

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«ЧЕРЕПОВЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

---

Управление аспирантуры, докторантуры и научной деятельности

# ЧЕРЕПОВЕЦКИЕ НАУЧНЫЕ ЧТЕНИЯ – 2014

*Материалы Всероссийской  
научно-практической конференции  
(11 – 12 ноября 2014 г.)*

*Часть 2:*

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ,  
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Череповец  
2015

**Череповецкие научные чтения – 2014:** Материалы Всероссийской научно-практической конференции: **В 3 ч. Ч. 2:** Педагогика, психология, методика преподавания / Отв. ред. Н.П. Павлова. – Череповец: ЧГУ, 2015. – 294 с.

ISBN 978 – 5 – 85341 – (ч. 2)

ISBN 978 – 5 – 85341 – (общий)

В материалах конференции «Череповецкие научные чтения – 2014» представлены доклады преподавателей и сотрудников ЧГУ, участников конференции из других вузов и организаций России.

Издание включает в себя четыре части. В первую часть вошли статьи по лингвистике, литературоведению, СМИ, истории, философии, социологии, политологии; во вторую – по педагогике, психологии, методике преподавания, художественному образованию; содержание третьей части составили статьи по техническим, естественным, математическим и экономическим наукам; четвертая включает статьи по металлургии.

Публикации отражают современные проблемы науки, отличаются новизной, теоретической и практической значимостью.

Редакционная коллегия: *В.Г. Маралов*, д-р псих. наук, профессор; *О.А. Денисова*, д-р пед. наук, профессор; *Н.В. Гольцова*, канд. пед. наук, профессор; *Н.П. Павлова*, канд. филол. наук, доцент

## ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ, МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 376.2

*Е.И. Алешина*

Череповецкий государственный университет

### **Особенности методики занятий физическими упражнениями коррекционной направленности со студентами с нарушениями зрения**

Умственный труд студентов протекает в условиях малой двигательной активности, и способствует возникновению условий для повышенной утомляемости, в результате чего снижается работоспособность и ухудшается самочувствие (А.П. Исаев, 2000; В.А. Бароненко, А.В. Чудиновских, 2004). Следовательно, умственная деятельность студентов, связанная с психическим напряжением, предъявляет высокие требования к организму и при определенных неблагоприятных условиях может быть причиной возникновения стресса и серьезных заболеваний (А.С. Егоров, В.П. Загрядский, 1973; Ю.В. Щербатых, 2000).

Ряд авторов показывают высокую значимость психических и физических методов коррекции в профилактике и лечении миопии у детей и взрослых (М. Петухов, Н.В. Кийко, 1997; Т.В. Попова, 2002; и др.). Результаты исследования механизмов происхождения близорукости, позволили по-новому оценить коррекционные возможности общеразвивающих и специальных упражнений, которые расширяют адаптационные ресурсы организма, активизируют обменные процессы, укрепляют склеарную оболочку глаза и повышают работоспособность его мышечно-аппарата (Э.С. Аветисов, Е.И. Ливадо, Ю.И. Курпан, 1983; Б.В. Сермеев, 1983; Г.Г. Демирчоглян, 2001).

За последние годы во многих странах мира наблюдается тенденция к росту частоты близорукости у детей, подростков и учащейся молодежи. Доказано, что близорукость чаще возникает у лиц с отклонениями в состоянии здоровья. Так исследования Г.Г. Демирчогляна (1998), Л.Н. Ростомашвили (1997) показали, что изменения здоровья подростков тесно взаимосвязаны с функциями органа зрения, а именно, заболевания внутренних органов, нервной системы и позвоночника часто сочетались с близорукостью, нарушениями аккомодации.

Не вызывает сомнений тот факт, что физическая культура должна занять важное место в комплексе мер по профилактике миопии и ее прогрессирования, поскольку физические упражнения способствуют как

общему укреплению организма и активизации его функций, так и повышению работоспособности цилиарной мышцы и укреплению склеры глаза (Л.В. Соколова, Л.Г. Харитоновна, Ю.В. Шкляев, 1993).

Специалисты отмечают, что нарушение зрения затрудняет овладение двигательными действиями в процессе обучения студентов, а среди детей в возрасте от 7 до 18 лет, занимающихся спортом, число лиц, страдающих близорукостью, значительно меньше, чем среди тех, которые им не занимались (В.А. Химочкин, 1996).

Очевидно, что специальные физические упражнения благоприятно влияют на формирование рефракции глаза у человека. Физические упражнения общеразвивающего характера, применяемые в сочетании со специальными упражнениями для цилиарной мышцы, укрепляющими аккомодацию, оказывают положительное влияние на функции миопического глаза (Э.С. Аветистов, Е.И. Ливадо, Ю.И. Курпан и др.).

Целенаправленные и дозированные физические упражнения являются мощным средством коррекции и компенсации недостатков в физическом и функциональном развитии студентов с нарушениями зрения. Возможности использования физических упражнений людей молодого возраста с нарушениями зрения определяются большой ролью мышечной системы во всей жизнедеятельности человека. Двигательная активность является необходимым условием нормального функционирования внутренних органов. Это источник здоровья, работоспособности и трудовой активности людей молодого возраста (Т.В. Синельникова, М. Сосновский, Н.С. Ниясова и др.).

На теоретическом и экспериментальном уровнях показана эффективность применения комплекса общеразвивающих и специальных упражнений для глаз, которые расширяют диапазон средств физической культуры. Показано благоприятное воздействие комплекса этих упражнений на гемодинамику и аккомодационную способность глаз, вызывающее реактивное усиление кровотока в сетчатке после нагруз-

ки и повышение работоспособности цилиарной мышцы. Физические упражнения общеразвивающего характера в сочетании со специальными упражнениями для глаз оказывают положительное влияние на функции глаза.

У студентов с нарушениями зрения, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе (СМГ), отмечается существенное отставание в физическом развитии от нормативных величин для данного возраста (до 24%). В большей степени это наблюдается в показателях ЖЕЛ, проб на гипоксическую устойчивость, динамометрии.

Нарушения функций зрения, и вследствие этого, ограничение двигательной активности студентов СМГ приводит к выраженным изменениям их физической подготовленности. По сравнению с нормативными величинами для молодых людей выявлено, что наибольшее отставание наблюдается в показателях силы мышц рук, ног, живота, и гибкости позвоночного столба.

Целью нашего исследования стала разработка и внедрение методики коррекции функционального состояния и физической подготовленности студентов СМГ с нарушениями зрения, включающей комплекс стандартных общеразвивающих упражнений и специальных корригирующих упражнений.

Методы исследования: теоретический анализ и обобщение отечественной и зарубежной практики коррекции зрения с использованием специальных упражнений; анкетирование; тестирование двигательной подготовленности; антропометрия; педагогический эксперимент; статистические методы и анализ полученных данных.

В качестве испытуемых выступили студенты 2 и 3 курсов ЧГУ с различной степенью миопии и другими нарушениями зрения, отнесенные по состоянию здоровья к СМГ, в количестве 12 человек.

Мы установили, что закаливающие процедуры и утреннюю гимнастику испытуемые выполняют не регулярно, объем двигательной активности ниже необходимого, физическими упражнениями занимаются только в рамках учебных занятий, самочувствие к концу учебного дня в основном удовлетворительное, в выходные дни только 14% из них гуляет на свежем воздухе, более 74% свободного времени проводят за компьютером.

С сентября 2013 года для данной группы студентов была разработана специальная методика занятий физическими упражнениями коррекционной и развивающей направленности в учебное время и индивидуальные комплексы для самостоятельных занятий дома, не менее двух раз в неделю по 45 минут.

Важно отметить, что рекомендованные самостоятельные занятия дома позволяют влиять не только на показатели здоровья и развития студентов, но и опосредованно влияют на формирование общекультурных компетенций в части владения методическими приемами использования средств физической культуры для достижения целей саморазвития и самосовершенствования.

В качестве показателей эффективности экспериментальной методики были определены следующие:

- функционального состояния сердечно-сосудистой и дыхательной систем (сравнительный анализ

данных пульса и кровяного давления в покое и после выполнения трехмоментной функциональной пробы ССС, индекс Скибински, проба на гипоксическую устойчивость);

- физическое развитие (антропометрия);

- физическая подготовленность: силовые способности (динамометрия рук, подъем туловища из положения лежа), гибкость (наклон из положения сидя), общая выносливость (12-минутный тест Купера в ходьбе);

- самооценка состояния зрительного анализатора.

В основе экспериментальной методики лежит сочетание общеразвивающих упражнений с гимнастикой для глаз (движения глаз вниз, вверх, вправо, влево, по диагонали, по кругу и другие).

Широко использовалась скандинавская ходьба (даже в зимний период занятий), позволяющая развивать аэробные возможности организма. Сочетание аэробных упражнений с силовыми обеспечивает у студентов хорошую тренировку сердечно-сосудистой системы. В занятия включались статодинамические упражнения на различные группы мышц, выполняемые стоя, сидя и лежа. Эти упражнения позволяют наращивать силу мышечных групп, отстающих в развитии; мышц, разгибающих позвоночник и отводящих назад плечи, мышц спины; мышц, сгибающих позвоночник и туловище, – в основном это мышцы брюшного пресса; разгибателей ног – ягодичных мышц, мышц бедра; сгибателей и разгибателей рук – больших грудных мышц. Скорость сокращения мышц небольшая, степень напряжения 40-60 % от максимально произвольной силы, амплитуда небольшая. Упражнения выполняются по 6-12 повторов, отдых между сериями 30-90 сек. Активный – упражнения на растяжку и расслабление.

Широко применялся метод работы в аксютоническом режиме, варьировались различные способы выполнения упражнений; использовались пульсирующие качания, фиксация, изменение угла движения, изменение амплитуды движения, упоры.

В целях более эффективного проведения физкультурно-оздоровительных мероприятий студентам экспериментальной группы было рекомендовано придерживаться рационального режима дня: длительность ночного сна не менее 8 часов, регулярные закаливающие процедуры, утренняя гимнастика и гимнастика для глаз, ежедневный объем двигательной активности не менее 2-3 часа.

Предварительная и итоговая диагностика позволила выявить динамику исследуемых показателей, которая представлена на рисунке.

Представленные на рисунке результаты дают основание утверждать, что комплексное использование общеразвивающих и специальных упражнений в сочетании с самостоятельными корригирующими занятиями и соблюдением режима дня, позволяет повысить уровень физической подготовленности, особенно гибкости и силы мышц живота, рук и ног, дают существенные положительные сдвиги в деятельности функциональных систем организма и физическом развитии (особенно показатели ЖЕЛ, размаха грудной клетки и массы тела).

Статистическая проверка с использованием G-критерия знаков подтвердила достоверность полученных положительных сдвигов ( $p \geq 0,05$ ).

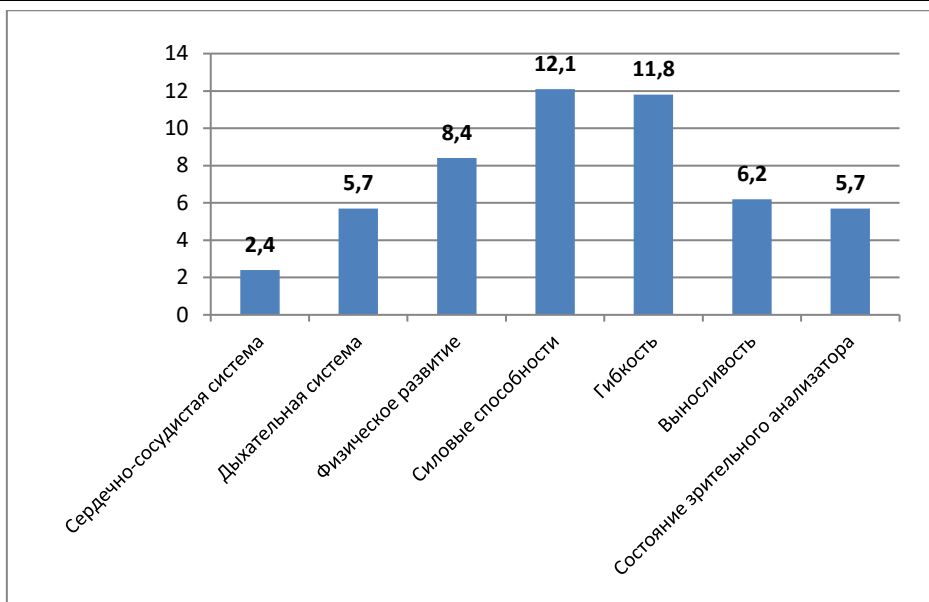


Рисунок. Динамика показателей функционального состояния, физического развития, физической подготовленности и состояния зрительного анализатора студентов СМГ за 2013–2014 учебный год, %.

УДК 371.8:811.111

*Т.А. Андреева*

Череповецкий государственный университет

### Формирование навыков восприятия речи на слух у студентов неязыковых специальностей (уровень А2)

Понимание иноязычной речи на слух является одной из важнейших целей обучения иностранному языку. При этом аудирование – это не только цель, но и одно из эффективных средств, которые преподаватель может использовать в процессе формирования речевых навыков.

Несомненно, аудирование является одним из самых сложных видов речевой деятельности. Во-первых, в реальной речевой коммуникации оно характеризуется одноразовостью проявления, поэтому необходимо учить студентов понимать текст с первого прослушивания, т.к. в реальных речевых ситуациях повторы исключаются. Во-вторых, речь говорящего нельзя приспособить к своему уровню понимания. У каждого человека свой стиль общения, иногда слишком научный, иногда чересчур эмоциональный, насыщенный образными выражениями, идиомами, не всегда понятными представителю другой культуры. В-третьих, существуют и объективные сложности, препятствующие пониманию речи с первого раза. Это и внешние шумы, помехи, акустика, и трудности, обусловленные индивидуальными особенностями говорящего (возраст, пол, образование, дефекты речи).

Формирование навыков восприятия речи на слух должно происходить постепенно и регулярно, при этом следует различать два вида аудирования:

1. Intensive listening – это слушание во время урока заданий из учебников, специально отобранных преподавателем записей и т.п. Здесь важно помнить о том, что звучащий текст должен соответствовать возрасту учащихся и уровню их языковой подготовки.

2. Extensive listening – это когда студенты сами выбирают что слушать, например, песни на иностранном языке, новости.

Начинать процесс обучения восприятию речи на слух желательно с того материала, который наиболее интересен. К сожалению, преподавателю сложно подстроиться под интересы каждого студента, но в начале учебного года можно провести анкетирование с целью выяснить какие музыкальные стили они предпочитают, есть ли у них какое-либо хобби и т.п. Затем, исходя из результатов опроса, подбирать аудиозаписи.

Речь учителя на уроке также играет большую роль в формировании навыков аудирования. В начале процесса обучения учителю следует говорить короткими, грамматически простыми предложениями, интонировать речь, выделяя ключевые слова, употреблять повторяющиеся предложения, перефразировать высказывания, делать паузы между высказываниями, размер высказывания увеличивать постепенно, органично использовать мимику и жесты, задания формулировать кратко и четко.

Работу с аудиозаписью следует проводить в 3 этапа:

1. Pre-listening (до прослушивания).

Аудирование без подготовки довольно сложное задание, поэтому подготовке надо уделять особое внимание. Во-первых, преподавателю следует фокусировать свое внимание на обучении, а не на проверке навыков аудирования. Необходимо сообщить студентам о том, что мы собираемся слушать (например, юноша и девушка договариваются о том, куда пойти вечером), предложить им предугадать содержание по названию, или картинкам, фотографиям, если они есть в учебнике. Для тренировки вероятностного прогнозирования возможны такие упражнения, как:

- закончить фразу, текст;
- определить содержание по заголовку, иллюстрации, ключевым словам и т.д.

Во-вторых, необходимо обратить внимание на новые незнакомые слова, которые могут встретиться в аудиозаписи. Напишите их на доске, произнесите и переведите их. Также, на этом этапе возможны следующие упражнения:

- прослушать ряд глаголов или прилагательных и назвать существительные, с которыми они чаще всего употребляются;

- перевести на слух слова-производные от известных им элементов (например, writer, writing от слова write);

- прослушать ряд речевых штампов и назвать ситуации, в которых они могут употребляться.

Можно использовать упражнения для развития фонетического слуха, например:

Прослушайте и повторите слова:

- foe – four
- coke – cock
- code – cod
- fit – fad – fat
- bit – bet – bat

Для тренировки навыков аудирования прекрасным упражнением (особенно у студентов элементарного уровня) является упражнение listen – read – repeat (прослушай – прочитай – повтори). Когда студенты сначала слушают аудиозапись, затем читают ее скрипт, затем еще раз слушают и повторяют.

Развитию речевого слуха способствует аудирование со зрительной опорой. Применение видео не только представляет живую речь носителей языка, но и погружает студентов в речевую ситуацию, в которой они знакомятся с невербальными формами общения, стилем общения, реалиями страны изучаемого языка. Виды заданий здесь могут быть следующими: видео без звука, звук без видео, видео с паузами, во время которых студентам предлагается предположить дальнейшее развитие событий.

Перед прослушиванием необходимо внимательно прочитать задания, которые должны выполнить студенты на основе аудиозаписи и убедиться, что все учащиеся поняли их (это можно сделать, попросив их объяснить задание на русском языке). Слушать текст и выполнять упражнения одновременно – не легко. Чтобы снять напряжение, которое может возникнуть у студентов, необходимо заверить их в том,

что они смогут прослушать текст несколько раз, при этом предупредить их, что во время первого прослушивания лучше не делать никаких записей.

2. While-listening (во время прослушивания).

Во время первого прослушивания студенты пытаются понять общее содержание и выполняют задания дотекстового периода, подтверждают или опровергают свои догадки. При втором прослушивании выполняют задания. На основе аудиозаписи возможны следующие типы упражнений:

- заполнить пропуски,
- расставить предложения или части текста в правильном порядке,
- найти несоответствия между устным и письменным текстом,
- ответить на вопросы,
- подобрать русские эквиваленты к словам и словосочетаниям из текста,
- установить являются ли утверждения правдой или нет.

3. Post-listening (после прослушивания).

На этом этапе можно проанализировать, оценить и сделать выводы по прослушанному, суммировать информацию, применить ее в устных высказываниях, инсценировках диалогов, ролевых играх. Кроме того, можно поработать с грамматическим и лексическим материалом, встречающимся в аудиозаписи и закрепить его, выполнив упражнения.

Практически у всех студентов вызывает интерес работа с песнями на английском языке. Ниже приводится пример подобной работы.

**I. Pre-listening exercises.**

**Ex. 1.** What is your favourite song? Why do you like it?

**Ex.2.** Think of some words and expressions that might be in a love song.

**II. While-listening exercises.**

**Ex.1.** Fill in the gaps.

- My life is \_\_\_\_\_(1).  
 My love is pure.  
 I saw an \_\_\_\_\_(2).  
 Of that I'm sure.  
 She smiled at me on the \_\_\_\_\_(3).  
 She was with another \_\_\_\_\_(4).  
 But I won't lose no sleep on that,  
 'Cause I've got a \_\_\_\_\_(5).  
 You're beautiful. You're beautiful.  
 You're beautiful, it's \_\_\_\_\_(6).  
 I saw your \_\_\_\_\_(7) in a crowded \_\_\_\_\_(8),  
 And I don't know what to do,  
 'Cause I'll \_\_\_\_\_(9) be with you.  
 Yes, she caught my \_\_\_\_\_(10),  
 As we walked on by.  
 She could see from my \_\_\_\_\_ (11) that I was,  
 Flying high.  
 And I don't \_\_\_\_\_(12) that I'll see her again,  
 But we shared a \_\_\_\_\_(13) that will last 'til the \_\_\_\_\_(14).

**Ex.2.** Put the lines of the song in the correct order.

1. And I don't know what to do,
2. I saw an angel.
3. Yes, she caught my eye, As we walked on by.
4. She smiled at me on the subway.

5. And I don't think that I'll see her again,
6. She was with another man.
7. You're beautiful. You're beautiful.  
You're beautiful, it's true.
8. My life is brilliant. My love is pure.

**Ex. 3. Read the summary of the song and correct it.**

He met the girl in the park. She was with her mother. And she didn't even notice him. He thought that she wasn't very pretty. But he was sure that they will be together forever.

**III. Post-listening tasks.**

**Ex.1.** What did you like about the song?

**Ex.2.** What didn't you like about the song?

**Ex.3.** Grammar and vocabulary.

1. Find examples of Present, Past and Future Simple.
2. Find Modal Verbs in the song.
3. Find the meaning of the following words and word combinations:
  - a. lose sleep
  - b. catch one's eyes
  - c. share a moment

- d. subway
- e. crowded
- f. pure
- g. last
- h. face the truth

В заключение следует отметить, что развивая навыки понимания иноязычной речи на слух, студенты становятся более независимыми в изучении иностранного языка, повышают способность решать различные языковые задачи. Кроме того, это мотивирует их на дальнейшее самостоятельное изучение языка.

Литература

1. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс. – М.: АСТ; Астрель, 2008.
2. Wendy Arnold. Listening for young learners. – URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/listening-young-learners>.
3. Nick Peachey. A framework for planning a listening skills lesson. – URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/a-framework-planning-a-listening-skills-lesson>.

УДК 783 + 372.878

**Г.Г. Антонова**

Малечкинская средняя общеобразовательная школа

**Духовная музыка в общеобразовательной школе**

Духовная музыка – музыкальные произведения, связанные с текстами религиозного характера, предназначенные для исполнения во время церковной службы или в быту. В данной статье под духовной музыкой будем понимать христианскую православную музыку.

