году федеральный проект «Билет в будущее» призван восполнить этот пробел, систематизировать и закрепить предпрофильную подготовку с непосредственно профильным обучением в 10-11 классах.

Сама концепция проекта «Билет в будущее» основывается на раннем профориентировании, с применением различных методов и подходов, так метод профессиональных проб, позволяет ученикам погрузиться в конкретную профессию, понять её плюсы и минусы. В сочетании с сетевым взаимодействием между образовательными организациями, представителями бизнеса у школьников выстраивается чёткая картина того, для чего я учусь, на кого я буду учиться, и какая сфера профессионального применения меня ожидает в будущем.

Поэтому подходя к моменту выбора профиля обучения у ребят, как правило, уже будет сформировано профессиональное самоопределение, в рамках которого в 10-11 классе будет произведен отбор конкретной отрасли профессиональной деятельности, а также определена конкретная локация, то есть, определена специальность и место где на неё обучают.

По мимо внутришкольной предпрофильной подготовки, на формирование профессионального самоопределения учащихся оказывают влияние внешние социальные факторы, учёт которых необходим для формирования целостной картины на фоне которой протекает формирование личности в целом. Так российские ученые А.Э. Попович, Т.М. Трегубова в своих исследованиях выделяют следующие факторы [3;4]:

- окружение – социум, в котором осуществляется профильное обучение;
- личностные качества учащегося;

- социальный и экономический уровень жизни региона, общества, семьи, средства массовой информации в условиях глобализации и интеграции [1].

Таким образом, главная цель предпрофильной подготовки – создать у учащихся комплексное представление о мире профессий, сформированное на основе индивидуально личностных особенностей каждого.

Переход к предпрофильному и профильному обучению на современном этапе реализации вызывает неоднозначное мнение педагогического сообщества, сторонники профилизации указывают на возможность учащимися сформировать на до Вузовского этапа первичный опыт профессиональной деятельности и в последующем определить для себя будущую траекторию профессионального образования.

В заключение отметим, всё больше общеобразовательных организаций переходят на профильное обучение в 10-11 классах, что создаёт реальную потребность в создании и разработке методик предпрофильной подготовки и формированию профессионального самоопределения учащихся.

Список использованных источников:

1. Исмагилов, Р.Д. Место и роль предпрофильной подготовки и профессионального обучения в процессе профессионального самоопределения школьников [Текст] / Р.Д. Исмагилов // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 4 (117). – С. 147 – 150
2. Об итогах социально-экономического развития Челябинской области в 2017 году [Текст] : материалы к заседанию администрации Челябинской области 2018г. / О.И. Печерских – Челябинск: Изд-во Аппарата Губернатора и Правительства Челябинской области, 2017. – С.436.
3. Попович, А.Э. Профессиональное самоопределение старшеклассников в педагогическом процессе общеобразовательной школы [Текст]: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Попович Алексей Эмильевич. - М.: Московский гос. гуманитар. ун-т им. М.А. Шолохова, 2011. – С. 47.

4. Трегубова, Т.М., Масалимова А.Р., Сахиева Р.Г., Тазутдинова Э.Х. Исследования зарубежного опыта реформирования профессионального образования в условиях международной образовательной интеграции [Текст] / Т.М. Трегубова, А.Р. Масалимова, Р.Г. Сахиева, Э.Х. Тазутдинова // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 8. – С. 77–84.
5. Трубина, Г.Ф. Предпрофессиональная социализация личности старшеклассника в процессе обучения [Текст] / Г.Ф. Трубина // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 1. – С. 79–86.

Мамедова А.С.

студент 464 группы

факультета технологии и предпринимательства,

ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический университет»,

г. Шадринск

E-mail: mamedova_alida@mail.ru

Методика применения элементов дистанционного обучения в процессе подготовки специалистов СПО

Современные условия выдвигают на первый план задачу внедрения новых образовательных технологий, позволяющих в вариативных формах реализовывать требования ФГОС среднего профессионального образования (СПО) с учетом разнообразных и динамично меняющихся потребностей рынка труда, уровня развития производства и общества, а также индивидуальных потребностей и способностей каждого обучающегося. Данная задача находит своё решение только благодаря внедрению новейших педагогических технологий дистанционного обучения, которые находятся в тесной поддержке с высококвалифицированными педагогическими кадрами.

В последние годы в теории и практике образования проблеме информатизации и дистанционного обучения (ДО) уделяется повышенное внимание. Ряд нормативной и программной документации, в перечень которой входит «Концепция создания и развития дистанционного образования в России» (1995 г.), материалы II Международного конгресса ЮНЕСКО «Образование и информатика» (1996 г.), «Концепция формирования информационного общества в России» (1999 г.), материалы II Международного конгресса по техническому и профессиональному образованию (1999 г.), приказ Министерства образования РФ «Об утверждении методики применения дистанционных образовательных технологий в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации» (2002 г.), сыграли роль основы для проработки концептуальных основ дистанционного обучения, методики применения дистанционных технологий в образовательных учреждениях профессионального образования Российской Федерации [7].

Большинство исследований сосредоточено на модели заочного обучения, которая была принята в высшем образовании и является менее затратной по времени и стоимости разработки учебных и методических материалов, адаптированности технологических и технических средств информатизации образовательного процесса и его окружения. В исследованиях не учитываются специфические особенности среднего профессионального образования, где большая часть учебного времени отводится практическому обучению и требует разработки и применения специфических методов организации процесса обучения. Практически не исследованы механизмы и условия построения системы дистанционного обучения в образовательных учреждениях среднего профессионального образования, процесс формирования готовности учащихся и педагогов к работе в режиме дистанционного обучения, отсутствуют типовые методики проектирования и реализации систем дистанционного обучения в

учреждениях профессионального образования, противоречиво терминологическое поле проблемы.

Феномен динамичного развития информационных обучающих средств и технологий, телекоммуникационного, компьютерного оборудования внедрение дистанционного обучения в педагогическую практику учреждений профессионального образования происходит бессистемно, вызывая снижение доверия к этой перспективной форме обучения.

Проанализировав развитие дистанционного обучения в образовательных организациях среднего профессионального образования России позволяет выделить ряд следующих *проблем*:

- между повышенным спросом на образовательные услуги категорий людей, для которых особенно актуальными выделяют вопросы доступности, гибкости и модульности образования, потребностью в расширении спектра форм организации индивидуальной образовательной деятельности, интерактивных методов организации учебного процесса и отсутствием теоретического и практического опыта, готовности образовательных учреждений предоставлять требуемые услуги в быстро модифицируемых условиях рынка труда;

- между широкомасштабным и стихийным эмпирическим внедрением дистанционного обучения на базе интерактивных методов управления учебным процессом, компьютерных программно-учебных средств и не разработанностью системного подхода к таким процессам как, проектирование, построение и эксплуатация системы ДО, типовых моделей и компонентов системы и инфраструктуры ДО;

- между потребностью в педагогических кадрах, имеющих квалификацию, необходимую для организации дистанционного обучения в учреждениях среднего профессионального образования, и отсутствием соответствующей концепции и программ их подготовки [6].

Следовательно, на основании вышеперечисленных проблем можно сделать определённые выводы:

- теоретические основы и практические особенности и условия построения и развития системы дистанционного обучения, учитывающих основные специфические особенности среднего профессионального образования были разработаны не полностью;

- дидактические возможности и направления эффективного внедрения дистанционного обучения были недостаточно изучены.

Построение и формирование системы дистанционного обучения благоприятно воздействует на становление оптимальных условий направленных повышения качества, доступности, массовости и экономической эффективности обучения в среднем профессиональном образовании, соблюдая следующие условия:

- к обучающимся должен быть применён подход основанный на дифференциации процесса обучения, обеспечена высокая интерактивность и последовательность учебно-воспитательного процесса в течение определённого периода обучения, созданы необходимые условия наиболее важные для индивидуального обучения в формах, наиболее приемлемых для обучающихся;

- образовательные организации среднего профессионального образования обладают возможностью основываясь на типовые подходы, механизмы и средства гибко применять дистанционное обучение по профессиям и специальностям среднего профессионального образования в соответствии с утверждёнными потребностями и возможностями обучающихся [4].

При масштабном массовом компьютерной и информационно-коммуникационной технологий в учебно-познавательном процессе оказывает соответствующее влияние на обеспечение обратной связи между людьми территориально отдаленными друг от друга посредством сети интернет. Развитие информационных ресурсов постепенно подталкивает к замене традиционных библиотек виртуальными. Всё это в совокупности с

мобильностью людей и потребностью получать новые знания и умения, самостоятельно планируя свое время, predeterminedили развитие такой формы образования как дистанционная.

На сегодняшний день получение образования посредством дистанционного обучения набирает популярность, несмотря на неоднозначную реакцию общественности на данную форму обучения. Всё это predeterminedило актуальность проблемы поставленной во главу исследования.

В самом общем смысле дистанционное обучение – это обучение, в основу которого положен принцип пространственной и временной отдалённости преподавателей и студентов друг от друга, а сам процесс обучения осуществляется используя компьютерные и телекоммуникационные технологии. Основная цель данного вида обучения заключается в расширении возможностей для людей, желающих сменить, или приобрести новую профессию [8, С. 42].

По сути, технология дистанционного обучения – это:

1) разновидность заочного образования, предусматривающая активный обмен информацией между обучающимися и преподавателями посредством использования различных телекоммуникационных средств и интерактивных форм обучения [2];

2) комплекс технологий, оказывающих положительное воздействие на доставку до студентов основного объёма информации преподаваемого материала, а также их интерактивное взаимодействие с педагогами в учебно-познавательном процессе при наибольших возможностях образовательной организации среднего звена и осуществления самостоятельной работы по освоению изучаемого материала [5].

Исходными принципами разработки и, соответственно, характерными чертами технологии дистанционного обучения с давних пор принято считать ориентированность на:

- развитие личности студента;

- непрерывность учебно-познавательного процесса;
- гибкость по месту, темпам и времени обучения;
- технологичность через использование современных технологий телекоммуникации;
- интернациональность как осуществление экспорта и импорта мировых достижений;
- модификация роли преподавателя, занятого координацией учебного процесса и совершенствование его структуры и обеспечения;
- социальное равноправие через равенство возможностей для представителей различных слоев населения в получении образования;
- модульность, то есть возможность из автономных модулей благоприятно влиять на формирование программы обучения согласно запросам личности и группы в целом;
- экономичность через эффективное применение служебных площадей и технических средств, концентрированное и унифицированное представление учебной информации;
- массовость охвата - одновременное обращение ко многим источникам учебной информации, общение через специальные системы связи большого количества преподавателей и обучающихся, работодателей [1, С. 3-6].

При разработке программ дистанционного обучения важным этапом принято считать планирования учебного занятия, в котором, особое внимание направлено на организацию каждого из них с правильной постановкой целей и задач обучения. Перед студентами поставлена задача именно понять основное назначение курсов которые им были предложены. Необходимо учитывать личностные особенности каждого студента, а также психологические закономерности восприятия, памяти, мышления, внимания, возрастные особенности. Не менее важным фактором в процессе дистанционного обучения является обратная связь между преподавателем и студентом. Именно благодаря осуществлению обратной связи между преподавателем и студентом

обеспечивается разрешение всех трудностей возникающих в понимании преподаваемой учебной дисциплины. В межличностном общении процесс обмена информацией довольно усложнён и это вызывает определённые предпосылки для возникновения коммуникативного барьера. Если это случается, то информация подаётся и принимается сторонами в искажённом виде, что может оказывать отрицательное воздействие и привести к модификации проблемы в угрозу перерастания когнитивного барьера в барьер отношений, переходящий в чувство недоверия и враждебности по отношению к информации и ее источнику.

Для достижения максимально эффективной психологической атмосферы важно оказывать должное внимание личностным качествам педагогов, принимающих участие в системе дистанционного обучения.

Рассматривая сущность дистанционного обучения, нельзя не принимать во внимание ряд его принципов, среди которых следует выделить:

- принцип деятельности, означающий, что все материалы должны касаться основных видов учебной деятельности и базироваться на реальных операциях, предоставляя возможность использования собственного опыта студентами для их решения [3];

- принцип формирования поддерживаемой дружеской среды, позволяющий снимать психологические барьеры тревожности и страха перед знаниями. Вместо них должно возникать чувство безопасности и уверенности в себе, что в итоге благотворно влияет на внутреннее раскрепощение студента;

- принцип лично-опосредованного взаимодействия заключается в своевременном мониторинге учебно-познавательных потребностей и успехов студента, оказывающих содействие усовершенствованию его креативных, коммуникативных и рефлексивных способностей;

- принцип открытого коммуникативного пространства сопровождается использованием графики, анимации, звука и цвета, специальных эффектов, а также гипертекстов. Принцип представляет собой обсуждение результатов

деятельности студентов и развитие индивидуального творческого подхода в учебной-воспитательной работе [3];

- принцип интерактивности показывает закономерности не только коммуникации студентов с педагогами, но и студентов между собой (в случае групповых занятий), что помогает повысить интенсивность учебного-познавательного процесса;

- принцип стартовых знаний рассчитан на предыдущую подготовку студентов, которая оказывает содействие хорошей усвояемости новой информации за счет активизации приобретённых умений и навыков;

- принцип индивидуализации, для выполнения которого проводится входной и текущий контроль, который позволяет разработать индивидуальную учебную программу;

- принцип идентификации признаётся общим мероприятием безопасности, направленным на устранение «фальсификации» обучения. Одним из его технических средств выступает видео-конференц-связь;

- принцип регламентации обучения в процессе которого вводятся временные ограничения для обучения и самостоятельной работы студентов;

- принцип отбора информационных средств обучения позволяет ставить и решать актуальные задачи педагогики, андрогогики, развития человека, его интеллектуального и творческого потенциала, учитывая все компоненты обучения: цель, а также иные элементы, включая формы и средства учебно-познавательного процесса, содержание обучения [3].

Подводя краткий итог, нельзя не обратить внимание на то, что в настоящее время достаточно остро поставлена проблема активизации познавательной деятельности обучающихся доминирующей на современном этапе одной из которых является модель обучения, при которой обучающийся рассматривается в основном как объект воздействия образовательного процесса, а гораздо лучших результатов можно будет достичь, если обучающийся будет играть в этом процессе активную субъектную роль.

В этой связи значительный потенциал содержит технология дистанционного обучения, обладающая определенными преимуществами:

- преодоление недостатков обучения студентов, которые связаны с традиционной формой организации учебного-познавательного процесса;

- закрепление навыков применения информационных технологий для решения конкретных задач в профессиональной деятельности будущих специалистов и повышение их компетентности при получении образовательных услуг с использованием дистанционного обучения;

- удовлетворение спроса иногородних студентов, обучающихся на очной и заочной формам обучения на получение образовательных услуг по месту их жительства или временного пребывания в любое удобное для них время;

- обеспечение наиболее доступного среднего профессионального образования для различных слоев населения при сохранении качества.

Список использованных источников:

1. Абсалямова, М.Ш. Технологии дистанционного обучения [Текст] / М. Ш. Абсалямова // Личностно-ориентированное образование: методология, теория и технология : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., 24 мая 2012 г. – Шадринск : ШГПИ, 2012. – С. 3-6.

2. Борисенкова, Л.И. Внедрение элементов дистанционного обучения в учебный процесс современного образовательного учреждения среднего профессионального образования [Электронный ресурс] / Л. И. Борисенкова // Педагог : образоват. журн. – Режим доступа: <https://zhurnalpedagog.ru/servisy/publik/publ?id=2255>, свободный. – 11.12.2018.

3. Кванина, В.В. Дистанционное обучение в России как факт повседневной реальности [Текст] / В.В. Кванина // Образование в документах. – 2006. – № 6. – С. 90-96.

4. Керимова, Д.И. Использование средств ИКТ в процессе обучения как условие развития творческих способностей студентов педагогических колледжей [Текст] / Д.И. Керимова // Информатика и образование. – 2012. – №

9. – С. 104-106.

5. Киян, А.В. Педагогические технологии дистанционного обучения [Электронный ресурс] : монография / А. В. Киян ; Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования Московский институт энергобезопасности и энергосбережения, Кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин. – М. : МИЭЭ, 2011. – 204 с. – Доступ с сайта ЭБС Университетская библиотека online. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=336034>, свободный. – 02.12.2018.

6. Кузнецова, Н.Н. Использование дистанционных образовательных технологий для развития системы среднего профессионального обучения [Электронный ресурс] / Н. Н. Кузнецова // nsportal.ru : соц. сеть работников образования. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/npo-spo/informatika-i-vychislitel'naya-tekhnika/library/2015/10/21/ispolzovanie-distantionnyh>, свободный. – 11.12.2018.

7. Лемех, Р.М. Совершенствование методических подходов к организации дистанционного обучения в условиях функционирования информационной среды : на примере курса "Теория и практика организации дистанционного обучения" [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Р.М. Лемех. – М., 2005. – 151 с. – Доступ с сайта Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/sovershenstvovanie-metodicheskikh-podkhodov-k-organizatsii-distantionnogo-obucheniya-v-uslo>, свободный. – 11.12.2018.

8. Полат, Е.С. Теория и практика дистанционного обучения [Текст] / Е.С. Полат // Информатика и образование. – 2001. – № 5. – С. 37-42.

Мамедова К.С.,
студентка группы 29ПО144-з,
профиль «Начальное образование»,
Институт психологии и педагогики
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»,
г. Тюмень
E-mail: kseniyalarkova@yandex.ru

Лепбук как средство развития исследовательских умений младших школьников

В настоящее время общество предъявляет высокие требования к профессиональной компетентности педагогов и качеству образования учащихся, это продиктовано социальным заказом, необходимостью формирования разносторонней личности, с нестандартным мышлением, способной легко адаптироваться к изменяющимся условиям, способной самостоятельно осуществлять поиск необходимой информации, ставить задачи, реализовывать поставленные цели.

Одной из основных задач образования, в соответствии с Федеральным государственным стандартом начального общего образования, является формирование и развитие исследовательских умений учащихся, вовлечение их в исследовательскую деятельность.

По определению И.А. Зимней и Е.А. Шашенковой, исследовательская деятельность - это «специфическая человеческая деятельность, которая регулируется сознанием и активностью личности, направлена на удовлетворение познавательных, интеллектуальных потребностей, продуктом которой является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью и в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели.

Определение конкретных способов и средств действий, через постановку проблемы, вычленение объекта исследования, проведение эксперимента, описание и объяснение фактов, полученных в эксперименте, создание гипотезы (теории), предсказание и проверку полученного знания, определяют специфику и сущность этой деятельности» [1].

При анализе литературы по теме работы можно встретить различные трактовки понятия «исследовательские умения». Например, В.П. Ушачёв даёт следующее определение исследовательским умениям: «Учебные исследовательские умения – это способность учеников выполнять теоретические и практические действия, которые соответствуют научно-исследовательской деятельности, подчиняющиеся логике научного исследования, на основе знаний и умений и приобретаются в процессе изучения основ наук» [6].

П.В. Середенко говорит о том, что «исследовательские умения и навыки – это возможность и реализация выполнения совокупности операций по осуществлению интеллектуальных и эмпирических действий, составляющих исследовательскую деятельность и приводящих к новому знанию» [5].

Современных детей очень часто называют поколением Z, это дети мультимедийных технологий информационного общества. Они отличаются тем, что с раннего возраста быстро осваивают различные гаджеты, большую часть интересующей их информации получают посредством сети Интернет, в виде мини-новостей, заметок, информации в формате твитов, статусов в различных социальных сетях.

Соответственно образ мыслей современного ребенка отличается фрагментарностью и поверхностностью, у них прослеживается неспособность системно воспринимать информацию, системно и последовательно мыслить, грамотно излагать свои мысли из-за невозможности усвоить слишком большой поток различной информации и в целом высокой информатизации общества,

проникновением информационных технологий во все сферы жизнедеятельности человека.

Таким образом, педагог находится в постоянном поиске новых средств, методов, методик, чтобы сделать учебно-образовательный процесс максимально интересным, и результативным.

Применение лепбука позволяет объединить процесс воспитания и образования в целостный образовательный процесс. Реализация технологии лепбук возможна в различных образовательных областях, обеспечивая их тесную интеграцию. Лепбук отвечает требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования:

- обеспечивает индивидуальный подход к учащемуся;
- позволяет педагогу организовать как групповую, так и индивидуальную работу с учащимися;
- организация совместной деятельности взрослого (педагог, родитель) и ребенка;
- равенство возможностей каждого ребенка;
- универсальность лепбука: возможность использование на различных этапах урока;
- лепбук – разновидность проекта;
- способствует развитию творческих, художественно-эстетических способностей ребенка;
- способствует развитию познавательных, исследовательских умений ребенка.

Таким образом, развитие исследовательских умений младших школьников посредством технологии лепбук позволяет детям научиться изобретать, фантазировать, эффективно усваивать новую информацию, грамотно излагать собственные мысли, ставить и достигать поставленные цели.

Теоретические выводы, полученные в ходе исследования, были проверены на практике.

Проект реализовывался на базе с МКОУ «Сергинская средняя общеобразовательная школа имени Героя Советского союза Николая Ивановича Сирина» сельского поселения Сергино Октябрьского района Тюменской области, ХМАО-Югра и был направлен на формирование исследовательских умений младших школьников с помощью лепбука. В исследовании приняли участие 20 обучающихся 3 класса.

В качестве моделей диагностического исследования нами был использован следующий диагностический инструментарий: модифицированная методика Р.С. Немова «Вербальная фантазия», модифицированная методика Р.С. Немова «Определение понятий», тест Л.Ф. Тихомировой, А.В. Басова на определение: наличия или отсутствия у школьников навыков теоретического анализа; способности к обобщению на основе существенного признака; сформированности навыка сравнения; умения классифицировать; умения устанавливать отношения между понятиями.

На рисунках 1-3 представлены результаты первичной диагностики сформированности исследовательских умений младших школьников.

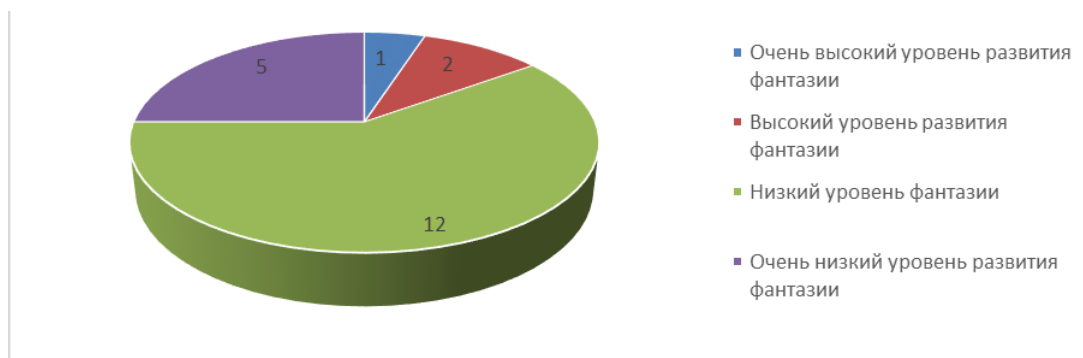


Рис.1 Результаты проведения модифицированной методики Р.С. Немова «Вербальная фантазия»

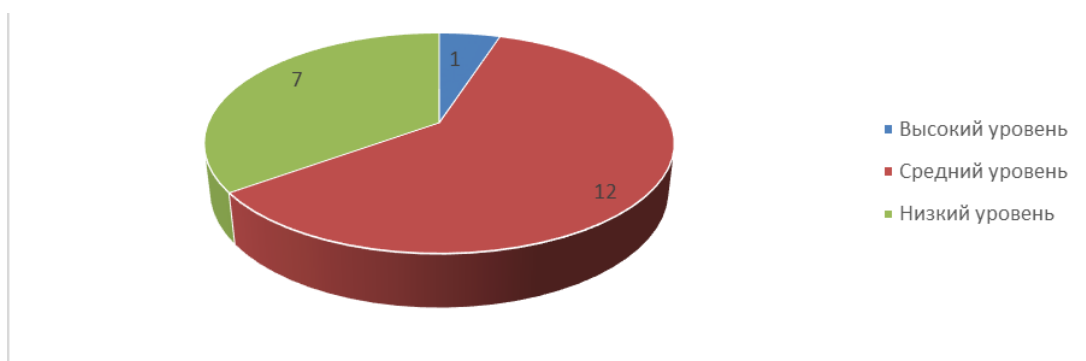


Рис. 2 Результаты проведения модифицированной методики Р.С. Немова «Определений понятий»



Рис. 3 Результаты проведения теста Тихомировой Л.Ф. и Басова А.В.

Как видно на рисунках 1-3, по результатам первичной диагностики преобладает средний и низкий уровень сформированности исследовательских умений младших школьников, в связи с чем есть необходимость использовать в практике технологию лепбук.

Цель создания лепбука «Моя малая родина – Ханты-Мансийский автономный округ-Югра» - это применение лепбука как разновидности метода проектов и как средства развития у младших школьников исследовательских умений на уроках окружающего мира в начальной школе.

Задачи:

- углубление и обобщение знаний учащихся по теме лепбука;

- организация совместной деятельности с ребенком в формате семьи и школы;
- развитие познавательной активности детей, творческого, креативного мышления, воображения у учащихся;
- формирование навыков самостоятельного поиска, систематизации информации из различных источников.

Ведущая деятельность: творческая, поисковая, исследовательская. Сфера применения результатов проекта: на уроке, внеурочной деятельности, дома как дидактический вспомогательный материал, памятка.

Организация работы над лепбуком была представлена в виде нескольких этапов. На подготовительном этапе работы осуществлялся анализ литературы по теме работы и систематизация необходимого материала. Основной этап работы состоял из десяти развивающих элементов. Нами была разработана и реализована в рамках основного этапа дидактическая игра «Символика ХМАО-Югры», изготовлена книжка-гармошка «Животные ХМАО-Югры», книжка-раскраска «Природа Югры», мини-книжка «Пословицы и поговорки народов ханты и манси», фигурная книжка «Писатели, художники, поэты, сказители Югры». В книжке приведена информация о знаменитых людях округа, и их произведениях.

В заключении была организована выставка лепбуков – совместных работ родителей и детей по различным темам: «Виды хантейских национальных жилищ», «Ханты-мансийские сказки», «С.Г. Райшев – художник Югры» и т.д.

Для оценки эффективности использования лепбука с целью развития исследовательских умений младших школьников были повторно использованы модифицированная методика Р.С. Немова «Вербальная фантазия», модифицированная методика Р.С. Немова «Определение понятий», тест Л.Ф. Тихомировой, А.В. Басова.

Результаты представлены на рисунках 4-6.

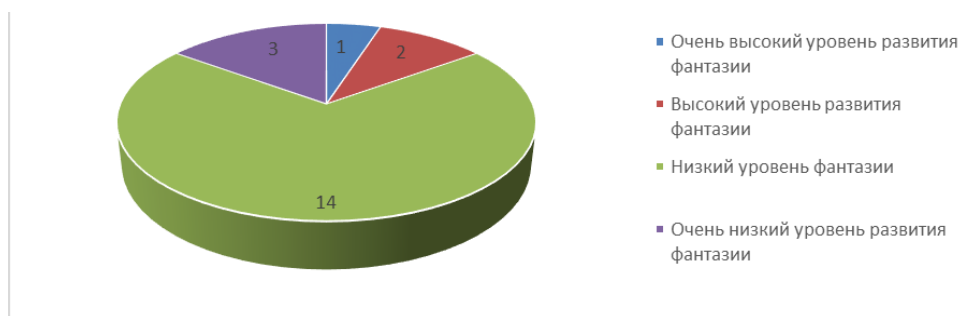


Рис. 4 Результаты проведения модифицированной методики Р.С. Немова «Вербальная фантазия»

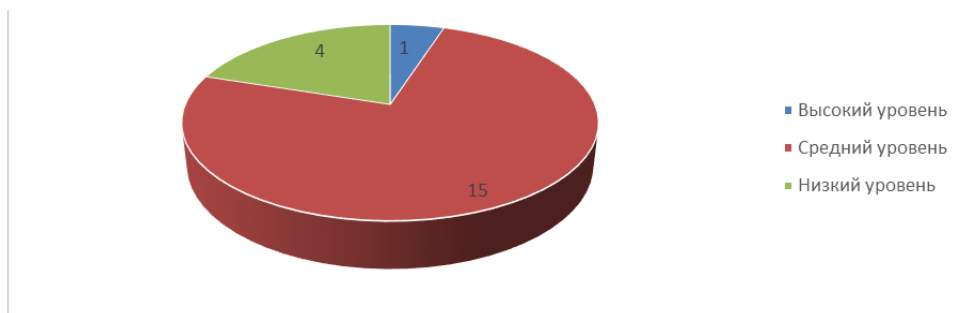


Рис. 5 Результаты проведения модифицированной методики Р.С. Немова «Определений понятий»

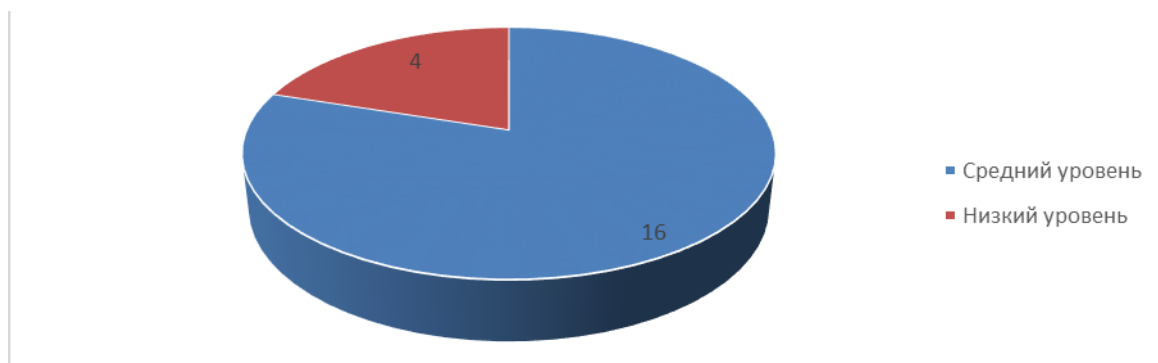


Рис. 3 Результаты проведения теста Тихомировой Л.Ф. и Басова А.В.

Таким образом, исходя из полученных результатов повторного диагностирования, можно сделать вывод о положительной динамике применения лепбука как средства развития исследовательских умений младших школьников.

Список использованных источников:

1. Зимняя, И.А., Шашенкова, Е.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности [Текст] / И.А. Зимняя, Е.А. Шашенкова. – М.: Изд-во Удмуртского гос. ун-та, 2001. – 103 с.
2. Консультация для педагогов: «Что такое лепбук?». [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2015/10/04/konsultatsiya-dlya-pedagogov-chto-takoe-lepbuk>, свободный. – 20.02.2019.
3. Лепбук как новейший способ систематизации знаний [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://active-mama.com/lepbuk-kak-novejshij-sposob-sistemizacii-znaniy.html>, свободный. – 20.02.2019.
4. Матяш, Н.В. Проектная деятельность младших школьников [Текст] : книга для учителя начальных классов / Н. В. Матяш, В. Д. Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2013. – 106 с.
5. Середенко, П.В. Развитие исследовательских умений и навыков младших школьников в условиях перехода к образовательным стандартам нового поколения [Текст] : монография. Южно-Сахалинск / П. В. Середенко. – Изд-во СахГУ, 2014. – 208 с.
6. Ушачев, В.П. Теоретико-методические ориентиры формирования творческой активности личности школьника [Текст] / В. П. Ушачев. – Моск. пед. гос. ун-т им. В. И. Ленина. – М.: Прометей, 1996. – 32 с.

Маринкина Н.В.

магистрант второго года обучения
направление подготовки – Психолого-педагогическое образование,
профиль «Теория и методика образовательной деятельности»,
ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»,
г. Тольятти

Условия формирования поликультурной компетентности будущих педагогов

Глобализация и интеграция всех сфер человеческой деятельности привела к переходу к компетентностной образовательной парадигме, которая ориентирована прежде всего на личность. Такие процессы возможны только в тех сообществах, в которых существует поликультурная среда. Данное явление меняет характеристики и условия образовательного процесса, формирует социальный заказ на компетентных специалистов, которые должны обладать рядом необходимых качеств: навыками конструктивного диалога и построения содержательных компромиссов, уважать чужое мнение, способных добиться взаимопонимания и построить сотрудничество в процессе межкультурного общения.

Актуальность вышеописанных качеств у будущих специалистов подтверждает «Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации» (2010 г.). Ее цель заключается в следующем: «Социализация новых поколений в условиях нарастающей изменчивости современного мира, их подготовка к функциональному сотрудничеству в составе полиэтнических гражданских сообществ регионального, российского, международного масштаба» [1]. Поэтому задача формирования поликультурной компетентности студентов представляется весьма актуальной и значимой в современных условиях

Под педагогическими условиями понимаются «объективные возможности педагогического процесса, которые способствуют решению его задач и относятся к его содержанию и методологическому оформлению, то есть все то, что сопровождает педагогический процесс, способствуя достижению его целей» [2].

Задача данного этапа исследования заключается в определении педагогических условий формирования поликультурной компетентности

студентов и анализе способов их реализации. Рассмотрим две группы педагогических условий, относящихся к изучаемой проблеме, которые выделяют исследователи

Первую представляют те, которые помогают выявить основные ориентиры процесса, тактические задачи и параметры оценки его эффективности с целью корректировки дальнейшего хода, отражают содержательную сторону процесса и отвечают на вопрос, какие стороны личности студента необходимо развивать в ходе формирования поликультурной компетентности (содержательные условия): «Система содержательных педагогических условий отражает природу поликультурной компетентности и имеет строгую методологическую основу: научное обобщение интересов, устремлений и действий этнических групп» [3].

Вторая группа педагогических условий определяет построение процесса, способствует отбору оптимальных приемов и способов работы, организационных форм и методов (процессуальные условия) [3].

Так, И.Е. Шолудченко описывает важность когнитивной составляющей (содержательные условия) и выделяет среди них следующие, реализовывающиеся как в интеллектуальной сфере, так и в сфере общения: «Формирование знаний о современных тенденциях развития общества, таких как глобализация, поликультурность, основных типологиях культур и особенностях существования отдельных культурных групп; формирование навыка к межкультурному диалогу, формирование умений и навыков межкультурного межличностного группового взаимодействия, а также развитие способности решения задач в профессиональной сфере» [4]. Исследователь подчеркивает, что важно нацелить студентов на самостоятельное развитие установки в процессе дальнейшего профессионально-личностного формирования и самовоспитания.

В свою очередь, В.А. Чикер утверждает, что педагогическими условиями повышения поликультурной компетентности является, прежде всего, использование подхода к выбору содержания образования, то есть выбор

методов для реализации поликультурного образования. Исследователь предлагает использовать следующие методы:

- «метод, заключающийся в информировании слушателя о культуре этноса, с которой он потенциально может столкнуться;

- метод ориентирования, который заключается в информировании об основных проблемах, возникающих при ситуациях межкультурной коммуникации;

- метод биографической рефлексии, который нацелен на осознание студентом собственной культурной идентичности;

- метод интерактивного моделирования, который заключается в искусственном воссоздании ситуации с последующим анализом и оценкой этой ситуации;

- метод симуляции, при котором также происходит искусственное воссоздание ситуации, но упор делается на различные варианты поведения» [5].

А. Н. Татарко и Н. М. Лебедева [6] считают, что формирование поликультурной компетентности должно проходить с применением модульного обучения. Исследователи считают: «Эффективнее всего поликультурная компетентность студентов формируется при внедрении в учебный процесс разработанного модуля. При этом изучение модуля должно осуществляться с выделением этапов, уровней и критериев усвоения учебного материала. Внедрение интеграции в учебный процесс должно осуществляться путем повышения мотивации к изучению разработанного модуля, а также создания более реальной и близкой перспективы использования получаемых слушателями знаний и умений, устранения дублирования в изучении определенного учебного материала» [6].

Также ученые отмечают, что в процессе изучения модуля с целью формирования поликультурной компетентности, необходимо делать слушателей активными участниками учебного процесса, применять активные методы обучения, анкетирование, тестирование и т. д. Рекомендуется также,

чтобы на каждом занятии взаимодействие преподавателя и слушателей осуществлялось с помощью системы проблемных ситуаций. Проблемный метод включает четыре последовательных такта: ввод в проблему, работа в группах, общее обсуждение, новая проблемная ситуация. В качестве средств обучения при формировании поликультурной компетентности необходимо информационное, компьютерное, техническое, а также программное обеспечение образовательного процесса изучения модуля.

Однако отдельного применения данных условий для получения положительной динамики будет недостаточно без соблюдения определенных принципов. Так, И.Е. Шолудченко [4] считает, что формирование поликультурной компетентности у студентов необходимо осуществлять, основываясь на следующих принципах:

- системности;
- научности;
- целостности;
- коммуникативной направленности;
- профессиональной сознательности;
- субъектной активности;
- принцип модульности обучения.

Таким образом, проведенный анализ позволяет выделить необходимые условия эффективного формирования поликультурной компетентности у студентов в вузе:

- включение в содержание обучения сведений, способствующих формированию знаний о современных тенденциях развития общества, навыка к межкультурному диалогу, умений и навыков межкультурного межличностного группового взаимодействия;
- использование методов активного обучения, информирования, ориентирования, биографической рефлексии, интерактивного моделирования и симуляции, проблемных ситуаций;

- применение модульного обучения;
- использование информационного, компьютерного, технического, программного обеспечения образовательного процесса;
- соблюдение принципов системности, научности, целостности, коммуникативной направленности, профессиональной сознательности, субъектной активности.

Поликультурная компетентность проявляется в умении ретранслировать иную культуру, управлять содержанием поликультурного образования и в способности личности конструктивно решать задачи взаимодействия с индивидами других культурных групп, на трех уровнях: когнитивный, рефлексивный, деятельностно-поведенческий. Формирование поликультурной компетентности студентов выступает как профессиональная межкультурная деятельность, обеспечивающая профессионально-личностное развитие, мотивационно-деятельностную готовность к труду, способность эффективно осуществлять речевую деятельность, продуктивно решать межъязыковые, межкультурные, межличностные коммуникативные задачи.

Список использованных источников:

1. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/work/vosp/dok/6988/>, свободный. – 19.09.2017.
2. Краевский, В.В Соотношение педагогической науки и педагогической практики [Текст] / В.В. Краевский. – М., 2011. – С. 234.
3. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Ценности культуры и развитие общества [Текст] / Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. – 527 с.
4. Попков, В.А., Коржуев, А.В. Теория и практика высшего профессионального образования [Текст] / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М., 2011. – 326 с.
5. Почебут, Л.Г., Чикер, В.А. Организационная социальная психология [Текст]: учебное пособие / Л.Г. Почебут, В.А. Чикер. – СПб.: Изд-во «Речь», 2002. – 298 с.

6. Шолудченко, И.Е. Управление образовательными системами [Текст]: учебное пособие / И. А. Зайцева, В. С. Кукушин, Т. В. Миронова, Е. А. Попова, И. Е. Шолудченко; ред. В. С. Кукушин. – М.: Ростов н/Д : МарТ, 2003. – 460 с.

Маршина Е.В.,

магистрант второго года обучения
направление подготовки – Психолого-Педагогическое образование,
профиль «Педагогика и психология воспитания»,

Тольяттинский государственный университет,

г. Тольятти

E-mail: el-marshinaa@yandex.ru

Груздова И.В.,

к.п.н., кафедра «Педагогика и методики преподавания»

Тольяттинский государственный университет,

г. Тольятти

E-mail: gruzdovaiv@mail.ru

Формирование эмоционально – творческой культуры детей в музыкально – игровой деятельности дошкольников

Воспитание нестандартно мыслящей личности, обладающей высоким творческим потенциалом – одна из актуальных и сложных проблем современной педагогики. Одно из направлений дошкольного образования является воспитание творческого инициативного ребенка, с богатой фантазией и развитым воображением. Эти качества лежат в основе формирования эмоционально-творческой культуры ребенка.

Наиболее эффективным средством воспитания эмоционально – творческой культуры детей старшего дошкольного возраста выступает

музыкально – игровая деятельность. В процессе музыкальной игры дети постигают язык музыки, приобретают творческие умения, исполнительские навыки, развивается способность эмоционально переживать содержание музыкального произведения и находить вариативные способности отражения своих чувств в игровой деятельности.

Музыкальная игра – сказка, как творческий продукт, является универсальным средством, которое создает условия для проявления индивидуальности каждого ребенка.

Анализ психолого – педагогической литературы по проблеме музыкального развития детей дает основание говорить о значимости вопроса изучения эмоционально – творческого развития дошкольников.

Л.С. Выготский утверждает, что первые творческие шаги ребенок делает в игре, а эмоциональный опыт, приобретенный в процессе активной, эстетической деятельности выступает опорными точками для будущего творчества.

Н.А. Ветлугина утверждала, что у детей старшего дошкольного возраста все виды искусства во взаимодействии и комплексе влияния способны развивать творческое воображение и эстетические чувства.

Б.М. Теплов отмечал, что вовлечение в творческую деятельность всех детей полезно не только для художественного, но и для общего развития.

В работах О.П. Радыновой подчеркивается важная мысль о том, что ядром понятия музыкальная культура является эмоциональная отзывчивость на произведения высокохудожественного музыкального искусства. Музыкальные шедевры, при определенных педагогических условиях, могут выступать эталонами для детского музыкального творчества.

Таким образом, игровое творчество, обогащенное высокохудожественным музыкальным репертуаром, является универсальным средством в формировании эмоционально – творческой культуры дошкольника.

В научной литературе, эмоционально – творческая культура дошкольников рассматривается как интегративное качество детей, которое включает взаимовлияние двух процессов: эмоционального и творческого. Процесс творчества, по утверждению А.В. Запорожца, наполнен разнообразными эмоциями, он захватывает и увлекает идеей создания чего-то нового, необычного.

С эмоциональным развитием детей дошкольного возраста Н.Н. Поддьяков тесно связывает исследование творческого процесса, считая, что оптимизации развития мотивации в деятельности детей способствует в полной мере эмоциональная насыщенность процесса детского творчества. По мнению ученого, ребёнку необходимо добывать новые знания в самостоятельном поиске. Этот момент в построении процесса обучения является важным условием активизации творчества детей, поэтому построение процесса приобретения конкретных знаний должно сопровождаться присутствием зоны «неясных» знаний, что способствует творческой активизации ребёнка.

В художественном творчестве дети способны «сопереживать» героям создаваемых рисунков, песен, рассказов, они переживают чувство радости, удовлетворения от результатов собственного творчества, успеха в достижении результата.

Очень важно в детстве окружить ребёнка эстетически направленной средой и художественным содержанием деятельности игрового характера, - по мнению многих исследователей, служит первой ступенью в ориентации на творческую деятельность детей (Б.В. Асафьев, Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, Б.М. Теплов).

Музыкальная игра – сказка – новейшее средство для развития эмоционально – творческой культуры детей старшего дошкольного возраста. В процессе музыкально – театрализованной игры происходит развитие эстетических эмоций, а также музыкальных, творческих способностей.

Музыкальная игра – сказка представляет синтез нескольких видов искусств: музыки, литературы, изобразительного искусства, хореографии, театра. Однако, эмоциональным стержнем театрализованной игры – сказки является музыка. Именно музыка побуждает ребенка выразить свое отношение к героям и событиям сказки. Вовлекая детей в игровую деятельность, педагог побуждает их самостоятельно подбирать выразительные средства для передачи игровых образов с помощью разных видов музыкальной деятельности (ритмопластики, декламации, пения, применения музыкальных инструментов).

Интегративные занятия, на которых дети слушают высокохудожественные музыкальные произведения, рассматривают картины художников, слушают сказки, рисуют, выражая настроения героев, способствуют развитию творческого воображения. Разыгрывание музыкальных сказок на музыкальных занятиях позволяет научить детей пользоваться разнообразными выразительными средствами: речь, мимика, движение.

На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы были выделены этапы организации педагогического руководства музыкальной игрой-сказкой. На первом этапе происходит накопление и расширение творческого музыкального опыта. Дети учатся понимать выразительный смысл музыкальных произведений, постигают смысл музыки в процессе творческих импровизаций (музыкальных этюдов). На этом этапе дети очень ярко и эмоционально реагируют на музыку, передающую музыкальные образы животных, героев сказок, музыкальных игрушек. Накопление интонационного опыта восприятия высокохудожественных произведений музыкального искусства является необходимым условием формирования основ эмоционально – творческой культуры.

На втором этапе происходит формирование умений и навыков, необходимых для реализации творческого процесса.

Данный этап углубляет представления детей о средствах музыкальной выразительности в музыке в сочетании с живописью. На этом этапе дети,

после прослушивания уже знакомого музыкального фрагмента, более осознанно отбирают выразительные средства для воплощения игрового замысла. Они самостоятельно ищут движения, характеризующие тот или иной образ и учатся взаимодействовать с другим героем.

Третий этап - творческая деятельность. Дети передают взаимодействие героев, ищут характерные для них черты. Обязательными элементами выступают: сюжет, наличие роли, игровых действий, а также атрибутов, помогающих детям развивать сюжет игры.

В процессе этой работы особая роль отводится активизации творческого воображения (умение действовать в соответствии с характерными особенностями пластики изображаемого персонажа, умение общаться с другими героями).

Последний этап. На этом этапе дети выступают в качестве режиссеров и актеров в музыкально – игровом действии, инсценируя музыкальные произведения в определенном жанре: мини – опера, мини – балет, мини – оркестр. Музыкальная игра на этом этапе протекает как самостоятельная творческая деятельность при косвенном руководстве со стороны взрослого.

Таким образом, педагогический потенциал музыкальной игры - сказки в воспитании эмоционально – творческой культуры старших дошкольников заключается в возможности обучения детей творческим навыкам комбинирования, варьирования, импровизирования на основе активизации творческих проявлений детей, предполагающих смещение педагогических акцентов с заучивания музыкального репертуара на творческое освоение содержания музыкальных образов сказки.

Список использованных источников:

1. Ветлугина, Н.А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду [Текст] / Н.А. Ветлугина, А.В. Кенеман. – М.: Просвещение, 1983. – 254 с.

2. Ветлугина, Н.А. Возраст и музыкальная восприимчивость [Текст] / Н.А. Ветлугина // Восприятие музыки: сб.статей / сост. В.Н. Максимов. - М.: Музыка, 1980. - 256 с.
3. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
4. Радынова, О.П. Музыкальное воспитание дошкольников [Текст] / О.П. Радынова, А.И. Катинене, М.Л. Палавандишвили. – М.: Просвещение-Владос, 1994. - 223 с.

Мельников С.А.

студент 468 группы

факультета технологии и предпринимательства

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,

г. Шадринск

Разработка и применение электронных учебных пособий в процессе подготовки будущих водителей категории «В»

С принятием и внедрением ФГОС нового поколения изменились и требования к результатам освоения основных образовательных программ, условиям реализации и структуре основной общеобразовательной программы, которые не возможны без наличия информационной образовательной среды, широкого использования информационных технологий и электронных образовательных ресурсов [1].

Новые ФГОС обязывают преподавателя использовать в образовательном процессе электронные технологии обучения и соответственно научить своих учащихся их эффективному и правильному использованию. В результате обучения с применением электронного учебного пособия гораздо проще

осуществлять индивидуальный подход к обучению, учитывать все способности обучающегося, его интересы. Происходит развитие личностных качеств обучающегося, его способности к непрерывному обучению и самообразованию [3].

Главная проблема использования информационных технологий в образовательном процессе заключается в том, что не достаточное количество материала представлено в электронной форме, педагогам довольно часто приходится применять традиционные формы обучения. В связи с данной ситуацией было принято решение о составлении и разработке электронного учебного пособия, что позволяет нам не только повысить успеваемость обучающихся, но и пополнить методическую базу самого учебного заведения [6, с. 54].

Разработка и применение электронных методов обучения проводится с применением электронных учебных пособий на лекциях специальных дисциплин. Все большую популярность приобретают электронные учебные пособия, позволяющие повысить эффективность учебного процесса. Электронное учебное пособие позволяет обучающемуся самостоятельно выбирать темп обучения, превосходит большей наглядностью и простотой в использованиях по сравнению с печатным аналогом, а также позволяет осуществлять непрерывное обновление информации довольно быстро и без незначительных затрат, что очень сложно в случае печатного учебника [4, с. 23].

В отличие от стандартного (бумажного) пособия электронный учебник может и обязан обладать «несколько большим интеллектом», поскольку компьютер может имитировать некоторые аспекты деятельности преподавателя (давать подсказки в нужном месте и в нужное время, дотошно выяснять уровень знаний и т.п.). Он должен содержать весь необходимый (и даже более) учебный материал по определенной дисциплине.

Разрабатывая или составляя электронное пособие, преподаватель должен помнить и знать, что в пособии должны умело сочетаться не только содержание, отражающее нововведения в ПДД, но и соответствовать всем тем требованиям, которые установлены и предъявляются к водителям группы «В» [6].

Водительское удостоверение категории «В» позволяет управлять легковыми автомобилями даже с прицепами до 750 кг, а также небольшими грузовиками, микроавтобусами и джипами, соответствующими вышеприведенным требованиям.

Электронные учебники должны содержать информацию по механической части автомобилей данных видов и их управлению, а также новейшие нововведения в ПДД, то есть, требования к знанию правил водителем соответствующей категории.

Для отработки правил дорожного движения электронные учебники помогают сориентироваться в последних изменениях ПДД. А также проверить знание теории в форме тестов. Это может быть обычное тестирование или онлайн по ссылке в учебнике на соответствующие сайты или ФЦОР и ЦОР [7].

Эти новшества помогают и обучающимся водителям, и преподавателям быть в курсе последних нововведений, а также дистанционно проверять работы и устранять допущенные ошибки изучения соответствующих разделов программы.

Помимо всего этого, электронные учебные пособия содержат много информации о том, как обеспечить личную безопасность и безопасность пассажиров, требования к перевозке пассажиров. Особенно это актуально в связи с тем. Что многие водители до сих пор не знают в полной мере правила перевозки детей в возрасте от 0 до 3 и от 3 до 12 лет.

Теоретическая часть в электронном учебнике обновляется своевременно. А практическая часть позволяет отработать водительские навыки и требования к безопасности

Данным образом, мы можем сделать вывод о том, что использование электронных учебников не только упрощает сам процесс обучения и освобождает от излишней нагрузки, но и позволяет улучшить само качество обучения и связать его с практической деятельностью.

Список использованных источников:

1. Бент, Б. Мультимедиа в образовании: Специализированный учебный курс [Текст] / Авторизованный пер. с англ. Б. Бент. – М.: Изд. дом «Обучение-Сервис», 2015. – 238 с.
2. Ганичева, А.И. Информационные технологии в колледже [Текст] / А.И. Ганичева, А. Н. Минкевич // СПО – 2016. – № 10. – С. 25-26.
3. Горячев, А.В. О понятии «Информационная грамотность» [Текст] / А.В. Горячев // Информатика и образование. – 2016. - № 3. – С. 103- 106.
4. Каймин, В.А. Информационные технологии в образовании [Текст]: учеб. пособие для студентов педвузов / В.А. Каймин, В.М. Питеркин. – М.: МПГ, 2015. – 180 с.
5. Максимов, Н.В. Современные информационные технологии [Текст]: учеб. пособие / Н.В. Максимов, Т.Л. Партыка, И.И. Попов. – М.: Форум, 2013. – 512 с.
6. Мельников, В.П. Информационные технологии [Текст]: учеб. для студентов высших учебных заведений / В.П. Мельников. – М.: ИЦ Академия, 2017. – 432 с.
7. Румянцева, Е.Л. Информационные технологии [Текст] / Е.Л. Румянцева, В.В. Слюсарь. – М.: Форум, Инфра-М, 2017. – 256 с.

Мирзоева Ш.Х.,

магистрант второго года обучения
направление подготовки «Психолого-педагогическое образование»
профиль «Теория и методика образовательной деятельности»

ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»

г.Тольятти

E-mail: shaxnoz.mirzoeva.95@mail.ru

Медяник Г.А.

кандидат педагогических наук

ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»

г.Тольятти

E-mail: medyanik48@mail.ru

Исторические аспекты развития этической культуры у студентов-бакалавров

В настоящий период проблема подготовки педагогических кадров остается одним из самых актуальных в образовании. На педагога возлагается ответственная миссия: не только обучать, развивать интеллектуальные способности, закладывать определенные знания, но и воспитывать новое поколение, развивая нравственность и духовность. В данной статье мы рассмотрим особенности формирования этической культуры у студентов, так как этот процесс влияет на формирование профессиональной компетентности будущего специалиста в целом. Важной составляющей профессиональной культуры педагога является педагогическая этика. С понятием этика мы связываем то, что имеет отношение к поведению людей. Этическая оценка человеческих поступков предполагает их одобрение или осуждение с точки зрения морали.

Под этикой мы подразумеваем моральную регуляцию отношений между людьми и науку о морали. Термин «этика» впервые был употреблен Аристотелем в «Никомаховой этике» для обозначения особого раздела философии – учения о нравственной деятельности и добродетелях. Этические добродетели, по Аристотелю, включают в себя: кротость, мужество,

умеренность, щедрость, великодушие, правдивость, любезность, дружелюбие, справедливость, практическую мудрость и т.п. Понятие «этика» произведено Аристотелем от (от греческого слова «этос» (нрав, обычай, уклад, характер, долг и учение) или деонтология, определяющая нормативные нравственные позиции, которыми необходимо руководствоваться педагогу в процессе общения с учащимися, их родителями, коллегами. Латинское слово мораль (mores – нрав, обычай, привычка, мода) этимологически совпадает с греческим термином «этика» и было образовано по аналогии с ним. Латинское moralitas обозначает все относящееся к нравам, характерам, привычкам, складу души, определяющему нравственное или безнравственное в деятельности людей [1].

Элементы педагогической этики появились вместе с возникновением педагогической деятельности как особой общественной функции. Учителю же в этом процессе отводится особая роль. Закладывая основы материалистического мировоззрения, он призван давать учащимся и основы этических знаний. Для этого учителю необходимо самому необходимо усвоить идеи и ценности высокой морали и по мере сил стремиться воплощать их в жизнь. В.А. Сухомлинский подчеркивал: «Учитель становится воспитателем, лишь овладев тончайшим инструментом воспитания наукой о нравственности, этикой [2]. Таким образом, без знания теории морали сегодня не может быть полноценной профессиональной подготовки учителя.

Нужно выделить, что этика изменяется в зависимости от особенностей системы материальных и культурных ценностей общества. Рассмотрим, как изменялся состав этических требований к человеку в различные эпохи, и как эти изменения рассматриваются в научной психолого-педагогической литературе.

1. Предэтика.

А.Г. Жаворонков пишет: «Уже в поэмах Гомера, отражающих высшую стадию имущественного расслоения первобытного общества, обнаруживается очень важное противоречие. С одной стороны, герои Гомера в высшей степени моральны. Они, принадлежали к своему племени, боролись за его благо, и это являлось смыслом их жизнедеятельности. С другой стороны, ни в «Илиаде», ни в «Одиссее» нет какого-либо четкого, определенного морального кодекса, соблюдение которого считалось бы критерием моральности. Поэмы Гомера лишены назидательного этического начала, а моральная терминология находилась в зачаточном состоянии: выражения, обозначающие положительные и отрицательные качества личности и общие моральные понятия – немногочисленны» [3].

2. Античная этика.

Тюрин Г. Т. считает, что в античной этике справедливыми являются только те действия, которые совершает справедливый человек: «Недостаточно действиям иметь определенные добродетельные качества, чтобы их можно было назвать справедливыми» [4]. Нравственный поступок есть поступок нравственного человека, т.е. добродетельными или порочными могут быть конкретные люди, но не поступки сами по себе.

3. Средневековая этика.

Суть средневековой этики состоит в том, что она стала религиозной. Ее исторические судьбы на многие столетия оказались сопряженными с христианством. Так, А.В. Разин [5] отмечал, что моральная концепция христианства замкнута на идею Бога, который создал мир, весь мир развивается из него, он его непосредственный управитель. Все остальные создания существуют благодаря и для Бога. Высшая цель – служить Богу. Человек подобен Богу, но не более. Он изначально греховен.

4. Этика нового времени.

В этике «нового времени» не мораль нуждается в объяснении, а мир рассматривается с точки зрения моральной оценки. Природа создала людей

одинаковыми и в умственном и в физическом отношении. Равенство способностей порождает равенство надежд на достижение целей [5].

Поэтому, поскольку разные люди стараются к обладанию одними и теми же предметами, между ними возникает недоверие, жажда славы, которые заставляют людей во имя наживы, безопасности и соображений чести нападать друг на друга. Естественное состояние - это война всех против всех, игра эгоистических склонностей. Эгоизмом пронизана вся жизнь, отправляясь в путь, мы вооружаемся, отправляясь спать, мы запираем двери, даже в своем доме запираем ящики.

4. Современная этика.

Среди теорий морали XX века следует обратить особое внимание на этику ненасилия, которая находит все большее количество приверженцев во всем мире.

Исторически существовала и до сих пор продолжает свое существование традиция разрешения различных муниципальных государственных, национальных, межличностных проблем с позиций силы. Воропаева Ю.П. пишет: «Этика ненасилия - это совершенно иной подход к разрешению конфликтов, исключая насилие. В данном случае отразился некий идеал, в соответствии с которым непотворение злу рассматривается как проявление нравственного совершенства, нравственного превосходства над чужим грехом. Неумножение зла расценивается как проявление добра» [6].

Однако, у современных студентов, согласно оценкам ученых, этическая сторона жизни значительно отличается от тех морально-философских воззрений, которые были описаны выше. К тому же, как правило, большинство студентов, которые учатся на гуманитарных бакалаврских специальностях, несколько иначе смотрят на действительность, чем те, которые обучаются по техническим образовательным программам.

Михайлова Т.В. предлагает стандартизировать этическую культуру и включить в нее такие общечеловеческие ценности, как: высокая доля индивидуализма, отсутствие агрессивности, совестливость, доброта, чистосердечие, наличие смысла жизни, чувство справедливости, милосердие, солидарность, высокая доля нравственности [7].

Однако нам кажется, что при определении особенностей речевой культуры у студентов, в том числе и будущих педагогов, нужно осознавать тот факт, что на развитие и становление этической культуры современной молодежи оказывает огромное влияние всемирная сеть «Интернет». Старшее поколение далеко не всегда осознает, в каком веке живет, какие материальные и моральные ценности переживает в силу тех или иных причин структурного характера.

Ряд исследователей обращают внимание на влияние интернета на формирование ценностных ориентиров современной молодежи. К примеру, А.В. Вараксин отмечает, что «в эпоху быстро меняющихся глобальных процессов, система мировоззрения претерпевает значительные изменения и бросает целым поколениям новые вызовы. Сегодня все студенты без исключения, в том числе бакалавры, проходят образовательный процесс, постоянно взаимодействуя с интернетом, но значительная часть времени уходит не на чтение обычных бумажных книг, а на пребывание в социальных сетях» [8].

Так, в 2017 году более 90% всего свободного времени студенты гуманитарных образовательных программ пребывают в многочисленных социальных сетях, которые существуют в массе своей с 2007 года, а некоторые появились относительно недавно, но уже заняли прочное место в жизни молодых студентов [8]. На примере России, можно выделить особенно такие социальные сети, как: «В Контакте», «Фейсбук», «Твиттер», «Инстаграм», «Перископ», «Одноклассники», многочисленные социальные

мессенджеры, видеоконференции, в том числе западного производства, а также интерактивные сайты и порталы знакомств.

Роль социальных сетей в наши дни переоценить сложно. Именно они формируют характер молодых людей от 16 до 20 лет, они же формируют и нравственную, либо этическую составляющую повседневной жизнедеятельности. Данный концепт крайне важно осознавать, так как современное поколение значительно отличается от предшествующего в связи с развитием и становлением социальной сферы как неотъемлемой части жизни. Важную роль играет также повсеместная компьютеризация, без которой уже невозможно представить себе обыденности в том или ином ее проявлении.

Почему такому аспекту, как внедрение социальных сетей, стоит уделять столь значительное внимание? Все дело в том, что, по словам современных ученых и экспертов, в сфере развития личностного и культурного воспитания, процесс формирования этики на сегодняшний день зависит исключительно от роли общения посредством такой сети как ВКонтакте [9].

Число зарегистрированных пользователей «ВКонтакте» превышает 23 миллиона, что по сравнению с 2007 годом почти в 40 раз больше, и данная цифра имеет тенденцию к росту.

Нельзя сказать, что безнравственность, жестокость на сегодняшний день являются единственной особенностью социальных сетей не только российских, но и западных. Однако современное поколение достаточно агрессивно общается со своими сверстниками, а яркие проявления чрезмерной сексуальной свободы и неуважения к окружающим, легко оказываются у всех на слуху.

Стоит опасаться, что подобное положение дел сохранится и в грядущих поколениях, что меняет и моральный, и социальный облик студента, как примера этической группы.

Кроме этой актуальной проблемы, существует также и положительная сторона. Приводим лишь некоторые возможности современных пользователей «Фейсбука», «ВКонтакте» либо «Инстаграма», что позволяет им выйти на качественно иной уровень этической культуры:

1. Возможность переписываться в режиме реального времени со своими друзьями, а также с друзьями друзей, обмениваясь важной и полезной информацией.

2. Возможность отправлять и получать денежные и иные средства посредством использования социальных мессенджеров и электронных платежных систем.

3. Возможность видеть собеседника в онлайн режиме, обмениваться фото и видео любого содержания, что не может не оказывать влияния на развитие личности с точки зрения этики и этической культуры.

4. Более 80% российских студентов бакалавров посредством социальных сетей проходит обучение, в том числе с целью обретения высшего образования.

5. Преподавательская и практическая деятельность также формируют личность студента, так как интернет сегодня стал основным звеном в получении информации любого качества и содержания, что формирует личность студента с точки зрения этики.

Таким образом, нельзя в полной мере утверждать, что интернет «стёр» такие общие этические понятия, как доброта, культура, любовь, честность и иное, но то, что студенты видят данный процесс с несколько иного ракурса – это признанный факт. Исходя из вышеизложенной информации, можно утверждать, что важность понимания особенностей формирования этической культуры у современных студентов не может быть обособленной и опираться только на традиционную моральную сторону вопроса. Данная проблема в России развивается не обособленно, как это происходит, например, в Китае, где доступ в интернет контролируется специальными службами. Природа

этики у отечественных студентов строится на основе его особенностей восприятия мира, что в значительной степени напоминает нам структуру развития отношений с точки зрения нравственности в Европе, США или Австралии.

Список использованных источников:

1. Психология и этика делового общения [Текст] : уч-к для вузов / В. Ю. Дорошенко, Л. И. Зотова и др.; под ред. проф. В. Н. Лавриненко. – 2-е. изд. - М.: ЮНИТИ, 1997. – 279 с.
2. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям [Текст] / В.А. Сухомлинский. – Киев, 1969. – С. 83.
3. Жаворонков, А.Г. Гомеровская мораль: современное состояние вопроса [Текст] / А.Г. Жаворонков // Развитие личности. – 2008. – №3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/gomerovskaya-moral-sovremennoe-sostoyanie-voprosa>, свободный. – 04.03.2019.
4. Тюрин, Г.Т. Этические категории в интерпретации античных мыслителей [Электронный ресурс] / Г.Т. Тюрин // Вестник МГУКИ. 2010. №5. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/eticheskie-kategorii-v-interpretatsii-antichnyh-mysliteley>, свободный. – 04.03.2019.
5. Разин, А.В. Исторические формы морали и современная этика [Текст] / А.В. Разин // Философия и общество, 2017. – №1 (82). – С. 61-91.
6. Воропаева, Ю.П. К проблеме этики ненасилия в условиях глобализации [Текст] / Ю.П. Воропаева // Вестник ОГУ, 2011. – №7 (126). – С. 96-99.
7. Михайлова Т.В. Модель процесса формирования общечеловеческих ценностей у студентов [Текст] / Т.В. Михайлова // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе, 2011. – №1. – С.244-247.
8. Вараксин, А.В. Влияние социальных сетей на формирование ценностных ориентиров современной молодежи [Текст] / А.В. Вараксин // Преподаватель XXI век, 2017. – №2. – С. 205-212.

9. Пупкова, Ю.В. Этические аспекты инноваций в виртуальных сообществах (на примере первоапрельской шутки в социальной сети «ВКонтакте») [Электронный ресурс] / Ю.В. Пупкова // Научный журнал КубГАУ - Scientific Journal of KubSAU, 2017. – №133. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/eticheskie-aspekty-innovatsiy-v-virtualnyh-soobshchestvah-na-primere-pervoaprelskoy-shutki-v-sotsialnoy-seti-vkontakte>, свободный. – 04.03.2019.

Мифтахова Д.Р.,
студентка 312 группы,
педагогического факультета,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
г. Шадринск
E-mail: Dianochka.miftakhova@mail.ru

Психолого-педагогические аспекты развития активности и самостоятельности у детей младшего школьного возраста

Федеральный государственный образовательный стандарт в настоящее время предполагает под важнейшей задачей обучения создание благоприятных условий для формирования личности, которая в будущем станет нравственной, трудолюбивой, самостоятельной и активной (то есть к концу обучения личность должна иметь данные качества).

Проблемой формирования самостоятельности и активности у детей младшего школьного возраста занимаются многие психологи и педагоги, такие как Н.Г. Алексеева, А.Ф. Ахматова, И.С. Кона, А.С. Макаренко, Р.С. Немов, В.Н Турченко, В.В. Чебышева и многие другие.

Большинство выдающихся психологов и педагогов считают, что в течение младшего школьного возраста у детей наблюдается природная любознательность, отзывчивость, готовность воспринимать и получать новые знания. Это связано с тем, что младший школьный возраст – это вершина детства, который протекает с 7 до 11 лет. П.П. Блонский считает, что этот период характеризуется активным развитием мотивационной сферы, так как ребенок в 7 лет испытывает кризис (окончание дошкольного возраста) и в 11 лет начинается подростковый возраст. Именно поэтому в данный период развиваются такие качества личности, как: нравственность, эстетика, активность, этика, основы поведения, самостоятельность, культура поведения [2, с. 138].

Также есть мнение, что период младшего школьного возраста является самым благоприятным временем для развития активности и самостоятельности, поскольку у детей меняется вид деятельности, окружение людей, и они, став школьниками начинают выполнять социально оцениваемую деятельность (начинают учиться). Именно в этот момент учитель должен побуждать учащихся к инициативе, учить их планировать работу, выделять цель и результат.

В.В. Давыдов в своих работах подчеркивает, что младший школьный возраст – это период, когда ребенок постигает процесс учения, проявляя такие качества, как заинтересованность в учебном процессе, активность и самостоятельность в ходе этого процесса [10, с. 95].

Рассмотрим различные трактовки понятия «активность».

В философии активность рассматривают как:

- всеобщее свойство материи, которое выступает мерой направленного действия;
- возбужденное состояние объекта, обуславливающее обратное воздействие на действие;

– способность материальных объектов вступать во взаимодействие с другими объектами [9, с. 45].

В психологии активность обозначает такие явления, как:

- определенная, конкретная деятельность индивида;
- состояние, противоположное пассивности;
- явление, противоположное реактивности (действия субъекта внутренне вовлечено) [13, с. 62].

По мнению М.В. Гамезо, активность понимается как важнейшее качество личности, которое способно изменять окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами и целями [6, с. 253].

Активность, с точки зрения З. Фрейд, трактуется как инстинктивное побуждение, данное человеку от рождения, передающиеся по наследству [19, с. 485].

А.В. Батаршев активность рассматривает как характеристику личности, которая включает в себя целенаправленность, мотивацию, осознанность, эмоциональность, а также инициативность [1, с. 29].

В Педагогическом словаре активность рассматривается как «деятельное состояние личности, которое характеризуется стремлением к учению, умственному напряжению и проявлению волевых усилий в процессе овладения знаний» [14, с. 16].

Обобщая все вышесказанное, в нашем исследовании *активность понимается как деятельность личности, при которой происходит стремление к обучению, при помощи волевых усилий.*

У понятия «самостоятельность» также нет единого трактования. Так, в философии самостоятельность трактуется как обобщенное свойство личности, проявляющее в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение [17, с. 187].

В Словаре психолога самостоятельность раскрывается как осуществление действий своими силами, без посторонней помощи [7, с. 381].

По мнению С.Л. Рубинштейна, самостоятельность понимается как способность, которая позволяет самому мыслить связанно с выработкой цельного мировоззрения [18, с. 421].

В педагогике самостоятельность рассматривают как волевое свойство личности, способность систематизировать, планировать регулировать и активно осуществлять свою деятельность без постоянного руководства и практической помощи извне [4, с. 83].

Самостоятельность, с точки зрения Г.М. Коджаспировой, трактуется как умение субъекта структурировать свою деятельность [15, с. 58].

С.Ю. Головин в своих трудах самостоятельность раскрывает как обобщенное свойство личности, проявляющееся инициативности, критичности, адекватной оценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение [8, с. 284].

Таким образом, под самостоятельностью мы будем понимать волевое свойство личности, при котором исходит инициативность, но при этом все действия осуществляются без посторонней помощи.

Сходство понятий «активность» и «самостоятельность» заключается в том, что у обладателей этих качеств должны развиваться волевые усилия. Но многие ученые и исследователи в своих работах подчеркивают, что при любом развитии качества личности нужно учитывать возрастные особенности, в том числе и ребенка.

Так прежде, чем развивать самостоятельность и активность у младших школьников, необходимо изучить имеющуюся «базу» знаний, умений и навыков, которые заложили в дошкольном возрасте, поэтому проведем сравнительный анализ особенностей развития активности и самостоятельности у двух возрастных групп.

Так, группа ученых (В.Н. Кругликов, Е.В. Платонов, Ю.А. Шаранов [16, с. 126], И.С. Штепина [20, с. 74]) выделяет следующие особенности развития

активности у детей дошкольного и младшего школьного возраста: мышление, внимание и память (см. табл. 1).

Таблица 1

Особенности развития активности у детей дошкольного и младшего школьного возраста

Составляющие активности	Дошкольный возраст	Младший школьный возраст
1	2	3
Мышление	В данный период у дошкольника развито наглядно-действенное мышление, то есть ребенок, начиная с 2 лет «размышляет» и «думает» руками (так они формируют свои представления об окружающем мире), например, мальчик разбирает машинку, а иногда и ломает, чтобы узнать из чего она состоит.	В данный период происходит переломный момент в жизни ребенка, потому что совершается переход от наглядно-образного к совестно-логическому. У детей формируется мыслительная деятельность и собственное рассуждение. Учащиеся доводят со временем до автоматизма анализ, внутренний план действий и рефлексю.
Внимание	Внимание в дошкольном периоде зачастую зависит от их интереса к окружающим предметам и действия над ними. Дети сосредоточены до тех пор, пока их интерес не погаснет.	В 1 классе дети рассеяны. Чтобы предотвратить невнимательность, нужно повысить устойчивость внимания, развивать навыки переключения и распределения.
Память	У дошкольников память находится на самом пике. Ребенок легко и без огромных усилий заучивает стихи и сказки.	Память у младших школьников становится регулируемой и оправданной за счет ярких, эмоционально-насыщенных событий жизни. Именно поэтому нужно поддерживать интерес к школьным занятиям, поскольку его активная позиция – это обязательное условие для развития памяти.

Таким образом, из таблицы 1.2. мы видим, что развитие активности детей в младшем школьном возрасте зависит на прямую и строится на основе заложенных и развитых ранее (период дошкольного возраста) особенностях.

Проблемой особенностей развития самостоятельности у детей дошкольного и младшего школьного возраста занимались многие психологи и педагоги (Л.С. Выготский, Л.А. Головей, Л.Ф. Обухова, А. Фрейд, В.Б. Хозиев,

О.В. Хухлаева и многие другие), которые в своих научных трудах выделяют следующие (см. табл. 2).

Таблица 2

Особенности развития самостоятельности у детей дошкольного и младшего школьного возраста

Составляющие самостоятельности	Дошкольный возраст	Младший школьный возраст
1	2	3
Волевые качества	У дошкольников слабо развиты волевые качества, поскольку в данном возрасте с трудом дается торможение двигательной активности, поэтому его нужно развивать упражнениями, которые уже формируют волевые качества дошкольника. Но эти стороны волевого процесса развиты очень слабо, и ребенок в течение долгого времени не может быть сосредоточенным. Все это развивается через такие виды деятельности, как труд, игра, учение.	У детей младшего школьного возраста появляются такие волевые качества как: самостоятельность, настойчивость, выдержка. При этом центральными видами деятельности – это труд и учение.
Самооценка	У детей дошкольного возраста самооценка завышена. Ребенок в данном возрастном периоде зачастую отмечают в себе только хорошие, положительные качества, часто переоценивают себя. Они высокомерны, самоуверенны и не слушают мнения других людей.	Самооценка у младших школьников становится адекватной. Представление о себе соответствует реальности, мнение ребенка о себе совпадают с тем, что он в действительности собой представляет при адекватной самооценке. Правильно указывают свои плюсы и минусы.
Формирование произвольности	Произвольность формируется к концу данного возраста. Поскольку дети узнают определенные правила и нормы поведения в обществе со временем.	Произвольность у детей младшего школьного возраста сформирована, необходимая активная интеллектуальная сфера. Дети окончательно усваивают требования учителя, выполнения правил поведения в школе, умения организовывать самостоятельно деятельность.

Можно сделать вывод о том, что дети младшего школьного возраста более самостоятельны, чем дошкольники. Так как период младшего школьного

возраста считается наиболее благоприятным для развития самостоятельности, потому что именно в школе происходит оценивание деятельности, которая стимулирует детей к инициативе, самостоятельному планированию работы, постановки цели и задач, а также достижении определенных результатов.