Духовная музыка в настоящее время является неотъемлемой частью школьной программы по музыке в общеобразовательной школе.

Анализ рекомендованных для школ программ показывает, что большинство из них предусматривает знакомство с духовной музыкой. Единственным исключением является программа Ю.Б. Алиева [4], в которой духовная музыка отсутствует.

Начало знакомства с духовной музыкой, как правило, связано со средней школой. К пятому классу школьники уже более работоспособны, готовы размышлять, готовы к серьезной работе на занятиях музыкой.

Авторы разных программ предлагают различный духовный репертуар: «Херувимская песнь № 7» Д.С. Бортнянского [3], хоровой концерт М.С. Березовского «Не отвержи меня во время старости» [3], «Да исправится молитва моя» П.Г.Чеснокова [3; 2; 5], «Богородице Дево, радуйся» [3], отрывки из «Литургии» П.И.Чайковского [3; 2], "Тропарь иконе Владимирской Божьей Матери" [2], "Величание князю Владимиру и княгине Ольге" [2], "Величание святым Кириллу и Мефодию" [2], "Всенощное бдение" С.В. Рахманинова [2; 5], "Отче наш" П.И.Чайковского[1],

"Херувимская песня" М.И. Глинки [1], "Многолетие" и "Поем тебе" Д.С.Бортнянского [1], "Заступнице усердная" П.Г.Чеснокова [5]и ряд других произведений.

Однако, работая в средней школе по программе Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой и Т.С. Шмагиной, пришлось столкнуться с проблемой сложности восприятия ряда указанных в программе произведений (тропари, величания, народные колядки). Часто это связано с качеством имеющихся записей, а также сложностью восприятия самих текстов, написанных часто на церковно-славянском языке.

Для решения этой проблемы нами берется дополнительно репертуар, включающий песни известных композиторов на стихи известных поэтов: "В яслях спал" П.И. Чайковского (стихи Саши Черного), "Пасхальный благовест" (стихи С.А. Есенина), "В минуту жизни трудную" А.Е.Варламова (стихи М.Ю. Лермонтова), "Бог помочь вам!" А.С. Даргомыжского (стихи А.С. Пушкина), "Отцы пустынники" П.И. Чайковского (стихи А.С. Пушкина), «Молитва» Станислава Монюшко (слова С. Дрожжина), а также современных вологодских композиторов – "Молитва" Надежды Бурдыковой (на стихи Натальи Сидоровой), и относительно современные произведения на духовную тему – "Будь со мной" Е.Крылатова (слова Ю.Энтина), "Город золотой" Б. Гребенщикова. Данный подход позволяет расширить общекультурный горизонт учащихся, опираясь на уже имеющиеся у обучающихся знания по литературе, исто-

рии, окружающему миру, укрепить межпредметные связи музыки с этими учебными предметами, а также дать возможность взглянуть на творчество уже известных им поэтов с новой стороны.

Отдельно стоит отметить духовные песни на стихи известных вологодских поэтов – Николая Рубцова («Ферапонтово») и Игоря Северянина ("Запевка", муз. Г.В.Свиридова), которые служат материалом для развития патриотизма и любви к малой родине.

Весь предлагаемый репертуар опробован в школе уже на многолетней практике. И именно он неизменно пользуется успехом у школьников, находит отклик у них, заставляет задуматься о содержании произведений, о затрагиваемых вечных истинах.

Кроме того, отработка подобного репертуара (часто на два голоса) может быть основой для проведения концерта для родителей или тематического вечера, посвященного творчеству отдельных поэтов или

композиторов, что позволяет раскрыть таланты учащихся, повысить их самооценку и интерес к музыке.

#### Литература

1. Алеев В.В., Науменко Т.И., Кичак Т.Н. Программа по музыке 1-8 классы. Изд. 2-е, стереотип. – М.: Дрофа, 2004.
2. Критская Е.Д., Сергеева Г.П., Шмагина Т.С. Программа по музыке. 1-7 классы. Искусство 8-9 классы. – М.: Просвещение, 2007.
3. Программа по музыке. 1-8 классы / Под рук. Д.Б. Кабалевского. – 4-е изд. / под ред. Г.П. Сергеевой, Е.Д. Критской. – М.: Просвещение, 2007.
4. Программа по музыке. 1-8 классы / Под ред. Ю.Б. Алиева. – М.: Просвещение, 1993.
5. Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа / Сост. Е.О. Яременко. – М.: Дрофа, 2001.

УДК 372.881.111.1

**З.В. Антонова**

Череповецкий государственный университет

### Скороговорки на занятиях иностранного языка: возможности использования и целесообразность

Скороговорки (и близкое к ним понятие чистоговороки) – это специально подобранные слова, трудные для произнесения (иногда их из-за этого называют трудноговорками), часто близкие по звучанию, иногда в стихотворной форме, иногда нет. Известны они практически во всех языках. Они дают богатый материал для работы логопедов, воспитателей, учителей. В своей работе мы коснемся английских скороговорок на занятиях английского языка.

Так как скороговорки бывают разные по объему и сложности, рифмованные и нерифмованные, сюжетные и бессюжетные, логичные и абсурдные [3; 6-7], то возрастных ограничений по их использованию нет. Их можно использовать с одинаковой эффективностью на занятиях английского языка в детском саду (или на подготовительных курсах в начальную школу) [4, с. 11] и на занятиях с тридцатилетними студентами-магистрами [3, с.5].

В качестве фонетического упражнения на занятиях иностранного языка скороговорка помогает переключиться с родного (в нашем случае с русского) на английский язык. Это упражнение экономно по времени (достаточно уделять ему от 5-10 минут на паре в вузе и от 2-3 минут на занятии в школе) и эффективно.

Любые фонетические упражнения весьма однообразны и скучны для ученика (студента), но без них отработать фонетику чужого языка невозможно [2]. К сожалению, фонетика не включается в курс обучения иностранным языкам в средней школе и в университетах для непрофильных специальностей. Но учитель (преподаватель) может рассчитывать на улучшение произносительных навыков обучаемых

при регулярных занятиях со скороговорками. Учащиеся с удовольствием прослушивают и заучивают их, а при последующем аудировании или чтении уже невольно обращают внимание на звучание и правильное произношение обрабатываемых звуков.

В настоящее время скороговорки хорошо классифицированы в зависимости от повторяющегося в ней звука. Е.В. Лаптева в своей книге [5] дает целые группы скороговорок на английском языке отдельно на каждый гласный и согласный звук, на дифтонги. В книге также размещены скороговорки на звукосочетания, представляющие особые трудности [5;127-131]. В такую группу попали, например, следующие скороговорки:

Near an ear, a nearer ear, a nearly eerie ear.  
The river is running dry.  
Enjoy your oysters, enjoy your oysters.  
The gardener suddenly said: "Not now. At night!"  
Good luck, Sad Lady.  
Hope stops on tops of ropes.  
Big books are kept tidy.  
Is this the seventh zoo?  
The sixth sick sheikh's sixth sheep's sick.  
Seventy seven benevolent elephants.

Все скороговорки, представленные в разделе особой трудности также поделены на следующие подгруппы: linking r, nasal plosion, lateral plosion, fricative plosion, loss of plosion, сочетание звуков. Данная классификация очень полезна для практического применения скороговорок с целью профилактики фонетических ошибок.



На сайте лингво-лаборатории "Амальгама" (URL: <http://www.amalgama-lab.com/tonguetwisters/>) представлены английские и немецкие скороговорки, классифицированные по присутствующим в них звукам. На сайте Дикторы.com представлен сборник из 73 английских скороговорок (URL: [http://diktory.com/skor\\_engl.html](http://diktory.com/skor_engl.html)). Помимо русских, белорусских, казахских на сайте представлены 63 французские скороговорки.

Использование скороговорок вместо обычного фонетического упражнения не только вносит элемент соревнования и игры [6], но и позволяет рассматривать эту работу как мультитасковую. Одновременно при работе со скороговоркой повторяется используемая в ней лексика, при этом учитель легко может узнать, все ли помнят перевод слов из скороговорки (задание на перевод), может дать задание на определение части речи в скороговорках, на определение формы и времени глаголов, на определение числа существительного (грамматическое задание), может попросить написать скороговорку на доску (в тетради), что позволит проверить уже орфографию. В рамках звуковой культуры речи работа идет одновременно в двух направлениях – над развитием речедвигательного аппарата (артикуляционный аппарат, голосовой аппарат, речевое дыхание), на основе чего формируется произношение звуков и слов, четкой артикуляции; и над развитием восприятия речи (слуховое внимание, речевой слух, основными компонентами которого являются фонематический, звуковысотный, ритмический слух. При работе со скороговорками преподаватель обращает внимание как на линейные (звук, слог, фраза), так и на надлинейные звуковые единицы (ударение, элементы интонации, актуальное членение предложения с логическим ударением) [1; 207-210, 9; 52-79].

Если преподаватель сам даст скороговорку на доске (экране и т.д.), то можно использовать "запланированную ошибку" в написании скороговорки. Тогда ученикам надо будет найти и исправить ошибку учителя. Другой вариант знакомства со скороговоркой – написать ее на доске без пробелов и заглавных букв в одно слово. Ученики должны будут сами "нарезать" эту длинную "спагетти" на слова и поставить нужные знаки препинания.

Скороговорка может выполнять роль речевой разминки, зарядки в начале занятия, корректирующего упражнения при проблемах с отдельным звуком и даже быть основой для физкультминутки (если сопровождается какими-то движениями и выполняется стоя).

В зависимости от содержания скороговорки могут быть придуманы разные физические упражнения. Например, при произнесении скороговорки "The horses' hard hoofs hit the hard high road" можно проиллюстрировать ее топотом или маршем. Другая скороговорка "Has Helen heard how Hilda hurried home?" может сопровождаться постепенными наклонами, на каждое слово все ниже и ниже вправо (на слова Has Helen hear) и влево (на слова Hilda hurried home). На слово how ученики должны выпрямиться и встать в исходное положение. Вариант физминутки на эту же скороговорку – наклоны вперед (два подхода по три

наклона). Произнося скороговорку "Her whole right hand really hurts" можно вытянуть вверх правую руку. Заменяв в скороговорке слово right на left, то же самое можно проделать и с левой рукой.

Группа может совместно придумать скороговорку собственного сочинения. Для этого, согласно методике И.Г. Сухина [8; 6], можно предложить ученикам (студентам) заполнить анкету с вопросами:

- 1) Имя, прозвище или кличка, начинающаяся со звука, заданного преподавателем (Who);
- 2) что сделал этот человек (животное) (What);
- 3) где это произошло (Where);
- 4) когда это случилось (When);
- 5) почему так вышло (Why).

Анкета заполняется всеми учениками, в результате получается много вариантов интересных скороговорок.

Дополнительно учитель может рекомендовать использовать новую лексику. Таким образом, эта работа со скороговоркой станет уже дидактической игрой на закрепление лексического материала.

Задания по придумыванию собственных скороговорок широко применяются в школах Америки и Великобритании и направлены на развитие творческого письма.

При работе со скороговоркой необходима пояснительная подготовительная работа. Она может заключаться в домашней или аудиторной работе со словарями (англо-русскими и русскими толковыми в случае трудностей понимания переведенной скороговорки на русский язык), либо заменяться на занятия в целях экономии времени комментариями учителя.

Придумав или выбрав скороговорку, предварительно переведя и поняв ее содержание (что было сделано в подготовительной работе), можно работать над ее произнесением. Если группа давно не занималась фонетическими упражнениями, то начать стоит с артикуляционной гимнастики, подготавливающей артикуляционный аппарат к конкретной скороговорке [8, с. 20-25].

Начинать произносить саму скороговорку следует с медленного темпа с отчетливым проговариванием каждого звука. Не стоит искусственно членить слова на слоги. Это может повредить интонационному рисунку.

Если скороговорка длинная, то следует разметить ее интонацию. Для большей наглядности можно воспользоваться цветовым выделением букв, чьи звуковые соответствия наиболее сложны.

Самые сложные или новые слова надо произносить отдельно в медленном темпе до тех пор, пока они не станут звучать свободно, без напряжения. При заучивании скороговорки можно использовать моторику рук. Каждое слово можно выделять кивком головы, ударом ногой в пол, стуком ладони по столу, нажиманием пальцами на воображаемые клавиши, загибанием пальцев, сжиманием ладони в кулак [5, с. 18-19]. Постепенно темп произнесения скороговорки увеличивается до максимального. Скороговорки можно произносить как минимум в трех темпах – медленном, быстром и очень быстром. Переход к более быстрому темпу возможен только после

успешного прочтения скороговорки в более медленном темпе. Начинать сразу с быстрого темпа не следует.

Скороговорки, если они уже выучены, могут быть материалом для целого ряда игр. Рассмотрим лишь некоторые из них.

**Кто быстрее?** Как известно, суть скороговорок в максимально быстром их произнесении. Можно устроить соревнование, определить чемпиона. В качестве инструмента нужны часы с секундной стрелкой (электронные часы) или секундомер. Можно устроить чемпионат по произнесению одной скороговорки. Другой вариант игры можно проводить с ведущим. Тот, кто водит, предлагает скороговорку, а остальные участники пытаются улучшить его результат времени. Можно распределить роли судей: судья, отвечающий за время, за правильность произношения, за порядок выступлений. Результат может быть опротестован (судьями, учителем), если были допущены ошибки или запинки. В эту же игру можно играть командами (по рядам, вариантам, команда мальчиков и девочек). В этом случае скороговорку произносят хором.

**Паровозик** Для этой игры выбирается длинная скороговорка. Слова этой скороговорки распределяются между игроками (по одному слову на каждого). Говоря каждый свое слово, участники игры, строят «паровозик» скороговорки из своих слов-вагонов. Каждый последующий раз скороговорка произносится все быстрее и быстрее. В случае ошибок игра начинается с самого начала. В конце каждый участник должен рассказать скороговорку самостоятельно [5; 18-19]. Чтобы внимание участников не рассеивалось во время игры, кого-то из игроков можно попросить перевести скороговорку вместо ее произнесения (эффект обманутого ожидания).

**Эхо** Игра идет точно так же, как и предыдущая, за исключением одного правила – каждое последующее слово скороговорки говорится тише предыдущего [5, с. 19]. Можно играть и в игру-перевертыш игры «Эхо» – «Усилитель». Первое слово скороговорки произносится очень тихо, последующие слова увеличивают громкость до максимальной на последнем слове скороговорки.

**Скороговорка-трансформер** Для этой игры необходимо подобрать скороговорки с парными звуками (k-g, b-p) [5, с. 21]. Задача участников – произнести скороговорку, заменяя глухой звук звонким и наоборот *Moses supposes his toeses are roses*. Этот вариант необходимо повторить три раза, в медленном темпе, без ошибок. Затем возвращаются к «оригинальному» варианту. При этом обычно скорость и безошибочность проговаривания «оригинальной» версии значительно возрастает. Это вполне объяснимое явление.

**Актер** Основой данной игры являются разные эмоциональные состояния, которые должен передать игрок при чтении уже знакомой ему скороговорки. А задача остальных – угадать это эмоциональное состояние. Можно играть двумя командами, тогда угадавший из команды участник приносит очко в копилку своей команды. Если играть на личное первенство, то начинает игру ведущий (желающий). Тот

кто правильно угадывает, то что хотел показать "актер", занимает его место. Можно попробовать кроме эмоций (радость, горе, гнев, разочарование, скука, сожаление) включить музыкальные жанры (рэп, марш, вальс, баллада) или социальные роли (ребенок, начальник, военный, учитель) и т.д.

**Без слов** Цель данной игры придумать какие-то жесты на значимые слова скороговорки. Ведущий показывает жест вместо одного слова, потом жестов уже два и так далее. Остальные повторяют за ведущим. Тот, кто не успевает за ведущим, выбывает из игры. Если игра понравилась, то водить будет тот, кто более успешно повторял все движения за ведущим. Можно играть в эту игру командами. выигрывает та команда, которая придумала более интересные жесты и смогла все это показать. Заканчивать игру лучше опять озвучив все жесты, произнеся скороговорку полностью, дублируя ее жестами.

**Конкурс** Ведущий дает условия – звук и количество слов. Можно в качестве условия дать одно слово, которое должно быть в скороговорке (из только что изученной на уроке лексики или из разряда сложно запоминающихся слов). Все участники конкурса придумывают свои скороговорки, отвечающие данным условиям [5, с. 20]. Презентация своих скороговорок происходит путем озвучивания творений всех конкурсантов самими авторами. После тайного голосования определяется победитель. Тайное голосование снимет проблемы межличностных конфликтов на данной почве (если в группе возможен конфликт на этой почве). Если группа не конфликтная, то можно устроить и прямое голосование – аплодисменты, топометр, или поднятые руки.

Постепенно запас скороговорок у учеников накапливается и можно проводить игры, направленные на повторение пройденного материала. Приведем несколько примеров таких игр.

**Поле чудес** – На доске ведущий игры записывает только служебные части речи из «загаданной» скороговорки (артикли, предлоги, союзы и т.д.). Задача участников угадать, что это за скороговорка. Засчитывается только тот ответ, который не только правилен, а также быстро и безошибочно произнесен [5, с.20].

**Выключи звук!** Ведущий медленно, беззвучно, одними движениями губ и языка имитирует произнесение выбранной им изученной скороговорки. Остальные должны попытаться угадать ее и произнести быстро и без ошибок. Тот, кто выполнил все эти требования, становится следующим ведущим [5, с. 20].

На занятии могут возникнуть и другие формы игры со скороговоркой в зависимости от целей урока.

Достаточно высокая эффективность работы со скороговорками заключается именно в игровой форме работы. Помимо ощутимых фонетических (отрабатанные звуки) и лексических (заученные новые слова) результатов ученики могут в ходе такой работы более творчески подходить к английскому языку, к его лексике, звучанию, воспринимая язык более перцептивно и эмоционально. С культурологической или страноведческой точки зрения скороговорки могут помочь узнать что-то новое из истории, тради-

ций, культуры стран изучаемого языка и сформировать положительную мотивацию для дальнейшего изучения данного предмета.

#### Литература

1. *Алексеева М.М., Яшина В.И.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2000.
2. *Богущи А.М.* Обучение правильной речи в детском саду. – К: Рад. шк. 1990.
3. Веселые скороговорки для «непослушных» звуков / Авт.-сост. И.Г.Сухин. – Ярославль: Академия развития: Академия К<sup>о</sup>: Академия Холдинг, 2002.
4. *Вербовская М.Е., Шишкова И.А.* Английский для малышей / Под ред. Н.А. Бонк. Книга для родителей и преподавателей. – М.: РУЧЕНЬКИНА, 1996.
4. *Кружков Г.* Одиссея Эдварда Лира // Г. Кружков. Ностальгия обелисков: Литературные мечтания. – М.: Новое литературное обозрение, 2001. – С. 529–548.

5. *Лантеева Е.В.* 1000 английских и русских скороговорок: учеб. пособие / Е.В.Лантеева. – М.: Астрель: АСТ, 2007.

6. Раз, два, три, четыре, пять, мы идем с тобой играть: Рус. дет. игровой фольклор: Кн. для учителя и учащихся / Сост. М.Ю. Новицкая, Г.М. Науменко. – М.: Просвещение, 1995.

7. *Ражева Е.* Лимерик: непереводаемая игра слов или переводимая игра формы? // Логический анализ языка. Концептуальные поля игры. – М.: Индрик, 2006. – С. 327–335.

8. Сухин И.Г. Веселые скороговорки для «непослушных» звуков. – Ярославль: Академия развития, 2004.

9. *Федорченко Л.П.* и др. Методика развития речи детей дошкольного возраста. Пособие для учащихся дошкольных пед. училищ. – М.: Просвещение, 1977.

10. *Фомичева М.Ф.* Воспитание у детей правильного произношения: Пособие для воспитателя дет. сада. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1980.

11. *Чистякова Т.А., Чернушенко Е.М., Солина Г.И.* Обучение иностранным языкам в детских садах. Пособие для учителей / Под ред. В.С. Цетлин, М.Л. Вайсбурд, А.А. Миролубова. – М.: Просвещение, 1964.

УДК 543

*И.В. Анпалонова, О.В. Ульянова, С.Н. Балицкий*  
Череповецкий государственный университет

### Адаптация современных физико-химических методов исследования к образовательной среде ЧГУ

Бурное развитие физико-химических методов анализа было вызвано тем, что классические методы химического анализа (гравиметрия, титриметрия) уже не могли удовлетворять многочисленные запросы химической, фармацевтической, металлургической, полупроводниковой, атомной и других отраслей промышленности, требовавших повышения чувствительности методов до  $10^{-8}$ – $10^{-9}$  %, их селективности и экспрессности, что позволило бы управлять технологическими процессами по данным химического анализа, а также выполнять их в автоматическом режиме и дистанционно.

В целях реализации компетентностного подхода в обучении студентов специальности 240100.62 «Химическая технология» необходимо внедрение современных методов исследования. Формирование основных умений и навыков у студентов-химиков должно соответствовать современным потребностям рынка труда, таких как работа на высокоточном оборудовании с применением новых методов испытаний. С развитием промышленности, техники и научных исследований в последние годы возрастает спрос (интерес) к методам газовой и жидкостной хроматографии.

Хроматография – физико-химический метод анализа сложных смесей (газов, жидкостей) путем предварительного разделения их при движении по слою сорбента за счет различий взаимодействий и последующего определения разделяемых компонентов на выходе из колонки.

В отличие от других методов разделения, так же основанных на распределении соединений между фазами, хроматография – динамический метод, так как разделение происходит в потоке одной из фаз. Разделение соединений происходит за счет различия межмолекулярных взаимодействий соединений с неподвижной фазой, выраженных в различной сорбируемости.

Метод хроматографического исследования постоянно развивается. К уже предложенным нескольким десяткам методов и вариантов, каждый год добавляются новые.

Выделяют несколько классификаций хроматографии:

- по способу перемещения разделяемых соединений (проявительная, фронтальная, вытеснительная, изотермическая, и т.д.);
- по агрегатному состоянию фаз (газовая, газодсорбционная, газо-жидкостная, газо-жидкотвердофазная, газо-мезофазная),
- по способам оформления сорбционного слоя (колоночная, капиллярная, поликапиллярная, циркуляционная и т.д.).

Следует выделить три основные области применения хроматографии; анализ, выделение веществ в чистом виде, исследования. На эффективных капиллярных колонках газовой хроматографии возможно одновременное разделение более 1000 компонентов бензиновых фракций за один ввод, определение сульфидокислородов на уровне ppt ( $1 \cdot 10^{-10}$  %).

Широкое применение газовой хроматографии в разных областях науки, техники и промышленности связано с ее преимуществами по сравнению с другими методами анализа:

2. Высокая разделительная способность газохроматографических колонок, что позволяет за короткое время разделять и анализировать сложные многокомпонентные смеси.

3. Универсальность метода, что позволяет разделять и анализировать благородные газы, постоянные низкокипящие газы, летучие жидкости и твердые вещества с температурой кипения до 600°C и выше (см. рисунок).

4. Низкий предел обнаружения (высокая чувствительность), пределы детектирования некоторых детекторов  $1 \cdot 10^{-9} - 1 \cdot 10^{-12}$  г/см<sup>3</sup>.

5. Экспрессность анализа, время анализа обычно в пределах 5-30 минут.

6. Надежность аппаратного оформления, не смотря на сложность газовых хроматографов.

7. Малая погрешность анализа от 0,01 до 1%.

8. Малый размер анализируемой пробы. Пробу вводят в пределах  $10^{-4} - 10^{-3}$ г, т.е. газовая хроматография микрометод.

9. Возможность автоматизации анализа, выдается полный протокол как в лабораторных, так и в производственных условиях.

Изучение студентами методов газовой и жидкостной хроматографии позволит применить полученные знания в следующих направлениях работы:

1. Технологический контроль в химической, нефтехимической, газовой промышленности;
2. Контроль загрязнений окружающей среды;
3. Контроль качества пищевых продуктов;
4. Клинические анализы, применения в биологии и медицине
5. Применение в геологоразведке

Овладение студентами данного метода позволит применять знания газовой хроматографии в изучении других методов анализа, т.к. формируются следующие навыки: последовательность выполнения

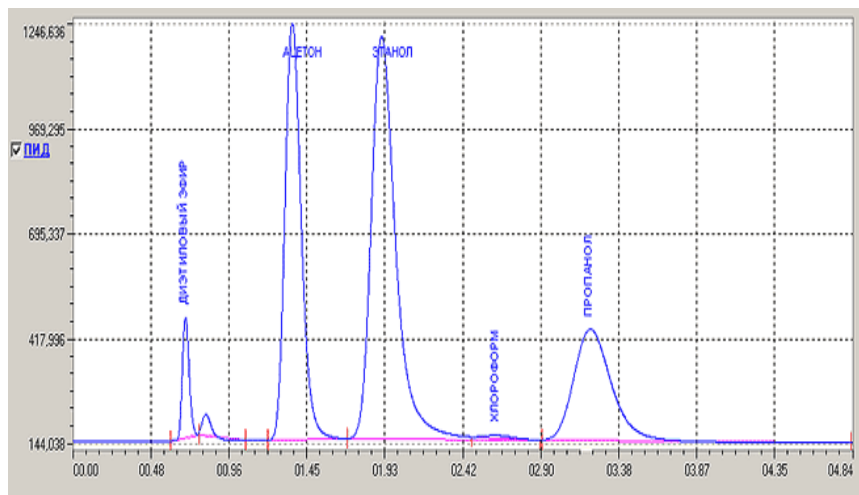


Рисунок. Хроматографическая диаграмма определения летучих жидкостей

работы; учитывать влияние различных внешних и внутренних факторов; умение анализировать полученные результаты в соответствии с системой единства измерений; выдавать точный результат с указанием погрешности измерений.

Для реализации ООП бакалавриата перечень материально-технического обеспечения включает хроматографы различных типов. Знание и умение работы на газовом хроматографе позволяет частично сформировать большинство профессиональных компетенций ООП, а также позволяет будущим бакалаврам быть конкурентно-способными на рынке труда.

#### Литература

1. ГОСТ 31858-2012 Вода питьевая. Метод определения содержания хлорорганических пестицидов газожидкостной хроматографией.
2. ГОСТ Р 54291-2010 Нефть сырая. Газохроматографический метод определения распределения компонентов по диапазону температур кипения.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 240100 Химическая технология №807 от 22 декабря 2009 г.
4. Яшин Я.И., Яшин Е.Я., Яшин А.Я.. Газовая хроматография. – М.: Транс Лит, 2009.

УДК 376.3

А.Л. Аркатова  
МБДОУ «Детский сад № 105», Череповецкий государственный университет  
Р.А. Самофал  
Череповецкий государственный университет

### Об актуальности формирования мотивации к правильной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи в аспекте их подготовки к инклюзивному обучению

Проблема мотивации, мотивов поведения и деятельности – одна из стержневых и наиболее дискус-

сионных проблем современной психологии, имеющих огромное методологическое, теоретическое и

практическое значение [1]. В психологии проблемой мотивации занимались Дж. Аткинсон, В. Виллонас, Т.О. Гордеева, С. Занюк, Е.П. Ильин, Д.А. Леонтьев и др. Особенности мотивационной сферы в онтогенезе рассматривали И.Р. Алтунина, Л.И. Божович, Н.В.Елфимова и др.

Отдельные виды деятельности отличаются по своим мотивам. Понятие деятельности связано с понятием мотива. Деятельности без мотива не бывает, «немотивированная деятельность» – это не деятельность, лишенная мотива, а деятельность с субъективно и объективно скрытым мотивом. *Мотивы определяются как относительно устойчивые побуждения поведения и деятельности, формирующиеся в результате опредмечивания и преобразования потребностей [5].*

*А.Н. Леонтьев рассматривал мотивацию, как «систему мотивов», «иерархическую организацию всей системы побуждений», которая определяет целостный облик человека, осуществляет побудительную и направляющую функции. В психологии мотивация определяется как опосредованная процессом отражения субъективная детерминация человека миром.* Надо заметить, что все эти положения полностью применимы и к речевой деятельности. Именно мотивация определяет активность личности, в том числе и речевую. Речевое действие обычно направляется не одним мотивом, а системой мотивов. Однако внутри этой системы всегда можно выделить доминирующую мотивацию, подчиняющую себе иерархически более «низкие» побочные мотивы. Эта доминирующая мотивация и является одним из важнейших факторов речевой интенции. В настоящее время мотивацию речи рассматривают как начало интенции, первый докоммуникативный этап речевого акта на котором выделяется ситуационный и мотивационный факторы [6]. Значимость мотивационной основы для формирования речевых умений и необходимость повышения ее эффективности подчеркивали Е.С. Алмазова, В.К. Воробьева, И.Ю. Козина, Р.Е. Левина, Г.В.Чиркина, Т.Б.Филичева.

По мнению Н.В.Елфимовой к старшему дошкольному возрасту ребенок достигает достаточно высокого уровня развития мотивационной сферы: утрачивается ситуативность мотива, ребенок способен осознать смысл потребности, при помощи взрослого поставить сознательную цель, возникает целевая иерархия. Формируется важнейшее качество побуждений, которым подчиняются действия зрелого человека – соподчинение мотивов. Оно является самым важным новообразованием в развитии личности ребенка. Между отдельными видами мотивов складывается иерархия: выделяются главные и второстепенные мотивы. Ребенок становится способным решать мотивационные конфликты разных типов [4].

Формирование правильной речи является одной из основных задач дошкольного образования. Динамический анализ практической ситуации за последние несколько лет, свидетельствует о ежегодном увеличении количества дошкольников с речевыми нарушениями. Поэтому необходимо заботиться о своевременном формировании речи детей, о ее чистоте и правильности, предупреждая и исправляя

различные нарушения, которыми считаются любые отклонения от общепринятых форм русского языка [5].

Уточнение понятия «мотивация к правильной речи», разработка методов и приемов формирования мотивации к правильной речи у дошкольников с ОНР важна в реализации федеральных государственных образовательных стандартов. В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» и ФГОС ДО «квалифицированная коррекция недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ограниченными возможностями может осуществляться в форме инклюзивного образования. Проблема включения (**инклюзии**) детей с особыми образовательными потребностями в систему общего образования в условиях развития современного общества весьма актуальна [9].

В настоящее время имеются отдельные инновационные и экспериментальные модели инклюзивного образования, разработанные специалистами экспериментальных площадок Москвы, Санкт-Петербурга, Самары, к которым можно отнести пребывание дошкольников с общим недоразвитием речи в группах комбинированной направленности или в группах кратковременного пребывания. По мнению ряда учёных, трудности в реализации инклюзивного подхода в образовании детей с речевыми нарушениями вызываются отсутствием у педагогов специальных методов и приемов в работе с детьми с ОНР, позволяющих включить их в общий процесс обучения [3], [7]. Учителя – логопеды дошкольных учреждений компенсирующего вида испытывают трудности при проведении логопедических занятий с детьми дошкольного возраста, в условиях инклюзивного образования, так как его методическое сопровождение еще недостаточно разработано.

Таким образом, проблема формирования мотивации у дошкольников с ОНР требует особого внимания. Общее недоразвитие речи, являясь сложным системным дефектом, вызывает нарушение всех компонентов, как речевой деятельности, так и психической деятельности детей в целом. С.М. Валявко указывает на то, что недоразвитие мотивации речевой деятельности влечет за собой ошибки произношения, повторное называние предметов, нецелостное восприятие сложных инструкций, а также забывание элементов и последовательности заданий. Наибольшие трудности дети испытывают при выполнении словесных инструкций. Все это выступает причиной недоразвития общей мотивации деятельности. Ребенок затрудняется в выборе одного из многих возможных действий, что снижает интенсивность и упорство при достижении результатов. У детей с ОНР складываются специфические особенности мышления, что отражается в особенностях их познавательной деятельности. Автор указывает на то, что дошкольники с общим недоразвитием речи представляют собой разнородную группу по степени сформированности мотивации к исправлению дефекта и делятся на детей слабо мотивированных и детей, обладающих высокой мотивацией к исправлению речевого дефекта [1].

Для дошкольников с **высокой мотивацией к исправлению речевого дефекта** характерны следующие особенности. Прежде всего, эти дети лично заинтересованы в процессе коррекции речи и его результате. У них выражено желание исправить свой дефект как можно быстрее, они «знают, почему они ходят в логопедическую группу», осознают свой дефект, но их переживания по этому поводу проявляются незначительно, так же как их тревожность и напряженность. Дети с симпатией относятся к логопеду, испытывают потребность в занятиях с ним. Они сами просят на занятия и неохотно уходят после их окончания. Мотивированные дошкольники сознательно контролируют свое произношение и напоминают маме о выполнении домашних заданий или «занимаются сами». Эти дети обладают целеустремленностью, ставят себе цели и руководствуются ими в своем поведении и деятельности.

**Слабомотивированные дошкольники с ОНР** в меньшей степени осознают свой дефект, силу этого у большинства дошкольников страдает само принятие логопедической деятельности как таковой, т.к. направленность и содержание ее для ребенка является непонятным и потому может представляться опасным. Для данной группы дошкольников характерна тревога, а также различные страхи, особенно страх новизны. Дети боятся новых мест, людей, предметов, новых видов деятельности. Большая часть дошкольников описываемой группы безразлично воспринимает артикуляционные упражнения, которые им предлагает логопед. Речевая коммуникация для них не является лично значимой. Большая часть детей демонстрирует выраженное избегание более сложных заданий и видов деятельности [1].

Вопрос решения проблемы формирования мотивации к правильной речи у дошкольников с ОНР требует не только теоретического обоснования с точки зрения психологического подхода, но и подразумевает педагогическое исследование данного вопроса. Однако педагогическое воздействие на формирование мотивационной стороны речи у дошкольников специально не изучалось. В ряде исследований разрабатывались приемы обучения, вызывающие интерес детей к языковому и познавательному содержанию занятий, совершенствующие их речь, обогащающие ее игровые и познавательные мотивы, повышающие речевую активность (М.М. Алексеева, В.В. Гербова, Н.П. Иванова, А.А. Зрожевская, М.М. Кониная, Э.П. Короткова, Г.М. Лямина, Е.И. Радина, и др.). Л.В. Ворошиной был выделен ряд приемов воздействия на мотивы речи детей с целью активизации их деятельности на занятиях по творческому рассказыванию. И.Б.Козина рассматривала особенности формирования мотивации к учению у дошкольников с нарушениями произношения. В ряде работ освещены приемы, вызывающие эмоционально-положительное отношение детей шести лет к языковому материалу в условиях начальной школы (А.С. Зимульдинова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, В.Н. Полосухина и др.). Вместе с тем разработанные методические рекомендации по обогащению мотивов детской речи носят фрагментарный характер и

нередко противоречат друг другу. В литературе недостаточно данных о наиболее эффективных способах педагогического воздействия на мотивы детской речи в обучении.

В современной практике дошкольных учреждений не всегда обеспечивается мотивированность речевых высказываний детей на обучающих занятиях. Часто используются однообразные приемы обогащения мотивов речи, которые носят случайный характер, отбираются без учета специфики познавательного и языкового материала, этапа обучения и лично-значимых мотивов детей. Нередко наблюдается перенос школьных форм и методов, не соответствующих особенностям развития детей старшего дошкольного возраста. Все это приводит к недостаточной эффективности обучения детей с ОНР в условиях инклюзивного образования.

С учетом того, что мотивация является центральным механизмом речевой деятельности, в планирование работы по преодолению ОНР, должны включаться мероприятия направленные на формирование мотивации к правильной речи. Разработка специальных методических пособий и дидактических материалов, поиск методов формирования мотивации к правильной речи поможет учителям-логопедам максимально приблизиться к целевому ориентиру – ребенку, владеющему устной речью, умеющему выражать свои мысли и желания, проявляющему инициативу в общении. Это поможет дошкольнику с ОНР лучше адаптироваться к образовательному процессу, в рамках инклюзивного образования [6].

Таким образом, актуальность формирования мотивации к правильной речи у дошкольников с ОНР определяется рядом противоречий: между значением мотивации в формировании человеческого поведения и недостаточной изученностью мотивационных аспектов у дошкольников с ОНР; между необходимостью научно-методического решения проблем инклюзивного образования детей с ОНР и отсутствием методических разработок в данной сфере; между научно – методическим решением проблем инклюзивного образования детей с ОНР и отсутствием методических разработок в данной сфере.

Выделенные противоречия позволяют говорить о целесообразности создания программ по формированию мотивации к правильной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР и осуществления на их основе выбора индивидуальной траектории формирования мотивации к исправлению речевого дефекта. Это оптимизирует деятельность всех специалистов, работающих с этими детьми и их родителей.

#### Литература

1. *Валякко С.М.* Особенности мотивации старших дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. – М., 2006.
2. *Ворошинина Л.В.* Совершенствование творческого рассказывания детей 7-го года жизни в условиях мотивации их деятельности // Воспитание и развитие личности ребенка дошкольного возраста. – Пермь, 1977. – С. 54-65.
3. *Денисова О.А., Леханова О.Л., Поникарова В.Н.* Стратегия и тактики подготовки педагогов инклюзивного образования // Дефектология. – 2012. – № 3. – С. 81-90.

4. *Елфимова Н.В.* Диагностика и коррекция мотивации у дошкольников и младших школьников. – М.: МГУ, 1991.
5. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы – СПб.: Питер, 2000.
6. *Леонтьев А.Н.* Потребности, мотивы, эмоции. – М.: Просвещение, 1971.
7. *Нищева Н.В.* Примерная адаптированная программа коррекционно-развивающей работы в логопедической

группе детского сада для детей с тяжелыми нарушениями речи (ОНР) с 3 до 7 лет. Изд. 3-е, перераб. и доп. в соответствии с ФГОС ДО. – СПб., 2014.

8. *Филичева Т.Б., Чиркина Г.В.* Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи. – М.: Альфа, 2003.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт. Утвержден приказом Министерством образования и науки РФ от 17.10.2013 г. – № 1155.

УДК 377.1

*С.Н. Балицкий, О.А. Калько, Ю.С. Кузнецова, О.В. Ульянова*  
Череповецкий Государственный Университет

### **О перспективах участия преподавателей вузов в повышении качества среднего образования и целенаправленной профессиональной ориентации школьников (на примере Фосагро-классов СОШ №10 череповца и кафедры химических технологий ЧГУ)**

Особая роль в сегодняшнем обществе принадлежит инновационному образованию, которое переживает период поиска новых форм и методов.

В 2013 году компания ЗАО «ФОСАГРО АГ» выступила с инициативой открытия классов для одаренных детей, со сроком обучения – 2 года (10-11 классы).

Цель инициативы – обеспечить приток в Компанию высокообразованной, имеющей хорошую профессиональную подготовку молодежи через повышение качества образования и целенаправленную профессиональную ориентацию.

ФосАгро-классы, как их условно назвали авторы проекта, были открыты в 5 городах РФ, где одними из градообразующих являются химические предприятия. Это города: Апатиты, Кировск, Балаково, Волхов и Череповец.

В Череповце «ФосАгро-класс» решено было открыть в СОШ №10, где сильный преподавательский коллектив, высокие результаты ЕГЭ и число поступающих в высшие учебные заведения.

За счет средств «ФосАгро» отремонтированы и оснащены четыре предметных кабинета в учебном заведении – физики, химии, математики, информатики. Они оборудованы по самым современным требованиям и в едином корпоративном духе. В частности, в них установлены интерактивные доски, мультимедийная аппаратура и оборудование для проведения телемостов. Каждый обучающийся в «ФосАгро-классе» получил планшетный компьютер.

Будущие химики по углубленной программе изучают химию, физику и математику. Дополнительно им преподают курсы планирования карьеры, экономики, менеджмент, этику, социальные компетенции и т.д.

Администрацией Школы совместно с ЗАО «ФОСАГРО АГ» организуется процедура целевого направления успешных выпускников школы для обучения в ВУЗах.

К преподаванию привлечены педагоги высшей квалификации и преподаватели ВУЗов. В рамках

проекта с учащимися проводятся встречи с представителями различных ВУЗов (гг. Москва, Санкт-Петербург, Иваново, Череповец и др.), где школьников информируют о получении высшего образования по целевому направлению от ОАО «ФосАгро-Череповец».

Кафедра химических технологий ЧГУ сотрудничает с ФосАгро-классами СОШ №10 второй год. Опыт первого года с проведением обзорных лекций по отдельным разделам неорганической и органической химии оказался удачным и востребованным. Преподаватели кафедры принимали участие в составлении заданий и проведении олимпиады по химии для «ФосАгро-классов» ЗАО «ФОСАГРО АГ». Учащиеся СОШ №10 принимали участие в Дне открытых дверей ЧГУ с посещением кафедры химических технологий.

В ближайшей перспективе дополнительно планируется проведение практических и лабораторных занятий в лабораториях кафедры с использованием интерактивных методов преподавания химии.

К эффективным мы относим следующие направления взаимодействия ВУЗа и школы:

- осуществление совместных долговременных и краткосрочных проектов;
- проведение совместных мероприятий вуза и школы (конференций, семинаров, химического кружка, Дня открытых дверей и т.д.);
- участие школьников и учителей в вузовских конференциях, совместный выпуск печатных работ (сборников и т. д.).

По нашему мнению, необходимо ВУЗу и школе выработать общую стратегию и программу подготовки учащихся, считаем необходимостью создание общего руководящего органа (центра, структуры) для координации взаимодействия администрации и преподавателей вуза и школы.

Резюмируя изложенное, можно сказать, что организация школ, работающих совместно с ВУЗами, позволяет создать оптимальные условия для более полного обеспечения образовательными услугами,

поможет профессиональной ориентации учащихся, будет способствовать развитию их творческих способностей.

Таким образом, систему сотрудничества школы с ВУЗами в настоящее время можно выстроить так, чтобы максимально удовлетворить самые разные потребности учащихся, предоставить возможность

получения высшего образования по всем возможным направлениям – техническому, естественнонаучному и т.д., что позволит обеспечить выпускникам перспективную и интересную работу в будущем, конкурентоспособность и востребованность на рынке труда.

УДК 687.02/05

*А.В. Барабкин, А.Л. Кузьминов*  
Череповецкий государственный университет

### **Концепция проведения инженерной олимпиады по проекту «Формула-Студент» на базе Череповецкого государственного университета**

Целью проекта «Формула-студент» является возможность дать амбициозным и целеустремленным студентам, на практике применить теоретические знания полученные в ВУЗе для решения сложных технических задач в одном из самых перспективных международных инженерных проектов, благодаря которому многие участники смогут показать свои знания, полученные при обучении, и продемонстрировать реальные навыки, требуемые для будущей работы и в дальнейшем реализовать свои амбиции в крупнейших автомобильных компаниях, таких как: BMW, Audi, Mercedes, Ferrari и др.

Проект направлен на популяризацию инженерного образования и развитие творческого потенциала в молодежной среде.

Также реализация проекта "Формула-студент" позволит ВУЗу создавать новые международные отношения между студентами на базе участия в спортивных соревнованиях, использующих высокие технологии.