М.Д. Зимина и И.Ю. Троицкая в своих трудах определили эффективные способы развития самостоятельности у детей младшего школьного возраста:

- поручение большего процента дел для самостоятельного выполнения детьми, при этом больше доверять им, то есть не контролировать каждый шаг;
- поощрять стремление детей к самостоятельности и давать им самим производить адекватную оценку действиям;
- не давать готовое решение, а лишь направлять пути разрешения задач;
- положительные эмоции порождают удовлетворение от труда;
- нужно позволять детям сталкиваться с отрицательными последствиями их действий [12, с. 68].

Таким образом, у каждого возрастного периода есть свои особенности развития как самостоятельности, так и активности. В младшем школьном возрасте любое развитие протекает легче, поскольку нет кризиса 3 лет, но с другой стороны, если какие-либо качества не развиты в дошкольном возрасте, то их тяжело будет с нуля сформировать уже в возрасте от 7 лет.

Поэтому А.Л. Вегнер и Д.Б. Эльконин выделяют 3 этапа работы учителя над самостоятельностью и активностью младших школьников:

1. Подготовительные работы с младшими школьниками определяют уровень готовности к обучению и индивидуальные способности его психических процессов, общения, поведения, деятельности, которые необходимо учесть в процессе обучения.

2. Планирование индивидуальной работы с классом помогает устранить выявленные пробелы и повысить школьную готовность для профилактики школьной дезадаптации.

3. Осуществление процесса обучения с учетом всех проведенных анализов и требований подразумевает составление плана обучения будущих школьников с учетом их индивидуальных способностей [3, с. 37].

На каждом из этих этапов нужно учитывать психологические особенности возраста. По мнению Л.С. Выготского, у детей дошкольного возраста преобладала игровая деятельность, которую сменила на следующем возрастном периоде учебная деятельность. Поэтому также учитель должен объяснить, то учение – это не игра, а серьезная работа. При этом использовать лишь элемент игры, либо дидактические игры для формирования интереса к процессу обучения [5, с. 201].

Повышение интереса к учебному процессу у младших школьников – это лишь одна из задач учителя, нельзя забывать о развитии познавательной активности и самостоятельности у учеников. М.А. Данилов в своих трудах предлагает задачи по формированию познавательной активности и самостоятельности у учеников:

- оказывать внимание каждому ученику;
- замечать у учащихся познавательный интерес;
- создавать условия для интереса к науке, знаниям [11, с. 45].

Группа исследователей (К.Л. Полупан, Ж.Е. Сарсекеева, Н.Б. Сафарова) считают, что система формирования самостоятельности и активности у младших школьников на уроках включает в себя такие взаимосвязанные компоненты, как:

- а) обеспечение для учащихся интереса и личностного смысла учебно-поисковой деятельности;
- б) содержание учебно-поисковой деятельности;
- в) организация учебно-поисковой деятельности.

Поисковая деятельность в начальной школе состоит из задач, которые должны решаться при соединении разных видов мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного и логического). Содержание и организация

учебно-поисковой деятельности должна быть направлена на формирование активной и самостоятельной личности через систему заданий, которые развивают сотрудничество с учителем к самостоятельной работе и создает для учащихся возможность реального участия в поиске.

Изучив психолого-педагогические литературы, мы выделили понятия «активности» и «самостоятельности». Под активностью понимается деятельность личности, при которой происходит стремление к обучению, при помощи волевых усилий. А самостоятельность – это волевое свойство личности, при котором исходит инициативность, но при этом все действия осуществляются без посторонней помощи. Схожесть этих понятий заключается в том, что без волевых усилий личности развитие самостоятельности и активности невозможно. Также можно сделать вывод, что с учениками младшего школьного возраста нужно проводить большое количество работ на основе заложенных знаний, умений и навыков с детского сада. Для этого необходимо знать возрастные особенности детей, проводить с учащимися работы как до начала, так вовремя и в конце обучения, учитывая индивидуальные особенности личности. Поскольку, ведущим условием развития активности и самостоятельности у младших школьников – это их особенности развития как в дошкольном, так и в младшем возрасте (волевые качества, самооценка, формирование произвольности, мышление, внимание, память). Именно в этот возрастной период нужно проводить работу по развитию активности и самостоятельности через изложенные способы, этапы и компоненты, чтобы данная работа была эффективной.

Список использованных источников:

1. Батаршев, А.В. Учебно-профессиональная мотивация молодежи [Текст] / А.В. Батаршев. – М. : Академия, 2009. – 192 с.
2. Блонский, П.П. Психология младшего школьника [Текст] / П.П. Блонский. – М. : Институт практической психологии, 1997. – 575 с.

3. Вегнер, А.Л. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей [Текст] / А.Л. Вегнер, Д. Б. Эльконин. – М. : НИИОПП, 2006. – 48 с.
4. Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике [Текст] / А.С. Воронин. – М. : Екатеринбург, 2006. – 135 с.
5. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций [Текст] / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 2003. – 328 с.
6. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
7. Головин, С. Ю. Словарь психолога-практика [Текст] / С.Ю. Головин. – М. : АСТ, 2001. – 976 с.
8. Головин, С.Ю. Словарь практического психолога [Текст] / С.Ю. Головин. – М. : АСТ, 2001. – 976 с.
9. Грицанов, А.А. Новейший философский словарь [Текст] / А.А. Грицанов. – М. : Книжный дом, 2003. – 1280 с.
10. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования [Текст] / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
11. Данилов, М.А. Умственное воспитание [Текст] / М.А. Данилов // Советская педагогика. – 2004. – №3. – С. 14-19.
12. Зими́на, М.Д. Развитие самостоятельности и трудолюбия в младшем школьном возрасте [Текст] / М.Д. Зими́на, И.Ю. Троицкая // Молодой ученый. – 2016. – №4. – С. 108-113.
13. Зинченко, В. Большой психологический словарь [Текст] / В. Зинченко, Б. Мещеряков. – М. : АСТ, 2009. – 816 с.
14. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2005. – 176 с.

15. Коджаспирова, Г.М. Педагогическая практика в начальной школе [Текст] / Г.М. Коджаспирова. – М. : Академия, 2000. – 272 с.
16. Кругликов, В.Н. Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности [Текст] / В.Н. Кругликов, Е.В. Платонов, Ю.А. Шаранов. – М. : П-2, 2006. – 190 с.
17. Лебедев, С.А. Философия науки: словарь основных терминов [Текст] / С.А. Лебедев. – М. : Академический Проект, 2004. – 320 с.
18. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 488 с.
19. Фрейд, З. Основные психологические теории в психоанализе [Текст] / З. Фрейд. – М. : АСТ, 2006. – 400 с.
20. Штепина, И.С. Особенности развития познавательной активности дошкольников [Текст] / И.С. Штепина. – Чита : Молодой ученый, 2011. – 91 с.

Молостова Е.А.

магистрант второго года обучения
направление подготовки – Социальная работа,
профиль «Управление в социальной работе»,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,
г. Челябинск

E-mail: katifa_1801@mail.ru

Соколова Н.А.

д.п.н., профессор кафедры
социальной работы, педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,
г. Челябинск

Управление процессами профилактики девиантного поведения подростков в системе образования

Профилактика девиантного поведения подростков всегда остается актуальным направлением деятельности системы образования. Значительную часть своей жизни ребёнок проводит в образовательном учреждении, для некоторых школа выступает главным институтом для формирования личности, например, в семьях «группы риска», для которых воспитание ребенка отходит на второй план.

Одной из главных задач педагогического коллектива, а также администрации школы является оптимально организованный процесс профилактики девиантного поведения, который должен начинаться с начального звена.

Современные исследователи трактуют данное понятие по-разному, но смысл во всех определениях един. Например, они рассматривают девиантное поведение, как результат нарушения процесса социализации человека [1]. Другие учёные девиантное поведение рассматривают как поведение не соответствующее нравственным или правовым нормам и требованиям общества [2]. Рассмотрев данное понятие можно сделать вывод, что девиантное поведение – это отклоняющееся, то есть поведение, которое не соответствует общепринятым социальным нормам, а также способное нарушать законы.

Чаще всего мы сталкиваемся с девиантным поведением именно подростков, так как данная категория детей наиболее уязвима и подвержена современным негативным тенденциям. Многим известно, что подростковый возраст не имеет чётких границ. В отечественной психиатрии он ограничивается периодом 14-18 лет, в психологии от 10-11 до 15 лет, в

педагогике до 16 лет, но какие бы границы мы себе не выделяли, мы чётко понимаем, что подросток, это ребёнок школьного возраста.

В образовательных организациях ведётся многообразная работа с подростками девиантного поведения – это профилактические беседы, тренинги, классные часы о законодательстве РФ, посещение на дому семей «группы риска», работа с родителями, взаимодействие с органами внутренних дел, привлечение трудных подростков к общественно-полезной работе. Вся эта работа направлена на подростков, которых уже можно назвать девиантными, но работу необходимо вести и с подростками, не попавшими в зону риска, так как сам по себе подростковый возраст влечёт к чему-то новому, и не всегда подростки, совершив какое-либо правонарушение понимают изначально к каким это последствиям может привести.

С медицинской точки зрения понятие профилактика - это система мер по предупреждению болезней, сохранению здоровья, увеличению продолжительности жизни [3]. Традиционно выделяют три вида профилактики: первичная - система мер предупреждения возникновения и воздействия факторов риска развития заболеваний; вторичная профилактика - комплекс мероприятий, направленных на устранение выраженных факторов риска, которые при определенных условиях могут привести к возникновению, обострению и рецидиву заболевания; третичная профилактика - комплекс мероприятий, по реабилитации больных, утративших возможность полноценной жизнедеятельности. Данные три вида профилактики распространяются и на подростков: первичная – работа со всеми несовершеннолетними, которые не входят в «группу риска»; вторичная профилактика – это комплекс мероприятий, направленных уже именно на подростков девиантного поведения, а третичная профилактика – это мероприятия по реабилитации трудных подростков.

Важной составляющей профилактической деятельности является управление этим процессом. В общеобразовательных учреждениях при

организации работы по профилактике девиантного поведения основываются на следующие нормативно-правовые документы: Конвенция о правах ребенка, Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный Закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних».

Без решения таких вопросов как: анализ, планирование, преждевременное выявление подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию, организация профилактической деятельности и её координация, невозможно эффективно выстроить систему профилактики девиантного поведения подростков. Педагоги должны хорошо представлять себе возможные причины возникновения девиантного поведения подростков в каждом конкретном случае, уметь анализировать их поведение с учетом возможных факторов риска, а также выбирать эффективные методы по работе с подростком и его семьей.

На школьном уровне эту функцию выполняют Советы профилактики. Совет профилактики - это коллегиальный орган, целью которого является планирование, организация и осуществление контроля за проведением всех ступеней профилактики социально опасных явлений среди несовершеннолетних. Совет профилактики проводит профилактическую работу в течение года не только с несовершеннолетними, а также с их родителями, помогая в воспитании собственных детей. Данная организация создается в каждом общеобразовательном учреждении, потому что она выступает начальным звеном при работе с подростками девиантного, взаимодействуют с другими органами системы профилактики.

Список использованных источников:

1. Беличева, С. А. Основы превентивной психологии [Текст] / О.В. Беличева - М.: Редакционно-издательский центр консорциума «Социальное здоровье России», 2009. - 199 с.

2. Казанская, В.Г. Подросток: трудности взросления [Текст] / В.Г. Казанская - 2-е изд. Доп – СПб.: Питер, 2008. - 283 с.
3. Холостова, Е.И. Глоссарий социальной работы [Текст] / Е.И. Холостова – М. - 2-е изд., 2010. - 220 с.
4. Холостова, Е.И. Управление в социальной работе [Текст] / Е.И. Холостова – М. – 2-е изд., 2012. – 256 с.

Мурзина Л.В.,

магистрант первого года обучения
направление подготовки – Педагогическое образование,
профиль «Управление образовательными организациями»,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,
E-mail: murzina26@yandex.ru

Волчегорская Е.Ю.,

д.п.н., профессор кафедры педагогики, психологии и предметных методик
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,
г. Челябинск
E-mail: volchegorskayaeu@cspu.ru

Управление художественно-творческой деятельностью младших школьников в образовательной организации

В последние десятилетия происходящие изменения во всех сферах жизни человека требуют переосмысления содержания, методов и форм в организации в разнообразных областях образования. Особенно востребованными становятся технологии, направленные на развитие человека с творческим потенциалом.

Эстетическое воспитание является одним из важных направлений развития креативности, особенно в младшем школьном возрасте, поэтому таким актуальным становится внимание к управлению учебно-воспитательным процессом, направленным на художественно-творческое развитие ребенка. Дисциплины художественного цикла, направленные на формирование художественно-эстетических способностей у младших школьников, становятся одним из важнейших факторов развития креативности на начальной ступени общего образования.

Большинство из последних исследований в области педагогики художественного творчества обращается к разработке идей развивающего обучения, вытесняющих прагматический подход к преподаванию искусства. Общепедагогическое и развивающее значение занятий творчеством, которое выдвигалось на первое место отечественными деятелями художественного воспитания начала XX века А.В. Бакушинским, Ю.М. Бонди, В.Е. Пестель, Ф.И. Шмитом и др., пересматривается и вновь обретает актуальность.

Художественно-творческое развитие особенно важно в наиболее благоприятном для этого младшем школьном возрасте. Это отмечают многие психологи, педагоги и деятели культуры, такие как Д.Б. Кабалецкий, Б.М. Неменский, В.А. Сухомлинский, Б.Т. Лихачёв, Д.Ж. Овчинникова, Л.П. Печко, Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, В.И. Киреенко, А.Г. Ковалев, А.А. Мелик-Пашаев, Я.А. Пономарев, Б.М. Теплов, В.Г. Рындак и др.

Художественная деятельность обязательно связана с творческим развитием младших школьников. Искусство влияет на жизнь, на жизненные взгляды и позиции ребенка. Художественная деятельность становится запуском формирования эстетического вкуса, потребности и заинтересованности в общении с искусством, познания эстетического образа мира. Художественно-творческая деятельность очень близка младшим школьникам, школьники выражают в ней свое мнение, показать свои чувства, эмоции, настроение,

отношение к окружающему его миру Младшие школьники высказывают свое мнение о произведениях искусства, не боясь суждений.

Важнейшим аспектом становления художественно-творческой деятельности на начальной ступени образования является грамотно продуманная стратегия управления. В управлении художественно-творческой деятельностью в начальной школе существуют несколько аспектов: контроль, организация, планирование, мотивирование и регулирование.

Планирование художественно-творческой деятельностью является одним из аспектов управления, с помощью которого руководитель может проектировать работу в будущем. Этот план должен содержать цель и задачи [1, с. 23]. Руководитель образовательной организации должен уметь правильно и максимально точно пользоваться функциями управления художественно-творческой деятельностью. Для этого он может использовать определенные формы, методы, которые, в свою очередь, имеют временные рамки, установки и требования.

Контроль – еще один из аспектов управления художественно-творческой деятельностью. Контроль должен осуществляться по определенным правилам, систематично, быть открытым. При этом в рамках функции контроля необходимо корректировать организацию художественно-творческой деятельностью [2, с. 230].

Регулирование художественно-творческой деятельности происходит в процессе взаимодействия руководителя с преподавателями или учащимися. Данный управленческий подпроцесс подразумевает использование таких форм как оперативное совещание с директором, заместителями, педагогический совет, методический совет и т.п. В процессе регулирования участвуют заместители руководителя, которые должны быть наделены определенными полномочиями, иметь достаточную базу для помощи в управлении художественно-творческой деятельностью [3, с. 56].

Список использованных источников:

1. Горюнова, Л.В. Овладение знаниями и умениями педагогического менеджмента как фактор повышения качества профессиональной подготовки учителя [Текст] / Л.В. Горюнова - Ростов н / Д., 2003. - 23 с.
2. Зверева, В.И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы [Текст] / В.И. Зверева. - М.: Новая школа, 2009. - 320 с.
3. Файоль, А.Е. Управление - это наука или искусство [Текст] / А.Е. Файоль. - М., 2012. - 56 с.

Мут К.Р.,

магистрантка второго года обучения,
направление подготовки – Педагогическое образование,
профиль «Управление образовательными организациями»,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,
г. Челябинск,
E-mail: Kristina-mut-93@mail.ru

Социальное партнерство в образовательных организациях

Каждое образовательное учреждение является открыто функционирующей системой, взаимодействующей с внешней средой.

В настоящее время об образовании говорят, как о сфере услуг, употребляя такие понятия, как конкурентоспособность, образовательная услуга, социальное партнёрство. Новые условия требуют и новых форм управления. Проблема поиска ресурсов становится для образовательных учреждений сложной задачей. Особенно явно она заметна в дополнительном образовании, т.к. от ее решения зависит финансовое обеспечение учреждения, его

жизнеспособность и конкурентоспособность. Все попытки решить проблемы в современных условиях только за счет государства не являются успешными, поэтому каждая образовательная организация стремится повысить эффективность системы управления за счет взаимодействия с социальными партнерами.

Социальное партнёрство – это трудовые взаимоотношения, характеризующиеся единством взглядов и гармоничными действиями лиц наемного труда, работодателей и государства. Главные принципы социального партнерства: учет взаимных требований и ответственности, уважительное отношение к интересам друг друга, разрешение споров и конфликтных ситуаций. Социальное партнёрство в образовании – это взаимодействие равноправных сторон на основе подписанного на определенное время соглашения в целях решения определённой социальной проблемы, которая в чем-либо не удовлетворяет одну из сторон и которую результативнее решать путем объединения материальных, финансовых, человеческих и других ресурсов, а также организационных стремлений до достижения нужного результата [2].

Термин «социальное партнерство» – сравнительно новое понятие. Оно появилось в России в связи со сменой форм собственности. Начальный смысл его заключался в том, что представители работников и работодателей, обязаны решать проблемы взаимоотношений путем переговоров, достижения согласия и нахождения компромиссов. В научной литературе социальное партнерство характеризуется неоднозначно и многоаспектно. С одной стороны, это специфичный тип коллективных отношений между социальными группами, слоями, общностями и другими структурами, с другой механизм взаимоотношений между государственными органами, представителями работодателей и работников. Кроме того, социальное партнерство рассматривается как особый тип социально-трудовых отношений, присущий рыночной экономике, обеспечивающий на основе равноправного

сотрудничества работодателей и наемных работников оптимальный баланс и воплощение в жизнь их основных интересов. Трудовой кодекс Российской Федерации первым из всех стран дал законодательное определение этого термина: социальное партнерство — система взаимоотношений между работниками, работодателями, органами государственной власти, органами местного самоуправления, направленная на обеспечение согласования интересов работников и работодателей по вопросам регулирования трудовых отношений и иных непосредственно связанных с ними отношений (ст. 23 ТК РФ). Образовательные организации, сейчас активно включаясь в систему рыночного устройства государства, адаптируя и принимая экономические термины и понятия под свою специфику, рассматривают социальное партнерство скорее не в контексте социально-трудовых отношений, а как оригинальный механизм общения с «окружающим миром».

Результатом социального партнерства является социальное согласие в обществе. Многие управленцы образовательных организации не хотят рассматривать социальное партнерство именно с этой основной позиции. Пытаясь организовать систему взаимодействия с партнерами не направленную на решение этой цели, они сужают задачи совместной деятельности до решения проблем самой образовательной организации. Это приводит к неэффективности такого партнерства, отсутствию его социальной значимости, полезности. Партнерство внутри системы образования между социальными группами в которое вступают работники системы образования, контактируя с представителями других сфер общего воспроизводства, инициирует система образования как особая сфера социальной жизни, вносящая свою лепту в становление гражданского общества [1].

Партнерские отношения, позволяющие образовательной организации выйти на новый уровень, способствуют и решению таких задач, как социализация обучающихся. Россия – страна лидер, ей нужны активные деятели, грамотные специалисты, способные принимать решения и нести

ответственность. Только становясь субъектом социальной жизни и образовательной деятельности, человек вырабатывает определенный способ решения жизненных противоречий, осознавая ответственность перед собой и людьми за последствия своего решения.

Список использованных источников:

1. Бочкарев, В.И. Демократизация управления общим образованием в России [Текст] / В.И. Бочкарев // Педагогическая наука и практика: проблемы и перспективы: сб. науч. статей. Выпуск 1. – М.: ИОО МОН РФ, 2004. – С. 186.
2. Лексикон социальной работы [Текст]: учебное пособие / гл. ред. С. М. Кибардина, Т. А. Поярова. – Вологда: Русь, 2005. – С. 540.

Нагейкина Е.Г.,
магистрантка 261-М группы
факультет Технологии и предпринимательства
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
г. Шадринск

Анализ понятия «исследовательская деятельность обучающихся в колледже»

Определение понятия «исследовательская деятельность обучающихся в колледже» становится возможным при проведении дополнительного анализа его составляющих - «исследование» и «деятельность».

Изучение научной литературы дает основание рассматривать понятие «исследование» как процесс изучения каких-либо объектов с целью получения новых знаний и использования их для изменения окружающей действительности [3].

Вторая составляющая – понятие «деятельность» трактуется по-разному с позиции различных наук: как особая форма активного отношения человека к миру, которая проявляется в процессе его изменений (философский аспект); как особый вид осуществляемой сознательно и целенаправленно социальной активности человека для достижения конкретной цели (психологический аспект); как активность человека (субъекта) во взаимодействии с окружающей действительностью, направленная на ее преобразование для удовлетворения собственных потребностей (педагогический аспект) и т.д.

Обобщение имеющегося материала дает основание трактовать понятие «деятельность» как специфическую активную форму взаимодействия человека с окружающей действительностью, в процессе которого субъект (человек) сознательно и целенаправленно изменяет, и преобразует какие-либо объекты с целью удовлетворения своих потребностей [3].

С учетом вышесказанного рассмотрим понятие «исследовательская деятельность».

В современной научной литературе исследовательская деятельность понимается как «специфический вид познавательной деятельности, в ходе которой с помощью разнообразных методов выявляются новые, прежде не известные характеристики изучаемого объекта» [2, с.21], либо как «особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения» [1, с. 4-54].

Учитывая, что исследовательская деятельность выступает как: специфический вид познавательной деятельности; направленный на удовлетворение интеллектуальных и других потребностей человека и имеющий своим результатом новое знание.

Т.е. исследовательская деятельность может трактоваться как особый вид познавательной деятельности человека, который характеризует его осознанную

поисковую активность и направлен не только на удовлетворение потребностей человека, но и на получение новых знаний об окружающей действительности.

Понятие «обучающийся» в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», принятом Государственной Думой 21 декабря 2012 года, определяется как физическое лицо, осваивающее образовательную программу [4].

В этом же документе термин «колледж» обозначается как профессиональная образовательная организация (среднее специальное учебное заведение), реализующая основные профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования базовой и углубленной подготовки [Там же].

С учетом этого термин «обучающиеся в колледже» может использоваться для обозначения лиц, осваивающих образовательные программы среднего профессионального образования, т.е. программы подготовки квалифицированных рабочих, служащих, программы подготовки специалистов среднего звена [4].

При формулировке определения понятия «исследовательская деятельность обучающихся в колледже» мы учитывали следующие его характеристики:

- субъект исследовательской деятельности – обучающийся в колледже и осваивающий образовательную программу среднего профессионального образования;

- сфера осуществления деятельности – процесс профессиональной подготовки будущих специалистов в колледже;

- функции исследовательской деятельности обучающихся в колледже представлены двумя группами: 1) характеризует процесс деятельности и включает *деятельностную функцию* (освоение современных технологий и методов работы с информацией различного вида, необходимой для исследовательской деятельности) и *стимулирующую функцию* (усиление

субъектной позиции обучающихся в исследовательской деятельности, побуждение их к овладению и применению исследовательского подхода в профессиональной деятельности); 2) отражает личностный аспект результатов исследовательской деятельности обучающихся: *образовательная функция* (расширение общекультурных и профессиональных знаний, связанных с подготовкой к исследовательской деятельности; освоение общих и специальных компетенций, связанных с педагогической деятельностью, совершенствование умений работы с разнообразными средствами исследовательской деятельности и др.) и *развивающая функция* (развитие профессионально-личностных качеств, необходимых для осуществления исследовательской деятельности в избранной профессиональной сфере);

- цель исследовательской деятельности обучающихся – представлена триадой: 1) образовательная - обеспечение обучающихся объективно или субъективно новыми знаниями, необходимыми для успешной самостоятельной профессиональной деятельности, 2) воспитательная – формирование у обучающихся личностных качеств, связанных с исследовательской деятельностью; 3) развивающая – развитие у обучающихся интереса к исследовательской деятельности, исследовательского мышления, способности и готовности к решению исследовательских проблем, связанных с профессиональной деятельностью и пр.;

- задачи исследовательской деятельности обучающихся обуславливаются ее функциями и целью: 1) *задачи образовательного характера* (создание условий для формирования у обучающихся адекватных представлений об основах научного исследования; овладение системой имеющихся профессиональных знаний и способах получения новых знаний, связанных с профессиональной деятельностью; 2) *задачи деятельностного характера* (создание условий для формирования и развития у обучающихся колледжа умений и навыков исследовательской деятельности, необходимых для её осуществления не только в рамках профессиональной подготовки, но и в

будущей профессиональной деятельности); 3) *задачи стимулирующего характера* (активизация исследовательской позиции будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки в колледже; использование системы методов, средств и технологий, стимулирующих развитие у обучающихся интереса к исследовательской деятельности, личностных качеств, обеспечивающих успешность исследовательской деятельности в избранной профессиональной сфере).

С учетом выделенных характеристик понятия «исследовательская деятельность обучающихся в колледже» мы рассматриваем данный феномен как особый вид познавательной деятельности обучающихся, осуществляемой в процессе профессиональной подготовки и квазипрофессиональной деятельности будущих специалистов, направленной на изучение профессиональных объектов с целью получения новых знаний о них и использование их для преобразования данных объектов; а также на развитие у будущих специалистов исследовательских качеств, обеспечивающих успешность будущей профессиональной деятельности.

Необходимо отметить, что при характеристике рассматриваемого понятия необходимо затронуть вопрос о видах исследовательской деятельности обучающихся в колледже. С учетом значимости результатов исследовательской деятельности для личности будущего специалиста выделяют научно-исследовательскую и учебно-исследовательскую деятельность обучающихся. Научно-исследовательская деятельность обучающихся направлена на получение объективно новых научных знаний, которые имеют существенное значение для развития науки и практики в конкретной сфере профессиональной деятельности. Учебно-исследовательская деятельность обучающихся в колледже направлена на получение субъективно нового для них знания. Получение такого знания становится не целью деятельности, а средством активизации познавательной деятельности обучающихся, развития у их

интереса к исследовательской деятельности и преобразованию профессиональной действительности.

Заканчивая анализ понятия «исследовательская деятельность обучающихся в колледже», отметим, что с учетом анализа научной литературы мы понимаем его как особый вид познавательной деятельности обучающихся, осуществляемой в процессе профессиональной подготовки в колледже и квази профессиональной деятельности будущих специалистов, направленной на изучение профессиональных объектов с целью получения новых знаний о них и использование их для преобразования данных объектов; а также на развитие у будущих специалистов исследовательских качеств, обеспечивающих успешность будущей профессиональной деятельности.

Основная цель исследовательской деятельности обучающихся представлена триединством образовательной, воспитательной и развивающей составляющих.

Исследовательская деятельность обучающихся в колледже реализует в единстве и взаимосвязи две группы функций, связанные с процессуальным (деятельностная и стимулирующая функции) и личностным аспектами (образовательная и развивающая функция).

Список использованных источников:

1. Леонтович, А.В. Разговор об исследовательской деятельности: Публицистические статьи и заметки [Текст] / под ред. А.С. Обухова. – М.: Исследовательская работа школьников, 2006. – 112 с.
2. Образцов, П.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст]: курс лекций / П.И. Образцов. – Орел, 2002. – 291 с.
3. Система подготовки студентов вуза к исследовательской деятельности в условиях ФГОС нового поколения [Текст]: монография / Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова; Межднар.академия наук пед. образования. – Ставрополь: Центр научного знания «Логос», 2016. – 142 с.

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа - http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_166143/, свободный. – 24.04.2019.

Насенник Л.А.,

Руденко А.В.,

студентки 4 курса,

факультета инклюзивного и коррекционного образования,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,

Черникова Е.Г.,

канд. соц. наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,

г. Челябинск

E-mail: helen1268@mail.ru

Семья в представлениях современной молодежи

В наши дни современная семья претерпевает коренные изменения: изменяется её структура, численность, а самое главное – ценность. По данным Росстата, в первом месяце 2019 года в стране было заключено 31185 браков (в 2018 году – 49005 браков) и зарегистрировано 19655 разводов (в 2018 – 48807). Таким образом, число браков уменьшилось и составило 63,6 % от аналогичного периода в 2018 году. Но число разводов уменьшилось еще больше и в январе 2019 года составило всего 40,3 % от января 2018 года [3], что говорит о

тенденции сохранения института семьи. Исследования среди подростков и молодежи показывают, что в структуре ценностей семья продолжает занимать одно из первых мест [2, 6, 7].

Однако, несмотря на наблюдающуюся положительную динамику снижения числа разводов заметны следующие тенденции развития семейно-брачных отношений. Одна из них – стремление к новым формам брака у молодых людей. В России помимо официального супружеского союза наблюдаются следующие формы брака. Во-первых, это пробный (гражданский) брак – вид брачных отношений, не имеющих официальной регистрации. Во-вторых, виртуальный брак как форма постоянных отношений через международную компьютерную сеть Интернет между пользователями с их регистрацией на специализированных сайтах. В-третьих, открытый (Free-love в рамках семьи) брак как вид брачных отношений, при котором муж и жена ведут автономный в интимном отношении образ жизни, предоставляя друг другу полную свободу в выборе сексуальных партнеров [4].

Еще одной важнейшей тенденцией развития брака и семьи в современном обществе признается тенденция нарастания численности лиц, отказывающихся от брака и собственной семьи, т.е. нарастания безбрачия. Утверждается такая социальная норма как женское «холостячество». Данное явление получило своё распространение по ряду причин: разведённые женщины предпочитают одиночество повторному браку; женщина растёт и воспитывается в семье одинокой разведённой матерью. Часто такое явление встречается среди бывших детей из детских домов, у которых не сформировалось представление о семье и браке [5, с. 112].

На основании вышеизложенного мы можем заключить, что происходят изменения семьи как социального института в традиционном его понимании: меняется ее гендерный, количественный состав и духовно-нравственный потенциал.

Наше исследование направлено на выявление понимания современным поколением молодежи (поколением «нулевых») сущности семьи и её ценности как социального института. В исследовании принимали студенты четвертого курса факультета инклюзивного и коррекционного образования направления «Социальная работа» Южно-Уральского Государственного Гуманитарно-Педагогического Университета. Количество респондентов составило 24 человека. Нами были использованы методики: «Семейная социограмма» и тест «Моя семья».

Рисуночный тест «Семейная социограмма» позволил выявить положение субъекта в системе межличностных отношений и определить характер коммуникаций в семье. Участникам предлагалось на рисунке показать реальное и идеальное расположение членов семьи.

При анализе социограмм нами получены следующие результаты. В состав семьи респонденты включают представителей расширенной семьи. Кроме родителей, братьев и сестер внутри круга социограммы располагают бабушек и дедушек, в среднем 7-8 человек. На социограмме «Моя идеальная семья» респондентами было отражено в среднем 9 членов семьи (добавлены умершие бабушки и дедушки, также некоторые студенты изобразили свои будущие семьи, были добавлены муж, дети). Это может говорить о желании восстановить семью и расширить семейные контакты.

Только 28% отметили, что их идеальная семья изображена на бланке «Моя семья сейчас». То есть у этих испытуемых рисунки идеальной и реальной семей совпадают.

Методика обнаружила показатели достаточной самооценки «Я» и равной значимости всех членов семьи для испытуемого (размеры кругов, изображавших членов семьи, у большинства испытуемых приблизительно равны). Только 21% студентов в бланке «Моя семья сейчас» изобразили круг «Я» меньше, чем круги остальных членов семьи.

67% респондентов на бланке «Моя идеальная семья» изобразили свой круг одинаковым по диаметру с другими членами семьи. Это свидетельствует о заниженной самооценке и желании быть более значимым в глазах своих членов семьи в будущем. 14% из общего числа выборки как на бланке «Моя семья сейчас», так и на бланке «Моя идеальная семья» нарисовали свой круг по диаметру больше, чем остальные. Это говорит о завышенной самооценке респондентов.

Большинство испытуемых расположили круги своих близких родственников (родители, братья, сестры) рядом со своим. Только один респондент отметила рядом с собой только одного человека – своего друга. Это говорит о большей психологической близости по сравнению с другими членами семьи. 43% испытуемых расположили себя в центре, что отражает эгоцентричную направленность личности. Большинство испытуемых расположили круги своих отцов выше остальных членов семьи, так как, по их мнению, они обладают большей властью в семье. 21% студентов обозначили некоторых своих родственников в нижней части круга, что говорит о возможном конфликте субъектов.

Анализ аспекта дистанции между кругами выявил следующие результаты: 64% обнаружили достаточно комфортное положение испытуемого в своей семье (участники исследования расположили круги членов семьи в центре круга на обоих бланках). 14% на бланке «Моя семья сейчас» расположили членов своей семьи в нижней части круга, что может свидетельствовать о том, что в семье респондент испытывает некоторый дискомфорт. На бланке «Моя идеальная семья» – все кружки расположены в центре. Значит, существующий в настоящий момент дискомфорт в семейном пространстве испытуемые хотят изменить.

Таким образом, по результатам проведенного тестирования мы сделали следующие выводы. Молодые люди ценят и проявляют желание сохранения традиционного института семьи, о чем говорят такие данные как желание

сохранения и расширения межпоколенческих связей в семье, подчеркивание роли отца, равная значимость и уважение каждого члена семьи, желание общаться с членами своей семьи чаще, быть с ними ближе. Конечно, такая тенденция может объясняться и тем, что студенты после окончания школы покинули родной дом, после чего контакты с родственниками могли ослабнуть.

Важно также отметить, что многие девушки помещали на рисунок своих молодых людей. Это говорит о желании уже выстраивать собственные взаимоотношения, о нацеленности на построение своей будущей, крепкой семьи.

Для подтверждения полученных результатов, второй, выбранной нами методикой, был тест «Моя семья», целью которого было выявление межпоколенных внутрисемейных связей.

Большинство студентов (87%) отметили, что в их семье имеется большой фотоархив. Это говорит о том, что большая часть семей стремятся хранить и передавать из поколения в поколение память о своих корнях. У 50 % студентов все родственники живут близко территориально, проявляя заботу о своих родственниках, особенно старшего поколения. 87,5% студентов часто проводят время у своих близких, что говорит о теплых и крепких семейных взаимоотношениях в семье. 92% опрошенных проявляют желание послушать истории, которые рассказывают взрослые и пожилые люди о своей жизни. Это говорит об осознании молодым поколением идеи о том, что без прошлого нет будущего, и получить информацию о прошедшем времени от человека, который был ее очевидцем.

На вопрос: «У меня хранится одна старинная и памятная вещь» респонденты мы получили следующие ответы: «да» 37,5%, «нет» 62,5%. Вероятно, традиция хранить и передавать, что-то ценное для семьи из поколения в поколения истощается и утрачивает себя. Меньшая часть респондентов (17%) знают, как звали их прадедушку и прапрадедушку. Исходя из полученных результатов, можно заключить, что прослеживается

межпоколенный разрыв: лишь немногие владеют знаниями об истоках своего рода.

Отвечая на вопрос теста «Я знаю, как выдавали замуж мою бабушку» 37,5% студентов ответили «да» и 62,5% «нет». На вопрос «Я часто прошу старших родственников вспомнить и рассказать, как они жили раньше», где 42% опрошенных ответили отрицательно. Нежелание младшего поколения общаться и узнавать о жизни старшего поколения стирает историю жизни самой семьи. Только 21% опрошенных видели карту своего генеалогического древа и 79% об этом не знают. Вероятно, далеко не для всех семей генеалогическое древо является ценностью.

На вопрос «Когда в музее мне показывают какие-то предметы быта наших предков», только 50% имеют о них представление и могут немного о них рассказать. 62,5% студентов считают, что у них очень большая и дружная семья. Прослеживается положительная тенденция сохранения крепких внутрисемейных (межпоколенных) связей в большинстве семей.

Результаты теста выявили, что современная молодежь стремится к сохранению взаимоотношений на данный момент существования семьи (в пределах одного/нескольких поколений), однако в большинстве случаев утрачено и стерто представление о бытие своих предков/исторических корнях (прадедушка/прапрадедушка).

Таким образом, проведённое нами исследование свидетельствует о том, что молодое поколение придерживается традиционного понимания института семьи и ценит ее как институт, сохраняющий традиции, отношения, духовно-нравственное начало.

Список использованных источников:

1. Пташко, Т.Г., Черникова, Е.Г. Система социального образования студента в условиях педагогического процесса вуза [Текст] / Т.Г. Пташко, Е.Г. Черникова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. – № 4. – С. 95–100.

2. Рослякова С.В., Пташко Т. Г., Черникова Е. Г. Особенности социализации современных подростков [Текст] / С.В. Рослякова, Т.Г. Пташко, Е.Г. Черникова // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. – Т. 7. – № 4 (25). – С. 292-296.
3. Статистика бракоразводных процессов в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://molodsemja.ru/soveti/statistika-brakorazvodnyx-processov-v-rossii.html>, свободный. – 18.04.2019.
4. Хачатрян, Л.А. Тенденции изменения современной российской семьи [Текст] / Л.А. Хачатрян // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. –2014. – Вып.4(20). – С.111-120
5. Хоменко, И.А. Современная семья: состояние и перспективы развития [Текст] / И.А. Хоменко // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2011. – №1. – С.112
6. Черникова, Е.Г., Пташко, Т.Г., Рослякова, С.В. Ценностные ориентации современных городских подростков [Текст] / Е.Г. Черникова, Т.Г. Пташко, С.В. Рослякова // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2019. – № 1 (167). – С. 333-337.
7. Черникова, Е. Г., Пташко, Т. Г., Соколова, Н.А. Социально-психологические особенности современного подростка [Текст] / Е.Г. Черникова, Т.Г. Пташко, Н.А. Соколова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. – № 5. – С. 267-284.

Насырова Д.Т.,
студент 281 группы
факультета подготовки учителей начальных классов,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,
г. Челябинск,
E-mail: daniya.nasyrova@mail.ru

Научный руководитель: **Жукова М.В.**,
к.п.н, доцент кафедры педагогики, психологии и предметных методик
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»,
г. Челябинск

Особенности буллинга в младшем школьном возрасте

На современном этапе развития проблема школьной травли или буллинга становится все более актуальной, так как при взаимодействии с окружающими людьми существуют различные неравенства власти как в вертикальных отношениях (учитель-ученик), так и в горизонтальных (между сверстниками). Насилие в школе нельзя выпускать из внимания, так как именно оно негативно отражается на развитии личности и отличается остротой и длительностью последствий.

Длительное время о буллинге умалчивалось, не было определенного научного термина, который бы трактовал данную проблему, но сейчас его исследованием занимаются психологи и педагоги из многих стран, таких как Финляндия, Дания, США, Великобритания, Канада, Япония и т.д. Первые масштабные исследования, при которых осуществлялось систематическое изучение буллинга и основных направлений работы по его предупреждению, были выполнены норвежским психологом Дэном Олвеусом, и в 1993 году он опубликовал определение «буллинга» в среде школьников младшего и среднего звена, которое стало распространенным в различных сферах жизни человека: буллинг (травля) – это преднамеренное систематически повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство социальной власти или физической силы [3, с. 135].

Ученые выделяют два типа травли: прямая и косвенная. При прямом насилии малыша бьют, обзывают, дразнят, портят его личные вещи либо

отбирают его средства. Косвенная травля имеет совсем иные характеристики, при ней случается распространение слухов и сплетен за спиной ребенка, а также бойкотирование, избегание, манипуляция дружбой. В кругу младших школьников наибольшее распространение имеет прямая травля.

Средства, которые используют младшие школьники при буллинге, могут быть самыми различными: физическими (драки, применение силы и т.п.), психологическими (обзывание и придумывание обидных прозвищ, игнорирование, унижающие и обесценивающие взгляды и жесты и т.п.) и экономическими (вымогательство).

По статистике в буллинг вовлечены больше мальчики, чем девочки, так как в их окружении поведение буллеров воспринимается положительно. Но в выборе жертвы взгляды у мальчиков и девочек различны. Мальчики могут травить и мальчиков, и девочек любых возрастов, а вот девочки, в большинстве случаев, проявляют агрессию в сторону только своих одноклассниц. Различие между мальчиками и девочками присутствует не только в выборе жертвы, но и в используемых средствах. Мальчики отдают предпочтение физической травле, а девочки делают выбор в пользу косвенных форм давления [2, с. 202].

Учеными доказано, что эффективность учебной деятельности и благоприятные взаимоотношения находятся в тесной связи и оказывают влияние на наличие буллинга. Если в классе царит дружеская атмосфера, то в отношениях между его членами меньше напряженности, а, следовательно, отсутствуют какие-либо причины для разногласий.

Роль, которую может занимать школьник в буллинге (инициатор, помощник, защитник, жертва, наблюдатель), не является закрепленной и может меняться в зависимости от событий. По мнению исследователей, существуют внутренние предпосылки, которые содействуют тому, что ребенок более стремительно осваивает конкретную буллинг-позицию, из этого следует, что участники владеют отличительными индивидуальными и поведенческими особенностями.

О. Л. Глазман выделил следующие индивидуально-личностные характеристики участников буллинга [1, с. 162-163]:

Буллеры (инициаторы). Существуют определенные черты присущие учащимся, предрасположенных становиться буллерами:

- дети, убежденные в том, что, «доминируя» над своими одноклассниками им значительно проще будет достигать собственных целей;
- вспыльчивые и весьма нервные дети с низким самоконтролем;
- дети, не способные сострадать жертвам;
- дети, стремящиеся быть лидерами; убежденные в собственном преимуществе над жертвой;
- дети, имеющие враждебные отношения со старшими, включая родителей и преподавателей.

Очевидно, что использование буллерами физической силы по отношению к жертвам не является спонтанным, это действие имеет осознанный характер и вызывает у буллера равнодушие. При этом они не получают ответа со стороны жертвы, так как она не имеет высокого социального статуса в обществе и является личностью, которая старается избегать конфликтов.

По сравнению с другими детьми буллеры имеют самое большое количество друзей и высокое социальное положение среди сверстников. А так как буллеры строят дружеские отношения с подобными себе, то это усложняет противодействие ему со стороны жертвы.

В большинстве случаев буллеры или организаторы травли – один или два ребенка. Но в случае если ребята считаются лидерами объединений, то все члены данного объединения становятся их последователями травли сверстников.

Главными мотивами буллинга являются необходимость в лидерстве, удовлетворенность с причинения ущерба другим и вознаграждение – материальное (предметы, отнимаемые у жертвы) либо психическое (авторитет, общественный положение и т.п.). Возможные опасности: невысокая

успеваемость и прогулы, потасовки, хищение, варварство, потребление спиртного и сигарет.

Помощники. Характеризуются рвением оказать помощь буллеру, копируют все его действия. Именно они избивают и не дают прохода жертве. У них довольно небольшое положение в обществе, помогая буллерам, они не достигают почтения в классе. В частности, детям, которые занимают такую позицию, не хватает родительской любви, а именно со стороны отца. Возможно, они обнаруживают качества папы в «преследователях», и по этой причине стараются оказать помощь им.

В большинстве случаев помощниками становятся дети:

- боящиеся потерять дружбу с буллером;
- боящиеся оказаться на месте жертвы;
- не стремящиеся отличаться от массы одноклассников;
- не умеющие проявлять милосердие по отношению к другим;
- считающие травлю за веселье;
- не имеющие собственного мнения;
- из неблагополучных семей, боящиеся наказания.

Защитники. Имеют большой авторитет среди одноклассников. У них довольно высокая самооценка, в особенности по надёжности и пониманию. В совершенстве стремятся быть весьма добрыми, доброта для них имеет большую значимость. Именно эти черты дают возможность им понимать «жертв», сострадать и оказывать им помощь.

Жертвы. Имеют довольно низкий социальный статус в обществе сверстников, а также недостаток в общении. Жертв легко подчинить под себя, очень «слабы», чтобы оказать сопротивление. Имеют низкую самооценку, считают, что они хуже других.

Жертвами буллинга чаще всего становятся дети:

- восприимчивые, закрытые и скромные;
- тревожные, без уверенности в себе, с невысоким самоуважением;

- часто впадающие в депрессию, имеющие мысли о самоубийстве;
- не имеющие друзей из сверстников, ценящие общение со старшим поколением;
- чувствующие себя одинокими;
- имеющие негативные ситуации в жизни, чаще всего из неблагополучных семей;
- не считающие себя важной составляющей в обществе сверстников;
- смирившиеся с агрессией против себя, считающие, что заслуживают быть изгоем.

Наибольшие шансы оказаться в позиции жертв школьного буллинга имеют дети:

- дети, имеющие необычную внешность или дефекты в ней;
- дети с отклонениями в здоровье, пропускающие из-за этого занятия в школе;
- дети, не способные за себя заступиться;
- дети, боящиеся контактировать с окружающими;
- дети другой национальности;
- дети неопрятно одетые или наоборот очень хорошо;
- дети, не обладающие новыми гаджетами или наоборот имеющие самые дорогие;
- дети, имеющие одаренность в какой-либо сфере деятельности.

Наблюдатели (свидетели). К данной буллинг-позиции относится самое большое количество участников школьной травли. В большинстве случаев, дети имеют чувство жалости к жертве, но не каждый ребенок решается ей помочь. Но именно действия наблюдателей играют большую роль в происходящем: малейшее одобрение буллеры воспринимают как вознаграждение, а сопротивление может прекратить дальнейшую травлю. Наблюдатели

испытывают страх, беспомощность, стыдливость за неоказание поддержки, но также и желание помочь буллеру.

В заключение хочется сказать, что была затронута очень серьезная проблема нынешнего общества. К сожалению, травля является распространенным явлением в среде младших школьников. Но на основе вышеизложенного материала сейчас мы имеем представление о самом понятии «буллинг» и позициях, которые могут занимать дети в школьной травле. Очевидно, что полностью искоренить буллинг из жизни нынешнего общества невозможно, но есть вероятность приложить все усилия для профилактики опасных последствий, которые могут навредить становлению личности.

Список использованных источников:

1. Глазман, О.Л. Психологические особенности участников буллинга [Текст] / О.Л. Глазман // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 105. – С. 162-163.
2. Ильин, Е.П. Психология агрессивного поведения [Текст] / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2014. – С. 202.
3. Ольвеус, Д. Буллинг в школе: что мы знаем и что мы можем сделать? [Текст] / Д. Ольвеус. – М., 1993 – С. 135

Николаева Н.В.,

магистрант первого года обучения
направление подготовки – Психолого-Педагогическое образование,
профиль «Педагогика и психология воспитания»,
ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»,

г. Тольятти

E-mail: nnata1000@yandex.ru

Груздова И.В.,

канд. пед. наук, кафедра

К проблеме развития детской инициативы в дошкольной организации

В настоящее время в условиях быстро развивающихся технологий и техники, ценности воспитания все чаще связываются с инициативностью и ответственностью личности обучающегося, ориентированностью на решение еще не сформулированных проблем. Во многих законодательных документах сформулирован запрос государства системе образования: воспитание инициативного, ответственного человека, который может самостоятельно принимать решения в ситуациях выбора.

Инициатива, в словаре иностранных слов, переводится как «первый шаг, начало». Переход от желаний к действиям, к реализации задуманного. Инициатива - положительное качество личности, проявляющееся как внутреннее побуждение и способность к начинанию, самостоятельному принятию решения при возникновении личных и общественных проблем [1, с.343]. Инициативная личность рассматривается как социально-активная, способная брать на себя руководящую роль, ответственность и самостоятельно добиваться поставленной цели. Инициатива, по мнению ряда авторов, является высшей формой активности. В социально-педагогической сфере поднимаются вопросы успешности индивида, проявляющего инициативу в социально значимых событиях и в труде (Т. С. Борисова, М. С. Говоров, Т. Ф. Игнатенко, С. А. Петухов, И. Э. Плотник и др.). К вопросам развития инициативности обращаются психологи, педагоги, изучая возможности среды, соответствующего сопровождения ребенка воспитателем и родителями.

Дошкольный возраст является важным периодом для формирования целого комплекса базовых качеств личности, к числу которых относится и инициативность. Научные исследования свидетельствуют о том, что к концу старшего дошкольного возраста в условиях оптимального воспитания и обучения дети могут достичь определенного уровня развития самостоятельности в разных видах деятельности. «Если взрослые не делают акцент на изучении и развитии самостоятельности (1,5–3 года), на достижении ощущения компетентности и инициативы (3–5 лет), на постановке и достижении персональных целей (6–12 лет), – отмечает Г. Б. Моница, – следующий период – с 11-ти до 18-ти лет – не даст возможности исследовать границы допустимого, достичь самоидентичности, у ребенка может сформироваться чувство стыда, вины, некомпетентности» [4, с. 7].

Развитие у ребенка самостоятельности и инициативности способствует успешной учебе в школе. Так, подготовка детей к школе включает усвоение дошкольниками навыков самостоятельности и произвольности, развитие волевых качеств и проявление активности во всех видах деятельности как основа формирования инициативной личности.

Н. Е. Веракса в программе "От рождения до школы", рассматривает возможность формирования самостоятельности в двух направлениях: умение понимать нормы (адаптивная сторона) и готовность принимать самостоятельные решения (активная сторона) [2, с. 138]. Между тем, Г. Г. Кравцов вводит понятие "осмысленная инициатива", которое включает в себя совокупность двух компонентов: осмысления (осознания) и активности субъекта. "Осмысление - это рефлексия, а действенное начало - это субъектность и устремленность к цели." [3, с. 38]. Нарушение любого из компонентов либо инициативы, либо смысла ведет к возникновению ряда трудностей.

Основы физического, интеллектуального, психического и личностного развития закладываются в детстве. Ошибки в воспитании, допущенные в

раннем возрасте, трудно восполнимы в последующей жизни. Перед педагогами и родителями лежит ответственность за судьбу растущего человека. Именно поэтому формирование гармонически развитой личности, воспитание ее социальной направленности и ответственности представляет собой важную задачу образовательного процесса.

В современных исследованиях представлены различные аспекты проблемы формирования инициативы. Многие исследователи в своих работах показывают, что ребенок, начиная действовать самостоятельно, сам удовлетворяет свою потребность в активности (Н.М. Аксарина, З.В. Елисеева, Т.М. Лямина). Предоставление ребенку самостоятельно воспринимаемых новых зрительных и слуховых впечатлений формирует его интерес, способствует совершенствованию предметных и игровых действий, помогает стабилизации поведения, а также развивает социальный интеллект. Самостоятельное выполнение предметного действия становится основой формирования волевой сферы. Развитие инициативности ребенка от неосознанного повторения операций до активного включения в собственно процесс деятельности, может осуществляться на различных этапах деятельности: мотивационном (начало деятельности, выделение ее ориентиров); когнитивном (формирование образа предстоящей деятельности); поведенческом (организация собственного труда и самостоятельность в процессе решения задачи, завершенность действий); рефлексии (осознание сделанного, готовность к продолжению деятельности).

Для формирования детской инициативы нужно выстраивать развивающую среду таким образом, чтобы дети имели возможность приобретать собственный опыт, экспериментировать; общаться в разновозрастных группах; изменять игровое пространство в соответствии с их замыслами. В развитии инициативности немаловажную роль имеет доброжелательное, не авторитарное отношение педагогов, которые должны стараться поддерживать и развивать ее. Одно из условий развития

инициативного поведения является воспитание его в условиях развивающего общения. Педагогическое общение, основанное на принципах любви, понимания, терпимости и упорядоченности деятельности, станет условием полноценного развития позитивной свободы и самостоятельности ребенка.

Представленные в статье материалы позволяют сделать выводы о том, что в старшем дошкольном возрасте проявлениями инициативы являются: активность, произвольность поведения, самостоятельность, знание о способах выполнения действий, умение планировать и оценить результаты своих действий. Развитие инициативности у детей возможно в таких видах деятельности, где ребенок может проявить самостоятельность, активность, творчество. К таковым относятся познавательная, проектная, детская трудовая, конструктивная деятельности. В них ребенок может проявить инициативность, характеризующуюся мотивационной готовностью к выполнению той или иной деятельности, определенными знаниями (представлениями) о ходе выполнения ее, соответствующими как репродуктивными, так и продуктивными умениями, а также осознанным отношением к цели и результату деятельности.

Однако существует целый ряд причин, мешающих формированию инициативности ребенка в ДО:

- отсутствует система развития детской инициативы в дошкольном образовании;

- регламентированность деятельности и контроль не позволяют педагогу создавать условия для свободных видов деятельности дошкольников;

- нет запроса родителей на воспитание инициативной личности. Наблюдается приоритет родителей к смещению в воспитании ребенка в сторону раннего обучения, а не развития личности;

- проблема инициативы всех субъектов образовательного процесса и ее реализации. С одной стороны, тенденция ограничения инициативы, с другой – ее поддержка.

Список использованных источников:

1. Безрукова, В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) [Текст] / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000. – С.937
2. Веракса, Н.Е, Комарова, Т.С, Васильева, М.А. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) [Текст] / Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, М.А. Васильева. - МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2014. — С. 368
3. Кравцов, Г.Г. Онтогенез воли [Текст] / Г.Г. Кравцов // Вестник РГГУ Научный журнал. Серия "Психологические науки", 2012. – 287 с.
4. Моница, Г.Б. Технология формирования у детей 6—7 лет инициативности, самостоятельности, ответственности и парциальная программа «Лесенка РОСТА» [Текст] / Г.Б. Моница. — СПб. : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2017. — С.176.

Носкова Н.Д.,

магистрант первого года обучения
направление подготовки – Педагогическое образование,
профиль «Педагогика и методика начального образования»,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,
г. Челябинск
E-mail: noskova.nata@gmail.com.

Жукова М.В.,

к.п.н., доцент кафедры педагогики, психологии и предметных методик,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,
г. Челябинск
E-mail: gukovamv@cspu.ru.

Формирование оптимального атрибутивного стиля как условие предупреждения буллинга

В настоящее время проблема насилия, агрессивного поведения среди детей является одной из наиболее актуальных. Это связано с социокультурными, экономическими, политическими изменениями, происходящими в обществе. Современный темп жизни вынуждает людей ежедневно обрабатывать огромное количество позитивной и негативной информации, требует от человека колоссальных внутренних затрат. Это может спровоцировать стресс, депрессию, сделать человека пессимистичным, а позитивное мышление позволяет воспринимать трудности как необходимый опыт, некую проблему, всегда имеющую решение.

Часто используемый за рубежом термин «буллинг» (англ. bullying – запугивание) не так давно стал популярен и в отечественной психолого-педагогической литературе. На самом деле, явление — это не ново, а всем известное. Буллинг – это травля, запугивание, психологический террор или физическое насилие.

Лаборатория профилактики асоциального поведения Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» в конце 2017 г. провела первое масштабное исследование проблемы буллинга в России. Опрошено больше 1200 учеников 7-11 классов из Москвы и Подмосковья [5]. Почти 70% опрошенных говорят, что им приходилось наблюдать травлю. 60% признались, что жертвой был один из их знакомых. 12% заявили, что сами участвовали в травле. И это явно заниженная цифра – мало кто (пусть и анонимно) готов признаться, что он выступал агрессором по отношению к другому человеку.

Буллинг, или травля – одна из острейших проблем школьной жизни.

В современном образовательном пространстве возрастает интерес к проблеме буллинга, так как изменилась реакция общества на подобное явление.

Если раньше о случаях травли предпочитали умалчивать, то сейчас общество не приемлет травлю в любых ее проявлениях. «Сегодня Министерство образования заняло непримиримую позицию в отношении этого явления», – заявила член-корреспондент РАО, заведующая кафедрой возрастной психологии факультета психологии МГУ Ольга Карабанова [11].

От того, как ребенок, справится с проблемами, возникающими в социуме, зависит его становление личности, здоровье, способность видеть мир с позитивной точки зрения. Нередко можно услышать среди взрослых и педагогов, что конфликт – это естественная социализация, без которой невозможно взросление. Но при этом стоит совершенно ясно понимать, где конфликт заканчивается, и начинается травля. На Западе проблемы, связанные с буллингом, давно обсуждают и ищут пути их решения, в России педагоги и психологи, не понимая, что с этим делать, предпочитают отмалчиваться.

Когда в жизни ребенка что-то происходит, особенно если это что-то неприятное (унижают, обзывают), неожиданное (бьют, воруют личные вещи), он анализирует и пытается обозначить причину случившегося. Стремление человека определить причину происходящего вполне естественно. Зная причину, он получает возможность предсказать последствия и защитить себя от возможных неприятностей, то есть это возможность контролировать события.

В 1997 году профессор Пенсильванского университета Мартин Селигман ввел понятие атрибутивного стиля. Под атрибутивным стилем (англ. attribute – объяснять, приписывать) понимается характерный способ, которым люди объясняют себе причины различных событий [2, с.5]. Наблюдая за тем, как себя ведет другой человек, мы стремимся понять причины подобного поведения.

Теория атрибуции занимается изучением того, как люди интерпретируют события и как это сказывается на их мышлении и поведении. Наблюдая за тем, как себя ведет другой человек, мы стремимся понять причины подобного поведения. Под атрибуцией понимается приписывание себе или другому человеку каких-то характеристик.

Основоположником теории атрибуции считается Фриц Хайдер, а ее дальнейшее развитие мы видим в трудах Гарольда Келли и Бернарда Вайнера.

Согласно Ф. Хайдеру, можно выделить два типа атрибуции, которые помогут объяснить то или иное поведение: внутренняя атрибуция – человек ведет себя определенным образом из-за своих внутренних свойств (характера, мировоззрения, личных качеств и т.д); внешняя атрибуция – человек ведет себя определенным образом из-за ситуации, в которой он или она находится.

Г. Келли выделяет три типа атрибуции: личностная атрибуция – причина приписывается совершающему действие человеку; объектная атрибуция – причина приписывается объекту, на который направлено действие; ситуативная атрибуция – причина приписывается обстоятельствам.

Б.Вайнер в атрибутивной теории мотивации достижения выделил три параметра, лежащие в основе воспринимаемых причин успехов и неудач: параметр локуса причинности, характеризующий интернальность или экстернальность причины по отношению к субъекту; параметр стабильности, характеризующий постоянство и неизменность причины; параметр контролируемости, характеризующий меру управляемости воспринимаемой причины.

Опираясь на параметры, выделенные Б. Вайнером, в 1997 году Мартин Селигман с группой ученых сформулировал и ввел понятие атрибутивного стиля. Понятие атрибутивного (или объяснительного) стиля является ключевым понятием переформулированной теории выученной беспомощности и депрессии, предложенной Мартином Селигманом и Лин Абрамсон.

Существует три основных критерия, с помощью которых человек объясняет себе то или иное событие: постоянство (время: иногда или всегда), масштаб (пространство: локально или универсально) и персонализация (чувства: ответ на вопрос, кто виноват?).

М. Селигман выделил оптимистический и пессимистический атрибутивный стиль, обратив внимание на асимметричность восприятия

позитивных и негативных событий, которые характерны для людей в состоянии психологического благополучия [2, с. 6].

Пессимистичный атрибутивный стиль характеризовался объяснением неблагоприятных событий (неудач) личными (=внутренними), постоянными и глобальными характеристиками, а хороших событий (успехов) противоположным образом – временными, относящимися к конкретной области и вызванными внешними причинами.

Оптимистический атрибутивный стиль характеризовался объяснением неудач как обусловленных внешними (обвинение других), временными и конкретными причинами, а успехов – как вызванными постоянными, универсальными и внутренними (личностными) причинами.

Стиль объяснения формируется у человека еще в детстве и детерминирован: стилем объяснения матери; неблагоприятными событиями и кризисами в жизни ребенка; а также критикой со стороны взрослых (родителей, учителей, наставников, воспитателей, родственников).

Значительное развитие теория атрибуции и атрибутивного стиля получила в отечественной психологии. Так, данные понятия находят свое отражения в трех исследовательских направлениях: в контексте оптимизма и психологического благополучия (Гордеева, 2007; Гордеева и др., 2010; Перова, Ениколопов, 2009); в контексте изучения выученной и личностной беспомощности (Батурин, 2000; Циринг, 2013); а также в мотивационных аспектах достижения (Далгатова, Магомедова, 2005).

В.М. Русалов сопоставил атрибутивные стили с чертами характера и особенностями темперамента. Меланхолики, люди с замедленной реакцией, низкой эргичностью и высокой эмоциональностью, имеют несколько более выраженные проявления пессимистического атрибутивного стиля. У сангвиников, людей быстрых, с высокой эргичностью и пониженной эмоциональной чувствительностью, наблюдались несколько более выраженные проявления оптимистического атрибутивного стиля поведения [8, с.242].

Большое значение в профилактике асоциального поведения младших школьников имеет оптимальный (лат. *optimus* – наиболее приемлемый, благоприятный [6]) атрибутивный стиль, так как любое крайнее проявление (чрезмерный оптимизм или глобальный пессимизм) увеличивает вероятность стать жертвой травли. Ребенок с оптимистическим атрибутивным стилем может стать жертвой буллинга, так как создает в коллективе образ «раздражающего весельчака», которому все равно, что о нем говорят. Он выбивается из общей массы своим постоянным весельем, не способен долго переживать собственные неудачи («Да ладно, ничего страшного»), и как следствие не способен к эмпатии («Это глупости, не переживай!»), к сопереживанию проблем других. Равно так же и ребенок с пессимистическим атрибутивным стилем имеет все шансы стать жертвой школьной травли, поскольку даже в безобидной шутке увидит издевки и желание «уколоть» или задеть за живое.

Таким образом, главной задачей педагога и родителей становится с одной стороны, формирование у младших школьников оптимального атрибутивного стиля, поскольку это позволит им адекватно реагировать на ситуацию буллинга, а с другой стороны, формирование психологически комфортной среды, где уважают уникальность каждого, принимают детей вне зависимости от их расовой принадлежности, социального статуса, внешнего вида, где учат слышать и уважать мнение всех участников учебного процесса, где педагоги не унижают, а поддерживают и вдохновляют, сами являясь примером позитивного отношения к жизни.

Если в ситуации буллинга, у педагогического состава будут четкие инструкции и понимание, как вести себя в подобных ситуациях, то проблема травли с большей вероятностью будет разрешена на начальном этапе. В данный момент антибуллинговых программ на законодательном уровне недостаточно и требуется их детальная разработка.

Список использованных источников:

1. Батури́н, Н.А. Методика диагностики стиля атрибуции детей [Текст] / Н.А. Батури́н, Д.А. Ци́ринг; под ред. Н.А. Бату́рина // Теоретическая, экспериментальная и прикладная психология: Сб. научных трудов. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – Т. 2. – С. 105–116.
2. Гордеева, Т.О. Диагностика оптимизма как атрибутивного стиля (опросник СТОУН) [Текст] / Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, В.Ю. Шевяхова. – М.: Смысл, 2008. – 154 с.
3. Ильин, Е.П. Психология агрессивного поведения [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2014. – 368 с.
4. Ильин, Е.П. Психология надежды. Оптимизм и пессимизм [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2015. – 288 с.
5. Исследование ученых: каждого третьего ребенка травили в классе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.chel.kp.ru/daily/26784/3818744/>, свободный. – 23.04.2019.
6. Комлев, Н.Г. Словарь иностранных слов [Текст] / Н.Г. Комлев. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2006 г. – 1168 с.
7. Кривцова, С.В. Вместе против насилия в школе: организационная культура школы для профилактики насилия в ученической среде [Текст]: практическое пособие для педагогов и администрации образовательных организаций / С.В. Кривцова. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2018. – 96 с.
8. Русалов, В.М. Темперамент в структуре индивидуальности человека. Дифференциально-психофизиологические и психологические исследования [Текст] / В.М. Русалов. – М.: Институт психологии РАН, 2012. – 720 с.
9. Селигман, М. Ребенок-оптимист: проверенная программа формирования характера [Текст] / М. Селигман. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 334 с.
10. Цымбаленко, Н.А. Буллинг. Как остановить травлю ребенка [Текст] / Н.А. Цымбаленко. – СПб.: Питер, 2019. – 160 с.

11. Школа антибуллинга [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://iz.ru/709810/nataliia-berishvili-roman-kretcul/shkola-antibullinga>, свободный. – 23.04.2019.

Ордашева М.Ж.

аспирант II года обучения

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет

г. Челябинск.

Формирование профессионально-эстетической готовности будущих учителей изобразительного искусства

Рассматривая изучаемый вопрос о сущности формирования профессионально-эстетической готовности будущих учителей изобразительного искусства, необходимо, прежде всего, понимать, что у будущего учителя изобразительного искусства есть потребности в эстетике. Потребности в эстетике у человечества существовала во все времена, так почему же она является «потребностью», может ответить информационный анализ происхождения термина – эстетики. В этой главе обратимся к истории его развития, выделив на каждом этапе социально-исторические предпосылки его становления.

Основные характеристики общественно-политической и культурной ситуации, господствующего мировоззрения, социальной структуры общества, характеристики особенности системы образования, позволяющие зафиксировать обстоятельства, детерминирующие особенности состояния проблемы исследования готовности учителя изобразительного искусства, потребности и возможности ее развития.

Во – первых начнем с античного мира, где зарождалась наука о прекрасном. Эстетика в античном мире являлась фундаментом для построения образования и политики. Если задаться вопросом, что являлось основой зарождения стремление к красоте, то можно отметить, что это мировоззрение античного человека. Античный мир складывал всю человеческую мысленную и творческую деятельность в космологическую картину. Мировоззрение античного мира — это отказ от индивидуализма и все событие в жизни человека связывали с изменениями вселенной. Космос и природа всегда преобладала над человеком и человеку нужно учиться у них. Эстетический взгляд греков всегда согласовывается с космосом «Космос — мировое целое — мыслился как наиболее совершенное, наиболее прекрасное из существующего, как гармонично организованное тело, своего рода скульптура» [3]. В космосе всегда существовал порядок и как сказал А. В. Пустовит в своем учебнике «Этика и эстетика», Космос, объективный мир, есть наилучшее, совершеннейшее произведение искусства; он прекрасен, потому что пропорционален (подчинен числу) — отдельные части образуют гармоничное целое. Выводя мысль из мудрости Гомера можно сказать для античного мира все что прекрасное и гармоничное присуще самой действительности.

Средневековье мировоззрение строилось на развалинах римлян, утепляя его достижения, все монстры, существовавшие во времена Цезаря, стали для средневековых людей образом религиозных пороков. Самый ужасным представителем монстров был – Сатана. Образ Бога являлось спасительным.

Эстетика в средневековье было тесно связано с литургией. Отделить красоту от прелести, спасительное от губительного, поставить поступки, мысли, чувства на должные места - это подвиг, приближающий к Богу [5]. Постигание законов красоты являлось для человека воплощением в потребности самоочищению. Так, в толковании Фомы Аквинского эстетика оказалась одним из разделов богословия. Секреты достижения красоты передавались от мастера к мастеру и только в отдельных видах искусства.

Следующим плодотворным и содержательным периодом для эстетики – это Возрождение. После диктовки со стороны церкви, мировоззрение человека возрождение стремилось к гуманизму. Считалось, что личность, развиваясь, развивает и социально-политический строй страны и вообще мира и выбор методов достижения является не важным. Эстетика Возрождения опирается на онтологию, существуя неразрывно с философски-теоретическим описанием мира.

Эстетика не могла оставаться без названия и впервые появилось в 1750 году. Эстетика была введена немецким философом А. Баумгартеном. Философ использовал его как описание созерцания прекрасного. При этом отмечалось, что эстетика не ограничивается исследованием создания искусства, а рассматривает все материальные и эстетические стороны человеческой сущности. Это и установило трактовку эстетики как философское учение о сущности и формах восхитительного в художественных произведениях, в природе и в жизни, об искусстве как особенной форме коллективного сознания [8]. Со временем эстетика была представлена как теоретическая дисциплина, постигающая область смыслообразующих выразительных форм реальности, направленная на процедуры в основе познания прекрасного, а также их художественных толкованиях.

XIX-XX века считается веками развития технологии, где эстетики ища поддержки в эмпирических науках, возродилось в таких видах как: семиотическая, кибернетическая, информационная и зарождающейся педагогики.

Ф. Шиллер стал первым теоретиком использовавший эстетику во благо воспитания, тем самым, выделив теорию эстетического воспитания из философской эстетики. Никто из философов до него не придавал эстетическому отношению человека и искусству столь важную культурно-историческую роль. Программа эстетического воспитания воплотилась в утопию «эстетического государства» и модель «*эстетического человека*», основанную на глубоком

убеждении, что красота и искусство станут мощным средством освобождения, целостного всестороннего и гармоничного развития личности. В «Письмах об эстетическом воспитании» Ф. Шиллером [2] впервые была раскрыта огромная роль в развитии личности ребенка эстетических переживаний, вырабатывающих эмоциональную отзывчивость и обладающих огромной энергией созидания.

Вопросы о не разъемной искусства и эстетики понимали такие великие педагоги как Я. А. Каменский и И. Г. Песталоцци. Так, Я.А. Коменский [6], опираясь на теорию подражания искусства природе, видел в качестве одной из задач образования развитие органов чувств, тем самым, связывая чувственное познание с нравственным и интеллектуальным развитием. Идеи эстетического воспитания присутствуют и в «трудовой» педагогике И.Г. Песталоцци [7], в которой обучение детей искусству (пению и рисованию) впервые разделялось на две ступени: низшую – формальную (обучение элементарным навыкам осязания, форм чувствования предметов, звуков) и высшую – духовную (постижение искусства)

Далее идет время, где искусство и эстетика не поспевала за новыми временем и растворялась широких сферах духовной культуры.

Русская эстетика как историческое явление осознается в конце XIX- в начале XX века. Формирование эстетической идеи в России основывалась не на европейских философствованиях, а на национальном самосознании русской эстетической мысли. Данное развитие эстетики отражалось на проблемах обучения в России XIX века художественного обучения, подходили к разработкам в методики преподавания искусства и музыки в контексте церковно-приходской образования, теоретические разработки очень ограниченно внедрялись в школьную практику (А.В. Бакушинский, В.М. Бехтерев, П.Ф. Каптерев, В.Н. Шацкая, С.Т. Шацкий и др.). В церковно-приходских школах (где большинство детей получали начальное образование) практически не было учителей по предметам эстетического цикла, поскольку в

педагогических и учительских институтах не готовили учителей музыки и рисования. Примечательны знаменитые эстетические взгляды Ф.М. Достоевского на красоту, выраженные в его афоризмах «Красота спасет мир». Тем самым Ф.М. Достоевский относился к красоте как к отражению гармоний духовности и человечности. Потребность народа в красоте он считал гарантией культурного прогресса. Л.Н. Толстой в своих статьях рассматривал эстетику во взаимосвязи с этикой. В.С.Соловьев трактовал природу красоты как взаимопроникновение материи и света [1].

Середина XX века дает толчок развитию эстетических теорий. Б. Кроче, отвергая практически все предыдущие теории, описывал эстетику как лирическую интуицию, называя искусство простым выражением чувств, актом воображения. Его теорию продолжил Дж. Сантаяна, материалист, утверждавший, что искусство ничто без материальных средств, из которых они сделаны, приводя пример Парфенона, который, по его мнению, был бы ничтожной и прозаической вещью без золота, мрамора, и т.п. Э. Кассирер как представитель символизма, определил идеальным объектом прекрасного символ, связывающий человека с миром. При этом искусство занимало в его трактовке высшую ступень символизма. Его идеи продолжил Э. Панофский, опубликовавший множество статей по проблеме эстетики в журнале «Знак и Символ» по теме эстетики. Он же выделил четыре символа: предмет и события; стиль согласно традициям разных периодов; отражение типичного образа; отражение внутренних ценностей и философское содержание. Интересны также эстетическая теория М. Нама, носящая антропологический характер; теория художественного творчества С. Александра; теория художественного темперамента Г. Рида, исследовавшего тысячи детских рисунков; концепция искусства Дж. Дьюи и Ш. Лало.

В периоде России где господствовала марксистской философия, эстетика хотя и на базе философии упрощалась, но получила надежную базу материализма и диалектики. Но также возникали споры о сущности красоты

«Допустимо считать, что марксистская эстетика... сложилась» на кафедры эстетики в университетах Москвы, Ленинграда, Свердловска, Киева, вышли первые учебники, появились периодические издания [4].

Период застоя эстетики в России - это время революции. Эстетика становится предметом по выбору, которую читали только нескольких образовательных учреждениях, вузах искусства предмет часто отсутствовал.

С появлением авангарда в искусстве ученые заговорили о потере эстетики.

Современном Казахстане вопросы эстетики формируются на основе концепции государства, где эстетика совместно с искусством является инструментом воспитания национальной культуры.

Список использованных источников:

1. Боров, Ю.В. Эстетика [Текст] / Ю.В. Боров. – 4-е изд., доп. – М.: Политиздат, 1988. – 596 с.
2. Гилберт К.Э., Кун Г. История эстетики [Текст] / под общ. ред. В.П. Сальникова; пер. с англ. В.В. Кузнецовой и И.С. Тихомировой. – СПб.: Алетейя; Санкт-Петербургский Университет МВД России, 2000. – 653 с.
3. Жданов, Д.С. Понятие "закона" в контексте греческого мировоззрения vi-iv веков до н.э. [Электронный ресурс] / Д.С. Жданов // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». Правоведение. – 2014. – №3. – С.188-204 – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-zakona-v-kontekste-grecheskogo-mirovozzreniya-vi-iv-vekov-do-n-e>, свободный. – 24.04.2019.
4. Завоеванная Н.С. Профессиональная готовность: краткая история, основные понятия и подходы к изучению [Электронный ресурс] / Н.С. Завоеванная // Наука. Мысль: электронный журнал. Научный журнал. 2014 – №11. – С.6-12. - Режим доступа:<https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-gotovnost-kratkaya-istoriya-osnovnye-ponyatiya-i-podhody-k-izucheniyu>, свободный. – 24.04.2019.

5. Зайцева М.Л. Проблематика синестезийного восприятия и специфика ее решения в концепции соборного искусства западноевропейского Средневековья [Электронный ресурс] / М.Л. Зайцева // Среднерусский вестник общественных наук 2013. – №1 – С.7-12. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problematika-sinesteziynogo-vozpriyatiya-i-spetsifika-ee-resheniya-v-kontseptsii-sobornogo-iskusstva-zapadnoevropeyskogo>, свободный. – 24.04.2019.
6. Коменский, Я.А. Материнская школа [Текст] / Я.А. Коменский. – М.: АРНО Сервис. – 1992. – 64 с.
7. Коменский, Я.А. Педагогическое наследие [Текст] / Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо. – М.: Педагогика, 1987. – 416 с.
8. Шиллер, Ф. Собрание сочинений. В 7 т. Т. 6. [Текст] / под ред. Н.Н. Вильмонта, Р.М. Самарина. – М.: Гослитиздат, 1957. – 791 с.

Осипова И. В.

студентка 464 группы

факультета технологии и предпринимательства,

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,

г. Шадринск

E-mail: lesik_osipova@mail.ru

Научный руководитель: **Старцева М.А.,**

к.п.н., доцент кафедры профессионально-технологического образования
ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический университет»,

г. Шадринск

E-mail: ma.startseva@mail.ru

Использование дидактических возможностей интерактивной доски в процессе подготовки будущих финансистов при изучении междисциплинарного курса «Финансы организации»

Интерактивные технологии на сегодняшний день ускоренными темпами изменяют характер обучения и принцип предоставления материала, их использование существенно влияет на оснащение образовательных организаций. Для доступного изложения новой информации посредством современных методов, преподавателю следует изначально тщательно изучить инновационные возможности. Применение интерактивных технологий способно внести в образовательный процесс следующие положительные изменения:

- деятельность преподавателей становится созидательной и интересной;
- повышается интерес к обучению среди обучающихся;
- увеличивается производительности труда.

Осознавая необходимости современного подхода к учебе, преподаватели повышают собственную квалификацию и стараются освоить компьютерные технологии. Педагоги проходят курсы, связанные с внедрением технического оборудования в учебную деятельность [1, с. 73]. Одним из известных оборудований является интерактивная доска – популярный электронный инструмент, который вывел работу с проектором и компьютером на новый уровень, чем завоевал большую популярность в образовательных учреждениях.

Интерактивная доска представляет собой большой интерактивный экран в виде белой магнитно-маркерной доски, которая может быть, как автономным компьютером с большим сенсорным экраном, так и подключаемым к ноутбуку устройством, объединяющим проектор и сенсорную панель. [2, с. 184]. Кроме того, интерактивная доска предоставляет преподавателю и обучающимся уникальное сочетание компьютерных и традиционных методов организации учебной деятельности. Она дает возможность реализовывать различные

приемы индивидуальной, коллективной работы обучающихся, позволяет студентам в аудитории быть активными участниками учебного процесса.

Интерактивные доски имеют в своем запасе немалый технический потенциал:

- дают возможность запускать разнообразные приложения и предоставляют доступ в сеть интернет;

- выполняют записи абсолютно всех выполняемых действий, оставляя в варианте отдельного файла;

- подготавливают и осуществляют мультимедиа-презентации;

- разрешают добавлять модификации в документы MS Office и сохранять их в необходимом формате [2, с. 202].

В процессе подготовки будущих финансистов при изучении междисциплинарного курса «Финансы организации» интерактивная доска играет огромную роль, так как визуальное восприятие полностью зависит от того как будет представлена информация. Педагог, в свою очередь, может обеспечить студентов учебным материалом благодаря использованию интерактивной доски в процессе обучения. В ходе урока можно быстро делать дополнительные записи на доске, что позволяет обогащать и дорабатывать готовый конспект урока в живом процессе преподавания [3, с. 50]. Делая акцент на каком-либо элементе конспекта, преподаватель перемещает изображения, объекты, схемы, удерживая тем самым внимание учеников и повышая наглядность и информативность своего выступления.

В рамках построения учебного занятия преподаватели используют следующие дидактические возможности интерактивной доски для подготовки будущих финансистов при изучении междисциплинарного курса «Финансы организации»:

1. **Режим Office** предназначен для работы с документами MS Office. Все изменения, произведенные в этом режиме, сохраняются в исходном файле

документа, и преподаватель имеет возможность работать непосредственно с документами, а не со снимками экрана [5, с. 64].

2. Режим цвет окна (Прожектор) используется для отображения небольшой области экрана и скрывает оставшиеся части. Когда инструмент выбран, экран становится черным и на нем появляется круг, за которым можно видеть содержимое страницы.

Курсором круг можно перемещать по экрану для отображения различных частей страницы.

Прожектор удобно использовать для привлечения внимания аудитории. Когда на экране находится одновременно несколько объектов, преподаватель можете выделить тот объект, о котором в данный момент идет речь и скрыть остальные [5, с. 64].

3. Режим шторка (или поэтапное предъявление информации) используется для скрытия определенной части экрана. Шторка представляет собой прямоугольную область, за которой не видно содержимого страницы.

Ручки на четырех сторонах шторки позволяют открывать ее, чтобы показать часть скрытой страницы.

Шторка очень удобна в работе интерактивной доской. С ее помощью, преподаватель можете вызвать студента решить задание на доске, а шторкой закрыть ответ или следующие задания. Или при объяснении новой темы за шторкой можно скрыть информацию, которая еще не известна учащимся и, затем, раскрывать шторку по мере прохождения материала [5, с. 65].

4. Отслеживание результатов тестирования в онлайн режиме используется при помощи системы дистанционного образования, организуя общее итоговое или текущее тестирование по пройденному материалу преподаватель выводит на экран общую ведомость которая показывает в онлайн режиме кто из студентов первый завершил тестирование, какую оценку получил и за какое справился время с тестированием. Все это позволяет привнести элемент соревнования в учебный процесс, в результате каждый из

участников учебного процесса начинает стремиться к лучшим результатам [5, с. 65].

5. Проведение интерактивных лабораторных работ, мастер-классов, экспериментов осуществляет какие-либо эксперименты в виртуальном режиме. Используя такие инструменты преподаватель может на ИД показать наглядность проведения эксперимента, студенты в свою очередь получают возможность самостоятельного проведения виртуального эксперимента. Например, существует программа netTast, позволяющая построить компьютерную сеть, при чем процесс построения представляется в виде решения ситуационных задач. Используя ИД можно наглядно, а главное доступно показать, как построить компьютерную сеть используя виртуальные 3D элементы (компьютер, маршрутизатор, сами провода).

6. Проведение лекций, конференций в форме Вебинара. Так как интерактивная доска является устройством, отображающим все процессы, происходящие на компьютере преподавателя, можно использовать ее для проведения онлайн-видео конференций или вебинаров [5, с. 66].

7. Ведение лекций с использованием видео материалов эффективно отражается на результативности учебного процесса. Помимо отображения простых слайдовых презентаций, построенных под конкретный урок, так же пользуется большой популярностью и использование видео материалов в рамках текущей лекции [5, с. 66].

8. Возможность экспорта созданных во время уроков материалов с интерактивной доски на принтер позволяет сохранить учебные конспекты в бумажном варианте и использовать их затем в качестве раздаточного материала в классе, а также в работе с отстающими или пропустившими занятия учащимся, с детьми, находящимися на домашнем обучении [4, с. 20].

В число наглядных материалов входят иллюстрации, интерактивные схемы и таблицы, анимированные модели, различные видеодемонстрации и фильмы и т.п.

Таким образом, степень наглядности учебных материалов не зависит от уровня их мультимедийности – он определяется прежде всего возможностями организации на их основе активной деятельности на уроке.

Данные достижения сказываются на совершенствовании взаимодействия пользователя с программной системой — интерактивного диалога. Освоение аналогичными навыками даст возможность заменить слишком большие пособия, в отсутствии которых немислимо обойтись в течение урока на мультимедийные [3, с. 52].

Эффективность использования устройства не вызывает практически никаких сомнений. Педагог и обучающиеся избавляются от скучной работы, а сэкономленное время можно потратить на освоение увлекательного и нужного использования материала.

Список использованных источников:

1. Лейбова, Е.К. Особенности применения Smart-технологий в вузе (на примере курса "Использование информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе) [Текст] / Е.К. Лейбова // Вестник педагогических инноваций. – 2016. – № 2. – С. 72-81.
2. Степанова, М.И. Безопасное использование интерактивной доски [Текст] / М.И. Степанова // Народное образование. – 2011. – № 1. – С. 201-204.
3. Труфанова, Е. Возможности "Интерактивной доски" [Текст] / Е. Труфанова // Учитель. – 2014. – № 2. – С. 50-52.
4. Федорова, Ю.В. Интерактивные кабинеты для фронтальных и групповых работ учащихся и их технические решения [Текст] / Ю.В. Федорова // Информатика и образование. – 2014. – № 3. – С. 18-21.
5. Чернобай, Е.В. Как эффективно использовать интерактивную доску на уроке в качестве современного педагогического инструмента [Текст] / Е.В. Чернобай // Информатика и образование. – 2015. – № 7. – С. 64-66.

Парфёнова В.С.,
студентка группы ФПО-401
историко-филологического факультета,
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск
E-mail: parfyonowa.vera2015@yandex.ru

**Своеобразие сонетов Константина Васильевича Скворцова: традиции
формы и своеобразие содержания
(на примере поэмы «Имена» (Венок сонетов))**

В XX веке интерес к такой поэтической форме, как сонет, вновь возобновляется. К ним обращаются такие поэты как В.Иванов, К.Бальмонт, В.Брюсов, М.Волошин, Т.Гнедич, В.Солоухин. Исключением не является и К.Скворцов. Рассмотрим своеобразие его сонетов на примере поэмы «Имена».

Эпиграфом служит цитата Сальвадора Дали: Не бойтесь совершенства - оно вам не грозит.

Начнём с традиции формы. Давайте обратимся к подзаголовку произведения (Венок сонетов). Вспомним, что венок сонетов [2] – это архитектурная форма (устоявшаяся, каноническая) поэмы, состоящей из 15 сонетов. Константин Скворцов следует этой форме, его 15 сонетов следуют последовательно друг за другом, имея порядковые номера с 76 по 90. Композиционная структура представляет собой ряд сонетов, которые сцеплены между собой. Венок сонетов строится следующим образом: тематическим и композиционным ключом (основой) является магистральный сонет (или магистрал), замыкающий собой поэму; этот, пятнадцатый по счету, чаще всего пишется раньше других, в нём заключается замысел всего венка сонетов [2].

Первый сонет начинается первой строкой магистрала и заканчивается второй его строкой; первый стих второго сонета повторяет последнюю строку первого сонета и заканчивается этот сонет третьей строкой магистрала. И так далее - до последнего, 14го сонета, который начинается последней строкой магистрала и кончается первой его строкой, замыкая собой кольцо строк [2].

Таким образом, 15й, магистральный сонет состоит из строк, последовательно прошедших через все 14 сонетов.

76(1)

Сонет доступен только мастерам,

А нам - частушки иль чего попроще,

.

Учили нас в литературной школе.

77(2)

Учили нас в литературной школе,

А мы порой над мыслью не вольны.

И сердце, словно лодка на приколе

.

Есть у искусства лишь одна основа,

И превратится звук в большое слово.

Но если кровью он течет с пера!..

89(14)

Когда постигнет в совершенстве Чувство,

Он остановит времени разбег.

.

Но ловкий критик вновь меня осудит -

Сонет доступен только мастерам.

90(15) Магистрал

"Сонет доступен только мастерам", -

Учили нас в литературной школе.

Но если кровью он течет с пера,

Освобождая от великой боли, -

Когда постигнет в совершенстве Чувство!..[1]

Венок сонетов изобретён в Италии в XIII в. И если мы обратимся к итальянскому или петрарковскому сонету, то обнаружим следующую рифмовку: два катрена (четверостишия) с рифмовкой, опоясывающей abba abba или abab abab и два терцета (трёхстишия) с рифмовкой cdc dcd или cde cde, реже cde edc [2]. Скворцов также следует этой традиции.

88

Поэт тогда достигнет мастерства, **А**

Когда забудет все слова и строки, **В**

Учителей и ласковых, и строгих, **В**

Своею песней зазвонит с листа!.. **А**

Когда, не помня вековых обид, **А**

Весь мир простит, как следует поэтам, **В**

Даст имена свои чужим предметам **В**

И все народы враз усыновит!.. **А**

Берущиеся праздно за перо, **С**

О, как обжечься можно об него! **Д**

Предостеречь вас должно, как ни грустно... **Е**

По дальним странам клонит вас к гульбе, **С**

Но человек откроет мир в себе, **D**

Когда постигнет в совершенстве Чувство! **E [1]**

Остановимся на содержании. Вернёмся к заглавию : «Имена». Как говорит сам поэт : «Я не устану всюду повторять/ И называть своими именами/То, что веками выстрадано нами:/ Отечество, Любимая и Мать!..» (сонет 89). В другом сонете (82) находим : «Я часто путал милых имена,/ Но лишь одну тебя назвал любимой. Любимой пронесу сквозь времена!»

Таким образом, автор акцентирует наше внимание на образах, которые являются краеугольными в его творчестве и жизни.

Обратимся вновь к эпиграфу и первому сонету. «Не бойтесь совершенства - оно вам не грозит» и «Сонет доступен только мастерам». Здесь звучит центральная тема мастерства поэта, поэта и поэзия (искусство, творчество). «Работайте, а слава вас найдет!» [1]. Происходит осмысление того, что останется после поэта, какой след в истории оставит его творчество.

Проблема поэта и славы. «Вкусил я унижения и славы...От униженья к славе далеко». Здесь происходит разрешение таких вопросов как: остаться верным себе, творчеству, искусству или «быть гордым», «взбираться вверх».

Тема поэта и поэзии сопряжена с проблемой истинного и ложного искусства, искусства ради искусства. «Есть у искусства лишь одна основа. И превратится звук в большое слово / Но если кровью он течет с пера!..» [1] То есть искусство, в любых его проявлениях, требует жертв.

Тема искусства далее разворачивается, эволюционирует и получает развитие следующим образом «Я презираю праздное искусство». «В искусстве есть невидимые грани...», «Как не рискнуть чуть дальше, чем вчера?!» [1]. То есть художник, мастер слова всегда идёт на риск. Всё его творчество может быть оценено неоднозначно и воспринято критически. В конце, в магистральном сонете эта тема получает своё логическое завершение. Это

кульминация, в которой соединены тематическая и композиционная основы всех 14 сонетов.

Далее возникает образ Возлюбленной. Здесь она выступает как источник вдохновения. Только благодаря ей «слово станет Чувством». Мы можем проследить восхваление черт любимой «И светит мне моей любимой взгляд, освобождая от великой боли!».

Следуя традициям Шекспира и Петрарки, автор описывает любовные страдания лирического героя, перипетии, которые происходят у него в душе «Моим страданьем, ненавистью, страстью».

Образ Возлюбленной, Дамы сердца находим лишь в трёх сонетах (80,82,86). Лирический герой готов любить её несмотря ни на что, преграды им не помешают. «Ты здесь со мною, и не знаю, где ты!.. Но мы с тобой друг другом обогреты, пусть ни реки меж нами, ни моста!..» [1].

Герой выражает благодарность за спасение от этого суетного мира «Тебе спасибо, что все это свято. Что ты меня любила больше брата».

В сонете 80 происходит контаминация образов любимой и лебедя. Используя известное понятие «лебединой верности» Скворцов говорит о жертвенной любви, самопожертвовании, о жестокосердии мужчины по отношению к «ней». «Что я тебе оставил, кроме ран? Любой поэт, по существу, тиран», «Люби меня, - просил я об одном» [1]. Используется символика одного крыла на двоих.

Не обходит Скворцов стороной и философские проблемы бытия, цитируя знаменитые слова Гамлета «быть или не быть». Для него «мыслить и любить» являются смыслом существования, на них основано его мировоззрение.

Поэт и толпа. «Теперь они явились для расправы», «Сбежались люди... Но кто это стоит - палач иль ангел?..» [1] Эту толпу невозможно остановить. Хотя и сам поэт вменяет себе такой недостаток творчество как «пустая

суетность». Толпа противопоставлена поэту. Образ поэта весьма обобщён. Нередко звучат местоимения «нас» (нас учили в литературной школе).

Возникает образ Родины, Отчизны. Родина является воплощением искусства. «Есть Родина - так будет и искусство!». Поэт находит вдохновение не только в любви, но и в природе его родного края. «Проселками, ольхою, снегирями/Я пользовался, словно словарями. Листал снега и доверял ветрам.»

В сонете 86 находим уральские топонимы. «Я сам глядел на острый окаем/ Хребтов Тувы и сопок Златоуста» [1].

Если мы вновь обращаемся к смыслу названия, то поэт должен забыть все слова, которые знал доныне и дать новые имена всему, что знает. «Даст имена свои чужим предметам».

Таким образом, проанализировав поэму, можно сделать следующие выводы. Во – первых, Константин Скворцов продолжая традиционную форму написания сонетов итальянских, следует за поэтами эпохи Возрождения Данте, Петрарки, Тассо. Но он наполняет их новым содержанием. Во-вторых, если канонические сонеты Шекспира и Петрарки соотносятся с темой любви, стремлением поэтом показать все формы выражения любви, воспеть совершенство Возлюбленной, то сонеты Скворцова значительно с ними разнятся. В центре образной системы не только Возлюбленная, Женщина, а проблематика ограничивается не только темой любви. В центре находится экзистенциальная проблема творчества, искусства.

Список использованных источников:

1. Скворцов, К.В. Имена (Венок сонетов) / К.В. Скворцов. - 2014. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://lit.lib.ru/s/skvorcow_k_w/text_0990-1.shtml, свободный. – 25.04.19.
2. Квятковский, А.П. Поэтический словарь / А.П. Квятковский. - М.: Советская Энциклопедия. - 1966. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://poetique.academic.ru/112/%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%BE%D0%BA>

свободный. – 25.04.19.

Перевозчикова В.В.,

студент группы ФПО-401

историко-филологического факультета

ФГБОУ ВО «Челябинский Государственный Университет»,

г. Челябинск

E-mail: perevozcikovavalentina@gmail.com

Голованова И.Ю.,

к.фил.н., доцент кафедры русского языка и литературы

ФГБОУ ВО «Челябинский Государственный Университет»

г. Челябинск

E-mail: goliri41@yandex.ru

Методика работы по развитию связной речи на уроках русского языка

На сегодняшний день для учителей в школе основной проблемой является, как научить грамотно, говорить школьников, а особенно, когда ученики не идут на контакт. В первую очередь эта проблема касается учителя-словесника, ведь его основной задачей является научить детей грамотно говорить и правильно формулировать свои мысли, а, следовательно, учитель русского языка должен научить учеников думать. Задача не из лёгких, ведь в современном мире не только школьники сталкиваются с проблемой бедного лексического запаса, зачастую даже некоторые студенты не умеют формулировать свои мысли. Именно поэтому каждый ученик в современной

школе должен знать, что такое культура речи и как правильно выражаться на своем родном языке.

Для того чтобы бороться с безграмотностью современных учеников учителя-словесники учат каждого ученика обладать связной речью. Что же это такое?

За термином «связная речь» в методической литературе закрепилось несколько основных значений. Например, М.Р. Львов в словаре-справочнике даёт следующее определение связной речи – термин, употребляемый в методике русского языка в трех значениях: 1) С. р. – деятельность говорящего, процесс выражения мысли, например: *В процессе связной речи учащиеся овладевают синтаксическими умениями;* 2) С. р. – текст, высказывание, продукт речевой деятельности, например: *анализ связной речи, упражнения в связной речи: изложения, пересказы, доклады, и пр.;* 3) название раздела методики развития речи: методика С. р. – это методика изложений, сочинений и других текстовых, творческих работ [4, с. 117].

По мнению С.Л. Рубинштейна, «связная речь» – это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя», т.е. основной характеристикой связной речи является ее понятность для собеседника [6, с. 50].

Также термин «связная речь» можно охарактеризовать как высказывание, которое требует от говорящего наличия определенной внешней и внутренней связи друг с другом.

Методика работы по развитию речи в современной школе разделена на три основных этапа:

1 этап: Обучение грамотной устной речи.

К сожалению, в современной школе многие школьники даже к 7 классу не умеют формулировать свои мысли грамотно. Именно поэтому учителю-словеснику необходимо уделять этому внимание. Учителю нужно помнить о том, что развитие речи идет от диалога к монологу, от ситуативной речи,

состоящей из отдельных, не связанных друг с другом предложений (понятных в определенных ситуациях), к контекстной речи (когда высказывание понятно вне ситуации, в которой оно имеет место). То есть, если учитель на первых уроках по развитию связной речи будет развивать речь с помощью монологов, то ученики не смогут грамотно связать предложения и сформулировать мысль. Для начала нужно вести диалог, где основной задачей учеников будет продумать, как сказать грамотно одну короткую фразу. Как только учитель заметит, что ученики справляются с короткими фразами, нужно постепенно увеличивать объем высказываний, т.е. использовать монологи. Например, пересказ небольшого прочитанного произведения, также можно прерывать учеников, просить продолжить другого для того, чтобы параллельно учить внимательности. Можно предложить рассказ по восприятию или наблюдению, также можно учителю с учениками посетить театр, а после попросить рассказать, что было, поделиться своими впечатлениями [1, с. 78].

Развивать связную речь учащихся помогает словарная работа, ведь во время словарной работы ученики должны использовать свой словарный запас, который они расширяют при выполнении словарной работы, именно поэтому учителя в школе выделяют этой работе особое внимание [5, с. 96].

Рассмотрим некоторые виды словарной работы, которые чаще всего используют учителя на уроках в школе:

1) Работа со словами, которые ученики услышали в первый раз. Учитель дает определение неизвестному слову, а после предлагает ученикам придумать словосочетание или предложение с данным словом. Таким образом, мыслительный процесс работает, и слово остается в памяти;

2) Различные виды диктантов. Самый известный – словарный диктант. Его учителя проводят один раз в неделю; диктант «Угадай словечко». Он проходит следующим образом: учитель читает толкование слова, а дети записывают само слово.

3) Сочинение-миниатюра, по опорным словам, является одним из основных видов словарной работы. Учитель раздает ученикам, либо выводит на доску слова, которые были изучены ранее, ученики, используя опорные слова, самостоятельно придумывают тему своего сочинения;

4) Работа с несколькими парами слов, которые сходные по звучанию, но разные по значению. Задача учеников: объяснить разницу между этими словами, т.е. либо ученики используют личный словарный запас, либо работают со словарем русского языка;

5) Следующий важный вид словарной работы – работа со словарями. Например, суть работы с толковым словарем заключается в следующем: анализ словарной статьи, поиск слов, имеющих определенные пометы, объяснение назначения той или иной пометы [2, с. 32].

2 этап: Обучение грамотной письменной речи

Следующее, о чем должен помнить каждый учитель: связная речь учеников состоит из двух компонентов: письменная и устная речь. Некоторые учителя совершают ошибку, обучая школьников грамотно выражаться устно, но при этом не учат письменной речи. Из-за этого у учеников возникают проблемы с письменной речью. Ученики могут грамотно сформулировать и высказать устно свое мнение, но совершенно не знают, как это грамотно выразить письменно. Поэтому для развития письменной речи необходимыми являются изложения и сочинения, которые формируют у учеников возможности научиться грамотно, излагать свои мысли [3, с. 69]. Учитель должен научить овладевать каждого ученика тремя основными взаимосвязанными этапами работы над самостоятельным текстом:

- процессом подготовки сочинения,
- процессом непосредственной работы над текстом (написание сочинения, изложения)
- процессом совершенствования написанного.

Для того чтобы грамотно излагать устную речь, школьникам необходимо раскрывать тему и основную мысль высказывания. Определять тему для учеников является очень сложным процессом. Учитель на данном этапе предлагает ученикам самостоятельно сформулировать тему без помощи учителя. Именно с этого момента начинается общение говорящего со слушателем. Ведь перед школьником стоит задача сформировать тему не только для себя, но и так, чтобы она была понятна и другим одноклассникам [1, с. 201]. Такая работа помогает развивать мыслительный процесс учеников, придает целенаправленность подготовке материала, служит основным критерием при самоконтроле за содержанием в процессе говорения. Благодаря такой работе с текстом школьники планируют свое высказывание понятно и грамотно.

На данном этапе можно проследить связь письменной и устной речи. Научившись выделять основную мысль в сочинении и изложении, ученики понимают важность устной речи. Именно овладение этими умениями повышает качество восприятия устной и письменной речи: школьник учится быстро и точно вычленять основную мысль сообщения и сосредоточивать внимание на путях реализации этой мысли [5, с. 307].

3 этап: Систематизация материала к высказыванию

После того, как ученики научились грамотной устной и письменной речи, учителю-словеснику необходимо научить школьников систематизировать материал, который у них есть, к высказыванию. Это самый сложный этап в обучении связной речи, так как ученики только научились говорить, а теперь задача усложняется, нужно говорить кратко и грамотно [4, с. 75].

Многие учителя в школе работают по известным способам подготовки устных высказываний:

- 1) Составление плана.
- 2) Подбор рабочих материалов.
- 3) Формулирование тезисов.

- 4) Создание текста будущего высказывания.
- 5) Произнесение (проговаривание) будущего высказывания.

Данный план полностью реализуется не во всех классах. Например, на уроках русского языка школьники пятого класса не умеют формулировать тезисы, поэтому с учениками 5-7 класса учитель работает по следующим пунктам: подбором рабочих материалов и составление плана. Уже с 5 класса ученики должны самостоятельно учиться составлять план, именно так они научатся выделять главную информацию в тексте, даже если на это потребуется много времени. Подбору рабочих материалов школьники учатся, готовя письменные сочинения. С тремя последними пунктами учитель начинает работать с 8 класса. Предполагается, что за 3 года ученики уже научились подбирать рабочий материал и составлять план. Опираясь на полученные раннее знания, ученикам будет несложно, используя тему текста, сформулировать тезисы. После этого создать текст будущего высказывания и обязательно проговорить вслух, так как именно воспроизведение текста вслух развивает речь и позволяет заметить ошибки в высказывании [2, с. 96].

Таким образом, развитие связной речи учащихся является одной из актуальных проблем методики преподавания русского языка. На уроке русского языка по развитию речи учителя ставят следующую цель: формировать у учащихся способности к самовыражению в речи, уважительного отношения к слову, бережного с ним обращения. Выразительность речи достижима лишь при систематической работе. Именно поэтому каждый урок русского языка представляет собой не только реализацию, но и постоянный поиск резервов развития речи и способностей учащихся, новых методов и технологий.

Список использованных источников:

1. Зикеев, А.Г. Практическая грамматика на уроках русского языка [Текст]: учеб.-метод. пособие для работы с уч-ся 4—7 кл. спец. (коррекционных)

- образоват. учреждений: В 4 ч. / А.Г. Зикеев. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003 — Ч. 2: Глагол. Местоимение. Причастие. — С. 75-201.
2. Капинос, В.И. Развитие речи: теория и практика обучения [Текст] / В. И. Капинос, Н. Н. Сергеева, М. С. Соловейчик. - 2-е изд. - М. : ЛИНКА-пресс, 2001 – С. 32-96.
3. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся [Текст] / Т.А. Ладыженская. - М.: Педагогика, 1975 – С. 69.
4. Львов, М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1988. – С. 75-117.
5. Никитина, Е.И. Связный текст на уроках русского языка: (Из опыта учителя) [Текст] / Е.И. Никитина. – М.: Просвещение, 2008. – С. 96-307.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст]: 2-е изд. (1946г.) / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2002 – С. 50.

Передерий О.С.

аспирант 4 года обучения

кафедры педагогики и психологии

ФГБОУ ВО Южно-Уральского государственного гуманитарно -

педагогического университета,

г. Челябинск

E-mail: Olivia24@mail.ru

Приёмы и средства активации квазипрофессиональной среды подготовки курсантов к международному взаимодействию

Проблемам квазипрофессиональной деятельности и среды посвящается значительное количество научно-методической литературы в области

педагогике и методике, поскольку их изучением занимается многочисленная плеяда исследователей и учёных, к которым относятся Е.В. Епанешников, А.Г. Кислов, Н.Н. Сергеева, Ж.С. Фрицко и др.

Квазипрофессиональную деятельность можно считать опосредованно управляемой формой деятельности [2]. В формах собственно учебной деятельности – лекция, семинар – осуществляются главным образом передача и усвоение информации; в квазипрофессиональной – деловая игра, тренинг – моделируются целостные фрагменты производства через воссоздание их профессионального и социально-ролевого содержания; учебно-профессиональная деятельность включает научно-исследовательскую работу студентов, производственную практику, дипломный проект и т.п.

Рассмотрев литературу по тематике статьи и релевантным ей, считаем корректным и обоснованным в качестве приёма и средства управления, с учебно-образовательным процессом назвать учебно-методический практикум, под которым мы понимаем особый вид учебных занятий, имеющих целью практическое усвоение основных положений какого-нибудь предмета.

В качестве базовых обязательных компонентов учебно-методического практикума, как средства активации квазипрофессиональной среды и создания условий для соответствующей деятельности называем следующие [4]:

— *Программа практикума*, включающая пояснительную записку, с обоснованием необходимости включения курса в методическую подготовку курсантов в условиях подготовки к международному взаимодействию, с целями и задачами практикума, с основными принципами построения курса; учебно-тематическое планирование; содержание курса; требования к уровню образованности курсантов по завершении курса; перечень необходимой литературы. Примерные разработки проектов, которые содержат подробное описание всех этапов выполнения проектов, предусмотренных учебно-тематическим планом.

— *Методические рекомендации для преподавателя и курсантов* – перечень действий, алгоритм организации и выполнения проектной работы соответственно. В рекомендациях учтены этапы и сроки работы над проектами, представлены возможные варианты деления группы на подгруппы (проектные группы), определены возможные социальные роли членов проектной группы и соответствующие этим ролям функции и т.д.

— *Индивидуальный методический портфель курсанта*, который содержит все продукты, полученные в результате осуществления квазипрофессиональной деятельности, сопровождающиеся различными видами выполненных рефлексивных заданий.

Разделяем мнение В. В. Епанешникова относительно того, что квазипрофессиональная среда представляет собой совокупность психолого-педагогических условий, форм, средств и методов обучения, ориентированную на освоение набора профессиональных компетенций через квазипрофессиональную деятельность обучающегося [1].

Мы придерживаемся мнения И.В. Овсянникова о понимании профессиональных компетенций курсантов военного командного вуза, как способность решать задачи профессиональной деятельности, определяемые Федеральным государственным образовательным стандартом и формируемые в педагогическом процессе. Структурно профессиональные компетенции курсантов включают такие компоненты, как:

- a) теоретический (в основе которого лежат знания);
- b) практически-результативный (в его основе умения);
- c) опытно-деятельностный (где происходит формирование навыков);
- d) психологическая готовность к их применению в практике конкретной боевой ситуации (на его основе развиваются личностные качества) [3].

Основываясь на сказанном выше и рассматривая все характеристики квазипрофессиональной деятельности и квазипрофессиональной среду в совокупности и во взаимодействии, полагаем логичным и уместным говорить о

таких приёмах реализации рассматриваемой деятельности в рамках учебно-методических практикумов, как использование квазипрофессиональные ситуации, в которых оказываются курсанты, в рамках организованной квазипрофессиональной среды международного взаимодействия, которые воспроизводят предметные, психологические, методические и социальные характеристики будущей профессиональной деятельности.

Отметим, что знакомство с подобными ситуациями обостряет потребность курсантов в профессиональном и личностном совершенствовании, которая может быть удовлетворена путем реализации, разработанной нами модели и предложенных педагогических условий.

В ракурсе подготовки курсантов к международному взаимодействию темами занятий могут выступать: «Официальное письмо», «Неофициальное письмо», «Доклад», «Разговор по телефону», «Электронное письмо», «Разговор на военные темы», «Разговор на бытовые темы», «Новости».

В попытках смоделировать фрагменты реальности международного взаимодействия в рамках учебного процесса преподаватель прибегает к использованию квазипрофессиональных ситуаций. Обозначенная ситуация носит учебный характер, хотя имеет профессиональное наполнение.

Квазипрофессиональная ситуация не только направлена на отработку теоретических аспектов международного взаимодействия на практике, но и для творческой самореализации курсантов.

Выбор сюжета квазипрофессиональной ситуации диктуется уровнем владения иностранным языком и уровнем теоретических знаний о международном взаимодействии.

В проекции развития готовности к международному взаимодействию сюжеты квазипрофессиональных ситуаций могут быть следующие:

- You take part in a peacekeeping operation on the territory of a foreign state. You need to establish interaction and cooperation with the peacekeepers of another friendly country. Describe in detail the steps of this process and your actions (Вы

принимаете участие в миротворческой операции на территории иностранного государства. Вам необходимо установить взаимодействие и сотрудничество с миротворцами другой дружественной страны. Опишите подробно этапы этого процесса и Ваши действия);

- You are sent to assist a foreign country in training national personnel to operate and repair previously supplied Russian military equipment or weapons. Prepare your speech in front of the English-speaking audience (Вас командируют для оказания помощи зарубежной стране в обучении национальных кадров эксплуатации и ремонту ранее поставленной российской военной техники или вооружения. Подготовьте Ваше выступление перед англоязычной аудиторией);

- You are on a military mission abroad. Your unit was attacked while carrying out their duties. Write a letter to your friend about the incident. Describe in detail what happened, how you felt and what were the consequences of the incident (Вы находитесь на военной миссии за рубежом. Ваше подразделение подверглось нападению при исполнении своих обязанностей. Напишите письмо другу о случившемся. Подробно опишите, что произошло, как вы себя чувствовали и каковы были последствия случившегося);

- Your unit is going to take part in a multinational exercise abroad. You have to write a report for your commander about the preparations for this event. Write what has already been done and what else is left to be prepared (Ваше подразделение планирует принять участие в многонациональных учениях за рубежом. Вы должны написать рапорт на имя командира о подготовке к этому событию. Напишите, что уже сделано и что еще осталось подготовить).

Часть ситуаций имеет провокационный характер, для того чтобы курсанты не начинали выполнять письменное задание сразу же, а подумали, могут ли они разглашать данную информацию, и давали корректный ответ, какую информацию они могут передать и в каком объеме, либо не имеют права разглашать ее вообще.

В контексте реализации данной формы организации квазипрофессиональной деятельности в условиях подготовки курсантов к международному взаимодействию нами были сформулированы требования к оснащению учебных аудиторий, сформулированы темы занятий и предложены сюжеты квазипрофессиональных ситуаций, подобраны и систематизированы материалы на иностранных языках, используемые в качестве дополнительных учебных, а также предметы реальности. Таким образом, основываясь на изученном и обработанном материале полагаем целесообразным утверждать, что учебно-методические практикумы представляют собой максимально продуктивные приёмы и средства реализации рассматриваемой среды в рамках подготовки курсантов к международному взаимодействию.

Список использованных источников:

1. Епанешников, В.В. Реализация квазипрофессиональной образовательной среды в профессиональной подготовке учителя школы [Электронный ресурс] / В.В. Епанешников // КПЖ. 2016. №4 (117). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-kvaziprofessionalnoy-obrazovatelnoy-sredy-v-professionalnoy-podgotovke-uchitelya-shkoly>, свободный. – 02.02.2018.
2. Кислов, А.Г., Плотникова, Е.В., Савельева, Л.А. Образование педагога: приоритеты и условия [Текст] / А.Г. Кислов, Е.В. Плотникова, Л.А. Савельева. – Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2001. – 256 с.
3. Овсянников, И.В. Обоснование педагогической сущности, структуры и содержания процесса формирования профессиональных компетенций у курсантов военных командных вузов [Текст] / И.В. Овсянников // Военно-научный сборник (МВВКУ). – 2010. – № 33. – С.156-161.
4. Фрицко, Ж. С. Проектная деятельность студентов педагогического колледжа при обучении иностранному языку как средство формирования методических умений [Текст]: дис. . канд. пед. наук : 13.00.08 / Ж. С. Фрицко. – Екатеринбург, 2006. – 208 с.

Писаренко Д.А.
аспирант I года обучения,
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
г. Москва
E-mail: dpisaren@gmail.com

**Внеучебная деятельность студентов вуза – составляющая
профессиональной подготовки будущего педагога**

Вследствие глобальных изменений, происходящих в социальной и профессиональной сфере Российской Федерации, происходит значительная перестройка системы профессионального образования. От современного выпускника вуза требуется владение универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, которые предполагают мобильность, способность адаптироваться к изменениям в обществе, умение коммуницировать с различными социальными субъектами и т.д. Профессиональная подготовка будущего педагога осуществляется в единстве учебной и внеучебной деятельности, что нашло отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования.

Внеучебная деятельность студентов вуза является неотъемлемой частью процесса подготовки будущих профессионалов. Специфика внеучебной деятельности студентов в современном вузе заключается в том, что по инициативам студентов, в многообразных видах образовательной, спортивной, культурно-досуговой, общественной деятельности, в партнерстве с бизнесом, частными предприятиями, региональными структурами и т.д. происходит формирование компетенций будущих выпускников. Внеучебная деятельность ориентирует на активизацию общественной деятельности студентов (создание студенческих общественных объединений, волонтерское движение,

формирование качеств гражданина-патриота, человека здорового образа жизни), формирование гражданской позиции, что особенно важно для будущего учителя. В педагогической науке накоплен богатый исследовательский материал о значимости внеучебной деятельности в формировании будущего педагога (Л.В. Алиева, И.А. Винтин, Б.З. Вульф, Т.Л. Иванайская, О.Ф. Кукуева, И.В. Руденко, Н.М. Скребная).

Определяя сущность и назначение внеучебной деятельности, исследователь Л.В. Алиева отмечает, что внеучебная деятельность помогает студенту выступать в новой позиции ее субъекта (организатора, инициатора, активного творческого участника, эксперта результатов и т.д.). В процессе внеучебной деятельности у студента проявляется индивидуальность, проверяются личные качества, индивидуальные возможности применительно к специальностям профессиональной области приобретения новых компетенций [1].

В своей диссертации «Внеучебная деятельность как фактор профессионального самоопределения студента» Т.Л. Иванайская отмечает, что нормы культуры будущей профессиональной деятельности обуславливают выбор гуманитарных технологий профессиональной подготовки. В гуманитарной среде вуза студент учится целеполаганию и приобретает навыки соотнесения культуросообразных норм деятельности с его реальными действиями, поведением и индивидуальными способностями [3].

Внеучебная деятельность помогает студенту адаптироваться к профессии, если она включена в систему профессиональной подготовки [4]. В связи с этим в вузе необходимо создавать условия для развития внеучебной деятельности студентов. Анализ исследований позволил сформулировать основные принципы, на которых необходимо ориентироваться при создании системы поддержки внеучебной деятельности студентов.

1. Принцип научности требует психолого-педагогического сопровождения организации внеучебной деятельности, основанной на

проверенных знаниях, соответствующих современному уровню развития науки, опору на нормативную базу образовательной организации в области внеучебной деятельности.

2. Принцип личностно-ориентированного подхода предполагает, что в вузе необходимо осуществлять постоянный мониторинг интересов студентов соотносить их с Федеральным государственным образовательным стандартом и насыщать образовательную среду формами работы, востребованными в студенческой среде.

3. Принцип прогностичности определяет стратегию развития внеучебной деятельности в образовательной организации, включение социальных субъектов вуза в образовательный процесс по формированию универсальных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций студентов; определение долгосрочной перспективы развития педагогической поддержки этой составляющей профессиональной подготовки.

4. Принцип единства учебной и внеучебной деятельности, который заключается в создании единого образовательно-развивающего пространства вуза в целях формирования личности студента на основе выбора ими различных видов деятельности в учебное и внеучебное время целостного педагогического процесса, который расширяет возможности интеллектуально-нравственного развития личности, приобретения им социального опыта, удовлетворения его разносторонних потребностей, интересов и способностей [4].

На наш взгляд, в процессе аккредитации вуза необходима разработанная система критериев оценки деятельности образовательной организации, по которым можно определить уровень её участия в этом важном направлении (Таблица 1).

Таблица 1

Критерии и показатели оценивания условий организации внеучебной деятельности студентов

Критерии	Показатели
1	2
Нормативно-правовая база внеучебной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> - нормативные документы, регламентирующие воспитательную работу, внутренние локальные акты, инструкции, методические материалы и т.п.; - наличие концепции и программы воспитательной внеучебной деятельности; - наличие перспективных и текущих планов внеучебной воспитательной работы в вузе, планов работы кафедр по учебно-воспитательной работе
Управление внеучебной деятельностью, кадровое обеспечение	<ul style="list-style-type: none"> -наличие структур, реализующих внеучебную деятельность на всех уровнях управления: на уровне вуза, факультета и иных структурных подразделений вуза; - наличие организаторов внеучебной работы из числа профессорско-преподавательского состава; -повышение уровня квалификации работников, занимающихся внеучебной деятельностью
Информирование о внеучебной деятельности;	<ul style="list-style-type: none"> - информационное обеспечение студентов и сотрудников факультета через сайт учебного заведения, информационные стенды, факультетскую прессу и другие средства информации (наличие доступных для студентов источников информации, содержащих план событий/мероприятий); -наличие пресс-центра образовательной организации; - наличие доступных для студентов источников информации, содержащих план университетских событий
Развитие форм студенческого самоуправления	<ul style="list-style-type: none"> - функционирование модели студенческого самоуправления; -наличие совета обучающихся; - наличие и эффективность работы студенческих общественных организаций; - наличие студенческих кружков и формирований; - участие студентов в работе Ученого совета института и других комиссий
Вариативность направлений внеучебной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> - наличие элементов системы воспитательной работы; -проведение университетских мероприятий
Создание необходимой инфраструктуры, материально-техническое оснащение	<ul style="list-style-type: none"> - материально-техническая база для проведения внеучебной работы; - эстетическое оформление в институте; - финансовые средства на воспитательную работу
Развитие сотрудничества с социальными партнерами	<ul style="list-style-type: none"> -координации внеучебной работы с представительными органами: федеральными, региональными, местными органами власти и общественными молодежными и студенческими организациями, разрабатывающими и реализующими государственную молодежную политику

1	2
	в городе; - авторитет учреждения в окружающем социуме
Участие студентов в городских, всероссийских, международных программах и проектах;	- количество студентов, участвующих в городских, всероссийских, международных программах и проектах; -результаты участия
Система стимулирования внеучебной деятельности	- материальное и моральное стимулирование студентов; - премии, Почетные грамоты, благодарственные письма и т.п.

В соответствии с разработанными подходами был проведён анализ условий организации внеучебной деятельности студентов в Тольяттинском государственном университете, где одним из значимых направлений является подготовка будущих педагогов.

В Тольяттинском государственном университете разработаны документы, регламентирующие воспитательную и внеучебную работу, с которыми можно ознакомиться на сайте образовательной организации. Программа развития ТГУ как опорного вуза предусматривает создание воспитывающей внеучебной среды (совокупность организационных, методических, материальных, кадровых и психологических условий) и обеспечение эффективности ее функционирования. Анализ сайта и нормативной документации образовательной организации позволил определить, что приоритетными направлениями внеучебной деятельности в Тольяттинском государственном университете являются творческое и спортивное, которые представлены более чем 27 студенческими коллективами. Так, в работе студенческих клубов, творческих коллективах и кружках принимают участие более 700 человек. Программа позиционирования, развития и продвижения воспитательной и внеучебной деятельности представлена проектом «Развитие творческих коллективов университета на базе Центра молодежного творчества «Дом новой культуры». Ценность данного проекта заключается в том, что он направлен на создание условий для подготовки и выхода студенческих коллективов ТГУ на

областной, региональный и федеральный уровень, реализацию студентами университета творческих и культурных проектов под руководством команды профессионалов.

Организационный отдел по работе со студентами создает комфортные условия для саморазвития студенческого самоуправления, руководит работой по методическому обеспечению воспитательной, внеучебной деятельности. В Тольяттинском государственном университете действует профсоюзная организация студентов и аспирантов университета профсоюза работников образования и науки РФ, принимающая участие в разработке различных нормативных актов и положений, а также защите и представлении интересов студентов на всех уровнях. Таким образом, органы управления внеучебной деятельностью студентов являются неотъемлемым элементом общей системы управления университетом, что позволяет участвовать в управлении всеми сторонами жизни университета и способствовать активизации управленческого потенциала студентов.

Студенческие коллективы пропагандируют свою деятельность через участие в городских, областных, общероссийских мероприятиях. Так, Студенческая хоровая капелла, Театр танца «Ювента», Студия «Барабаны мира», Творческая мастерская эстрадного вокала представляли университет на студенческих фестивалях. Историко-ролевой клуб «Княжичи» является призером Международного конвента фантастики, толкиенистики и ролевых игр «ЗилантКон». Сборная команда по фитнес-аэробике и группы поддержки ТГУ – участники финального массового физкультурно-оздоровительного и спортивного мероприятия г.о. Тольятти по фитнес-аэробике. В ТГУ выделяются средства на культурно-массовую работу, спортивные мероприятия, поощрение студентов за активное участие во внеучебной деятельности.

Проведённое исследование организации внеучебной деятельности в Тольяттинском государственном университете позволило дать рекомендации для определения перспектив её развития в вузе. На наш взгляд, эти

рекомендации могут быть важными для вузов, осуществляющих педагогическое психолого-педагогическое образование.

1. Разработка вопросов содержания внеучебной деятельности студентов является актуальной в связи с реализацией компетентного подхода в образовании, в этой связи внеучебную деятельность необходимо рассматривать как составную часть профессиональной подготовки и направить на результаты работы высшей школы.

3. Необходимо повышение квалификации всех специалистов, участвующих в работе со студентами вне учебы, кураторов академических групп, руководителей творческих коллективов и др.

4. Важно предоставить возможность участия студентов в обсуждении и решении вопросов деятельности учреждения на всех уровнях.

5. Следует расширять вариативность направлений внеучебной деятельности гражданско-патриотической направленности.

7. Перспективным направлением можно считать сотрудничество с социальными партнерами, федеральными, региональными, местными органами власти общественными молодежными и студенческими организациями, разрабатывающими и реализующими государственную молодежную политику в городе.

Организация внеучебной деятельности пока не нацелена на формирование компетенций. Это означает, что пока не решена задача использования в полной мере потенциала внеучебной деятельности в профессиональной подготовке педагогов и её интеграции в образовательный процесс, результативность которого определена образовательными стандартами высшей школы.

Список использованных источников:

1. Алиева, Л.В. Внеучебная деятельность вуза – пространство полисубъектного воспитания [Текст] / Л.В. Алиева // Воспитание студенчества:

педагогический поиск: сборник научных трудов. – М.: НОУ ВПО «Академия МНЭПУ», 2013. – 100 с.

2. Алиева, Л.В. Тенденции в практике современных вузов - перспектива развития системы профобразования и гражданского воспитания молодежи [Текст] / Алиева Л.В., Руденко И.В. // Техническое творчество молодежи, 2018. - № 2 (108). – С.8-11.

3. Иванайская, Т.А. Внеучебная деятельность как фактор профессионального самоопределения студента [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т.А. Иванайская. – Оренбург, 2010. – 217 с.

4. Руденко, И.В. Гуманитарное образование в постиндустриальную эпоху: опыт реализации компетентностного подхода в вузе [Текст] / И.В. Руденко, Л.В. Алиева, Г.В. Ахметжанова, Ю.А. Лившиц // Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА -2017): сборник научных трудов международной научно-практической конференции. 2017. – С. 275-284.

Порошин В.О.

аспирант III года обучения,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
г. Челябинск,
E-mail: tu134_vitalja@mail.ru

Организационно-педагогические условия формирования готовности курсантов военных вузов к полисубъектному управлению

Управленческая деятельность неразрывно связана с профессиональной деятельностью всех военнослужащих Вооруженных сил Российской Федерации, окончивших военные вузы и получивших офицерское звание.

Офицеры в званиях от лейтенанта до капитана включительно в соответствии с законодательством РФ являются начальниками для сержантов, старшин, солдат и матросов, даже при отсутствии между ними должностной иерархии [6].

Это обуславливает необходимость у военнослужащих качественного овладения организационно-управленческими компетенциями еще на этапе обучения в вузе. В свою очередь, эффективность формирования готовности будущих выпускников к управлению подчиненными зависит в том числе от организационно-педагогических условий, в которых они проходили подготовку.

Сформируем и обоснуем основные организационно-педагогические условия формирования готовности курсантов военных вузов к полисубъектному управлению.

В качестве основного определения термина «Полисубъектное управление» использовано определение В. И. Коваленко. Он назвал полисубъектным такое управление, основные управленческие функции которого реализуются совместными усилиями многих субъектов, т.е. людей с развитой субъектностью, инициативных, творческих, разумных, действующих по своей воле и в соответствии со своими интересами, несущих ответственность за свои действия и выбор линии своего поведения, автономно и, в то же самое время, взаимосвязано с другими субъектами, осуществляющими свою активность [4, с. 36].

Сторонниками полисубъектного подхода в управлении (Д.В. Юдин, Т.И. Шамова, А.Т. Абрамов, Т.М. Давыденко, П.И. Третьяков, В.И. Коваленко и другие) отмечалось положительное взаимное влияние субъектов взаимодействия друг на друга, повышение эффективности взаимодействия, формирование стратегии совместной деятельности [5, с. 287].

Сущность полисубъектного управления в аспекте военной профессиональной деятельности заключается во взаимном влиянии подчиненных субъектов в виде служб, подразделений и отдельных категорий

военнослужащих как друг на друга, так и на руководящее звено. При этом, необходимо учитывать специфику профессиональной деятельности военнослужащих с необходимостью применения авторитарного стиля управления в некоторых вопросах. С наибольшей эффективностью метод полисубъектного управления можно применять при организации повседневной деятельности подразделения, планировании боевой подготовки и службы войск.

Для руководителя применение такого метода позволяет повысить субъектность подчиненных, их включенность, ответственность, согласованность мнений и действий, получить возможность изучить идеи и сгенерировать наиболее оптимальные решения по выбору подходов и способов решения поставленных задач.

Под готовностью мы понимаем активно-действенное состояние личности, установку на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи. Для готовности к действиям нужны знания, умения, навыки, настроенность и решимость совершить эти действия [2, с. 1]. Готовность предполагает наличие определенных мотивов и способностей. В аспекте нашего исследования — это способность к осуществлению организационно-управленческой деятельности с применением метода полисубъектного управления.

Формирование готовности представляет собой педагогический процесс, имеющий своей целью приобретение знаний, формирование умений и овладение компетенциями в определенном аспекте деятельности.

Таким образом, исходя из анализа всех составляющих терминов исследуемого вопроса можно сделать вывод что под формированием готовности курсантов военных вузов к полисубъектному управлению мы понимаем педагогический процесс по овладению курсантами методом управления подчиненным личным составом, в процессе реализации которого происходит качественное внутрисубъектное и межсубъектное взаимодействие

всех участников и их развитие, результатом которого является повышение эффективности работы всей службы.

При определении организационно-педагогических условий формирования готовности курсантов военных вузов к полисубъектному управлению необходимо в процессе обучения выделить основные факторы, оказывающие влияние на его эффективность.

Фактор внешних условий деятельности. Человек, оказавшийся в незнакомой ему обстановке и условиях, взаимодействуя с объектами, с которыми он ранее не взаимодействовал при анализе обстановки и выработке управленческих решений может проявлять неуверенность и, как следствие, допускать ошибки. Исходя из этого логично предположить, что создание в процессе обучения обстановки, приближенной к реальной профессиональной деятельности будущего офицера, окажет положительное влияние на эффективность его управленческой деятельности. Таким образом в качестве фактора внешних условий выступает корреляция между условиями обстановки процесса обучения и реальной профессиональной деятельностью.

Таким образом в качестве основного организационно-педагогического условия формирования готовности курсантов военных вузов к полисубъектному управлению по влиянию фактора внешних условий выделяется необходимость создания в рамках процесса обучения квазираелистичной среды с максимально возможной корреляцией с реальной профессиональной деятельностью.

Внутренний фактор. При принятии любого управленческого решения офицер должен уметь обосновывать его причину, прогнозировать возможные его последствия, быть уверенным в применяемых методах управления и готовым нести за них ответственность, понимать чувства и эмоции, подчиненных при осуществлении взаимодействия с ними. Эти требования распространяются также и на полисубъектное управление, при их несоблюдении процесс управления может приобретать интуитивный характер,

что, в свою очередь, может негативно сказаться на конечном результате. Исходя из этого следует, что развитие у обучаемых таких качеств как ответственность, уверенность в себе, умение грамотно обосновывать свои действия и прогнозировать их последствия, эмпатия, а также владение методами управления (в том числе методом полисубъектного управления) подчиненными напрямую оказывает положительное влияние на качество овладения организационно-управленческими компетенциями и эффективность управленческой деятельности в целом.

Сформировать эти качества возможно, в том числе, при решении в рамках образовательного процесса кейсов, направленных на овладение методом полисубъектного управления. При этом педагогу целесообразно при обучении курсантов самому применять этот метод для наглядной демонстрации механизма его реализации. Реализовать это в рамках образовательного процесса возможно, в том числе, интегрировав в него вариативную часть с частичным делегированием управленческих полномочий преподавателя обучаемому, в котором он сам сможет планировать и организовывать свое обучение. Это обуславливает необходимость владения педагогу методом полисубъектного управления, а также написания и применения в обучении специализированных кейсов.

Таким образом в качестве организационно-педагогических условий формирования готовности курсантов военных вузов к полисубъектному управлению по влиянию фактора внутренних условий выделяются:

1. Разработанный банк данных специализированных кейсов по формированию готовности к полисубъектному управлению;
2. Применение метода полисубъектного управления в процессе обучения курсантов;
3. Интеграция вариативной составляющей в процесс обучения с частичным делегированием управленческих полномочий преподавателя

обучаемому, в котором он сам сможет планировать и организовывать свое обучение;

4. Необходимость владения педагогу методами полисубъектного управления, а также написания и применения в обучении специализированных кейсов.

В дополнение к вышесказанному необходимо учитывать, что профессиональная деятельность офицера зачастую сопровождается повышенной психоэмоциональной нагрузкой и умение взаимодействовать с подчинёнными в такой атмосфере также будет являться показателем эффективного управления.

Это обуславливает выделение третьего фактора - психоэмоционального. Основным показателем психоэмоционального фактора организационно-педагогических условий эффективного формирования готовности курсантов военных вузов к полисубъектному управлению можно считать стрессоустойчивость.

Б.Х. Варданын определяет стрессоустойчивость как особое взаимодействие всех компонентов психической деятельности, в том числе эмоциональных: Стрессоустойчивость можно более конкретно определить, как свойство личности, обеспечивающее гармоническое отношение между всеми компонентами психической деятельности в эмоциогенной ситуации и тем самым содействующее успешному выполнению деятельности [1, с. 542].

В инженерной психологии проблема стрессоустойчивости рассматривается как устойчивость деятельности человека-оператора в экстремальных (особых) условиях, где она анализируется в единстве трех ее аспектов: предметно-действенного, физиологического и психологического.

Зарубежные авторы отмечают склонность личностей со слабой психологической устойчивостью к неадекватной оценке стоящих перед ними задач, поспешность в принятии решений [10].

И.Н. Ярушина в своем исследовании отметила негативное влияние повышенной тревожности субъекта на надежность его деятельности [9, с. 536].

И.М. Фейнгерберг отмечает, что у высокотревожных людей выполнение деятельности в стрессогенных условиях вызывает значительное нервно-психическое напряжение, обусловленное их чрезмерной требовательностью к себе [7]. Вследствие этого происходит смещение мотива деятельности, при котором индивид вместо активного поиска способов решения задачи акцентирует внимание на качестве успешности своей деятельности, завышая значимость совершенных ошибок и ответственность за них [8, с.10].

При этом Е.П. Ильин отмечает повышение эффективности деятельности при воздействии психоэмоционального напряжения небольшой и средней степени у всех людей, независимо от того, какие типологические особенности проявления свойств нервной системы им присущи [3].

Подготовить будущего офицера к эффективной деятельности в условиях повышенного стресса возможно в рамках образовательного процесса в вузе, создавая квазиреалистичные условия профессиональной деятельности и создавая при этом психоэмоциональное давление небольшой и средней степени с последующим совместным анализом.

Таким образом необходимость создания в рамках процесса обучения квазираелистичной среды является организационно-педагогическим условием не только по влиянию фактора внешних условий, но и психоэмоционального фактора.

Исходя из всего вышесказанного можно сделать вывод, что основными организационно-педагогическими условиями эффективного формирования готовности курсантов военных вузов к полисубъектному управлению являются:

1. Создание в рамках процесса обучения квазираелистичной среды с максимально возможной корреляцией с реальной профессиональной деятельностью;

2. Разработанный банк данных специализированных кейсов по формированию готовности к полисубъектному управлению;

3. Применение метода полисубъектного управления в процессе обучения курсантов;

4. Интеграция вариативной составляющей в процесс обучения с частичным делегированием управленческих полномочий преподавателя обучаемому, в котором он сам сможет планировать и организовывать свое обучение;

5. Необходимость у педагога владения в полном объеме методом полисубъектного управления, а также умения написания и применения в обучении специализированных кейсов.

Список использованных источников:

1. Варданын, Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости [Текст] / Б.Х. Варданын // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. – М., 1983. – С. 542-543

2. Горшкова, Е.В. Готовность педагогов общеобразовательных школ к обучению детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии [Текст] / Е.В. Горшкова // Студенческий электронный журнал «СТРИЖ». – 2016. – №5(09). – С. 1-5.

3. Ильин, Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 432 с.

4. Коваленко, В.И. Полисубъектное управление развитием образовательной системы вуза (на материале вузов МВД России) [Текст]: дисс. докт. пед. наук / В.И. Коваленко. – Белгород, 2005. – 450 с.

5. Порошин, В.О. Социальное развитие личности в педагогической теории и практике А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого: история и современность [Текст] / В.О. Порошин // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Челябинск, 3–4 апреля 2018 г.). – Челябинск: Издательство «Цицеро», 2018. – С. 284-288.

6. Указ Президента РФ от 10.11.2007 N 1495 (ред. от 21.02.2019) "Об утверждении общевоинских уставов Вооруженных Сил Российской Федерации" [Электронный ресурс] / Кодификация РФ. – Режим доступа: <http://rulaws.ru/president/Ukaz-Prezidenta-RF-ot-10.11.2007-N-1495/>, свободный. – 24.02.2019.
7. Фейнгерберг, И.М. Видеть - предвидеть - действовать. Психологические этюды [Текст] / И.М. Фейнгерберг. – М.: Знание, 1986. – 160 с.
8. Церковский, А.Л. "Современные взгляды на проблему стрессоустойчивости" [Текст] / А.Л. Церковский // Вестник Витебского государственного медицинского университета. – 2011 – №1, ч. 10. – С. 6-19.
9. Ярушина, И.Н. О влиянии тревожности на надежность принятого решения [Текст] / И.Н. Ярушина // Категории, принципы, методы психологии: тезисы науч. сообщений. – М., 1993. – С. 535-536.
10. Friedman, M.I. The physiological psychology of hunger: a physiological perspective [Text] / M. I. Friedman, E. M Strieker // Psychological Review. – 1976. – Vol. 83. – P. 401-431.

Потапова Е.И.

магистрант первого года обучения
направление подготовки «Теория и методики преподавания»
профиль «Высшее образование»

Медяник Г.А.

к.п.н., кафедры «Педагогика и методики преподавания»
ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»

г.Тольятти

E-mail: kataypot@mail.ru

Профилактика предэкзаменационной тревожности у учащихся выпускных классов с использованием методов арт-терапии

Проблема предэкзаменационной тревожности достаточно актуальная тема для современного состояния старшей школы. Несмотря на правовую и организационную, содержательную и методическую разработанность данной темы, вопросам психологической готовности уделяется незначительное внимание. Во многом это объясняется недостатком эффективных психолого-педагогических программ по профилактике предэкзаменационной тревожности.

Очень часто выпускной экзамен становится психотравмирующим фактором, в последние годы получены убедительные доказательства того, что экзаменационный стресс оказывает негативное влияние на психологическое и соматическое состояние учащихся. Вопрос о профилактике чрезмерно высокого уровня тревожности не вызывает ни у кого сомнений, но и «низкотревожные» учащиеся нуждаются во внимании, чтобы исключить фактор психологических защит личности.

Целью нашего исследования было – выявить возможности профилактики предэкзаменационной тревожности у старшеклассников методами арт-терапии.

В качестве гипотезы нашего исследования мы предположили, что в процессе реализации профилактической арт-терапевтической программы, у учащихся снизится проявления предэкзаменационной тревожности, выражающейся в изменениях следующих параметров:

- уровень ситуативной тревожности снизится до среднего уровня
- самооценка учащимися своей тревоги перед предстоящим экзаменом также снизится до среднего уровня.

Были использованы следующие диагностические методы исследования:

1. «Исследование ситуативной и личностной тревожности» (Спилберга-Ханина) [5, с.35];
2. Тест «Нарисуй историю» (Сильвер, Копытин, 2002) [3, с.123];
3. Анкета «Психологическая готовность к ЕГЭ» (Чибисова М.Ю.) [6, с. 64].
4. Методы математической статистики: коэффициент корреляции t-Стьюдента.

Базой нашего исследования выступало муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение городского округа Тольятти «Школа № 90», учащиеся 11-х классов.

На этапе формирующего эксперимента с учащимися из экспериментальной группы были проведены занятия по профилактической программе «Пространство радости» с использованием методов арт-терапии. Курс был рассчитан на 17 часов. Занятия проводились с учащимися 11-х классов, разделенных на группы.

В ходе работы предлагались темы и виды деятельности, направленные на снятие напряжения, достижение большей свободы самовыражения, прояснение и коррекции отношений учащихся к предстоящим экзаменам, их прошлому, настоящему и будущему. Кроме того, использовались техники, направленные на стимуляцию группового взаимодействия и совершенствования навыков коммуникации. Важное место в работе группы занимали арт-терапевтические техники, обеспечивающие развитие навыков саморегуляции.

Программа занятий реализовалась в несколько этапов, на каждом этапе выбор техник и упражнений был обусловлен основными задачами этапа арт-терапии. Первый этап работы включает начальную психологическую стабилизацию, создание безопасной среды, освоение простейших способов саморегуляции, а также поддержку и поиск новых способов коммуникации и творческого самовыражения. Второй этап программы направлен на выявление и переработку стрессогенных ситуаций, связанных с экзаменами и

сопровождаящих их стрессовым напряжением. Одной из его особенностей является выражение эмоционально-заряженного психологического материала с повышенным вниманием к его удерживанию и поддержанию оптимального уровня нагрузки. Третий этап программы связан с содержательной личностной переработкой эмоционально-значимой проблемы, а также с личностной реконструкцией, постепенным изменением привычных схем реагирования и самооценки. Основной акцент в используемых упражнениях не только на изображении и озвучивании проблемы (тревога перед ЕГЭ), сколько на возможности ее решения. Учащиеся учились строить реальные планы своего будущего, корректировать их в случае необходимости, адекватно воспринимать изменения в жизненном плане.

После прохождения тренинга различия между экспериментальной и контрольными группами было зафиксировано.

В приведенной ниже таблице представлены данные по методике «Исследование ситуативной и личностной тревожности» (Спилберг), которые подтверждают достоверные различия на достаточном уровне значимости ($p \geq 0,05$) по показателю «ситуативная тревожность» (2,46).

Таблица 1.

Сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп после проведения программы по методике «Исследование ситуативной и личностной тревожности» (Спилберг)

	t	Степень свободы	Значимость
ситуативная тревожность	2,46	53	0,05
личностная тревожность	1,33	53	-

По методике «Психологическая готовность к ЕГЭ» (Чибисова М.Ю.) были получены достоверные различия на высоком уровне значимости ($p \geq 0,01$) по показателю «уровень тревоги» (2,85) (см. таб.2). Мы можем предположить, что нам удалось значительно снизить уровень тревоги в группе, где

проводилась профилактическая арт-программа, что также является подтверждением ее эффективности.

Таблица 2.

Сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп после проведения программы по методике «Готовность к ЕГЭ» (Чибисова М.Ю.)

	t	Степень свободы	Значимость
уровень тревоги	2,85	53	0,01

Статистически значимая позитивная динамика большинства показателей является следствием достижения цели программы - профилактика предэкзаменационной тревожности у учащихся 11-х классов и как результат снижение уровня тревоги до оптимального уровня. По нашему мнению, приобретаемый опыт обсуждения и проработки, значимых проблем, связанных с выпускными экзаменами, фиксирует внимание старшеклассников на более эффективных стратегиях поведения в период подготовки и сдачи экзаменов. Занятия с учащимися 11-х классов с использованием методов арт-терапии способствовали формированию более позитивного отношения к вышеозначенной проблеме, развитию навыков саморегуляции и самоконтроля, эффективного межличностного взаимодействия в эмоционально-напряженных, стрессовых ситуациях, отработке активных коппинг-стратегий.

Практическая значимость заключается в возможности использования полученных данных в работе школьного психолога в рамках профилактической работы по предотвращению развития предэкзаменационного стресса у учащихся выпускных классов.

Список использованных источников:

1. Арт-терапия [Текст] / ред.-сост. А.И.Копытин. – СПб., 2001. – 219 с.
2. Вальдес Одриосола, М. Арт-терапия в работе с подростками. Психотерапевтические виды художественной деятельности [Текст]: методическое пособие / М. Вальдес Одриосола. – Владос, 2005. – 286 с.

3. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники [Текст]: уч. пос. 2-е изд., перераб. и доп. / И.В. Вачков. – М.: Изд-во «Ось 89», 2001. – 224 с.
4. Копытин, А.И. Методы арт-терапии в преодолении последствий травматического стресса [Текст] / А.И. Копытин. - М.: Когито - Центр, 2014. - 203 с.
5. Тревога и тревожность [Текст] / сост. и общая редакция В.М. Астапова. - СПб.: Питер, 2001. - 256 с.
6. Чибисова, М.Ю. Психологическая подготовка к ЕГЭ. Работа с учащимися, педагогами, родителями [Текст] / М.Ю. Чибисова. - М: Генезис, 2009. – 237 с.

Поткин Ю.Е.,

студент 468 группы,

факультета технологии и предпринимательства,

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет,

E-mail: yurka.potkin@bk.ru

Стерхова Н.С.,

канд. пед. наук, доцент кафедры профессионального-

технологического образования

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет,

г. Шадринск

E-mail: uliana@shadrinsk.net

Развитие стрессоустойчивости у будущих-механиков водителей многоцелевого транспортера (тягача) лёгкого бронированного во внеучебной деятельности в автошколе ДОСААФ

У водителя совершение ошибки выражается в неправильных и нелогичных, преждевременных или запаздывающих действиях, или их отсутствием при управлении транспортным средством в условиях быстро меняющейся дорожной обстановки в критических ситуациях. К ошибкам относится любое нарушение водителем ПДД, что часто приводит к ДТП.

Ошибки водителей обусловлены разными негативными факторами: плохими дорогами, плохой организацией дорожного движения, техническим несовершенством или неисправностью автомобиля, неблагоприятными погодными условиями, ограниченной видимостью, высокой плотностью транспортного потока, а также управлением автомобилем на больших скоростях. Одним из направлений снижения числа ошибок водителей по этим причинам является учет психических особенностей и возможностей водителей и организация дорожного движения. Очень важное значение имеет стрессоустойчивость у водителей с учетом влияния на их состояние и дееспособность окружающей среды и времени суток, а также другие участники дорожного движения.

Стресс понимается большинством ученых как ответная реакция организма человека на перенапряжение, негативные эмоции [4]. В небольших количествах он даже очень полезен, заставляя думать, искать выход из проблемы. Если стрессов становится очень много, организм слабеет, теряет силы и не может решать проблемы. Стрессовое состояние психики водителя обусловлено тем, что транспортное средство является источником опасности. При этом даже опытный водитель испытывает ответственность за безопасность пассажиров, груза, транспортного средства и свою собственную жизнь, что же говорить про только начинающих водителей. При этом состоянии обычно

преобладают негативные эмоции: такие как тревога, страх, беспокойство из-за возможного возникновения критических ситуаций и неуверенность в их благоприятном исходе.

Учеными выделяются такие виды стресса, как: управленческий стресс, информационный, трудовой стресс, рабочий стресс, производственный стресс, операциональный, посттравматический, организационный стресс и др. [3]. Изучив основные понятия и признаки «стресса», обратимся к рассмотрению определения «стрессоустойчивость».

Устойчивость к стрессу - это важнейший фактор сохранения нормальной работоспособности, эффективного взаимодействия с окружающими людьми и внутренней гармонией человека в трудных, стрессовых условиях [2].

Понятие стрессоустойчивость понимается как свойство личности, способствующее высокой продуктивности деятельности в экстремальном пространстве. На развитие стрессоустойчивости влияют внешние (боль, жара, холод и др.) и внутренние (эмоциональная устойчивость человека, свойство нервной личности и др.) факторы.

Стрессоустойчивость водителя – это качество личности, обеспечивающие водителю успешное преодоление стрессовых ситуаций и сильных негативных эмоций в дорожно-транспортной обстановке.

Для подготовки высококвалифицированных специалистов, чья профессиональная компетентность должна соответствовать требованиям времени, каждая образовательная организация, вне зависимости от ее организационно-правовой формы, должна обеспечить необходимые условия для развития личностно-профессионального ресурса обучающихся.

Внеучебная деятельность в автошколе ДОСААФ является неотъемлемой частью образовательного процесса, существенно дополняет содержание профессионального образования будущих механиков-водителей МТ-ЛБ и продиктована следующими обстоятельствами:

– внеучебная деятельность является индикатором личностно-профессионального роста, профессионального становления курсантов;

внеучебная деятельность способна влиять на динамику профессионального становления [1].

Под внеучебной деятельностью понимается совокупность всех видов деятельности обучающихся, в которой решаются задачи, установленные программой профессиональной образовательной организации, направленные на успешную социализацию, профессиональную адаптацию и развитие устойчивого интереса к получаемой профессии.

Основная цель внеучебной деятельности заключается в создании условий для:

1) освоения курсантом, слушателем, обучаемым необходимого для предстоящей профессиональной деятельности опыта и формирования системы ценностей, принимаемой обществом;

2) развития устойчивого интереса к профессии во время досуга;

3) формирования здоровой, способной к творческому и профессиональному росту личности с высокой гражданской ответственностью и правовым сознанием [1].

Так же существует ряд задач внеучебной деятельности с будущими механиками-водителями МТ-ЛБ в автошколе ДОСААФ. К ним относятся: патриотическое (военно-патриотическое) воспитание граждан, подготовка граждан по военно-учетным специальностям, развитие авиационных и технических видов спорта, участие в развитии физической культуры и военно-прикладных видов спорта, летная подготовка курсантов летных образовательных учреждений профессионального образования, поддержание надлежащего уровня натренированности летного и инженерно-технического состава, а также выполнение иных видов авиационных работ, участие в подготовке к военной службе граждан, пребывающих в запасе, подготовка специалистов массовых технических профессий и развитие технического

творчества, участие в ликвидации последствий стихийных бедствий, аварий, катастроф и других чрезвычайных ситуаций, содержание объектов инфраструктуры ДОСААФ России в целях выполнения задач в период мобилизации и в военное время [3].

Наиболее популярными формами организации внеучебной деятельности с будущими механиками-водителями МТ-ЛБ являются: индивидуальные (консультации), групповые (военно-патриотические клубы, спортивные секции), массовые (конкурсы, смотры; участие в работе: военно-патриотических, исторических и краеведческих музеев).

В заключении выше сказанного отметим, что внеучебная деятельность с будущими механиками-водителями МТ-ЛБ дополняет учебный процесс и способствует приобретению ими умений, навыков и личностных качеств, которые не могут развиваться полноценно во время учебного процесса. Данный вид деятельности ориентирован, в первую очередь, на развитие профессиональных интересов и потребностей курсантов в неформальной обстановке в рамках клубов, кружков, объединений и т.д.

Список использованных источников:

1. Баранов, А.В. Особенности системы клубного военно-патриотического воспитания молодежи [Текст] / А.В. Баранов // Среднее профессиональное образование. - 2011. - № 1. - С. 21
2. Варданян, Б.Х. Механизмы саморегуляции эмоциональной устойчивости [Текст] / Б.Х. Варданян // Категории, принципы и методы психологии. Психологические процессы. – М.: 2013. – 345 с.
3. ДОСААФ России: история, цели и структура организации [Электронный ресурс] / РИА Новости. – Режим доступа: ria.ru/Справки/20121002/764490357.html, свободный. – 18.04.2019.
3. Столяренко, А.М. Экстремальная психопедагогика [Текст] / А.М. Столяренко: учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 608 с.

4. Стресс [Электронный ресурс] // AyZdorov.ru. – Режим доступа: http://www.ayzdorov.ru/ttermini_stress.php, свободный. – 18.04.2019.

Пшеничникова В.А.,

магистрант первого года обучения
направление подготовки – Психолого-педагогическое образование,
профиль «Психолого-педагогическое сопровождение семьи»,
ФГБОУВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,
г. Челябинск

E-mail: volosniaka.88@mail.ru

Жукова М.В.,

к.п.н., доцент кафедры педагогики, психологии и предметных методик
ФГБОУВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,
г. Челябинск

E-mail: gukovamv@cspu.ru

Компьютерная аддикция у детей младшего школьного возраста, склонных к кибербуллингу

На сегодняшний день компьютерные технологии играют огромную роль в жизни каждого человека. Мы не можем представить и дня без ноутбуков, компьютеров, смартфонов и планшетов. Родители с раннего детства предоставляют детям гаджеты, чтобы занять их. Неудивительно, что ребенок 5-6 лет уже сам знает, как включить игру или посмотреть мультфильм.