Для достижения указанной цели, необходимо решение следующих задач:

- 1) привлечение активных, целеустремленных студентов, готовых работать в команде при помощи проведения мероприятия соревновательного типа с использованием метода брейнсторминга.
- 2) создание площадки на базе Инженерно-технического института ЧГУ для проектирования болида формульного класса в среде SolidWorks.
- 3) разработка названия и логотипа команды ЧГУ на конкурсной основе, а также оформление документов о создании команды.
- 4) поиск и привлечение спонсоров, заключение партнёрских соглашений.
- 5) регистрация команды ЧГУ в «Формуле-студент».
- 6) создание производственной площадки для практической работы команды в изготовлении болида формульного класса.
- 7) поиск и заключение соглашения об использовании картодрома для испытаний болида.
- 8) подготовка команды ЧГУ, а также подготовка конструкторской и финансовой документации для участия в соревнованиях класса «Формула-студент».

9) участие команды ЧГУ в соревнованиях класса «Формула-студент».

**«Формула Студент»** – это студенческие инженерные соревнования, изначально организованные Сообществом Автомобильных Инженеров и входящие в Серию Студенческих Инженерных соревнований SAE. Эти соревнования являются масштабным международным проектом, который охватывает 514 студенческих команд из 50 стран, в том числе 12 команд из России. Проект направлен на популяризацию инженерного образования и развитие творческого потенциала в молодежной среде – задачей команды студентов является не только и не столько выиграть в самих заездах, сколько самостоятельно спроектировать и построить болид формульного класса. В официальную серию "Формула Студент" входят 3 североамериканских этапа, самый большой из них – этап на гоночном кольце в Мичигане, где участвуют до 120 команд, а также этапы в Англии, Германии, Италии, Австрии, Австралии, Бразилии и Японии. Кроме этого регулярно проводятся соревнования, не включенные в официальную серию, которые зачастую не менее популярны и значимы. В списке таких соревнований есть трассы в Испании, Венгрии, Эстонии и Финляндии.

По замыслу соревнований команда студентов университета является инженерной компанией, которая должна разработать, построить, испытать прототип автомобиля формульного класса для рынка непрофессиональных гоночных автомобилей. Испытанием для команд является сама постройка болида, который сможет успешно пройти все дисциплины на соревнованиях. При этом команда должна предоставить всю конструкторскую документацию на проект и доказать что применяемые технические решения являются оптимальными. Так же они должны помнить, что в итоге они должны “продать” свой автомобиль, поэтому необходимо учитывать и экономическую целесообразность применяемых решений, а в дополнение разработать и бизнес-план на мелкосерийное производство своих автомобилей.

Каждая команда на соревнованиях «Формулы Студент» проходит через строгий процесс тестирования. Соревнования делятся на две группы – статические и динамические.



Статические тесты:

- презентация бизнес-плана: команда должна разработать бизнес-план на производство, продвижение и реализацию мелкой партии их автомобилей. На соревнованиях необходимо сделать презентацию бизнес-плана для судей, которые играют роль инвесторов. Оценивается как проработка бизнес-плана, так и умение презентовать его и убеждать.

- Защита конструкции: команда должна рассказать и обосновать коллегии опытных судей о применяемых в их автомобиле решениях. Происходит это в виде диалога с коллегией судей, которым предоставляется для оценки автомобиль, конструкторская и техническая документация, данные с испытаний и все, что имело отношение к разработке автомобиля. Оценивается проработка и обоснованность принимаемых решений, насколько они вписываются в общую концепцию бизнес-плана. Также уделяется большое внимание пониманию и знаниям самих участников команды.

- Отчет о стоимости изготовления: команда должна предоставить на проверку отчет о стоимости изготовления автомобиля из расчета производства его мелкой партией. Проверяется точность составления отчета (должны быть учтены все детали, до болтов и шайб, а также все операции по сборке и настройке), а также возможности для удешевления конструкции. В дополнение, стоимость автомобиля сравнивается со стоимостью автомобилей других участников соревнования.

Обязательным условием допуска к динамическим соревнованиям является прохождение Технической инспекции – проверка автомобиля на соответствия требованиям Регламента и требованиям безопасности, она состоит из:

- технический осмотр: проверка судьями автомобиля, дополнительного оборудования и экипировки водителей.

- тест на наклонном столе: проверка автомобиля, с целью определения утечек топлива и эксплуатационных жидкостей (при наклоне автомобиля вбок на 45 градусов) и проверка его устойчивости против поперечного опрокидывания (при наклоне на 60 градусов).

- тест на шум: проверка уровня шума автомобиля.

- тест на торможение: проверка тормозной системы автомобиля, в которой необходимо доказать, что тормозная система способна заблокировать все четыре колеса при сохранении прямолинейного дви-

жения автомобиля. После того, как техническая инспекция пройдена, команда допускается к Динамическим тестам:

- соревнование на ускорение: серия заездов на ускорение с места на дистанцию 75 метров.

- соревнование на маневренность: серия заездов на маневренность, в которой проверяется возможность автомобиля двигаться с боковой перегрузкой. Заезды на трассе типа "Восьмерка".

- соревнования на точность управления: заезд в два круга на время по замкнутой трассе длиной около 800 м из набора регламентированных элементов.

- гонка на выносливость: гонка с отдельным стартом длиной 22 км по замкнутой трассе с обязательной сменой пилота в середине гонки.

- энергетическая эффективность: дополнительный зачет во время гонки на выносливость. Сравнивается КПД использования энергии автомобилем.

По сумме баллов за дисциплины определяется победитель в общем зачете.

Проект "Формула-студент" позволит:

1. Студентам ЧГУ реализовывать себя в различных сферах деятельности, повышать социальную активность и увеличивать свои профессиональные навыки.

Поддержав этот проект ФГБОУ ВПО ЧГУ внесет большой вклад в подготовку высококлассных специалистов во всех сферах деятельности, а так же повысит престиж ВУЗа на международной арене;

2. Сформировать у студентов представление не только о том, как правильно создать изделие, но и как обеспечить его информационную поддержку;

3. Устранить у студентов разрыв между знаниями, полученными при обучении, и реальными навыками, требуемыми для их будущей работы и получить возможность трудоустройства в профильную организацию по специальности;

4. Популяризировать инженерное образование среди абитуриентов;

5. Выстраивать «горизонтальные» связи между кафедрами разных институтов ФГБОУ ВПО ЧГУ – как на уровне студентов, так и на уровне преподавателей. В свою очередь это позволит существенно повысить инженерный уровень выпускников;

6. Расширить область сотрудничества ФГБОУ ВПО ЧГУ с промышленными и научными организациями, которые станут партнерами данного проекта, что привлечет дополнительные материальные и интеллектуальные инвестиции.

УДК 373.2

*Т.В. Белозерова, Н.В. Ионова*  
Череповецкий государственный университет

### Этика взаимоотношений руководителя и подчиненных при управлении педагогическим процессом в ДОУ

**Постановка проблемы.** Современная система дошкольного образования отличается многообразием

различных типов дошкольных учреждений, появлением и внедрением новых педагогических техноло-

гий, распространением инновационной деятельности. При этом существенно меняются ориентиры и требований к дошкольному образованию, как к его общему звену. Переоценка содержания и принципов воспитания дошкольников сегодня нашли отражение в федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования, цель которых – повысить статус дошкольного образования, обеспечить равенство возможностей детей в получении образования. Так же в стандартах выделены базовые принципы дошкольного образования, среди которых: обеспечение полноценного проживания ребенком всех этапов детства, поддержка детской инициативы, признание малышей полноценными участниками образовательного процесса.

В таких условиях потребуется обновление всей системы управления дошкольными учреждениями, которое должно приобрести стимулирующий и демократический характер. Для этого нужен руководитель нового типа, обладающий готовностью решать образовательные проблемы в современных условиях. Современный руководитель должен уметь реализовывать дифференцированный подход к организации работы с коллективом, учитывать их способности, потребности и профессиональные запросы. Перед ним стоит задача активизации образовательных инициатив сотрудников, развития их творческих способностей, стимуляции мотивации каждого члена коллектива. Сегодня нужен специалист, владеющий современными образовательными техниками педагогического взаимодействия и педагогического менеджмента.

Между тем, исходя из новых подходов к управлению системой дошкольного образования, современный руководитель должен быть не только грамотным специалистом, но и носителем высокой профессиональной культуры общения, нравственно-этических норм.

В связи с вышесказанным возникает противоречие между требованиями к уровню профессиональной компетентности менеджера и отсутствием теоретических разработок модели управления, основанной на этике взаимоотношений руководителя и подчиненных образовательной организации.

Данное противоречие позволяет нам сформулировать главную проблему нашего исследования: какова эффективная модель взаимоотношений руководителя и подчиненных при организации педагогического процесса образовательной организации?

**Анализ исследований и публикаций.** Разработкой проблемы этики в деловом общении в отечественной педагогике занимались: В.Ю. Дорошенко, В.Н. Литвиненко, Э.В. Островский, В.П. Ратников, Л.Г. Титова, Я.В. Подоляк, А.Л. Свенцицкий, Г.В. Щекин, В.О. Ключевский, А.Л. Журавлев и другие.

Проблема развития профессионально важных качеств для эффективности управленческой деятельности отражена в трудах: В.Н. Дружинина, А.В. Карпова, Ю.П. Поваренкова, В.Д. Шадрикова. Развитие творческого потенциала изучали: О.С. Анисимов, Н.И. Конюхов, М.Ф. Секач, И.Н. Семенов, В.Н. Фуртин и другие. Проблема формирования индивиду-

ального стиля деятельности рассматривается в работах: А.И.Китова, А.В.Филиппова и других.

Системный подход к формированию профессиональной культуры руководителя разрабатывали: Б.Г. Ананьев, В.Г. Афанасьев, А.А. Деркач, Е.А. Климов, А.К. Маркова и другие.

Исходя из данных исследований, для рассмотрения вопроса этики взаимоотношений менеджера и подчиненных считаем целесообразным выделить и раскрыть главные понятия. Наиболее точными определениями в данном контексте будут этика и профессиональная этика.

Под этикой в современной педагогике понимается «учение о морали, её развитии, нормах и роли в обществе». Профессиональная этика – «раздел науки, изучающий специфику морали в условиях профессиональной деятельности» [1, с. 24].

В содержании профессиональной этики исследователи выделяют следующие аспекты:

- нравственные качества руководителя: толерантность, ответственность и другие;
- навыки управленческой деятельности: организаторские способности, творческий потенциал, речевую культуру, мотивация;
- личностно-профессиональное развитие саморазвитие [2, с. 132].

Данные, полученные в ходе изучения различных научных работ, позволили нам сформулировать цель публикации.

**Цель исследования:** разработать структуру модели управления, основанную на этике взаимоотношений менеджера и подчиненных образовательной организации.

В результате анализа психолого-педагогической литературы мы предположили, что реализация особой модели взаимоотношений менеджера и подчиненных при организации образовательного процесса должна предполагать изменения в деятельности дошкольной образовательной организации (далее ДОО) на нескольких уровнях: уровень управления ДОО (администрация и др. органы управления); уровень психологической службы; уровень методической службы.

Рассмотрим сущность изменений, которые должны происходить в образовательной организации, в результате внедрения вышеизложенной модели.

Во-первых, на уровне управления дошкольной образовательной организацией необходимо установление демократического стиля взаимоотношений руководителя и подчиненного.

Любой руководитель имеет свой индивидуальный стиль, свой неповторимый подтекст, который характеризуется применением определенных принципов и теорий управления. Рассмотрим влияние стилей на эффективность управления педагогическим процессом.

Авторитарный стиль управления делает подчиненного исполнителем указаний менеджера, так как все решения принимаются независимо от коллектива. По отношению к подчиненным руководителем действует очень властно. Вследствие этого у подчиненного нет возможности проявить свои личные качества: инициативность, организаторские способ-

ности. Отсутствие возможности к самореализации, саморазвитию, приводит к пассивности, угасанию интереса к работе, шаблонности при исполнении трудовых обязанностей.

При либеральном стиле руководства в коллективе нет единой цели развития, Руководитель практически устраняется от активного управления коллективом и предоставляет подчиненным полную свободу. Они не в состоянии объективно оценить результаты своей работы, выявить недочеты либо ошибки. Результатом подобного управления может стать неорганизованность коллектива в решении значимых задач.

Демократический стиль управления предполагает дружескую атмосферу, взаимное уважение в коллективе. Менеджер, создавая ситуацию сопричастности, показывает значимость и ценность каждого сотрудника. У сотрудников возрастает самостоятельность и ответственность, формируется позитивный эмоциональный настрой. Данная система управления сплачивает коллектив, позволяет каждому члену группы ощущать себя единым целым.

Проанализировав каждый стиль общения руководителя с подчиненными, можно сделать вывод, что чаще всего использование демократического стиля ведет к эффективной работе дошкольной организации. Так как только при учете личных потребностей подчиненных, помощи в осознании сотрудниками общих целей деятельности можно найти компромисс, эффективно взаимодействовать и решать все возникающие вопросы на высоком уровне профессионального общения.

Во-вторых, реализация особой модели взаимоотношений руководителя и подчиненных при организации педагогического процесса образовательной организации должна предполагать изменения на уровне психологической службы.

Данные изменения предполагают использование психологом в работе с педагогами активных форм работы повышения профессионального развития, таких как: игровое моделирование, тренинги личностного и профессионального развития, психосоматическая релаксация.

На данном этапе необходима работа в двухстороннем направлении. С одной стороны это работа самого руководителя по личностному саморазвитию и самообразованию. Ведь личные качества руководителя очень часто становятся секретом его личного обаяния и успеха. Они создают его профессиональный и индивидуальный имидж. Для того чтобы развивать такие профессионально значимые качества в себе, как ответственность, надежность, умение влиять на своих подчиненных, самостоятельность, способность к творческому решению задач, коммуникабельность, руководителю необходимо постоянно заниматься личностным ростом и самообразованием. Реализация данной задачи возможна посредством следующих методов:

- метод управления эмоциями, основанный на уважении чувств других людей, осознание собственных чувств, выработка умений самоконцентрации, стремления к улучшению отношений с подчиненными;

- метод творчества, позволяющий превратить проблемы в общении в новые возможности;

- метод социально-психологического тренинга, разрешающий развивать навыки социально-коммуникативной компетентности руководителя [2, с. 124].

С другой стороны можно выделить работу психологической службы по профессиональному развитию педагогов. Как показала практика, наиболее эффективными методами работы с педагогами являются активные формы, которые носят исследовательский характер и направлены на осмысление собственного педагогического опыта и творческую его переработку. Для повышения уровня профессионального развития, можно использовать такие активные формы, как:

- игровое моделирование (деловая и ролевая игра);
- групповая дискуссия, или мозговая атака;
- проектная деятельность;
- участие в конференциях;
- участие в конкурсах;
- семинары-практикумы по обучению планированию профессиональной деятельности;
- круглый стол и другие.

Результатом проведения данных форм станет создание благоприятных условий для повышения инициативы педагогов, уровня педагогической культуры, их профессиональной активности, побуждение сотрудников к творческому поиску.

В-третьих, реализация особой модели взаимоотношений руководителя и подчиненных при организации педагогического процесса образовательной организации должна предполагать изменения на уровне методической службы. Данные изменения предполагают включение мероприятий по улучшению благоприятного социально-психологического микроклимата в коллективе, таких как совместные праздники, конкурсы, физкультурные минутки, творческие мастерские, встречи кофе-брейк, мастер-классы, деловые игры.

Эти формы помогают сотрудникам усилить чувства сплоченности, развивают доверие между ними, дает возможность принять индивидуальные особенности друг друга и создает мотивацию на совместную деятельность.

**Выводы.** Таким образом, реализация особой модели взаимоотношений менеджера и подчиненных при организации образовательного процесса в детском саду должна предполагать изменения в деятельности ДОО на нескольких уровнях: уровень управления ДОО (администрация и др. органы управления); уровень психологической службы; уровень методической службы. Реализация данной модели, основанной на принципах этики, на наш взгляд, повысит доверие членов коллектива друг к другу, создаст условия для доброжелательной и деловой критики, позволит всем членам коллектива научиться выражать собственное мнение при обсуждении общих вопросов, повысит удовлетворенность педагогов результатами профессионального труда.

1. Основы управленческой деятельности: социальная психология, менеджмент / В. Г. Шипунов, Е. Н. Кишкель. – М.: Высшая школа, 2004.

2. Шереметов П.В., Петухов С.В. Теория организации. Курс лекций. – М.: Омега-Л, 2006.

УДК 33

*И.В. Бессмертная, Г.М. Тюлю, Н.А. Хохлов*  
Череповецкий государственный университет

### Вебинары как инструмент управления знаниями в организации

Начало нового тысячелетия ознаменовано вступлением человеческого общества в такую фазу своего развития, когда знания становятся основным источником конкурентных преимуществ личностей и организаций. Девизом нового информационного века становится интеллектуальная конкурентоспособность. «В экономике, где определена лишь неопределенность, знание становится единственным надежным источником устойчивых конкурентных преимуществ. Когда рынки изменяются, технологии разрастаются, конкуренты множатся, а продукция устаревает почти ежечасно, успешными оказываются те компании, которые целенаправленно создают новое знание, широко распространяют его внутри организации и быстро воплощают в новых технологиях и продукции. Именно такой подход характерен для компании-«создателя знания», весь бизнес которой представляет непрерывную информацию» [1]. Знание становится экономической категорией. Знание – это информация, соединенная с ценностями организации», – пишет Г.Б. Клейнер [3].

На новом этапе общественной эволюции большая часть времени будет затрачиваться на создание, хранение, обработку, распространение знаний для их последующего практического применения. Для этого необходимо в первую очередь наладить постоянный процесс создания и преобразования знаний в товары и услуги, имеющие потребительскую ценность. Поэтому рассмотрение проблемы производства и управления знаниями, опыта, накопленного в этом направлении в различных развитых странах, который может быть использован в созидательных целях, представляет несомненную актуальность. Управление знаниями становится новой функцией управления конкурентоспособной фирмы [3].

Почти все компании обладают огромным исходным багажом данных и практического опыта. Пока эта информация рассредоточена в базах данных, хранилищах документов, сообщениях электронной почты, отчетах о продажах и, разумеется, в головах сотрудников. Проблема состоит в том, чтобы организовать доступ к этим данным, придав им удобную форму. Это не всегда просто, а когда требуется к тому же решить обе задачи быстро, так, чтобы принять на основе анализа информации неотложное решение, задача может оказаться практически невыполнимой – если вы не располагаете системой управления этой информацией.

Возникает вопрос, а как сделать так чтобы сотрудники делились своими знаниями, накопленными годами и приобретенными в процессе работы. При извлечении знаний в процессе межличностного сотрудничества необходимо использовать различные коммуникативные методы, такие как, пассивные (наблюдения, протоколы «мыслей вслух», лекции); активные (игры, диалоги, круглые столы); групповые («мозговой штурм», ролевые игры); индивидуальные (анкетирование, интервью, экспертиза).

Существуют существенные выгоды, которые компания получает от внедрения системы управления знаниями: уменьшение количества поездок на однотипные семинары за счет распространения методических материалов внутри компании; разовые инвестиции в формализацию знаний и их неограниченное использование в дальнейшем; доступность знаний, быстроту обучения и распространения опыта в организации; структурированный интеллектуальный опыт, который используется сотрудниками при выполнении ежедневных операций для достижения бизнес-целей организации.

Технологическая составляющая процессов управления знаниями не менее важна, чем человеческая или организационная. Современные реалии таковы, что без соответствующей информационно-технологической поддержки невозможно эффективное решение задач управления знаниями.

В последнее время стали очень распространены online семинары или, как их теперь называют, вебинары. Вебинар – это «виртуальный» семинар, организованный посредством Интернет-технологий. Вебинару присущ главный признак семинара – интерактивность. К преимуществам вебинаров можно отнести следующие характеристики: не нужно уезжать за сотни и тысячи километров, чтобы попасть на семинар; тратить время и деньги на дорогу, проживание в гостинице; вырваться из рабочего процесса на несколько дней; ставить какое-либо дополнительное программное обеспечение, все работает в окне обычного браузера; если вы опоздали к началу вебинара, вы можете подключиться в любой момент, пока идет вебинар; если вы не смогли подключиться к вебинару по каким-либо причинам, вы всегда сможете скачать его запись [4].

Обычно любое выступление ставит перед собой цель – донести какую-то информацию до людей или научить их чему-либо. Главной задачей в достижении этой цели является привлечение внимания слу-

шателя. Это сделать не всегда просто выступая «в живую», а уж вещая через Интернет еще сложнее. Именно поэтому обычно вебинары длятся не более 90 минут. Как показывает практика, слушателя хватает на 45 минут непрерывного получения информации.

Чтобы держать внимание слушателей, можно периодически задавать им вопросы. Необязательно чтобы все слушатели на них ответили, главное это заставляет их сконцентрироваться на теме и держать мозг в активном состоянии. Например, рассказывая про методы мотивации сотрудников, вы можете спросить, какие наиболее эффективные методы знают слушатели. Вопрос не должен быть слишком сложным и ответы принимать и комментировать не стоит больше 1–2 минут.

С другой стороны не все из нас являются аудиалами, поэтому любой доклад лучше всего подкреплять визуальной информацией. Решением могут быть слайды, видео, либо «рабочие тетради». Даже если Вам нечего рисовать, разместите просто тезисы Вашего доклада с небольшим оформлением.