Именно поэтому в современном мире происходит формирование такого вида аддикции, как «компьютерная аддикция». В энциклопедическом словаре

по психологии и педагогике под компьютерной аддикцией понимается «пристрастие к занятиям, которые связаны с использованием компьютера, а также приводящее к резкому сокращению всех остальных видов деятельности, ограничению общения с другими людьми» [8].

Исследования, проводимые в одной из школ Челябинска, показали, что среди учащихся 3 класса 10 человек уже имеют компьютерную зависимость, 8 человек склонны к компьютерной зависимости, и только 5 человек не имеют компьютерной зависимости (рис.1).

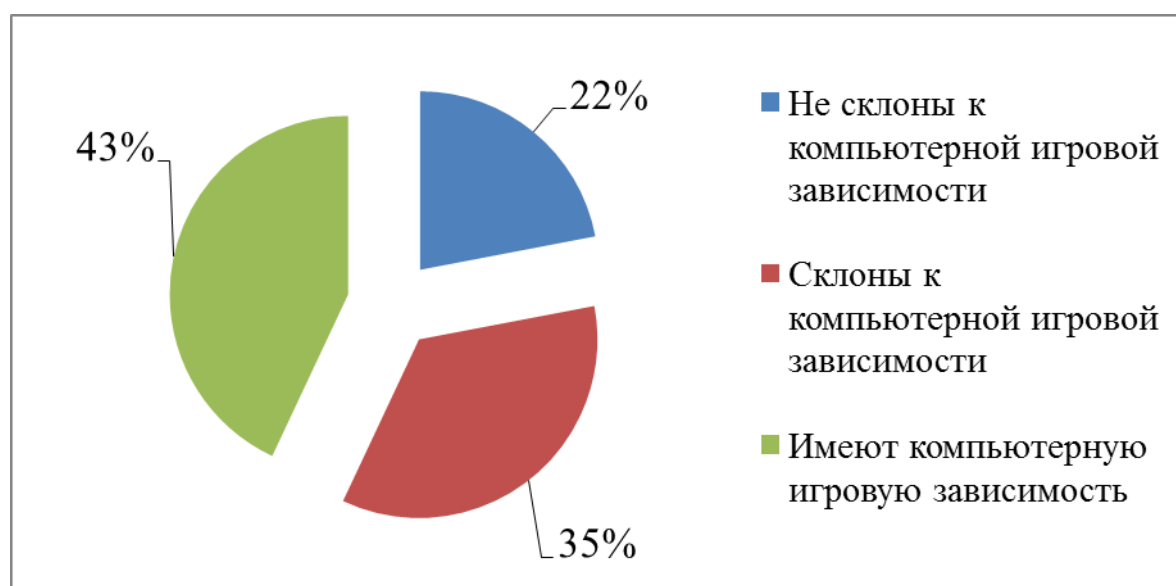


Рис.1. Распределение испытуемых по уровням склонности к игровой зависимости

Таким образом, мы можем сделать вывод: формирование компьютерной зависимости происходит у детей в младшем школьном возрасте. Дети проводят все больше времени, играя в компьютер, смотря видео на YouTube, общаясь в социальных сетях, таких как VK, Instagram, Facebook и т.д.

В литературных источниках нет определённой классификации компьютерной зависимости. Однако выделяют наиболее распространённые типы зависимостей: игровая компьютерная зависимость и Интернет-зависимость [3].

Говоря об Интернет-зависимости (кибераддикции), мы имеем в виду «навязчивое желание войти в интернет, находясь off-line, и неспособность выйти из интернета, будучи on-line» [5]. Несомненно, появление Интернета в нашей жизни намного облегчило ее: мы можем дистанционно учиться и получать образование; общаться с нашими родными и близкими, находясь на разных концах света; играть по сети с друзьями; находить информацию; смотреть фильмы и слушать музыку. Но с другой стороны, Интернет имеет массу недостатков: мошенничество в сети, обман, дезинформация населения и, конечно же, зависимость. Дети сутки напролет сидят в социальных сетях, смотрят видео и играют в онлайн-игры.

Интернет-площадки привлекают школьников своей анонимностью. Дети могут выдавать себя за тех, кем они хотят быть, могут играть разные роли. Также Интернет привлекает их тем, что они могут оставаться безнаказанными, не стесняясь высказывать свое мнение, оскорблять кого-либо. В связи с этим, в настоящее время ученые выделяют новый вид деструктивного поведения: «кибербуллинг».

Билл Белси впервые дал понятие кибербуллингу и определил его, как «использование информационных и коммуникационных технологий, например, электронной почты, мобильного телефона, личных интернет-сайтов, для намеренного, неоднократного и враждебного поведения лица или группы, направленного на оскорбление других людей» [1].

Кибербуллинг – это своего рода преследование сообщениями, которые содержат оскорбления, унижения, клевету, запугивания, а порой и публикации компрометирующих фото-видеоматериалов. Кибербуллеры используют Интернет, как средство удовлетворения своих потребностей. Они проводят все больше и больше времени за компьютером, в поисках новой жертвы.

Кибербуллинг выражается в одной из следующих форм [2]:

1. Флейминг (или перепалки) – обмен небольшими репликами между двумя и более людьми. Чаще всего происходят в публичных местах сети (комментарии, паблики).

2. Постоянные изнурительные атаки, нападки – повторяющиеся оскорбительные сообщения, которые направлены на жертву.

3. Клевета – распространение оскорбительной и лживой информации.

4. Перевоплощение в определенное лицо, самозванство – преследователь позиционирует себя как жертву, используя ее пароль доступа к аккаунту в социальных сетях, и осуществляет от имени жертвы негативную коммуникацию.

5. Надувательство – это получение конфиденциальной персональной информации, распространение ее в сети Интернет, а также передача тем, кому она не предназначалась.

6. Отчуждение (остракизм, изоляция) – выражается в игнорировании жертвы.

7. Киберпреследование – скрытое выслеживание жертвы с целью организации нападения, причинения вреда здоровью личности.

8. Хеппислепинг – видеосъемка каких-либо действий, направленных против жертвы либо дискредитирующих ее, с последующим распространением по разным каналам.

9. Открытая угроза физической расправы – прямые или косвенные угрозы причинения телесных повреждений или убийства.

Нельзя отрицать, что кибераддикция, как и все виды насилия, оказывает негативное влияние на психологическое, а порой и физические состояние человека. Постоянное чувство страха, тревоги может привести к снижению аппетита, головным болям, ухудшению общего физического здоровья человека, а порой и к суициду ребенка [6].

Таким образом, можно сделать вывод, что у детей, склонных к кибербуллингу, формируется компьютерная аддикция. Педагогам-психологам

следует обращать внимание на состояние и поведение детей уже в начальных классах и при необходимости принимать меры по профилактике данной зависимости.

Список использованных источников:

1. Баранов, А.А., Рожина С.В. Кибербуллинг – новая форма угрозы безопасности личности подростка [Текст] / А.А. Баранов, С.В. Рожина // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2015. – №11. – С. 62–66.
2. Дементий, Л.И. Кибербуллинг в подростковой среде: частота распространенности и степень стрессогенности [Текст] / Л.И. Дементий // Психологическое, физическое, информационное насилие и пути его преодоления в современном обществе: материалы Всероссийской науч.-практ. конференции с международным участием (Омск, 1–2 октября 2015 г.) – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, – 2015. – С. 77–82.
3. Желдак, О.И. Компьютерная зависимость школьников [Текст] / О.И. Желдак // Актуальные проблемы современной медицины: материалы науч. конф. – 2004. – С. 68-69.
4. Жукова, М.В. Профилактика зависимости от компьютерных игр у младших школьников [Текст] / М.В. Жукова // Личность и общество: проблемы взаимодействия. Материалы VII Международной научно-практической конференции. – 2014. – С. 18-23.
5. Обжорин, А.М. Профилактика компьютерной и Интернет-зависимости в современной школе [Текст] / А.М. Обжорин // Научно-теоретический журнал «Исследования молодых ученых» – 2011. – №1(6). – С. 79-84.
6. Петросянц, В.Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде [Текст] / В.Р. Петросянц // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – №6. – С. 151–154.
7. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: –

https://psychology_pedagogy.academic.ru/8147/Компьютерная_зависимость,
свободный. – 21.04.2019.

Радионова И.В.

магистрант второго года обучения
направление подготовки – социальная работа,
профиль «управление в социальной работе»,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,
г. Челябинск
E-mail: irina.borovik.93@mail.ru

Рослякова С.В.

канд. пед. наук, доцент кафедры
социальной работы, педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,
г. Челябинск
E-mail: roslyakova71@mail.ru

**Проблема формирования профессиональной компетентности у работников
социальной сферы: теория и практика**

В сфере социальной работы чрезвычайно остро стоит проблема кадров. На 89 территориях России в социальной сфере трудится более 400 тысяч человек. Многие из них получили узкопрофильное профессиональное образование (медики, педагоги, психологи и т.д.), но не имеют профессиональной подготовки в области социальной работы. Стремительно развивающаяся социальная работа как сфера профессиональной деятельности

особенно испытывает острый недостаток в квалифицированных специалистах-управленцах, несмотря на то, что на сегодняшний день подготовка и переподготовка специалистов по социальной работе осуществляется на базе 100 государственных, а также большого числа негосударственных образовательных структур.

Собственно, компетентность в решении социальных проблем составляет основу профессионального осуществления социальной работы. Представители этой профессии – специалисты по социальной работе применяют свои знания и умения для профессионального качественного оказания социальной помощи индивидам, семьям, группам, организациям, общинам, социуму в целом. При этом важно разделять профессии «социальный работник» и «специалист по социальной работе».

Специалист по социальной работе – работник, оказывающий услуги различным социальным, половозрастным, этническим группам населения и отдельным лицам, нуждающимся в социальной помощи, защите и психологической поддержке [4]. Труд указанных работников может быть специализирован по возрастным, социальным, медицинским критериям (обслуживание детей и подростков, пожилых людей, безработных, бездомных, слепых, глухих и т.д.).

Социальный работник – специалист, занимающийся организацией оказания бытовой, материальной, моральной и правовой помощи незащищенным слоям населения (инвалидам, одиноким и престарелым людям, одиноким матерям, многодетным семьям, детям-сиротам, беженцам и др.) [3].

Таким образом, специалисты по социальной работе имеют более широкий круг обязанностей и ответственности, чем социальные работники. При этом в научной литературе практически нет информации о разграничениях отраслей деятельности для данных профессий. Вероятно, именно поэтому недопустимые ошибки, связанные с непониманием этих различий, происходят даже в нормативно-правовых документах.

Специалисты этих профессий помогают людям повышать способность решать проблемы, создают необходимые для этого ресурсы, обеспечивающие взаимодействие между людьми или между человеком и его окружением, повышают ответственность организаций за человека, влияют на социальную политику.

Не вызывает сомнения тот факт, что эффективно выполнять эти задачи способны только хорошо подготовленные, профессионально компетентные работники. Поэтому сегодня перед высшими учебными заведениями России, которые готовят социальных работников, стоит нелегкая задача – подготовка компетентных специалистов, ведь, с одной стороны, это обеспечит дальнейшее становление этой профессии, с другой стороны, – повысит результативность развития социальной работы [7].

Результаты исследований, которые ведутся в области повышения эффективности профессиональной подготовки и переподготовки специалистов по социальной работе, свидетельствует о том, что наряду с постоянным улучшением качества подготовки специалистов существует и ряд проблем. В частности, в содержании профессиональной подготовки не всегда учитывается общее и специфическое в социальной работе, компонент общечеловеческой культуры и регионально-этнические особенности. В процессе обучения мало уделяется внимания практическому обучению, недостаточно разработаны содержательные и методические основы практической подготовки специалиста. Также имеет место тот факт, что сотрудники, работающие в этой сфере продолжительное время (при этом, не имея профильного образования), категорически отрицают новшества, которые хотят привнести молодые специалисты в свою работу.

Единых международных требований к обучению и аттестации специалистов по социальной работе и социальных работников не существует. Мировой опыт показывает, что во всех странах существует строгий профотбор контингента на профессию социального работника. К сожалению, в России

такого отбора не существует, несмотря на наличие профессиональных стандартов.

Анализ социально-трудовых отношений в последние десятилетия находился в центре внимания многих исследователей и велся с самых различных позиций. Характер их изменений может свидетельствовать о векторе трансформации взаимоотношений между социальным работником и клиентом и социальным работником, и руководителем в разные временные промежутки.

Согласно данным исследования, «изменение образа жизни человека на постсоветском пространстве» (В.И.Жуков, Г.И.Осадчая, А.А. Возьмитель), изменение структуры рынка труда, возникшие неоправданные различия в оплате труда в отраслевом и региональных разрезах в 1990-е годы повлекли за собой переход квалифицированных кадров в коммерческие структуры, организации, предлагавшие более высокую оплату труда. Примерно 6 из 10 опрошенных вынуждены были браться за любую работу, чтобы обеспечить себе и своей семье достойный уровень жизни [1]. Отток квалифицированных кадров произошел и в социальной сфере.

Компетенция специалиста определяется нормативными документами организации и отражается в должностных инструкциях. Компетентность является показателем сформированности соответствующих навыков и умений, степени их владения [2].

Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности, как характеристика, даваемая человеку в результате оценки эффективности (Н.А. Соколова) [7].

В научной литературе представлены исследования, в которых выявлены приоритетные для специалистов по социальной работе качества, такие как осознание важности выбранной ими профессии, признание значимости доброты и человечности как первостепенных профессионально-личностных качеств, стрессоустойчивость, владение технологиями социальной работы; стремление к

профессиональному самосовершенствованию посредством обучения и повышения квалификации, признание должного поведения в качестве основы профессиональной деятельности. Они должны стать базовыми в процессе формирования профессионалов [6].

В рамках своей профессиональной деятельности в качестве специалиста по социальной работе в управлении социальной защиты населения одного из районов Челябинской области, мы провели собственную оценку профессиональной деятельности сотрудников.

Управление социальной защиты населения (далее УСЗН или управление), характеристики которой мы будем рассматривать далее, была создана в апреле 2000 года. На момент исследования УСЗН находится на новом этапе своего развития, в июне 2018 года, впервые с момента создания произошла замена руководителя. На момент проведения исследования структуру управления составили: отдел льгот и социальных гарантий, отдел учета и отчетности, отдел субсидий, отдел семьи и детских пособий, отдел опеки и попечительства, а также несколько должностей, подчиняющихся непосредственно руководителю – заместитель руководителя, юрисконсульт, архивариус, управляющий зданием, водитель. В структуру УСЗН так же входят центр помощи детям, комплексный центр социального обслуживания населения.

Инфраструктура и архитектоника управления проста и не подвержена частым изменениям. Структура управления линейно-функциональная и создавалась исходя из выполняемых функций. Каждый отдельный элемент имеет свой круг ответственности в соответствии с положением в иерархической структуре.

Средствами и ресурсами социальной службы являются: методы и технологии преодоления кризисных ситуаций; штат сотрудников, которые обеспечивают применение этих методов и технологий; материально-техническая и финансовая база; связи с социальными службами, общественными и коммерческими организациями, которые могут

способствовать преодолению кризисной ситуации клиента; уровень профессионализма и осознание сотрудниками общих целей. Таким образом, все, что входит в структуру службы является средствами и ресурсами целедостижения, то есть влияет на качество и объем предоставляемых услуг. Любые противоречия в этой системе, прежде всего, будут влиять на клиентов организации.

Большинство сотрудников Управления по социальному статусу женаты или замужем, по их словам, это в большинстве случаев связано с тем, что:

во-первых, в Управлении низкая заработная плата;

во-вторых, молодым замужним/женатым сотрудникам без опыта работы сложно трудоустроиться на высокооплачиваемую работу;

в-третьих, профессиональная культура учреждения позволяет посещать мероприятия, проходящие у детей в детских садах, школах, университетах и т.д., а также отлучаться ненадолго в рабочее время, с последующей отработкой, без влияния на заработную плату.

Таблица 1

Кадровый состав Управления

Признаки	Управленцы высшего звена	Управленцы среднего звена	Рядовые сотрудники
Количество	1	6	38
Возраст	62	29-54	23-62 (средний 39)
Уровень образования	высшее - 1	высшее - 6	начальное – 2 среднее – 13 высшее - 23
Семейное положение	не замужем - 1	замужем – 5 не замужем - 1	замужем – 29 не замужем – 9

Новый виток развития учреждения так же связан с этими факторами. Вместе они влияют на высокую текучесть кадров. За последние годы из

Управления и подведомственных учреждений уволились: в 2015 г. – 13 человек; 2016 г. – 9 человек; 2017 г. – 13 человек; 2018 г. – 21 человек, на 31 января 2019 года – еще 1 человек.

С начальным профессиональным образованием в Управлении работают 2 человека (4,44%) – это сотрудники технического персонала; среднее образование у 13 сотрудников (28,86%) – в основном все имеют статус «старшего инспектора», по нормативно-правовым документам наличие высшее образования для них не обязательно. Высшее образование у 30 человек, что составляет 66,7% сотрудников. Из 39 человек, работающих в Управлении непосредственно с клиентами, только 4 имеют профильное образование по социальной работе, из них высшее очное – 1.

В Управлении нет обязательной системы повышения квалификации сотрудников. Основным мероприятием в данном направлении является периодическая аттестация сотрудников, имеющих статус муниципальных служащих (21 человек).

При возникновении необходимости (принятие новых законов разных уровней) Министерство социальных отношений (далее МСО) проводит краткосрочные курсы по определенным темам. С 2017 года МСО начали применять технологию «онлайн-вебинара», в связи с чем, стали охватывать гораздо большее количество сотрудников по всей области. Но все эти мероприятия не отражаются в личных делах сотрудников, не подтверждаются сертификатами или другими документами.

В муниципальном районе, где находится УСЗН в октябре 2017 года была принята муниципальная программа «Развитие муниципальной службы в (...) муниципальном районе» на 2018-2020 годы». Количество муниципальных служащих, задействованных в программе от Управления в курсах повышения квалификации в объеме 72 часа – 1 человек в 2018 г., 1 человек в 2020 г.; в краткосрочных курсах – 2018 г. – 1 человек, 2019г. – 1 человек; 2020 г. – 1 человек. Итого районная администрация собирается «повысить эффективность

и результативность профессиональной деятельности муниципальных служащих...» в Управлении социальной защиты населения, обучив на курсах за 3 года 5 человек, в это количество также включены профессии не только социальной сферы, но и экономистов, которые чаще и выезжают на обучение. В программе, соответственно названию, не идет речи совсем о «старших инспекторах», которых в учреждении 20 человек.

Таким образом, можно считать, что в реальности повышением квалификации сотрудников социальной сферы уделяется катастрофически мало внимания. Даже несмотря на то, что существуют курсы повышения квалификации сотрудников, реально в них никто не задействован. Также уже давно никак не решается вопрос с разграничением профессий «социальный работник» и «специалист по социальной работе». В связи с вышеуказанным, необходимо пересматривать реально существующую систему подготовки и переподготовки сотрудников социальной сферы, соотношения его методического содержания и реальных практических методов работы.

Список использованных источников:

1. Динамика социальной сферы России : реалии и перспективы [Текст]: по материалам мониторинг. исслед.: информ.-аналит. бюл. к IX междунар. соц. конгр. «Россия в многополяр. мире : новые реалии и перспективы развития» / рук. проекта В.И. Жуков, Г.И. Осадчая; под общ.ред. Г.И. Осадчей и Л.И. Михайловой. – М.: Изд-во РГСУ, 2009. – 58 с.
2. Пантелеева, Т.С. Экономические основы социальной работы [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений / Т.С. Пантелеева, Г.А. Червякова. – М: ВЛАДОС, 2001. – 157 с.
3. Профессиональный стандарт «Социальный работник» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://classinform.ru/profstandarty/03.002-sotcialnyi-rabotnik.html>, свободный. – 19.04.2019.

4. Профессиональный стандарт «Специалист по социальной работе» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/499053714>, свободный. – 19.04.2019.
5. Рослякова, С.В. Системно-деятельностный подход к процессу формирования управленческих компетенций у социальных работников [Текст] / С.В. Рослякова, А.А. Вильгельм. – Молодой ученый. – №18 (122). – 2016. – С. 453
6. Рослякова, С.В. Профессионально-личностные качества специалистов по социальной работе: результаты теоретического и эмпирического исследования [Текст] / С.В. Рослякова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 8. – С. 136-141.
7. Содержание и методика педагогической деятельности в социальной работе (социальная педагогика) [Текст]: учеб. пособие / Н.А. Соколова, Н.П. Артемьева, В.Ф. Жеребкина, Т.Г. Пташко, С.В. Рослякова, Е.Г. Черникова, Т.П. Скребцова, А.А. Шевченко, Е.В. Моисеева, Н.В. Сиврикова; под ред. Н.А. Соколовой. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. – 350 с.

Рамазанов К.Р.,

студент 464 группы

факультета технологии и предпринимательства,

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,

г. Шадринск

E-mail: kerim97979797@gmail.ru

Старцева М.А.,

к.п.н., доцент кафедры ПТО

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,

E-mail: ma.startseva@mail.ru

Активные методы обучения

Методы обучения – это основные виды взаимной деятельности учителя и ученика, обеспечивающие формирование знаний, умений, навыков, компетенций и необходимые для решения учебно-воспитательных задач в рамках образовательного процесса.

Сущность методов обучения рассматривается как целостная система способов, в комплексе осуществляющих педагогически целесообразную организацию учебно-познавательной деятельности обучающихся. Методы обучения подразделяют на три обобщенные группы: пассивные методы; активные методы; интерактивные методы.

Пассивные методы – это формы взаимодействия участников образовательного процесса, в котором педагог является основным действующим лицом и управляющим учебной деятельностью, а обучающиеся выступают в роли пассивных слушателей, подчиненных директивам учителя. С точки зрения современных педагогических технологий и эффективности усвоения учебного материала пассивные методы считаются самыми неэффективными.

Активные методы обучения (АМО) - это методы, побуждающие обучающихся к активной мыслительной и практической деятельности в образовательном процессе. Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение обучающимся знаниями и умениями в процессе активной познавательной и практической деятельности [3].

Интерактивные методы – означают взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. Многие между активными и интерактивными методами ставят знак равенства, однако, несмотря на общность, они имеют определенные различия. Интерактивные методы можно

рассматривать как наиболее современную форму активных методов. Другими словами, в отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие обучающихся не только с педагогом, но и друг с другом и на существенное доминирование активности обучающихся в образовательном процессе.

Вопросы активизации обучения высказывались учёными на протяжении всего периода становления и развития педагогики задолго до её оформления в самостоятельную научную дисциплину. К родоначальникам идей активизации в образовании относят Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского и других. Среди отечественных психологов к идее активности в разное время обращались Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и другие.

Изначально АМО получили распространение в системе профессиональной переподготовки специалистов. Здесь свои условия обучения и особое значение имеют ускоренные сроки подготовки, поэтому АМО, особенно игровые методы, завоевали широкую популярность и признание. Затем АМО стали использоваться в подготовке специалистов среднего профессионального образования и высшей школы. И в последнюю очередь стали широко применяться в системе общего образования.

Особенности АМО состоят в том, что в их основе заложено побуждение к продуктивной интеллектуальной и практической деятельности, без которой нет движения вперед в овладении ЗУНами. Можно утверждать, что АМО – это обучение деятельностью.

АМО позволяют комплексно решить три учебно-организационные задачи:

- успешно подчинить процесс обучения управляющему воздействию преподавателя;
- обеспечить активное участие в учебной работе всех обучающихся;

- осуществить постоянный контроль над процессом усвоения учебного материала.

На сегодняшний день различные авторы классифицируют АМО по разным основаниям, выделяя разное количество видов или групп.

Емельянов Ю.Н. предлагает условно объединить АМО в три основных блока:

- дискуссионные методы: групповая дискуссия, разбор случаев из практики, анализ ситуаций морального выбора и др.;
- игровые методы: дидактические и творческие игры, в том числе деловые (управленческие) игры, ролевые игры (поведенческое научение, игровая психотерапия, психодраматическая коррекция); контригра (трансактный метод осознания коммуникативного поведения);
- тренинги: тренировка межличностной чувствительности и восприятия себя как психофизического единства [2].

Петрушин С.В. предлагает основные АМО подразделять по трем основным направлениям:

1. *По характеру учебно-познавательной деятельности АМО* подразделяют на: имитационные методы, основанные на имитации профессиональной деятельности, и не имитационные. К не имитационным относят анализ конкретных ситуаций, действия по алгоритму-инструкции и т. д. Имитационные, в свою очередь, подразделяют на игровые и неигровые. Игровые методы подразделяют на: дидактические деловые игры или учебные ролевые игры, игровые ситуации, игровые приемы и процедуры, тренинги в активном режиме. К имитационным неигровым относятся учебные конференции, брифинги и т.п.

2. *По типу деятельности участников в ходе поиска решения задач* выделяют методы, базирующиеся на:

- ранжировании по различным признакам предметов или действий;
- оптимизации процессов и структур;

- проектировании и конструировании объектов;
- решении инженерно-конструкторской, исследовательской, управленческой или социально-психологической задачи;
- демонстрации и тренинга навыков внимания, выдумки, оригинальности, быстроты мышления
- и др.

3. По численности участвующих АМО подразделяются на две основные группы: индивидуальные и групповые. Групповые применимы одновременно к некоторому числу участников (группе), индивидуальные – к конкретному человеку, осуществляющему свою общую, специальную, профессиональную или иную подготовку вне непосредственного контакта с другими обучающимися [1].

В своем исследовании мы будем придерживаться следующей классификации АМО, предполагающей разделение их на четыре группы, объединяющей групповые и индивидуальные формы занятий, при главенстве первых:

1. **Дискуссионные методы** (диспуты, тематические дискуссии, совещания специалистов, обсуждение жизненных и профессиональных казусов и т.п.) построенные на живом и непосредственном общении участников, при пассивно отстраненной позиции педагога-ведущего, выполняющего функцию организации взаимодействия, обмена мнениями, при необходимости управление процессами выработки и принятия группового решения.

2. **Игровые методы** (ролевые, деловые, организационно-деятельностные, имитационные игры, психодрама, социадрама, и др.), использующие все или несколько важнейших элементов игры (игровой ситуации, роли, активном проигрывании, реконструкции реальных событий и т.п.) и направленные на приобретение нового опыта или закрепление имеющегося.

3. **Рейтинговые методы** (рейтинги успеваемости, эффективности, рейтинги популярности), активизирующие деятельность обучающихся за счет эффекта соревнования, корректировки потребности достижения.

4. **Тренинговые методы** (личностно-ориентированные и поведенческие тренинги), направленные на оказание стимулирующего, корректирующего, терапевтического, развивающего воздействия на личность и поведение участников [4].

Применение АМО в любом образовательном процессе способствует развитию у обучающихся универсальных учебных действий, творческих способностей, устной речи, умений формулировать и высказывать свою точку зрения, аргументировать выводы, активизирует мышление, память.

Для реализации АМО современная педагогика предлагает широкий арсенал дидактических средств, особенно значимо использование новых технических средств обучения и их программного обеспечения. Сегодня практически невозможно представить проведение качественного учебного занятия без компьютеров, проекторов, интерактивной доски, планшетов, веб-камер, смартфонов и другой аудиовизуальной техники, которая позволяет организовать продуктивную коммуникацию и активное взаимодействие всех участников учебного процесса.

Информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) обеспечивают активизацию учебно-познавательной деятельности посредством качественной визуализации изучаемой информации, быстрого интернет доступа к любым информационным источникам, осуществимость ускоренного обмена информацией. Широкие возможности для использования АМО предоставляет введенная система дистанционного обучения, онлайн-общение на удаленном расстоянии (онлайн-конференции, онлайн-вебинары, онлайн-мастер-классы и т. п.).

Одно из перспективных направлений активизации учебной деятельности связано с применением метода проектов. ИКТ расширяют границы учебного

сотрудничества, предоставляя, например, условия для создания межгородских, межрегиональных и даже международных творческих проектов.

Для организации контроля полученных образовательных результатов очень широко сегодня используются разнообразные программы электронного тестирования в формате интерактивного взаимодействия.

Таким образом, обобщая вышесказанное можно сделать вывод, что активные методы обучения создают необходимые условия для сознательного усвоения ЗУН, развития умений самостоятельно мыслить, ориентироваться в новой ситуации, находить нестандартные подходы к решению проблем, устанавливать деловые контакты с аудиторией, оказывают большое влияние на подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности.

Список использованных источников:

1. Бастракова, Н.С. Методы активного обучения [Текст] : учеб. пособие / Н.С. Бастракова. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014. – 265 с.
2. Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение [Текст] / Ю.Н. Емельянов. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. – 167 с.
3. Зарукина, Е.В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению [Текст] : учеб.-метод. пособие / Е.В. Зарукина, Н.А. Логинова, М.М. Новик. – СПб. : СПбГИЭУ, 2014 – 59 с.
4. Филипповская, Т.В. Методика преподавания экономических дисциплин [Электронный ресурс] : учеб.-метод. пособие / Министерство образования и науки РФ, Уральский государственный экономический университет. Екатеринбург, 2014. – Ч. 2. Методы, приемы и технологии преподавания экономических дисциплин в вузе в условиях компетентностного подхода. – 271 с. – Доступ с сайта НЭБ Elibrary. – Режим доступа <https://elibrary.ru/item.asp?id=24886064>, свободный. – 20.03.2019.

Репина А.С.

магистрант первого года обучения,
направление подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое)
образование»,
магистерская программа «Педагогическое сопровождение социализации
лиц с ограниченными возможностями здоровья»,
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-
педагогический университет»,
г. Волгоград

Формирование читательской компетентности у младших школьников с нарушениями зрения

Современное образование предполагает увеличение объема знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть учащиеся. Чтение играет ведущую роль в процессе усвоения знаний детьми, являясь основным способом получения информации. В начальной школе овладение навыком чтения является одной из целей обучения. Навыки чтения младшие школьники усваивают в период обучения грамоте. От того, насколько учащиеся овладели чтением, зависит как успех их продвижения в учебной деятельности, так и их интеллектуальное и психическое развитие.

Чтение является необходимым условием и инструментом осуществления учебно-познавательной деятельности. Как отмечает в своих исследованиях В.П.Чудинова, с помощью чтения формируются качества духовно зрелого, просвещённого, культурного и социально ценного человека. По ее мнению, «читающий человек способен мыслить в рамках проблемы, схватывать целое, выявлять противоречия и связь явлений, более адекватно оценивать ситуацию, быстрее находить правильные решения. Он имеет больший объём памяти и активное творческое воображение, лучше владеет речью, точнее формулирует

мысли, свободнее пишет, легче строит общение, более критичен, самостоятелен в суждениях и поведении» [11].

Современный человек учится в течение всей своей жизни. Одним из условий успешного самообразования является сформированность ключевых компетентностей, причем центральное место среди них занимает читательская компетентность.

Вопросам читательской компетентности и ее формирования посвящено значительное количество работ педагогов, психологов, лингвистов, физиологов, создавших общую научную основу для понимания этого процесса. Современные представления о чтении и читательской компетентности базируются на фундаментальных исследованиях Т.В. Ананьева, П.К. Безруких, Т.Н. Волковой, Л.С. Выготского, О.Б. Иншаковой, А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, А.Р. Лурия и др. В настоящее время проблемой формирования читательской компетентности младших школьников занимаются Е.Л. Гончарова, Н.Н. Сметанникова, Т.А. Чабанова и др.

Под читательской компетентностью отечественные специалисты понимают как знания, умения и навыки, необходимые ребенку и позволяющие ему свободно ориентироваться в разнообразии книг, так и библиографическую грамотность учащегося и его позитивное отношение к чтению.

По мнению Н.Н. Сметанниковой, читательская компетентность – это качество сохранения прочитанного, сформированное на основе общей культуры человека, обеспечивающее возможность решения возникающих учебно-академических, социальных и профессиональных задач адекватно ситуациям в широком социальном взаимодействии и образовательно-профессиональной деятельности [9].

В то же время Е.Л. Гончарова рассматривает читательскую компетентность как сложнейшую функциональную систему, «ядром» которой является способность читателя или слушателя превращать закодированные в тексте авторские смыслы в свой личный познавательный и творческий опыт.

Е.Л.Гончарова отмечает, что при традиционных условиях воспитания нормально развивающегося ребенка «ядро» читательской компетентности образуется в дошкольном детстве в дограмотный период в совместно-разделенной со взрослым деятельности, реализующей культурную традицию чтения вслух и рассказывания произведений детской литературы еще не читающим детям. В «ядре» читательской компетентности, сформированном в дошкольном детстве, берут начало все важнейшие составляющие полноценной читательской деятельности [1].

Федеральный государственный стандарт начального общего образования в содержание понятия «читательская компетентность» включает владение техникой чтения, приёмами понимания прочитанного и прослушанного произведения, знание книг и умение их самостоятельно выбирать, сформированность потребности в книге и чтении. При этом Ю.Ю. Скрипова помимо названных признаков читательской компетентности не менее важными считает эстетическое отношение к действительности, отражённой в художественной литературе, и сформированность нравственных ценностей и эстетического вкуса младшего школьника, понимание им духовной сущности предлагаемого произведений [8].

Читательская компетентность учащихся начальной школы, как отмечает в проведенных исследованиях Т.А. Разуваева, – это сформированная у детей способность к целенаправленному индивидуальному осмыслению книг до чтения, по мере чтения и после прочтения книги [6].

Важными для структуры читательской компетентности представляются также читательская грамотность, читательский интерес и читательская активность.

Читательская грамотность определяется как способность человека понимать и использовать тексты, размышлять о них и заниматься чтением, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания, участвовать в социальной жизни. Международный мониторинг результатов образования рассматривает

читательскую грамотность в двух критических точках: на переходе младших школьников от обучения чтению к чтению для обучения и на переходе старших школьников от мира образования к миру труда. Анализ полученных данных приводит к выводу, что показатели российских школьников определяются как недостаточно высокие, поэтому требуется значительная целенаправленная работа педагогов для повышения читательской грамотности учащихся.

Читательский интерес понимается в современной науке как избирательно-положительное отношение социального субъекта (личности, группы, общества) к чтению печатных произведений, которые приобретают для него значимость и эмоциональную привлекательность по мере их соответствия его духовным потребностям и особенностям его читательской психологии. Читательская активность в то же время определяется как направленный интерес, проявляемый в активном отношении читателя к человеческому опыту, заключенному в книгах, и к своей способности самостоятельно добывать этот опыт из книг.

Соответствующий многоаспектный подход к изучению процессов формирования читательской компетентности реализуется и в тифлопедагогике, которая отводит ведущую роль развитию зрительного анализатора в осуществлении учебно-познавательной деятельности детей с нарушениями зрения (Л.И. Плаксина, Г.В. Никулина, А.Г. Литвак, Л.В. Фомичева, Л.П. Григорьева). В то же время тифлопедагогика исследует влияние нарушения зрения у детей на получение и переработку зрительной информации при овладении ими навыком чтения. При этом, однако, следует отметить, что специальные исследования, обращенные именно к периоду становления читательской компетентности у детей с нарушениями зрения, до настоящего времени в тифлопедагогике не предпринимались.

В качестве одного из главных механизмов успешного овладения чтением детей младшего школьного возраста в процессе получения и переработки ими информации выступает интегративная деятельность зрительного анализатора.

Как показывают исследования Б.Г. Ананьева, Т.В. Ахутиной, М.М. Безруких, П.Л. Горфункель и др., ребенку, обучаясь чтению, на этапе формирования навыка неизбежно опирается на зрительные представления.

Рассматривая исследования формирования читательской компетентности у детей с нарушением зрения, необходимо отметить, что чтение – достаточно сложный учебный навык, в овладении которым возникают трудности, представляющие собой, по мнению А.Н. Корнева, результат сочетания двух групп факторов: во-первых, биологической недостаточности определенных мозговых систем, возникающей на этой основе функциональной недостаточности, и, во-вторых, средовых условий, предъявляющих повышенные требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям[4]. Также А.Н.Корнев отмечает, что недостаточная развитость психофизиологических механизмов у младших школьников, обуславливает появление у них трудностей чтения, проявляется в разнообразных по видам ошибках, их частотности, стойкости.

Говоря о формировании читательской компетентности, Е.Л.Гончарова отмечает, что в ситуациях, когда использование традиций приобщения детей к чтению в дограмотный период ограничено или недоступно, впоследствии возникают серьезные нарушения в формировании ядра читательской компетентности. Такие ситуации часто складываются в процессе воспитания детей с ОВЗ, в том числе с нарушением зрения [1].

Проведенные ранее исследования отечественных психологов-дефектологов (Л.С. Выготский, Т.А. Власова, В.И. Лубовский, С.Л. Рубинштейн, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер, Л.С. Цветкова и др.) выявили ряд причин школьной неуспеваемости. В частности, часто затруднения начинаются с обучения грамоте в букварный период, а это существенно усложняет формирование читательской компетентности у младших школьников. Исследователи Т.А. Алтухова, Б.Г. Ананьев, М.М. Безруких, Г.А. Каше, А.Н. Корнев и др. отмечают, что возможные трудности обучения чтению

целесообразнее предупреждать посредством их профилактики в учебном процессе, что делает актуальным поиск путей совершенствования процесса формирования базовой структуры читательской компетентности младших школьников.

Процесс формирования читательской компетентности у учащихся с нарушениями зрения должен учитывать и отражать их готовность к межанализаторной переработке поступающей информации для успешного звукобуквенного анализа. Поскольку в современной тифлопедагогике объектом изучения выступают в том числе дети с функциональными расстройствами зрения в виде амблиопии разной степени, косоглазия разных видов, астигматизма, которые обучаются в массовых школах или школах компенсирующей направленности, учебная деятельность детей данной группы должна строиться с учетом их особых образовательных потребностей.

Рассматривая исследования собственно процесса формирования читательской компетентности, необходимо прежде всего выделить основные ее компоненты. Вслед за Ю.Ю.Скриповой [8] и в результате сравнения исследований разных авторов (Е.Л.Гончаровой, Н.Н.Сметанниковой, Т.А.Чабановой и др.) мы выделили следующие компоненты читательской компетентности:

1. владение техникой чтения (когнитивный аспект);
2. владение приёмами понимания прочитанного и прослушанного произведения (когнитивный аспект);
3. знание книг и умение их самостоятельно выбирать (когнитивный и мотивационный аспект);
4. эстетическое отношение к действительности, отражённой в художественной литературе (ценностно-смысловой аспект);
5. сформированность нравственных ценностей и эстетического вкуса, понимание духовной сущности произведений (ценностно-смысловой аспект).

В современной тифлологической литературе имеются некоторые экспериментальные данные, свидетельствующие о наличии у детей с амблиопией и косоглазием трудностей чтения, возникающих на первой ступени школьного обучения и обусловленных влиянием как биологического (аномального), так и социального фактора, когда учебный процесс не учитывает особые потребности учащихся (Л.И. Плаксина, Г.В. Никулина, Л.В. Фомичева, Е.Л. Гончарова и др.). Тем не менее, при очевидной важности указанной темы количество специальных исследований, направленных на изучение процесса формирования базовой структуры читательской компетентности у детей с нарушениями зрения на начальном этапе их обучения, недостаточно.

На наш взгляд, определение характера и причин возникновения затруднений при обучении чтению учащихся начальных классов с функциональными расстройствами зрения позволит в дальнейшем определить пути предупреждения затруднений и обеспечит этим детям равные возможности с нормально видящими сверстниками в овладении чтением в период формирования читательской компетентности.

Исследования в данном направлении и разработка методических рекомендаций по формированию читательской компетентности у младших школьников будут представлять интерес для дефектологов, тифлопедагогов и педагогов общего образования, работающих с детьми младшего школьного возраста, имеющими нарушения зрения.

Список использованных источников:

1. Гончарова, Е.Л. Формирование базовых компонентов читательской деятельности у детей с глубокими нарушениями зрения и слуха [Текст] / Е.Л. Гончарова // Дефектология. – 1995. - № 4. – С. 3.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании [Текст] / И.А. Зимняя. - М.: ИЦ ПКПС, 2004. – 40 с.

3. Колганова, Н.Е. Сущностные характеристики формирования основ читательской компетентности младших школьников [Текст] / Н.Е. Колганова // Теория и практика образования в современном мире: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 5-8.
4. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] / А.Н. Корнев. — СПб: Речь, 2003. — 330 с.
5. Космачева, И.А. Особенности работы учителя-логопеда с детьми с нарушениями зрения [Текст] / И.А. Космачева // Воспитание детей с нарушениями развития. — 2007. - № 1. — С.15.
6. Разуваева, Т.А. Компетентностная модель образования: краткий анализ ключевых понятий и проблем реализации [Текст] / Т.А. Разуваева // Известия ПГПУ им.В.Г.Белинского. — 2012 - № 28. — С.986-989.
7. Светловская, Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя [Текст] / Н.Н. Светловская // Начальная школа. — 2003. — N 1. — С.11 -18.
8. Скрипова, Ю.Ю. Структура читательской компетентности младших школьников [Текст] / под общ. ред. М. А. Худяковой; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. // Инновационные процессы в начальном общем образовании: проблемы реализации Федерального государственного образовательного стандарта: сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. (с международным участием) (6–7 дек. 2012 г., г. Пермь). — Пермь, 2012. — Ч. 1. — С. 330–339.
9. Сметанникова, Н.Н. Чтение и грамотность. Размышления в контексте Национальной программы поддержки и развития чтения [Текст] / Сост. Е.И. Кузьмин, О.К. Громова // Как разорвать замкнутый круг : Поддержка и развитие чтения : проблемы и возможности : научно-практический сборник. — М.: МЦБС, 2007 — С. 53-61.
10. Чабанова, Т.А. Формирование читательской компетентности учащихся начальной школы [Текст] / сост. Е.И. Кузьмин, О.К. Громова. // Как разорвать замкнутый круг : Поддержка и развитие чтения : проблемы и возможности :

научно-практический сборник. - М., 2007. – 256 с.

11. Чудинова, В.П. Детское чтение. Негативные последствия развития медиасреды [Текст] / отв. ред. Б.Ю.Сорочкин // Дети и культура. – М.: КомКнига, 2007. – С. 131-164.

Руденок. Е.М.

магистрант первого года обучения
направление подготовки – Психолого-педагогическое образование
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,
г. Челябинск
E-mail: polevik.e.m@yandex.ru

Гольцева Ю.В.

к.пед.н., доцент кафедры педагогики, психологии и предметных методик
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»
г. Челябинск
E-mail: ulgo@rambler.ru

Понятие «личностное самоопределение младших школьников» в соответствии с ФГОС НОО

Внедрение в практику начальной школы стандарта второго поколения открыло для исследователей новые горизонты и возможности для изучения личности обучающегося и моделирования процесса его развития в новых условиях. Поскольку базовым тезисом Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) является развитие личности учащегося через процесс формирования у него

универсальных учебных действий (УУД). Младший школьный возраст считается наиболее благоприятным жизненным периодом, в котором закладываются первоначальные основы самоопределения личности.

Под личностным самоопределением понимается определение себя относительно выработанных в обществе и принятых субъектом критериев становления личности, ранжирование в иерархии жизненного пространства ценностей, норм поведения в различных сферах жизни и их дальнейшая реализация [1, с.98].

Личностное самоопределение – это представление о самом себе (Кто я? Какой я есть? Каким я хочу стать? Что я хочу? Что я могу? Какими качествами я обладаю?). Основными составляющими личностного самоопределения младших школьников являются: адекватность самооценки, самоидентификация, внутренняя позиция школьника.

Осознание себя, качеств своей личности проявляется у обучающихся начальной школы сперва как интерес к поступкам и поведению литературных героев, героев кино и телепередач, одноклассников, а затем уже происходит оценка собственных качеств. Наряду с этим у ребенка формируются определенные представления о своих умениях и неумениях, о своих отношениях с окружающими людьми, прежде всего с ровесниками. Но в противоположность подростку учащийся младших классов осознает себя больше с точки зрения учебного потенциала и меньше – в плане нравственных и волевых качеств личности.

Сформированность самооценки у младшего школьника включает осознание им своих возможностей в обучении, способности адекватно судить о причинах своего успеха и неуспеха, умение видеть свои достоинства и недостатки и др. Неадекватная самооценка нуждается в исправлении, что во многом зависит от учителя начальных классов. Для учащихся с заниженной самооценкой создаются ситуации успеха, в которых он переживает состояние удовлетворения от того, что результат, к которому он стремится, совпадает с

ожиданиями, либо превосходит их. Для детей с завышенной самооценкой – ситуации сопереживания, которые способствуют развитию уважительного отношения к людям, предотвращения эгоизма, формирования способности к сопереживанию и эмпатии.

Обычно самооценка детей младшего школьного возраста динамична и в то же время имеет тенденцию к устойчивости, переходит в дальнейшем во внутреннюю позицию личности, становится мотивом поведения, влияет на формирование определенных качеств личности [3].

Еще одним направлением в личностном самоопределении является действие, связанное с формированием идентичности личности. Это представление о том, к какой гендерной группе ты относишься, о семейной роли, о социальной роли и принятии этих ролей, осознание этнической принадлежности, формирование основ гражданской идентичности. Например, Я – гражданин, Я – друг, Я – брат и т.д.

Становление этнической идентичности происходит через анализ народных сказок и былин, народного фольклора, путем изучения краеведения. А в формировании социальной идентичности большую роль играет семья, так как она образует первичную окружающую среду для ребенка. Именно семья формирует у ребенка представления о обществах, социальных связях и с момента рождения включает его в них. Опыт взаимоотношений ребенка с родителями, близкими взрослыми, детьми в значительной мере определяет его будущее.

Внутренняя позиция ученика одно из проявлений идентичности, принятие роли ученика, понятие о хорошем и плохом ученике, положительное отношение к школе, к своему статусу ученика. Наличие отрицания нового статуса ученика, низкой мотивации в учении, а также негативного отношения ребенка к обучению в школе может значительно осложнять процесс возрастного развития и адаптацию. Внутренняя позиция развивается на протяжении жизни и воспитания ребенка и является отражением того

объективного положения, которое занимает ребенок в системе доступных ему общественных отношений [1, с.64].

Итоговым продуктом личностного самоопределения является «Я-концепция». «Я-концепция» – центральная структура личности. Личность начинается с осознания собственного «Я». Это комплекс всех представлений человека о себе, всего того, что он о себе думает, как оценивает себя и, следовательно, учитывает в своем поведении. «Я-концепция», как правило, устойчива и включает образ себя в настоящем, прошлом и будущем [2, с.144].

Таким образом, проблема формирования личностных качеств обучающихся обусловлена социальными запросами общества и государства к современному образованию. Младший школьный возраст можно рассматривать как подготовительный, закладывающий основы личностного самоопределения в будущем.

Список использованных источников:

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности [Текст]: под редакцией Д. И. Фельдштейна. – М.: Издательство “Институт практической психологии”, Воронеж: НПО “МОДЭК”. – 1997. – 352 с.
2. Утлик Э.П. Психология личности [Текст]: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. 2-е изд., испр. / Э.П. Утлик. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 320 с.
3. Захарова А.В. Формирование самооценки в учебной деятельности [Текст] / А.В. Захарова // Психологические проблемы в учебной деятельности школьника. – М. – 2007. – С. 11-16.

Рябова О.В.,

аспирант, кафедра педагогики, психологии и предметных методик,

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-

педагогический университет,

г. Челябинск

E-mail: akyla2022@rambler.ru

Волчегорская Е. Ю.,

доктор педагогических наук, профессор,

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-

педагогический университет»,

г. Челябинск

E-mail: evgvolch@list.ru

Методы формирования познавательно-аналитических умений у младшего школьника

Развитие постиндустриального общества влечет за собой глубокие изменения в системе образования. Необходимым становится образование, которое позволит человеку уверенно действовать в мире информации: её поиске, анализе и преобразовании. В связи с этим, особую актуальность приобретает развитие познавательно-аналитических умений у младшего школьника, которые способствуют ориентации в информационном поле, моделированию эффективной учебной деятельности, достижению реальных результатов.

Сущность познавательно-аналитических умений состоит в возможности и способности учащихся младшей школы самостоятельно изучать новое, рассматривать объект с различных точек зрения, анализировать, рационально мыслить, уметь рассматривать проблемную ситуацию как задачу для собственной деятельности, ставить цели, разрабатывать план действий,

направленный на достижение поставленных целей, прогнозировать результат и возможные последствия принятых решений, быстро менять способ действия при изменении окружающей действительности, применять полученные знания в новых условиях, подвергать свои и чужие суждения критическому осмыслению [1].

Для успешного развития у младшего школьника познавательно-аналитических умений необходимо использовать в образовательном процессе активные методы обучения. Активные методы обучения – это методы, способствующие активизации интеллектуального, творческого потенциала учащихся. Данные методы направлены на стимулирование у обучающихся интереса к познавательной деятельности, решению возникающих проблемных задач.

К методам активного обучения можно отнести проблемное изложение, эвристическую беседу, урок-исследование. Далее кратко рассмотрим основные характеристики вышеназванных активных методов обучения с позиции формирования познавательно-аналитических умений у младшего школьника средствами исследовательской деятельности.

Метод проблемного изложения – это метод обучения, при котором учитель сам выделяет проблему, показывает пути решения данной проблемы, обращает внимание на возможные противоречия в ходе решения проблемной задачи, способы их разрешений. Обнаруженное знание доказывается при помощи эксперимента, который был проведён учеными. Кроме того, учитель акцентирует внимание младших школьников на ходе мыслей при решении поставленной проблемы, тем самым демонстрирует обучающимся модель научного решения конкретной задачи. Учащиеся при использовании метода проблемного изложения становятся соучастниками в поиске ответа на проблемный вопрос. Они мысленно повторяют весь путь к истине, прослеживая и контролируя логику изложения материала. В ходе проблемного изложения учитель рассуждает, отвечает на вопросы, создает в классе

атмосферу поиска. Метод проблемного изложения способствует формированию у младшего школьника умений анализировать, сопоставлять, находить взаимосвязи, учить диалектически мыслить. В ходе урока метод проблемного изложения учебного материала может перейти в эвристическую беседу.

Эвристическая беседа – метод обучения, при котором учитель посредством умело поставленных вопросов, с опорой на жизненный опыт, имеющиеся знания, вынуждает учащихся прийти к новым для них понятиям и выводам [3]. Особенность данного метода – предъявление младшим школьникам проблемы, которую необходимо разрешить. Для достижения цели, учитель задаёт учащимся серию логически связанных между собой вопросов, каждый из которых представляет собой маленькую проблему. По мнению В.В. Заботина вопрос – это своеобразная форма мысли, которая в эвристической беседе выполняет продуктивно-познавательную функцию и располагается на границе между незнанием и знанием, тем самым предшествует и способствует появлению новых предположений [2]. Вопросы в эвристической беседе сконструированы таким образом, что каждый следующий вопрос вытекает из ответа на предыдущий вопрос, что в итоге приводит младших школьников к решению главной проблемы, которую поставил учитель. Эвристическая беседа формирует у обучающихся умения устанавливать причинно-следственные связи, обосновывать своё мнение, доказывать ошибочность того или иного суждения, критически мыслить, сравнивать явления и факты, сопоставлять информацию, делать умозаключения.

Урок-исследование – совместная деятельность учащихся и учителя, направленная на решение исследовательской задачи, посредством самостоятельно наблюдаемых и изучаемых обучающимися конкретными фактов и явлений. Результатом такого типа уроков является новое знание. Урок-исследование включает в себя следующие этапы:

- выявление проблемы (формирует умения у младших школьников рассматривать ситуацию с разных точек зрения);

- выдвижение гипотезы, определение путей решения, выявленной проблемы (формирует умения у младших школьников строить логические цепочки, генерировать разнообразные пути разрешения проблемы, часто нестандартные, интересные);

- подбор инструментов для решения проблемы (формирует умения у младших школьников анализировать, выделять критерии для отбора, комбинировать);

- поиск необходимой информации (формирует умения у младших школьников анализировать, сопоставлять, классифицировать);

- анализ и обобщение полученных результатов (формирует умения у младших школьников анализировать, обобщать, устанавливать причинно-следственные связи);

- вывод (формирует умения у младших школьников выделять главное, делать умозаключения).

Таким образом, проблемное изложение, эвристическая беседа, урок-исследование позволяют поставить учащихся в активную позицию субъекта образовательного процесса, познающего мир со всеми его загадками, противоречиями и закономерностями. Перечисленные выше методы способствует формированию познавательно-аналитических умений, через проявление самостоятельности учащихся начальной школы в процессе открытия нового знания.

Список использованных источников:

1. Волчегорская, Е.Ю., Рябова, О.В. Модель формирования познавательно-аналитической компетенции младших школьников средствами исследовательской деятельности [Текст] / Е.Ю. Волчегорская, О.В. Рябова // Вестник ЧГПУ. – 2016. - №7. – С. 19-24.

2. Заботин, В.В. О познавательной роли вопросов в обучении [Текст] / В.В. Заботин // Советская педагогика. - 1967. - № 9. - С.49.
3. Скаткин, М.Н. Эвристическая беседа [Текст] / М.Н. Скаткин // Пед.энциклопедия. - М.: Советская энциклопедия, 1968. - Т.4. - С.740.

Санталов А.В.,

магистрант первого года обучения

направление подготовки – Психолого-Педагогическое образование,
профиль «Теория и методика образовательной деятельности»,

Тольяттинский государственный университет,

г. Тольятти

E-mail: santalov-tlt@mail.ru

Референтность образовательного процесса как аспект психологической безопасности образовательной среды

Проблемы безопасной образовательной среды в той или иной степени стояли со времен становления самого понятия образовательной среды и являются актуальными по сей день. В настоящее время этот вопрос стоит более остро. Связано это прежде всего с резкой сменой политического строя в стране, отказа от, присущей ушедшей эпохе, идеологии и отсутствием, в переходный период, достойных ей альтернатив. Исторически сложилось, что вопрос идеологии стал достаточно деликатным и, в силу необходимости действовать в рамках правового поля, замалчиваемым.

В процессе резких социально-экономических изменений наши соотечественники лишились идеалов, которые на тот момент формировали значимую часть мировоззрения каждого. Период резкого перехода к построению новой формации государственности можно назвать великой

социальной и мировоззренческой депрессией. Этот процесс в той или иной степени оказал влияние на каждого человека. Постсоветское общество начиная с начала 90-х годов прошлого столетия погрузилось в состояние фрустрации. Экономике страны в меньшей степени потребовались образованные, первоклассные специалисты, основное внимание было уделено людям способным выполнять узкий круг задач, не требующих наличие хоть какого-либо уровня образования. С этой проблемой столкнулись Члены общества, имеющие на тот момент образование или получающие его. У отдельных членов общества стали формироваться устойчивые защитные тенденции, механизмы и их комплексы, а также защитные стратегии, глубоко и устойчиво преобразующие структуру и направленность личности.

Развал СССР негативным образом сказался на отечественном образовании. Это обусловлено тем, что одним из аспектов психологической безопасности образовательной среды является референтность образовательного процесса и образования в целом.

«Референтность (от лат. referens - сообщающий) - качество личности или группы, состоящее в их способности оказывать определяющее влияние на формирование мнений, суждений, оценок отдельного человека или группы, а также их поведения» [3].

Впервые термин «референтная группа» был введен американским социальным психологом Г. Хайманом в 1942 г. в исследовании представлений личности о собственном имущественном статусе по сравнению со статусом других людей. [Human, 1942] Он утверждал, что суждения людей о себе во многом зависят от того, с какой группой они себя соотносят. Это понятие получило широкое распространение в мире, но толковалось разными исследователями по-разному.

Л. С. Выготский одним из первых стал разрабатывать проблему общественно-исторической обусловленности психики. Он создал культурно-историческую концепцию развития человека, сформулировал закон развития

высших психических функций, сущность которого состоит в том, что индивидуальные психологические способности первоначально существуют вовне, в социальной форме и лишь затем индивид осваивает их, «переносит» внутрь. Л. С. Выготский писал: «...влияние среды на развитие ребенка будет измеряться среди прочих влияний также и степенью понимания, осознания, осмысления того, что происходит в среде» [5, с. 127]. Обретение опыта идет как процесс саморазвития и психологического воздействия на самого себя.

Согласно культурно-исторической концепции развития человека, Л.С. Выготского, ученик приобщается к системе ценностей образовательной среды не напрямую, а через посредников – референтов. Такими посредниками могут стать родители, педагоги, одноклассники, малые группы, обладающие той информацией, в которой ученик нуждается. Референтные личности и группы выступают в качестве своеобразных ретрансляторов культурно исторического опыта, в котором ученик нуждается и который он способен принять, в силу своего актуального психического состояния и личностного развития, в актуальных условиях процесса социализации.

Мотивация учащихся принимает две стороны: внутреннюю и внешнюю. Внутренняя мотивация — это более высокий уровень, побуждающий в человеке личное стремление, не зависимое от влияния на него окружающей среды, быть частью чего-то более величественного, этот уровень присущ более зрелым людям, осознавшим свои высокие цели, свой долг перед обществом и признавшим высокие идеалы человека благодетельного, олицетворяющего собой творца. Человек как существо социальное прежде всего ориентирован на внешнюю мотивацию. Как человек не представляет свою жизнь вне общества, так и ученик, в юном, еще не зрелом возрасте, нуждается в причастности к той или иной группе в школе, к признанию его членами группы, оценке его действий и поступков. Ученику достаточно сложно себя замотивировать. В личных достижениях он видит свой успех, который не всегда оценивается окружающими людьми. Однако, когда личные достижения повышают статус

группы и эти достижения оцениваются не только как личные, но и как успехи группы, при этом все члены группы признают их как неоценимый вклад в общее дело, ученик и каждый член группы чувствуют эмоциональный подъем, который в свою очередь и мотивирует всю группу на новый прорыв, новые достижения.

К сожалению, сложившаяся в стране в 90-е годы прошлого столетия, практика непризнания ценностей образования и отсутствия потребности в нем присуща и нашим современникам. Поколение «переходников» в настоящее время воспитывает новое поколение, оказывая на него непосредственное влияние, накладывая отпечаток своего опыта. Не редко мы встречаемся с выгоранием родителей как воспитателей. Вместе с тем, референтность семьи для учеников школ достаточно выше референтности самой школы. На уровне семьи не всегда в достаточной степени прививаются идеалы образования. Родители подрастающего поколения, опираясь на свой опыт, сложившийся из реалий постсоветского пространства, не всегда уделяют особое внимание привитию детям стремления к получению образования. Одноклассники не считают образование достаточно важным, значимым аспектом их жизни, поскольку тоже не получают должного воспитания в семье в системе ценностей образования.

Основное влияние на референтность образования оказывают: государственные программы, нормативно правовая база, администрация образовательных учреждений, педагогический состав. Привить ученику желание учиться и получать образование задача именно администрации и педагогического состава школы. Ведь администрация и педагоги вступают непосредственно во взаимодействие с учениками, именно они со своей стороны, действуя в рамках правового поля, используя все свои внутренние и предоставленные государством ресурсы, оказывают решающее воздействие на формирование взглядов подрастающего поколения. И в первую очередь задача

по приобщению ученика к системе ценностей образования, лежит на педагоге. И задача педагога – стать референтом для ученика.

М.Ю. Кондратьев [7] выделил основные стадии становления авторитета педагога для учащихся (педагог - источник информации, педагог - референтное лицо, педагог - авторитетное лицо). Согласно его теории о принципиальном различии между «авторитетом власти», и «властью авторитета», педагогу недостаточно быть лишь носителем и транслятором информации, он должен стать значимым и авторитетным для ученика. В этом отношении государство оказывает педагогу всестороннее содействие и помощь.

В настоящее время со стороны государства предпринимаются различные меры по повышению референтности образовательного процесса. Образованию присвоен статус приоритетного направления в развитии государства. В рамках реформирования образования разрабатываются и внедряются различные программы стимулирующего и мотивирующего характера, федеральные проекты, направленные на воспитание подрастающего поколения в добрых традициях: справедливости, совестливости, человеколюбия, любви к Родине, уважения к её истории и культуре, готовности трудиться на благо Отечества. В целях совершенствования государственной политики в области воспитания подрастающего поколения, содействия формированию личности на основе системы ценностей, присущей российскому обществу, в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 29 октября 2015 г. № 536 «О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников».

Деятельность в рамках Российского движения школьников, в основной своей части носит характер коллективизации, создания обществ по интересам, с присущими им общими целями и задачами. Начат процесс обратный развалу. И это является основной идеей движения. В настоящее время необходимо объединить учащихся, привить интерес к принадлежности той или иной группе, воодушевить настоящими и будущими победами, актуализировать

референтность групп. Малые группы, при неуклонном руководстве, пристальном контроле, строгом соблюдении норм и правил, творческом подходе со стороны кураторов, будут нести в себе цели и задачи образовательного процесса в целом, и могут стать гарантом повышения референтности образования.

С целью предоставления возможности ученикам стать членами той или иной инициативной или творческой группы, в образовательных учреждениях, в рамках федеральных программ, создаются школьные самоуправления, общим голосованием избираются президенты, назначаются члены парламента. Тем самым пробуждается интерес учеников, как членов созданных групп, к реализации собственного потенциала, идей и творческого развития в рамках целей и задач группы; проявления инициативы; выработывая самостоятельность наряду с работой в сплоченном коллективе. В этом отношении хотелось бы вспомнить великого русского педагога, публициста А.С. Макаренко, создателя первой в истории человечества колонии для беспризорников, идеалом которой был некий симбиоз личных и коллективных интересов, любви и требовательности. Идеологией колонии был коллективный созидательный труд, связанный с необходимостью удовлетворения коллективных, и вместе с тем личных потребностей каждого колониста. Уважение к личности ребенка, благожелательный взгляд на его потенциальные возможности воспринимать хорошее, становиться лучше и проявлять активное отношение к окружающему неизменно являлись основой новаторской педагогической деятельности А.С. Макаренко.

Заслуга А.С. Макаренко заключалась в том, что он разработал законченную теорию организации и воспитания детского коллектива и личности в коллективе и через коллектив. А.С. Макаренко видел главную задачу воспитательной работы в правильной организации коллектива. Важнейшим качеством советского человека является его умение жить в

коллективе, вступать в постоянное общение с людьми, трудиться и творить, подчинять свои личные интересы интересам коллектива.

Выясняя воспитательную сущность коллектива, А.С. Макаренко подчеркнул, что настоящий коллектив должен иметь общую цель, заниматься разносторонней деятельностью, в нем должны быть органы, направляющие его жизнь и работу. Важнейшим условием, обеспечивающим сплоченность и развитие коллектива, он считал наличие у его членов осознанной перспективы движения вперед. По достижении поставленной цели необходимо выдвигать другую, еще более радостную и многообещающую, но обязательно находящуюся в сфере общих перспективных целей, которые стоят перед советским обществом, строящим социализм.

Искусство руководства коллективом заключается, по мнению Макаренко, в том, чтобы увлечь его определенной целью, требующей общих усилий, труда, напряжения. В этом случае достижение цели дает большое удовлетворение. Для детского коллектива необходима бодрая, радостная, мажорная атмосфера. Говоря о руководстве детскими играми,

А.С. Макаренко указывал, что сначала родителям важно комбинировать индивидуальную игру ребенка с коллективными играми. Затем, когда дети становятся старше и играют более широкой компанией, игра проводится организованно при участии квалифицированных педагогов. Далее она должна принимать более строгие формы коллективной игры, в которой должен быть момент коллективного интереса и соблюдаться коллективная дисциплина.

Предоставляя детям возможность генерирования идей, влияния на образовательный процесс не стоит так же забывать о внешнем над групповым управлением. Огромное внимание уделял проблемам педагогики В.В. Зеньковский, создавший целостную философско-педагогическую систему на основе специфической формы православного антропологизма. Он считал: «Если человек зависит от природы, от социальной среды, то все же бесспорным является в нем факт свободы. Но акты свободы, коренясь в метафизической

глубине человека, получают свою творческую силу лишь при сочетании с благодатной помощью «свыше», - без этого они бессильны и почти всегда отдают человека во власть зла». В.В. Зеньковский, выдел в религии «спасательный круг», с помощью которого можно и нужно управлять творческим развитием личности, направлять его по пути созидательному, благодетельному, воспитывать высокие человеческие качества.

Национальный проект «Российское движение школьников» (2015) дает возможность создания таких трудовых коллективов, волонтерских движений. Теснее всего с идеями национального проекта связаны интересы школьников. Дети по определению открыты всему новому, познанию и творческой реализации. Не редко они более инициативны в новых начинаниях, чем наставники преподаватели, которые в этих вопросах в основной своей массе инертны. Не только осознание высоких целей и задач групп всеми субъектами образовательного процесса, но и упорство, деятельность, порой жертвуя личными интересами интересам общественным, послужит залогом плодотворного коллективного труда на благо всех участников и группы в целом.

Не смотря на множество, возникающих перед образованием, проблем, система образования функционирует достаточно уверенно и надежно, а, заложенные фундаментальные основы, готовят ее к прорыву в области воспитания добродетельного потомства, и выведении референтности образовательного процесса и образования в целом на существенно высокий уровень. Потенциал в повышение референтности образовательного процесса заложен законодательно. Слаженные действия всех субъектов группы, в рамках правового поля, безусловно принесут позитивные плоды.

Список использованных источников:

1. Баева, И.А. Психологическая безопасность в образовании [Текст]: монография / И.А. Баева. – СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2002. - 271 с.

2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968 - 464 с.
3. Большая психологическая энциклопедия: самое полное современное издание: Более 5000 психологических терминов и понятий [Текст] / А. Б. Альмуханова и др.. — М.: Эксмо, 2007. - 542 стр.
4. Выготский, Л.С. Психология развития человека [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, 2005 – 1136 с.
5. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6 т. [Текст]: Т. 2. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 478 с.
6. Зеньковский, В.В. Христианская философия [Текст] / В.В. Зеньковский. – М., Институт русской цивилизации, 2010. – 345 с.
7. Кондратьев, М.Ю. Слагаемые авторитета [Текст] / М.Ю. Кондратьев. - М.: Знание, 1988. - 80 с.
8. Крушельницкая, О.Б. Подросток в системе референтных отношений [Текст] / О.Б. Крушельницкая. – М.: МПСИ, 2008. – 204 с.
9. Макаренко, А.С. Педагогическая поэма [Текст] / А.С. Макаренко. – М., 2018. – 238 с.
10. Указ Президента Российской Федерации от 29 октября 2015 г. № 536 «О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/vospitatelnaya-rabota/detskoe-dvizhenie-i-uchenicheskoe-samoupravlenie/normativno-pravovaya-dokumentatsiya/ukaz-29-10.html>, свободный. – 19.04.2019.

Селицкий И.А.,
студент 468 группы,
факультета технологии и предпринимательства,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет,
E-mail: ivan170697@mail.ru

Стерхова Н.С.,
канд. пед. наук, доцент кафедры профессионального-технологического
образования
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет,
г. Шадринск
E-mail: uliana@shadrinsk.net

Патриотическое воспитание будущих-механиков водителей многоцелевого транспортера (тягача) лёгкого бронированного в автошколе ДОСААФ

ДОСААФ России является основным субъектом военно-патриотического воспитания и допризывной подготовки. Цель ДОСААФ России, как указано в Постановлении Правительства РФ от 28 ноября 2009 года № 973 «Об общероссийской общественно-государственной организации «Добровольное общество содействия армии, авиации и флоту России», заключается в «моральной и психологической подготовке российской молодежи к защите Отечества, привитие ей верности конституционному и воинскому долгу в условиях мирного и военного времени, высокую гражданскую ответственность» [1].

Согласно Федеральному закону «О внесении изменений в статьи 14 и 15 Федерального закона «О воинской обязанности и военной службе» от 27 июня 2018 года № 166-ФЗ [2], с 8 июля 2018 года изменился статус общественно-государственных организаций, занимающихся военно-патриотическим

воспитанием и организующих соревнования по военно-прикладным и служебно-прикладным видам спорта.

ДОСААФ России фактически стало основным субъектом военно-патриотического воспитания, осуществляющим подготовку граждан по военно-учетным специальностям для Вооруженных сил РФ. Подготовка в ДОСААФ России теперь приравнена к подготовке в молодежных и детских военно-патриотических объединениях, а призывные комиссии будут учитывать ее при определении вида и рода войск для службы в Вооруженных силах России по призыву» [3, с. 21]. Таким образом, указанный выше закон существенно усиливает Постановление Правительства РФ от 28 ноября 2009 года № 973 «Об общероссийской общественно-государственной организации «Добровольное общество содействия армии, авиации и флоту России» [1], а также дает право ДОСААФ на уровне федерального законодательства выстраивать отношения с министерствами и ведомствами. То есть, на современном этапе развития отечественной образовательной системы, ДОСААФ России является именно той сферой, которая позволяет педагогам наиболее успешно реализовать программы патриотического воспитания.

Ю.К. Бахтин отмечает: «В современной практике образовательно-воспитательной деятельности используются различные направления и формы работы по патриотическому воспитанию молодого поколения:

- военно-патриотическое воспитание,
- героико-патриотическое воспитание,
- национально-патриотическое,
- гражданско-патриотическое и другие направления образовательно-воспитательной деятельности» [5, с. 350].

В ДОСААФ указанные направления практической деятельности по патриотическому воспитанию объединяются общей воспитательной целью, задачами ее полноценной реализации, а также рекомендуемыми формами и методами наиболее эффективной образовательной работы с курсантами.

Наиболее массовым направлением учебно-воспитательной работы с курсантами автошкол ДОСААФ является военно-патриотическое воспитание.

Овладение теорией и практикой патриотического воспитания механиков-водителей МТ-ЛБ, их всесторонняя подготовка к военной службе, к выполнению своего долга к достойному служению Отечеству – одна из задач педагогического коллектива автошкол ДОСААФ.

Патриотическое воспитание механиков-водителей МТ-ЛБ в автошколах ДОСААФ как правило осуществляется во внеучебной деятельности с курсантами.

Модель патриотического воспитания, деятельности по обеспечению всесторонней готовности к защите Отечества и военной службе предлагает насыщение содержания работы по данным направлениям всеми основными элементами, которые должны быть не только сбалансированы, взаимосвязаны, но и субординированы между собой. В самом общем виде содержание патриотического воспитания механиков-водителей МТ-ЛБ в автошколе ДОСААФ включает:

- военно-гуманитарный компонент (военная история и культура, обществознание, основы военной подготовки и военного права и др.);
- военно-техническую (специальную) подготовку;
- физическую и военно-спортивную подготовку;
- формирование социально-значимых и военно-прикладных навыков, умений, качеств (трудовых, общение и поведение в коллективе, самообслуживание, соблюдение гигиены, личной безопасности, формы одежды, исполнение некоторых обязанностей, аналогичных выполняемым в условиях военной службы и др.).

Система патриотического воспитания механиков-водителей МТ-ЛБ в автошколах ДОСААФ предусматривает формирование и развитие у них социально значимых ценностей, гражданственности и патриотизма в процессе воспитания и обучения, направленных на формирование и развитие личности

гражданина и защитника Отечества. То есть, система патриотического воспитания механиков-водителей МТ-ЛБ должна включать в себя комплекс форм и методов, направленных на формирование духовно-патриотических ценностей, нравственности, гражданственности, привитие чувства уважения к истории страны, народа, армии к ее военно-историческому пути, многонациональной культуре, чувства верности конституционному и воинскому долгу, а также готовность к их проявлению в различных сферах жизни общества, особенно в процессе воинской и государственной службы [4, с. 4].

При осуществлении процесса патриотического воспитания механиков-водителей МТ-ЛБ в автошколе ДОСААФ работа проводится по следующим направлениям:

1. организация военно-патриотических (патриотических) и спортивных мероприятий среди допризывной и призывной молодежи;
2. поддержка деятельности молодежных и детских общественных объединений спортивно-оздоровительных и военно-патриотических клубов;
3. координация работы по патриотическому воспитанию с Администрацией города, районов;
4. деятельность по увековечению памяти воинов, погибших при защите Отечества;
5. взаимодействие с органами государственной власти, общественными организациями и учреждениями;
6. проведение семинаров и методических сборов для специалистов по патриотическому воспитанию молодежи;
7. выявление, изучение, обобщение и распространение опыта работы учреждений, организаций, общественных объединений, занимающихся гражданским становлением, физическим развитием, военно-патриотическим (патриотическим) и духовно-нравственным воспитанием детей и молодежи.

Из анализа Программы ДОСААФ России «Военно-патриотическое воспитание граждан» [4], можно сделать выводы, что система обеспечения патриотического воспитания механиков-водителей МТ-ЛБ в автошколах ДОСААФ включает три основных компонента: материально-технический, образовательный и организационный (таблица 1).

Таблица 1

Основные компоненты обеспечения патриотического воспитания механиков-водителей МТ-ЛБ в автошколе ДОСААФ

Компонент	Составляющие
Материально-технический	<ul style="list-style-type: none"> – учебные аудитории, классы и кабинеты для занятий по начальному военному обучению; – музеи, места сражений, памятники, захоронения; – техника, специальное оборудование; – оружие, макеты; – учебные поля, спортивные городки, тир, тренажеры; – соответствующие средства массовой информации; – произведения литературы и искусства.
Образовательный	<ul style="list-style-type: none"> – разработка основных теоретических, методических и научно-практических рекомендаций по организации и осуществлению патриотического воспитания, по формированию взглядов, убеждений, потребностей и интересов у курсантов; – воспитание у курсантов любви к Родине, готовности к отстаиванию ее свободы и независимости, – по выработке у курсантов собственного мнения о необходимости обеспечения и укрепления стабильности и безопасности общества; – сообщение знаний о государственных и социальных институтах, участвующих в реализации функции защиты Отечества, о службе в Вооруженных силах РФ.
Организационный	<p>Разработка комплекса мероприятий, осуществляемых с использованием материально-технических и образовательных средств, проводимых в соответствующих формах, максимально реализующих общие и специфические задачи по формированию и развитию личности гражданина, патриота защитника.</p>

Все три группы средств патриотического воспитания тесно взаимосвязаны, дополняют друг друга и только комплексное их использование обеспечивает процесс патриотического воспитания механиков-водителей МТ-ЛБ в автошколе ДОСААФ. В процессе патриотического воспитания механиков-водителей МТ-ЛБ в автошколе ДОСААФ применяются взаимосвязанные

направления работы, каждое из которых включает определенный перечень мероприятий (таблица 2).

Таблица 2

Направления работы автошколы ДОСААФ в сфере патриотического воспитания механиков-водителей МТ-ЛБ

Направление	Цели и задачи	Мероприятия
1	2	3
Памятные дни, даты, исторические события	Познание корней, осознание неповторимости Отечества, неразрывности с ним, гордости за сопричастность к выдающимся и героическим предков, защитивших свободу и независимость Родины. Формирование исторической преемственности и готовности продолжать соблюдение лучших традиций Российской Армии и Флота	- организация и проведение мероприятий памятных дней и дат отечественной истории, Великой Отечественной войны, ее героев, - проведение мероприятий по патриотическому (военно-патриотическому) воспитанию, в том числе проведение патриотических (военно-патриотических) акций, месячников и декад оборонно-массовой работы, Вахт памяти, экскурсий по памятным и историческим местам, встреч с ветеранами послевоенных вооруженных конфликтов, Дней воинской Славы, Дни ДОСААФ, Дней призывника, Уроков Мужества. - проведение спортивных и спортивно-массовых мероприятий, подготовка и участие спортсменов в соревнованиях различного уровня по видам спорта, культивируемым в ДОСААФ России.
Системные и долговременные мероприятия	Создание и обеспечение постоянного функционирования базовых объектов патриотического воспитания. Проведение многоплановой военно-патриотической работы с курсантами с использованием всего многообразия форм, средств, новых технологий в	1. Разработка программ патриотического воспитания и подготовки молодежи к военной службе. 2. Всестороннее обеспечение военно-патриотической работы: информационное, методическое, правовое, кадровое, материально-техническое, финансовое и др., развертывание сети центров ВПВ и подготовки к военной службе, организацию и проведение долговременных системных мероприятий с охватом значительной части молодежи допризывного возраста, таких как: – всероссийский месячник оборонно-массовой работы, – оборонно-спортивный оздоровительный лагерь, – «Вахта памяти»,

Продолжение табл. 1

1	2	3
		<ul style="list-style-type: none"> – военно-полевые сборы, – фестивали, – конкурсы и др.
<p>Семинары, сборы, конференции</p>	<p>Анализ и исследование проблем патриотического воспитания, Определение подходов и направлений их решения, новых более оптимальных возможностей для их</p>	<p>Подготовка и проведение научно-практических конференций, семинаров, сборов, инструктивных занятий, курсов повышения квалификации в рамках совершенствования подготовки руководителей, преподавателей и специалистов к более эффективному</p>
	<p>реализации, обновления и обогащения содержания военно-патриотической работы, Использование передового опыта региональных отделений формирования у молодежи допризывного и призывного возраста патриотизма и готовности к достойному служению Отечеству и военной службе.</p>	<p>использованию возможностей военно-патриотической работы в том числе современных программно-целевых методов и информационных технологий.</p>
<p>Массовые акции, конкурсы, соревнования, фестивали</p>	<p>Создание условий для самореализации граждан, особенно допризывной молодежи, с учетом их особенностей и интересов.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – слеты, в том числе военно-патриотических объединений (клубов) ДОСААФ России; – маршевая подготовка; – военно-тактическая игра «Заря»; – проведение акций, посвященных Дню Великой Победы, Дню ДОСААФ России, выставок и экскурсий, имеющих познавательное и воспитательное значение, – организация и проведение смотров-конкурсов, участие в которых призвано максимально раскрыть возможности и способности молодежи, особенно в инновационных направлениях ВПВ, способствует распространению полезного опыта реализации программ и проектов, соответствующих задачам формирования гражданина-защитника Отечества с учетом оказания финансовой поддержки победителям конкурсов.

Таким образом, система патриотического воспитания механиков-водителей МТ-ЛБ включает в себя комплекс форм и методов, направленных на формирование духовно-патриотических ценностей, нравственности, гражданственности, привитие чувства уважения к истории страны, народа, армии к ее военно-историческому пути, многонациональной культуре, чувства верности конституционному и воинскому долгу, а также готовность к их проявлению в различных сферах жизни общества, особенно в процессе воинской и государственной службы.

Основными направлениями патриотического воспитания механиков-водителей МТ-ЛБ в автошколе ДОСААФ являются: организация памятных дней, дат, исторических событий; проведение системных и долговременных мероприятий, семинаров, сборов, конференций; привлечение обучающихся к участию в массовых акциях, конкурсах, соревнованиях, фестивалях и др.

Список использованных источников:

1. Постановление Правительства РФ от 28 ноября 2009 года № 973 «Об общероссийской общественно-государственной организации «Добровольное общество содействия армии, авиации и флоту России». [Электронный ресурс] // СПС ГАРАНТ, 2018.
2. Федеральный закон «О внесении изменений в статьи 14 и 15 Федерального закона «О воинской обязанности и военной службе» от 27.06.2018 N 166-ФЗ [Электронный ресурс] // СПС «Консультант, 2018.
3. Ореховская, Н.А. Патриотические ценности в массовом сознании современной российской молодежи [Текст] / Н.А. Ореховская // Этносоциум и межнациональная культура. - 2013. - № 3. – С.21.
4. Программа ДОСААФ России «Военно-патриотическое воспитание граждан на 2011-2015 годы» [Электронный ресурс] // СПС ГАРАНТ, 2018.
5. Бахтин, Ю.К. Патриотическое воспитание как основа формирования нравственно здоровой личности [Электронный ресурс] / Ю.К. Бахтин //

Молодой ученый. — 2014. — №10. — С. 349-352. — Режим доступ:<https://moluch.ru/archive/69/11944/>, свободный. – 07.11.2018.

Симонова М.И.

студентка группы ОФ-408/070-4-1,
факультета подготовки УНК,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,
г. Челябинск,
E-mail: maria9809@mail.ru

Научный руководитель: **Жукова М.В.**,
к.п.н, доцент кафедры педагогики,
психологии и предметных методик
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,
г. Челябинск

Развитие самостоятельности младших школьников в проектной деятельности

В процессе ускоренной модернизации российского образования выдвигаются все новые и новые социальные требования к системе школьного образования. Развивающемуся социуму необходимы современно образованные, предприимчивые люди, которые могут без чьей-либо помощи принимать ответственные и правильные решения, умеющие спрогнозировать их возможные последствия, способные к сотрудничеству, инициативные, творческие, а самое главное самостоятельные, отличающиеся мобильностью,

динамизмом, конструктивностью, обладающие развитым чувством ответственности.

В связи с этим одной из главных целей учителя начальных классов становится создание условий для формирования самостоятельности младших школьников через организацию учебной, игровой и трудовой деятельности.

Самостоятельность в учебной деятельности выражается, прежде всего, в потребности и умении мыслить, научиться самостоятельно решать поставленные проблемы, способствующие формированию «умения учиться», а также ориентироваться в новой ситуации, самому видеть вопрос, задачу и найти творческий подход к их решению. Но так как не все обучающиеся способны проявлять самостоятельные действия в учебном процессе, становится актуальна проблема развития самостоятельности младших школьников.

Одним из основных принципов обучения в педагогике ещё с конца XVIII века является самостоятельность, которая безусловно влияет на продуктивность учебного процесса. Анализ психолого-педагогических исследований показывает, что существует большое количество подходов к трактовке самого понятия «самостоятельность»: умственные возможности и умения обучающегося, которые являются толчком для его самостоятельного обучения (М.И. Махмутов); качество личности, проявляющееся в стремлении самому получать знания и овладевать различными видами деятельности (Т.И. Шамова); готовность ребёнка с помощью своих сил и умений совершенствовать уровень собственных знаний (Н.А. Половникова) [1].

Но наиболее популярным является понятие, приведенное в педагогической энциклопедии, которое толкуется как «одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели и добиваться их достижения собственными силами» [2].

Чтобы воспитать самостоятельность в школьниках педагогам требуется немало терпения. Необходимо обучить школьников: воспринимать критику, проявляя адекватную реакцию; ответственности; самодисциплине, которая

предполагает четкое выполнение обязательств, сознательную деятельность, стремящуюся к принесению пользы в обществе. Как раз самодисциплина, а не исполнительность указывает на самостоятельность человека. Он сам правит поступками, а не наоборот [3].

Выделяют следующие особенности проявлений самостоятельности у детей младшего школьного возраста:

- ограниченные возможности самостоятельной деятельности;
- быстрая утомляемость и неустойчивое внимание;
- слабо развитое пространственное представление и воображение;
- низкий уровень организованности;
- проявление самостоятельности в основном в подражательной деятельности (зачастую дети действуют по образцу взрослых, копируя их действия);
- недостаточная сформированность чувства ответственности, самодисциплины, адекватной реакции на критику, сознательной деятельности;
- импульсивность, недостаточная сдержанность, склонность незамедлительно действовать, не подумав и не взвесив всех обстоятельств;
- интерес не к результату, а к процессу труда;
- способность выполнять небольшой объем работы;
- необходимость стимулирования и мотивирования со стороны педагога, а также похвала и поощрение деятельности обучающегося.

Образовательный процесс немислим без поиска новых, эффективных технологий, которые могут способствовать развитию способностей обучающихся, навыков самообразования, а также самостоятельного развития.

Так, бесконечный поиск всё новых и новых средств подводит педагогов к тому, что они понимают, что нужны деятельностные, групповые, игровые,

ролевые, практико-ориентированные, проблемные, рефлексивные и другие формы и методы обучения.

Основным среди таких методов, существующих в арсенале мировой и отечественной педагогической практики, является метод проектов.

История появления методов проектов восходит к XIX в. появился в США и опирался на концепциях прагматической педагогики, провозгласившей принцип «обучение посредством деления» (Дж.Дьюи, В.Х. Килпатрик) [5]. В книге «Метод проектов» В.Х. Килпатрик развивал мысль обучения через организацию целевых действий обучающихся и предложил основывать процесс обучения на расширении их собственного жизненного опыта [6].

Метод проектов – это один из самых эффективных вариантов по созданию самостоятельной деятельности школьника, с помощью которого он может достичь установленного результата, направленный на его интерес, на самостоятельную реализацию творческих умений личности, развитие умственных и физических потенциалов в ходе работы по решению определённых проблем, интересующих его;

Применение метода проектов в начальной школе содействует воспитанию проектного мышления, развитию творческих способностей, инициативности, желанию обучаться и увеличивать объем своих знаний, приспособлению к современным условиям жизни, обеспечению единства педагогического процесса и организации познавательных мотивов учения.

Метод проектов постоянно подразумевает самостоятельную деятельность ребят – индивидуальную, парную, групповую. Именно проектная деятельность способна создать условия, которые будут привлекать младших школьников к процессу образовательной деятельности, формировать способность творческого поиска, что содействует росту учебной и личностной мотивации, развитию самооценки и самовоспитанию.

Достоинство проектной деятельности – это значительный уровень самостоятельности, активности и учебной мотивированности, получение

школьниками опыта исследовательской и творческой деятельности, интеграция межпредметных знаний, навыков и умений. Также положительной стороной этой технологии является то, что метод проектов предоставляет возможность найти применение личным способностям, потребностям, талантам, интересам обучающихся и формирует у младших школьников ряд универсальных учебных действий (целеполагание, рефлексирование, планирование, моделирование и др.).

Проблема самостоятельной деятельности в начальной школе имеет свою богатую историю в теоретическом освещении, а также осуществлении ее основных тезисов в практике. На этом основании мы спланировали и провели эксперимент, который проходил среди обучающихся 2 класса с целью изучения уровня сформированности самостоятельности у школьников. В классе 25 человек, в исследовании приняли участие классный руководитель и 20 обучающихся (13 девочек и 7 мальчиков, возраст которых 9–10 лет).

Нами были использованы следующие методики: «Нерешаемая задача»; «Оценка собственной самостоятельности учащихся» и «Экспертная оценка самостоятельности учащихся» [4].

Таким образом у нас выявилось 3 группы ребят: с высоким, средним, низким уровнями развития самостоятельности.

В первую группу вошли ребята, имеющие высокий уровень (3 человека) самостоятельности с хорошо выраженным стремлением к автономной, независимой деятельности. Они отлично используют свои знания в новых и нетипичных для них ситуациях, действуют без прямого и постоянного контроля в соответствии с намеченным самостоятельно планом, доводят начатое до конца, способны к самоконтролю и объективной самооценке, инициативны и коммуникабельны.

Вторая группа (7 человек), это те ребята, у которых выделен средний уровень самостоятельности. Выделяются влечением к самостоятельным действиям, в деятельности, которая им интересна, способны применять свои

знания в стандартных ситуациях, поступки проявляются в основном как подражательные, безынициативные. У них единственный мотив, но постоянный (узнать что-то новое, чувство долга и др.) Могут планировать, но требуется для этого помощь со стороны учителя и его контроль.

В состав третьей группы вошли остальные дети (10 человек), с низким уровнем самостоятельности. У этих школьников очень редко проявляется инициатива к независимой деятельности, в основном всё делают по образцу. Без руководства и помощи педагога не способны к планированию и выполнению предстоящих дел. Без помощи взрослых людей не могут оценить себя, свои поступки, результаты. Для них характерны пассивная и подражательная деятельность.

Наглядно представим результаты на рисунке (рис.1)

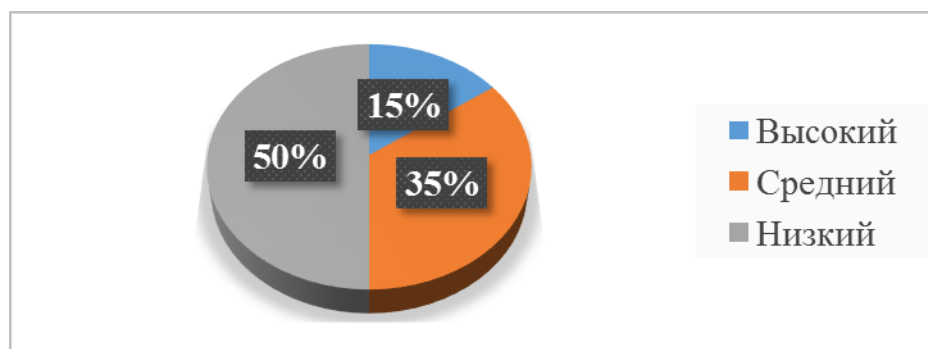


Рис.1 Распределение учащихся по уровню сформированности самостоятельности

Таким образом, для того чтобы развивать и воспитывать самостоятельность у младшего школьника необходимо учитывать особенности ее проявления, которыми являются ограниченные возможности самостоятельной деятельности, быстрая утомляемость и неустойчивое внимание, слаборазвитое пространственное представление и воображение, низкий уровень организованности, недостаточная сформированность чувств ответственности, самодисциплины, адекватной реакции на критику, сознательной деятельности.

Так, в ходе изучения педагогической литературы мы выявили, что метод проектов является одним из самых эффективных вариантов по созданию самостоятельной деятельности школьника, с помощью которого он может достичь установленного результата, направленный на его интерес, на самостоятельную реализацию творческих умений личности, развитие умственных и физических потенциалов в ходе работы по решению определённых проблем, интересующих его.

Достоинство проектной деятельности – это значительный уровень самостоятельности, активности и учебной мотивированности, получение школьниками опыта исследовательской и творческой деятельности, интеграция межпредметных знаний, навыков и умений. Также положительной стороной этой технологии является то, что если в своей работе использовать метод проектов, то можно сформировать у младших школьников такие УУД как:

- целеполагание (устанавливать цели и достигать их);
- рефлексирование (видеть проблему; подвергать анализу результат – что удалось, а что нет; видеть свои трудности и ошибки);
- вступление в коммуникацию (взаимодействовать с одноклассниками при принятии каких-либо решений, защищать свою и принимать или отвергать точки зрения остальных);
- планирование (самостоятельно составлять план по организации собственной деятельности);
- моделирование (выражать свои действия в форме различных схем, моделей, разделяя второстепенное от главного);
- выражение инициативы в поиске способов решения задач.

Список использованных источников:

1. Данилов, М.А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения [Текст] / М.А. Данилов // Сов. Педагогика. - 1961. - № 8. - С. 32-42.

2. Ильин, В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс) [Текст] / В.С. Ильин М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
3. Кукушин, В. С. Теория и методика воспитательной работы [Текст] / В. С. Кукушин. - Ростов н/Д.: Изд. Центр «МарТ», 2006, - с. 320.
4. Осницкий, А.К. Психологические механизмы самостоятельности [Текст] / А.К. Осницкий. – М.; Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2010. – 232 с
5. Парникова, Г. М. Формирование учебной самостоятельности в процессе обучения [Текст] / Г. М. Парникова; Якут. гос. ун-т им. М. К. Аммосова. - Якутск. - 2009. - 24 с.
6. Педагогическая энциклопедия [Текст]: гл. ред. И.А.Каиров и Ф. Н. Петров - Т. 2, М.: Советская Энциклопедия, 1965. – 453 с.

Соломатова А.Е.,
студент 384 группы
факультета подготовки учителей начальных классов,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,
г. Челябинск
E-mail: solomatova.ru@mail.ru

Жукова М.В.,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры ПП и ПМ
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,
г. Челябинск
E-mail: gukovamv@cspu.ru

Особенности проявления буллинга у детей младшего школьного возраста

Все люди заслуживают уважительного отношения к себе, которое начинается с достойного отношения окружающих к человеку. Самоуважение – неотъемлемая черта личности, она зарождается с юных лет, именно поэтому важно, чтобы поколение детей развивалось в благоприятной атмосфере, атмосфере уважения к личности.

Долгие годы исследуется проблема насилия и агрессии. Данная проблема всё чаще замечается в школе среди учеников. Это называют «буллингом». В наше время вопрос буллинга стоит очень остро. Насилие, встречающееся среди детей, серьезно тревожит педагогов различных стран мира [1].

Обращаясь к статистике, по данным, относящимся к Российской Федерации, мы увидим следующую картину: ежегодно примерно 30% молодых людей в возрасте от 14 до 24 лет подвергаются насилию в разных формах. Рассматривая статистику детского телефона доверия, действующего с 2010 года во всех субъектах Российской Федерации, видно, что количество обращений по вопросу насилия над ребенком за пять лет увеличилось в 3,5 раза (в 2010 г. – 4330 обращений; в 2014 г. – 15556) [5, с. 5]. Также проводился опрос российских школьников о том, как часто они сталкиваются с отклоняющимся от нормы поведением со стороны других людей, а также своих ровесников. Выяснилось, что каждый 10-й российский ребенок подвергается буллингу чаще, чем один раз в месяц, 6% детей подвергается обидам и унижениям каждый день или 1 – 2 раза в неделю, а 4% – 1 – 2 раза в месяц [4, с. 127].

Ребенок большое количество времени проводит в школе. Именно там происходит его непосредственное общение со сверстниками. Логично, что большая часть всех случаев насилия и травли, в отношении подростков и молодых людей, совершается в системе образования.

С возрастом обучающиеся реже прибегают к буллингу. Отсюда следует, что насилие и агрессия по отношению к другим чаще проявляются в младшем подростковом возрасте. Но также буллинг встречается и в начальной школе [2].

К первым публикациям на тему школьной травли относится работа К. Дьюкса, опубликованная в 1905 г. Первые систематические исследования проблемы буллинга проводились скандинавскими учеными, такими как: Д. Олвеус, П.П. Хайнеманн, А. Пикас, Е. Роланд. Стоит сказать, что Д. Олвеус и сейчас остается самым авторитетным ученым, исследующим проблемы буллинга. Также интерес к данному вопросу возник и в Великобритании. Среди британских исследователей стоит отметить В.Т. Ортона, Д.А. Лэйна, Д.П. Таттума, Е. Мунте.

Если рассматривать особенности проявления буллинга у детей младшего школьного возраста, то стоит сказать, что данный вопрос все еще является недостаточно хорошо изученным, несмотря на то, что эта проблема стоит остро уже многие годы и изучается как с точки зрения педагогики, так и со стороны психологии.

Рассмотрим понятие «буллинг» и его особенности. Буллинг – травля, повторяющаяся агрессия по отношению к определенному субъекту, включающая в себя принуждение и запугивание. Может проявляться в физическом насилии, угрозах, вербальной агрессии, унижении. Повседневное, бытовое насилие, не имеющее ритуального смысла и осуществляемое один на один или при активном участии группы [1].

Буллинг имеет место и в начальной школе. Опрос 2 377 английских детей от 6 до 8 лет и 1 538 детей из Германии показал значительные различия: в Англии жертвами травли становится втрое больше детей, чем в Германии (24 % против 8) [5]. Типы буллинга в обеих странах одинаковы: его жертвами, как и инициаторами, чаще всего являются мальчики, происходит он обычно на игровых площадках или в классах, стоит сказать, что социально-экономические и этнические различия между детьми невелики.

В целом различные формы агрессивного поведения наблюдаются у большинства младших школьников. При этом некоторые дети проявляют значительно более выраженную склонность к агрессивности, которая проявляется в следующем:

1) высокая частота агрессивных действий – в течение часа наблюдений они демонстрируют не менее 4 актов, направленных на причинение вреда сверстникам, в то время как у других детей отмечается не более одного;

2) преобладание прямой физической агрессии – если у большинства школьников чаще всего наблюдается вербальная агрессия, то эти дети часто используют прямое физическое насилие;

3) наличие враждебных агрессивных действий, направленных не на достижение какой-либо цели, а на физическую боль или страдание сверстников [5].

Отсюда можно сделать вывод, что у младших школьников наиболее часто встречаются следующие проявления агрессивности: дети часто теряют контроль над собой; часто спорят и ссорятся с окружающими; отказываются выполнять просьбы взрослых; могут намеренно вызывать у других чувство злости и раздражения; склонны винить других в своих ошибках и неудачах (могут вымещать свой гнев и на неодушевленных вещах); часто испытывают чувства злости, гнева и зависти; не способны забыть об обиде, не отплатив; мнительны и раздражительны.

Также стоит сказать, что существует ряд особенностей проявления буллинга у детей младшего школьного возраста. Учащимся младших классов больше, чем старшим детям, свойственны физические методы насилия. Травля производится путем толкания, щипков, битья и приставаний. Травля путем воровства обычно производится «открыто»: юные агрессоры зачастую берут вещи на глазах у владельцев – часто буквально выхватывая их из рук. Ложь – тоже распространенное оружие в арсенале младших школьников. Зачинщики травли часто лгут так убедительно, что им сразу же верят учителя. Вербальная

травля в начальной школе используется минимально, но, расширяя свой словарный запас, задиры становятся виртуозами в нанесении оскорблений и обид. Достаточно всего нескольких слов агрессора, чтобы разрушить самоуважение другого ребенка и оставить неизлечимый шрам на всю жизнь.

Мотивы буллинга у младших школьников подразделяются на три группы: импульсивно-демонстративные (агрессия как средство привлечения внимания); нормативно-инструментальные (агрессия как норма поведения в общении со сверстниками); целенаправленно-враждебные (нанесение вреда другому как самоцель).

Существует две группы причин проявления буллинга у младших школьников, а именно: внешние причины – семья, в которой растет ребенок; общение со сверстниками; копирование ребенком персонажей фильмов, придуманных героев; внутренние причины – наличие внутреннего дискомфорта, неуверенности; неумение адекватно выражать отрицательные эмоции, контролировать себя; высокая тревожность, ощущение отверженности; неадекватная самооценка (чаще заниженная); стремление привлечь внимание взрослых.

Таким образом, мы выяснили, что существует ряд особенностей проявления буллинга у детей младшего школьного возраста. Именно поэтому учителю необходимо наблюдать не только за успеваемостью, но и за психологической атмосферой в классе, за взаимоотношениями младших школьников.

Список использованных источников:

1. Гришаева, Н.А. Буллинг в школе [Текст] / Н.А. Гришаева // Психологические науки: теория и практика: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). – М.: Буки-Веди, 2015. – С. 66-68. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/158/8175/>, свободный. – 22.04.2019.

2. Кон, И.С. Книги педагогам. Мальчик – отец мужчины. Мальчики в школе. Школьное насилие: буллинг и хейзинг [Текст] / И.С. Кон: под ред. А. Гладковой (г. Москва, 2017 г.). – М.: Время, 2017. – С.52-56.
3. Мастюкова, Е.М. Трудные дети [Текст] / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина // Педагогика здоровья. – М., 2000. – С.54-56.
4. Резяпова, Р.А. Основы развития нравственных отношений личности [Текст]: методическое пособие для педагогов-психологов системы среднего профессионального образования / Р.А. Резяпова. – Уфа: РИО РУНМЦ МО РБ, 2011. – 199 с.
5. Школа без насилия [Текст]: методическое пособие / под ред. Н.Ю. Синягиной, Т.Ю. Райфшнайдер. – М.: АНО «Цнпро», 2015. - 150 с.

Соплина А.А.,

магистрант первого года обучения

направление подготовки – Педагогическое образование,

профиль «Психолого-педагогическое сопровождение семьи»,

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-

педагогический университет»,

г. Челябинск.

Научный руководитель: **Жукова М.В.,**

кандидат педагогических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-

педагогический университет»,

г. Челябинск.

Зависимость от компьютерных игр у младших школьников, как вид аддиктивного поведения

В настоящее время наша страна переживает довольно сложный период. Значительные изменения происходят в политической, экономической, а также социальной сферах жизни. С прогрессивным развитием у общества постоянно изменяются ценностные установки. Наиболее подверженной к данным изменениям категорией становятся младшие школьники. Нестабильность психики и несформированность характера делают детей наиболее уязвимыми к изменениям, происходящим вокруг них. Вследствие этого у младших школьников могут происходить любого рода отклонения в психическом плане, влекущие за собой появление девиантного, то есть отклоняющегося поведения.

Девиантным поведением принято считать систему поступков, которые противоречат устоявшимся в обществе нормам и проявляются в виде диспропорции психических процессов, нарушения адаптации в обществе, а также уклонения от нравственного и эстетического контроля над собственным поведением [1, с. 21].

В течение последнего десятилетия изучается новое направление в психологии, которое получило название аддиктология – наука об аддикциях. По мнению Е.В. Змановской, аддиктивное поведение – это одна из форм отклоняющегося поведения личности, в процессе которой объект злоупотребляет кем-то или чем-то в целях собственной адаптации [7, стр.77]. Процесс аддикции является серьезной угрозой для психического здоровья. Этот процесс может управлять всеми аспектами жизнедеятельности человека. Волевые качества ослабляют свое воздействие на человека, и он становится неспособным противостоять аддиктивному поведению [4]. Реализация себя в аддикции заменяет человеку все виды активности и общения с социумом. Вся внутренняя сила и энергия поглощается аддикцией и человек перестает

получать удовольствие от развития себя как личности, от проявления симпатии, дружбы, любви и других видов эмоциональной активности.

Ц.П. Короленко предложил следующее определение аддиктивного поведения. В его трактовке оно выражается в уходе от реальности посредством изменения своего психологического состояния [8]. Так же им была предложена следующая классификация аддиктивного поведения, которая включала в себя всего лишь две категории: химические и нехимические аддикции. К химическим им были отнесены такие аддикции, которые развиваются вследствие употребления психоактивных веществ (алкоголь, наркотики, токсические вещества и др.). В нехимических аддикциях объектом зависимости является какая-либо отклоняющаяся форма поведения. К таким видам относятся: азартные игры (гэмблинг), аддикция отношений, сексуальная, любовная, аддикции избегания, работоголизм, аддикция к трате денег, ургентная аддикция [9]. В современном обществе этот список расширился за счет технологических аддикций, т.е. аддикций к интернету, компьютеру, компьютерным играм, телевидению и др.

Существует еще классификация Ю.А. Клейберга, которая достаточно проста. В ней автор выделяет три основных группы аддиктивного поведения: негативные (например, токсикомания, употребление алкоголя), позитивные (например, аддикция духовного поиска) и социально-нейтральные (например, шопинг-аддикция, охота на животных).

Проблема аддиктивного поведения в настоящее время является достаточно актуальной для категории младших школьников. Вследствие роста влияния окружения на сознание подрастающего поколения, происходит искаженное формирование поведенческих качеств и ценностных установок, из-за чего дети стремятся создать для себя иную реальность, чтобы не бороться с появившимися трудностями в реальной жизни, что в итоге приводит к появлению различного рода зависимостей.

Среди ученых сложилось мнение, что наиболее опасной и малоизученной в настоящее время аддикцией, которой наиболее подвержены младшие школьники, является гейм аддикция – зависимость от компьютерных игр [3]. Это объясняется тем, что в этом возрасте у детей совершенно нестабильная психика. Данное явление для ребенка является самым главным основанием возникновения всевозможных видов зависимостей, и не только от компьютерных игр. Кроме этого, детская психика наиболее подвержена привыканию при постоянном воздействии на нее. Этому способствует то, что дома для детей компьютер находится в свободном доступе, а родители сами зачастую отправляют ребенка поиграть, чтобы он не мешал им заниматься домашними делами [6].

Такая форма зависимости возникает у тех детей, которым для реализации каких-либо целей или задач необходимо, чтобы она достигалась в условиях специально разработанного виртуального мира, т.е. человек сам выбирает форму выражения своей цели в комфортном для него виртуальном мире. Ребенок, увлеченный компьютерными играми, совершенно не интересуется обычными игрушками и постоянно стремится проводить свое время в виртуальном мире [5].

В современном мире по подсчетам ученых существуют сотни миллионов компьютерных игр различных жанров. Было огромное количество попыток систематизировать компьютерные игры, но из-за появления все новых и новых видов это практически не удается. Наиболее полной считается следующая классификация, предложенная О.А. Поповым [10]:

1. Ролевые игры. Это такая разновидность компьютерных игр, основанная на элементах традиционных настольных ролевых игр. Главная особенность ролевой игры состоит в том, что поставленной цели нужно добиться с помощью персонажей (героев), каждый из которых имеет свои характеристики и списки умений. В процессе игры можно управлять как одним героем, так и несколькими, так называемым игровым кланом.

2. Логические игры. Это разновидность игры, которая содержит в себе всевозможные варианты головоломок (ребусы, шарады, загадки и др.). В большинстве случаев такие игры преследуют образовательные цели (обучению счету, иностранным языкам и т.д.).

3. Стратегии. Смысл компьютерной стратегической игры заключается в том, что нужно управлять определенными ресурсами (войска, отдельные персонажи), которые нужно постоянно развивать для достижения победы. Современные стратегии содержат в себе так же и экономические акценты. В этих играх существует игровая валюта, на которую нужно покупать себе какие-либо ресурсы. Стратегии делятся на пошаговые и онлайн-стратегии. В первом виде нужно делать определенные ходы и действия, которые впоследствии приводят к победе, а онлайн-стратегии предназначены для игры в Интернете.

4. Приключенческие игры. Этот жанр игры представляет собой историю с главным героем, представленную в мультипликационном формате. Ключевым в этой игре является процесс решения головоломок, требующих умственных усилий со стороны играющего.

5. 3D-Action. Эти игры выполнены в трехмерной графике и имеют мощные спецэффекты, благодаря которым игры становятся наиболее реалистичными. Основная цель этой игры – это убийство врагов.

6. Аркадные игры. Это игры с достаточно примитивным игровым процессом. Они предполагают поуровневое прохождение игры с получением вознаграждения (баллы, бонусы, игровая валюта и т.д.).

7. Симуляторы. Игры, имитирующие какие-либо процессы. Самые распространенные игры связаны с управлением транспортных средств.

Наиболее интересными и опасными для младших школьников являются ролевые компьютерные игры. Именно эта разновидность игры способна вызывать устойчивую психологическую зависимость, приводить к нарушениям психического состояния. Создатели ролевых компьютерных игр не учли возрастные психологические особенности контингента играющих, так как

именно такие игры оказывают негативное влияние на формирование личности и усвоение социальных ролей. Мощная трехмерная компьютерная графика и звуковое сопровождение полностью заменяют реальную жизнь игроку. Через какой-то промежуток времени ребенок теряет интерес к реалиям жизни и полностью окунается в виртуальный мир, где он сполна получает острые впечатления. Прохождение игры в это время для него является чуть ли не основной составляющей жизни.

Формирование гейм-аддикции у детей происходит по-разному, в зависимости от того, какие причины побудили его начать игру. В большинстве случаев игровой процесс очень быстро поглощает человека, а иногда, напротив, это очень длительный процесс. Н.П. Фетискин в своих трудах выделили основные стадии формирования игровой зависимости, которые по большей части проходят все «игроманы» [11]:

1. Стадия увлеченности (игра носит ситуационный характер). Ребенку посоветовали товарищи одну интересную игру. Он поиграл в нее, получил заряд позитива и положительных эмоций. В дальнейшем он стремится снова пройти эту игру, чтобы испытать аналогичные эмоции. Игра на этом этапе не является для него особо значимой.
2. Стадия увлеченности (игра носит систематический характер). Ребенок начинает каждый день играть в игру, чтобы уйти от проблем реальной жизни. Если вдруг появляются какие-то препятствия на пути к прохождению игры, ребенок стремится устранить эти обстоятельства и любыми средствами добиться своей цели.
3. Стадия зависимости (игра становится основополагающим видом деятельности). Это наиболее опасная стадия формирования. Игра для ребенка становится смыслом существования. Меняется его сознание, самооценка. Его перестают интересовать проблемы реальной жизни, и он полностью уходит в себя.

4. Стадия привязанности (игра снова получает ситуационный характер). Ребенок постепенно теряет интерес, его игровая активность постепенно начинает угасать, но полностью избавиться от зависимости он не может.

Формирование гейм-аддикции не обязательно проходит именно по такой периодичности. Если игра оказалась неинтересной, или ребенок вовремя остановился и переключился на другой вид деятельности, то он может остановиться на втором этапе формирования. В таком случае зависимость не будет сформирована, и ему будет гораздо легче в дальнейшем заниматься другой деятельностью.

По мнению психологов к гейм-аддикции в основном склонны дети, у которых напряженные отношения в семье или в школе, или те дети, у которых нет никаких увлечений. Они в виртуальном мире самоутверждаются и считают игровые успехи победой над самим собой. Но этого ребенок добивается только тогда, когда пребывает в виртуальном пространстве [2]. Жизнь, окружающая такого ребенка, будет опасной и неинтересной. Впоследствии он привыкнет жить в другом мире по своим правилам.

В заключении хотелось бы отметить тот факт, что если вовремя начать профилактические мероприятия, то возможно на раннем этапе возникновения гейм-аддикции избавиться от неё навсегда.

Список использованных источников:

1. Буторина, Е.Н., Зырянова, А.Т. Дети родителей, страдающих алкоголизмом [Текст] / Е. Н. Буторина, А. Т. Зырянова.- М.: Педагогика, 2005. – 256 с.
2. Жукова, М.В. Профилактика зависимости от компьютерных игр у младших школьников [Текст] / М.В. Жукова // Личность и общество: проблемы взаимодействия. - 2014. - С.18-23.
3. Жукова, М.В., Бараш, Е.Л., Фролова, Е.В. Направления деятельности педагога по профилактике компьютерной зависимости младших школьников

[Текст] / М.В. Жукова, Е.Л. Бараш, Е.В. Фролова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018, № 5. - С. 75-90.

4. Жукова, М.В., Шишкина, К.И., Фролова, Е.В. Профилактика аддиктивного поведения: теоретические аспекты и активные формы работы со школьниками [Текст] / М.В. Жукова, К.И. Шишкина, Е.В. Фролова // Учебно-методическое пособие. - Челябинск, 2017. – 40 с.

5. Жукова, М.В. Зависимость от виртуальной реальности компьютера как один из видов аддиктивного поведения [Текст] / М.В.Жукова // Начальное образование: проблемы и перспективы развития в условиях модернизации. - 2005. - С.49-53.

6. Жукова, М.В., Шишкина, К.И. Аддиктивное поведение детей как следствие нарушения системы внутрисемейных отношений [Текст] / М.В. Жукова, К.И. Шишкина // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта, № 4 (158). - 2018. - С. 391-395.

7. Змановская, Е.В. Девиантология [Текст]: учеб.пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Е.В. Змановская. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 288 с.

8. Короленко, Ц.П. Психосоциальная аддиктология [Текст] / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. - Новосибирск: Издательство «Олсиб», 2001. – 251 с.

9. Короленко, Ц.П. Семь путей к катастрофе: деструктивное поведение в современном мире [Текст] / Ц.П. Короленко, Т.А. Донских. - Новосибирск: Наука, 1990. – 222 с.

10. Попов, О.А. Новая классификация компьютерных игр [Электронный ресурс] / О.А. Попов – Режим доступа <http://psystat.at.ua/publ/4-1-0-30>, свободный. 23.04.2019.

11. Фетискин, Н.П. Практическая девиантология [Текст]: учебно-методическое пособие / Н.П. Фетискин. – М.: ФОРУМ: ИНФРА – М, 2015. – 272 с.

Сочнева А.А.

магистрант первого года обучения
направление подготовки – социальная работа,
профиль «управление в социальной работе»,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет»,
г. Челябинск
E-mail: 79097491296@mail.ru

Рослякова С.В.

к.п.н., доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет»,
г. Челябинск
E-mail: roslyakova71@mail.ru

Социально-трудовые конфликты и их разрешение в организации, оказывающей социальные услуги

Социальные службы занимаются социальной защитой и обслуживанием граждан. Трудовые коллективы складываются из разных специалистов, преимущественно женского пола. Управлять женским коллективом непросто, поскольку в нем возникают нередко ссоры, неприязнь, конфликты. В этой связи актуальным видится проблема урегулирования социально-трудовых конфликтов в организациях социальной защиты и обслуживания, важным является ее решение.

В современной науке изучению социально-трудовых конфликтов уделяется огромное внимание. Это определяется несколькими факторами. С одной стороны, трудовая деятельность является одной из основных для каждого индивида, именно в трудовой сфере протекает максимальное число

социальных контактов и концентрируются различные виды социального взаимодействия. Это определяет тот факт, что конфликты в данной среде также являются массовыми и интенсивными, многие из них могут иметь прямые экономические и социальные последствия. С другой стороны, сфера изучения социально-трудовых конфликтов способна дать весьма многое для понимания именно практической стороны регулирования конфликтов, применения в производственной деятельности теоретических знаний о природе и сущности конфликта.

При этом в современной производственной сфере происходят глобальные изменения, которые связаны с изменением характера труда, кризисом действующей модели распределения благ, изменением целей самой производственной деятельности. Закономерно меняется и природа конфликтов, которые становятся все более интенсивными. Сегодня нельзя уже определять конфликты рамками исключительно одной отдельно взятой организации, конфликты внутри организации тесно связаны с социальными конфликтами и противоречиями. Воспринимать социальную среду независимо от организации, представлять, что она не оказывает никакого влияния на производственную среду в отдельной организации просто невозможно.

Кроме того, растет сама динамика конфликтности, конфликты в рамках трудового коллектива отличаются все большим разнообразием и непоследовательностью, зависимостью от особенностей участников и способов урегулирования. Они требуют новых методов управления и новых способов предупреждения, которые чаще всего зависят от руководителя организации.

Цель нашей работы – выявить сущность, причины и способы урегулирования социально-трудовых конфликтов в организациях, оказывающих социальные услуги гражданам.

Для достижения цели мы поставили ряд задач:

- выяснить сущность и особенности социально-трудовых конфликтов в социальных службах;
- определить причины возникновения социально-трудовых конфликтов;
- изучить технологию управления конфликтами в социальной сфере;
- разработать программу, направленную формирование организационной культуры как механизма управления конфликтами в коллективе;
- разработать практические рекомендации для руководителя социальной службы по управлению конфликтами.

В процессе изучения научной литературы мы выявили, что вопросы сущности, классификации конфликтов рассматривался многими авторами на протяжении всей истории социально- гуманитарного познания. Стоит отметить ряд работ, раскрывающих структурные источники конфликтов: теории К. Маркса (неравенство экономического положения), Р. Дарендорфа (неравенство позиций власти), И. Галтунга (структурное насилие); концепции позитивно-функционального конфликта Г. Зиммеля, Л. Козера, обосновавших естественность и функциональность конфликтов в общественной жизни; общую теорию конфликта К. Боулдинга; социологию конфликта Л. Крисберга; обобщенную модель идентификации конфликта и конфликтных ситуаций Р.Мака и Р. Снайдера; поведенческие модели фрустрации-агрессии Д. Долларда, концепцию разрешения конфликтов на основе выявления ущемляемых человеческих потребностей Дж. Бертона, а также исследования Т. Гарра, Э. Обершалла, Ч. Тилли источников мобилизации членов конфликтующих групп на достижение взаимоисключающих целей.

Среди отечественных ученых конфликтов посвящены труды А.Я. Анцупова и А.И. Шипилова, Н. В. Гришиной, Ю.Г. Запрудского, А.Г. Здравомыслова, Д.П. Зеркина, В.Н. Иванова и В.Г. Смолянского, и других исследователей. В данных работах авторы на российском материале

анализируют и развивают базовые категории конфликтологии – понятие, функции, типологию социальных конфликтов, рассматривают особенности детерминации социальных конфликтов в российском обществе, исследуют формы проявления конфликтов, разрабатывают методы их предупреждения и урегулирования.

Особый интерес представляют работы, в которых делаются попытки показать причины, особенности проявления и урегулирования конфликтов в условиях системной трансформации российского общества. Это исследования А.Г. Здравомыслова, М.О. Мнацакяна, Л.И. Никовской, Л.М. Романенко, Е.И. Степанова, А.И. Стребкова и других.

Среди отечественных работ, посвященных изучению конфликтов в производственной сфере, следует назвать исследования: М.В. Дружинина, Б.Н. Краснова, Г.И. Козырева, Д.С. Конторова, А.А. Сусоколова, Г.С. Таскаева и др.

Ключевым понятием нашего научного исследования является «конфликт». По мнению К.С. Лисецкого, это «естественное противоречие, возникающее между людьми, порождается проблемами личной и социальной жизни, противоречиями интересов, взглядов, социальных установок людей» [6].

В. Дмитриев определяет конфликт как способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия оппонентов, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и сопровождающийся негативными эмоциями [3]. Схожее определение конфликта дают Н.Н. Обозов («Конфликт – способ разрешения коренных противоречий, неразрешимых другим (логическим) путем) [7] и Г.И. Козырев («трудно разрешимое противоречие, связанное с острыми эмоциональными переживаниями») [5].

Н.В. Гришина рассматривает конфликт как биполярное явление – противостояние двух начал, проявляющее себя в активности сторон, направленной на преодоление противоречия, причем каждая из сторон конфликта представлена активным субъектом (субъектами) [2]. А.Я. Анцупов и

А.И. Шипилов предлагают следующее определение: «Под конфликтом понимается наиболее острый способ решения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями» [1].

Таким образом, под конфликтом следует понимать наиболее острый способ решения значимых противоречий, которые возникают в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями.

В нашем исследовании объектом изучения является социально-трудовой конфликт. Этот вид конфликта представляет собой противоречие в организационно-трудовых отношениях: прямые социальные столкновения между индивидами и группами работников [9].

Социально-трудовые конфликты могут возникнуть из противоречий, отражающих взаимоисключающие позиции субъектов; при высокой степени противоречий; при непонимании сторонами друг друга и др.

Причины социально-производственных конфликтов таковы: складывающиеся отношения при распределении благ, сложность функционального взаимодействия, ролевые противоречия, лидерство, ненормальные условия труда и др. [9].

Социально-трудовые конфликты в зависимости от степени их проявления могут быть закрытыми и открытыми [4]. Основным параметром, определяющим данное деление, является уровень осознания конфликтной ситуации, ее субъектов, причин и перспектив; наличие или отсутствие реального конфликтного поведения и активности по урегулированию; известность конфликтной ситуации для окружающих и их влияние на нее. Закрытый конфликт будет менее благоприятным, так как он характеризуется большим социальным дискомфортом, деструктивным влиянием на

организацию и организационно-трудовые отношения, возможность его разрешения очень мала.

А.Г. Здравомыслов делит конфликты на межиндивидуальные и межгрупповые. Межгрупповые конфликты порождаются чаще всего борьбой за ограниченные ресурсы или сферы влияния в рамках организации, которая состоит из множества формальных и неформальных групп, имеющих совершенно различные интересы (рабочие-служащие и руководство). Они могут быть эмоционально-поведенческими (лентяи — работяги) [4].

Самыми многочисленными являются межличностные конфликты. 75-80% межличностных конфликтов порождается столкновением материальных интересов отдельных субъектов. Часто внешне это проявляется как несовпадение характеров, личных взглядов или моральных ценностей.

Субъектами социально-трудового конфликта являются индивиды и группы, прямо или косвенно относящиеся к конфликту: первичные агенты; присоединившиеся участники и среда конфликта. Все социально-трудовые конфликты различны и неповторимы и зависят от того, какие социально-экономические группы, роли статусы будут их субъектами [1; 2].

Для разрешения трудовой стороны конфликта используется Конституция Российской Федерации и трудовое законодательство: Трудовой кодекс Российской Федерации, Гражданско-процессуальный кодекс Российской Федерации, Налоговый кодекс Российской Федерации; Об обществах с ограниченной ответственностью (Федеральный закон от 8.02.1998, №14-ФЗ), Закон РФ от 11.03.92 N 2490-I «О коллективных договорах и соглашениях» от 11 марта 1992 г. N 2490-I; Федеральный закон «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» от 27.07.2010 N 193-ФЗ (послед. редакция). Конституцией Российской Федерации (ст. 37) и трудовым законодательством признается право работника на разрешение индивидуальных и коллективных трудовых споров с

использованием установленных федеральным законом способов их разрешения, включая право на забастовку.

Социальная часть конфликта включает и другие противоречия между сотрудниками и группами в организации, возникающие на уровне несовпадения интересов, взглядов, поведения и др.

Следует сказать, что вопросы урегулирования социально-трудовых конфликтов в социальных службах слабо представлены в научной литературе, несмотря на то, что сфера социальной защиты и обслуживания очень конфликтотенна. Это связано с условиями труда, невысокой заработной платой специалистов, при этом высокой ответственностью за результаты своей деятельности, необходимостью проявлять высоконравственные личностные качества в работе, провоцирующей на быстрое эмоциональное выгорание и деформацию [8].

Социально-трудовые конфликты влияют на развитие организации. Важна роль в их разрешении руководителя организации. Он должен склонить стороны к сотрудничеству, выявив причины конфликта, стороны, модели трудового поведения сотрудников. Для работы по предупреждению и урегулированию конфликтов актуальна продуманная кадровая политика в организации, создание благоприятных условий труда, формирование культуры организации.

Список использованных источников:

1. Анцупов, А.Я. Конфликтология [Текст] / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – СПб.: Питер, 2017. – 547 с.
2. Гришина, Н.В. Психология конфликта. Хрестоматия [Текст] / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
3. Дмитриев, А.В. Конфликтология [Текст] / А.В. Дмитриев. – М.: Гардарика, 2017. – 320 с.
4. Здравомыслов, А.Г. Социология конфликта [Текст] / А.Г. Здравомыслов. – М.:Аспект-Пресс, 1996. – 317 с.

5. Козырев, Г.И. Основы конфликтологии [Текст] / Г.И. Козырев. – М.: ИД ФОРУМ: ИНФРА-М, 2018. – 320 с.
6. Лисецкий, К.С. Психология межличностного конфликта в старшем школьном возрасте [Текст] / К.С. Лисецкий. – Самара, 1996. – 269 с.
7. Обозов, Н.Н. Психология конфликта [Текст] / Н.Н. Обозов. – СПб, 2016. – 151 с.
8. Рослякова, С.В. Профессионально-личностные качества специалистов по социальной работе: результаты теоретического и эмпирического исследования [Текст] / С.В. Рослякова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 8. – С. 136-141.
9. Таскаев, Г.С. Социально-трудовой конфликт на предприятии: экономико-социологический анализ [Электронный ресурс]: автореф. дис-ции на соискание ученой степени кандидата социологических наук. – М., 2008. / Г.С. Таскаев. – Режим доступа: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/274599.html>, свободный. – 24.04.2019.

Становая М.А.,

студентка 282 группы

факультета подготовки учителей начальных классов,

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-

педагогический университет»,

г. Челябинск

E-mail: mariy_st@inbox.ru

Жукова М.В.,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры ПП и ПМ

ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный гуманитарно -

педагогический университет»,

г. Челябинск

Буллинг как один из видов отклоняющегося поведения в младшем школьном возрасте

С давних времен люди ведут дискуссии о том, какое поведение является нормой, а какое отклоняется от нее. На базе системных и лонгитюдных исследований различные области наук пришли к выводу, что нормой считается все то, что соответствует в данное время и в данной общности эталону. Обратное явление характеризуется нарушением социальных норм, которые могут характеризоваться распространенностью, устойчивостью и массовостью. В этих характеристиках и заключается огромная опасность для стабильности в обществе [7].

Более точное определение термину «отклоняющее поведение» можно дать с точки зрения педагогического аспекта – это «...совокупность действий и поступков ребенка, проявляющихся в поведенческом противодействии установленным нравственным и правовым нормам, вызывающих негативные психологические эффекты в социальном окружении; и которое может быть охарактеризовано как нарушение взаимодействия ребенка с социумом вследствие отсутствия адекватного учета средой его индивидуальности» [4].

Условные границы термина «отклоняющего поведения» выражаются не только в его определении, но и в классификации. Основными причинами заключается то, что, во-первых, проблема поведенческих девиаций имеет междисциплинарные характеристики, во-вторых, в чрезвычайном многообразии форм человеческого поведения и в неопределенности самого понятия норма. Для нашей темы важно рассмотреть виды отклоняющегося поведения в социальных и педагогических аспектах.

В социологии отклоняющее поведение рассматривают в следующих критериях:

- по масштабу (массовое и индивидуальное отклонения);
- по последствиям (негативные и позитивные отклонения);
- по субъекту (отклонения конкретных лиц, неформальных групп, официальных структур, условных социальных групп и др.);
- по объекту (отклонения экономические, бытовые, имущественные и др.);
- по длительности (единовременные и длительные отклонения);
- по типу нарушаемой нормы [5].

В психологии и педагогики отклоняющее поведение рассматривают с точки зрения возрастного подхода, общественной активности школьников и во взаимодействие с окружением. Таким образом, выделяют:

- деструктивное поведение, причиняющее вред самой личности;
- асоциальное поведение, причиняющее вред личности и социальным общностям;
- противоправное поведение, представляющее собой нарушение как моральных, так и правовых норм.

Кроме того, выделяют уровни дезадаптации:

- патогенная дезадаптация (отклонения и поражения в ЦНС);
- психологическая дезадаптация (половозрастные и индивидуальные особенности);
- социальная дезадаптация (нарушение социальных и моральных норм) [1].

Буллинг относится к проявлению отклоняющего поведения, но сопоставить с каким-либо видом из перечисленных классификаций его очень сложно. Так как существуют различные формы проявления насилия. Поэтому термин «буллинг» может включать в себя несколько видов и характеристик. Из-за этого определение данного термина очень обсуждаемый вопрос. Чаще всего пользуются определением известного скандинавского ученого. Д. Олвеус считал, что буллинг (травля) – это ситуация, в которой один человек в течение долгого

времени подвергается преследованием со стороны другого человека или группы лиц; а кроме того, в отношениях между преследователем и жертвой существует дисбаланс сил [6]. Кроме этого определение термина «буллинг» соотносят с моделями поведения и социальным явлением.

Многие исследователи к определению буллинга подошли очень серьезно и полностью разграничили данный термин от понятий агрессия, насилие, виктимизация. Поэтому не каждый конфликт стоит называть буллингом. Ученые сформулировали явные признаки этого социального явления, которые помогут при обнаружении и решении данной проблемы.

Во-первых, травля не обходится без агрессии.

Во-вторых, ярко проявляется различия между конфликтующими людьми. Они отличаются друг от друга силами и эмоциональными реакциями.

В-третьих, конфликт повторяется определенное время.

В буллинге различают две формы проявления: прямая травля, косвенная травля.

К прямой травле относится любое причинение физического вреда, угрозы, оскорбления, насмешки. Косвенная травля отличается тем, что ее выражение принимает скрытую форму. К этому относится ложная дружба, сплетни, клевета, социальная изоляция [6].

Список причин возникновения буллинга огромен, и он пополняется все время. Травля может возникнуть из-за того, что «жертва» не может себя защитить, странно выглядит, имеет физические недостатки или отличается по национальному признаку. «Жертвой» могут стать даже красивые и умные дети, потому что они вызывают чувство зависти. Но взаимосвязь между этими причинными выявили: травли подвержены дети с высокой эмоциональной реакцией [2].

Исходя из признаков и причин буллинга, выделяют роли участников этого социального явления [3]: «преследователи» («агрессоры»), «жертва», «помощники преследователей», «защитники жертвы», «нейтральные

участники». Зарубежные ученые попробовали соотнести психологические характеристики с определенными ролями.

«Жертвами» чаще всего становятся дети с повышенной чувствительностью, с низкой самооценкой и высоким уровнем притязаний. Они более зависимы, их уровень трудностей в общении и конфликтности также на высоком уровне.

У «преследователей» самый высокий уровень общения, они чересчур разборчивы в том, с кем общаются. Такие дети авторитарны, что и помогает им подчинить себе «помощников». У них достаточно высокий уровень самооценки и притязаний.

«Помощники» занимают достаточно низкое положение в межличностных отношениях какой-либо малой группы. Помогая «преследователям», они утверждаются в классе. Их уровни общения, самооценки и притязаний на среднем уровне.

«Защитники» наоборот занимают высокое положение в межличностных отношениях какой-либо малой группе. Они удовлетворены своим уровнем общения. Обычно обладают высоким уровнем самооценки и нравственного воспитания.

«Нейтральные участники» чаще всего обладают всеми характеристиками «защитников», но отличительной чертой является то, что их уровень зависимости ниже среднего. Это позволяет им не принимать участие в конфликте. Данная группа также опасна, как и «преследователи» и «помощники», так как именно такие дети и являются «зрителями» - их бездействие усугубляет ситуацию буллинга.

Все роли изучены недостаточно подробно, поэтому влияние психологических особенностей детей различного возраста на предрасположенность к какой-либо роли в структуре буллинга особо актуально.

Как и у любого явления, у буллинга есть стадии развития. В предварительной фазе возникает мотив для возникновения травли, происходит сам конфликт. Со стороны «агрессора и его сторонников» начинается вражда, а со стороны «жертвы» защита. Во второй фазе начинают усиленные действия со стороны «агрессора», а «жертва» в свою очередь становится все неувереннее. После этой фазы наступает кульминация, если не вмешаться, то «жертва» сдастся. Наступает фаза завершения, когда «агрессор» добивается одной из своих целей и происходит изоляция «жертвы», но это не конечная фаза. Начинается этап, так называемого, мнимого буллинга, когда «жертва» впадает в длительный стресс, а «агрессор» старается исключить ее из сообщества. Если все тапы заканчиваются в пользу «агрессора», «жертва» приобретает физические и психологически болезни [6].

Кроме того, участники могут быть различного возраста и социального статуса. Если рассматривать возраст младших школьников, то можно выделить некоторые особенности в проявление буллинга. Если рассматривать мотивы и причины отклоняющегося поведения, то Е.О. Смирнова и Г.Р. Хузеева выделяют три группы детей.

В первую группу входят те дети, которые совершают агрессивные действия для того, чтобы привлечь внимания. У таких детей агрессивные акты мимолетны, непостоянны и импульсивны, иногда их действия неосознанны.

Ко второй группе относятся дети, которые используют агрессию, как основную норму для общения со сверстниками, то есть им необходимо достигнуть результата поставленной цели. Поэтому действия таких детей целенаправленные и самостоятельные.

К третьей группе относятся дети, для которых целью являются сами агрессивные действия. Они обычно мстительны и злопамятны, у них отсутствует чувство вины и полное подчинения правилам.

Если рассматривать буллинг по форме проявления в этой возрастной категории то, чаще всего дети младшего школьного возраста используют

прямую травлю, а именно физическую. Это выражается в толчках, битье, щипках, приставание. Важное оружие «агрессоров» младших школьников – ложь. Они очень убедительно лгут, что учителя сразу им верят. Вербальная травля преобладает на минимальном уровне, но с развитием словарного запаса может встать на уровень с физической травлей.

Стадии и распределение ролей остаются неизменными. Только «агрессором» выступает не одна личность, а группа людей. С увеличением возраста школьников группа становится сплоченнее, может выделиться «агрессор»

После всего вышеизложенного, самые главные вопросы: можно ли предотвратить травлю? И как поступать, если буллинг все-таки имеет место быть?

Ответов на эти вопросы на страницах книг и просторах интернета очень много. Самое главное не забывать о таком социальном явлении, как буллинг, и при первых предпосылках решать данную проблему. Родители, психологи и педагоги должны быть внимательны к детям, так как буллинг чаще всего берет начало в детском возрасте [8].

Список использованных источников:

1. Азбукина, Е.Ю., Михайлова, Е.Н. Основы специальной педагогики и психологии [Текст]: учебник / Е.Ю. Азбукина, Е.Н. Михайлова. - Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2006. – 335 с.
2. Алексеева, И.А., Смирнова, Ю.А. Травля в школе: причины, последствия, помощь [Электронный ресурс] / И.А. Алексеева, Ю.А. Смирнова // Психологическая газета. – 2013. – Режим доступа: <https://psy.su/feed/2510/>, свободный. – 11.04.2019.
3. Глазман, О.Л. Психологические особенности участников буллинга [Текст] / О.Л. Глазман // Известия российского государственного педагогического университета им А. И. Герцена. – 2009. – С. 159-165.

4. Жукова, М.В., Фролова, Е.В., Шишкина, К.И. Роль семейного социума в формировании отклоняющегося поведения школьников [Текст] / М. В. Жукова. – Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2005. – 48-52 с.
5. Змановская, Е.В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.В. Змановская — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 288 с.
6. Кристин Аудмайер Все на одного, как защитить ребенка от травли в школе [Текст] / Кристин Аудмайер. – М: Издание на русском языке, перевод, оформление. ООО «Альпина Паблишер», 2016 . – 152 с.
7. Тигунцева, Г.Н. Психология отклоняющегося поведения [Текст]: учебник и практикум для вузов / Г.Н. Тигунцева. – М. : Издательство Юрайт, 2018. – 349 с.
8. Шалагинова, К.С., Куликова, Т.И., Черкасова, Т.А. Теоретико-методические основы деятельности педагога-психолога по предотвращению буллинга в школах Тульского региона: гендерновозрастной аспект / под общ. ред. К. С. Шалагиновой. - Тула: Изд-во «ГРИФ и К», 2014. – 237 с.

Стеблёв Р.Е.,

студент 468 группы,

факультета технологии и предпринимательства,

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,

Едренкина М.В.,

к.п.н., доцент кафедры профессионально-технологического образования
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,

г. Шадринск

E-mail: maria-54room@mail.ru

Применение игровых методов обучения в процессе подготовки будущих машинистов крана

Подготовка специалистов, отвечающих требованиям новой экономической среды, является одной из важнейших задач современной системы среднего профессионального образования. Поэтому в центре внимания преподавателей СПО стоит вопрос: каким образом организовать учебный процесс таким образом, чтобы сформировать у обучающихся активное, заинтересованное отношение к учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности, исходя из позиции их жизненного опыта и профессионального самоопределения [1].

Цель исследования – на основе теоретического анализа методики применения игровых методов обучения выполнить проектирование учебных занятий для подготовки будущих машинистов крана.

На занятиях с применением активных методов обучения могут использоваться приемы создания игровых ситуаций, выступающие средством побуждения, стимулирования обучающихся к освоению темы, раздела, курса. [2].

Игровые методы обучения представляют собой такую форму учебного процесса, которая ставит обучающегося в условные ситуации, и направлена на воссоздание и усвоение общественного опыта во всех его проявлениях: знаниях, навыках, умениях, эмоционально-оценочной деятельности. Можно выделить специфические черты игровых методов:

– вовлечение участников в учебную деятельность за счет самой игровой ситуации, вызывающей высокое эмоциональное напряжение (в игре значительно легче преодолеваются трудности, препятствия, психологические барьеры);

– активизация познавательной деятельности (игровая ситуация вызывает у участников игры инициативу, настойчивость, творческий подход, воображение, устремленность);

– личностное осознание участниками законов общества через передачу ЗУН и определенного социального опыта [4].

Игра реализуется преимущественно в коллективных, групповых формах деятельности, развивая умение позитивных коммуникаций. Педагогическая учебная игра отличается наличием четкой поставленной цели. Игры, применяемые в учебном процессе СПО (деловые, ролевые, дидактические, имитационные) ориентированы на использование игровой ситуации в процессе обучения и направлены на решение следующих задач: планирование и проектирование будущей профессиональной деятельности; адаптацию обучающихся к профессии и познание ее тонкостей; развитие способов мышления и профессиональных действий; развитие саморефлексии, формирование адекватного самовосприятия; развитие коммуникативных умений [3].

Для проектирования фрагмента занятий с применением игровых методов обучения в процессе подготовки будущих машинистов крана мы выбрали рабочую программу профессионального модуля «Транспортировка грузов» (ПМ.01 МДК.01.01. Теоретическая подготовка водителей автомобилей категории «С») БОУ НПО ВО «Череповецкий технологический техникум», под ред. А.Н. Козлова) 2018 г. [5].

На основе содержания рабочей программы мы составили фрагмент календарно-тематического плана занятий с реализацией методики применения игровых методов в процессе подготовки будущих машинистов крана по разделу 3: «Основы управления транспортными средствами» и разработали 2 занятия.

Тема 3.1. «Дорожное движение». В этой теме мы провели деловую игру «Причины ДТП» длительность которой составляет 1 час.

Преподаватель предлагает обучающимся распределиться для того, чтобы выполнить роли: водителей транспортных средств (ТС) - 6 человек, пешеходов - 4 человека, инспекторов дорожного движения - 2 человека. Обучающиеся могут меняться для исполнения ролей водителей и инспекторов.

Обучающимся выдаются задания-ситуации ролевой игры:

1) умышленные нарушения Правил дорожного движения (ПДД). Обучающиеся - водители ТС имитируют поведение водителей ТС на дороге: 2 водителя транспортных средств устраивают «соревнование»: неожиданно перестраиваются, «подрезают» ТС друг друга, обгоняют. Провоцируют ДТП, в результате которого страдают не только их ТС, но и 2 ТС, не нарушающих ПДД. «Инспекторы» квалифицируют действия водителей ТС, составляют протокол.

2) неосторожные действия участников движения, имитирующих управление ТС. Обучающиеся - водители ТС имитируют поведение водителей ТС на дороге: водитель-девушка отвлекается о дороги более чем на 40 сек. (загляделась на прохожих, посмотрела в зеркало и т.п. по выбору исполнительницы роли) – в результате наезд на впереди идущий автомобиль; водитель отвлекается от наблюдения за дорожной ситуацией (не пользуется зеркалами бокового обзора, заднего вида, отвлекается на телефон, сигарету, поиск чего-то в бардачке) – в результате боковое скользящее столкновение с ТС; «Инспекторы» квалифицируют действия водителей ТС, составляют протокол.

3) выход транспортного средства из повиновения водителя: водитель не справляется с управлением вследствие превышения скорости на повороте – в результате занос ТС и столкновение; водитель не справляется с управлением на скользкой дороге – в результате занос ТС и столкновение. «Инспекторы» квалифицируют действия водителей ТС, составляют протокол.

4) техническая неисправность транспортного средства и другие: водитель пользуется ТС неисправным рулевым управлением – в результате

занос ТС и столкновение; водитель пользуется ТС неисправной тормозной системой – в результате занос ТС и столкновение. «Инспекторы» квалифицируют действия водителей ТС, составляют протокол.

5) ДТП с участием пешеходов: пешеходы переходят проезжую часть в неположенном месте; пешеход появляется неожиданно, попадая в «слепую» зону. Обучающиеся дают комментарии к действиям пешеходов и водителей. «Инспекторы» квалифицируют действия водителей ТС, составляют протокол.

Для подведения итогов игры привлекаются ранее выбранные эксперты, они оценивают результаты выполнения заданий – соответствие, правильность и порядок действия участников ролевой игры.

Тема 3.2 «Профессиональная надежность водителя». Мы разработали деловую игру «Профессиональная надежность водителя».

Два обучающихся, исполняя роль преподавателей, сообщают новый материал, сопровождая сообщение демонстрацией подготовленных самостоятельно слайдов. После изложения материала первый обучающийся, исполняющий роль преподавателя, работает с первой подгруппой, выслушивает их комментарии к предлагаемому заданию. Те же действия выполняет второй обучающийся со второй подгруппой. В качестве заданий для обсуждения служат ситуации – задания, которые разбираются совместно в подгруппах.

На занятиях преподаватель, используя игровые методы обучения в процессе подготовки будущих машинистов крана активизировал познавательную деятельность обучающихся, их самостоятельность в приобретении практических умений и познавательную активность при освоении нового материала [2].

Список использованных источников:

1. Активные методы обучения [Текст] : метод. пособие / М.А. Курьянов, В.С. Половцев. – Тамбов : Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2011. – 80 с.
2. Активные формы проведения занятий по специальным дисциплинам [Текст] : методические указания к практическим занятиям. – Новочеркасск :

Изд-во ЮРГГУ, 2008. – 122 с.

3. Букатов, В.М. Секреты дидактических игр: психология, методика, дисциплина [Текст] / В.М. Букатов. - СПб,: Речь; М.: Сфера, 2010. - 203 с.

4. Зайцев, Л.В. Автомобильные краны [Текст] / Л.В. Зайцев, М.Д. Полосин. - М. : Высшая школа, 2016. - 208 с.

5. Рабочая программа БОУ НПО ВО «Череповецкий технологический техникум» / под ред. А.Н. Козлова [Электронный ресурс] – Режим доступа: oatk.ucoz.ru/2017...m...proizvodstvennoj_praktiki_pm..., свободный. – 04.12.2018.

Сухорукова И.А.

магистрант второго года обучения,
ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»,
г. Тольятти,
E-mail: irina.suhorukowa@yandex.ru

Аспекты формирования системы общения у младших школьников

Семья оказывает непосредственное влияние на развитие личности ребенка, систему его общения. Именно в семье ребенок получает первые впечатления об окружающем мире и систему ценностей. В семье формируется его самооценка, которая зависит от того, как к нему относятся родители, братья и сестры, бабушки и дедушки. В семье закладываются основы личности ребенка. Первоначальные представления о взаимоотношениях людей ребенок получает, наблюдая за взаимоотношениями окружающих его взрослых. Их поведение, отношение к нему самому, к его поступкам становится для ребенка программой поведения [2].

«Личность формируется только в общении. Данный процесс позволяет ребенку усваивать общечеловеческий опыт, накапливать знания, овладевать

умениями и навыками, формировать свое сознание и самосознание, вырабатывать убеждения, идеалы и т. п. Только в процессе общения у ребенка формируются духовные потребности, нравственные и эстетические чувства, складывается его характер» [5].

«Младший школьный возраст - это возраст, когда ребенок активно овладевает навыками общения. В этот период происходит интенсивное установление дружеских контактов. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей являются одной из важных задач развития на этом возрастном этапе» [6].

Зачастую младшие школьники испытывают различные проблемы в ходе общения. В связи с этим возникает потребность в разработке специальной программы по формированию системы общения у младших школьников [4]. При этом в обязательном порядке необходимо выделить основные факторы, которые влияют на систему общения младшего школьника такие как:

- Полная, неполная семья.
- Наличие сестер, братьев (старших, младших).
- Дедушки, бабушки (проживают вместе или отдельно).
- Образование и социальный статус родителей.
- Семейные традиции и обычаи.
- Конфессиональная принадлежность.
- Район проживания (город, село, столица).
- Стили семейного воспитания.

При разработке программы рекомендуется работать с детьми 8-9 лет, испытывающих коммуникативные затруднения. Именно в этот возрастной период необходимо оказывать психолого-педагогическую поддержку обучающимся 2-3 классов, чтобы к 4-му классу ученики обладали достаточным уровнем развития коммуникативных навыков для успешной установки дружеских контактов со сверстниками и в дальнейшем благодаря данным

навыкам могли адаптироваться при переходе на основную ступень образования [3].

Программа должна способствовать развитию необходимых коммуникативных навыков у младших школьников, позволяющих успешно устанавливать дружеские контакты со сверстниками [1].

В результате внедрения программы по формированию системы общения у младших школьников основной акцент направлен на:

- развитие умения сотрудничать друг с другом;
- формирование умения совместно (группой) выполнять поставленные задачи;
- развитие доброжелательности, умения понимать состояние партнера по общению;
- развитие умения строить доверительные отношения друг с другом.

Программа рассчитана на 10 часов. Продолжительность одного занятия – 45-50 минут. Периодичность проведения занятий – 2 раз в неделю. Общее количество занятий – 10.

Занятия должны проводиться по принципу социально-психологического тренинга в классном кабинете, где можно свободно располагаться и передвигаться. Каждому ребенку обеспечивается возможность проявить себя, быть открытым и не бояться ошибок.

Работа осуществляется с помощью игровых методов, метода групповой дискуссии, проективных методов «репетиции поведения» и элементов психогимнастики [7, 8]. (см. табл. 1).

Таблица 1

Номер занятия	Цель занятия	Наименование мероприятия
1	2	3
1	создание положительного эмоционального фона, сплочение группы, выработка правил поведения на занятиях	1. «Здравствуйте, я рад познакомиться». 2. Выработка правил поведения на занятиях. 3. Игра «Ветры дуют на ...».

Продолжение табл. 1

1	2	3
		4. Игра «Хоровод».
2	развитие способности слаженно работать в группе, сплочение группы	1. Игра «Печатная машинка» 2. Игра «Сочиним историю» 3. Игра «Хоровод»
3	снятие напряжения среди участников, осознание себя	1. Игра «Волшебное слово» 2. Части моего «Я» 3. Игра «Паровозик» 4. «Хоровод»
4	развитие внимания к поведению другого и способности к получению обратной связи	1. Игра – тренинг «Таможня» 2. Игра «Ассоциации» 3. «Хоровод»
5	развитие представлений о ценности другого человека и способности выражать свое эмоциональное состояние	1. Игра «Значимые люди» 2. Игра «Приветствие» 3. Игра «Список чувств» 4. Хоровод
6	развитие коммуникативных навыков, осознание различных черт характера и чувств	1. Игра «Спина к спине» 2. Игра «Монстр» 3. Хоровод
7	формирование положительных стратегий взаимодействия	1. Игра «За что мы любим» 2. Игра «Слепец и поводырь» 3. «Хоровод»
8	повышение представления о собственной значимости и о ценности другого человека, осознание проблем в отношениях с людьми	1. Игра «Я не такой, как все, и все мы разные» 2. Игра «Мой портрет в лучах солнца» 3. «Хоровод»
9	осознание проблем в отношениях с людьми, активизация самосознания	1. Игра «Продолжить» 2. Игра «Благодарность без слов» 3. «Хоровод»
10	осознание мотивов межличностных отношений, завершение группы	1. Завершение группы. 2. Заключительное слово ведущего.

Отдельно от младших школьников необходимо проводить работу с родителями. Для выявления социально-психологического стиля семейного воспитания в программе применяется методика В.М. Миниярова. В зависимости от стиля семейного воспитания разрабатываются рекомендации родителям.

Таким образом, в ходе психолого-педагогической коррекционной работы по формированию системы общения младшего школьника формируется

способность строить отношения в коллективе; понимание другого человека в ходе разговора, а также умение доносить свои мысли и чувства до собеседника.

Список использованных источников:

1. Абрамова, Г.С. Практическая психология [Текст] / Г.С. Абрамова. – М.: академический проспект, 2003 – 496 с.
2. Бабич, Н.И. Особенности первого впечатления о другом человеке у младших школьников [Текст] / Н.И. Бабич. // Вопросы психологии. – 1990 — №2. – С. 47-65.
3. Бернс, Э. Игры, в которые играют люди. Психологии человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы [Текст] / Э. Бернс. — М.: Прогресс, 1995. – 276 с.
4. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М.Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1998. – 298 с.
5. Бутаев, В.Б. Субъект деятельности в информационном обществе [Текст]: дис. флос. экон. наук: 09.00.11. / В.Б. Бутаев. – М., 2003. - 135 с.
6. Кузнецова, Л.В. Диагностика и коррекция чувства одиночества детей младшего школьного возраста [Текст]: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. / Л.В. Кузнецова. – Владикавказ, 2006. – 231 с.
7. Рудестам, К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика [Текст] / пер. с англ. Общ. ред. Петровский А.А. – М.: Прогресс, 1993. – 287 с.
8. Степанов, В.Г. Психология трудных школьников [Текст] / В.Г. Степанов. – М.: Прогресс, 2001. – 163 с.

Тарасова И.Ю.

магистрант первого года обучения,
направление подготовки - Педагогическое образование,
профиль «Педагогика и методика начального образования»,

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»,

г. Челябинск.

E-mail: tarasovaiu2905@ya.ru.

Верховых И.В.

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры педагогики и психологии и предметных методик

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»,

г. Челябинск.

E-mail: verhovihiv@cspu.ru

К вопросу о воспитании ценностного отношения к малой Родине

«С чего начинается Родина?

С картинки в твоем букваре,

С хороших и верных товарищей,

Живущих в соседнем дворе...»

(М.Л. Матусовский)

Когда мы задумываемся о том, что для нас значит слово «Родина», вспоминаем место, где выросли, и где прошло наше детство, полное открытий. Первый запах весны, первые друзья, первая любовь, первые удачи и поражения – все это связано с одним и тем же местом. Самые яркие детские впечатления остаются в памяти на всю жизнь. Когда собственная история переплетается с историей места, где живешь и формируешься как личность, тогда и складывается понятие Родины. Именно поэтому младший школьный возраст у детей является лучшим периодом для формирования основ ценностного отношения к родному краю.