Естественно, что первым шагом будет подготовка к выступлению. Напишите заблаговременно речь Вашего доклада и несколько раз отрепетируйте именно рассказ, а не чтение. Полностью зачитываемый доклад вовремя вебинара усыпляет слушателя в буквальном смысле этого слова. Если есть, кому Вас послушать из близких, то выступите перед ним, не важно в живую или online. Если таковых не найдется, запишите свое выступление на микрофон и прослушайте сами. Это очень полезно для начинающих ораторов, тогда Вы услышите все свои ошибки.

Подготовьте слайды, анимацию и другие материалы, которые собираетесь демонстрировать слушателям.

Когда мы выступаем перед живыми людьми и видим их реакцию, мы автоматически начинаем выступать. Мы чуть более собраны, четче формулируем мысли, по-другому звучит голос.

Главная ваша задача – держать темп и создавать атмосферу. Очень сложно слушать ведущих, которые рассказывают так, как будто рядом с ними никого нет, а им самим смертельно скучно читать то, что они приготовили.

Всё же лучше представить, что вас слушают 20-40-100 человек, и даже хорошо поволноваться по этому поводу, потому что волнение может вдохновить жизнь в ваше выступление. Длинные паузы очень сильно снижают темп, и как следствие вы теряете внимание аудитории. Если в живом выступлении зрители могут наблюдать за вами во время паузы, то в интернет-семинаре создаётся впечатление, что начались неполадки со связью. Вам не надо излишне торопиться и тараторить, но паузы должны быть короткими.

В завершении online-семинара надо выделить время для вопросов и ответов на них, если вопросов

нет, то необходимо поблагодарить за участие в вебинаре.

Для организации дистанционных занятий с использованием технологии вебинаров необходимо обеспечение специальных технических условий для развертывания сервера системы, оборудование абонентского места для подключения к вебинару, системный блок, презентационное оборудование: монитор с разрешением экрана не менее 1024 px, Web-камера (минимум 3Mpx), программное обеспечение, минимальная пропускная способность интернет-канала – 256 кб/сек.

В рамках Череповецкого Государственного Университета нами был проведен вебинар. За несколько дней до вебинара, мы провели анонимный опрос, с целью узнать хотят ли студенты поучаствовать в вебинаре, интересна ли им модель общения «Вебинар». Результаты оказались положительными, 89 % студентов группы Управления персоналом 3 курс (7 человек) ответили, что желают принять участие в интернет-конференции. Тема вебинара – Управление знаниями в организации. Целью данного вебинара было донести до студентов, что такое знания и управление знаниями, какое значение СУЗ имеет для организации, как сделать управление знаниями частью корпоративной политики, а также практически показать студентам, один из инструментов системы управления знаниями – это вебинар.

По окончании онлайн-конференции мы получили обратную связь от участников вебинара, ответили на заданные вопросы.

Проведение вебинаров формирует у нас такие компетенции, как умение доносить информацию через Интернет-технологии, привлекать и удерживать внимание слушателя, умение держать темп и создавать атмосферу.

Вебинар – новая интернет-технология, которая очень активно используется теми, кто понимает ценность времени. Проведение вебинаров позволит организации обмениваться знаниями, получать знания от других компаний, генерировать новые знания. Тем самым в организации будет развиваться СУЗ, что позволит повысить производительность труда компании, оптимизировать её бизнес-процессы.

#### Литература

1. *Нонака И.* Компания-создатель знания // Вестник С-Петербург. ун-та. Сер. Менеджмент. – СПб., 2006. Вып.3.
2. *Мильнер Б.З.* Управление знаниями. – М.: ИНФРА-М, 2003.
3. *Макаров В.Л. Клейнер Б.Г.* Микроэкономика знаний. – М.: Экономика, 2007.
4. Первый Международный Портал Вебинаров. – URL: <http://www.webinar.tw>
5. *Охунова Н.* Как сделать интеллектуальное имущество преимуществом компании. // Справочник по управлению персоналом. – 2013. – № 3. – С.15-19.

### Культура поведения как основа социальной адаптации личности

Одной из актуальных задач специальной (коррекционной) общеобразовательной школы является создание условий, способствующих успешной социальной адаптации детей с психофизическими нарушениями.

Термин "адаптация" подразумевает под собой процесс приспособления и эффективного взаимодействия организма со средой, который осуществляется на биологическом, психологическом и социальном уровнях. Адаптация является составной частью социализации. Процесс социализации понимается как процесс и результат активного воспроизведения индивидом социального опыта, осуществляемого в общении и деятельности. В ходе социализации осуществляется развитие, формирование и становление личности, так же в этом процессе человек выступает как объект воспринимающий, принимающий, усваивающий традиции, нормы, культурные ценности, созданные обществом.

Культура поведения – это неотъемлемая часть культуры человеческого общества. Под культурой поведения понимается совокупность сформированных, социально значимых качеств личности, повседневных поступков человека в обществе, основанных на нормах нравственности, этики, эстетической культуре. Культура поведения как сложное синтетическое образование включает в себя, с одной стороны, нравственные требования общества, закреплённые в нормах, принципах и идеалах, с другой – усвоение положений, направляющих, регулирующих и контролирующих поступки и действия человека. В культуре поведения проявляется единство внешних факторов, регулирующих деятельность и поведение, и внутренних – индивидуальных возможностей личности. Небрежность во внешнем виде, невнимательность, бестактность постепенно формирует соответствующие отрицательные качества личности. Поэтому одной из основных задач всестороннего развития личности и социализации ребенка является необходимость вооружить детей знаниями правил культурного поведения, привычками их выполнять.

Овладение ценностями, нормами, стандартами поведения – непрерывный и длительный процесс, подчиняющийся общим закономерностям психического развития ребенка на разных этапах онтогенеза (А.С. Белкин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, И.Н. Курочкина, Е.О. Смирнов, Д.Б. Эльконин и др.). Анализ психолого-педагогической литературы показал что уже в раннем и дошкольном возрасте, ребёнок с нормальным развитием усваивает первые навыки культуры поведения, принятые в обществе, получает этические представления из сказок, песен, игр об одобряемых и не одобряемых поступках и применяет их в различных жизненных ситуа-

циях. Изучение возрастных закономерностей культурно-нравственного воспитания детей указывает на то, что фундамент культуры поведения закладывается в младшем школьном возрасте, что определяет дальнейшее гармоничное развитие личности в целом. Формирование культуры поведения на данном возрастном этапе должно осуществляться с учетом следующих компонентов: когнитивного, эмоционального и поведенческого. В исследовании О.А. Коряковой определено основное содержание данных компонентов для детей младшего школьного возраста:

- *когнитивный компонент* составляют знания учащихся о культурно-нравственных нормах и правилах, о законах общежития, о поведении в общественных местах, транспорте, в гостях, об искусстве ведения беседы и т.д.

- *эмоциональный компонент* характеризуется наличием переживаний и отношений, связанных с восприятием всего, что относится к понятию культуры поведения и нравственным ценностям личности

- *операционный компонент* предполагает опыт культурного поведения, который порождает, углубляет и закрепляет определенные переживания и отношения у младших школьников [3].

Анализ психолого-педагогических исследований показывает что, если дети с нормальным развитием постепенно усваивают принятые в обществе правила поведения и применяют их в различных жизненных ситуациях, то у детей с интеллектуальными нарушениями имеется целый ряд причин, препятствующих формированию нравственно-этических представлений, основ этической культуры. К ним, прежде всего, следует отнести низкую любознательность и слабую восприимчивость к новому, недостаточность мышления и других познавательных процессов, нарушения эмоциональной сферы и поведения. К числу неблагоприятных факторов также следует отнести низкий культурный уровень семей значительной части воспитанников специальных (коррекционных) школ VIII вида, наличие отрицательного опыта внутрисемейных отношений, при котором ребенок достаточно рано сталкивается с негативными ценностями и образцами поведения.

Успех воспитания ребенка с интеллектуальной недостаточностью, а значит и его социальной адаптации, в значительной степени определяется тем, насколько эффективно школа использует воспитательный потенциал той среды, где дети и подростки проводят большую часть времени, т. е. среды коррекционной школы. Решение задач, связанных с формированием культуры поведения учащихся с нарушениями интеллекта, предъявляет определенные требования к содержанию и организации системы коррекционно-воспитательной работы в условиях

школы, создания соответствующей методической базы. В программах специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида имеется раздел «Социально-бытовая ориентировка», содержание которого предусматривает целенаправленную работу по формированию культуры поведения с учащимися 5-9 классов. В работах И.М. Бгажноковой, В.Е. Жиленковой, Ф.В. Мусукаевой, А.М.Щербаковой и др. представлены отдельные аспекты формирования культуры поведения в процессе внеклассной воспитательной работы, а также на уроках по данному разделу программы. Вместе с тем, системный подход к социально-бытовой ориентации детей с нарушениями интеллекта требует начинать работу в данном направлении с первых шагов пребывания детей в школе, когда ребенок является наиболее восприимчивым к воспитательным воздействиям образовательной среды. Недостаточная разработанность содержания, методов и организационных форм работы, способствующих формированию культуры поведения у младших школьников специальных коррекци-

онных школ VIII вида, указывают на актуальность исследований в данном направлении

#### Литература

1. *Бобнева М. И.* Социальные нормы и регуляция поведения. – М., 1978.
2. *Евтушенко И. В.* Некоторые аспекты формирования нравственной культуры детей с интеллектуальным недоразвитием // Вестник Университета Российской академии образования. – 2008. – № 2.
3. *Коряковцева О. А.* Теоретический аспект культуры поведения школьников // Актуальные проблемы современной науки и практики: сборник статей и материалов семинара молодых ученых и аспирантов / Под ред. Н.С. Александровой. – М.: МГУ, 2002.
4. *Крыжановская И. Л.* Значение средовых факторов в формировании нарушений поведения у детей с легкой умственной отсталостью // Социальная дезадаптация: нарушения поведения у детей и подростков. – М., 1996.
5. *Шутицина Л.М., Исаев Е.С.* Нарушения поведения учеников вспомогательной школы / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – Уллес, Великобритания, 1992.

УДК 376.3

*А.Н. Борисова*

Череповецкий государственный университет

*О.Н. Беляева*

МБДОУ «Детский сад №77»

Череповецкий государственный университет

### Анализ образовательных областей ФГОС дошкольного образования с позиции развития у детей с нарушениями зрения творческого воображения

В последнее время происходят значительные изменения в российской системе образования. Модернизация коснулась и дошкольных учебных заведений, они официально становятся первой ступенью образования. Вводится понятие федеральный государственный образовательный стандарт. Его ключевой установкой является поддержка разнообразия детства через создание условий социальной ситуации содействия взрослых и детей ради развития способностей каждого ребенка. Важно иметь в виду, что понятие «взрослые» включает в себя не только педагогов, окружающих ребенка. Первым и важнейшим взрослым является родитель, который перестал рассматриваться только как помощник педагогов в вопросах воспитания дошкольника, и начал играть первостепенную роль в образовании своего ребенка. Считается, что при качественном взаимодействии родителей, детей и педагогов дошкольник сможет максимально проявить себя в разнообразных видах деятельности, научиться принимать инициативу со стороны и одновременно развиваться самостоятельно. Такой ребенок будет уверен в своих силах, открыт внешнему миру.

Федеральный государственный стандарт большое внимание отводит развитию творческих способностей дошкольников во всех значимых для детей ви-

дах деятельности наряду с формированием предпосылок учебной деятельности. То есть наряду с игровыми, творческими задачами должны ставиться задачи познавательные (развитие любознательности, речевой и общей активности, привычки анализировать и осмысливать факты, организация исследовательской деятельности, поощрение стремления к наблюдению и экспериментированию и т.д.) и волевые (преодоление сиюминутных побуждений, доведение начатого дела до конца и т.д.) [1, с. 36]. Таким образом, ФГОС выступает основанием преемственности дошкольного и начального общего образования.

Исследования Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева и др. показывают, что в старшем дошкольном возрасте, по сравнению с ранним детством, появляется новый тип деятельности – творческий. Именно в этом возрасте начинают развиваться многие из компонентов творчества. По мнению Л.С. Выготского, основной закон детского творчества заключается в том, что ценность его следует видеть не в результате, не в продукте творчества, а в самом процессе такой деятельности [3, с. 57].

Важно отметить, что важнейшим элементом при работе с детьми дошкольного возраста является развитие психических процессов и их творческой со-

ставляющей – перенос усвоенных приемов работы по отношению к новому содержанию, нахождение оригинальных способов решения проблемных задач, использование преобразований, предметное и социальное моделирование и т. д. Во всех образовательных областях ФГОС ДО выделены соответствующие задачи.

Остановимся более подробно на развитии воображения дошкольника, как важнейшей основы воспитания творческой личности в целом. Творческая деятельность должна выступать таким же объектом внимания как знания, умения, навыки, поэтому в дошкольном возрасте очень важно создать условия для творческой реализации личности дошкольников в разнообразных видах деятельности, познакомить детей с различными видами творчества и усилить творческую направленность ведущих направлений развития. Наиболее значимыми в этом отношении представляются следующие направления работы:

- познавательное развитие предполагает расширение интересов детей, развитие любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, развитие воображения и творческой активности;

- речевое развитие включает в себя обогащение активного словаря; знакомство с книжной культурой, детской литературой; развитие речевого творчества;

- художественно-эстетическое развитие включает становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.) [1, с.38].

Все эти виды деятельности являются фундаментом для развития творчества у дошкольников. Кроме этого большое значение имеет обогащенная предметно-игровая среда, а также точно подобранные педагогические методы и приемы, способствующие раскрытию творческого потенциала каждого ребенка.

Интенсивное развитие творческих способностей в дошкольном детстве является особенно актуальным применительно к детям с ОВЗ, так как значительная роль в профессиональном самоопределении детей данной категории отводится творческим профессиям, а социокультурная реабилитация занимает важнейшее место в комплексном сопровождении лиц с ОВЗ. На современном этапе развития системы образования на первый план выходит инклюзивное обучение в различных его вариантах, что означает для многих детей с ОВЗ усложнение образовательной среды, удлинение адаптационного периода, некоторые трудности коммуникации и социализации. На первых этапах обучения различные виды творчества могут выступать той деятельностью, в которой ребенок с ОВЗ может быть успешным, на основе которой могут строиться речевые и игровые контакты со сверстниками, развиваться уверенность в себе.

Исследователи в области тифлопедагогики (А.Г. Литвак, Н.Г. Морозова, В.М. Сорокин, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева и др.) отмечают, что нарушения

зрения, с одной стороны, ограничивают возможности развития воображения. У детей с глубокими нарушениями зрения наблюдается сужение чувственного познания, что может оказывать существенное влияние на реконструкцию образов воображения. Однако благодаря компенсаторным механизмам и восстановлению сенсорного развития, логическому (понятийному) мышлению, а также активному функционированию других психических функций (представлений и памяти) воображение слепых и слабовидящих детей имеет значительный потенциал развития. Одной из важнейших предпосылок развития воображения является разнообразие и богатство представлений, образов памяти, так как именно представления являются объектом трансформации в образные комплексы воображения. Процесс трансформации, комбинирования прежнего опыта составляет сущность фантазии человека. Отсюда следует, что другим, не менее важным условием развития воображения является формирование операционально-комбинаторных механизмов этого процесса.

Качественные и количественные изменения образов памяти при слепоте и слабовидении существенно затрудняют процесс их включения в комбинаторную сферу воображения и тем самым препятствуют развитию механизмов трансформации представлений. Таким образом, развитие воображения слепых и слабовидящих замедляется как за счет обеднения чувственного опыта, так и в связи с трудностями в формировании операциональных механизмов.

С другой стороны, воображение играет важнейшую роль в процессах компенсации зрения и становления личности ребенка. При ограниченном сенсорном развитии у детей с нарушениями зрения воображение восполняет восприятие и чувственное познание. При помощи воссоздающего воображения, с участием сохранных анализаторов и словесных описаний дети с нарушениями зрения формируют и создают образы объектов, которые не были доступны им при непосредственном ощущении или восприятии [2, с.91].

Таким образом, по мнению А.Г. Литвака, Л.И. Солнцевой, Л.И. Плаксиной для дошкольников с нарушениями зрения характерно качественное своеобразие как творческого, так и воссоздающего воображения. Это проявляется в недостатке качественных представлений, из элементов которых строятся впоследствии яркие игровые и графические образы; в бедности и однообразии ассоциативных связей, лежащих в основе образов фантазии; в стереотипности, схематичности, подражательности продуктов творчества, стремлении к прямым заимствованиям, то есть – подмене образов воображения образами памяти [5, с.45]. Несформированность целостного видения ситуации затрудняет построение ее в воображаемом плане и не позволяет легко и свободно, как это происходит при нормальном развитии переходить от одного игрового образа к другому. Детям с нарушениями зрения крайне сложно длительно удерживать первоначальный замысел, доводить его до окончательного воплощения, им сложно прогнозировать, предвидеть конечный результат, сосредотачиваться на мелких деталях. Часто игровые и гра-



фические образы детей данной категории оказываются простым механическим соединением различных элементов. Сложности в пространственной ориентации приводят к затруднениям «ментальной ротации», т.е. способности к пространственному манипулированию образами [4, с. 26].

Все перечисленные особенности приводят к обедненности тех видов деятельности, которые основаны на воображении или включают его как значимый компонент. Речь идет, прежде всего, об игре, графическом творчестве и, в определенной мере, речевой деятельности. Так, и в сюжетной игре, и в рисовании отмечаются бедность сюжетов, недостаточная выразительность игровых и графических образов, низкая активность в выполнении роли, склонность к повторению стереотипных игровых действий или тем для рисования.

Таким образом, большинство детей с нарушениями зрения нуждаются в специально-организованных занятиях, направленных на стимуляцию творческих способностей. Очевидно, что такая работа подразумевает целостную систему воздействия на личность ребенка, затрагивающую не только воображение, но

и все основополагающие компоненты развития, она должна опираться на ведущие для дошкольника виды деятельности (игровую, изобразительную и речевую) и проводиться комплексно, при участии, как специалистов детского учреждения, так и семьи.

#### Литература

1. Андреевко Т.А., Алекинова О.В. ФГОС дошкольного образования: опыт внедрения // Современное дошкольное образование. – М., 2014. – С. 36-49.
2. Борисова Н.А., Беляева О.Н. Коррекционно-педагогическая работа по развитию творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения // Вестник ЧГУ. – Череповец, 2013. – № 4. – С. 90-92.
3. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Изд-во ЭКСМО, 2003. – С. 56-63.
4. Евмененко Е.В., Трущелева А.В. Психология лиц с нарушениями зрения. – Ставрополь: СГПИ, 2008. – С.24-27.
5. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: Учебное пособие. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – С. 44-53.

УДК 372.853

**О.Н. Бубнова, С.С. Шевченко**

Череповецкий государственный университет  
МАОУ общеобразовательный лицей «Амтек»

### Использование прикладных математических пакетов программ при преподавании физики в старших классах

В настоящее время проблема информатизации образования, повышения уровня и роли межпредметных связей актуальна при преподавании в школе любых дисциплин, в том числе и физики. На фоне сокращения числа часов, отводимых на предмет, при сохранении содержательного уровня программы в прежнем объеме, перед учителем встает проблема повышения результативности процесса обучения при ограниченном временном лимите.

В этой связи на наш взгляд особенно актуальным представляется использование на уроках физики в старших классах различных математических пакетов, к примеру, пакета MathCad. Его преимущества перед аналогичными математическими пакетами очевидны – предельная простота использования при очень широком диапазоне графических и вычислительных возможностей.

В качестве примеров использования этого пакета можно привести следующие:

- урок на тему «Движение тел в поле силы тяжести» – построение и анализ траекторий движения тел, при различном наборе начальных условий;
- уроки на тему «Механические и электрические гармонические колебания. Сложение колебаний» – построение и анализ различных графиков колебаний, сложение колебаний аналитическим и графическим методами.

Отметим преимущества данной методики по сравнению с традиционным изложением материала в формате «мел-доска»:

- наглядность преподавания выходит на качественно новый уровень – ученики в очень короткий интервал времени получают и анализируют широкий спектр разноплановых зависимостей;
- повышается уровень информатизации процесса обучения, причем это не связано с созерцательной функцией, как например, при использовании презентаций и т.п. форм проведения урока, а ученик сам является активным участником процесса обучения под руководством учителя;
- очень широко используются межпредметные связи, в частности, с математикой (вывод уравнений траекторий и колебаний) и информатикой (правила и приемы работы с пакетом программ), что в конечном итоге оказывает положительное влияние на уровень освоения всего комплекса естественно-математических дисциплин, изучаемых в школе.

В разных вариациях данная методика может быть использована как в профильных физико-математических классах, так и в непрофильных – социально-экономических. В последнем случае особенно актуален процесс приложения физических задач к решению с помощью пакетов прикладных программ.

Основными результатами применения данной методики в обучении являются на наш взгляд повышение уровня и глубины освоения материала, повыше-

ние мотивации учеников к изучению физики, повышение уровня компьютерной и информационной грамотности.

УДК 37.018.2

*Л.И. Бурова*

Череповецкий государственный университет

### Подготовка учителя начальных классов в условиях контекстного обучения

В системе традиционного вузовского обучения студенты через учебную информацию усваивают отдельные результаты общественно – исторической практики человечества. В этом случае личностного смысла учебная информация как правило не имеет. Однако, информация, в том числе и учебная, имеет разную природу: она может быть средством познания мира и являться частью самой культуры. Получается, изучая информацию только как часть социального опыта в подготовке учителя начальных классов, студент усваивает не саму культуру профессии, а лишь средство ее освоения. Студенты получают тексты, знания, которые оторваны от смыслообразующих контекстов его будущей профессии педагога. Отсюда, индивидуальная форма «присвоения» информации и общественная форма существования культуры входят в определенной противоречие.