В царские времена в нашей стране одним из самых страшных наказаний (наряду со смертной казнью) была высылка из страны без права возвращения. Это свидетельствует о том, что сущность понятий «Родина» и «жизнь» были практически равнозначными. Чувство любви к Отчизне что называется «впитывалось с молоком матери» и твердо сохранялось в сознании человека до конца его дней. Сегодня же в силу перенасыщенности информацией, особенно в глобальной сети, дети зачастую склонны к ярким, впечатляющим и запоминающимся иностранным источникам, которые-то и формируют у них общее представление об окружающем мире. А «свое», «родное» порой остается незамеченным и непонятым.

Известный советский ученый, академик Д. С. Лихачев в письмах, адресованных молодому поколению сказал: «Понять литературу, не зная мест, где она родилась, не менее трудно, чем понять чужую мысль, не зная языка, на котором она выражена. Ни поэзия, ни литература не существуют сами по себе: они вырастают на родной почве и могут быть поняты только в связи со своей родной страной» [1, с. 34]. Любовь к родному краю, знание его истории и традиций, а также бережное отношение – основа, на которой только и может осуществляться рост духовной культуры всего общества.

Патриотическая направленность мировоззрения представляет «сложную совокупность ценностных отношений человека к окружающей действительности, интегрирует все свойства и качества личности, объединяет их в единое целое, определяет социальную ориентацию, личностную позицию, тип гражданского поведения и деятельности» [3, с. 142].

Дмитрий Сергеевич Лихачев: «В памяти остаются все поступки, совершенные в молодости. Хорошие будут радовать, дурные не давать спать!» [1, с.113]. Постижение своего места в этом мире, в том числе в обществе – сложная задача для еще несформированной личности. Кроме знания и понимания значения слова «Родина», у детей должно сформироваться эмоциональное отношение к нему, а именно чувство ответственности: «Хочу,

чтобы в моем дворе было чисто и красиво», чувство причастности: «Мой край – это мой дом» и чувство эмоционального принятия: «Горжусь родным краем!».

В своих знаменитых педагогических трудах еще В.А. Сухомлинский говорил о том, что детство — это каждодневное открытие мира и поэтому воспитание должно быть построено так, чтобы в этом было познание человека и Родины, величия, красоты и глубины окружающего. Основопологающим этапом при данной работе необходимо считать накопление социального опыта дошкольниками о жизни в своем крае, поведенческих норм и правил, знакомство с культурой. В первую очередь любовь к Родине начинается с любви к малой родине [2, с. 11-12].

Определяя направления воспитания ценностного отношения к родному краю важно учитывать некоторые общие психологические закономерности развития детей младшего школьного возраста. Ведь в этом возрасте основным источником знаний для детей является полученный личный опыт, осмысленный с помощью взрослого. Младший школьник лучше воспринимает то, что может сам увидеть, в чем может поучаствовать и что становится для него событием. Значимым для ребенка является то, что его удивило, обрадовало и заинтересовало. Именно принятие или непринятие, симпатия или антипатия к увиденному или услышанному определит позитивное или негативное эмоциональное отношение ребенка к малой Родине.

Делая вывод из всего вышесказанного, необходимо обратить внимание на то, что задачей воспитания ценностного отношения к родному краю у ребенка младшего школьного возраста является формирование чувства гордости и причастности к месту, где родился и живешь.

Список использованных источников:

1. Письма о добром и прекрасном [Текст] / сост. и общая ред. Г. А. Дубровской. – Изд. 3-е. – М.: Детская литература, 1989. – 238 с.
2. Сухомлинский, В.А. О воспитании [Текст] / В.А. Сухомлинский. – М.: Политиздат, 1985. – 270 с.

3. Щуркова, Н.Е. Профессиональное обеспечение ценностно-ориентированного воспитания [Текст] / Н.Е. Щуркова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. - № 4. - С.139- 148.

Тахиров Н.И.

студент 301 группы исторического факультета
ФГБОУ ВО Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск
E-mail: nikita.tahirov@yandex.ru

Образ царствования Николая I в «Истории России» Е.Ф. Шмурло

Евгений Францевич Шмурло – известный отечественный историк, член-корреспондент РАН в Италии, один из основателей Русского исторического общества в Праге, профессор Петербургского и Дерптского университетов. Автор нескольких десятков работ по русской литературе, истории и географии Российской империи [5].

Объект исследования – «История России» - результат 40 лет научной деятельности, который впервые был издан в Мюнхене в 1922 [8]. Затем был выпущен в России в конце прошлого века [6]. Впрочем, даже последнее издание представляет собой лишь репринтную копию мюнхенского [7]. Предмет исследования – отражение образа царствования Николая I. Цель – проанализировать и систематизировать взгляды Е.Ф. Шмурло на рассматриваемый вопрос. Работа актуальна по причине отсутствия расшифрованных на современный русский язык изданий «Истории России» и малого количества историографических исследований работ Е.Ф. Шмурло,

который является значительным историком русского зарубежья [1, с. 315-317]. Цитирование будет вестись по мюнхенскому изданию [8].

Евгений Францевич [далее – Е.Ф.] разделяет изложение материала в рамках главы на шесть параграфов: «Самодержавие» [8, с. 449], «Дворянское сословие» [8, с. 450-451], «Бюрократия» [8, с. 452], «Разрыв с обществом» [8, с. 452-453], «Умственные силы страны» [8, с. 453-454], «Крестьянский вопрос» [8, с. 454-456]. Для Шмурло образ царствования – фон деятельности правителя. Образ рассматривается как срез разных аспектов общественных отношений: царской семьи, двора, правительства, армии, интеллигенции, крестьянства. Повествование представляет собой преимущественно политическую историю, с элементами биографии и истории культуры. Экономические же, национальные и религиозные вопросы Е.Ф. не рассматривает в рамках образа царствования.

В «Самодержавии» [8, с. 449] Шмурло рассматривает саму личность императора Николая I: его воспитание, взгляды, сходства и различия с Александром I.

Николая и Александра объединяла любовь к военному делу. Однако, если Александр I воплотил в себе завет Г. Державина: «Будь на троне человек!» [2], то Николай I, по словам Н. Котляревского, «мнил себя высшим опекуном мыслей, настроений и образа действий подданных» [4]. Шмурло подчёркивает фанатичность императора, он - «настоящий жрец самодержавия, он сделал себе из него культ, и удары, наносимые самодержавной власти, принимал за личную обиду и оскорбление».

Причины такого поведения Е.Ф. видит в биографии императора: «По самому [военному – Т.Н.] воспитанию своему, более ограниченный», Николай «был исключительно государем», что усугубилось восстание декабристов, которое оставило «горький осадок на дне души». Он требовал безусловного повиновения, не допускал компромиссов, всю жизнь охранял богоугодное монархическое правление. Этот же мотив - роль воспитания (Лагарпа) - Е.Ф.

приписывает и Александру I, который проводил либеральные реформы вразрез с самодержавием.

В «Дворянском сословии» [8, с. 450-451] Е.Ф. анализирует эволюцию отношений между дворянством и монархом. Хотя восстание – ближайших подданных – дворян-декабристов нанесло роковой удар по доверию императора, напряжение между знатью и короной нарастало задолго до этого.

Всё начинается с попытки Верховников и шляхетства ограничить власть Анны Иоанновны (1730), которая закончилась неудачей, однако выбила для дворян льготы. Затем гвардия активно участвует в дворцовых переворотах (1740, 1741, 1762). Такое положение дворян оказывало «моральное давление на верховную власть». «Русские государи не могли не сознавать, что при всем их самодержавии, они были нравственно зависимы».

Екатерина «скрывала зависимость под очаровательной улыбкой ... умела придать своим действиям характер не вынужденного, а добровольного решения». Однако, в итоге, Жалованные грамоты (1762, 1785) создали «самостоятельную и автономную корпорацию» дворянства. «Капризному и деспотическому Павлу I такие корпоративные права были совсем не по нраву». В расплату за гибель отца он уничтожает Жалованную грамоту.

Отчуждение нарастает. Так, уже Александр I говорит: «Я чувствую себя несчастным в обществе людей, которых не желал бы иметь у себя и лакеями, а между тем они занимают здесь [при дворе – Н.Т.] самое высокое положение». После убийства отца у него «бредило сознание, что престол русских самодержцев стал игрушкой в чужих руках».

Вместе со М.М. Сперанским он принимает меры по уравниванию прав дворянства. Проблема, по выражению барона Корфа, состояла в том, что дворяне, будучи с младенчества, записанные на военную службу, «нередко занимали, по придворным своим чинам, сразу высшие места, к огорчению заслуженных подчиненных» [3]. Указ «О придворных званиях» (от 3 апр. 1809) повелевал не служащим дворянам поступить на гражданскую или военную

службу, а звания считать простым отличием, не дающим никакого чина. Указ «О чинах гражданских» (от 6 апр. 1809) вводил ценз для получения чина коллежского асессора (8-й класс) – университетский диплом, для статского советника (5-й класс) – 10 лет службы.

В «Бюрократии» [8, с. 452] Шмурло показывает изменение положения чиновничества, которое становится покорной опорой самодержавия, вместо своевольного дворянства. Е.Ф. подчёркивает, что «Николай поставил её [военную службу – Н.Т.] в прямую от себя зависимость и низвёл служащего дворянина на степень простого чиновника».

Монархи не уничтожали, и даже расширяли самоуправление дворян (право выбора председателей уголовных и гражданских палат). Александр I стала увеличивать вес бюрократии, с воцарением же Николая I она окончательно выдвинулась на первое место. Он «старался использовать его [дворянство – Н.Т.], как орудие правительственных предначертаний».

При необходимости, он не останавливался перед прямым нарушением Жалованной грамоты (1785): Запретил юношам моложе 18 лет ездить за границу для обучения (1831). Ограничил срок пребывания там всех дворян (1834). Восстановил обязательную службу и смотры для не православных дворян западных губерний (вернув их на положение до 1762).

«Разрыв с обществом» [8, с. 452-453] Е.Ф. Шмурло видит в том, что дворянство – духовные силы страны, культурные верхи общества – было заменено покорным, но безвольным чиновничеством, и подавлению общественного развития, что привело к провалу в Крымской войне (1853-1856).

Социальная трагедия заключалась в том, что «отсутствие гласности привело к тому, что и чиновничество на деле, не было ни послушным, ни исполнительным», в судах и управлениях царил формализм, дискриминация и нарушение закона.

В отношении интеллигенции правительство проводило политику «безусловного повиновения, не допуская и мысли, чтобы кто иной, помимо его,

имел право ... сметь свое суждение иметь». «Лучшая часть русского общества не могла примириться с таким положением»

Эпоха Александра I привила общественности потребность к свободному мышлению и развитию. «Не находя ей выхода, общество отшатнулось от правительства, а правительство платило ему тем же, видя в нем своих тайных недоброжелателей»

Революции в Европе «вырыли ещё более глубокую пропасть» в последние годы царствования. Крымская война потребовала объединения усилий общества, чего, однако, не произошло. «В решительный момент пришлось воочию убедиться, что одного бюрократического аппарата далеко недостаточно, чтобы справиться с бедою»

Характеризуя «Умственные силы страны» [8, с. 453-454] Е.Ф. отмечает амбивалентность духовной жизни. С одной стороны, консервативную политику власти, с другой, расцвет науки и искусства.

Намерения императора «в общем были весьма благие». Он осознавал необходимость коренных реформ, но сил чиновничества не было для этого достаточно. В итоге, «чего-либо существенного императору не удалось сделать ничего за все 30 лет управления государством»

Интеллигенция, оторванная от жизни и активной деятельности, ушла в себя. Единственное свободное поприще – художественное творчество и кабинетная работа породили «гордость и славу нашей литературы, искусства и науки». Затем Е.Ф. перечисляет известных поэтов, писателей, живописцев, музыкантов, историографов, учёных, философов этой эпохи.

Политическая мысль не заглохла, но ушла в узкие философские кружки. «Их отношение к современной действительности было отрицательное, и их умственная работа в значительной степени подготовила будущую эпоху реформ в царствование императора Александра II»

Значительное место Е.Ф. Шмурло отводит «Крестьянскому вопросу» [8, с. 454-456]. Николай I готовился к реформе, но активных мер принято не было.

Император «сочувствовал идее освобождения крестьян», он старался улучшить их положение, но не преступил к реформе. Созданные Секретные комиссии для обсуждения положения крестьян (1826, 1835, 1839, 1840, 1844, 1846, 1848, 1849) не принесли никакого практического результата

Вариант реформы М.М. Сперанского, который предлагал вернуть крестьян к положению Соборного Уложения (1649) с личной свободой, но земельной зависимостью «казался чрезвычайно опасным, как расшатывающий устои общественного строя». Власть стремилась избежать двух зол: не освобождать крестьян без земли и не наделять ею, чтобы не обездолжить дворянство. Компромисс нашли в указе «Об обязанных крестьянах» (2 апреля 1842). Но, из-за добровольного характера закона, он не воплотился практически. «Большинство не желало никаких изменений в своих отношениях к крестьянам и свело закон от 2 апреля к мертвой букве»

Николай признавал крепостничество злом, но считал, что «прикасаться к этому злу было бы злом ещё более губительным»

Экономическую неэффективность крепостничества признавали некоторые помещики, так Перовских предлагал полное освобождение крестьян (1845), но инициативы подавлялись бюрократией. Единственная реальная мера – закон от 8 ноября 1847, позволявший самовыкуп крестьян с землей при продаже имения – отменен 19 июля 1849 из-за революций 1848 года в Европе.

Подводя итог историографического исследования, можно сказать, что Евгений Францевич Шмурло придерживался критического отношения к личности и деятельности Николая I. В современные же науки оценка правления императора пересматривается к более умеренной позиции [9].

Список использованных источников:

1. Вернадский, Г.В. Русская историография [Текст] / Г.В. Вернадский. – М.: Аграф; 1998. – 168 с.
2. Державин, Г.Р. Сочинения [Текст] / Г.Р. Державин. – М., 1985. – 254 с.

3. Корф М.А. Восшествие на престол Императора Николая I [Текст] / М.А. Корф. – СПб., 1857. – 324 с.
4. Котляревский, Н.А. Литературные направления Александровской эпохи [Текст] / Н.А. Котляревский. – М., 1907. – 216 с.
5. Осипов, Б. И. Юрьевский - Дерптский - Тартуский университет и Сибирь [Текст] / Б. И. Осипов // Вестник. – ОмГУ, 2002. – №4. – С. 214-218.
6. Шмурло, Е.Ф. История России (862 - 1917) [Текст] / Е.Ф. Шмурло. – М., 1997. – 187 с.
7. Шмурло, Е.Ф. История России (862 - 1917) [Текст] / Е.Ф. Шмурло. – М.: Чёрная сотня; 2018. – 234 с.
8. Шмурло, Е.Ф. История России 862 – 1917 [Текст] / Е.Ф. Шмурло. – Мюнхен: Град Китеж, 1922. – 198 с.
9. Щепаньски, Е. Новые российские исследования эпохи Николая I (по материалам: Вискочков Л. В. «Император Николай I: Человек и государь» (СПб., 2001) и «Николай I» (М., 2006)) [Текст] / Е. Щепаньски // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2012. – №1. – С. 324-329.

Ташкина Т.Н.

студентка группы 29ПО144-з,

профиль «Начальное образование»,

Институт психологии и педагогики

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»,

г. Тюмень

E-mail: tanya.9505@mail.ru

Формирование временных представлений у детей младшего школьного возраста на уроках математики

Важнейшими характеристиками реальности являются пространство и время, которые выступают существенными признаками предметов и явлений окружающего мира, которые изучаются человеком в течение жизни. Представление о времени или временные представления составляют основу ориентирования в мире и постепенно формируются у детей в процессе развития. Все события окружающей действительности протекают во времени, время организует нашу жизнедеятельность и все наши действия подчиняются определенным временным параметрам.

Становление представлений о времени во множестве его характеристик происходит на основе получения ребенком опыта ориентации во времени с момента рождения, по мере развития его движений, речи, знакомства с окружающим миром, а также в процессе присвоения культурных образцов социального взаимодействия, усвоение лексико-грамматической стороны языка, соотношение мер и величин.

Под чувством времени Р.А. Аронов, Т.Н. Березина понимают способность человека чувствовать временную длительность, оценивать ее и ориентироваться во времени без вспомогательных средств. Формирование чувства времени зависит у человека от накопленного опыта, дифференцировки времени и знания мер времени. Как отмечают исследователи, время является объективно существующей реальностью, такой же, как и пространство. В детском возрасте отражение времени, понимание данной категории является более сложным, чем восприятие пространства. Это связано с природой времени как объекта познания и его ролью в жизни детей.

По мнению Б.Г. Ананьева, ориентировка во времени является важным условием усвоения целого спектра знаний, формирования умений и развития мышления. В младшем школьном возрасте при поступлении ребенка в школу

он уже должен ориентироваться во временах года, днях недели, частях суток, то есть базовых временных представлениях [1].

Временные представления в начальной школе формируются на основе тех представлений, которые закладываются в дошкольный период. В.В. Гриншкун, А.В. Демкина отмечают, что младшие школьники уже обладают определенными возможностями к познанию сути сложных отвлеченных категорий, таких как, например, временные представления, для формирования у учащихся целостной картины мира. В процессе обучения у младших школьников формируются представления о времени, они учатся выделять его признаки, ориентироваться на категорию времени в различных ситуациях [2].

Анализ литературы показал, что ученые по-разному подходят к проблеме формирования временных представлений младших школьников. Например, Е.Ф. Козина говорит о том, что младшие школьники еще не ориентируются достаточно во времени, формирование у них временных представлений имеет свою специфику, которая связана с практической деятельностью. В младшем школьном возрасте учащиеся осваивают измерение времени при помощи приборов, демонстрирующих определенные промежутки времени и их взаимосвязь. Для младших школьников категории прошлого, настоящего и будущего также являются недостаточно осознанными [4].

М. Каминкова считает эффективными в процессе формирования временных представлений приемы, связанные с нахождением ошибки, когда учитель предлагает учащимся задание, в котором данные частично искажены и необходимо найти данную ошибку. Проблемные ситуации также рассматриваются как эффективный прием формирования временных представлений [3].

Итак, в младшем школьном возрасте происходит дальнейшее расширение и углубление временных представлений, которое осуществляется в процессе целенаправленной образовательной деятельности.

Одним из основных предметов, в рамках которого осуществляется формирование временных представлений у младших школьников, являются уроки математики. В соответствии с УМК «Школа России» в начальном курсе математики предусмотрен специальный раздел, посвященный временным представлениям.

Разработчики УМК «Школа России» отмечают, что при изучении темы «Время. Измерение времени» у младших школьников возникают определенные трудности, они связаны с тем, что время всегда в движении и течение времени совершается в одном направлении, оно является необратимым; время воспринимается человеком опосредованно через конкретизацию временных единиц и отношений; все единицы времени представляют определенную систему временных эталонов, в которой каждая мера складывается из единиц предыдущей и является основанием для построения последующей.

На уроках математики в начальной школе учащиеся знакомятся с такими понятиями, связанными со временем: «секунда», «минута», «час», «сутки», «неделя», «месяц», «декада», «квартал», «год», «век». Первые представления о времени у учащихся формируются в практической жизнедеятельности.

В процессе ознакомления с единицами времени младшие школьники также узнают, что каждая единица времени состоит из других, более мелких единиц и может в них выражаться. Большое количество практических заданий и упражнений представлено в начальной школе по переводу из одних единиц времени в другие единицы времени. Когда учащиеся овладевают этими действиями, то их знания включаются в систему решения практических задач.

Педагогическими условиями формирования временных представлений младших школьников на уроках математики, на наш взгляд, могут выступать: учет уровня сформированности временных представлений, использование занимательного материала в процессе формирования временных представлений, использование наглядно-дидактического материала для формирования временных представлений.

Исследование проходило на базе МБОУ СОШ № 3 в городе Нягани вторых классах и было направленно на выявления уровней сформированности временных представлений у младших школьников.

В качестве модели диагностического исследования мы использовали: методику О.Б Иншаковой и О.М Колесниковой экспресс-обследования временных представлений у детей младшего школьного возраста [5].

На рисунке 1 мы представили обобщенные результаты диагностики временных представлений младших школьников и распределили учащихся по уровню сформированности данных представлений.

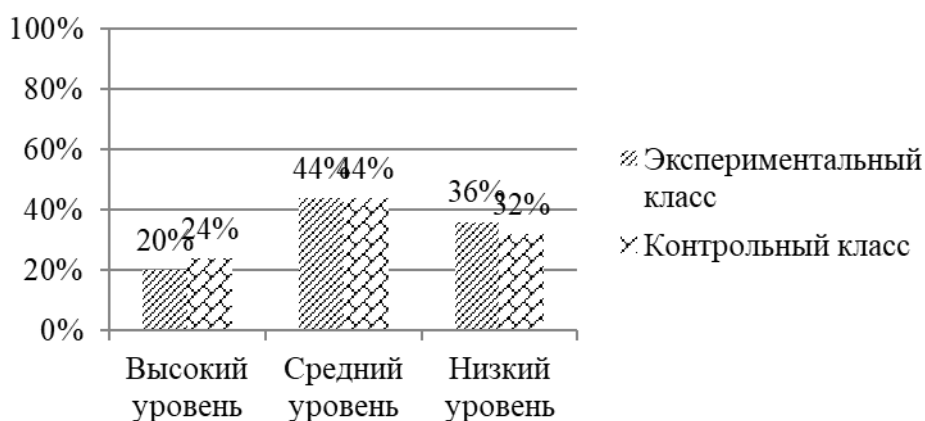


Рис. 1 Результаты первичной диагностики временных представлений младних школьников во 2 классе (n=47)

Таким образом, полученные результаты показали, что преобладает средний и низкий уровень сформированности временных представлений младших школьников. В связи с этим, встает необходимость разработки и апробации дополнительных упражнений, направленных на формирование временных представлений, и повышение интереса младших школьников в уроках математики.

Целью применения серии упражнений на уроках математики выступало формирование временных представлений у детей младшего школьного возраста.

Задачи:

1. Формировать у учащихся интерес к занятиям, направленным на формирование временных представлений.

2. Уточнять и формировать представления учащихся о временах года, днях недели, месяцах, частях суток, понятиях, отражающих временные отношения, единицах измерения времени, о часах.

3. Способствовать закреплению временных представлений учащихся с помощью специально подобранных заданий и организованных видов деятельности.

Организацию работы мы начали с составления тематического плана уроков, направленных на формирование временных представлений у учащихся 2-го класса. Тематика уроков была тесным образом связана с теми временными представлениями, которые мы оценивали у учащихся и формированию которых уделяли внимание. Важное значение в работе с учащимися 2-х классов на уроке математики имело использование наглядности, занимательного материала, художественного слова и других приемов, которые будут способствовать повышению интереса учащихся и их активности на уроках.

В таблице 1 представлено тематическое планирование данных занятий.

Таблица 1

Планирование уроков математики по формированию временных представлений учащихся 2 класса

№	Тема урока	Цель	Методы и приемы
1	2	3	4
1	«Время»	Цель: расширить представления о времени, познакомить с понятием, определить отличия прошлого, настоящего и будущего.	Беседа, практические задания, эксперимент, наблюдение
2	«Числовая информация»	Цель: способствовать расширению представлений о времени, о часах	Беседа, практические задания, исследовательская деятельность
3	«Части суток»	Цель: систематизировать имеющиеся у детей представления о частях суток, их	Вступительная беседа, практико-

1	2	3	4
		характерных особенностях и последовательности; учить определять части суток по признакам деятельности человека, положению солнца.	ориентированные задания, вопросы, работа с картинкой, загадки, игра, работа в тетради
4	«Времена года. Смена времен года»	Цель: Расширение и уточнение представлений детей о временах года, объяснение причины смены времён года.	Загадки, вопросы, опыты, практические задания
5	«Дни недели»	Цель: формировать представление о времени, его составляющих- прошлом, настоящем и будущем; систематизировать знания о днях недели и об их последовательности.	Загадки, ребус, беседа, упражнения, работа с учебником
6	«Месяц и год»	Цель: расширить представления учащихся о месяце и годе, научить различать.	Загадки, работа с учебником, рассматривание фотографий, работа со сказкой
7	«Зимние месяцы»	Цель: учить детей соотносить признаки зимы в природе и особенности жизни людей зимой со значением старинных названий зимних месяцев в языке народов своего края	Беседа, работа над картиной
8	«Единицы времени. Час. Минута»	Цель: познакомить с новой величиной.	Задачи, рассказ, сообщение, упражнения

На протяжении всей работы мы отмечали положительные изменения в формировании временных представлений учащихся, а для оценки этих изменений мы приступили к контрольному этапу исследования.

В целом, проведенная нами работа оказала влияние на все виды временных представлений младших школьников, что проявилось в общем уровне сформированности временных представлений.

На рисунке 2 мы представили показатели общего уровня сформированности временных представлений после проведенной работы.



Рис. 2 Сравнительные результаты сформированности временных представлений младных школьников (начальный и контрольный этап, (n=47))

Таким образом, исходя из полученных результатов повторного диагностирования, можно сделать вывод о положительной динамике формирования временных представлений младших школьников на уроках математики и, следовательно, об эффективности проведенной работы.

Список использованных источников:

1. Ананьев, Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 284 с.
2. Гриншкун, В.В., Демкина, А.В. Обучение информатике как основа для формирования временных и пространственных представлений у младших школьников [Текст] / В.В. Гриншкун, А.В. Демкина // Вестник РУДН, серия Информатизация образования. 2014. – № 3. – С.31 – 38.
3. Каминкова, М. С чего начинается время? [Текст] / М. Каминкова // 1 сентября, прил. нач. школа. – 2000. – № 36. – С. 12-15.
4. Козина, Е.Ф. Формирование научных представлений о пространстве и времени в процессе обучения младших школьников [Текст]: автореф. дисс. канд. пед. наук / Е.Ф. Козина. – М., 2001. – 21 с.
5. Рыжикова, Д.С. Развитие временных представлений у младших школьников [Текст]: методическое пособие / Д.С. Рыжикова. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 64 с.

Туганова А.А.,
студентка 464 группы,
факультета технологии и предпринимательства,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,

Едренкина М.В.,
к.п.н., доцент кафедры профессионально-технологического образования
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,

г. Шадринск

E-mail: maria-54room@mail.ru

Проектирование педагогического процесса будущих бухгалтеров на основе дисциплины «Основы бухгалтерского учета»

Важнейшая задача, стоящая в настоящее время перед системой образования – повышение его качества. Для педагогов ставится особенно важным проектирование педагогической деятельности, предвидение последствий ее преобразований. Необходимость освоения основ проектировочной деятельности связана также с особенностями современного образования. Быстрое устаревание научных сведений заставляет искать источник новых знаний непосредственно внутри системы образования и образовательных процессов. Таким источником способно быть проектирование.

Целью нашей работы является проектирование педагогического процесса подготовки будущих бухгалтеров на примере изучения дисциплины «Основы бухгалтерского учета».

Вопросами педагогического проектирования занимаются многие исследователи. Например, в работах М.Л. Коцуба, Н.А. Калугиной, посвященных педагогическому проектированию в деятельности педагогов профессиональных образовательных организаций в современных условиях,

педагогическое проектирование понимают, как «разработка учебных планов и рабочих программ согласно ФГОС СПО» [2].

В своей работе о сущности, этапах и формах педагогического проектирования М.М. Мендыбаева, Т.К. Дюсембаева определяют педагогическое проектирование, как «предварительную разработку основных деталей предстоящей деятельности педагога и учащихся и прогнозирование ее результатов» [4].

В свою очередь Т.И. Гречухина в работе, посвященной теоретическим основам педагогического проектирования, определяет его как «педагогическая деятельность, направленную на достижение новых результатов в обучении и воспитании на основании преобразования условий соответствующих процессов» [5].

На основании данных определений, под проектированием педагогического процесса мы будем понимать «разработку всех структурных компонентов деятельности педагога и обучающихся».

Для проектирования педагогического процесса необходимо учитывать его структуру: цель, принципы, содержание, методы, средства, формы.

В современных исследованиях выделяют следующие направления педагогического проектирования:

–проектирование учебных планов, рабочих программ и образовательных программ в целом в связи с внедрением новых ФГОС;

–проектирование образовательного процесса, как совокупность образовательной, материально-технической и социально-культурной сред

Мы рассмотрели компоненты проектирования педагогического процесса, которое включает в себя:

– проектирование информационно-образовательной среды (цели и задачи учебных занятий, средства обучения, результаты учебных занятий, содержание учебных занятий, формы и методы обучения, формы и средства контроля),

– проектирование материально-технической среды (оснащение оборудованием и учебно-методической литературой учебных кабинетов, обеспечение необходимым комплектом лицензионного программного обеспечения),

– проектирование социально-производственной среды (проектирование содержания, форм, методов и средств организации и проведения производственных практик, проектирование содержания обучения, на основе профессиональной ориентации материала, проектирование педагогического процесса на основе требований профессиональных стандартов).

В нашей работе более подробно мы остановились на проектировании информационно-образовательной среды, к которой относят дидактические материалы, исследовательские работы, тексты, проектные работы, моделирование практических работ и т.д. и разработали пример технологической карты урока.

Рассмотрим понятие «Технологическая карта урока». Данное понятие в образовании заимствовано из промышленности. Например, И. Логвинова и Г. Копотева в своей работе, посвященной технологическим картам урока, как способам формирования учебных действий определяют технологические карты, как «совершенная форма планирования педагогического взаимодействия учителя и учащихся» [3].

В свою очередь Е.Г. Коликова, О.А. Манаева дает понятие технологической карте, как «новый вид методической продукции, обеспечивающий эффективное и качественное преподавание учебных курсов и возможность достижение планируемых результатов освоения образовательных программ в соответствии с новыми стандартами» [1].

Мы определяем понятие «Технологическая карта урока», как «алгоритмическое предписание, включающее в себя целевой, содержательный, контролирующе-рефлексивный компоненты, планирующее деятельность

учителя и учащегося и приводящее в результате к формированию учебных достижений, общекультурных и профессиональных компетенций».

В настоящее время не существует универсальной формы технологической карты занятия. Технологические карты могут быть текстовые, или представлены в виде таблицы. В структуру технологической карты могут быть включены различные элементы:

- название дисциплины или профессионального модуля;
- тема учебного занятия;
- вид занятия;
- цель занятия;
- задачи занятия;
- ожидаемые результаты (формируемые умения, продукт);
- формирование компетенции (общекультурных и профессиональных);
- учебно-материальное оснащение занятия;
- этапы занятия;
- деятельность преподавателя на каждом этапе занятия.

Менее встречаются, но также важными являются компоненты:

- деятельность учащихся на каждом этапе занятия;
- межпредметные связи;
- метапредметные результаты и др.

Технологическая карта позволяет преподавателю:

- реализовать планируемые результаты ФГОС;
- системно формировать у студентов умения и навыки;
- проектировать образовательный процесс по освоению темы с учетом цели освоения курса;
- реализовать межпредметные связи на практике;
- выполнять диагностику достижения планируемых результатов студентами на каждом этапе освоения темы.

Для разработки технологической карты занятия «Учет готовой продукции» мы выбрали технологическую карту урока в виде таблицы, так как в ней информация выглядит более структурированной, и технологическая карта становится менее объемной.

Этапы разработки технологической карты урока:

1. Для начала необходимо заполнить «шапку» нашей технологической карты, в которой располагается информация о авторе, будущей специальности обучающихся, название дисциплины, междисциплинарные связи.
2. Далее определяем цели учебного занятия, формируемые компетенции, требования к результатам усвоения дисциплины, и вносим информацию в соответствующие столбцы таблицы.
3. Заполняем номер и название раздела, и нашей темы занятия, указываем количество часов, определенных них.
4. Указываем уровень освоения, если составляем технологическую карту теоретического урока

Он может быть: ознакомительный, репродуктивный, продуктивный.

5. Указываем тип и вид учебного занятия.
6. Выбирает место учебного занятия (это может быть аудитория, лаборатория, и др.).
7. Выбираем форму организации учебного занятия (индивидуальная, парная, групповая, фронтальная).
8. Указываем ресурсы учебного занятия, которые нам потребуются (материально-технические, дидактические, технические, методические).
9. Указываем формы и методы контроля, которые будут использованы на занятии.
10. Определяем задание для внеаудиторной работы (домашнее задание)

11. Следующим этапом становится определение этапов и хронологии учебного занятия с указанием деятельности преподавателя и деятельности обучающихся. Дополнительно можно написать методические указания (дополнения и примечания к определенному этапу).

На основе рабочей программы ОП.08 Основы бухгалтерского учета для специальности среднего профессионального образования 38.02.01 «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)» (автор Л.В. Васильева, организация разработчик –Тюменский индустриальный университет, филиал ТИУ в г. Ноябрьске) мы выполнили разработку учебных занятий по теме «Учет готовой продукции».

При проектировании занятий мы разбили содержание темы на отдельные уроки. Для каждого занятия спроектировали результаты занятия. Для теоретического занятия результаты записали в виде «знать», для практического – «уметь», а также определили составляющие общих и профессиональных компетенций, формируемых на занятиях (ОК и ПК). Далее мы сформулировали цели учебных занятий.

Для теоретического занятия по теме «Учет готовой продукции» мы сформулировали следующие цели занятия:

1) способствовать формированию теоретических знаний о готовой продукции, различных методах ее оценки, синтетическом и аналитическом учете готовой продукции (ПК 1.1, ПК 1.4);

2) способствовать воспитанию внимательности (ОК 2), уважению к товарищам (ОК 6);

3) продолжить развитие интереса к профессии (ОК 1), умение конспектировать (ОК 2).

Далее мы подбирали содержание занятия (теоретический материал), обрабатывали его и превращали в учебный материал лекции.

На следующем этапе проектирования учебного занятия мы продумывали, какие методы и средства обучения мы будем применять на занятии.

Для проектирования занятий мы выбрали словесные, наглядные и практические методы обучения, но особое внимание уделили методам формирования познавательных интересов, к которым отнесли: элементы игровой деятельности, учебные дискуссии, стимулирование интереса.

Далее мы спроектировали, каким образом мы будем организовывать деятельность обучающихся на каждом этапе занятия. На теоретическом занятии по теме «Учет готовой продукции»:

- на этапе актуализации решили применять беседу с элементами дискуссии, учитывая принципы проблемного обучения (вопросы для обучающихся имеют проблемный характер, так как сформулированы по новому материалу), а также принцип опоры на жизненный опыт обучающихся. После беседы мы сформулировали цель занятия, что несет мотивационное значение для обучающихся.

- на этапе изучения нового материала мы применяем различные формы работы: фронтальная, групповая, индивидуальная; различные методы обучения: объяснение, рассказ, демонстрацию презентации, дискуссии, элементы игровой деятельности. Изложение материала осуществляется в диалогической форме, преподаватель создает ситуаций для обсуждения на основе занимательности, что также способствует повышению интереса к материалу, и, как следствие, мотивации учения.

На практическом занятии по теме «Учет готовой продукции»:

- на этапе проверки домашнего задания преподаватель просит вспомнить материал по теме теоретического занятия «Учет готовой продукции». Для этого он проводит тест по данной теме;

- на этапе выполнения работы мы предлагаем использовать графическую форму ИТК. Преподаватель предлагает студентам решить задачу с помощью алгоритма.

Пример технологической карты урока представлен в таблицах 1,2.

Таким образом, мы выполнили проектирование фрагмента изучения дисциплины «Основы бухгалтерского учета» для подготовки будущих бухгалтеров и разработали технологическую карту урок

Таблица 1

Технологическая карта урока по теме «Учет готовой продукции»

Автор-разработчик	Туганова Анна Андреевна		
Специальность (код, название)	38.02.01 Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)		
ОП/МДК (код, название)	ОП.08 Основы бухгалтерского учета		
Междисциплинарные связи (предшествующие и последующие ОП/МДК)	Дисциплина «Основы бухгалтерского учета» базируется на знаниях, полученных по дисциплинам «Экономика» и «Право». Параллельно с дисциплиной «Основы бухгалтерского учета» читаются дисциплины «Основы экономической теории», «Документационное обеспечение управления». Знания, полученные по дисциплине «Основы бухгалтерского учета» являются основой для освоения дисциплин «Организация расчетов с бюджетом и внебюджетными фондами» и «Технология составления бухгалтерской отчетности»		
Цели учебного занятия (с указанием компетенций)	Обучающая		Воспитательная
	Способствовать формированию теоретических знаний о готовой продукции, различных методах ее оценки, синтетическом и аналитическом учете готовой продукции (ПК 1.1., ПК 1.,4)		способствовать воспитанию внимательности (ОК 2), уважению к товарищам (ОК 4)
Формируемые компетенции на занятии (в соответствии с ФГОС, рабочей программой)	Общие компетенции		Профессиональные компетенции
	ОК 2	Осуществлять поиск, анализ и интерпретацию информации, необходимой для выполнения задач профессиональной деятельности.	ПК 1.1
	ОК 4	Работать в коллективе и команде, эффективно взаимодействовать с коллегами, руководством, клиентами.	ПК 1.4
ОК 5	Осуществлять устную и письменную коммуникацию на государственном языке Российской Федерации с учетом особенностей социального и культурного контекста.	Обрабатывать первичные бухгалтерские документы Формировать бухгалтерские проводки по учету активов организации на основе рабочего плана счетов бухгалтерского учета	

Продолжение табл.1

Наименование и № раздела (в соответствии с утвержденным календарно-тематическим планом)	Учет готовой продукции и ее реализация			Кол-во часов
				12 часов
Наименование и № темы (в соответствии с утвержденным календарно-тематическим планом)	Учет готовой продукции			Кол-во часов
				2 часа
Уровень освоения (только для теоретических заданий)	Ознакомительный			
Тип учебного занятия (выбрать)	Теоретический (изучение нового материала)			
Вид занятия (выбрать)	лекция			
Место проведения учебного занятия	аудитория			
Форма организации учебного занятия (выбрать)	фронтальная			
Ресурсы учебного занятия	Материально-технические	Дидактические	Методические	Технические
	-	электронный плакат "Схема счета 43», презентация «Понятие готовой продукции и методы ее оценки»	план-конспект, учебник Бородина В.В. Бухгалтерский учет [Текст] : учебное пособие / Бородина В.В. - М.: Академия, 2013. - С. 78-92.	компьютер, интерактивная доска, проектор
Формы и методы контроля, оценки результата изучения темы учебного занятия (в соответствии с рабочей программой)	Дискуссия на этапе актуализации знаний, игра «Крестики-нолики», задача по учету готовой продукции.			
Задание для внеаудиторной самостоятельной работы (домашнее задание)	§ 4 в учебнике В.В. Бородина Бухгалтерский учет, задача по учету готовой продукции №34,35			

Таблица 2

Этапы и хронология учебного занятия

Этапы	Время	Содержание (смотри приложение А)		Методические указания (дополнения, примечания)
		Деятельность преподавателя	Деятельность обучающегося	
1	2	3	4	5
Организационный момент	2-5 мин.	Преподаватель приветствует и проверяет присутствующих. Сообщает тему и цель занятия. Преподаватель просит записать тему и план занятия с презентации.	Обучающиеся приветствуют, записывают тему и план занятия, знакомятся с целью занятия.	
Актуализация знаний и мотивация обучающихся	10-15 мин.	Преподаватель выясняет, какие знания и представления у обучающихся имеются о готовой продукции. Работа организуется с помощью дискуссии. Преподаватель делает вывод о знаниях обучающихся, рассказывает о актуальности данной темы для будущей профессиональной деятельности.	Обучающиеся участвуют в дискуссии, демонстрируют имеющиеся знания, слушают преподавателя.	
Изучение нового материала	45-60 мин.	Педагог рассказывает материал лекции с помощью презентации, дает информацию под запись, проводит дискуссию по теме занятия, проводит игру «Крестики-нолики» по теме занятия, комментируя ответы на вопросы.	Обучающиеся слушают материал лекции, знакомятся со слайдами информации, записывают информацию, участвуют в дискуссии и игре по теме занятия.	
Первичное закрепление материала	5-10 мин.	Преподаватель предлагает обучающимся записать в тетрадь бухгалтерские операции и вместе составить корреспонденцию счетов к ним, демонстрирует слайд с правильными ответами. Вместе с обучающимися разбирают допущенные ошибки.	Обучающиеся записывают бухгалтерские операции в тетрадь, записывают корреспонденцию счетов. Обучающиеся знакомятся с правильными ответами к задаче, представленными на слайде. Вместе с преподавателями разбирают допущенные ошибки.	

Продолжение табл. 2

1	2	3	4	5
Подведение итогов	2-5 мин.	Преподаватель просит одного из обучающихся сделать вывод о достижении поставленных целей занятия. Проводит рефлексию. Выдает домашнее задание.	Один из обучающихся делает вывод о достижении целей занятия. Участвуют в рефлексии. Записывают домашнее задание.	

Список использованных источников:

1. Коликова, Е.Г. Использование технологических карт урока на предметах научно-математического цикла [Электронный ресурс] / Е.Г. Коликова, О.А. Манаева // Достижения науки и образования. 2016. №12 (13). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologicheskikh-kart-uroka-na-predmetah-estestvenno-matematicheskogo-tsikla>, свободный. – 02.04.2019.
2. Коцуба, М.Л. Педагогическое проектирование в деятельности педагогов профессиональных образовательных организаций в современных условиях [Электронный ресурс] / М. Л. Коцуба, Н. А. Калугина // Интерактивная наука. 2016. №10. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-proektirovanie-v-deyatelnosti-pedagogov-professionalnyh-obrazovatelnyh-organizatsiy-v-sovremennyh-usloviyah>, свободный. – 20.03.2019.
3. Логвинова, И.М. Технологическая карта урока – способ формирования универсальных учебных действий [Электронный ресурс] / И.М. Логвинова, Г.Л. Копотеева // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. №5. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologicheskaya-karta-uroka-sposob-formirovaniya-universalnyh-uchebnyh-deystviy>, свободный. – 03.04.2019.
4. Мендыбаева, М. М. Педагогическое проектирование: сущность, этапы, формы [Электронный ресурс] / М. М. Мендыбаева, Т. К. Дюсембаева // Инновационные педагогические технологии: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, окт. 2016 г.). – Казань: БуК, 2016. – С. 89-91. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/207/11151>, свободный. – 12.03.2019.
5. Теоретические основы педагогического проектирования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://media.ls.urfu.ru/583/1577/3733/4328>, свободный. – 03.04.2019.

Туранова Е.А.

студентка IV года обучения,

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,

г. Шадринск

Изучение раздела «устное народное творчество» в средней школе

Методика преподавания фольклора в школе откликается на многие факторы духовной жизни людей, зависит от общественного интереса к устному народному творчеству, реагирует на достижения самой фольклористики, на изменения в системе образования и на смену социальных приоритетов.

Устное народное творчество по своей специфике заслуживает отдельного разговора о методике преподавания, так как серьезно отличается от литературных авторских произведений.

С одной стороны, в настоящее время методисты часто обращаются к проблеме преподавания фольклора в школе, а с другой стороны, они отмечают недостаточность разработки данной проблемы из-за того, что в современном мире фольклор теряет свое значение и почти не используется в быту.

Методикой изучения отдельных жанров фольклора занимались такие ученые, как М. А. Рыбникова, Г. И. Беленький, В.В. Голубкова, Т. Ф. Курдюмова, В. Я Коровина и др.

Методисты выделяют два основных периода изучения фольклора в школе: до начала 90-х годов прошлого века и современный период после перестройки.

Интерес к фольклору зарождается в XVIII – XIX вв. Именно в этот период появляются первые записи и публикации фольклорных произведений. С именами И. М. Снегирева, И. П. Сахарова связано начало изучения фольклорных текстов именно с научной точки зрения: сохранение подлинности, системность изучения и т.д.

С середины XIX века фольклор начинает проникать в рабочие программы школ. В 1842 году издается «Русская хрестоматия» А. Д. Галахова для средних учебных заведений, которая знакомит учащихся с поэтической природой фольклора. Однако минусом методики преподавания фольклора в этот период является то, что ученые еще не видели особого смысла включения фольклорных произведений в школьную программу – по их мнению, народное творчество и так было известно детям из обыденной жизни. Но уже с именами Л. Н. Толстого и К. Д. Ушинского связана тенденция включения фольклорного материала в школьные учебники. Л. Н. Толстой и К. Д. Ушинский видели в фольклоре огромный потенциал для развития навыков чтения школьников, но при этом, к сожалению, еще не учитывалась ценность подлинности фольклорного произведения – почти все тексты давались детям в переработанном виде.

В этот период работали и такие ученые, как А. Н. Веселовский, А. А. Потебня, В. Я. Пропп и др. Они рассматривали влияние поэтики фольклора на художественно-эстетическое воспитание подрастающего поколения.

К XX веку внимание к фольклору в школе резко снизилось. Это было обусловлено тем, что народ переезжал в города, возрастали темпы научно-технического прогресса в деревне. Учителя в этот период делали акцент больше на трудовом воспитании школьников, а внимание к родному языку резко падало. Попытки активизировать школьную методику преподавания фольклора были предприняты Г. С. Виноградовым и О. И. Капицей. Но их проект скоро был приостановлен. Фольклор или совсем изымался из школьных учебников, или трактовался учителями так, как им хотелось.

Между тем в 50-е годы XX вновь возродился интерес к собиранию фольклора. Повсеместно организовывались экспедиции по сбору произведений устного народного творчества. Однако проблема заключалась в том, что полученные сведения пока не включались в школьную программу.

И только после перестройки появилась надежда развития интереса к методике преподавания фольклора. Школа постепенно отказывалась от приема объяснительного чтения и переходила к литературоведческому анализу текстов. Фольклорные произведения в большем объеме стали включаться в школьные учебники, происходило увеличение разнообразия их жанров и тем [1].

Именно во втором периоде происходило смешение акцентов в изучении фольклора в школе. Вот лишь некоторые направления его изучения: В. Ж. Хамаганов рассматривал фольклор как исторически обусловленную форму духовной культуры народа; Ф. Г. Бежаева акцентировала внимание на эстетическом развитии учащихся; Н. А. Бражкина основывалась на выделении эстетической функции мифов; проблемой восхождения от «образованного человека» к «культурному человеку» через освоение культурных ценностей на всех трех уровнях занимался Е. С. Роговер; В. Б. Носкова изучала проблему формирования жанрового мышления школьников на уроках литературы; концепцией поэтапного приобщения учащихся к жанровой специфике эпоса занималась М. Т. Гоголева; М. Н. Зыкова рассматривала фольклор как средство психолого-педагогического воздействия на развитие самосознания и формирование самоидентификации школьника [3].

На современном этапе развития методики преподавания фольклора в школе методисты отмечают следующие нерешенные проблемы.

Н. Пшеницина [2, с. 3-4] отмечает, что одной из проблем методики преподавания фольклора в школе является то, что учителя преподносят фольклор только как историческую справку, а знакомство с древней культурой происходит бегло, вскользь. Из-за этого учащиеся не воспринимают фольклор в том виде, в каком он на самом деле должен трактоваться, а именно: с точки зрения передачи не столько исторического, сколько духовного опыта и менталитета нашей и родственных культур.

Еще одна проблема связана с тем, что фольклор в школе рассматривается не столько с научной точки зрения, сколько с точки зрения педагогики. Этому способствовала и сама фольклористика. На первых порах включения фольклора в школьную программу происходила только адаптация научных текстов и теорий для школьников. Но затем так как первый вариант показал свою неэффективность, обозначился путь разработки школьного курса, не повторяющий пути развития научного познания.

Также методисты выделяют следующую не менее важную проблему: насколько эффективно работать с образами фольклорного текста так же, как с литературными образами? Ведь фольклор, в отличие от авторской литературы, восходит к мифу, а миф к колдовству, то есть к языческой праоснове. Методисты замечают, чтобы проанализировать фольклорный образ полноценно, нужно знать основы славянской мифологии, которая, к сожалению, не известна в подавляющем большинстве ни детям, ни их родителям.

Также ученые отмечают, что художественность фольклора следует рассматривать в свете совсем древних традиций. А в этой области, к сожалению, практически нет методических разработок. Проблема состоит в том, что фольклорные произведения характеризуются языком современности. Например, часто на уроках литературы учителя по привычке говорят об «образном видении», «нравственности», «художественности» фольклорного текста. Со временем в фольклоре даже стали находить и ценить план эмоционально-психологический, что в большинстве своем определялось влиянием литературы XIX века. Поэтому многие произведения, не отвечающие перечисленным выше критериям, были попросту забыты. В настоящее время важной задачей перед учителями стоит задача познакомить учащихся с УНТ и при этом избежать его неадекватного толкования.

Например, частой ошибкой при трактовке былин является то, что их приписывают только к историческим произведениям. А между тем былины не

100% исторические описания, в них есть и мифическая основа. Так, например, герои былин — это не люди, а полубоги, поражающие своими сверхкачествами; Соловей Разбойник – существо наполовину из потустороннего мира. Но на уроках литературы, как и на других уроках гуманитарного цикла, эти сведения, обучающиеся не получают.

Следующая проблема, которая волнует методистов – возможно ли рассматривать в одном целом христианство и фольклор, основой которого является язычество? В большинстве случаев это действительно неизбежно из-за теснейшего слияния двух традиций. Но все же следует отделять древнейшую основу от более позднего влияния христианства. Так, например, при изучении обрядовой поэзии в школе лучше называть праздник 2 августа не днем Илии Пророка, а днем Перуна. Но после этого рассказать и о христианском названии, так как с ним, возможно, учащиеся уже знакомы. И обратить внимание на явление двоеверия – сделать вывод, что в нашей культуре до сих пор происходит смешение языческих и христианских традиций (Масленица).

Изучение обрядового фольклора в школе имеет свои трудности. Так как в школе невозможно воспроизвести календарный ритм фольклора в его естественной последовательности, то за основу берутся только отдельные яркие образы. В результате школьник усваивает ряд фактов, но не чувствует символики всего действия. Однако выходом из этой ситуации стало использование театрализованных представлений, которые дают большую свободу творчества и обладают сильным эстетическим воздействием. Плюс инсценировок так же в том, что учащиеся на своем собственном примере узнают главную суть устного народного творчества – многоголосость, вариации, устное воспроизведение и синкретизм. Но и здесь следует соблюдать определенную осторожность. Учитель должен следить, чтобы учащиеся не увлекались самими красочными образами и отдельными обрядами сезона, а поняли их скрытый мифологический смысл, который отражает бесконечную борьбу сил хаоса и космоса.

Методисты отмечают также следующие трудности изучения фольклора в школе: из-за того, что фольклор уходит из обычной жизни и все реже воспроизводится в быту, он не осознается как специфическое явление культуры. В школе недостаточно учитывается стадийность его развития, преемственность поздних и ранних традиций.

Немаловажной проблемой является и недостаточная теоретическая подготовка преподавателей из-за отсутствия системы консультаций с фольклористами.

Но, не смотря на нерешенность многих проблем в методике преподавания фольклора, все-таки методисты отмечают положительные тенденции к активному изучению УНТ в школе.

Так, Н. Ширяева, автор учебного курса для школы «Русское народное творчество» в своей статье замечает, что в современном мире увеличивается тенденция роста этнической идентификации, при которой люди стремятся вновь обратиться к традиционной культуре предков из-за возрастающего давления глобализации. И в образовательном процессе школы такая тенденция только усиливается: вводится региональный компонент, школа может выбирать «родной язык» для изучения и т.д.

Н. Ширяева [4, с. 37] также замечает, что на современном этапе в школьной педагогике действует принцип этнопедагогического обучения – целенаправленного взаимодействия учителя и ученика по формированию целостного представления о народной культуре. Особую роль здесь играет синкретизм фольклора и активная деятельность учащихся. Н. Ширяева вводит новую форму такого обучения – урок русского народного творчества. Целью такого урока становится формирование целостного представления о народе, культуре и об опыте жанровой деятельности.

Таким образом, изучение раздела «устное народное творчество» в современной школе активно развивается, расширяется художественный

материал, включенный в учебники, а учителя стараются найти возможность как можно более полно рассказать детям об особенностях фольклора.

Список использованных источников

1. Никитченков, А.Ю. Аспекты истории методики преподавания фольклора в контексте подготовки педагогов [Электронный ресурс] / А.Ю. Никитченков. – 2013. – Доступ с сайта Velib.com – Режим доступа: http://velib.com/read_book/litagent_prometejj-nikitchenkov_aleksejj_jurevich/folklor_v_sisteme_filologicheskoy_i_metodicheskoy_podgotovki_pedagogov_nachalnoj_shkoly/glava_3_aspekty_istorii_metodiki_prepodavaniya_folklor_v_kontekste_podgotovki_pedagogov_nachalnoj_shkoly/, свободный. – 12.03.2019.
2. Пшеницина, Н.К. Фольклор как предмет школьного изучения [Текст] / Н.К. Пшеницина // Искусство в школе. – 1994. – № 1. – С 3-7.
3. Рабочая программа дисциплины Фольклор в школьном изучении [Электронный ресурс] – 2016. – Доступ с сайта Sgu.ru – Режим доступа: https://www.sgu.ru/sites/default/files/education/programs/2017/02/rp_44.03.01_po_ryal_folklor_v_shkolnom_izuchenii_ofo_2015.pdf, свободный. – 15.03.2019.
4. Ширяева, Н.А. Основы предмета «Русское народное творчество» [Текст] / Н.А. Ширяева // Искусство в школе. – 2005. – №5. – С. 36-38.

Турчанинова А.В.

студентка 464 группы

факультета технологии и предпринимательства,

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,

г. Шадринск,

E-mail: angelica-rubin@yandex.ru

Применение игровых методов обучения в СПО

Игровые методы обучения – это форма учебного процесса в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта во всех его проявлениях: знаниях, навыках, умениях, эмоционально-оценочной деятельности [1].

В настоящее время игровые методы обучения хорошо изучены и рассмотрены со всех сторон, и должны бы занимать достойное положение в процессе профессиональной подготовки студентов, но используют их крайне редко. Одна из причин – это количество часов. Педагог попросту старается выдать весь материал и ему совсем не до игр. Другая причина – это мнение об играх, как о ведущей деятельности дошкольного и школьного возраста, и чем старше, тем реже нужно или можно использовать игру. На мой взгляд, это мнение не верно, игра уместна в любом возрасте. Еще одна причина – долгая подготовка. Для того, чтобы уверенно, качественно и интересно провести игру, нужно не мало времени, чтобы собрать материал и «слепить» из него то, что впоследствии сумеет выполнить педагогические задачи и при этом понравится обучающимся.

Основная цель обучения – научить применять полученные знания на практике. Ещё в шестидесятых годах прошлого века американский педагог Эдгар Дейл, давая обучающимся одну и ту же информацию разными способами и доказал, что имитация реального опыта приводит к 90% усвоения материала. Использование игровых методов обучения повышает процент усвоения материала.

Профессор С.А. Шмаков в своей работе «Игры учащихся - феномен культуры» ставит перед педагогами задачу: создать игровую образовательную систему, программы игр по всем учебным предметам [4]. Из опыта видно, что обучающиеся предпочли бы участие в хорошей игре, вместо объяснения преподавателя, даже если он отлично подготовлен и в совершенстве владеет

предметом. Игра привлекает их, ведь в ней они могут сами познавать мир и взаимообучаться. Потому педагогу необходимо уметь подавать информацию в игровой форме, дабы обучающиеся легко приняли и усвоили ее от своего наставника, который в данный момент будет таким же участником игры.

Согласно работе Д.Б. Эльконина «Психология игры» проблема мотивов и потребностей выдвигается на первый план. Указание на мотивы является недостаточным, необходимо найти тот психический механизм, через который мотивы могут оказывать воздействие. Так, например, мотивация одержать верх в игре может являться хорошим толчком к желанию познавать новое [5].

По мнению В.В. Давыдова в работах «Проблемы развивающего обучения», система общего образования находится в стадии реформирования. «Сегодня налицо направленность на образование, ориентированное на становление личности, на субъективированное, персонифицированное знание, предполагающее индивидуальное видение мира, у которого всегда есть автор в его уникальности» [3].

Активное применение игровых методов обучения в СПО решило бы проблему недостаточной мотивации обучающихся. Игра уместна как на практическом занятии, так и на лекции, может занимать всё занятие, или же только его часть. Такой подход, несомненно, активизирует познавательную деятельность студентов.

Игры отличаются по времени и атрибутике. Их можно использовать как при объяснении нового, ранее не изученного материала, так и при закреплении, повторении, обобщении, а также в процессе контроля усвоенных знаний, обучающихся и во внеклассной работе.

В образовательном процессе подразумевается использование педагогической игры, ее отличие от обычной игры в том, что имеет четко поставленную цель обучения и соответствующий ей педагогический результат.

Для создания игровой формы занятий используются игровые ситуации и приемы, которые побуждают обучающихся к учебной деятельности. Во время

планирования игры необходимо поставить дидактическую цель в виде игровой задачи, а дидактическую задачу перевести в игровую, используя элемент соревнования. Учебная деятельность в ходе занятия должна подчиняться правилам игры, а в качестве средства выступит учебный материал. Успешное выполнение заданий связывается с игровым результатом. На этапе проведения игры в рамках занятия или внеурочной деятельности особое внимание отводится регламенту, который должен быть просчитан преподавателем на этапе подготовке. А соблюдение регламента достигается включением преподавателя как модератора или как непосредственного участника в процесс игры. Это может быть и в роли помощника обучающимся со слабым уровнем освоения теоретических знаний, это направление путем предложения альтернатив, идей для решения поставленной игровой задачи.

Педагогические игры разнообразны по дидактическому содержанию, организационной структуре, возрастным особенностям и специфике содержания. А также могут классифицироваться по форме проведения, способу организации, степени сложности выполняемых действий, длительности проведения, количественному составу участников, самостоятельности действий и жесткости правил, предметной области.

Большим потенциалом в СПО обладают деловые игры, основанные на имитации профессиональной деятельности. Плюс деловой игры в том, что она позволяет наиболее полно воспроизвести профессиональную деятельность и развивает умение работать в коллективе.

Деловые игры часто применяются в совокупности с другой формой активного обучения – тренингами. Тренинги представляют собой совокупность игр и упражнений, которые объединяются в систему с помощью теоретических модулей. Участники тренинга развивают профессиональные компетенции, учатся преодолевать барьеры и результативно взаимодействовать с другими.

Ещё одно новое понятие появилось недавно – геймификация, которую определяют, как использование компьютерных игр, игрового мышления в

образовании и других областях [2]. Компьютерные игры обладают рядом положительных моментов:

- в игре человек готов решать проблемы столько времени, сколько на это потребуется;
- в игре формируется способность обоснованно, быстро и самостоятельно принимать решения;
- игра формирует навыки спокойного восприятия неудачи, целенаправленности в достижении цели.

Многопользовательские компьютерные игры также создают идеальную среду для совместного поиска решения проблем.

В нынешние времена выпускник учреждения СПО должен уметь гибко и нестандартно мыслить, оперативно переходить от одного уровня мышления к другому, для ускорения решения уметь разделять сложную задачу на более мелкие этапы, профессионально мыслить, принимать оптимально рациональное решение по возникающей проблеме. Иначе говоря, современный выпускник профессиональной образовательной организации должен быть активным и уметь работать в коллективе. Добиться этого помогут активные и интерактивные методы обучения, применяя которые в учреждениях СПО, можно научить студентов оперативно решать проблемы, возникающие в профессиональной деятельности, и эффективно взаимодействовать с коллегами.

Итак, в современной системе образования возрастает необходимость применения игровых методов для формирования и развития профессиональных компетенций, обучающихся в системе СПО. Игровые методы обучения дают возможность не только поднять интерес обучающихся к изучаемому предмету, но и развивать их творческую самостоятельность.

Список использованных источников:

1. Букатов, В.М. Из истории дидактики: эдьютейнмент в образовании взрослых и интерактивные технологии обучения в современной школе

[Электронный ресурс]: European Social Science Journal = Европейский журнал социальных наук. – 2014. – № 11, т. 1. – С. 279–288. – Режим доступа: jf.spbu.ru

2. Евплова, Е.В. Геймификация как средство повышения мотивации к обучению [Электронный ресурс]: Одинцовские чтения. М., 2013. - Режим доступа: <http://evplova.ru/>

3. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования [Текст] – М.: Педагогика, 1986. – 240с.

4. Шмаков, С.А. Игры учащихся – феномен культуры [Текст] / С.А. Шмаков. – М.: Новая школа, 1994. – 240 с.

5. Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст] / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – Москва: Владос, 1999. – 360 с.

Угрюмова Е.Е.,

магистрант первого года обучения

направление подготовки – Психолого-педагогическое образование,

профиль «Психолого-педагогическое сопровождение семьи»,

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-

педагогический университет»,

г. Челябинск

E-mail: shmakova1994@mail.ru

Научный руководитель: **Жукова М.В.**

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-

педагогический университет,

г. Челябинск

E-mail: zhukova_mv@mail.ru

К вопросу о подготовке старшеклассников к семейной жизни

Социально-экономические преобразования в современном обществе затронули все сферы общественной жизни, в том числе и семью. Функциональные возможности семьи во многом утрачены, практически разрушены традиционные семейные устои.

Федеральный государственный образовательный стандарт ставит цель - становление личностных характеристик выпускника, осознающего и принимающего традиционные ценности семьи, российского гражданского общества, многонационального российского народа, человечества, осознающий свою сопричастность судьбе Отечества. А также он предъявляет требования к личностным результатам освоения основной образовательной программы, которые должны отражать ответственное отношение к созданию семьи на основе осознанного принятия ценностей семейной жизни.

Общей закономерностью сегодня является процесс изменения в традиционной системе взаимоотношений полов. Рушатся привычные стереотипы, что дает большой простор для самореализации личности, но в то же время порождает ряд новых психологических и социальных проблем и конфликтов: происходит рост социально-психологической дезадаптации супругов и дисгармонии семейных отношений; неготовность молодежи к браку усиливается во всех его аспектах: социально-психологическом, материально-бытовом, правовом, репродуктивном.

Учеными поднимаются проблемы подготовки молодежи к семейной жизни (И. В. Дубровина, И. В. Гребенников, С. В. Ковалев, Т. М. Разумихина, Л. Б. Шнейдер и др.), семейных ролей как условий развития личности в ракурсе возрастных изменений (Г. С. Абрамова, Г. Крайг, А. А. Реан, Э. Эриксон), переодизации семейной жизни, условий «правильного» выбора партнера, адаптации супругов к семейной жизни, супружеской совместимости, а также

причин и особенностей супружеских конфликтов (И. В. Гребенников, Н. И. Козлов, С. В. Ковалев, АН. Обозова, В. А. Сысенко, Б. Ю. Шапиро и др.)

Данные исследователи сходятся в том, что устойчивость брачно-семейных отношений зависит от готовности молодых людей к семейной жизни, то есть от целой системы социально-психологических установок личности, определяющей положительное отношение к семейному образу жизни. А «отношения сожителства» свидетельствуют о психологической незрелости, и, как следствие, психологической неготовности к браку.

Г. Крайг определяет готовность как момент времени в жизни индивидуума, когда достигнутый им уровень зрелости позволяет ему извлечь пользу из конкретного опыта научения, то есть научиться конкретному поведению [2, с.12].

В. Н. Лоскутов указывает следующие характеристики готовности [3, с.16]: заблаговременность (как подготовленность) и ситуационность (как состояние, то есть внутренняя настроенность на определенное поведение, мобилизованность всех сил на активные и целесообразные действия в конкретный момент времени); длительность и временность (как актуализация готовности в ограниченный момент времени).

С точки зрения Г. М. Андреевой [1, с.15], готовность к браку представляет собой систему социально-психологических установок личности, определяющую эмоционально-положительное отношение к семейному образу жизни, ценностям супружества.

Т.А. Федорова в свое определение включает знания, обеспечивающие адекватный и осознанный выбор спутника жизни, положительное отношение к формированию брачно-семейных отношений и осознанное принятие ценностей семьи.

На основании проанализированной нами литературы было принято решение рассматривать «готовность к семейной жизни» как социально-психологическое образование в структуре личности, систему социально-

психологических установок личности, определяющую эмоционально-положительное отношение к семейному образу жизни, ценностям супружества, принятие ценностей семьи как социального института со специальными знаниями и умениями в области психологии семейных отношений, рационального ведения домашнего хозяйства, семейной педагогики, межличностного общения.

С точки зрения С. П. Акутиной, Б. С. Круглова, И. В. Гребенникова готовность к семейной жизни имеет в своей структуре следующие компоненты: социально-нравственная, психологическая, правовая, репродуктивная, педагогическая, хозяйственно-бытовая и экономическая готовность.

На основании проанализированных нами подходов сформулируем критерии готовности к семейной жизни:

- социально-нравственная готовность предполагает осознание ценности семьи и на этой основе желание создать собственную; сформированность нравственных качеств личности (ответственности, самостоятельности, терпимости, верности, честности и др.), культуры поведения, ролевой гибкости (умения брать на себя разные роли, согласовывать функционально-ролевые представления с партнером);
- психологическая готовность предполагает наличие зрелой мотивации заключения брака, представлений о психологических основах семейной жизни (факторах семейного благополучия, жизненном цикле семьи, семейных кризисах и т. д.), коммуникативную компетентность, сформированную культуру чувств, умение предупреждать и разрешать конфликты;
- правовая готовность включает знание основ законодательства о браке и семье, важнейших положений семейного права, обязанностей супругов по отношению друг к другу, к детям, обществу;
- репродуктивная готовность определяется наличием установки на продолжение рода, половой зрелостью организма, знанием

физиологических особенностей организмов, особенностей половой жизни, вопросов личной гигиены;

– педагогическая готовность предусматривает сформированность представлений о роли семьи в воспитании детей, специфике семейного воспитания, воспитательных функциях, родителей, о путях повышения педагогической культуры;

– хозяйственно-бытовая готовность включает навыки ведения домашнего хозяйства, выполнения основных работ по дому;

– экономическая готовность предусматривает умение рационально планировать и осуществлять расходы, способность самостоятельно обеспечивать себя, нужды семьи.

Проблема готовности молодежи к созданию семьи не является новой, в школах проводился курс «Этики и психологии семейной жизни». Однако хочется подчеркнуть важность формы подачи информации. Современные дети живут в новых социально-экономических условиях, они имеют возможность максимально использовать достижения научно-технического прогресса.

Интернет-пространство на сегодняшний день занимает значительную часть жизни ребенка. По статистике, опубликованной на сайте «Безопасность в интернете» Более 80% российских подростков имеют профиль в социальных сетях, и у каждого шестого из них более 100 друзей. Больше половины пользователей сети в возрасте до 14 лет просматривают сайты с нежелательным контентом, 19% наблюдают сцены насилия, 16% увлекаются азартными играми.

Примерно треть вредоносного ПО, существующего в настоящее время, создана детьми и подростками.

Осмысливая данные факты, мы пришли к гипотезе, что если пользоваться вовлеченностью подростков в интернет-пространство в воспитательных и образовательных целях, то вполне возможно повысить уровень их готовности к

семейной жизни наиболее интересными и актуальными именно для них методами.

На основе данной точки зрения возникает необходимость в разработке программы внеурочной деятельности, нацеленной на формирование готовности подростков к семейной жизни, включающей в себя активные формы работы с подростками и использование социальных сетей как средства реализации проектной деятельности учащихся.

Список использованных источников:

1. Андреева, Т. В. Семейная психология [Текст]: учеб. пособие / Т. В. Андреева: – СПб., 2004. – С. 233
2. Крайг, Г. Психология развития [Текст] / Г. Крайг. – 2000. – С. 12
3. Ярыгина, Н. Ю. Мотивационно-смысловая готовность к семейной жизни [Текст]: дис. канд. на соиск. ученой степ. канд. психол. наук: 19.00.13 – Психология развития, акмеология / Н.Ю. Ярыгина – М., 2007. – С. 20

Урываева Н.А.,

студентка группы СКП-ДДБ-41,

факультета социальной и коррекционной педагогики

ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

г. Волгоград

E-mail: uryvaeva97@mail.ru

Федосеева Е.С.,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры специальной педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

г. Волгоград

Развитие навыков планирования и контроля у детей с нарушениями речи

Благополучное развитие навыков планирования и контроля определяют эффективность становления личности человека. Способность продумывать, планировать и соотносить с планом свою деятельность позволяет демонстрировать произвольность поведения, слушать и выполнять инструкции, ориентироваться на заданную систему требований, сознательно подчинять свои действия правилу, работать по зрительному образцу.

В настоящее время данная проблема остается практически неразработанной по отношению к дошкольникам с нарушениями речи. В психолого-педагогических исследованиях и при изучении специальной литературы мы находим косвенное упоминание о том, что у детей данной категории наблюдаются специфические проявления в становлении навыков планирования и контроля. И.В. Мартыненко пишет о низком уровне развития умения ориентироваться в задании и планировать его выполнение, несовершенстве действий процессуального и итогового самоконтроля, отсутствии действий контроля в процессе выполнения всего задания.

Цель исследования: реализовать практическое исследование по проблеме развития навыков планирования и контроля у детей с общим недоразвитием речи III уровня

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогические исследования по проблеме развития навыков планирования и контроля у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня;
2. Провести исследование уровня развития навыков планирования и контроля у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Современная социально-педагогическая практика опирается на психолого-педагогические исследования, которые теоретически обосновывают сущность и значимость навыков планирования и контроля в развитии ребенка. Основу многих исследований, в частности Т.В. Ахутиной, Н.Г. Манелис, Н.М. Пылаевой составляет концепция о том, что такие способности как принять цель, заданную воспитателем, наметить план ее реализации и на каждом этапе осуществлять контроль, т.е. сличение своего результата с образцом, являются ведущими условиями успешной реализации учебной деятельности [1].

Под термином планирование, как универсального действия регулятивного вида, Е.А. Климов понимает «определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий». В основе планирования лежит способность составлять план деятельности, намечать шаги по реализации цели, направленные на достижение определенного результата. В плане присутствует последовательность действий и устанавливаются конкретные сроки его реализации. Планирование включает в себя способы деятельности, установление последовательности действий в соответствии с поставленной учебной задачей. Обучение планированию осуществляется в определенной последовательности и способствует тому, что дети осознают необходимость составлять план и придерживаться его в практической деятельности. Основным условием на каждом этапе является присутствие взрослого с его максимальным участием на первых этапах обучения и постепенным уменьшением контроля и передачи навыка самому ребенку [2].

Планирование тесно связано с развитием навыка контроля, благодаря которому человек получает представление о том, были ли достигнуты планируемые действия, насколько был реализован план, какого качество реализации плана и помогает соотнести действия с первоначальным образцом. Определение контроля дает В.И. Страхов, который считает, что контроль есть форма деятельности, проявляющаяся в проверке поставленной задачи, в

критической оценке процесса работы, в исправлении ее недочетов. А.К. Маркова выделяет следующие виды контроля: предварительный, текущий или пооперационный, перспективный [5].

В 6-7 лет самоконтроль начинает выступать как особая деятельность, направленная на улучшение собственных качеств и устранение их недостатков.

Развитие навыков планирования и контроля достигает своего максимального значения к моменту обучения в школе, в старшем дошкольном возрасте. Д.Б. Эльконин установил, что именно в этом возрасте ребенок приобретает произвольность как центральное психическое новообразование, обеспечивающее способность к управлению и контролю собственного поведения, действий, высших психических функций [7].

Особенности развития навыков планирования и контроля у детей с нарушениями речи отражены в научных трудах таких ученых, как В.А. Калягина, И.Ю. Левченко, Т.С. Овчинникова. И.Ю. Левченко пишет: «во время выполнения задания дети до определенной степени способны контролировать процесс отдельного этапа, одновременно потребность работать с задачей, состоящих из многих этапов, приводит к серьезным трудностям. Нарушение способности к контролю за результатом особенно заметно тогда, когда задача усложняется». В меньшей степени развита система внутреннего контроля, что выражается в неумении контролировать собственную речевую деятельность [4].

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Особенности речевого развития отрицательно сказываются на формировании таких умений, как слушать и выполнять инструкции, сознательно подчинять свои действия правилу, определять последовательность действий исправлять собственные ошибки [6].

Недостатки, которые отмечают ученые в развитии навыков планирования и контроля требуют дополнительно углубленного исследования. Практическое исследование было организовано на базе муниципального дошкольного

образовательного учреждения «Детский сад № 74 «Гнездышко» г. Волжского Волгоградской области». В исследовании участвовали дети 6-7 лет (10 человек) с общим недоразвитием речи III уровня.

Изучение уровня развития навыков планирования и контроля осуществлялось на основе следующих диагностических методик:

- методика Коломинского Я.Л. и Панько Е.А., направленная на изучение планирования деятельности,
- методика У.В. Ульенковой, направленная на изучение специфики проявления взаимоконтроля и самоконтроля у детей в процессе деятельности,
- методика Н.В. Бабкиной «Графический узор», направленная на изучение самоконтроля.

В результате исследования было установлено, что 40% дошкольников показали низкий уровень развития навыков самоконтроля.

Дошкольники с низким уровнем (40%) в течении первичной диагностики не смогли выполнить предложенные задания. В процессе диалога с педагогом они занимали пассивную позицию, но стимулирующие вопросы оказывали на них мотивирующее действие, дети начинали проявлять активность. Их ответы были не логичны или касались тем, которые интересовали их в данный момент. На вопросы педагога содержательного и развернутого ответа не давали, в основном предложения были простыми или ответы состояли из одного слова. В процессе деятельности инструкцию не принимали, ошибок не замечали и не исправляли. Время, отведенное на проверку выполненной работы, не использовали, самостоятельно найти и исправить ошибки не могли и работу оставляли без проверки. Средний уровень наблюдался у 60% детей. В процессе диалога с педагогом занимали активную позицию, отвечали на все вопросы последовательно и логично. В процессе планирования наблюдались неточности, ситуации, когда описанные действия не имели логики при их реализации: менее значимые действия они ставили на первое место, опускали операции при описании цепочки действий, «теряли» важные, ключевые

моменты, отвлекались и переходили к рассказам о событиях, не относящихся к содержанию задания. Во время выполнения задания наблюдались случаи отступления от плана, неточное соблюдение инструкции педагога. В процессе деятельности допускали немногочисленные ошибки, которые не видели и, следовательно, не могли устранить. В специально отведенное для проверки время в конце занятия, ограничивались беглым просмотром работы и желанием улучшить ее качество не проявляли.

Список использованных источников:

1. Ахутина, Т. В, Манелис, Н. Г., Пылаева, Н. М, Хотылева, Т. Ю. Скоро школа. Путешествие с Бимом и Бомом в страну Математику [Текст]: методическое пособие и рабочая тетрадь / Т. В. Ахутина, Н. Г. Манелис, Н. М. Пылаева, Т. Ю. Хотылева – М., 2006. – 268 с.
2. Климов, Е.А Основы психологии [Текст]: 2-е изд / Е.А. Климов. - М.: Изд-во: Юнити, 2003. - 462 с.
3. Левченко, И.Ю., Забрамная, С.Д., Добровольская, Т.А. Психолого-педагогическая диагностика [Текст]: учебное пособие для высших учебных заведений. — М.: Академия, 2003. — 320 с.
4. Левченко, И.Ю., Киселёва, Н.А. Психологическое изучение детей с нарушениями развития [Текст] / И.Ю. Левченко, Н.А. Киселёва. – М.: Национальный книжный центр, 2016. –160 с.
5. Маркова, А.К. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте [Текст] / А.К. Маркова, А.Г. Лидерс, Е.Л. Яковлева. – Петрозаводск, 1992. – 18 с.
6. Федосеева, Е.С. «Психолого-педагогические основы речевой деятельности детей (в норме и патологии)» [Текст] / Е. С. Федосеева, М.В Ярикова. – Ай Пи Ар Букс, Саратов: Вузовское образование, 2015, 978-5-906-17264-8. - Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/33865.html>, свободный. – 24.04.2019.
7. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст]: учеб. пособие для студ. высш.

учеб. заведений / Д. Б. Эльконин; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 311 с.

Усатова А.Е.,

студентка 384 группы,

факультета подготовки учителей начальных классов,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,

Волчегорская Е.Ю.,

доктор педагогических наук, профессор,

зав. кафедрой педагогики, психологии и предметных методик
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»,

г. Челябинск

E-mail: evgvolch@list.ru

Особенности развития эмоциональной сферы у детей младшего школьного возраста

Проблема развития эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста является одной из наиболее значимых социально-педагогических проблем. Дети 21 века уже с самого рождения готовы к конкуренции и достижению конкретных результатов. Вследствие этого, возникают детские конфликты, внутренние проблемы, сказывающиеся на негативном развитии личности, которые постепенно способствуют замкнутости, застенчивости и тревожности. Младший школьный возраст – период психического развития, когда происходит формирование личностных качеств. На эффективность становления личности ребёнка оказывают многие факторы, в том числе

эмоциональная сфера. Именно она способствует «чтению» эмоциональных состояний других людей и пониманию собственных, что существенно для развития младшего школьника [2].

Развитие эмоциональной сферы является сложной задачей для детей младшего школьного возраста, вследствие того, что они неосознанно переходят на новый этап своей жизни, изменяется ведущий вид деятельности. У младших школьников начинают проявляться следующие особенности: резко реагируют на задевающие явления; скрывают своё недовольство и раздражение; не стараются понять чувства других людей; познавательный интерес и эмоциональное состояние зависит от красочности. Именно поэтому понять эмоциональную сферу детей достаточно сложно для педагога, необходима дополнительная диагностика, которая позволит более подробно разобраться в чувствах и эмоциях.

Примером такой диагностики может послужить проективная методика «Кактус» М.А. Панфиловой [1], которая способствует своевременному распознаванию определенных качеств личности: агрессия, импульсивность, эгоцентризм, зависимость, демонстративность, осторожность, оптимизм, тревожность, экстравертность, интровертность, стремление к домашней защите или к её отсутствию. Такое тестирование было проведено с детьми младшего школьного в период обучения в школе. Результаты диагностики продемонстрировали преобладающие эмоциональные состояния младших школьников.

С помощью проективной методики «Кактус» нам удалось выявить, что больше половины детей (14 человек) настроены оптимистично. Однако у многих (56%) при этом проявляются признаки агрессии. Об этом свидетельствуют иглы, которые изображены длинными, торчащими и близко расположенными друг к другу. У 67% детей проявляется признак эгоцентризма и стремления к лидерству (изображённый крупный кактус расположен в центре листа и имеет зелёный цвет), а также склонность к импульсивности (63%).

Кактус, который изображён в единичном экземпляре, указывает на интровертность ребенка. Таких детей было выявлено в количестве 96%. Наличие выступающих отростков и цветочного горшка свидетельствует о признаке открытости и стремлении к домашней защите. Данная группа детей представлена 74%. Было также выявлено, что у 15% детей проявляется признак тревожности (использование темных коричневых оттенков и преобладание внутренней штриховки), а у 7% признак осторожности и скрытости. Многие не готовы действовать самостоятельно, они нуждаются в защите взрослого человека, в частности, родителя. Такие дети не могут контактировать с окружающими людьми, испытывают страх и неприязнь по отношению к ним. Некоторые пытаются справиться с трудностями самостоятельно, что не всегда удаётся, в результате становятся подвластны собственным эмоциональным переживаниям и тревогам. Следовательно, всё это указывает на то, что диагностируемые качества личности недостаточно сформированы у младших школьников.

Список использованных источников:

1. Данилина, Т.А. В мире детских эмоций: пособие для практических работников ДОУ [Текст] / Т.А. Данилина, В.Я. Зедгенидзе, Н.М. Стёпина. - М.: Айрис-пресс, 2004. – 160 с.
2. Крутецкий, В.А. Психология [Текст]: учеб. пособие для пед. училищ. / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1980. – 352 с.

Усольцева Ю.Е.,
студентка 464 группы,
факультета технологии и предпринимательства,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
Едренкина М.В.,
канд. пед. наук, доцент кафедры профессионально-

технологического образования
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
г. Шадринск
E-mail: maria-54room@mail.ru

**Организация и проведение контроля результатов освоения
дисциплины «Бухгалтерский учет в страховых организациях» будущих
специалистов страхового дела**

Контроль является одним из основных компонентов управления образованием и управления качеством образования. Процесс управления качеством образования становится невозможным без постоянной обратной связи, без информации о промежуточных результатах учебной деятельности, которая, получается, посредством контроля. Исходя из этой предпосылки, становится очевидна важность и актуальность исследования методики организации и проведения контроля результатов [4].

Проблема контроля знаний и умений обучаемых получила теоретическую разработку в работах педагогов и психологов С.И. Архангельского, Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, П.Я. Гальперина, Т.А. Ильиной, Е.И. Перовского, Н.Ф. Талызиной, В.И. Хальзова.

Различные аспекты организации и осуществления контроля освещены в трудах В.И. Гинецинского, М.С. Дмитриевой, В.Н. Ефимова, В.Н. Константинова, М.Н. Скаткица, И.И. Тихонова, В.А. Якунина [4].

Цель исследования на основе теоретического анализа методики организации и проведения контроля результатов освоения дисциплины выполнить проектирование фонда оценочных средств по дисциплине «Бухгалтерский учет в страховых организациях».

В ходе изучения данной темы мы рассмотрели, что чаще всего в педагогике применяется термин «педагогический контроль», под которым

понимают контроль в учебно-воспитательном процессе, который устанавливает соответствие теоретических знаний и практических умений и навыков, учащихся требованиям учебного предмета [4].

В различных исследованиях по педагогике и методике обучения выделяют следующие виды контроля [4]:

- предварительный;
- текущий;
- периодический (тематический);
- промежуточный;
- итоговый.

Согласно требованиям ФГОС СПО к оцениванию качества освоения программы подготовки оценка качества освоения образовательных программ должна включать текущий контроль успеваемости, промежуточную и государственную итоговую аттестации обучающихся. Оценка качества подготовки обучающихся и выпускников осуществляется в двух основных направлениях: оценка уровня освоения дисциплины и оценка компетенций, обучающихся [5].

Требования к результатам освоения дисциплины описаны в ФГОС СПО в виде требований к знаниям, умениям и опыту практической деятельности [5]. В нашем исследовании мы остановимся на проблеме организации текущего контроля, который осуществляется на каждом занятии, следовательно, оперативен, разнообразен по методам и формам.

Для его проведения на основе требований к результатам освоения дисциплины преподаватель формулирует результаты учебного занятия. Например, для теоретического занятия по теме «Классификация счетов бухгалтерского учета» в качестве результатов занятия мы выделили: знать группировку счетов по наиболее существенным признакам, позволяющим обеспечить единообразие в отражении хозяйственных операций, а также сопоставимость и сводимость соответствующих показателей. Для

практического занятия по теме «Составление бухгалтерского баланса» в качестве результатов занятия мы выделили: знать понятие о бухгалтерском балансе, план счетов, как составляется бухгалтерский баланс, и уметь составлять бухгалтерский баланс.

Текущий контроль состоит в наблюдениях за учебной деятельностью учеников, усвоением ими учебного материала, выполнением домашнего задания, формированием теоретических знаний, учебных умений и навыков, общих и профессиональных компетенций [3].

Текущий контроль может осуществляться различными методами [3]:

– контроль теоретических знаний мы можем осуществить с помощью методов устного контроля, таких как устный опрос, беседа, рассказ студента, объяснение, тестирование и т.д.;

– контроль практических умений осуществляется с помощью методов письменного контроля, таких как самостоятельная, контрольная, практическая и лабораторная работы, обеспечивающих глубокую и всестороннюю проверку усвоения, поскольку требует комплекса знаний и умений обучающегося.

В условиях требований применения различных активных технологий и форм обучения в образовательных организациях среднего профессионального образования часто применяют нетрадиционные формы контроля, например, кроссворд, викторина, игра, рейтинговый контроль.

ФГОС СПО в отношении текущего контроля требует, чтобы были созданы фонды оценочных средств, то есть описание всех применяемых средств контроля [5].

Фонд оценочных средств - совокупность описанных в установленном порядке контрольно-оценочных средств для измерения уровня достижения, обучающимся установленных результатов обучения [2].

Структурными элементами ФОС по дисциплине (модулю) являются [2]:

1. Титульный лист и лист согласования.

2. Паспорт ФОС, содержащий основные сведения о дисциплине и требования к результатам обучения по дисциплине.

3. Оценочные средства, распределенные по видам контроля, по планируемым результатам обучения и контролируемым разделам (темам) дисциплины.

4. Организационно-методическое обеспечение контроля учебных достижений (критерии оценки, план самостоятельной работы студентов).

Оценочные средства должны быть разработаны для всех видов работ, описанных в паспорте ФОС. На каждую компетенцию в соответствии с планируемыми результатами обучения (знания, умения, владение) приводятся типы контроля и виды оценочных средств [2].

Сами оценочные средства разделяются на блоки:

Блок А. Оценочные средства для диагностирования сформированности уровня компетенций (проверки результатов обучения) - «знать» (порядка 30 % от общего количества оценочных средств в ФОС по дисциплине): знание основных терминов, фактов, определений и т. д. Это могут быть тестовые задания, вопросы для устного собеседования, задания репродуктивного уровня. При наличии разработанного фонда тестовых заданий (ФТЗ) по дисциплине вместо всех тестовых заданий приводятся регистрационные данные ФТЗ [2].

Оценочные средства приводятся для каждого типа контроля, для уровня компетенций «знать».

Блок В. Оценочные средства для диагностирования сформированности уровня компетенций - «уметь» (порядка 30 % от общего количества оценочных средств в ФОС по дисциплине): простые практические контрольные задания, письменные работы, расчетно-графические задания, расчетно-проектные [2].

Оценочные средства приводятся для каждого типа контроля, для уровня компетенций «уметь».

Блок С. Оценочные средства для диагностирования сформированности уровня компетенций - «владеть» (порядка 30 % от общего количества

оценочных средств в ФОС по дисциплине): комплексные практические контрольные задания, задания на курсовое проектирование, выполнение и защита курсовых работ/проектов, творческих работ, научно-исследовательских работ [2].

Оценочные средства приводятся для каждого типа контроля, для уровня компетенций «владеть».

Основными этапами разработки ФОС являются следующие [2]:

1. Оформление титульного листа ФОС.
2. Оформление основных сведений о дисциплине выполняется в соответствии с рабочей программой учебной дисциплины.
3. Составление перечня тем (разделов) учебной дисциплины выполняется в соответствии с рабочей программой дисциплины.
4. Разработка матрицы соответствия тем и компетенций выполняется в соответствии с рабочей программой учебной дисциплины.
5. Определение количества компетентностно – ориентированных заданий (КОЗ) выполняется на основе заполненной матрицы соответствия тем и компетенций.
6. Установление обязательных и дополнительных форм контроля для всех категорий образовательных целей. Установление обязательных форм контроля осуществляется в соответствии с таблицей, содержащей сведения об учебной дисциплине.
7. Разработка итоговой таблицы используемых контрольно – измерительных материалов.
8. Разработка заданий для требуемых форм контроля.
9. Заполнение итоговой таблицы используемых контрольно – измерительных материалов (КИМ).
10. Разработка организационно-методических материалов фонда оценочных средств по дисциплине. В общем случае к таким материалам относят календарный план-график проведения контрольно-оценочных

мероприятий на весь период изучения дисциплины, описание организации промежуточного, текущего и итогового контроля по дисциплине.

11. Разработка эталонных ответов на задания.

В нашей работе для разработки фонда оценочных средств мы рассмотрели методы и приемы текущего контроля уровня освоения учебной дисциплины «Бухгалтерский учет в страховых организациях» на примере темы «Классификация счетов бухгалтерского учета». Для текущего контроля мы предлагаем применять такие методы как, устный опрос, беседа, тестирование, письменная контрольная работа и практическая работа на теоретических и практических занятиях.

Проведя анализ нормативных документов подготовки будущих специалистов страхового дела, мы выполнили проектирование фрагмента учебного процесса по «Бухгалтерскому учету в страховых организациях», а также разработали оценочные средства для оценки уровня освоения дисциплины.

На теоретическом занятии по теме «Классификация счетов бухгалтерского учета» мы предлагаем провести контроль формирования теоретических знаний с использованием тестирования. Нами был разработан тест, включающий в себя 10 заданий с разными типами вопросов:

– первого уровня – на опознание (учащийся выбирает правильный ответ из альтернативы «да» - «нет»), на различение (в них дается несколько вариантов ответов и учащийся должен выбрать из них один или несколько правильных), на классификацию (учащийся должен установить соответствие между представленными видами или составить последовательность).

– второго уровня – тесты подстановки (в задании пропущено слово), тесты конструктивные (учащийся должен самостоятельно дать полную формулировку понятия). Использование данного метода позволяет определить уровень усвоения теоретического материала.

На практическом занятии по теме «Составление бухгалтерского баланса» для проверки теоретических знаний мы предлагаем провести контроль в форме заполнения кроссворда. Нами был разработан кроссворд, состоящий из 10 слов на тему «Бухгалтерский баланс». Для проверки уровня сформированности практических умений на занятии преподаватель организует практическую работу по решению задач по заполнению бухгалтерского баланса.

Таким образом, ФОС по теме «План счетов бухгалтерского учета финансово - хозяйственной деятельности» включает в себя комплекты контрольно – оценочных средств, предназначенных для оценки знаний, умений, общих и профессиональных компетенций обучающихся, а также для проверки соответствия (или несоответствия) уровня их подготовки требованиям соответствующего ФГОС по завершению освоения данной образовательной программы.

Таким образом, на основе теоретического анализа организации текущего контроля результатов освоения дисциплины, мы описали наиболее распространенные методы контроля в профессиональном обучении, показали методику их применения на занятиях по дисциплине «Бухгалтерский учет в страховых организациях», а также описали процедуру проектирование фонда оценочных средств.

Список использованных источников:

1. Понятие контроль в обучении. Функции, виды, формы и методы контроля [Электронный ресурс]: [Web-сайт]/. – М.: 2017. – Режим доступа: https://vuzlit.ru/454246/ponyatie_kontrol_obuchenii_funktsii_vidy_formy_metody_kontrolya - 02.04.2019.
2. Зудин В. Л. Методологические основы создания фонда оценочных средств по дисциплине [Текст]: монография / В. Л. Зудин, А. Г. Маланов, В. Ф. Шевчук— Ярославль: Изд-во ЯГТУ, 2013. — 164с.
3. Лебедева Т.Н. Социальная сеть работников образования [Электронный ресурс]: [Web-сайт]/Различные формы и методы контроля знаний

обучающихся. – М.: 2017. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/npro-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2017/11/26/razlichnye-formy-i-metody-kontrolya-znaniy> - 29.03.2019.

4. Педагогика и дидактика [Электронный ресурс]: [Web-сайт] / Методы и формы педагогического контроля. – М.: 2015. – Режим доступа: <http://5fan.ru/wievjob.php?id=96994> – 27.03.2019.

5. ФГОС СПО по специальности 38.02.02. Страхование дело (по отраслям) [Электронный ресурс]: [Web-сайт] / Введ. 2014.08.25. // Приказ Минобрнауки России. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_169382/ - 29.03.2019.

Фадеева М.П.,

магистрант первого года обучения
направление подготовки – Психолого-педагогическое образование,
профиль «Психология и педагогика воспитания»,
ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»,

г. Тольятти

E-mail: fadeevam75@mail.ru

Медяник Г.А.,

научный руководитель, канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»

г. Тольятти

E-mail: medyanik48@mail.ru

Результат и перспективы исследования лидерского потенциала подростков - активистов детского общественного объединения

Современное общество нуждается в лидерах, в людях социально-активных, грамотных, творческих, думающих, которые могут повести за собой, способных принимать решения и нести за них ответственность. Особо важную роль приобретает изучение лидерства среди подростков, так как именно в этом возрасте заложены и сформированы основы лидерского потенциала, который проявится во взрослой жизни. Подростковый возраст – это период появления актуальной потребности в самоутверждении, самореализации и в лидерской деятельности.

В психолого-педагогической науке сложилось несколько подходов к проблеме лидерства, которые принципиально различаются по позиции относительно вопроса происхождения данного феномена: «лидерами рождаются» или же «лидерами становятся»? Да, некоторые авторы могут убедить нас в том, что кто-то, несомненно, от рождения обладает некой «экстраординарной особенностью», которая делает его лидером, в то время как другие убеждены, что при условии определенного правильного сочетания образования, подготовки и имеющегося опыта лидера можно «создать» и сформировать.

Поиски объяснения феномена лидерства с начала 50-х гг. смещаются в область изучения групповых взаимоотношений. Так возникает комплексная, системная теория, включающая в себя идею «теории черт» и идею «ситуационной теории». Данную теорию мы рассматриваем как концептуальную в своей работе по развитию лидерского потенциала подростков.

В своей работе мы придерживаемся взглядов отечественных ученых [4], которые рассматривают лидера как центр группы, как субъекта управления межличностными связями в группе и ее руководителя.

Под лидерским потенциалом в нашем исследовании мы понимаем качественную характеристику личности, отражающую совокупность внутренних потребностей, возможностей, ценностного отношения, средств, способствующих достижению такого уровня интеграции компетентности, ответственности, активности и коммуникативности, который обеспечивает ее ведущее влияние на членов группы при совместном решении задач в различных областях жизнедеятельности [1].

Какие же условия способствуют развитию лидерского потенциала? Для ответа на этот вопрос необходимо первоначально определить уровень лидерского потенциала у обучающихся, что было сделано на этапе констатирующего эксперимента.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБУ «Школа №23» г.о. Тольятти.

На констатирующем этапе были исследованы учащиеся 8 классов в количестве 50 человек в возрасте от 13 до 15 лет, среди них 13 мальчиков и 37 девочек. Подростки являются членами школьного объединения "ШАНС". В контрольную и экспериментальную группу вошли подростки 13-15 лет, по 25 человек в каждой группе. При выборе экспериментальной и контрольной групп мы учитывали следующее: сходство уровней развития групп и характера взаимоотношений в них, общность структуры управления.

Для констатирующего этапа исследования был подобран диагностический инструментарий, направленный на изучение уровней сформированности лидерских качеств подростков, которые определяются по следующим критериям и показателям: когнитивный (готовность подростков к реализации себя в качестве лидера); личностный (сформированность лидерских качеств, коммуникативных и организаторских способностей); деятельностный (применение знаний на практике).

Результаты исследования по каждому критерию показали следующее: анкета «Лидерство и лидерский потенциал» определяет развитие когнитивного

критерия. Ответы подростков свидетельствуют о понимании ими, кто такой лидер. Уверены, что у всех людей есть лидерский потенциал 54% опрошенных, 46% опрошенных не согласны с данным утверждением. При этом 70% подростков считают, что лидерский потенциал можно реализовывать в себе, 30% обучающихся отрицательно ответили на данный вопрос.

В необходимости развития лидерского потенциала у современной молодежи убеждены 90% ребят и участие в общественном движении считают важным направлением в развитии лидерских качеств учащейся молодежи. Хотели бы посещать тренинги и занятия по развитию лидерских качеств 75% обучающихся.

Важно отметить, что 75% подростков считают, что в детском общественном объединении может быть несколько лидеров, при этом 30% детей отметили, что в их группах быть лидером предоставляется возможность каждому, 46% имеют такую возможность эпизодически. Роль организатора привлекает 65% подростков. Результаты опроса показывают стремления подростков быть организаторами, но реально роль организатора выполняют в школьном коллективе – 35% подростков.

Таким образом, анализ анкеты позволил сделать ряд важных для нашего исследования выводов.

1. Стремление к лидерству – характерная особенность подросткового возраста.
2. Большинство опрошенных, желая вести, активный образ жизни, готовы быть организаторами различных дел, взять на себя ответственность, но при этом понимают, что испытывают недостаток лидерских знаний и умений.

Следующая методика «Я – лидер» (автор А.Н. Лутошкин) определяет развитость лидерских качеств. Результаты, полученные в ходе проведения методики, свидетельствуют: 20% и 8% подростков контрольной и экспериментальной групп соответственно не умеют управлять собой, выполняют только исполнительскую функцию в группе; только 12% и 28%

испытуемых, осознают цели, умеют решать проблемы, в том числе и используя творческий подход, умеют работать с группой.

Результаты методики «КОС» (авторы В. В. Синявский и В. А. Федорошин), направленной на изучение личностного компонента исследуемого явления, позволили выявить качественные особенности коммуникативных и организаторских склонностей. Важно акцентировать внимание на следующих полученных результатах: ответы ребят свидетельствуют, что уровень развития коммуникативных способностей выше, чем уровень развития организаторских способностей. Данные результаты могут быть объяснены следующими причинами:

Данные изучения личностного компонента подкрепляются результатами, полученными по методике «Социометрия». Статусом лидера обладают 16% обследованных контрольной группы и 12% обследованных экспериментальной группы, статус предпочитаемого имеют по 52% подростков (одинаковое количество в обеих группах), статусом аутсайдера обладают 32% испытуемых контрольной группы и 24% обследованных экспериментальной группы.

Количественные данные по когнитивному, личностному и деятельностному критериям, выраженные в процентном отношении и представленные в таблицах 1, 2 и 3 свидетельствуют о том, что знаний о роли лидера в группе (когнитивный критерий) больше у обучающихся контрольной группы. Лидерские качества как личностные показатели больше присутствуют у испытуемых экспериментальной группы, в то же время они менее их демонстрируют в межличностных отношениях (деятельностный критерий), в отличие от обучающихся контрольной группы.

Таблица 1.

Уровень развития когнитивного критерия оценивания лидерских качеств, обучающихся (в %)

уровень развития	контрольная группа	экспериментальная группа
высокий	28	12
средний	64	68
низкий	8	20

Таблица 2.

Уровень развития личностного критерия оценивания лидерских качеств, обучающихся (в %)

уровень развития	контрольная группа	экспериментальная группа
высокий	12	28
средний	68	64
низкий	20	8

Таблица 3.

Уровень развития деятельностного критерия оценивания лидерских качеств, обучающихся (в %)

уровень развития	контрольная группа	экспериментальная группа
высокий	28	24
средний	44	36
низкий	28	40

На рисунке 1 представлены обобщенные данные оценивания диагностических критериев, полученных в ходе констатирующего эксперимента, которые позволяют представить уровень развития лидерского потенциала обучающихся контрольной и экспериментальной групп в виде диаграммы).

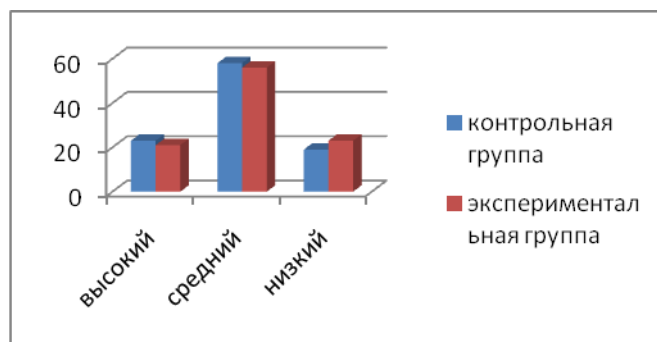


Рис.1. Диаграмма уровня развития лидерского потенциала обучающихся

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что на этапе констатирующего эксперимента уровень развития лидерских качеств, обучающихся контрольной и экспериментальной групп находится в целом на одинаковом уровне развития.

Анализ результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, позволяет предположить, что низкий уровень сформированности лидерских качеств может быть связан с недостаточным уровнем внимания в школе по формированию и развитию лидерских качеств обучающихся, а также может быть связано с личностными особенностями обследованных. Средний уровень сформированности лидерских качеств у подростков может быть связан с тем, что у обследованных имеются задатки и склонности к лидерству, но они не получают должного развития. Высокий уровень сформированности лидерских качеств учащихся может быть обусловлен развитием лидерских задатков вовремя внеучебной деятельности в школе, либо дополнительным образованием в других образовательных учреждениях.

Таким образом, по результатам диагностики уровня сформированности лидерских качеств на констатирующем этапе эксперимента можно сделать вывод о том, что в основном лидерские качества у подростков находятся в стадии развития.

Каковы перспективы развития лидерского потенциала подростков?

Процесс развития лидерских качеств подростков в детском общественном объединении будет эффективным, если будут реализованы следующие условия:

1. Систематическое вовлечение подростков в специально организованную деятельность, направленную на приобретение лидерского опыта.

2. Использовать в деятельности детского общественного объединения технологии социального проектирования с предоставлением каждому подростку возможности реализации различных позиций членов объединения (от исполнителя до организатора).

Сознательное участие в деятельности объединения предопределяет выполнение подростком роли субъекта познания, деятельности, общения, саморазвития. Это, в свою очередь, ведет к необходимости развития представлений о себе и других, умения строить с ними отношения, совместно участвовать в деятельности, самоутверждаться и, в конечном счете, проявлять свои лидерские качества [2].

Изменению ролевой позиции подростка в детском общественном объединении, приобретению опыта лидерского поведения, на наш взгляд, будет содействовать использование технологии социального проектирования. Отметим, что, решая задачу создания педагогических условий для развития лидерских качеств подростков в ДОО [3], необходимо исходить из представления, что в группе возможно наличие не одного, а нескольких лидеров, и каждый из них может иметь собственную сферу деятельности.

3. Систематически осуществлять педагогический мониторинг динамики развития лидерских качеств подростков.

Таким образом, детское общественное объединение, основанное, как правило, на общности интересов детей (а также взрослых), добровольном включении в совместную деятельность для решения конкретных задач, создает условия: для удовлетворения потребности подростка в равноправном положении со взрослыми; актуализации возможностей, не востребованных в других сообществах, членом которых он являлся или является; устранения

дефицита содержательного общения (разновозрастного в том числе); развития социального творчества, умения взаимодействовать с людьми, лидерских качеств.

Предоставляемая возможность в детском общественном объединении каждому ребенку осознать себя реальной частью общества со своими правами, обязанностями и их реальным, активным проявлением; наличие в ДОО субъект-субъектных отношений; наличие многообразной по содержанию социально ориентированной деятельности, способствующей познанию, развитию, самореализации личности, приобретению опыта лидерского поведения; разнообразие реализуемых подростком в объединении социальных ролей (позиций), являются предпосылками для развития лидерских качеств подростков.

Следовательно, детское общественное объединение можно рассматривать в качестве воспитательного пространства наиболее позитивного, благополучного, эффективного развития лидерских качеств подростков - его участников.

Список использованных источников:

1. Кричевский, Р.Л. Феномен идентификации в лидерстве у старшеклассников [Текст] / Р.Л. Кричевский // Социально-психологические проблемы личности и коллектива. – Ярославль: ЯрГУ. – 2012. – С. 122–126.
2. Марков, М.Ю. Развитие лидерских качеств и организаторских способностей в детском общественном объединении [Текст] / М.Ю. Марков. – М.: Изд. Просвещение. - 2014. - 92 с.
3. Руденко, И.В. «Педагогические маневры» сопровождения ученического самоуправления (от идей Л.И. Новиковой к современной практике) [Текст] / И.В. Руденко // сборник «Системный подход в воспитании: развитие во времени и пространстве». Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения академика РАО Людмилы Ивановны Новиковой. – 2018. – С. 390-395.

4. Уманский, А.Л. Педагогическое сопровождение детского лидерства [Текст]: автореферат дисс. д-ра пед. наук / А. Л. Уманский. – Кострома. - 2004. – 248 с.

Хабибулина М.Б.

Преподаватель,

ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж № 2»,

г. Челябинск

Научный руководитель: **Волчегорская Е.Ю.**

д.п.н., профессор, зав. кафедрой педагогики, психологии и предметных методик

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический

университет»,

г. Челябинск

К вопросу о развитии профессиональной компетентности студентов в условиях образовательного коучинга

На современном рынке труда в условиях непрерывной модернизации производства важнейшими качествами специалиста становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить правильные решения в нестандартных ситуациях. Работодатели заинтересованы не только в профессиональной компетентности выпускников, но и в их воспитанности, коммуникативности. Также важны такие качества, как обычная выносливость, дисциплинированность, умение владеть собой в сложных ситуациях [1].

Необходимость формирования и развития социально ориентированной личности, в полной мере, реализующей свой потенциал, знающего специалиста, ответственного за результаты и качество своей деятельности, ориентируют современного педагога на переход от организации фронтальной деятельности к технологиям индивидуального сопровождения студентов [2]. В последние годы

в педагогической реальности особое место начинает занимать технология коучинга, выступающая одной из эффективных технологий педагогического сопровождения и поддержки индивидуально-личностного профессионального развития будущих специалистов. Коучинг как «целостный многогранный подход к обучению и изменениям» [3] становится одной из форм актуализации внутренних ресурсов, как самого педагога, так и обучающегося в достижении планируемого результата. Миссия коучинга в образовании состоит в поддержке развития личности участников образовательного процесса, достижении максимальных результатов в профессиональной деятельности [4].

Содержательный и процессуальный компоненты технологии коучинга включают такие функционально-педагогические операции как:

- психолого-педагогическое сопровождение студентов в условиях партнерского взаимодействия;

- использование методов проективного и интерактивного социального взаимодействия как основы формирования профессиональной активности студентов;

- погружение будущих специалистов в процесс изучаемого материала путем создания приемов столкновения личностно значимых смыслов и разных сторон профессиональной деятельности, образующих профессиональные позиции;

- выявление эмоциональных состояний, которые возникают и преобладают в профессиональной деятельности, отношений человека к разным сторонам профессиональной деятельности, образующие профессиональные позиции;

- обеспечение в процессе обучения постижения студентами личностно и социально значимых ценностей и реально действующих мотивов труда.

Поэлементность структурности учебной деятельности студентов в технологической модели коучинга предопределяет интерактивность форм поддержки профессионально-педагогических инициатив будущих

специалистов и непосредственно педагога-коуча. В свою очередь, студенты получают наглядный пример коллаборативной среды, когда сам процесс достижения цели выступает в качестве мотивации, когда обучаемые по собственной инициативе вовлечены в творческий процесс.

Таким образом, данная технология, в отличие от традиционных, не заставляет идти за педагогом, перенимать его знания и опыт, а, напротив, помогает обучающимся и самим педагогам раскрывать внутренние ресурсы для развития собственной личности, воспитывает готовность к изменениям. Мы предполагаем, что это может стать мощным резервом к повышению профессиональной компетентности и педагогов, и студентов.

Список использованных источников:

1. Белотелова, Л.Н. Методическое сопровождение преподавателя колледжа как одно из условий обеспечения качества среднего профессионального образования [Текст] / Л.Н. Белотелова // Среднее профессиональное образование, 2009. – С.2.
2. Лобанова, Е.С. Технология коучинг как метод повышения эффективности процесса обучения иностранному языку студентов вузов [Текст] / Е.С. Лобанова // Актуальные проблемы лингвистики, переводоведения, литературоведения, лексикографии, теории и практики обучения иностранным языкам, 2017. – С. 173-175.
3. Skiffington & Zeus [Техст] – 2003. – р. 30
4. Пакратова, И.А. Формирование эмоциональной компетентности студентов по технологии коучинга [Текст] / И.А. Пакратова // Профессиональное образование в России и за рубежом, 2017. – №3 (27). – С. 103-110.

Халявин С.И.,
студент 211 группы
педагогического факультета,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
г. Шадринск

Шарыпова Н.В.,
к.б.н., доцент, заведующий кафедрой
биологии и географии с методикой преподавания
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
г. Шадринск,
E-mail: sharnadvla@yandex.ru

**Актуальные проблемы преподавания предмета химии
в профильных классах**

Химия, является важным предметом в школьной программе. Не смотря на свою важность и значимость в современном мире, к изучению данного предмета ученики приступают в 8 классе средней школы. В течение 8-9 классов на рассматриваемый нами предмет уделяется всего 2 урока в неделю. На наш взгляд, это недостаточное количество уроков для продуктивного и успешного усваивания изучаемого материала. Ведь химия, это очень объёмная и масштабная наука, которая включает в себя не только теоретический курс, но и практическую и лабораторную часть. Поэтому, дети не всегда хорошо воспринимают и понимают данный предмет. Многие учащиеся, воспринимают химию, как науку о превращениях, о некотором волшебстве. Конечно, все это верно. Но также следует отметить, что химия, это своеобразная часть естествознания, и она во многом отличается от других естественных наук, таких как физика, биология и других. Химия построена в основном на фактических материалах и уделяет внимание веществам, из которых состоят

окружающие нас объекты. Изучая строение и свойства веществ, химия получает новые вещества, которых раньше в природе не было; позволяет объяснить многие изменения в природе. Также, химия не стоит на месте, до сих пор продолжаются открытия новых элементов, закономерностей и законов.

В 10 классе перед учениками стоит вопрос о выборе профильного предмета, то есть с углублённым изучением. Учащиеся, которые, желают поступить в медицинские учебные заведения, или учебные заведения с химико-биологическим уклоном, выбирают непосредственно химико-биологический профиль. Разумеется, данный профиль, включает в себя изучение химии и биологии на повышенном уровне [1]. Изучение химии в 10 классе полностью посвящается органическим соединениям. Это важнейший раздел химических наук, изучающий строение и свойства на основе цепочек углерода [2]. Но все ли выполняется для успешного преподавания профильной химии для учеников старших классов? Химия, это один из сложнейших предметов в школе, поэтому для углублённого изучения химии, требуются определённые требования и стандарты. Также, по окончании средней школы, учащимся предстоит сдача экзаменов. Ученики, которые планируют поступать в вузы с химическим уклоном, обязательно сдают химию.

Во многих школах химия изучается как профильный предмет. Профильный предмет – это предмет повышенного уровня сложности, определяющий направленность конкретного профиля, в нашем случае, это химия. Обучение в профиле, это высококачественное обучение, которое даёт больше возможностей узнать новую и полезную для учеников информацию. Благодаря, профильному обучению, у учащегося формируется повышенный интерес к изучению предмета, накапливаются знания, происходит развитие навыков по предмету. Профильное изучение химии, предлагает в себе углублённое изучение предмета, решение задачи повышенного уровня, изучение дополнительной литературы, проведение лабораторных практикумов. Чтобы добиться наибольшей эффективности, учащийся должен помимо

классной работы, уделять большое внимание и самостоятельному обучению, это и есть первая проблема изучения химии в профильных классах. Недостаточное количество занятий, влечёт за собой множество минусов. Это недостаточная подготовка учащегося к экзаменам. Как было сказано выше, химия, это научно-объёмный предмет, насыщенный фактическим материалом, учитель не сможет за 2-3 урока объяснить большой объём информации, да ещё и проверить практически всех учеников. Скорее всего, половину классной работы, подростку придётся выполнять на дому. Мы не отвергаем подготовку к химии самостоятельно, но ведь у учащегося, помимо профильных предметов, есть и другие, к которым также следует усердно готовиться. Вторая проблема, это не соответствующая материальная база, то есть не достаточное количество профильных учебников или вовсе их отсутствие. С такой проблемой школы сталкиваются часто. Ведь учебная литература, помогает ученику во всех аспектах. Также, учащийся должен учиться искать нужную информацию, своими словами фильтровать информацию. Мы знаем, что чтение очень помогает нам усваивать нужный и необходимый материал. Третьей проблемой, является нехватка педагогических кадров. Во многих школах нет учителей химии. Это связано со многими внутренними факторами. Нельзя не затронуть проблему сложности экзаменационных заданий по химии. Некоторые учителя запугивают детей трудностью экзамена по химии, тем самым провоцируя отказ учащегося от экзамена по данному предмету. Профильная химия также включает в себя общее понимание научной картины природы, исторические сведения, отражающие этапы становления и развития органической химии как науки, экологические вопросы, связанные с производством и применением органических веществ, с современным синтезом, важнейших органических соединений, которые в свою очередь имеют огромное практическое значение [3].

Выделив некоторые проблемы профильной химии, необходимо выделить и пути решения проблем преподавания профильной химии: 1) обеспечение

школ новой, современной литературой, учебными пособиями, необходимым материалом; 2) переиздание старой учебной литературы, так как в старых учебниках много полезной и нужной информации, касательно химии; 3) педагогический коллектив, должен вызывать интерес у учащихся химией; 4) взаимный интерес и отдача в отношении «педагог-ученик»; 5) увеличение количества часов школьной химии.

Таким образом, мы рассмотрели основные проблемы преподавания химии в профильных классах и возможные пути их решения. Перспектива развития химии в современном мире носит большое значение. Ведь химия, это уникальная наука, которая насыщена интересными фактами, законами и широко применяется человечеством на практике. Профильная химия, это важный предмет, благодаря которому, у каждого ученика есть шанс поступить не только в химико-биологические вузы, но и в медицинские.

Список используемых источников:

1. Каверина, А.В. Нормативная база профильного обучения химии в средней (полной) школе [Текст] / А.В. Каверина // Химия. – 2007. – №02(721). – С. 24-17
2. Сайт учителя химии Давыдовой Н.Б [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sites.google.com/site/sajtucitelahimiiidavydovojnb/metodiceskaa-rabota/uroki-himii/11-klass-profilnyj-uroven>, свободный. – 19.03.2019.
3. Органическая химия [Электронный ресурс] : интерактивный мультимедиа учебник / Дерябина Г.И., Г.В. Кантария, Грошев Д.И. – Режим доступа : <http://orgchem.ru/>, свободный. – 19.03.2019.

Храмцова К.А.,

магистрант первого года обучения
направление подготовки: Педагогическое образование,
профиль Педагогика и методика начального образования,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»
г. Челябинск
E-mail: xramcova.ksenia@mail.ru

Шишкина К.И.,

к.п.н, доцент кафедры педагогики, психологии и предметных методик,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»
г. Челябинск
E-mail: Shishkinaki@cspu.ru

Теоретические аспекты вопроса «формирования основ здорового образа жизни у младших школьников средствами взаимодействия участников образовательных отношений»

Сохранение и укрепление здоровья - важнейшая ценность человеческой жизни. Понимание этого должно приходить к человеку с самого детства. Здоровье является основным компонентом гармоничного развития человека. На сегодняшний день проблема организации помощи ребенку в сохранении, укреплении и формировании здоровья очень актуальна.

Здоровье каждого человека является необходимым условием его жизнедеятельности. Оно оказывает огромное влияние на активность и дневную энергию, необходимая в течении всего учебного или рабочего дня, отражающаяся на эффективности деятельности, на показателях здоровья школьника, коллектива, семьи, общества. И самой главной формой активности

человека, направленной на сохранение, улучшение и поддержание здоровья, является здоровый образ жизни.

Здоровый образ жизни (ЗОЖ) можно охарактеризовать, как активную деятельность людей, направленную в первую очередь на сохранение и улучшение здоровья. При этом необходимо учесть, что образ жизни человека и семьи не складывается сам по себе в зависимости от обстоятельств, а формируется в течение жизни целенаправленно и постоянно.

Еще в древности ученые занимались вопросом здорового образа жизни. В настоящее время разработано огромное количество методического пособия, так как в развивающемся обществе здоровью учеников придается главная роль и значимость. Сегодня понятие «здоровье» характеризуется не просто отсутствием каких-либо заболеваний, а психическое, физическое и социальное благополучие индивида.

У большинства детей не сформированы знания о здоровье и здоровом образе жизни в целом. Родители очень мало в последнее время уделяют этому пристальное внимание. А ведь здоровье – это залог успеха каждого человека.

С самого детства нужно рассказывать своим детям о том, что нужно делать, чтобы быть полноценным членом общества.

Так как вся ответственность лежит на родителях, именно они должны приучать ребенка к правильному режиму сна, к правильному режиму питания, к гигиене, регулировать их физические нагрузки.

И придя в школу, эти элементарные основы у них должны уже быть, а учитель может и должен эти знания дополнить.

Поэтому основная цель у всех учителей - это формирование основ здорового образа жизни у младших школьников средствами взаимодействия участников образовательных отношений.

Для этого, нужно проводить как теоретические занятия (беседы, чтение литературы, обсуждение в группах), так и практические (различные интеллектуальные игры, игры на свежем воздухе, соревнования, экскурсии).

Ведь именно в этих формах ребенку проще всего усвоить такие понятия, как «здоровье», «здоровый образ жизни», «здоровьесбережение» и т.п. Для того, чтобы процесс был более эффективным их можно и даже нужно проводить с родителями, а также вместе с участниками образовательных отношений. Некоторые задания могут быть рекомендованы для работы дома.

Здоровый образ жизни объединяет всё, что способствует успешному выполнению игровой, учебной, трудовой деятельности, общественных и бытовых функций, выполняемых оптимальных условиях, способствующих сохранению, укреплению здоровья и повышению работоспособности.

В занимательной форме во внеурочной деятельности, в играх, беседах, в практической деятельности, ребенку проще усвоить такие понятия, как «здоровье», «здоровый образ жизни», «здоровьесбережение» и т.п.

Именно взаимодействие семьи и школы дает более полезные плоды в формировании основ здорового образа жизни. Они должны детям не просто рассказывать, как это делать, но и показывать на личном примере.

Нельзя научить ребенка тому, чего не умеешь делать сам. Как правило дети смотрят на своих родителей, на своих учителей, стараются им соответствовать.

Очень важно, чтобы соблюдались все факторы, формирующие здоровый образ жизни и в точности работали все методы и рекомендации педагогов.

Как показывает практика число учащихся детей в младшей школе, страдающими различными заболеваниями и имеющие какие-либо ограничения по состоянию здоровья растет с каждым годом.

Многие дети приходят в школу с ослабленным здоровьем, а процесс обучения требует от ребенка больших физических и нервнопсихологических затрат. Каждый учитель-практик решает эту проблему по-своему как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Важно, чтобы дети не просто получали валеологические знания, но и могли их использовать на практике. Эти знания о

здоровом образе жизни более полно учитель может формировать во внеклассных часах.

Касперович Е.В. считает, что образ жизни включает основную деятельность человека, куда входят трудовая, социальная, психоинтеллектуальная, физическая активность, общение и бытовые взаимоотношения [2, с. 5].

Формирование здорового образа жизни средствами взаимодействия участников образовательных отношений является основой в укреплении здоровья населения путем изменения стиля и уклада жизни, его оздоровление с использованием гигиенических знаний в борьбе с вредными привычками и преодолением неблагоприятных сторон, связанных с жизненными ситуациями.

Кузнецова Л.В. выделяет, что в нашей стране внедрение ЗОЖ идет очень медленно и постепенно, и поэтому эффект минимальный. Из объективных причин, по ее мнению, можно выделить слабую экономическую базу развития физкультурно-оздоровительного движения, плохая оснащенность физкультурных знаний, несовершенство его структуры, отсутствие (у большинства населения) традиций ЗОЖ; среди необъективных - неорганизованность личности (пассивность, неумение организовать активный досуг, материально-бытовую неустроенность большинства семей), а также недостаточную убежденность, грамотность, нестабильность мотиваций и потребностей в двигательной активности [3, с. 21].

Без физического самовоспитания, включающего в себя самопознание, определение целей и задач, практическое осуществление индивидуальных планов и программ, невозможна реализация здорового образа жизни. Позитивное влияние здорового образа жизни на личность обусловлено, с одной стороны, умением младшего школьника занять действенную позицию в отношении своего здоровья, а с другой - соответствовать этой позиции, подчинить действия и поступки требованиям здорового образа жизни.

Наблюдения и экспериментальные работы давно позволили медикам и исследователям разделить причины, влияющие на здоровье человека, на биологические и социальные. Подобное деление получило философское подкрепление в понимании человека как существа биосоциального. Медиками, прежде всего к числу социальных причин относятся жилищные условия, уровень материального обеспечения и образования, состав семьи и т.д. Ю.П. Лисицын, рассматривая причины риска здоровья, указывает на вредные привычки (табакокурение, потребление алкоголя, неправильное питание), загрязнение среды обитания, а также на "психологическое загрязнение" (сильные эмоциональные переживания, стрессы) и генетические причины [4, с. 192].

О.С. Васильева, говоря о наличии ряда составляющих здоровья, в частности, таких как физическое, психическое, социальное и духовно - нравственное здоровье, рассматривает причины, оказывающие преимущественное влияние на каждую из них. На психическое здоровье в первую очередь воздействуют система отношений человека к себе, другим людям, жизни в целом; его жизненные цели и ценности, личностные особенности. Социальное здоровье личности зависит от соответствия личностного и профессионального самоопределения, удовлетворенности семейным и социальным статусом, гибкости жизненных стратегий и их соответствия социокультурной ситуации (экономическим, социальным и психологическим условиям) [1, с. 269]. И, наконец, на духовное здоровье, являющееся предназначением жизни, влияет высокая нравственность, осмысленность и наполненность жизни, творческие отношения и гармония с собой и окружающим миром, любовь и вера. Вместе с тем, автор подчеркивает, что рассмотрение этих причин, как отдельно влияющих на каждую составляющую здоровья достаточно условно, так как все они находятся в тесной взаимосвязи [1, с. 269].

Работа по формированию у ребят основ здорового образа жизни должна носить систематический, постоянный характер, но, к сожалению, следует отметить, что во многих школах она носит поверхностный характер. Необходимость постоянной работы по формированию здорового образа жизни обусловлена всё более ухудшающимся как индивидуальным, так и общественным здоровьем детей. Наиболее важно создание команды, осуществляющей профилактическую программу. При этом большую роль играет личность организатора и руководителя. В обучении и воспитании необходимо учитывать, что они склонны слушаться тех, кого любят и уважают. Активность, заинтересованность и эрудированность педагога, а также его умение вызвать доверие, уважение и интерес учащихся способствуют повышению эффективности данной работы.

Однако несмотря на достаточное количество методического пособия и большой степени изученности вопроса, не все учителя эффективно используют существующие методы и приемы.

Очень важно, чтобы в дальнейшем ребенок не просто знал теоретические аспекты здорового образа жизни, но и мог применить все формы и методы на практике, пользовался умением в течении всей жизни и в последующем воспитывал здоровое поколение, так как именно оно являются нашим будущим.

Таким образом, если будет осуществляться взаимодействие всех участников образовательного процесса, у ребенка сложится более четкая картина о том, что такое «здоровье», «образ жизни», «здоровый образ жизни» и «здоровьесбережение».

Список использованных источников:

1. Васильева, О.С. Валеология - актуальное направление современной психологии [Текст] / О.С. Васильева // Психологический вестник РГУ. Ростов-на-Дону. – 1997. - Вып. 3. - С.406-411.
2. Касперович, Е.В. Проблемы в формировании здорового образа жизни [Текст] / Е.В. Касперович // Мн. - БГУ. - 2005. - С. 5-6.

3. Кузнецова, Л.Ф. Здоровый образ жизни: жизненные навыки [Текст]: пособие для педагогов к факультат. занятиям в 5-м кл. общеобразоват. учреждений / Л.Ф. Кузнецова // Минск: Нац. ин-т образования. - 2010. - С. 144.

4. Лисицын, Ю.П. Образ жизни и здоровье людей [Текст] / Ю.П. Лисицын. – М.,1982. - С. 40.

Черепанова А.Н.,

студентка 464 группы

факультет технологии и предпринимательства

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

г. Шадринск

Применение ТСО в профессиональной подготовке будущих специалистов

В современном мире технологии не стоят на месте, а с каждым днём развиваются всё больше и больше. Для любой профессии развитие технологий – это большой шаг вперёд. Не обошёл прогресс и учебные заведения.

При рациональном использовании ТСО улучшаются условия труда преподавателей, усвоение знаний обучающихся, уменьшается время для усвоения знаний, что позволяет увеличить объём информации обучающихся, создаёт проблемные ситуации, улучшает эмоциональный фон, увеличивает возможности поисковой деятельности обучающихся. Кроме этого ТСО открывает новые возможности обучения: домашние задания, дистанционное обучение, досуговая работа со студентами и т.д.

Сегодня существует множество возможностей донести информацию до студентов не только вербально, мела и доски, но и с помощью средств технического обучения. Технические средства обучения намного упрощают процесс обучения, например, можно показать наглядно сложные схемы или

технические процессы. Также с их помощью можно обучать студентов с ограниченными возможностями на одном уровне со всеми.

Большую роль играет модернизация ТСО, а также их обслуживание. При отсутствии специалистов, неправильном обслуживании и эксплуатации ТСО быстро выходят из строя, требуются большие средства для их ремонта и замены. Многие СПО не могут позволить выделять средства на их обслуживание.

Огромной проблемой представляется неправильный подход преподавателей к использованию ТСО, а некоторые из них придерживаются консервативной методики обучения. Из-за этого многие студенты не могут осознать значимость какой-либо темы, вследствие чего происходят недопонимания. А при прохождении практики многие из них не могут применить теоретические знания.

Степень применения ТСО зависит от предмета, необходимости их применения, преподавателя, а также от программно-методического обеспечения. Условно можно выделить три уровня использования ТСО: эпизодический, систематический, синхронный. При эпизодическом преподаватель использует ТСО от случая к случаю. Систематический уровень при грамотном использовании позволяет расширять знания студентов, преподаватель последовательно включает ТСО на занятии. Синхронный уровень предполагает использование ТСО на протяжении всего занятия или большей его части.

Технические средства обучения (ТСО) - совокупность технических устройств с дидактическим обеспечением, применяемых в учебно-воспитательном процессе для предъявления и обработки информации с целью его оптимизации. ТСО объединяют два понятия: технические устройства (аппаратура) и дидактические средства обучения (носители информации), которые с помощью этих устройств воспроизводятся [1].

По функциональному назначению ТСО подразделяют на технические средства передачи учебной информации, контроля знаний, тренажерные, средства обучения и самообучения, вспомогательные средства [2].

. Кроме того, существуют технические средства, совмещающие функции различного назначения, - комбинированные.

Технические средства передачи информации: диапроекторы, магнитофоны, радиоустановки, музыкальные центры (аудиосистемы), проигрыватели, радиоузлы, кинопроекторы, киноустановки, телевизоры, видеоманитофоны и т. п. Отличительной особенностью всех этих технических устройств является преобразование информации, записанной на том или ином носителе, в удобную для восприятия форму.

Технические средства контроля объединяют всевозможные технические устройства и комплексы, позволяющие по определенной программе и заданным критериям с той или иной степенью достоверности оценивать степень усвоения учебного материала. Контролирующие ТСО бывают *индивидуальные* и *групповые*. Они отличаются типом обучающих программ и методом ввода ответа учащихся. По степени сложности контроля знаний варьируются от простых карт, кассет и билетов автоматизированного контроля до специальных компьютерных программ. Однако применение этих устройств, как показала практика, целесообразно лишь в узких пределах и не может заменить непосредственные контакты учителя с обучающимися во время анализа и оценки результатов их работы.

Тренажерные технические средства - специализированные учебно-тренировочные устройства, которые предназначены для формирования первоначальных умений и навыков. Использование тренажеров в обучении основано на применении специально разработанных программ действий, составляемых на основе процесса моделирования осваиваемой деятельности. Широко применяются в процессе обучения техническим специальностям.

Вспомогательные технические средства объединяют средства малой автоматизации (механизации) и аппараты, используемые для вспомогательных целей: движущиеся ленточные классные доски, устройства для перемещения карт, плакатов; устройства дистанционного управления комплексами компьютерной техники и затемнением предметных кабинетов; радиомикрофоны и т.п.

К *комбинированным техническим средствам (универсальным)*, выполняющим несколько функций, относятся замкнутые учебные телевизионные системы, компьютерные системы [2].

По характеру воздействия на органы чувств выделяют *визуальные, аудиосредства* и *аудиовизуальные средства*.

По характеру предъявления информации компьютерной техники ТСО можно разделить на *экранные, звуковые* и *экранно-звуковые* средства.

Эффективность использования компьютерной техники определяется тремя взаимосвязанными аспектами ее обеспечения - *техническим, методическим* и *организационным*.

Существует три системы приема информации:

- 1) визуальная;
- 2) аудиальная;
- 3) кинестетическая [3].

Из психологии известно, что зрительные анализаторы обладают более высокой пропускной способностью, чем слуховые. Глаз способен воспринимать миллионы бит в секунду, ухо - только десятки тысяч. Информация, которая была воспринята зрительно, по данным психологических исследований, более осмысленна и лучше сохраняется в памяти. В образовательном взаимодействии педагога и обучающихся важны несколько средств сохранения внимания: усиление впечатления, прямое требование внимания, меры против рассеянности, занимательность преподавания [4].

Современный процесс обучения невозможно представить без ТСО. Как было сказано ранее, процесс обучения упрощается как для педагогов, так и для студентов. Не стоит забывать о том, что ТСО не заменяют преподавателя в его отсутствие и не несут главную роль. Стоит помнить одно из важных правил при использовании на уроках: ТСО - это «помощник» преподавателя.

Педагог на протяжении всего занятия играет главную роль. Он мотивирует студентов, а также объясняет новый материал для них или для конкретного студента. Однако с появлением электронной образовательной среды у педагогов появилась новая роль – наставника. Данная роль обусловлена тем, что педагог и студент в данной среде равны и имеют одинаковый доступ к информации. Роль педагога наставника включает в себя новые дидактические задачи, которым педагог должен научиться: глобально и критически мыслить, а также обладать эффективной коммуникацией при устном и письменном общении.

Информационные технологии, которые часто применяются в учебном процессе на сегодняшний день, можно разделить на две группы:

1) сетевые технологии, использование локальных сетей, а также глобальную сеть Internet;

2) технологии, ориентированные на локальные компьютеры.

В настоящее время многие образовательные учреждения снабжены интерактивными досками (далее ИД). Интерактивная доска - это комплекс оборудования, позволяющий педагогу сделать процесс обучения ярким, наглядным, динамичным, помогает эффективно осуществлять обратную связь, повышает эффективность обучения, вносит в учебный процесс новое восприятие, способствует повышению мотивации обучающихся. Однако отношение к ним у преподавателей разное. Некоторые преподаватели считают использование ИД в образовательной сфере верным решением, другие предпочитают придерживаться традиционных методик преподавания в своей профессиональной деятельности. Впрочем, со временем мы поняли, что

применение ИД на сегодняшний день позволяет обучающимся запоминать больший объём информации в сравнении с их предшественниками – школьными досками. Это связано с передачей информации, на ИД можно показать схему более красочно из-за чего ученик запомнит её быстрее. Соответственно, с применением ИД улучшается качество образования.

Основными способами использования ИД является:

- Демонстрация учебных пособий к уроку, например, видеоролик, фильм или презентация;
- Создание рисунка без использования компьютерной мыши;
- Изменение файла поверх текста, т.е. выделение без помощи мыши.
- Сохранение изменённого документа в специальном файле, с возможностью дальнейшего использования.

Из-за плохого финансирования не все колледжи имеют ИД сегодня, тогда прибегают к более дешёвому их аналогу – проектору. Проектор подключается к компьютеру и на экран выводится изображение. Данные предметы ТСО не так удобны, как ИД из-за ограниченности их использования.

Функции проектора ограничены, преподаватель может показать заранее подготовленный материал, выделять его нужно будет с помощью мыши. Изменить файл поверх материала невозможно. Не смотря на отсутствие некоторых функций усвоение материала остаётся прежним. В связи с тем, что проектор может передавать такую же яркую картинку, как и ИД.

Таким образом, сегодня большинство педагогов используют ТСО в процессе обучения, что позволяет им решать несколько задач: помощью ТСО педагоги могут дистанционно общаться с обучающимися, а также присутствовать на уроке дистанционно, объяснять материал с помощью ТСО, проверять уровень остаточных знаний и многое другое.

Список использованных источников:

1. Гафурова, Н. В. Педагогическое применение мультимедиа средств [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Н. В. Гафурова, Е. Ю. Чурилова ;

- Министерство образования и науки Российской Федерации, Сибирский Федеральный университет. – 2-е изд., перераб. и доп. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2015. – 204 с. – Доступ с сайта ЭБС Университетская библиотека online. – Режим доступа: https://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=435678&sr=1. – 14.12.2018.
2. Панфилова, С. А. Применение мультимедийных технологий в учебном процессе высшей школы [Текст] / С. А. Панфилова, Н. Р. Некрасова // Интеграция образования : науч.-метод. бюл. Регион. учеб. округа МГУ им. Н. П. Огарева. – 2014. – № 1. – С. 95-100.
3. Семендяева, О. В. Аудиовизуальные технологии обучения [Электронный ресурс] : учеб. пособие / О. В. Семендяева. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2011. – 156 с. – Доступ с сайта ЭБС Университетская библиотека online. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=232473>. – 21.12.2018.
4. Хуторской, А. В. Современные средства обучения [Текст] / А. В. Хуторской // Хуторской, А. В. Современная дидактика / А. В. Хуторской. – Санкт-Петербург, 2001. – С. 401-415.
5. Шафранов-Куцев, Г. Ф. Профессиональное образование в условиях информационного взрыва [Текст] / Г. Ф. Шафранов-Куцев // Вестник Тюменского государственного университета. – 2011. – № 9. – С. 6-13.

Чернецов П.И.

профессор кафедры педагогики и психологии,
ФГБОУ ВО "Челябинский государственный университет",
г. Челябинск,

Модернизация системы школьного образования.

Идеи и пути её реализации

В переходный период развития нашего общества тематика образования выдвинулась в центр общественных идей. Необходимость осмысления реальных проблем образования в современных условиях становится всё более актуальным и значимым. Образование является одним из основополагающих средств воспроизводства и развития культуры общества и человека, духовного, интеллектуального и профессионального потенциалов социума.

Актуальность данной проблемы обусловила необходимость модернизации системы образования, и прежде всего системы школьного образования.

Сущностное содержание понятия "модернизация" определяет целевую установку деятельности по ее реализации. Энциклопедическое определение этого понятия трактует его как изменение, усовершенствование, отвечающее современным требованиям. [7 стр.819.]

О проблемах модернизации образования говорят многие учёные [Н.Е.Кузьменко (5) и др.], подчёркивая, что эти проблемы обусловлены, прежде всего, недостатками в организации самого учебного процесса. Этих недостатков много. Среди этих недостатков следует указать такие как:

- учащиеся нередко проявляют слабость, когда от них требуется самостоятельность, инициатива, творчество.
- обучения – заучивание, гипертрофированная работа с учебником.
- учебно-воспитательный процесс по преимуществу сориентирован на модель «учитель как центр обучения», на «среднего ученика», будучи далёким от запросов, способностей, планов других учеников.
- апофеозом репродуктивного обучения являются экзамены, преодоление экзаменационных барьеров с их стандартами лимитируют живую мысль учащихся.

Всё это обуславливает необходимость модернизации процесса обучения. Эта необходимость носит объективный характер. Она диктуется требованиями повышения качества образования.

В связи с этим возникают вполне закономерные вопросы: Как, какими путями можно решать эти проблемы? Какими направлениями образовательной деятельности можно осуществлять повышение качества образования, развитие личности ученика в процессе обучения?

Можно указать несколько идей, лежащих в основе решения этой проблемы. Эти идеи вытекают из практики работы некоторых школ.

- Индивидуализированное обучение, учёт в учебно-воспитательном процессе персональных способностей и интересов.

- Совершенствование обучения и воспитания путём уменьшения наполняемости классов.

- Сокращение учебной недели.

- Модификация классно-урочной системы (множество типов уроков).

- Введение новых моделей обучения, таких как:

1. Индивидуально предписанное обучение. (Питсбургский университет США)

Суть: Тестирование учеников в начале обучения для определения стартового уровня. Составление для каждого ученика своей траектории обучения.

2. Модель поисковой ориентации.

Суть: включение исследовательских методик («Приглашение к исследованию»), игровое обучение, дискуссии.

3. «Школа будущего» с программой одного года.

В течение 12 лет обучения каждый ученик должен освоить ежегодно одну программу обучения.

4. Проект «Управляемое продвигающее обучение»

Предлагает разноуровневые программы для каждого ученика. Ученику предлагают изучать программу на уровне той ступени, которая соответствует его способностям и интересам.

5. Совершенствование методов обучения [С.Н.Лысенкова, И.П.Волков, Е.Н.Ильин и др.]

Предложены:

Методики опережающего обучения [С.Н.Лысенкова]; [6]

Методика коллективного способа учебной работы [В.К.Дьяченко]

На доске выписывают 10-14 понятий. Каждый школьник выбирает одно понятие и опрашивает товарищей, что им известно о нём. Затем «хозяева» одного понятия собираются вместе в малые группы и пытаются дать ему совместную характеристику.

Предлагаемые модели могут служить примером, образцом организации учебного процесса.

Предлагаются и другие модели модернизации учебного процесса:

В ряде стран изменён ритм учебного года;

Нет строгого ранжира парт, школьники располагаются в непринуждённых позах вокруг учителя;

Приоритет часто отдаётся решению проблемных задач, самостоятельной работе учащихся;

Широко применяется гибкое расписание;

Персональный ритм изучения учебного материала;

Использование особых дидактических материалов для самостоятельной работы;

Фиксированный минимум и максимум объёма усвоения учебного материала; подвижные учебные группы;

Учитель выступает как консультант и координатор.

Сотрудничество ученика с учителем. Важнейшей составляющей педагогического процесса становится личностно-ориентированное взаимодействие учителя с учениками;

Важной идеей модернизации школьной системы является её реформирование. Целевая установка этой идеи заключается в том, чтобы обеспечить широкому контингенту учащихся доступ к полноценным знаниям.

Реализация этой цели осуществляется с учётом тех замыслов, идей, которые определяют содержание её реализации. Такими идеями являются:

1. Идея создания школы действия вместо школьной учёбы.
2. Обучить детей в гомогенных классах, т. е. соединение детей со сходным уровнем развития
3. Идея интернациональной стратегии, т.е. органическое исследование экономических, политических и культурных процессов в мире.
4. Идея опережающего образования, т. е. надо давать такую систему знаний, которую можно применять в будущем.
5. Использовать в процессе обучения активные методы обучения и проблемные ситуации. Традиционные способы информации – устная и письменная речь, телефонная и радиосвязь уступают место компьютерным средствам обучения, использованию телекоммуникационных систем глобального масштаба;
6. Идея комплексного решения проблемы, когда осуществляется интеграция образования, то есть совмещаются различные формы и системы обучения.
7. Особая роль отводится духовному воспитанию личности, становлению нравственного облика Человека;
8. Намечается дальнейшая интеграция образовательных факторов: школы, семьи микро и макросоциума;
9. Увеличивается роль науки в создании педагогических технологий, адекватных уровню общественного сознания.

Основные тенденции модернизации образования характеризуются переходом:

- от учения как функции запоминания к учению как процессу умственного развития, позволяющего использовать усвоенное;

- от чисто ассоциативной, статической модели знаний к динамически структурированным системам умственных действий;
- от ориентации на усреднённого ученика к дифференцированным и индивидуализированным программам обучения;
- от внешней мотивации учения к внутренней нравственно-волевой регуляции.

Эти идеи вытекают из опыта работы многих школ. Они определяют и основные направления модернизации системы образования, тот преобладающий характер образовательной деятельности.

Таковыми направлениями являются:

1. Реформирование содержания образования через эволюцию школьных программ. Изменения школьных программ диктуется развитием науки, прогрессом, потребностями общественного развития. Содержание образования обогащается новыми процессуальными умениями, развитием способностей оперирования информацией, творческим решением проблем науки и рыночной практики с акцентом на индивидуализацию образовательных программ;
2. Демократизация систем образования
3. Гуманитаризация образования (увеличение доли гуманитарных наук);
4. Гуманизация образования;
5. Компьютеризация образования (использование современных технологий).

Практический опыт других стран указывает и на другие тенденции в развитии школьных систем. Такие как:

1. Увеличение сроков обязательного бесплатного образования.
2. Развитие негосударственных образовательных учреждений, т.е. частных школ.
3. Светскость образования.
4. Переосмысление ценностных ориентаций.

При этом основными принципами модернизации выступают:

1. Демократизация образования.

2. Альтернативность образования. (выбор из множества)
3. Опережающее развитие образования (учащиеся готовятся к будущим социальным, экономическим, культурным переменным).
4. Гуманизация (видеть нужно личность ученика).
5. Гуманитаризация образования.
6. Дифференциация. Непрерывность образования.
7. Развивающий характер обучения.

Модернизация образования носит объективно-субъективный характер. Объективность определяется необходимостью её осуществления, а вот выбор путей и идей реализации модернизации образования зависит от субъекта образовательной деятельности каковым является сам учитель, преподаватель.

Список использованных источников:

1. Багдасарьян, Н.Г. Ценность образования в модернизирующемся обществе [Текст] / Н.Г. Багдасарьян // Педагогика - 2008 - № 5 – С.34-39
2. Волков, И.П. Педагогика [Текст] / И.П. Волков. - М.: Педагогика, 1982. – 253 с.
3. Дьяченко, В.К. Общие формы процесса обучения: актуальные проблемы теории и практики обучения [Текст] / В.К. Дьяченко. - Красноярск: изд-во Красноярского университета, 1984. – 324 с.
4. Ильин, Е.Н. Путь к ученику [Текст] / Е.Н. Ильин. - М.: 1988. – 185 с.
5. Кузьменко, Н.Е. О модернизации образования в России [Текст] / Н.Е. Кузьменко, В.В.Чунин, О.Н. Рыжова // Педагогика. - 2005.- № 3 – С. 112-124.
6. Лысенкова, С. Н. Методом опережающего обучения: книга для учителя: из опыта работы [Текст] / С. Н. Лысенкова. — М.: Просвещение, 1988. — 192 с.
7. Модернизация. Советский энциклопедический словарь [Текст]. – Изд-е 4-е.-М.:,1987. – 263 с.

Чернова Н.В.

магистрант первого года обучения
направление подготовки – «Психолого-педагогическое образование»,
профиль «Педагогика и психология воспитания»,
ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»,
г. Тольятти

Формирование ценностного отношения к истории родного края у школьников в дополнительном образовании

Ценностное отношение к истории имеет общественную значимость. Оно принимается и осознается каждым человеком и находится в узкой связи с другими ценностными ориентирами человека, прослеживается во всех видах отношений, придавая деятельности человека эмоциональный характер и исторический смысл.

История по ценностной сути определяется интересами людей. Осознание истории края как высшей ценности заключается в формировании ответственности за сохранение исторических событий, памятников, понимание важности героических поступков, влияющих на положительные мотивы поведения личности.

Сохранение и укрепление истории края является одной из важнейших социальных, политических задач, стоящих перед обществом. Острую проблему составляет отсутствие знаний у учеников об истории своего края, что связано с низкой мотивированностью изучать историю родного края. Настоящая проблема сложна и требует осмысления основ развития чувств к формированию ценностного отношения к истории края на всех возрастных периодах жизни школьника [3, с. 44].

На сегодняшний день актуальность проблемы ценностного отношения к истории края отражена в Законе РФ «Об образовании» воспитание гражданина

и любви к Родине выделяется основным принципом в области образования нашего государства. В «Концепции духовно-нравственного воспитания личности гражданина России» патриотизм выделяется как одна из базовых национальных ценностей, которая рассматривается в виде любви к Родине, к своему народу, к своей малой Родине, служение Отечеству [1, с. 7].

Безусловно, начинать формировать знания об истории необходимо с первой ступени школьного обучения. Изменения, которые характерны данному возрастному периоду (быстрое развитие психики, носящая социальный характер, изменение образа и режима жизни школьника, приобретение новых интересов и обязанностей, потребностей, где главными становятся потребность в обучении, получение и приобретение знаний, умений и навыков).

Активность, отзывчивость, чувствительность школьника помогает установить критерии ценности, сформировать в этом возрасте ценностное отношение к истории своей родины, обеспечить устойчивым характером, создать жизненную позицию.

В нашем исследовании ценностное отношение к истории края рассматривается как устойчивое образование личности, опирающееся на эмоционально-чувственное восприятие, отражающее осознание ценности истории, направленное на сохранение и развитие уровня своего края.

Наблюдается широкое разнообразие научных исследований, отражающих специфику формирования ценностного отношения школьников к истории края в образовательных учреждениях. Возможность дополнительного образования обладает также большим потенциалом в формировании ценностного отношения к истории края, но разработанность методов практически отсутствует [2, с. 264].

Дополнительное образование дает возможность формирования ценностного отношения к истории края. Дополнительное образование — это как одно из условий для роста ребенка как личности, в условиях непрерывного образования, которое формирует систему знаний, конструирует более полную

картину мира и помогает реализовать собственные способности и склонности ребенка, обеспечивает органичное сочетание досуга с различными формами образовательной деятельности, формирует ключевые компетентности: в сфере познавательной деятельности, в сфере социально-трудовой деятельности, в сфере гражданско-правовой деятельности, в сфере культурно-досуговой деятельности.

Таким образом, наиболее благоприятна для формирования ценностного отношения к истории родного края деятельность детско-юношеской организации в сфере гражданско-правовой деятельности.

Работу необходимо строить так, чтобы каждый школьник мог проникнуться славой родного края, почувствовать свою принадлежность к общественным событиям своего края. Но не стоит ограничиваться только показом особенностей края, знакомя детей с родным краем. Иначе у обучающихся может сложиться ошибочное представление о родном крае, как части большой страны – России, в котором они живут.

Организация работы по изучению родного края и родной страны должна вызвать у школьников большой интерес, развить любопытство к истории края. Наблюдая, ученики эмоционально воспринимают окружающее, в этом помогают яркое, живое слово, музыка, изобразительное искусство. Слушая песни, стихи о родном крае, о подвигах и труде, о природе родной страны, школьники могут испытывать радость или печаль, ощущать свою причастность к происходящему. Прогулки и экскурсии к достопримечательностям города показывают окружающую красоту, важность для народа, заставляют бережно к ней относиться.

В произведениях устного народного творчества заключена особая воспитательная ценность, влияющая на формирование чувств любви к родному краю.

Вовлечение школьников в активную деятельность организации влияет на эмоциональное отражение, побуждает к интересу познания истории, потребности в сохранении её.

Коллективная деятельность участников организации способствует формированию позитивного отношения к своей истории, на основе коммуникации школьники воспринимают историю к ценности. Ценностное отношение к истории родного края помогает участие школьников в творческой деятельности.

Ценностное отношение к истории выстраивается на основе понимания, оценивания, планирования действий самих школьников в настоящем и будущем [4, с. 27].

Любовь к родному краю, к своей маленькой Родине не возникает само по себе. С самого раннего возраста необходимо целенаправленное воздействие на человека. Среда, образ жизни в семье, отношение в детском коллективе - всё это формирует чувство любви и отношение к месту, где школьник живёт.

Список использованных источников:

1. Данилюк, А.Я., Кондаков, А.М., Тишков, В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст]. – М.: Просвещение, 2011. – 24 с.
2. Еремина, И.С. Сущность проявления феномена гражданственности в структуре личности [Текст] / И.С. Еремина // Народное образование. – 2012. - №9. - С. 259 – 267.
3. Лубский, А.В. Гражданский патриотизм: о совместимости патриотизма и гражданственности в российском обществе [Текст] / А.В. Лубский // Гуманитарий Юга России. - 2017. - № 1. - С. 42 – 59.
4. Махина, Н.С. Основные этапы формирования гражданственности у младших школьников на основе исторических представлений о родном крае [Текст] / Н.С. Махина // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2014. - №9. - С. 23 – 28.

Чигвинцева А.С.

магистрант первого года обучения

Направление подготовки – Педагогическое образование,
Профиль – «Психолого-педагогическое сопровождение семьи»,

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»,

г. Челябинск

E-mail: chigvintseva-96@mail.ru

Научный руководитель: **Жукова М. В.**,

к.п.н., доцент кафедры педагогики, психологии и предметных методик,

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»,

г. Челябинск

E-mail: zhukova_mv@mail.ru

Работа педагога-психолога с семьей по профилактике агрессивного поведения младших школьников

В последнее время изучение проблемы агрессивного поведения младших школьников стало одним из самых популярных направлений исследовательской деятельности психологов всего мира. На эту тему написано огромное количество статей и книг. Проблема воспитания младших школьников с агрессивным поведением является одной из центральных психолого-педагогических проблем современности. Столкновение ребенка с миром других детей, а также миром взрослых и самыми разнообразными явлениями жизни далеко не всегда происходит у него безболезненно, а как правило, сопровождается ломкой многих жизненных представлений, установок, изменением желаний и привычек, недоверием к другим людям. На смену одним чувствам приходят другие, которые могут носить и патологический характер.