Понятие "контекст" пришло в другие науки из логики и лингвистики, поэтому в педагогике статуса категории оно еще не приобрело. В психологии контекст связан с понятием "ситуация" (= система условий, побуждающих субъекта и опосредующих его активность). То есть в ситуацию включаются и внешние условия, и сам субъект, и те люди, с которыми он взаимодействует. Слово «контекст» может иметь и широкий смысл: им можно обозначать физическое действие, поступок, реплику, систему мотивов. Следовательно, контексты могут быть социальными, поведенческими, эмоциональными, историческими, культурными, деятельностными.

С этой позиции учебный процесс в вузе является одним из проявлений социальной практики, он отражает все те закономерности, позитивные и негативные, которые существуют в обществе. А подлинное понимание сознания и психики человека требует их включения в реальный контекст жизни и деятельности людей. Это положение имеет значение и для профессионального обучения в вузе, так как контексты жизни и будущего педагогического труда наполняют учебу личностным смыслом, определяют меру включенности в познавательный процесс подготовки к будущей профессии учителя.

Контекстное обучение ориентируется на то, что знания, умения, навыки даются не как предмет, на который должны быть направлена активность студента, а как средство решения профессиональных задач в деятельности педагога. В этом смысле, контекстное обучение рассматривает учение и труд не как разные виды деятельности, а как два этапа разви-

тия одной и той же деятельности в генезисе [1]. В работе А.А. Вербицкого дано определение контекстного обучения как концептуальной основы для интеграции различных видов деятельности студентов (учебной, научной, практической).

Контекстное обучение можно отнести и к образовательным технологиям, главная задача которых, по мнению Е.С Полат, состоит в оптимизации преподавания и учения с опорой не на процессы восприятия или памяти, а прежде всего на творческое, продуктивное мышление, поведение, общение. В контекстном подходе особую роль играют активные и интенсифицирующие методы и формы обучения, технологии, обеспечивающие интенсивное развитие личности студента и педагога. [2].

Основной характеристикой учебно-воспитательного процесса контекстного типа, реализуемого с помощью системы новых и традиционных форм и методов обучения, является моделирование на языке знаковых средств предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности. В психолого-педагогических дисциплинах должны воссоздаваться реальные профессиональные ситуации, отношения участников педагогического процесса.

Контекстное обучение (по А.А. Вербицкому, Н.Б. Лаврентьевой и др.) состоит из следующих базовых форм деятельности: *учебная деятельность с ведущей ролью лекций и семинаров; квазипрофессиональная, воплощающаяся в играх, спецкурсах, спецсеминарах; учебно-профессиональная (НИРС, производственная практика, реальное дипломное и курсовое проектирование).*

Таким образом, студенту задаются контуры его профессионального труда. Единицей работы преподавателя и студента становится ситуация во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости. Именно в ходе анализа ситуаций, деловых и учебных игр (игры-коммуникации, игры-защиты от манипуляции, игры для развития интуиции, игры-рефлексии и пр.) студент формируется как специалист и член будущего коллектива.

Этим трем формам деятельности можно сопоставить три обучающие модели: семиотические, имитационные, социальные [1].

*Семиотические* обучающие модели включают систему заданий, предполагающих работу с текстом и переработку знаковой информации. В моделях такого типа предметная область деятельности развер-

тывается с помощью конкретных учебных форм, в рамках которых выполняются задания, не требующие личностного отношения к изучаемому материалу. Единицей работы студента является речевое действие – слушание, говорение, чтение, письмо. Средством работы является ТЕКСТ.

В нашем исследовании студенты анализируют профессиональные тексты, составляют аннотации педагогических произведений, выделяют опорные слова в определениях, сопоставляют мнения ученых при изучении их работ при изучении всех педагогических дисциплин.

В *имитационных обучающих моделях* учебные задания предполагают выход студента за рамки знаковой информации, соотнесение ее с будущей профессиональной деятельностью, осмысление знаний, которое происходит тогда, когда студент включает себя в ситуацию решения каких-то профессиональных задач. В этом случае единицей работы оказывается предметное действие, на основе которого достигается практически полезный эффект. Средством работы будет – КОНТЕКСТ.

В нашей экспериментальной работе студенты подбирают материал, выделяют цели, составляют план для чтения лекции вместе с преподавателем. Большое значение имеет работа под руководством преподавателя по подготовке, самостоятельному проведению практических занятий по дисциплине «Общая педагогика»; разрабатывают и решают методические задачи; создают технологические кейсы анализа педагогических ситуаций, выделения педагогической задачи и ее решения в курсе «Личностно-деятельный подход в обучении младших школьников» (3 курс).

В *социальных обучающих моделях* задания выполняются в совместных, коллективных формах работы участников учебного процесса. Такие совместные поиски решения проблемы дают опыт коллективной работы в будущей профессиональной среде. Эта модель реализуется в деловых и учебных играх на занятиях педагогических дисциплин, НИРС, курсовом и дипломном проектировании. Единицей деятельности студента становятся поступки, через которые студент осваивает профессию как часть культуры, осмысливает свое отношение к труду, обществу, самому себе. Средством работы, формирующим ценностное отношение личности к труду, обществу, природе служит ПОДТЕКСТ.

На кафедре начального образования уже несколько лет студенты создают и реализуют проекты по проблеме межнационального общения в начальных классах; проводят совместно с психологом школы диагностику развития личности младшего школьника; ведут реальное дипломное и курсовое проектирование по запросам школьной практики.

Кроме того, ведется научное исследование в системе «преподаватель-студент – ученик – работодатель» по проблеме «Научно-методическое сопровождение личностно-профессионального развития студентов вуза и педагога школы».

Исследуется актуальная проблема преемственного научно-методического сопровождения личностно-профессионального развития при подготовке буду-

щего педагога в условиях разноуровневого обучения в вузе и профессионального роста (мастерства) работающего педагога.

Научная значимость исследования заключается в анализе, обобщении и обогащения педагогического опыта по проблемам:

- развитие личности педагога и обучающегося в образовательном пространстве вуза и начальной школы,
- преемственность технологий научно-методического сопровождения личностно-профессионального развития в подготовке педагога начального образования и работающего учителя современной начальной школы.

Задачи исследования:

1. Определить направления научно-методического сопровождения подготовки педагога начального образования и профессионального роста (мастерства) педагога на основе личностно-ориентированного и контекстного подходов в соответствии с ФГОС третьего поколения высшего образования, профессиональным стандартом педагога, ФГОС НОО: в области личностно – профессионально качеств; в постановке целей и задач педагогической деятельности; в мотивировании обучающихся (воспитанников) на осуществление образовательной деятельности; в разработке программы деятельности и принятии педагогических решений; в обеспечении информационной основы педагогической деятельности; в организации практической педагогической деятельности и т.д.

2. Реализовать разработанную модель научно-методического сопровождения личностно-профессионального развития студентов вуза и педагога школы на основе личностно-гуманитарных технологий, технологий контекстного обучения и разработанную дорожную карту реализации модели.

Преподаватели кафедры совместно с работодателями определили (с учетом компетенций) систему *практических* универсальных умений будущего педагога, необходимых для решения профессиональных задач:

1. *Методологические:*

- проводят сравнительный анализ разных учебно-методических комплексов обучения младших школьников (цели, содержание, формы, методы, средства, технологии);
- самоопределяются в образовательном пространстве приемами выбора выражения собственной позиции;
- осуществляют свою рефлексивную деятельность через конкретные средства.

2. *Проектировочные:*

- разрабатывают рабочую программу по учебным дисциплинам начальной школы;
- разрабатывают технологическую карту урока, экскурсии, внеурочного занятия;
- разрабатывают конспекты уроков, экскурсий, внеурочных занятий с включением эффективных образовательных технологий начального образования;

- подбирают дидактические материалы для оценки личностных, предметных и метапредметных результатов обучающихся.

3. *Организационные:*

- стимулируют у обучающихся мотивацию, инициативу, творчество и личностный смысл изучения учебного материала;

- организуют индивидуальную, групповую и коллективную деятельность обучающихся в вариативных моделях обучения;

- перестраивают свою деятельность при внедрении инновационных технологий;

- управляют организацией и самоорганизацией обучения учащихся.

4. *Коммуникативные:*

- осуществляют педагогическое взаимодействие с коллегами, администрацией, родителями учеников, с общественностью;

- устанавливают личностно-развивающее общение с учениками;

- владеют способами дистанционных образовательных коммуникаций с помощью Интернет – технологий;

5. *Диагностические:*

- изучают интересы, склонности, способности, личностные качества учащихся;

- анализируют и дают самооценку эффективности учебных занятий;

- осуществляют диагностику особенностей классного коллектива;

- диагностируют качество образовательной деятельности каждого учащегося и всего класса.

6. *Исследовательские:*

- видят и формулируют педагогические проблемы;

- применяют методы педагогического исследования для решения поставленных профессиональных задач;

- оформляют результаты исследования в виде дидактических разработок, методических рекомендаций, авторских программ в курсовых и выпускных квалификационных работах.

Таким образом, как показывают предварительные результаты исследования, построение процесса подготовки учителя начальных классов в условиях контекстного обучения позволяет максимально приблизить содержание и процесс учебной деятельности студентов к их дальнейшей педагогической профессии.

Литература

1. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991.

2. *Полат Е.С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Просвещение, 2000.

УДК 378.14

*Т.А. Василенкова*

Череповецкий государственный университет

**Сравнительный анализ интересов студентов I и II курсов ИИТ и ИТИ ЧГУ в освоении теоретических основ физической культуры**

Содержание дисциплины «Физическая культура» в вузе регламентируется учебной программой, предусматривающей изучение теоретического и практического разделов. Содержание теоретического курса предполагает овладение студентами знаний по основам теории и методики физической культуры, формирование у них осознания и убежденности в необходимости регулярных физкультурных занятий. Теоретический раздел включает специфические термины и понятия, которые отражают ее сущность, цели, задачи, содержание, а также средства, методы и руководящие принципы [2].

Теоретические знания сообщаются в форме лекций, систематических бесед на практических занятиях, а также путем самостоятельного изучения студентами учебной и специальной литературы. Не требует доказательств тот факт, что для эффективного обучения необходима максимальная заинтересован-

ность учащихся. Таким образом, является целесообразным выявить предпочтения и мотивы студентов к изучению теоретических основ физической культуры, чтобы актуализировать предлагаемые теоретические знания, сделать их полезными для студенческой молодежи [1].

В связи с этим *цель исследования:* изучить характер и провести сравнительный анализ интересов студентов 1 и 2 курсов ФГБОУ ВПО «Череповецкого государственного университета» к теоретико-методическим основам физической культуры.

В исследовании приняли участие 267 студентов 1 курса и 254 студента 2 курса института информационных технологий и инженерно-технического института ЧГУ. Их предпочтения к тому или иному разделу теоретического курса дисциплины «Физическая культура» представлены на рисунке.

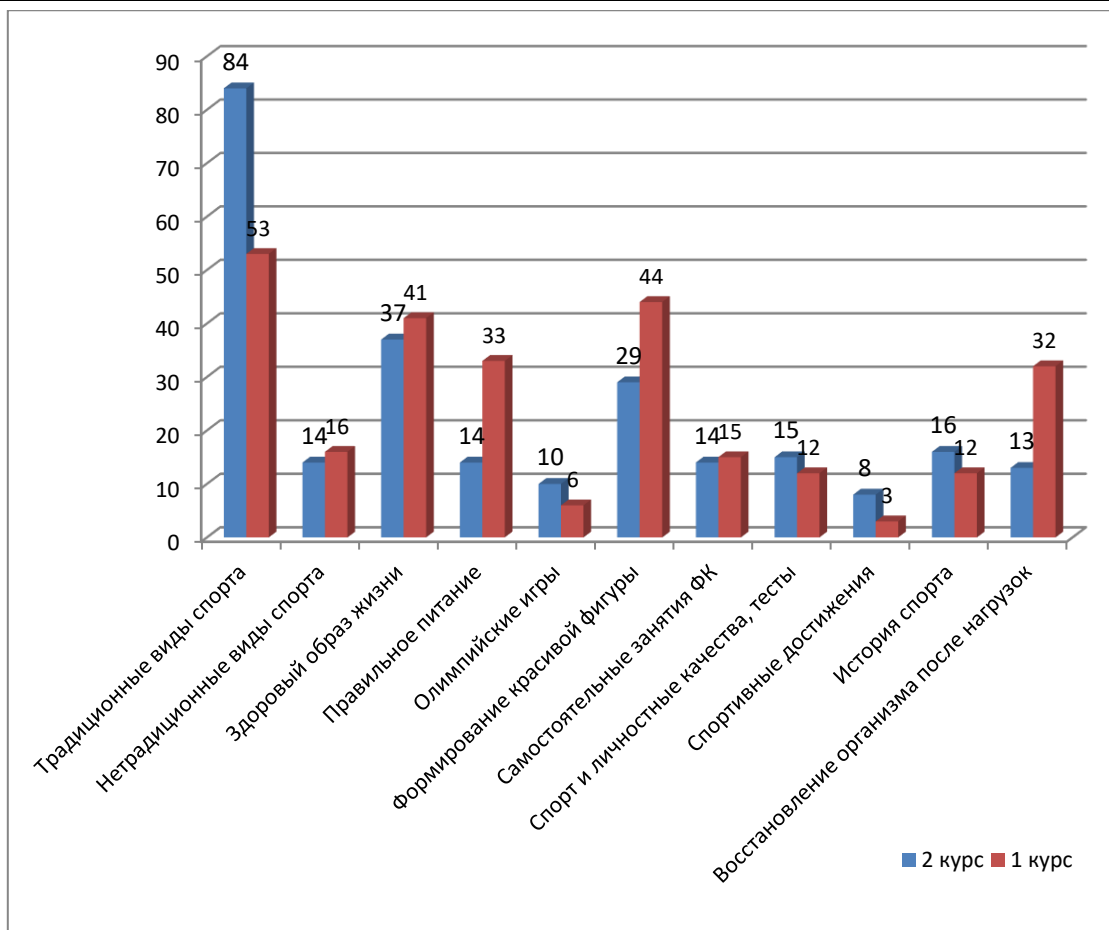


Рисунок. Сравнительный анализ студентов первого и второго курсов ИИТ и ИТИ ЧГУ по предпочтениям к тому или иному разделу теоретического курса дисциплины «Физическая культура» (2014-2015 уч. год)

Полученные данные свидетельствуют о том, что наибольшее внимание испытуемых привлекают теоретико-методические основы традиционных видов спортивной деятельности, но у первого курса данный раздел вызывает меньший интерес. Наиболее предпочтительными для первого курса оказались темы о правильном питании, формировании красивой фигуры и восстановлении организма после нагрузки. Интерес второго курса к данным разделам значительно ниже. Актуальной является тема о здоровом образе жизни как для первого курса, так и для второго. Остальные разделы теоретического курса вызывают меньший интерес у испытуемых. Таким образом, можно сделать вывод, что студентов привлекают те темы, знания по которым они могут использовать для поддержания своего организма красивым и здоровым.

Полученные данные свидетельствуют о том, что целесообразно будет уделять наибольшее внимание на лекционных занятиях на первом курсе темам, связанным со здоровьесбережением (здоровый образ жизни, правильное питание, формирование красивой фигуры и восстановление организма после нагрузки), а на втором – с изучением теоретико-методических основ традиционных видов спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельности.

Результаты исследования дают повод для более глубокого изучения проблемы заинтересованности студентов в получении теоретических знаний по

предмету «Физическая культура» и показывают необходимость совершенствования содержания лекционного курса в аспекте более широкого использования интерактивных технологий обучения (видеолекции, лекции-презентации, экскурсии, постановка проблемных вопросов, дискуссии, имитация пресс-конференций и т.д.).

То, что некоторые из тем не вызывают большого интереса, не означает необходимость исключения их из теоретического курса, а дает стимул для поиска и практического использования наиболее увлекательных форм, методов проведения лекций. Чтобы сделать теоретические занятия наиболее интересными возможно использование различных игровых форм, например, в виде викторин, где требуется применение теоретических знаний студентов. Так же интерес вызывают презентации и видеоролики на изучаемую тему [3].

#### Литература

1. Тематические занятия для студентов СПбГУ по физической культуре и спорту / Отв. ред. Ш. З. Хуббиев. – СПб.: СПбГУ, 2012.
2. Теория и организация физической подготовки: Учебник / Под ред. проф. В.В. Миронова. – СПб.: ВИФК, 2006.
3. Физическая культура студента: Учебник / Под ред. В.И. Ильинича. – М.: Гардарики, 2000.

### Развитие интерактивных методов в преподавании экономических дисциплин

Для успешного развития образования необходимо успешно решить задачу диффузии эффективных технологий в образовательный процесс. Диффузия образовательных инноваций выступает независимым процессом, где основное направление формируется НТП и отличительными чертами элементов системы образования. Поэтому рассматривается возможность создания нового состава профессионально-педагогической деятельности преподавателей, оказывать помощь при освоении и диффузии в образовании, актуальные в условиях реформирования отечественного образования, совершается смена приоритетов в обучении на личностно-ориентированный подход. Эффективным инструментом в достижении поставленных целей должно стать интерактивное обучение. Оно представляет собой обучение, базирующееся на тесном взаимодействии с преподавателем.

Главной целью статьи – аргументирование применения интерактивных методов (ИМ) и технологий при преподавании экономических дисциплин.

В широком смысле слова интерактивные технологии обучения представляют собой такую организацию процесса обучения, где невозможно неучастие студента в коллективном, взаимодополняющим, основанном на взаимодействии всех его участников процессе обучающего познания. В узком смысле – это использование современных информационных технологий (интерактивные доски, планшеты, гаджеты, проекторы, программы (powerpoint, scrapbook, skype) и тд) в процессе изложения учебного материала и проведения практических занятий.

Обеспечение подготовки студентов можно рассматривать с точки зрения нескольких подходов: с позиций преподавания содержания фундаментальной экономической дисциплины; с позиций методики преподавания экономических дисциплин и их методического обеспечения; с позиций оценки знаний студентов, их отношения к учебному процессу. Необходимость повышения качественного уровня экономического образования требует разработки стратегии и тактики преподавания экономических дисциплин на основе государственной концепции социально-экономического развития страны. Основной целью экономического образования можно считать формирование экономического мышления, а ее результатом – экономически обоснованную практическую деятельность. В практике преподавания экономики важно раскрыть содержание экономических категорий и концепций государственного регулирования экономики и найти эффективные формы знаний, добиться их усвоения на уровне мышления и поведения человека. Образование и воспитание помогают человеку легче ориентироваться в экономи-

ческой деятельности и принимать рациональные решения, выполнять свои экономические функции.

Отличительными признаками экономических дисциплин являются:

- практико-ориентированность;
- динамичность;
- наличие различных научных школ и точек зрения по исследуемым вопросам;
- большое количество статистических данных.

В тоже время не должно быть сильного «уклона» в практическую сторону. Должен быть сформирован прочный методологический базис, а уже в дальнейшем возможно усилить практический аспект. Динамичность означает изменения в самих дисциплинах – появление (выделение) новых; изменение структуры существующих. Эволюционируют экономические школы и учения вслед за развитием отношений в сфере производительных сил и производственных отношений.

Статистические данные позволяют раскрыть не только отдельные стороны экономических процессов и явлений, но и показать в целом общественное хозяйство. Но следует не забывать, что факты не должны «вырываться» из контакта, представляться изолированно от всей совокупности явлений хозяйственной жизни, не должны быть случайными. Иначе они могут дезинформировать обучающихся, вызвать сомнения в их объективности. Данные статистики должны использоваться системно [1].

При использовании интерактивных методов соблюдаются классические принципы:

- 1) формирование у обучаемых положительного отношения к обучению;
- 2) возбуждение интереса к изучению данной учебной дисциплины;
- 3) обучение умению учиться;
- 4) побуждение к стремлению самостоятельно обучаться;
- 5) воспитание в процессе обучения.

Использование интерактивных методов можно разделить на 3 этапа:

1. Применение ИМ преподавателем в процессе изложения лекционного материала.
2. Использование преподавателем ИМ в рамках семинарских (практических, лабораторных) занятий при решении задач, тестов, практических заданий.
3. Обучение и дальнейшее использование студентами ИМ на семинарских занятиях, защитах дипломных и курсовых работ.

Именно последний этап должен показать качество усвоения как основного материала, так и способность использовать различные виды ИМ в процессе усвоения учебного материала. Здесь необходимо остановиться на личном вкладе студента при изучении материала. Так как ИМ могут играть и по-

ложительную и отрицательную роль, позволяя обучаемому лишь копировать материал из интернета. Поэтому проверка оригинальности материала должна систематически проводиться.

Ценность ИМ заключается в решении коллективных целей, но при этом формировании и развитии персональной ответственности студентов, обучающихся экономическим дисциплинам. ИМ важны при изменении векторов образования, когда основной задачей выступает не автоматическая передача их студентам, а формирование учебной качественной среды для эффективного и быстрого освоения полу-

чаемых ими знаний. Но данные методы допускают и прямое обучение и исследований, где сбалансированное использование ИМ применительно к определенным дисциплинам, курсам позволяет оптимизировать образовательный процесс.

Литература

1. Хвесея Н. П., Сакович М.В. Методика преподавания экономических дисциплин: учебно-методический комплекс. – Минск: БГУ. – 2006.

УДК 376.6

МБДОУ ДСКВ № 26 г. Вологды, Череповецкий государственный университет  
**Е.С. Викторова**  
**О.Л. Леханова**  
 Череповецкий государственный университет

### Влияние социальной ситуации развития на формирование у дошкольников с ОНР социальных антиципирующих моделей

Становление ребёнка, формирование его личности представляет собой сложный процесс развития, осуществляемый в единстве социализации и индивидуализации. Социализация проявляется в усвоении социальных ролей, социальных норм и правил поведения, социальных ценностей и стереотипов общества. Одним из аспектов социализации является формирование у ребёнка социальных установок. Несмотря на имеющуюся разницу в толковании терминов «установка» и «аттитюд», оба они непосредственно связаны с формированием психологического механизма антиципации, распространяющегося на освоение социальных законов и моделей.

В процессе социализации ребенок осваивает социальные антиципирующие модели, что с одной стороны определяется уровнем развития мыслительной функции в части способности к вероятностному прогнозированию, а с другой стороны когнитивной простотой или сложностью вероятностного прогнозирования в сфере межличностных взаимодействий, когда субъекту необходимо выстраивать прогноз о наиболее вероятных действиях партнеров по общению (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, Е.Н. Соколов, Д.Н. Узнадзе и др.). Успешность освоения социальных антиципирующих моделей определяет успехи ребёнка в общении, его коммуникативную гибкость, вариативность использования средств общения в зависимости от контекста и качеств субъектов общения. Важная роль в этих процессах принадлежит антиципирующим процессам [4]. По мнению Б.Ф. Ломова и Е.Н. Суркова именно антиципация обеспечивает формирование цели, планирование и программирование поведения (и деятельности), она включается в процессы принятия решения, текущего контроля и в коммуникативные акты [5].

Формирование социальных антиципирующих моделей у дошкольников с общим недоразвитием

речи связано с социальной ситуацией развития ребёнка. По мнению Л.С. Выготского [2], социальная ситуация развития – сущностная характеристика возрастного периода развития. Социальная ситуация развития как единственное и неповторимое, специфическое для данного возраста отношение между ребенком и средой, определяет: 1) объективное место ребенка в системе социальных отношений и соответствующие ожидания и требования, предъявляемые к нему обществом; 2) особенности понимания ребенком занимаемой им социальной позиции и своих взаимоотношений с окружающими людьми; отношения ребенка к своей позиции в терминах принятия – непринятия. Социальная ситуация развития ставит перед субъектом на каждом возрастном этапе специфические задачи, разрешение которых и составляет содержание психического развития в данном возрасте. Достижения психического развития ребенка постепенно приходят в противоречие со старой социальной ситуацией развития, что приводит к слову прежних и построению новых отношений с социальной средой, а, следовательно, к новой социальной ситуации развития. Вновь возникшее противоречие между новыми, более высокими социальными ожиданиями и требованиями к ребенку и его возможностями, разрешается путем опережающего развития соответствующих психологических способностей [6].

Л.С. Выготский считает, что социальная ситуация развития есть некоторая система отношений ребенка и социальной среды, которая определяет содержание, направление процесса развития и формирование его центральной линии, связанной с основными новообразованиями [там же]. Изменение этой системы и отражает основной закон динамики возрастов. Согласно этому закону, движущие силы развития ребенка на определенном возрастном этапе приводят к

отрицанию и разрушению самой основы развития всего возраста, с внутренней необходимостью определяя аннулирование социальной ситуации развития, окончание данной эпохи развития и переход к следующей, или высшей, возрастной ступени.

Достаточно емкое понятие социальной ситуации развития как отношения ребенка к социальной действительности включает в себя и средство реализации этого отношения – деятельность вообще, и конкретные виды ведущей деятельности, в частности. Согласно А.Н. Леонтьеву, одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большее значение для дальнейшего развития личности, другие – меньшее. Одни играют главную роль в развитии, другие – подчиненную [2].

У детей с ОНР отмечается низкий уровень социально-личностного развития:

- недостаточная инициативность в общении,
- предпочтение пассивных ролей,
- неумение улаживать конфликты,
- не владение адекватными (речевыми способами выражения своего внутреннего состояния) [1].

Все это, так или иначе, связано с развитием у данных детей социальной антиципации и прогнозирования.

Нами был проведен эксперимент, направленный на изучение социальных антиципирующих моделей у дошкольников в котором приняли участие 25 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по классификации Р.Е. Левиной и такое же количество детей с нормальным развитием речи.

Обобщение полученных результатов показало, что у большинства детей с ОНР социальные антиципирующие модели качественно отличаются от таковых у детей с нормой речевого развития. Сопоставление полученных сведений с имеющимися данными, полученными эмпирическим путём ранее, позволяет уточнить специфику развития детей с ОНР и выводит на понимание сущности социализации дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи. Выяснилось, что механизм вероятностного прогнозирования, лежащего в основе построения социальных антиципирующих моделей, формируется более медленными темпами, характеризуется отрывочностью, фрагментарностью исходных данных, когнитивной простотой и примитивностью. Социальные антиципирующие модели строятся такими детьми с боль-

шим количеством «ошибок отвлечения», с использованием нерациональных стратегий, что приводит к тому, что дети с ОНР испытывают затруднения в прогнозировании коммуникативных событий, поведенческих реакций окружающих, собственных поступков. Они чаще демонстрируют неумение построить вероятностную модель будущего или прошлого, дают формальные ответы на вопросы, а также демонстрируют низкий уровень развития способности к соотношению предметной и языковой действительности [3].

Исходя из особенностей социальной антиципации и представлений о социальной ситуации были определены педагогические условия к социальной ситуации развития:

- развитие у детей социальных эмоций и чувств;
- развитие социальной перцепции;
- развитие коммуникативных навыков.

Реализация данных условий составит суть формирующего эксперимента и позволит определить влияние социальной ситуации на формирование социальных антиципирующих моделей у дошкольников с общим недоразвитием речи.

#### Литература

1. *Божович Л.И.* Личность и её формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008.
2. *Выготский Л.С.* Детская психология. Ч. 2: Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч. В 6 т. – М., 1984. – Т. 4.
3. *Леханова О.Л., Викторова Е.С.* Вероятностное прогнозирование социальных явлений дошкольниками с общим недоразвитием речи // Вестник магистратуры: Научный журнал. – 2013. – № 5 (20). – С. 90-94.
4. *Леханова О.Л., Викторова Е.С.* Особенности освоения социальных антиципирующих моделей детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Социализация детей с нарушениями в развитии: опыт, проблемы инновации: материалы VI Общероссийской научно-практической конференции. 28 ноября 2012 года / Отв. ред. Н.Н. Иванова. – Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2012. – С. 295-297.
5. *Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н.* Антиципация в структуре деятельности. – М.: Наука, 1980.
6. Психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат.

УДК 159.9

*М.А. Виноградова, Е.Н. Рябечкова*  
Череповецкий Государственный университет

### Психолого-педагогические условия сопровождения детей старшего дошкольного возраста с разным социометрическим статусом

Общение с детьми – необходимое условие психического развития ребенка. Потребность в общении рано становится его основной социальной потребностью. Общение со сверстниками играет важнейшую

роль в жизни дошкольника. Оно является условием формирования общественных качеств личности ребенка, проявление и развитие начал коллективных взаимоотношений детей.



Термин «коллектив» произошел от латинского слова – собирательный. Он означает социальную группу, объединенную на основе общественно значимых целей, общих целостных ориентации и совместной деятельности.

Современный воспитательный процесс в образовательных учреждениях разного типа и уровня (детский сад, лицей, школа) ориентирован на ценности гуманизма, сотрудничества, творческого взаимодействия, свободы и ответственности в воспитании ребенка. Средством осуществления этих ценностных ориентаций становится детский коллектив как социальная общность, объединяющая детей совместными целями, общей деятельностью и переживаниями.

На основе своего опыта Макаренко А.С. определил, что детский коллектив – это такая группа детей, которую объединяют общие, имеющие общественно ценный смысл цели и совместная деятельность, организуемая для их достижения [2, с.32].

Первый коллектив для ребенка, воспитывающегося в общественной системе образования, становится группа детского сада, затем школьный класс, внешкольные коллективы, учебная группа вуза и др.

Разумеется, само по себе пребывание в коллективе еще не гарантирует формирования у ребенка социально – ценностных качеств. Все зависит от того, каковы культурные основы, на которых строятся коллективные отношения, насколько полно и разносторонне ребенок может реализовать в коллективе свои способности и стремления.

В детском коллективе в совместной деятельности осуществляется обмен информацией, согласование общих целей, взаимный контроль и коррекция действий, развивается способность понимать состояния и мотивы поступков других и соответственно на них реагировать. В опыте коллективных отношений формируются эмпатия, социальная чуткость, которая помогает ребенку психологически грамотно строить свои взаимоотношения с партнерами.

В непосредственном общении в коллективе ребенок приобретает умение поставить себя на место другого, воспроизвести в своем сознании логику и мотивы поведения, пережить общие чувства, понять смысл его поступков и действий.

В коллективе ребенок входит в широкую систему отношений. Взаимодействие детей разворачивается на *информационном, деятельном и эмоциональном уровне.*

Педагогическая теория коллектива создавалась усилиями многих отечественных педагогов и психологов.

Теоретические основы концепции воспитания в коллективе с позиции марксизма были разработаны в советской педагогике Н.К. Крупской и А.С. Макаренко. Сухомлинский В.А. рассматривал коллектив как средство нравственного и духовного развития ребенка.

В работах Новиковой Л.И. и ее сотрудников были рассмотрены пути управления коллективом как инструментом всестороннего развития ребенка. Детский коллектив правильно функционирует при условии целенаправленного руководства педагогом [2, с.43].

В основе новых подходов лежит признание педагогом самооценности каждой личности в детском коллективе, понимание роли коллективных отношений и сотворчества в создании перспективного индивидуального роста и становлении субъектной позиции ребенка во взаимодействии с окружающими.

Поэтому особое внимание уделяется организации комплексного психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста, с целью выявления трудностей у ребенка в общении со сверстниками и оказания комплексной коррекционно-психологической помощи в условиях образовательного учреждения.

Термин «сопровождение» начал использоваться почти с самого начала функционирования психологической службы. (Р. Бардиер, М.Р. Битянова, И. Ромазан, Т. Чередникова) и активно разрабатывается, прежде всего, относительно деятельности психолога в сфере народного образования.

М.Р. Битянова дает следующее определение понятия «сопровождение». Сопровождать ребенка по его жизненному пути – это движение вместе с ним, рядом с ним, иногда – чуть впереди, если надо объяснить возможные пути. Взрослый внимательно присматривается и прислушивается к своему юному спутнику, его желаниям, потребностям, фиксирует достижения и возникающие трудности, помогает советами и собственным примером ориентироваться в окружающем мире, понимать и принимать себя. Но при этом не пытается контролировать, навязывать свои пути и ориентиры. И лишь когда ребенок потеряется или попросит о помощи, помогает ему вновь вернуться на свой путь [1, с.12].

Л.М. Шипицына отмечает что, комплексное сопровождение в образовательном учреждении – это система профессиональной деятельности «команды» специалистов, направленной на создание социально – психологических условий для успешного обучения и развития каждого ребенка независимо от уровня его способностей и жизненного опыта, в конкретной социальной среде [4, с.9].

М.Р. Битянова, М.М. Семаго, Л.М.Шипицына и др. выделяют основные *принципы* сопровождения ребенка в условиях жизнедеятельности в образовательном учреждении:

- рекомендательный характер советов сопровождающего;
- приоритет интересов сопровождаемого («на стороне ребенка»);
- непрерывность сопровождения;
- мультидисциплинарность (комплексный подход) сопровождения;
- стремление к автономизации [1, с. 31].

Деятельность современных центров и служб сопровождения направлена на обеспечение двух согласованных процессов:

- индивидуальное сопровождение детей в образовательных учреждениях;
- системное сопровождение, направленное на профилактику или коррекцию проблемы, характерной не для одного ребенка, а для системы в целом.

Изучив психолого-педагогическую литературу по проблеме коллективных взаимоотношений детей, мы

приступили к исследовательской работе. Первое исследование проводилось на базе МБДОУ г.Череповца в средней группе (4-5 лет). Количество детей в группе – 24, в исследовании принимали участие – 21 человек, девочек – 10, мальчиков – 11, 3 человека отсутствовало.

Цель исследования: выявить социометрический статус детей среднего дошкольного возраста.

Для экспериментального исследования взаимоотношений детей среднего дошкольного возраста, а также выявления социометрического статуса ребенка в группе, нами были проведены исследования с использованием следующих методик:

- Экспериментальная игра «Два домика»
- Проективная методика «Рисунок – я и мои друзья»
- Беседа с детьми по рисунку
- Наблюдение

С целью изучения отношений детей среднего дошкольного возраста мы использовали экспериментальную игру «Два домика», в основу которой положена методика «выбор в действии», предложенной А.Л. Венгером. Детям предлагалось поиграть в игру «Два домика». Игра состояла в том, что ребенок селит в каждый домик (красивый и не красивый) по несколько детей из своей группы (допускается поселить до 5-6 детей).

Анализ полученных данных дает представление о социометрической структуре группы, которая заключается в распределении детей по четырем статусным категориям: “звезды” (более 5 выборов), “предпочитаемые” (от 3 до 5 выборов), “принятые” (1-2 выбора), “изолированные” (не имеют ни одного выбора). Первые две категории считаются благоприятными, две последние неблагоприятными.

В ходе проведенного обследования группу можно считать благополучной:

- в благоприятном положении находится около 56% детей исследуемой группы;
- в неблагоприятном положении оказались 42% детей, имеющих низкий социометрический статус, двое из которых оказались «изолированные».

С целью изучения структуры детских объединений у детей среднего дошкольного возраста нами использовался проективный метод: психодиагностическая методика «Я и мои друзья» и беседа с детьми.

Детям предлагалось нарисовать своего лучшего друга или друзей.

При исследовании коллективных взаимоотношений детей, с использованием детского рисунка и на основе беседы мы пришли к следующему заключению.

В изучаемой нами группе большинство детей общительны и легко вступают в контакты со сверстниками, но играют они, главным образом, в маленьких группах с детьми своего пола, что способствует закреплению разобщенности мальчиков и девочек, а также отдельных групповых объединений.

Выборы сделанные в экспериментальной игре «Два домика» чаще совпадали с «рисунком: Я и мои друзья». Это говорит о стабильности детских взаимоотношений.

На следующем этапе исследования мы вели наблюдение за игровой деятельностью детей средне-

го дошкольного возраста с отрицательным социометрическим статусом.

Таким образом, из наблюдения мы видим, что у детей, задействованных в эксперименте, действия с определенными предметами, направленные на партнера по игре очень слабые. В основном дети играют с предметами в одиночестве. Роли есть фактически, но они не называются и определяются характером действий, а не наоборот. При ролевых разделениях функций в игре дети выполняют игровые роли автономно, не пытаясь создавать единого игрового сюжета. Действия однообразны и состоят из ряда повторяющихся операций.

Проведенный нами эксперимент наглядно доказал тот факт, что дети, имеющие высокий социометрический статус в группе, имеют возможность беспрепятственно общаться с большинством членов детского коллектива, а дети имеющие низкий социометрический статус в группе испытывают затруднения.

Успешное преодоление отрицательного социометрического статуса ребенка возможно при условии тесной взаимосвязи и преемственности в работе всего коллектива, единства требований предъявляемых детям. Важно, чтобы все члены педагогического коллектива, организуя различные виды деятельности, решали как коррекционные задачи, так, и общеразвивающие задачи.

Оптимально организовать помощь ребенку в преодолении отрицательного социометрического статуса позволит организация службы сопровождения.

Основной задачей сопровождения является создание психолого-педагогических условий для полноценного развития и становления личности в коллективе.

В результате проведенного исследования и анализа полученных данных были сформулированы рекомендации по улучшению социального статуса детей в группе и составлена коррекционная программа, включающая в себя дидактические игры и упражнения. Задачами коррекционной программы будут являться следующие:

- повышение социометрического статуса «непопулярных» детей, изменение отношения к ним со стороны сверстников, выработка системы положительных оценок;
- эмоциональное сближение детей друг с другом, формирование групповой сплоченности и дружеских взаимоотношений между детьми.

В дальнейшем планируется второй этап исследования в старшем дошкольном возрасте (5-6 лет), который должен показать эффективность проведенной работы.

#### Литература

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Генезис, 2000.
2. Коломинский Я.П. Психология детского коллектива. – М., 1984.
3. Менджерцицкая Д.В. Воспитателю о детской игре. – М.: Просвещение. 1982.
4. Шипицына Л. М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка. – М.: Владос, 2004.

### Государственные приоритеты в управлении сферой ДПО

Рассмотрены приоритетные направления в сфере дополнительного профессионального образования, составляющие основу государственной политики управления развитием ДПО

Реализация государственной политики в области модернизации экономики не представляется возможной без подготовки необходимого кадрового потенциала. Демографические процессы, происходящие в обществе в последние десятилетия и связанные со старением населения и недостатком рождаемости, привели к дефициту экономически активного населения. Развитие современного производства возможно лишь при условии роста производительности трудовых ресурсов. Поэтому остро стоит проблема повышения уровня профессионализма кадров, работающих в реальной экономике.

Формирование человеческого капитала невозможно без современной системы дополнительного профессионального образования, обновления его содержания, методов организации образовательного процесса.

Направления развития дополнительного профессионального образования определены в следующем перечне государственных документов:

- Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 596 «О долгосрочной государственной экономической политике»
- Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики»
- Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки»

• Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы

• Президентская программа повышения квалификации инженерных кадров на 2012-2014 годы

Президентом Российской Федерации в Указе № 599 от 7 мая 2012 г. «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» поставлена задача на 2015 год, чтобы «доля занятого населения в возрасте от 25 до 65 лет, прошедшего повышение квалификации и (или) профессиональную подготовку, в общей численности занятого в области экономики населения этой возрастной группы» составила 37 процентов.

Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы предусматривает формирование системы непрерывного профессионального образования, развивающей человеческий потенциал, обеспечивающей текущие и перспективные потребности социально-экономического развития Российской Федерации. Один из целевых индикаторов развития – «охват

населения программами дополнительного профессионального образования (удельный вес занятого населения в возрасте 25-65 лет, прошедшего повышения квалификации и (или) переподготовку, в общей численности занятого в экономике населения данной возрастной группы)». Планируется к 2015 году охват населения довести до 37 процентов, а к 2016 году до 41 процента.

Тем самым определена роль дополнительного профессионального образования в достижении государственных задач по формированию кадрового потенциала для новой структуры экономики.

Система дополнительного профессионального образования как объект управления представляет собой совокупность:

- образовательных программ, в т.ч. программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации, построенных на принципах модульности;
- образовательных структур, т.е. реализующих программы ДПО организаций и учреждений различных форм собственности;
- механизмов управления процессом дополнительного профессионального образования.

Рост требований к качеству трудовых ресурсов и необходимость постоянного обновления знаний, умений и навыков послужили предпосылками модернизации системы ДПО.

В целях управления развитием системы дополнительного профессионального образования определены основные государственные приоритеты в среднесрочной перспективе, которые представлены на рис. 1.

#### Создание конкурентной среды ДПО

Конкурентная среда создает инновационную основу ДПО. Конкуренция между обучающими структурами рассматривается как одно из условий доступности дополнительного профессионального образования. С этой целью было принято Распоряжение Правительства РФ от 19 января 2006г. № 38-р о расширении числа организаций, реализующих образовательные программы непрерывного профессионального образования. Так, право реализации программ ДПО получили не только учреждения ДПО и структурные подразделения дополнительного профессионального образования вузов, а также научные и не образовательные организации. В настоящее время в сфере ДПО действуют обучающие структуры различных организационно – правовых форм и источников финансирования. Конкуренция между участниками рынка за бюджетное финансирование довольно высока и продолжает расти. Наличие конкуренции в сфере ДПО регулирует спрос и предложение дополнительных образовательных услуг, цены на услуги и обеспечивает равнодоступность образовательных организаций к бюджетным ресурсам.



Рис. 1. Государственные приоритеты Российской Федерации в сфере дополнительного профессионального образования

### Обновление содержания ДПО

В статье 76 ФЗ № 273 от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» установлено, что «содержание дополнительных профессиональных программ должно учитывать профессиональные стандарты, квалификационные требования, указанные в квалификационных справочниках по соответствующим должностям, профессиям и специальностям, или квалификационные требования к профессиональным знаниям и навыкам, необходимым для исполнения должностных обязанностей, которые устанавливаются в соответствии с федеральными законами и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации о государственной службе».

Понятия профессионального стандарта, квалификации работника, даются в статье 195.1 Федерального Закона Российской Федерации от 3 декабря 2012 года № 236-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой Кодекс Российской Федерации и статью 1 Федерального Закона «О техническом регулировании»: «профессиональный стандарт – характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности», «квалификация работника – уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работы работника».

Президентом Российской Федерации в Указе от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» Правительству Российской Федерации дано поручение «разработать к 2015 году и утвердить не менее 800 профессиональных стандартов». Внедрение национальной рамки квалификаций, т.е. описание квалификационных уровней с учетом профессиональных стандартов, позволит сопоставить требования к компетенциям работников и образовательные результаты дополнительного профессионального образования. Тем самым выявить степень соответствия приобретенных навыков и умений работников требованиям работодателей к качеству подготовки кадров.

### Формирование системы независимой оценки качества

Одним из важнейших приоритетов в ближайшей перспективе является формирование общероссийской системы оценки качества дополнительного профессионального образования, независимой от организаций, реализующих образовательные про-

граммы. Структура независимой оценки представлена на рис.2.