Учителя в школе отмечают, что агрессивных детей становится с каждым годом все больше, с ними трудно работать, и, зачастую, учителя просто не знают, как справиться с их агрессивным поведением.

Агрессивность – свойство личности, целенаправленное разрушительное поведение, заключающееся в наличии деструктивных тенденций, с целью нанесения вреда тому или иному лицу. Это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения (Р. Бэрн, Д. Ричардсон) [1].

Актуальность исследования определяется повышением агрессивной среды и, следовательно, повышением уровня агрессии детей, а также недостаточной осведомленностью родителей в способах предупреждения данной проблемы. В нынешних условиях актуальность данного вопроса не вызывает сомнений.

Начиная с 2005 г. сотрудники Института социологии РАН проводили во многих больших и малых городах России опросы «трудных» и обычных младших подростков и школьников младшей школы, их родителей и учителей. Исследования вели как традиционным способом личного интервью, так и в режиме онлайн в сети Интернет.

В ходе исследований выяснилось, что среди младших школьников 3-4 классов почти половина (48%) имеет опыт участия в драках. Что такое вандализм, могут сказать с полным знанием дела и на личном опыте 43% детей младшего возраста. Очень тревожная цифра: 14% детей возраста 4-5 класса и 2% 1-2-классников поставили галочку в строке «избиение с группой человека».

В Декларации прав ребёнка, принятой Генеральной Ассамблеей ООН в 1959 году, установлены принципы, опираясь на которые, должна вестись работа с любым ребенком. В декларации говорится о том, что ребёнку законом и другими средствами должна быть обеспечена специальная защита, а также, ребёнок должен быть защищен от всех форм небрежного отношения, жестокости и эксплуатации.

К сожалению, статистика говорит об обратном. Небрежные отношения, незащищенность, издевательства и унижения со стороны агрессивных детей, не дают право на нормальное развитие и становление крепкой психики ребенка.

А. В. Петровский, российский психолог, специалист в социальной психологии и психологии личности, под агрессией понимает, индивидуальное или массовое поведение, направленное на нанесение физического или психологического вреда человеку или людям. Психолог, анализируя, это явление отмечает, что агрессивность устойчивая черта личности. Таким образом, А.В. Петровский, утверждает, что агрессия - это социальное явление, которое носит деятельный характер, а агрессивность – черта характера личности [2].

Т.М. Трапезникова считает, что явление детской агрессивности можно охарактеризовать как направленность активной энергии против чего-либо или кого. Так же педагог уточняет, что существует гендерная обусловленность уровня детской агрессивности. В ходе психолого-педагогических исследований Т.М. Трапезникова установила источники детской агрессивности, к числу которых автор относит:

- переизбыток энергии
- подавленность, униженность, стрессы, неуверенность в себе (агрессивность, происходящая из внутренней неуверенности или тревоги, может явиться, следствием напряженных семейных отношений);
- эмоциональная неудовлетворенность и нестабильность ребенка, эмоциональный голод (данное явление, возникающее в семье, может негативно повлиять на становление человеческого характера) [3].

Ряд немаловажных различий отметил С. Фешбах, разграничив друг от друга экспрессивную, враждебную и инструментальную агрессию.

- экспрессивная агрессия представляет собой произвольный взрыв гнева и ярости, нецеленаправленный и быстро прекращающийся, причем источник нарушения спокойствия не обязательно подвергается нападению.

- целью враждебной является главным образом нанесение вреда другому
- инструментальная направлена на достижение цели нейтрального характера, а агрессия используется при этом лишь в качестве средства (например, в случае шантажа, воспитания путем наказания, выстрела в захватившего заложников бандита) [1].

Нами выделены следующие направления деятельности педагога по профилактике агрессивного поведения: диагностическое, коррекционное, просветительское, досуговое.

Диагностика представляет собой углубленное психолого-педагогическое изучение обучающихся на протяжении всего периода обучения, определение индивидуальных особенностей и склонностей личности, ее потенциальных возможностей в процессе обучения и воспитания, в профессиональном самоопределении, а также выявление причин и механизмов нарушений в обучении, развитии, социальной адаптации. Психологическая диагностика проводится специалистами как индивидуально, так и с группами обучающихся.

Коррекционная работа представляет собой систему психолого-педагогических средств, направленных на преодоление и/или ослабление недостатков в психическом и физическом развитии школьников.

Коррекционная работа осуществляется в рамках целостного подхода к воспитанию и развитию ребенка. Исходным принципом для определения целей и задач коррекции, а также способов их решения является принцип единства диагностики и коррекции развития. Задачи коррекционной работы могут быть правильно поставлены только на основе комплексной диагностики и оценки резервов потенциальных возможностей ребенка, исходя из понятия «зона ближайшего развития»

Просветительское направление – это важное направление деятельности практического педагога, представляющее собой совокупность методов и

средств по информированию лиц, заинтересованных в психологических знаниях и имеющих отношение к воспитанию и образованию детей.

Психологическое просвещение - это раздел профилактической деятельности педагога, направленный на формирование позитивного отношения к психологической помощи, деятельности психолога-практикующего и расширение взглядов в области психологических знаний среди населения (учителей, педагогов, родителей).

Психологическое просвещение - основной способ и одновременно одна из активных форм реализации задач профилактической работы в деятельности учителя независимо от того, в какой из систем он работает.

Содержание просвещения определяется исходя из специфики, вида и профиля отклонений.

Досуговое направление за последние несколько лет в этой сфере культурной деятельности накопило в себе значительный социально-педагогический потенциал, использование которого полностью зависит от творческого подхода социального педагога к реализации его функциональных обязанностей. Наряду с большим количеством молодежных организаций для детей и молодежи существуют внеклассные образовательные учреждения, которые непосредственно участвуют в процессе социализации подрастающего поколения на объективном уровне. О работе клубов, кружков, секций и других видов досуга имеется большое количество научно-педагогической и методической информации.

Таким образом, проблема профилактики агрессивного поведения была достаточно изучена, но несмотря на это, не было разработано достаточное количество методического материала, которое бы могло быть использовано педагогом-психологом для профилактики агрессивного поведения и снижения уровня агрессии у младших школьников.

Список использованных источников:

1. Берон, Р., Ричардсон, Д. Агрессия [Текст] / Р. Берон, Д. Ричардсон. – СПб., 2010. – 256 с.
2. Петровский, А.В., Ярошевский М.Г. Психология [Текст] / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2002. – 512 с.
3. Трапезникова, Т.М. Формирование личности ребенка в условиях семьи [Текст] / Т.М. Трапезникова // Человек: индивидуальность, творчество, жизненный путь. – СПб., 1998. – С.90-108.

Чирков М.А.,

магистрант первого года обучения
направление подготовки – Психолого-педагогическое образование,
профиль «Психолого-педагогическое образование. Теория и методика
образовательной деятельности»,
ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»,
г. Тольятти
E-mail: mihail_chirkov@inbox.ru

Ахметжанова Г.В.

д.п.н., профессор, зав. кафедрой «Педагогика и методики преподавания»
ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»,
г. Тольятти
E-mail: g.v.ahmet@mail.ru

Методы формирования информационного иммунитета

Человечество вступило в стадию информационного общества. В настоящий момент первоочередным и востребованным навыком является

навык обработки информации, в частности умение сопротивляться негативному ее варианту.

Постоянная погруженность в информационное поле интернета несет за собой множество угроз, в частности опасность подвергнуться внушению и информационным манипуляциям, т.е. скрытым психологическим воздействиям на сознание и подсознание человека с целью добиться от него желаемого для манипулятора поведения. Учеными на современном этапе отмечается рост числа субъектов манипуляторного воздействия, увеличение разнообразия и силы используемых ими манипуляционных и суггестивных технологий, техник и приемов. Манипуляторы, основываясь на знаниях особенностей психики людей определённого возраста, уровня образования, состояния здоровья и других особенностей человека, переплетая ложь с правдой, делая определённые акценты и навязывая собственные представления и взгляды, - часто пробуждают ложные потребности, толкают к отклоняющемуся от нормы (девиантному) и даже преступному поведению [2, с. 106].

Особую опасность создают широко представленные в мировой сети мистификационные и экстремистские материалы, оказывающие негативное информационное влияние на когнитивные функции индивида, который к ним прикасается. Человек не обладающий должным уровнем защищенности обладает большей восприимчивостью к завлечению в различного рода, секты, экстремистские организации, легче принимает на себя радикальные и суицидальные идеи, ведущие к разрушению его личности. Становится очевидной необходимость формирования и развития системы защиты от воздействия информации, представляющей угрозу для распространения заблуждений в общественном сознании, а также от распространения и использования в образовательном процессе электронных образовательных ресурсов, содержащих недостоверные научные знания. Назревает потребность в воспитании у общества и отдельных его представителей информационного иммунитета [11].

На сегодняшний день нет однозначного определения данного понятия. Е.Е. Пронина [8, с. 51], С.Н. Ениколопов [1, с. 101], Д. Рашкофф [9, с. 54] понимают под информационным иммунитетом защищенность, прежде всего от агрессии со стороны массовой коммуникации, и способность к самостоятельному независимому восприятию и анализу информации. В.А. Куц считает информационным иммунитетом главным образом резистентные свойства, способность сопротивляться оказываемому негативному воздействию [3, с. 160]. По мнению А.И. Лучиникиной, информационно - психологический иммунитет личности (ИЛИ) формируется установками личности относительно роли Интернета в жизни человека, психологическими особенностями фильтрации информации пользователями и способностью личности к критическому мышлению [5, с. 20]. Лагун А.В. и Строев Н.Н. информационный иммунитет представляют в виде комплексного показателя устойчивости сознания, находящегося под постоянным информационным воздействием до пределов, которые не приводят к нарушению целостности психики личности [4, с. 108]. В целом же можно говорить, что информационный иммунитет включает в себя следующие компоненты.

1. Способность к критическому мышлению.
2. Твердость личностных и нравственных установок.
3. Сформированность информационных фильтров, т.е. свойства психики выбирать из множества сигналов информации такие, которые необходимы для развития структур данному субъекту

Из чего следует, что для развития информационного иммунитета необходимо развивать вышеперечисленные качества.

На текущий момент существуют различные методы формирования отдельных компонентов информационного иммунитета. К примеру, Оконечникова Л.В. [6, с. 224], основываясь на теории ведущего типа деятельности А. Н. Леонтьева, теории развития Д.Б. Эльконина, культурно - исторической теории Л. С. Выготского, и идее развития медиапсихологии

психологии Е.Е. Прониной предлагает систему развития критичности мышления и медиаграмотности включающую в себя медиааналитику (обучение пониманию медиапродукции и ее анализу) и медиапрактику (обучение генерации собственной медиапродукции). Последствия данной системы предполагают повышение уровня игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста, повышению уровня критичности в восприятии продукции масс-медиа, снижение уровня агрессивности и тревожности.

Ч. Темплом, Д. Стил, К. Мередит в конце XX века разработана система РКМЧП (Развитие критического мышления через чтение и письмо), главной целью которой является - формирование нового стиля мышления, для которого характерны открытость, гибкость, рефлексивность, осознание внутренней многозначности позиций и точек зрения, альтернативности принимаемых решений. Эта система развивает такие качества личности, как критическое мышление, коммуникативность, креативность, самостоятельность, мобильность, ответственность за собственный выбор и результаты своей деятельности [7, с. 230].

Так же широкое распространение в последнее время набрал метод анализа конкретных ситуаций, или же кейс-метод, предполагающий создание проблемной ситуации на основе ситуаций из реальной жизни. Ролевое разыгрывание конкретной ситуации требует предварительного анализа собственного поведения в этой ситуации, умения выделять значимые факты из реальной жизни. Коллективное обсуждение вариантов решения одной и той же ситуации развивает рефлексивную деятельность школьников, формирует самостоятельность и оценочность суждений, способствует их нравственной саморегуляции.

К креативным (творческим) технологиям относится прежде всего «мозговой штурм» (мозговая атака, брейнсторминг) – широко применяемый способ продуцирования новых идей для решения научных и практических проблем. Его цель – организация коллективной мыслительной деятельности по

поиску нетрадиционных путей решения проблемы. Поиск нестандартных решений заданной проблемы требует сформированных навыков самостоятельного критического мышления. Так, на занятиях, организованных по методике мозгового штурма, развивается умение выявлять информационную угрозу и блокировать ее. Очень важен заключительный этап данной технологии, во время которого экспертами отмечаются лучшие идеи, а авторы этих идей обосновывают и защищают их

В.Дж. Гордоном в 1944 г, усовершенствовал метод «мозгового штурма» создал метод синектики, суть которого состоит в дискуссии, во время которой обсуждаются решения заданной проблемы, определяются трудности и противоречия, препятствующие ее решению. Для проведения дискуссии в данном методе важны следующие условия: умение убедительно аргументировать свое выступление, творчество, осознание учащимися социальной значимости решаемой проблемы, их личностные качества. Таким образом, метод синектики позволяет развивать свойства критического мышления.

Еще одним методом развития критического мышления является программа «Дебаты» разработанная Международным институтом «Открытое общество». В этой программе принимают участие 2 команды участников, их задача в дебатах – склонить судей и зрителей к своей точке зрения. Этого команды добиваются, предоставляя аргументы в поддержку своей точки зрения и выдвигая контраргументы относительно высказываний противников. С помощью перекрестных вопросов команды получают дополнительную информацию, уточняют позицию выступающего, определяя тем самым свою дальнейшую тактику участия в дебатах. Критическое мышление учащихся способствует пополнению кейса – системы доказательств, в которую входит совокупность аспектов и аргументов, представленных в организованной форме, и которая используется для обоснования своей позиции [10, с. 15-16] .

В заключение можно сказать, что в настоящее время продолжается разработка новых методов развития информационного иммунитета.

Список использованных источников:

1. Ениколопов, С. Н. Насилие и массовая коммуникация [Текст] / С.Н. Ениколопов // Человек как субъект и объект медиапсихологии. – М. : МГУ, 2011. – С. 555 – 575.
2. Ермолаева, С.А. Психолого-педагогические проблемы воспитания подростков в условиях цифрового или информационного общества [Текст] / С.А. Ермолаева // Цифровое общество как культурно–исторический контекст развития человека. – 2016. – С. 108–112.
3. Куц, В.А. Культурный иммунитет как передовая линия информационной самозащиты русской культуры и интеллекта россиян [Текст] / В.А. Куц // Общество. Среда. Развитие, 2013. – № 4 (29). – С. 159–164.
4. Лагун А. В., Строев Н. Н. Формирование личного информационного иммунитета в условиях постоянного информационного воздействия [Текст] / А.В. Лагун, Н.Н. Строев // Ученые записки Санкт-Петербургского имени В.Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии. – 2018. – №. 3. – С. 108–110.
5. Лучинкина, А. И. Информационно – психологическая безопасность детей и подростков в интернет – пространстве [Текст] / А.И. Лучинкина, Т.В. Юдеева – Ученые записки Крымского инженерно - педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. – 2015. № 1. – С. 19 – 24.
6. Оконечникова, Л.В. Особенности формирования информационного иммунитета как показателя психического здоровья у детей старшего дошкольного возраста [Текст] // Динамика и инерционность воспроизводства населения и замещения поколений в России и СНГ – Т. 1: Социология и история воспроизводства населения России-Екатеринбург, 2016. – 2016. – С. 223–226.

7. Прокопенко, Е.С. Технология формирования информационного иммунитета к видеопродукции (на основе анализа зарубежных фантастических фильмов) [Текст] / Е.С. Прокопенко // Развитие профессионализма. – 2016. – №. 1. – С. 229–230.
8. Пронина Е.Е., Пронин Е.И. Медиapsихология: новейшие информационные технологии и феномен человека [Текст] / Е.Е. Пронина, Е.И. Пронин // Общественные науки и современность. – 2013. – № 2. – С. 151 – 161.
9. Рашкофф, Д. Медиавирус. Как поп-культура тайно воздействует на ваше сознание [Текст] / Д. Рашкофф. – М. : Ультра Культура, 2003.- 305 с.
10. Хилько, Н.Ф. Воспитание духовно-нравственной экологии в городской медиа среде (на примере документального кино) [Текст] / Н.Ф. Хилько. // Медиаобразование. – 2015. – №. 2. – С. 11 – 19.
11. Доктрина информационной безопасности Российской Федерации [Электронный ресурс]: Указ Президента РФ № 646 от 5 декабря 2016 г./ www.garant.ru. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71456224>, свободный. – 14.04.20019.

Шагиахметова К.Р.

магистрант первого года обучения
направление подготовки – Психология и педагогика начального образования
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»

г. Челябинск

E-mail: rdsh_karina@mail.ru

Агеев А.А.

магистрант первого года обучения
направление подготовки – Управление социальной работой
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-

педагогический университет»

г. Челябинск

E-mail: ageevpress@mail.ru

Волчегорская Е.Ю.

д.п.н., профессор, заведующая кафедрой психологии,

педагогике и предметных методик

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-

педагогический университет»

г. Челябинск

E-mail: evgvolch@list.ru

Неформальное образование в деятельности Российского движения школьников на примере Челябинской области

В настоящее время одной из стратегических задач государственной политики в сфере развития системы образования является обеспечение инновационного характера образования, т.е. обновлении его содержания, методов обучения и достижения на этой основе принципиально нового уровня образования. Требование повышения качества образования, вызванное глобальными преобразованиями в России, касается всех уровней образования, в том числе и неформального.

Неформальное образование – процесс получения новых знаний, протекающий вне специализированного образовательного пространства, но обладающий конкретными целями, методами и методиками, а также результатом обучения [1]. Неформальное образование, подразумевающее под собой непрерывное, систематическое образование, целью которого является оказание помощи в развитии способностей и в обогащении знаний, моральных ценностей, в совершенствовании профессиональной квалификации или применении ее в новых условиях, в новом направлении [6]. В рамках работы с

подрастающим поколением, осуществляемой Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников», данные цели могут быть достигнуты.

Общероссийская общественно-государственная детско-юношеская организация «Российское движение школьников» (далее – РДШ) – общественно-государственная детско-юношеская организация, деятельность которой целиком сосредоточена на развитии и воспитании школьников. В своей деятельности РДШ стремится объединять и координировать организации и лица, занимающиеся воспитанием подрастающего поколения и формированием личности. Организация создана в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 29 октября 2015 г. № 536 «О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» [10].

Направления деятельности РДШ согласуются с направлениями программы воспитания и социализации обучающихся в школе, а, следовательно, и с программой воспитательной работы. Мероприятия РДШ позволяют формировать личностные результаты образования школьников, в том числе и базовые ценности, на формирование и развитие которых направлены программы воспитательной работы с обучающимися.

Сегодня остро ставится вопрос о формировании таких качеств личности обучающихся, которые позволят им стать деятельными, предприимчивыми, мобильными, компетентными. Это так называемые надпрофессиональные компетенции – набор личностных качеств, предрасположенностей, мотивов, ценностей личности и универсальных знаний, формирующих ее внутреннюю структуру и обеспечивающие конкурентоспособность и социальную адаптацию обучающегося [9].

С целью развития надпрофессиональных компетенций Челябинским региональным отделением РДШ был разработан и запущен обучающий

интенсив-проект для школьников, включающий в себя ряд коворкинг-сессий различных направленностей.

Разработка данных коворкинг-сессий продиктована необходимостью повышения у обучающихся надпрофессиональных компетенций. Наиболее успешным для этого периодом в жизни человека является период юности.

Цель коворкинг-сессии «Лови момент» – развитие надпрофессиональных компетенций школьников в возрасте с 8 до 17 лет, а также внедрение и популяризация неформального образования среди подрастающего поколения. Основным механизмом реализации сессии напоминает игру по карточкам. Перед участниками разложены 24 карточки «рубашкой» и тему каждого последующего занятия участники открывают сами. На лицевой стороне карты обозначены название и краткое содержание. Разгадывание темы происходит в социальной сети ВКонтакте, в группе «Российское движение школьников. Челябинская область». Занятия в рамках коворкинг-сессии проходят в очно-заочной форме.

Реализация задач данной коворкинг-сессии отражается в 4 блоках занятий:

1. «Мотивация – источник вдохновения»;
2. «Я личность»;
3. «Лидерские технологии»;
4. «Дизайн мышления».

Ожидаемыми результатами коворкинг-сессии станут:

1. Осознание и укрепление личностных качеств обучающихся.
2. Развитие надпрофессиональных компетенций обучающихся.
3. Нахождение нового источника мотивации.
4. Развитие личностного роста школьника.
5. Развитие коммуникативных навыков через игры и упражнения.
6. Развитие эмоционального интеллекта и критического мышления

[4].

В рамках другой коворкинг-сессии, входящей в интенсив-проект под названием «Знай. Учи. Делись», рассматриваются компетенции в сфере нестандартных методов представления учебной информации как составляющей методической деятельности и методического творчества педагога. Методическое мышление педагога во многих отношениях своеобразно и проявляется в наборе средств наглядного представления содержания учебной программы.

Проблема наглядного представления специально отобранных учебных материалов рождает особый язык – язык методической деятельности. Традиционно считалось, что слово педагога – универсальное и не требующее дополнений средство обучения и донесения информации. Однако слово не обладает наглядностью, поэтому педагог не может в устном или текстовом объяснении одновременно охватить все элементы рассматриваемого материала.

Текстовая форма представления информации также является не наглядной и теряющей эффективность, т.к. имеет низкую степень восприятия. Человек не способен быстро запоминать большой объем текстовой информации.

В связи с утратой эффективности выше указанных форм в учебный процесс необходимо включать различные наглядные формы представления учебной информации. Система визуального представления понятий востребована, если она придает процессу обучения новое качество, делает для ученика более очевидной, наглядной работу с содержанием понятий, показывает сущность явлений и процессов.

Основными и наиболее популярными формами представления информации являются: комиксы, мемы, зарисовки и видео.

Комиксы – это изображения, сопоставленные рядом в придуманной последовательности для передачи информации, характеризующейся единством повествования и визуального действия. Комикс позволяет последовательно описать то или иное явление, затрагиваемое в уроке, разложив его на простые

составляющие. Для наглядного донесения информации, как правило, вводится главный персонаж или персонажи, от лица которых и ведется повествование. Положительные свойства комиксов заключаются в наличии легко узнаваемых символов, знаков и понятий, доступности для понимания и усвоения, а также легкости и наглядности восприятия [2].

Мем – это единица информации в сознании, чье существование влияет на события так, что большое число ее копий возникает в других сознаниях (Р. Броуди). Мемы могут быть как вербальными, так и визуальными. Иными словами, это любые высказывания, картинки, видео или звукоряд, которые имеют значение и устойчиво распространяются во Всемирной паутине. Современное поколение обучающихся активно используют в своей жизни просторы интернета, вследствие чего они знакомы со множеством различных мемов, что открывает для педагога возможность развить их интерес к преподаваемому материалу через использование этих мемов. Использование мемов в учебном процессе сопряжено со следующими положительными моментами:

1) привнесение элемента разнообразия в учебный процесс и задействование интересов, обучающихся;

2) использование интернет-мемов для сближения учебного коллектива, установления тёплых отношений и более детального знакомства с кругом интересов учащихся;

3) подача сложного материала в увлекательной форме мема;

4) развитие творческого мышления обучающихся;

5) адаптация новых членов учебной группы / учебного заведения. Этот процесс, несомненно, пройдет легче, если в учебных аудиториях будут размещены мемы, содержание которых охватывало бы советы, предупреждения и шутки учащихся данного учреждения [8].

Одним из простейших в исполнении является метод зарисовок и набросков. В отличие от комиксов и мемов, для создания зарисовок и

набросков педагогу не требуются художественные навыки. Зарисовки могут включать в себя схемы и схематичные обозначения описываемых и исследуемых объектов и явлений, небольшие иллюстрации и рисунки описываемого материала [4].

Наиболее наглядным, полным и трудоемким форматом представления информации является видео-формат. С помощью тематического видео можно наиболее подробно разобрать и показать исследуемый объект или явление. Видео-формат может включать в себя все вышеперечисленные формы. Наиболее актуальным и популярным примером являются видеоролики, в которых автор последовательно графически зарисовывает то, о чем проходит урок и параллельно комментирует процесс. При подборе или создании видеоролика важно обращать особое внимание на продолжительность ролика и действие, происходящее на экране смотрящего. Слишком длинные и однотипные по содержанию видео быстро наскучат обучающимся и не привлекут к себе должного внимания.

В рамках описываемой коворкинг-сессии участники осваивают вышеперечисленные методы представления информации по темам школьных предметов, что позволит им облегчить процесс обучения в школе, как для себя, так и сверстников, что в свою очередь, может облегчить работу педагогам-предметникам. Также это позволит участникам показать себя как людей, способным распоряжаться учебной информацией и представлять ее сверстникам.

В рамках занятий по данной коворкинг-сессии участники подробно изучают, разбирают и апробируют все нестандартные методы представления информации. Апробация происходит через социальные сети регионального отделения «Российского движения школьников»

Таким образом, ключевой особенностью «Российского движения школьников» является объединяющая функция платформы развития, обмена опытом для совместной работы во благо подрастающего поколения и поиска

новых успешных практик позволяет вовлекать ребят в одно большое общее дело

Список использованных источников:

1. Гаврилова, И.В., Запруднова, Л.А. Формальная, неформальная и информальная модели образования [Электронный ресурс] / И.В. Гаврилова, Л.А. Запруднова // Молодой ученый. – 2016. – №10. – С. 1197-1200. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/114/29876/>, свободный. – 25.04.2019.
2. Калитина, К.В. Использование комиксов в образовательных технологиях как важного инструмента для передачи знаний [Электронный ресурс] / К.В. Калитина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 3. – С. 2256–2260. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2013/53454.htm>, свободный. – 25.04.2019.
3. Перевалов, Г.Н. Роль иллюстрации при обучении детей в школе [Электронный ресурс] / Г.Н. Перевалов // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XXXII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 5(32). – Режим доступа: [http://sibac.info/archive/guman/5\(32\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/5(32).pdf), свободный. – 25.04.2019.
4. Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 N 1662-р (ред. от 28.09.2018) «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» (вместе с "Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года") [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс-надежная правовая поддержка. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/, свободный. – 25.04.2019.
5. Ройтблат, О.В. «Неформальное образование педагогических работников: вчера, сегодня, завтра» [Текст]: монография / О.В. Ройтблат // Вестник ТОГИРРО, № 2 (29), 2014. – Тюмень: ТОГИРРО, 2014. - 236 с.

6. Рослякова, С.В. Концепция формирования познавательной компетентности у современных подростков в условиях интеграции общего и дополнительного образования [Текст]: монография / С.В. Рослякова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 341 с.

7. Савицкая, Т.Е. Интернет-мемы как феномен массовой культуры [Электронный ресурс] / Т.Е. Савицкая // Культура в современном мире, 2013. – № 3. – Режим доступа: http://infoculture.rsl.ru/NIKLib/alhome/news/KVM_archive/articles/2013/03/2013-03_r_kvms3.pdf, свободный. – 25.04.2019.

8. Сырямкина, Е.Г. Практика развития надпрофессиональных компетенций студентов в современном университете [Электронный ресурс] / Е.Г. Сырямкина, Т.Б. Румянцева, Е.Ю. Ливенцова // Образование и наука, 2016. – № 7 (136). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktika-razvitiya-nadprofessionalnyh-kompetentsiy-studentov-v-sovremennom-universitete>, свободный. – 25.04.2019.

9. Устав Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников»: принят учредительным съездом Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» // РДШ.РФ [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://рдш.рф/uploads/d6/2ab33743a3e59aee774f89470b18d5.pdf>, свободный. – 25.04.2019.

10. Харланова, Е.М. Концепция развития социальной активности студентов в процессе интеграции формального и неформального образования [Текст]: монография / Е.М. Харланова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. – 380 с.

Шуплецова А.А.,
студентка 412 группы,
педагогического факультета,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
E-mail: 9101448@mail.ru

Развитие логического мышления у младших школьников при решении комбинаторных задач

В современной начальной школе, согласно ФГОС НОО, учителя должны научить детей не только писать, читать, считать, но и должны преподнести школьникам две группы новых умений. К первой группе относят универсальные учебные действия, которые представляют собой навыки творческого решения задач, а также поиск, анализ и восприятие информации. Ко второй группе – формирование мотивации у учащихся к обучению и саморазвитию. Чем больше человек использует свой интеллект при анализе и оценке происходящего, тем в меньше он может быть податлив к любым попыткам манипулирования им извне. Элементами логических операций сравнения, классификации, обобщения и др. детям легко можно овладеть уже в период младшего школьного возраста [2].

В психологическом развитии детей, в том числе и детей младшего школьного возраста, важной составляющей является развитие логического мышления.

О том, что логическое мышление человека и его способности к познанию нужно развивать систематически и с использованием специального терминологического аппарата и логического инструментария говорят такие ученые, как П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, О.К. Тихомиров.

Развитие логического мышления ребёнка представляет собой процесс перехода мышления с наглядно-действенного (т.е. с эмпирического уровня

познания) на логическое мышление (научно-теоретический уровень), с дальнейшим оформлением структуры связанных между собой компонентов. В свою очередь, компонентами выступают приёмы логического мышления (логические умения), обеспечивающие целостное функционирование логического мышления.

Как отмечает А.В. Брушлинский, одним из наиболее существенных требований, которое обеспечивает качество обучения детей, в том числе и младших школьников, считается развитие логического мышления. Это происходит благодаря тому, что в классе на уроках и внеурочной деятельности очень часто обсуждаются пути решения задач, также рассматриваются всевозможные варианты решения, кроме того, учитель постоянно от учеников требует обосновать, раскрыть и доказать правильность своих ответов и рассуждений. Также учащиеся зачастую занимаются анализом деятельности, сравнивают предметы, составляют предложения, обобщают предметы по признакам и т.д. При этом обеспечивается одновременное развитие ряда важных интеллектуальных качеств, обучающихся: внимание, память, различные виды мышления, речь, наблюдательность и др. Таким образом, школьники попадают в систему, где при необходимости, им всегда нужно уметь рассуждать, сопоставлять суждения, строить умозаключения. В процессе решения учебных задач у младших школьников формируются такие операции логического мышления как анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, аналогия, моделирование, конкретизация [1, с. 33].

Все операции логического мышления зачастую применяются людьми, как в процессе познания окружающей действительности, так и в повседневной жизни.

У детей младшего школьного возраста, как и у любого другого периода, можно выделить особенности развития логического мышления. Н.А. Менчинская выделяет следующие особенности:

1. Младшие школьники учатся управлять своим мышлением в результате обучения в школе, думать тогда, когда это нужно.

2. Мышление учеников, по мере обучения в школе, становится более произвольным, более сознательным и планируемым.

3. В младшем школьном возрасте мышление становится центром сознательной деятельности учащихся (интенсивно развивается словесно-логический вид мышления).

4. На основе системного обучения у младших школьников изменяется характер мышления (сейчас учащиеся опираются на наглядные предпосылки и обоснованные выводы, в отличие от дошкольного возраста).

5. Содержание мышления меняется благодаря формированию анализа (дети начинают выделять существенные и несущественные признаки предметов и явлений).

6. Особенности логического мышления учащихся проявляются как в самом мыслительном процессе, так и в каждой мыслительной операции (сравнении, классификации, обобщении и др.) [4, с. 98].

Представленные особенности развития логического мышления показывают становление и формирование основных мыслительных операций у младших школьников в процессе обучения всех изучаемых предметов в школе. Для развития логического мышления реальные предпосылки дает математика. Большие развивающие возможности таит в себе процесс обучения детей решению задач.

Некоторые задачи имеют большие потенциальные возможности для подготовки младших школьников к решению повседневных проблем практического характера, они могут научить принимать оптимальное решение в сложившейся ситуации. Именно с этой целью учащимся необходимо уметь подсчитывать число всевозможных вариантов или уметь осуществлять их перебор. Задачи, требующие такого решения, называются комбинаторными.

Комбинаторная задача – это задача, при решении которой должна быть выбрана такая система конструктивного перебора, которая дает полную убежденность в том, что все случаи (без повтора комбинаций) рассмотрены [3, с. 20].

Комбинаторные задачи играют в начальном обучении курса математики большую роль, которая постоянно растет. Связано это с тем, что в такие задачи имеют большие возможности не только для развития мышления учащихся, но и для подготовки их к решению проблем, которые возникают в обыденной жизни школьников.

Комбинаторные задачи можно использовать как одно из средств усвоения программного содержания, никак при этом, не перегружая учеников дополнительным материалом и информацией. Комбинаторные задачи, в процессе усвоения программного содержания, повышают качество знаний учащихся, а также формируют у них умения решать комбинаторные задачи нестандартными методами (без применения специально созданных формул). Комбинаторные задачи, которые составлены на основе жизненного опыта, помогают ученикам лучше ориентироваться в окружающем мире, они учат рассматривать все имеющиеся возможности и делать рациональный выбор. Применение изучаемых знаний и умений при решении комбинаторных задач позволяет совершенствовать программный материал в процессе его применения в новых условиях.

Альтернативные учебники математики для начальных классов, которые включают в свой курс изучение комбинаторных задач, начинают разрабатывать в 90-х гг. XX в. Например, учебники по математике Л.Г. Петерсон (программа «Школа 2000...»), авторского коллектива Т.Е. Демидовой, С.А. Козловой и А.П. Тонких (УМК «Школа 2100») содержат соответствующий материал как органическую часть курса математики. Тетради на печатной основе «Учимся решать комбинаторные задачи» для учеников 1-5 классов разработаны к учебникам Н.Б. Истоминой.

В начальной школе на занятиях чаще всего используются следующие методы решения таких задач:

- метод перебора возможных вариантов;
- табличный метод;
- построение дерева возможных вариантов решения;
- метод графов [5, с. 57].

В начальной школе методы решения комбинаторных задач вводятся по нарастающей траектории, т.е. от самых простых к более сложным. Зачастую с помощью методов перебора и таблиц задачи решаются в 1-2 классе, а в 3-4 классах чаще применяются методы построения дерева вариантов и графов. Это дает возможность в дальнейшем, в основной и средней школе, при изучении некоторых аспектов теории вероятности использовать уже знакомые из начальной школы понятия и способы решения задач.

Комбинаторные задачи имеют свою сложность, которая заключается в том, что при ее решении должна быть выбрана именно такая система перебора, которая смогла бы дать совершенную уверенность в том, что все возможные случаи (без повтора комбинаций) рассмотрены.

Умение ученика выделять всевозможные признаки предметов, классифицировать множества одних и тех же объектов по различным основаниям, является важным составляющим готовности ученика к овладению способами решения комбинаторных задач. В связи с этим, перебор объектов очень часто производится по какому-либо их признаку и напрямую связан с операцией классификации объектов [6, с. 83].

Таким образом, комбинаторные задачи в начальный курс математики оказывает положительное влияние на развитие логического мышления младших школьников. Такие задачи способствуют повышению качества знаний учащихся и формированию у них умения решать комбинаторные задачи неформальными методами, используя логические операции классификации, анализа, моделирования и др. В начальной школе используются следующие

методы решения комбинаторных задач: перебор возможных вариантов, табличный метод, построение дерева возможных вариантов, применение правила суммы.

Список использованных источников:

1. Брушлинский, А.В. Психология субъекта [Текст] / отв. ред. проф. В.В. Знаков. – М. : Институт психологии РАН; СПб.: издат. «Алетейя», 2003. – 272 с.
2. Гажук, Н.И. Формирование элементов логической и алгоритмической грамотности [Текст] / Н.И. Гажук // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – № 7. – С. 30-32.
3. Когаловский, С.Р. Роль комбинаторных задач в обучении математики [Текст] / С.Р. Когаловский // Математика в школе. – 2004. – №4. – С. 18-23
4. Менчинская, Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психологического развития ребенка [Текст] / Н.А. Менчинская. – М. : МПСИ, Воронеж: Модэк, 2004. – 512 с.
5. Савельев, Л.Я. Комбинаторика и вероятность [Текст] / Л.Я. Савельев. – Новосибирск : Наука, 2008. – 242 с.
6. Тонких, А.П. Математика [Текст] : учеб. пос. для студ. фак-тов подготовки учителей начальных классов: В 2-х книгах. Кн. 1. / А.П. Тонких. – М. : Книжный дом «Университет», 2002. – 530 с.

Щербакова М.А.

студентка 464 группы

факультета технологии и предпринимательства,

ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический университет»,

г. Шадринск

Научный руководитель: **Едренкина М.В.,**

к.п.н., доцент кафедры профессионально-технологического образования
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,

Возможности разработки и применения рейтинговой системы оценки уровня освоения дисциплины в учебном процессе учреждений среднего профессионального образования

В настоящее время к содержанию образования предъявляются новые требования, касающиеся подготовки компетентных специалистов в рамках среднего профессионального образования, что предполагает использование методов и технологий, соответствующих требованиям сегодняшнего дня. Модернизация форм и методов контроля привело, в конечном итоге, к необходимости изменения подходов к процессу контроля результатов освоения образовательных программ, который включает, в том числе, уровень учебных достижений конкретных дисциплин.

Задача повышения качества образования может быть решена путем внедрения и использования в учебном процессе возможностей рейтинговой системы оценки знаний.

Вопросы, связанные с разработкой и применением рейтинговой системы, неоднократно становились предметом научных исследований. Значительный вклад в их изучение А.В. Бойков, А.В. Брюховских, А.А. Москвина, Е.Е. Складорова, Ю.Н. Суханова, Н.А. Язовских и другие.

Рейтинг – это индивидуальный числовой показатель оценки учебных достижений учащегося, служащий для определения результатов усвоения им знаний. Проведение рейтингового контроля способствует определению рейтинга учащегося по конкретному предмету. По результатам обучения и контроля рейтинг помогает понять, на каком уровне учебных достижений находится учащийся [1, с. 69].

Целью балльно-рейтинговой системы оценки образовательных результатов учащихся является комплексная оценка качества их учебной

работы при освоении ими основных образовательных программ профессионального образования [3, с. 173].

Главные задачи:

- повышение мотивации учащихся к освоению образовательных программ путем более высокой дифференциации оценки их учебной работы;
- повышение уровня организации образовательного процесса;
- стимулирование систематической работы обучающихся в учебном процессе;
- повышение объективности итоговой экзаменационной оценки, усиление ее зависимости от результатов ежедневной работы в течение семестра [3, с. 174].

Особенности рейтинговой системы:

- различные виды учебной деятельности, выполнение каждого типа заданий должно оцениваться в баллах, при этом количество баллов, которое можно набрать при выполнении каждого типа заданий, должно быть заранее известно обучающимся;
- виды учебной деятельности и их количество по дисциплине должно быть озвучено на начальном этапе изучения дисциплины;
- распределение баллов происходит таким образом, чтобы учащийся понял, что только при выполнении всех видов работ он может получить максимальные баллы;
- учащиеся могут также получить дополнительные баллы за определенные виды учебной деятельности;
- преподаватель ведет учет полученных баллов каждым студентом и оповещает об этом их;
- рейтинг учащегося можно узнать, сравнив его результаты с результатами остальных учеников, и исходя из этого, сделать выводы о его успеваемости [3, с. 175].

Безусловно, внедрение рейтинговой системы требует от преподавателя значительных временных затрат, связанных с разработкой необходимых заданий, их объективной оценкой в баллах, ведением рейтинга применительно ко всем заданиям и всем обучающимся на протяжении всего периода изучения той или иной дисциплины.

Вместе с тем, рейтинговая система имеет очевидные достоинства и преимущества:

1) присутствующая рейтинговая система контроля знаний обучающегося способствует развитию у него самодисциплины, ответственности к учебе, самооценке;

2) позволяет сравнить свои нынешние результаты с прежними, то есть у учащегося есть возможность сравнить свои результаты не только с другими, но и с самим собой в прошлом;

3) стимулирует равномерную учебную работу обучающихся на всем протяжении изучения дисциплины [2, с. 105].

Рейтинговая система оценки знаний позволяет студентам:

– понимать необходимость постоянной работы по дисциплине с учетом знания своего текущего рейтинга на том или ином этапе изучения дисциплины;

– четко понимать систему формирования итоговой оценки в зависимости от качества работы в период ее изучения;

– углубленно осваивать изучаемый материал, непрерывно повышая свой рейтинг в течение семестра;

– вносить в течение семестра коррективы по организации текущей самостоятельной работы.

Преподавателям рейтинговая система позволяет:

– рационально планировать учебный процесс по данной дисциплине и стимулировать работу обучающихся;

– иметь объективную картину усвоения изучаемого материала;

– своевременно вносить коррективы в организацию учебного процесса по результатам текущего контроля;

– точно и объективно определять итоговую оценку по дисциплине с учетом текущей успеваемости [2, с. 106].

Для разработки рейтинговой системы оценки уровня освоения дисциплины преподаватель должен:

- по рабочей программе дисциплины определить перечень знаний, умений и навыков по каждой учебной теме;

- по каждой теме определить количество и типы заданий для контроля уровня сформированности теоретических знаний, практических умений и навыков обучающихся;

- продумать критерии оценки заданий и количество начисляемых баллов;

- продумать, будут ли применяться повышающие коэффициенты, штрафы за пропущенные задания или бонусы за активное участие в выполнении работ;

- подсчитать общее количество баллов по каждой теме и по всему предмету в целом, при необходимости подкорректировать расчет баллов;

- перевести баллы в оценку за дисциплину [2, с. 107].

Например, при изучении темы «Основы организации бухгалтерского учета в банках» будущими специалистами банковского дела предполагается проведение 5 занятий по 2 часа каждое, в том числе двух теоретических занятий и трех практических. На первых двух занятиях «Сущность и назначение бухгалтерского учета в банках, его нормативно-правовое регулирование» и «Принципы и задачи организации работы по ведению бухгалтерского учета в банках» запланированы проведение устных опросов и беседы. На каждом из этих занятий максимально возможно набрать по 10 баллов. На третьем занятии «Содержание плана счетов бухгалтерского учета в коммерческих банках» предлагается решить 10 задач, набрав 25 баллов. На четвертом занятии «Характеристика основных разделов плана счетов коммерческого банка», студенты выполняют такое задание, как заполнение

приходного кассового журнала. Для того, чтобы получить «5», студент должен полностью заполнить журнал, состоящий из 4 колонок, тем самым набрав 20 баллов. На пятом занятии «Характеристика счетов: активные, пассивные» студенты выполняют решение задач.

Программой дисциплины предусмотрено выполнение самостоятельной работы объемом 4 часа. Для контроля самостоятельной работы мы предлагаем выполнение следующих заданий:

- краткий конспект по теме «Правила ведения бухгалтерского учета в кредитных организациях, расположенных на территории Российской Федерации»;

- конспект по теме «Учетная политика».

За самостоятельную работу начисляем по 5 баллов за каждое выполненное задание.

За активность на занятии начисляем бонус 5 баллов (5 баллов x 5 занятий = 25 баллов).

За посещение занятий начисляем бонус 10 баллов.

За пропуски занятий без уважительной причины начисляем штраф 5 баллов (5 баллов x 5 занятий = 25 баллов).

Перевод рейтингового балла в оценку будет осуществляться в зависимости от коэффициента усвоения. Получение 100 – 110 баллов будет означать получение оценки «отлично», 89 – 99 баллов – оценка «хорошо» и 77 – 88 баллов оценка «удовлетворительно».

Таким образом, применение рейтинговой системы контроля помогает более эффективно организовать учебный процесс. Обобщая достоинства рейтинговой системы как одного из инновационных методов, можно сказать, что это не только оценка уровня результатов освоения дисциплины, но и метод системного подхода к ее изучению.

Список использованных источников:

1. Брюховских, А.В. Педагогический потенциал рейтинговой системы оценки знаний студентов в процессе изучения экономических дисциплин [Текст] / А.В. Брюховских // Вестник Удмуртского государственного университета. – 2018. – № 1. – С. 69 – 81.
2. Москвина, А.А. Понятие и структура рейтинговой системы как метода контроля знания учащихся [Текст] / А.А. Москвина // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. – 2017. – № 3. – С. 104 – 113.
3. Суханова, Ю.Н. Специфика балльно-рейтинговой системы оценки учебных результатов [Текст] / Ю.Н. Суханова // Вестник Тюменского государственного университета. – 2017. – № 2. – С. 169 – 179.
4. Язовских, Н.А. Инновационные методы контроля знаний учащихся: разработка, внедрение, результаты [Текст] / Н.А. Язовских // Поиск. – 2016. – №1. – С. 134 – 141.

Яковлев О.Е.,

Студент 523 группы,

гуманитарного факультета,

ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»,

Камышева О.С,

канд. филол. наук, доц.кафедры теории и практики германских языков

ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»,

г. Шадринск

**Лингвистические особенности репрезентации метафоры в переводе с
английского языка на русский язык**

Актуальность исследования проблемы репрезентации метафоры в публицистических текстах обусловлена тем фактором, что без метафоры невозможно представить ни один современный газетный материал.

Проблема перевода метафоры недостаточно освящена в современной лингвистической науке. На сегодняшний день в лингвистике не существует единого мнения о том, что называется метафорой, отсутствует единая система классификации метафор и единая методика перевода метафор. Исследование метафор и их переводов на иностранные языки – одно из перспективных направлений лингвистики, которое находит отражение в работах таких лингвистов как Анатолий Николаевич Баранов, Владимир Григорьевич Гак, Юрий Николаевич Караулов, Ирина Михайлова Кобозева и другие исследователи. В рамках теории перевода, перевод образных средств (в том числе метафор) встречается в работах Владимира Григорьевича Гака, Вилены Наумовича Комиссарова, Рюрика Константиновича Миньяр-Белоручева и др. Интерес к изучению и пониманию метафоры в области лингвокультурологии находит свое отражение в работах Евгений Михайлович Верещагина, Галины Михайловны Васильевой, Виталия Григорьевича Костомарова, Юрия Сергеевича Степанова, Вероники Николаевны Телия и других исследователей.

Анализируя проблему исследования, мы подчеркиваем, что СМИ сегодня формируют общественное мнение. Обращаем внимание на то, что в англоязычных СМИ метафора используется постоянно. При переводе каждого англоязычного газетно-публицистического текста на русский язык почти неизбежно появляется необходимость поиска способа перевода метафоры.

Целью исследования является выявление лингвистических особенностей репрезентации метафоры в переводе газетно-публицистических текстов.

Объект исследования – метафора в газетно-публицистических текстах.

Предметом исследования является перевод метафор в газетно-публицистических текстах с английского языка на русский.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования в выпускной квалификационной работе ставятся следующие задачи:

- 1) проанализировать основные подходы к пониманию метафоры;
- 2) рассмотреть типы и виды метафор;
- 3) определить особенности метафор в газетно-публицистических текстах;
- 4) выявить основные способы перевода метафор в газетно-публицистических текстах с английского языка на русский.

Теоретическая база исследования основана на трудах таких ученых-лингвистов в области теории метафоры и теории перевода, как И.В. Арнольд, А. Вержбицкая, В.Г. Гак, М. Блэк, М. Джонсон, В.Н. Комиссаров, Дж. Лакофф, В.П. Москвин, А. Ричардс и др.

Методы исследования определены спецификой предмета исследования и поставленными задачами. Основным общенаучным методом исследования является метод контекстуального анализа, сравнение и классификация языковых единиц. Отбор метафор осуществлялся методом сплошной выборки. При систематизации и интерпретации материала применялся описательный метод.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в качестве дополнительного материала к основным источникам изучения современного английского языка и перевода.

Источник материала послужили тексты британской и американской прессы 2016–2018 гг. Общее количество проанализированных метафор составляет 100 единиц.

В современной лингвистике не существует единого мнения о том, что называется метафорой.

Отсутствует единая система классификации метафор, из существующих в практике теории перевода метафор их такое количество, что нельзя сделать вывод о том, какая из них наиболее правильная.

По определению И.В. Арнольд, «Метафора обычно определяется как скрытое сравнение, осуществляемое путем применения названия одного предмета к другому и выявляющее таким образом какую-нибудь важную черту второго» [Арнольд 2002: 15].

А. Вержбицкая, определяет метафору как сокращенное сравнение [Вержбицкая 2001: 43].

Согласно подходу Н.Д. Арутюновой, метафора рассматривается для обозначения различных психических состояний и эмоций.

Л.В. Калашникова_отмечает, что метафора, как «речевая сущность», безгранична, потому что потенциально неисчерпаема, такое явление как метафора будет до конца не познано.

В традиционной лингвистике метафора – это выразительное средство языка, стилистический прием.

В современной лингвистике метафора понимается как форма отражения особенностей мышления человека, форма отражения национально-культурного наследия в языке, что и определяет особый интерес к описанию закономерностей процесса метафоризации. Лексическое поле имеет безграничный запас метафорообразующих образов.

Анализируя типы и виды метафор, мы отмечаем, что в классификации метафор, в истории лингвистики существует несколько подходов. Разные исследователи выделяли свои критерии, в соответствии с которыми затем распределяли метафоры по разным классам.

С позиции В.П. Москвина, «свода параметров, по которым может производиться классификация метафоры, в настоящее время не имеется. Современные лингвисты обозначают несколько типов метафор.

Самой простой классификацией является классификация, в которой выделяется три вида метафор:

- простая;
- развернутая;

- традиционная метафора.

В функционально-прагматическом аспекте выполнена классификация Н. Д. Арутюновой, в которой выделяется четыре типа метафор:

- 1) номинативная метафора (выполняющая дескриптивную функцию);
- 2) образная (выполняющая оценочную, эстетическую роль);
- 3) когнитивная (признаковая), служащая для характеристики;
- 4) генерализирующая (как конечный результат когнитивной метафоры)

[Арутюнова 1979: 168].

Основываясь на исследовании французского исследователя Ш. Балли В.П. Москвин выделяет два вида метафор.

1) к первому виду метафор относятся образные метафоры. В этих метафорах явно проявляется их образность и переносный смысл, к примеру, термин «*мертвый сезон*» в туризме не связан буквально с гибелью туристов, а только с их небольшим числом. 2) ко второму виду метафор относятся мертвые метафоры, которые уже потеряли свою образность.

Ю.И. Левин тоже различает узуальные (языковые) метафоры, которые являются общеупотребительными, и индивидуальные метафоры, которые встречаются в художественных текстах. Исследователь выделяет три типа метафор:

- 1) метафоры-сравнения (колоннада рощи);
- 2) метафоры-загадки (клавиши – булыжники);
- 3) метафоры, приписывающие объекту свойства другого объекта (ядовитый взгляд, жизнь сгорела) [Левин 1965: 293].

В теории когнитивной концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона существует, помимо общепринятого деления на конвенциональные и авторские, классификация метафор на основании концептов, входящих в состав модели. Дж. Лакофф и М. Джонсон выделяют, таким образом, структурные метафоры, ориентационные метафоры и онтологические метафоры [Лакофф, Джонсон 2005].

Типология метафор М.В. Никитина строится на прямой и структурных метафорах.

Выделяют также такие виды метафоры, как резкая и стертая.

Сущность оценочной метафоры, по мнению В.Н. Телии, сводится к ее внутренней форме, которая приводит в действие механизм оценки.

В отечественной теории перевода различают конвенциональные (общеупотребительные) и авторские (креативные) метафоры и сравнения [Комиссаров, Кораллова 1990: 115-116]. Конвенциональные фигуры речи часто используются носителями языка и могут рассматриваться как идиомы.

Таким образом, проведенное нами теоретическое исследование позволяет нам сформулировать следующие выводы:

Обратимся к особенностям метафор в газетно-публицистических текстах

В XX веке публицистический стиль был выделен как один из функциональных стилей речи. У данного стиля две основные функции, это информативная и воздействующая. Этот факт объясняет особую черту стиля: чередование «экспрессии» и «стандартов».

Характерной особенностью публицистического стиля является использование оценочной лексики, обладающей сильной эмоциональной окраской (*резкий старт, принципиальная позиция, обстановка глубокого кризиса*). Использование метафоры в СМИ значительно усиливает воздействие текста на читательскую аудиторию.

В английском языке есть как универсальные, так и уникальные особенности создания метафоры. Американский лингвист Nick E. Renton в работе, посвященной изучению метафор, высказывает мысль о том, что речи политиков, опубликованные в прессе, часто содержат в себе метафоры. «...the testing of public reaction to contemplated legislation by leaking broad details of it to the media» [Renton 1992: 22]. Важная особенность включать в газетно-публицистический текст метафору связана с ее оценочным потенциалом. Основной особенностью метафор в газетно-публицистических текстах является

их связь с оценкой, так как современные СМИ стремятся оценивать происходящее в мире, а не просто сообщать о нем. В работах В.Н Телии, оценка метафорой сводится к ее внутренней форме, которая приводит в действие механизм оценки. Например, представители разных культур легко понимают друг друга в случае метафоры, связанной с *золотом*, например. Практически для всех культур такое сравнение является выражением высокой оценки, например, «*золотой характер*» – это характер, в котором есть какие-то ценные черты. И наоборот, сравнение с грязью почти для всех культур будет являться выражением негативного оценивания. «*Грязные мысли*» явно предполагают негативную оценку мыслей независимо от их содержимого, то же самое можно сказать о метафорах, которые построены на сравнении чего-либо с пылью, могилой, тьмой и т.д.

Метафора часто используется в заголовках английских и американских СМИ, являясь одним из приемов речевого воздействия.

Таким образом, проведенное нами теоретическое исследование позволяет нам сформулировать следующие выводы:

Во -первых: В отечественной лингвистике существует множество подходов к пониманию метафоры. В нашем исследовании мы рассматриваем метафору в современном понимании как «речевую сущность», которая безгранична, потому что потенциально неисчерпаема, такое явление как метафора будет до конца не познано.(основываемся на определении Калашиникова Л.В. 2006 г).

Во - вторых наиболее удачной на наш взгляд выступает классификация метафор, предложенная Н. Д. Арутюновой.

Таким образом, метафора – это один из самых распространенных языковых приемов, который давно и широко используется в публицистическом тексте. Оценочность метафоры в современной публицистике реализует оценочное отношение человека к объекту оценки по типу «хорошо / плохо», где в центре находится зона общественной нормы.

При описании способов перевода метафор в англоязычных газетно-публицистических текстах в качестве языкового материала нами были выбраны несколько статей из британских и американских СМИ, с переводом, размещенном на русскоязычном сайте. При переводе метафор в газетно-публицистических текстах используются следующие способы перевода

- сохранение метафорического образа,
- дословный перевод,
- описательный перевод,
- перевод посредством иного метафорического образа.

Рассмотрим их на примерах подробнее

Метафоры часто (не всегда) имеют образную основу. Иногда метафорические образы привычны для носителя английского языка, но совсем нетипичны для русского языка. В качестве примера можно привести распространенную метафору для описания семейного секрета – *a skeleton in the cupboard*. Эту метафору можно перевести при помощи описания, например, *семейный секрет*, а можно дословно, как *скелет в шкафу* (англ).

Анализ перевода метафор в газетно-публицистических текстах показал, что переводчики часто стараются не просто передать смысл метафоры, но и найти образный аналог в русском языке

— *Пример сохранения метафорического образа*

— *“If somebody says something dumb, John can take them, slice and dice, put some oil and vinegar on, and they’re done,” Danielle Pletka, an MSNBC contributor and a former colleague of Bolton’s at the American Enterprise Institute, told me [Will John Bolton Bring on Armageddon—or Stave It Off?].*

— *«Стоило кому-нибудь ляпнуть какую-нибудь глупость, Джон цеплялся за нее, детально разбирал все по косточкам, сбрызгивал капелькой масла и им конец»,* — Поведение политика характеризуется посредством действий повара: он *режет противников на части (slice and dice)*, *поливает их уксусом и соусом (put some oil and vinegar on)*. Следовательно, переводчик

подбирает понятные образные аналоги для текста оригинала в русском языке: *разбирать по косточкам, сбрызгивать маслом.*

Приведем другой пример. Ср.:

— *Bolton's supporters acknowledge that his performance on Fox News melted the president's heart [Will John Bolton Bring on Armageddon—or Stave It Off?].*

— *Сторонники Болтона признают, что его выступления по каналу «Фокс ньюс» растопили сердце президента [The Atlantic (США): приблизит ли Джон Болтон конец света — или предотвратит его?].*

— *В данном случае переводчик подобрал в русском языке подходящее образное выражение, оно по смыслу практически полностью повторяет английский вариант:*

— *сердце Трампа растаяло, как снег. Полагаем, что замена была адекватной, поскольку растаять и растопить – это похожие глаголы, они оба описывают потерю формы из-за высокой температуры. Создание дословного эквивалента (калькирование) является хорошим способом перевода. Достаточно просто дословно перевести метафору, и все. Но тут может возникать та проблема, что в переводе получится туманный образ, непонятный читателям перевода.*

— *The very lame-duck François Hollande? [What Kind of President Will Hillary Clinton Be?].*

— *А очень хромой утке Франсуа Олланду? [Каким президентом будет Хиллари Клинтон?].*

— *Хромая утка (lame-duck) – это неформальное прозвище американского (и любого другого) президента, который вскоре покинет свой пост, проиграв очередные выборы или не имея права выдвигать на них свою кандидатуру в соответствии с 22-й поправкой к Конституции США, в особенности после того, как выбран его преемник [1].*

— Несмотря на то, что в русской политической системе такой метафоры не существует, переводчик решил использовать калькирование.

— Создание дословного эквивалента (калькирование) является также одним из способов перевода метафор в газетно-публицистических текстах.

дословный перевод

He called Trump's statement "very disturbing" and "a dagger at the heart of the most successful political-military alliance in human history." [Will John Bolton Bring on Armageddon—or Stave It Off?].

— Он назвал заявление Трампа «весьма тревожным» и «ножом в сердце самого успешного военно-политического союза в истории человечества» [*The Atlantic (США): приблизит ли Джон Болтон конец света — или предотвратит его?*].

— Метафора *нож в сердце* (*a dagger at the heart*) ярко описывает убийство. В данном случае, политик имеет в виду НАТО. Президент Трамп может своими действиями уничтожить НАТО, образно говоря, «всадить нож ему в сердце». Такой метафоры нет в русском языке (есть похожая «*ножом по сердцу*», но у нее другой смысл), и переводчик решил использовать *дословный перевод*.

Описательный перевод применяется, если в оригинале использован слишком непривычный образ, или по другой причине метафора с трудом переводится на русский язык.

Описательный перевод встречается, если в оригинале использован слишком непривычный образ или метафора, которые с трудом переводятся на русский язык. Ср.:

That's the blind spot of the tough-minded, who are so acutely conscious of the world as it is that they have trouble imagining a world that might be [What Kind of President Will Hillary Clinton Be?].

Это недоступно для понимания практичных и трезвомыслящих людей, которые настолько четко воспринимают мир в том виде, какой он есть, что

плохо представляют себе, каким мир может быть [Каким президентом будет Хиллари Клинтон?].

Посредством метафоры *the blind spot* (слепое пятно) автор статьи описывает особенности мышления практичных людей. Такие люди легко и непринужденно чувствуют себя в окружающем мире, и не видят перемен и новых возможностей. Словосочетание *слепое пятно* используется в офтальмологии.

Проведенное нами исследование проблемы лингвистических особенностей репрезентации метафоры с английского языка на русский в переводе газетно-публицистических текстов позволяет нам перейти к заключению.

В традиционной лингвистике метафора рассматривается как явление языка и стилистический прием.

1. В исследованиях ученых предлагается немало подходов к пониманию и классификаций метафор. Многие исследователи (Ю.И. Левин, В.П. Москвин) метафоры подразделяют на два больших класса. В рамках когнитивного подхода предлагаются и более сложные классификации, построенные на способах осмысления действительности при создании метафоры.

2. В современных СМИ метафора широко используется в качестве одного из экспрессивных ресурсов и имеет характерные особенности; использование оценочной лексики, обладающей сильной эмоциональной окраской (*резкий старт, принципиальная позиция, обстановка глубокого кризиса*).

Проявление индивидуального стиля авторов, непринужденная форма изложения, широкое использование неологизмов.

3. Анализ перевода представленных нами в ВКР метафор позволяет нам сделать вывод о том, что переводчики не используют какой-либо один способ перевода, а пользуются, в зависимости от ситуации, разными способами, что говорит о сложности такого лингвистического явления, как метафора. Выбранный переводчиком способ передачи метафоры зависит от типа образной

основы. Если в основу метафоры положен образ, который ясен читателям русского перевода, то метафора переводится дословно. Полученный образ может выглядеть непривычно для читателя русского перевода, но он будет понятен.

4. Таким образом, проведенное нами исследование позволяет сформулировать вывод, Метафора передает имплицитную информацию, и в этом ее сложность в аспекте перевода. Довольно сложно сохранить в переводе смысл метафоры, ее оценочные свойства и ее экспрессивность. Даже если в русском переводе сохранен образ, совсем не обязательно он будет воспринят читателями перевода так, как читателями оригинального текста. Поэтому перевод метафоры газетно-публицистических текстов сложен.

Список использованных источников:

1. Абарин, В. Последние дни президента: что может «хромая утка» [Электронный ресурс] / В. Абарин // Радио Свобода [PCE/PC] : [web-сайт]. – Режим доступа: <https://www.svoboda.org/a/24542782.html>, свободный. – 12.04.2019.
2. Аксенова, Н.В. Оценочные смыслы в метафоре : на материале англоязычной литературы XX века [Электронный ресурс] : автореферат дис. ... канд. филолог. наук : 10.02.04 / Н.В. Аксенова : [место защиты: С.-Петерб. гос. ун-т]. – Санкт-Петербург, 2007. – 19 с. – Доступ с сайта Российской государственной библиотеки.
3. Арнольд, И.В. Стилистика. Современный английский язык [Текст] : учебник для вузов / И.В. Арнольд. – М.: Наука, 2002. – 384 с.
4. Арутюнова, Н. Д. Метафора и дискурс. Теория метафоры [Текст] / Н. Д. Арутюнова. – М.: Прогресс, 1990. – 324 с.
5. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека [Текст] / Н.Д. Арутюнова. – 2. изд., испр. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 895 с.
6. Афанасьева, А.Р. Метафора в заголовках статей как прием речевого воздействия [Текст] / А.Р. Афанасьева // Вектор науки Тольяттинского

государственного университета. – 2014. – № 4. – С. 72-75.

7. Блэк, М. Метафора [Текст] / М. Блэк // Теория метафоры / пер. под ред. Н.Д. Арутюновой, М.А. Журиной. – М.: Прогресс, 1990. – С. 160-163.

8. Вежбицкая, А. Понимание культур через посредство ключевых слов [Текст] / А. Вежбицкая ; [пер с англ. А.Д. Шмелева]. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 287 с.

9. Lakoff, G. The contemporary theory of metaphor [Text] / G. Lakoff // Metaphor and Thought. – Cambridge: Cambridge University Press, 1993. – P. 202-251.

10. Lakoff G. More Than Cool reason: a Field Guide to Poetic Metaphor [Text] / G. Lakoff. – Chicago: University of Chicago Press, 1989. – 324 p.

11. Montgomery, M. An Introduction to Language and Society [Text] / M. Montgomery. – London, OUP, 1992.– 422 p.

12. Newmark, P. The translation of metaphor [Text] / P. Newmark // Approaches to translation. – N.Y., 1998. – 106 p.

13. Renton N.E. Metaphorically speaking: a dictionary of 3,800 picturesque idiomatic expressions [Text] / N.E. Renton. - USA: Warner Books, 1992. – S. 156.

Якутина Е.Ю.,

магистрант второго года обучения

ГОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет»

г. Тольятти

Использование проектной деятельности в формировании ценностно- смыслового отношения к природе у дошкольников

Основы становления личности человека закладываются еще в дошкольном возрасте. В данный возрастной период развития ребенок получает экологическое воспитание, целью которого является формирование задатков

культуры экологии. К этим задаткам относится формирование ценностного отношения ребенка к природным объектам, которые его окружают, к природе в целом, а также в правильном отношении к себе. Ребенок должен научиться относиться к окружающим людям как части природы. Формированию правильного отношения к природе у ребенка способствуют элементарные знания и умения экологической направленности.

На сегодняшний день среди многих проблем системы дошкольного образования наиболее важной является проблема формирования ценностно-смыслового отношения детей к природе, природным объектам, родным местам. Ценностно-смысловое отношение ребенка к природе должно рассматриваться как одно из значимых в системе дошкольного образования, так как оно является важной составляющей аксиологического опыта личности ребенка. Все это говорит об актуальности данной темы.

Мы провели исследование уровня сформированности ценностно-смыслового отношения к природе родного края у старших дошкольников. В исследование приняли участие дети двух старших групп. В состав контрольной и экспериментальной групп вошли по 20 детей дошкольников в возрасте 5-6 лет.

Для решения данной задачи мы использовали следующие диагностические методики [5, с. 15]:

- Диагностическое задание «Картинки» (индивидуальная беседа) (Е. Кравцова) (определение уровня значимости экологических понятий для ребенка);

- Методика «Радости и огорчения» (Л.Ю. Субботина) (определение места природы в системе ценностных ориентации у старших дошкольников);

- Методика «Секретный разговор» (И.В. Цветкова) (определение уровня умения эмоционально чувствовать и ценностно относиться к природе в процессе общения с ней; наличие у детей опыта общения с природными объектами);

- Методика «Забота о природе» (В. Кудрявцева) (определение позиции ребенка по отношению к природе, уровня умения разрешать экологические проблемы, выявлять причины их возникновения).

Проанализировав и обработав результаты диагностики по всем методикам, мы определили общий уровень развития ценностно-смыслового отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста (рис. 1).

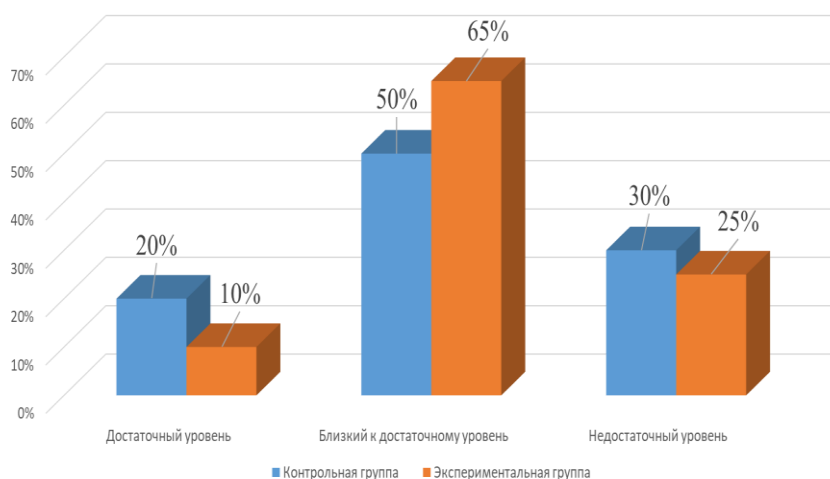


Рис. 1. Уровень сформированности ценностно-смыслового отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста

Констатирующий этап исследования уровня сформированности ценностно-смыслового отношения к природе у старших дошкольников показал:

- изображения природы дети не относят к первому месту, а определяют его в середине цепочки. Дети интересуются природными явлениями, растениями, но интерес к игрушкам и самим себе берет верх, они отвечают на заданные вопросы, но нет полной сосредоточенности на задании;

- дети указывают на нарушение норм поведения в природе, но не проявляют эмоциональности и эстетического чувства в отношении к природе. Задания для ребят интересны. Они с удовольствием общаются с выбранным объектом природы, но рассказы их направлены на себя и нет проявления заботы по отношению к объектам природы;

- дети умеют видеть красоту природы, но эмоционально они не проявляют своего отношения к природе;

- дети находят путь решения экологических проблем, но не всех. Частично могут объяснить причины, которые привели к негативным последствиям;

- дети быстро устанавливают контакт с воспитателем в игре, реагируют на задания эмоционально положительно. При выполнении заданий ребенок пользуется методом проб, практическим примериванием, а также использует зрительную ориентировку.

Таким образом, по результатам анализа полученных данных констатирующего этапа исследования можно сделать вывод, что у детей старшего дошкольного возраста близкий к достаточному уровень сформированности ценностно-смыслового отношения к природе, что говорит о необходимости разработки и проведения развивающей работы по формированию ценностно-смыслового отношения к природе родного края.

На следующем этапе исследования приступили к формированию ценностно-смыслового отношения к природе у старших дошкольников при помощи проектной деятельности.

Нами был разработан экологический проект «Природа родного края», направленный на формирование у старших дошкольников ценностно-смыслового отношения к природе.

При разработке данной проектной деятельности мы опирались на особенности экологического воспитания данной возрастной группы. Характерной чертой старших дошкольников является активное постижение окружающего мира через наблюдение за ним. Процесс знакомства с окружающим миром должен строиться на выработке у детей навыка истолковывания своего опыта. Поскольку жизненный опыт ребенка еще невелик, то он познает мир, сравнивая его с собой, как наиболее известным ему объектом. Необходимо показать всеобщую взаимосвязь ребенка со всей

окружающей его действительностью. Воспитание у ребенка интереса к явлениям природы начинается с умения всматриваться, любоваться окружающими растениями, живыми обитателями; проявлять наблюдательность и заботливое отношение к окружающему миру природы [6, с. 81].

Экологическое воспитание основывается на возрастных психических возможностях детей этого возраста. Это помогает обеспечивать эффективность решения поставленных задач, доступных для детей.

Новизна и актуальность данного проекта заключается в системе подачи задач, методов, средств по знакомству детей старшего дошкольного возраста с природой родного края, с учетом возрастных особенностей и методических требований в непосредственно образовательной, совместной и самостоятельной деятельности.

Цель проекта: формирование у детей старшего дошкольного возраста и их родителей ценностно-смыслового отношения к природе, чувства сопричастности ко всему живому, гуманного отношения к окружающей среде и стремление проявлять заботу о сохранении природы родного города.

Этапы проекта:

1. Подготовительный этап (постановка цели и задачи, определение направлений, объектов и методов исследования).

2. Основной этап:

- совместная деятельность с детьми, осуществляемая в ходе режимных моментов (использование словесных методов; использование метода экспериментирования и моделирования; практические методы; наглядные методы; создание зон экологической среды);

- образовательная деятельность (проведение непосредственно-образовательной деятельности по образовательным областям в соответствии с задачами данной проектной деятельности);

- работа с родителями (помощь в составлении гербариев, пополнение художественной и научной литературы, участие в соревнованиях, акциях и конкурсах).

3. Заключительный этап (проведение итогового развлечения, оформление фотовыставки, подготовка стенгазет).

В результате проведенного эксперимента дети старшего дошкольного возраста стали с интересом относиться к объектам природы, находить различия живой природы от неживой. Они стали ощущать связь природы и человека. У детей появилось желание к познанию, изучению, исследованию природы, оказанию помощи природным объектам. Дошкольники научились объяснять и понимать причину и предотвращать последствия негативного отношения к природным объектам. Ребята в результате проектной деятельности обогатили свой кругозор знаниями и умениями в области природопользования. Узнали виды, свойства, признаки различных природным объектов, научились защищать и оберегать природу, сохранять редкие виды объектов природы. Дошкольники проводили исследования, наблюдения и простейшие опытные эксперименты, осуществляли поисковую деятельность.

Также к проектной деятельности привлекались и родители, которые проявляли активное участие в творческой и исследовательской деятельности детей.

Таким образом, познание, изучение природы помогает дошкольникам соединиться с окружающей действительностью. Дети раскрываются по-новому, с интересом двигаются навстречу к открытиям, у них развивается любопытство, любознательность, проявление самостоятельности в принятии решений. В дошкольном учреждении воспитателю необходимо создавать определенные педагогические условия, которые способствуют формированию у детей ценностно-смыслового отношения к природе и природным объектам.

Данная проектная деятельность направлена на развитие всесторонне развитой личности ребенка, способной мыслить и анализировать собственную

деятельность, размышлять над своими поступками, принимая самостоятельные решения в проблемных ситуациях. Ребенок в проектной деятельности развивается в различных направлениях: лично, творчески, видеть красоту, окружающую его со всех сторон, и с пониманием и бережностью относиться к ней. Проектная деятельность предполагает проведение различных обучающих занятий экологической направленности, проводимых в формах экскурсий, прогулок, проведения опытов, игровых и поисковых исследований, литературных, музыкальных, а также творческих формах.

Список использованных источников:

1. Алешина, Н.В. Знакомство дошкольников с родным городом и страной [Текст] / Н.В. Алешина. - М., 2011. - 14 с.
2. Бобылева, Л.Д. Экологическое воспитание младших школьников [Текст] / Л.Д. Бобылева, О.В. Бобылева // Начальная школа. — 2013. — № 5. — С.64–75.
3. Васильева, А.И. Учите детей наблюдать природу [Текст] / А.И. Васильева. - Минск, 2016. - 297 с.
4. Виноградова, М.Р. Воспитание положительного отношения к природе [Текст] / М.Р. Виноградова // Дошкольное воспитание. - 2012. - N 5. - С. 45-69.
5. Никандров, Н.Д. Ценности как основа социализации и воспитания [Текст] / Н.Д. Никадров // Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. - М.: 2012, - С. 15-33.
6. Платохина, Н.А. Концепция ценностно-смыслового развития детей дошкольного возраста [Текст] / Н.А. Платохина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. - Челябинск, 2009. - N 10. - С. 81-91.
7. Сбитнева, Е.С. Воспитание ценностного отношения к природе у детей младшего школьного возраста [Текст] / Е.С. Сбитнева // Молодой ученый. — 2016. — №26. — С. 692-694.
8. Серебрякова, Т.А. Экологическое образование в дошкольном возрасте [Текст] / Т.А. Серебрякова. - Академия, 2015. - 208 с.

Научное издание

НАУКА XXI ВЕКА: ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