Рис. 2. Структура независимой оценки качества ДПО

В статье 95 ФЗ № 273 от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» (с учетом последних изменений) указано, что «независимая оценка качества образования направлена на получение сведений об образовательной деятельности, о качестве подготовки обучающихся и реализации образовательных программ» и «включает в себя:

- 1) независимую оценку качества подготовки обучающихся;
- 2) независимую оценку качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность.

Внешняя независимая оценка качества позволит настроить систему ДПО на потребности инновационной экономики.

### Изменение финансовых механизмов

Изменение механизмов финансового обеспечения программ ДПО в сторону многоканального финансирования с привлечением бюджетных источников, средств фондов, грантов, специальных программ позволяет расширить объемы предоставляемых услуг.

### Использование электронных ресурсов

Доступ к электронным образовательным ресурсам позволит изменить образовательные технологии в ДПО. Дистанционная форма обучения делает доступными для специалистов повышение квалификации и профессиональную переподготовку независимо от удаленности обучающей структуры. Чтобы

соответствовать современным требованиям к информационной компетентности, в квалификационные характеристики должностей педагогических работников в образовании внесены необходимые изменения.

**Внедрение преемственности программ**

Фактором развития системы ДПО является обеспечение преемственности программ на основе кредитно-модульных принципов их построения и использования механизма зачетных единиц. Система зачетных единиц – это способ оценки трудоемкости образовательных программ путем присвоения кредитов их компонентам (дисциплинам, модулям). Построенная на основе современной информационной базы данных о результатах образования, она позволяет слушателю самостоятельно формировать индивидуальную траекторию обучения; учитывать результаты обучения при смене образовательной структуры или программы обучения. Модульный подход обеспечивает гибкость в построении программ ДПО, оперативное включение актуальных вопросов в учебно-тематические планы.

Возможность прохождения отдельных модулей программы в различных учебных заведениях и организациях, обеспечивающих наиболее высокий уровень подготовки, а также возможность засчитывать отдельные курсы или модули, изученные в программах ВПО, при обучении на программах профессиональной переподготовки, позволяет слушателю с меньшими затратами времени и финансов, но с наилучшим качеством получить новую квалификацию.

**Оценка результатов программных действий**

Ключевые ориентиры развития образования в Российской Федерации, в том числе дополнительно профессионального определены в ряде программных документов [1,2].

В рамках основного мероприятия 1.3 государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы будет реализован широкий спектр программ повышения квалификации и переподготовки по приоритетным направлениям развития экономики страны, в том числе в течение 2013-2014 годов – по повышению квалификации инженерных кадров. Начиная с 2014 года, на конкурсной основе будут поддерживаться программы продвижения организаций профессионального образования на рынок услуг ДПО, а также программы дополнительного профессионального образования, софинансируемые корпоративным сектором.

В соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития и Стратегией инновационного развития к 2020 году в Российской Федерации должно быть обеспечено «повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина, и создана открытая к внешним запросам система образования, обеспечивающая условия для формирования у граждан компетенций «инновационного человека»»[1,2].

**Выводы**

Ожидаемый ключевой результат государственного управления модернизацией дополнительного профессионального образования – это ориентация системы ДПО на обеспечение конкурентоспособности экономики страны рис.3.

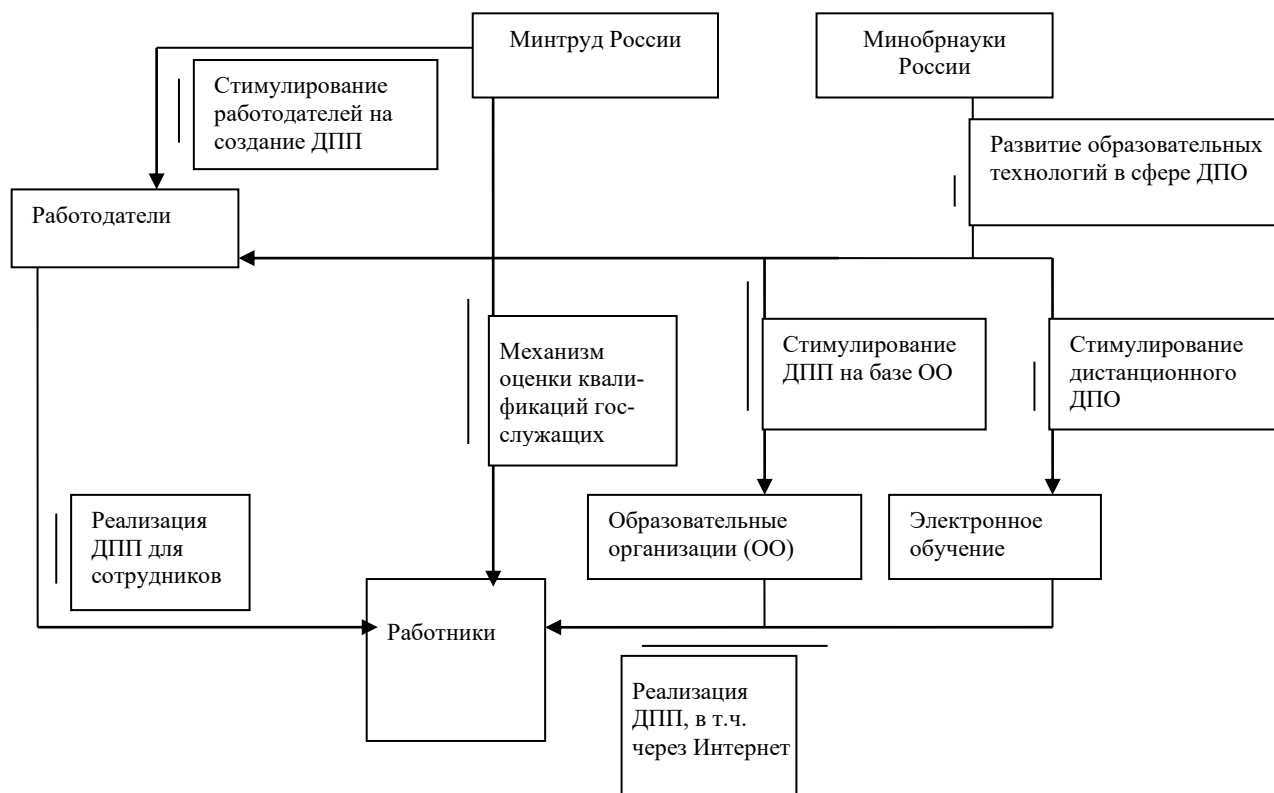


Рис. 3. ДПО: ориентация системы на обеспечение конкурентоспособности экономики.

Источник: Результаты обсуждения в подгруппах, анализ VCG

Практика государственного управления на основе сформулированных в программных документах приоритетов позволяет выявить важные направления развития сферы дополнительного профессионального образования, сфокусировать на них материальные, финансовые и кадровые ресурсы, последовательно реализовать намеченные мероприятия.

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. N 1662-р)

2. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года (распоряжение Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 г. N 2227-р)

УДК 376.352

*Г. М. Галактионова*

Череповецкий государственный университет

### Организация работы с родителями в ДОУ для детей с нарушениями зрения

Содержание обучения будет осваиваться дошкольниками особенно продуктивно, если со стороны родителей встречается понимание и оказание помощи в педагогическом процессе. Коррекционная направленность изобразительной деятельности положительно влияет на формирование образов предметов у старших дошкольников с нарушениями зрения, что подтверждает необходимость совершенствования учебного процесса в специализированных дошкольных учреждениях [1]. Не каждый родитель уделяет внимание и время для совместного рисования с ребенком дома, обсуждения рисунка. Поэтому мы считаем необходимым заинтересовать родителей, сделать из них активных помощников, показать важность и необходимость данного вида деятельности для всестороннего развития ребенка, коррекции познавательной деятельности, познакомить с доступными способами формирования предметных образов, рисования и аппликации.

Для родителей можно проводить консультации, беседы на родительских собраниях, в которых педагог старается донести до родителей значимость предметной и изобразительной деятельности для психофизического развития детей с нарушениями зрения. С целью ознакомления родителей с методами и приемами работы рекомендуем практиковать присутствие родителей на открытых занятиях.

В качестве наглядности могут быть оформлены стенды, папки-передвижки, ширмы с информацией «Рисуйте с нами», «Лепите с нами», «Библиотека для родителей» с подборкой статей из педагогических журналов и списка рекомендованной литературы. Для домашнего чтения с целью закрепления сформированных на занятиях образов предметов рекомендуем следующие книги: 1) Соколов-Микитов И.С. Год в лесу; 2) Соколов-Микитов И. С. Русский лес: Рассказы; 3) Бианки В. В. Лесные домишки: Рассказы для детей; 4) Пришвин М. Золотой луг; 5) 366 и даже больше рассказов о животных; 6) Детская энциклопедия; 7) Плешаков А. А. Зеленые страницы и др.

Для закрепления и расширения сферы образов предметов детей вне стен дошкольного учреждения родителям рекомендуем:

- расширять представления ребенка об окружающих его предметах называя их, обсуждая с ребенком характерные признаки предмета, его отличительные особенности, указывая на использование предмета в деятельности;

- поддерживать и стимулировать проявления самостоятельности у ребенка в предметной и изобразительной деятельности;

- активизировать ребенка для всестороннего обследования всевозможных предметов;

- подбирать игрушки развивающего характера, моделирующие реальные предметы, соответствующие возрастным и познавательным возможностям ребенка;

- поручить ребенку выполнение каких-либо домашних обязанностей для расширения его жизненного опыта и обогащения сюжетов творческой деятельности;

- поддерживать желание ребенка изобразить любимую игрушку, понравившийся предмет, любимый образ, какой-либо сюжет из своей жизни;

- обсуждать с ребенком предмет, результаты изображения;

- организовывать совместные прогулки на природу и выходы в музеи;

- участвовать совместно с детьми в праздниках, конкурсах, викторинах.

Для родителей можно организовывать выставки детских работ, на которых они могут познакомиться с изображениями своего ребенка и сравнить их с работами его сверстников.

Для подкрепления у дошкольников знаний, умений и навыков, полученных на занятиях, родителям можно рекомендовать некоторые задания для выполнения их вместе с детьми в домашних условиях. Например, такие как разучивание стихов для лучшего понимания детьми сюжетов; заштриховывание геометрических фигур, которые могут быть использованы в изображении названного предмета (дерева, цветка, машины и т.п.); обведение изображений по контуру; закрашивание квадратов цветами, которые могут быть использованы в определенном изображении (например, подготовка цветного ряда к изобра-

жению осеннего леса); выделение из предложенного ряда геометрических фигур той, которая просматривается в очертаниях названного предмета; работа с книжками-раскрасками и т. п.

Организованная таким образом совместная деятельность педагогов, родителей и детей будет способствовать повышению результативности коррек-

ционно-развивающей работы по формированию образов предметов у детей с нарушениями зрения.

Литература

1. *Галактионова Г.М.* Коррекционная направленность изобразительной деятельности на формирование образов предметов у дошкольников с нарушением зрения: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2009.

УДК 372.8

*М.А. Гарм*

Череповецкий государственный университет

**Возможности формирования творческой активности учащихся по предмету «Технология» в рамках образовательного стандарта**

Предмет «Технология» может способствовать развитию творческих способностей у учащихся на всем протяжении изучения ими данной дисциплины. В предметной области «Технология» используются творческие проекты, проблемные ситуации, творческие задания и упражнения. «Их решение дает первый толчок, создает импульс к творческому усилию, поиску, не ограничивает полет фантазии и движения мысли». [2, с. 112].

Учителя технологии с первых занятий формируют первичные прикладные навыки обработки различных конструкционных материалов, применяют методические разработки, дидактические пособия, педагогический опыт, тем самым создают определенные педагогические условия, которые помогают учащимся в практической работе и вовлекают их в творческий процесс. Создание педагогических условий помогает развивать инновационную творческую деятельность обучающихся в процессе решения прикладных учебных задач.

В педагогические условия, способствующие формированию творческой активности входят и методический компонент, оснащенность мастерских, применение и нестандартное использование различных материалов, метапредметность, предлагаемая в новых стандартах и многое другое. Выделяя педагогические условия, можно отметить, что если сам учитель технологии не является творческим человеком, то ему сложно увлечь учащихся и сделать уроки интересными. Одним из педагогических условий можно выделить применение дизайн-подхода к выполнению объектов труда и творческих проектов. Введение сведений о дизайне позволяет изменить качество и уровень творческих проектов.

Освоение приемов дизайна является еще одним из способов развития креативности. Эта специфическая проектная деятельность, объединившая художественное творчество и научно обоснованную инженерную практику в сфере индустриального производства, стремится охватить все аспекты окружающей человека среды. Объектом дизайна может стать практически новое техническое промышленное изделие (комплект, ансамбль, комплекс, системы) в

любой сфере жизнедеятельности людей, где есть человеческое общение. Но в отличие от промышленного дизайна, основанного на законах технической эстетики, целесообразно ввести термин «элементы дизайна», как включение дизайнерского подхода к любому виду преобразовательной деятельности.

Для развития креативности в процессе создания проектов с применением элементов дизайна необходима разработка специальной методики, а также создание благоприятных условий на уроках технологии.

Условиями эффективного применения элементов дизайна для формирования творческой активности учащихся на уроках технологии являются:

- а) соблюдение технологической цепочки последовательных действий (анализ проблемы, постановка целей и оформление проектного замысла, планирование и создание условий для достижения цели, реализация проекта, оценка результативности деятельности и прогнозирование перспектив развития проекта);
- б) соответствие содержания и видов проектов возрастным особенностям школьников, стимулирование самостоятельной деятельности учеников;
- в) разработка и применение системы специальных творческих заданий и упражнений, направленных на активизацию творческой деятельности и развитие творческой личности.

г) понятие дизайна должно формироваться не как абстрактный термин, а подтверждаться реальными примерами. Категории, термины, определяющие реализацию требований дизайна, такие, как стиль, направление дизайна, композиция, цветоведение, понятие эргономичности, технологичности, функциональности, экономичности и др., должны постепенно быть донесены до учащихся с учетом их возраста и при использовании максимальной наглядности.

Недостаток графических умений в ходе обучения компенсируют применением компьютерных технологий, применением большого количества наглядного материала для выполнения творческих учебных проектов.

Решать данную проблему, помогает усвоение теории по народному декоративно-прикладному искусству, когда на примерах изучения образцов народного творчества, исторически близких и понятных (игрушки, народный костюм) формируется понятие народного стиля, народной эстетики. В данном случае часть требований дизайна, такие, как эстетичность, соответствие формы и украшения предмета, цветовое решение – берет на себя народное декоративное искусство.

В качестве примера можно предложить анализ изделий, одинаковых по форме и декорированных в различных традиционных видах росписи.

Выполнение практических работ в народных традициях и можно подразделить на несколько этапов.

1.	Изготовление изделий в народной технике с сохранением самобытности края
2.	Художественное декорирование изделий из конструкционных материалов с применением элементов народного творчества
3.	Создание творческих проектов, стилизация в народной технике, введение дизайн-проектирования

1. Подобный экскурс в историю и традиции позволяет не только обогатить знания о родном крае, его самобытности, но понять стилистику народной формы.

2. При реализации второго этапа – «Художественное декорирование изделий из конструкционных материалов с применением элементов народного творчества» – важно в процессе изготовления учебного изделия использовать возможности материала (цвет, текстуру, свойства), анализировать свойства и особенности материала, выбирать форму изделия и подбирать для украшения изделия соответствующий орнамент в народной традиционной технике. Например, декорирование народной росписью рационально оформлять разделочные доски, шкатулки, панно, имеющие внешне

традиционную форму, так как существует соподчинение внешнего вида и выбора украшения для декора.

3. Реализация третьего этапа – «создание творческих проектов, стилизация в народной технике, введение дизайн-проектирования»-

1. Изучение составляющих и терминологии дизайна для проектирования изделий в народном стиле

2. Разработка эскизов изделий, учитывая народный стиль.

3 Составление технологической карты, подбор материалов и оборудования для изготовления изделия.

Но не все учащиеся одинаково активно выполняют задания, даже творческого содержания. Чтобы пройти весь этап от задания до законченного изделия, учителю требуется, во-первых, представить для учащихся в доступной форме информацию о технологической последовательности выполнения, широко применяя современные информационные технологии (технологическая карта, презентации, видео, фотоматериалы, сведения о назначении изделия, о материале), во-вторых, продемонстрировать приемы выполнения. Важно отметить, что показ приемов практической работы выглядит выигрышным, если сам учитель, объясняя учащимся, уделяет внимание всем технологическим этапам работы, технике безопасности и грамотно владеет инструментом.

#### Литература

1. Федеральный закон об образовании от 29.12.3012 № 273 (ред.от 23.07.1213).
2. Васильев, В.К. Развитие творческих способностей подростков на уроках литературы: статья / В.К. Васильев // Известия Южного федерального университета. – 2009. – № 8. – С.109-116.
3. Дизайн: основные положения, виды дизайна, особенности дизайн-проектирования, мастера и теоретики: Словарь-справочник. – М.: Архитектура-С, 2004.
4. Коваленко В.И., Кулененок В.В Дидактический материал по трудовому обучению. – М.: Просвещение, 2001.

УДК 376.3

**О.А. Глухова**

Череповецкий государственный университет

### Основные направления работы по формированию рефлексии общения у детей с общим недоразвитием речи

В современных логопедических исследованиях проблема поиска эффективных путей и условий социализации детей с тяжёлой патологией речи выдвигается на первый план. Это определяется как общими тенденциями в развитии специального образования, ориентированного на формирование у детей с ОВЗ жизненных компетенций (Т.С. Зыкова, Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская и др.), так и наблюдаемой у детей с системной патологией речи специфической социально-личностного развития, требующей её

учета в коррекционно-педагогическом процессе (О.Е. Грибова, О.Л. Леханова, О.С. Орлова, В.И. Селивёрстов, О.Н. Усанова, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др.). В связи с этим может быть обозначена как актуальная проблема поиска эффективных средств и технологий, обеспечивающих достижение целей позитивного социально-личностного развития детей с речевой патологией.

Представляется, что одним из механизмов, способным обеспечить достижение обозначенной цели



может выступить рефлексия в общении. Имеются лишь отдельные исследования, в которых рефлексия выступает как средство коррекции и компенсации основного дефекта: формирование самоконтроля над произношением у глухих детей (О.А. Денисова, В.Л. Казанская и др.); формирование осознанного отношения к лексико-грамматическим и синтаксическим компонентам родного языка у детей с системной патологией речи (В.К. Воробьева, Р.И. Лалаева, Л.Б. Халилова и др.), формирование осознанного отношения к отдельным компонентам и средствам общения у детей с ОВЗ (Т.А. Басилова, Г.В. Григорьева, О.Л. Леханова и др.). Несмотря на бессистемность и отсутствие целевой компоненты в исследовании рефлексивности детей с ОВЗ, невозможно отрицать, что рефлексия является основой коррекции и компенсации нарушений когнитивной, речевой и коммуникативной деятельности.

Подчеркнём, что рефлексивность является универсальным и системообразующим качеством личности, способствующим успешному усвоению, расширению и преобразованию социального опыта, переводу внешнего социального во внутренний план [1], [2], [8], [9]. Г.П.Щедровицкий определяет рефлексивность как базовое свойство личности, благодаря которому происходит осознание и регуляция субъектом своей деятельности [12]. М.С.Егорова пишет о значении рефлексивности для формирования межличностных процессов и индивидуальных стилей личности [2]. А.В. Запорожец [3], рассматривая генезис освоения социокультурных образов, пишет о движущих силах, преобразующих функционально-ролевые отношения с нейтральными мотивами и запаздывающими эмоциями детей в личностно-смысловые отношения со смыслообразующими мотивами и предвосхищающими эмоциями. О.С. Никольская, развивая традиционное для отечественной психологии рассмотрение аффекта и интеллекта в неделимости, говорит о единой саморегулирующейся системе аффективной организации поведения и сознания [17]. Согласно Г.А. Цукерман [11] развитие рефлексии как таковой возможно только в условиях сотрудничества. Автор говорит об особом характере детской рефлексии – её групповой форме. А.В. Россохин и В.Л. Измагурова [8] указывают на специфику рефлексии, которая состоит в активности процессов наблюдения, осознания и выражения отношения (наблюдающего, когнитивного и ценностного уровней рефлексии), создающих условия преобразования содержания сознания и самосознания и приводящих к изменениям смысловой сферы личности. Важным выводом из сказанного может стать заключение о том, что рефлексия является неразрывным с формирующимся психическим новообразованием возраста явлением. В ней скрыты механизмы и движущие силы для достижения высокого уровня психических характеристик возраста.

Для детей с тяжёлыми нарушениями речи развитие рефлексивных навыков приобретает особое значение. Имеющийся в логопедии опыт активизации рефлексивного сознания у дошкольников с ОНР показывает, что направленность обучения на осознание определённых сторон речевой деятельности в единстве когнитивных и коммуникативных составляющих содействует повышению эффективности пре-

одоления основного дефекта и формированию «обходного пути» в процессе коррекционно-педагогической работы. Данное положение, а также полученные в ходе констатирующего эксперимента данные [4], [5] позволили определить основные направления и этапы работы по формированию рефлексии в общении у детей с ОНР (см. таблицу).

Таблица

**Основные направления работы по развитию рефлексии в общении у детей старшего дошкольного возраста с ОНР**

Направление	Основные задачи
<b>1 этап</b>	
<i>Цель: формирование базовых предпосылок рефлексии в общении</i>	
Когнитивные предпосылки	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Развитие способности к обобщающим операциям</li> <li>2. Развитие способности к абстрагированию, отвлечению</li> <li>3. Развитие способности выделять существенные признаки предметов или явлений</li> </ol>
Личностные предпосылки	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Развитие способности фокусировать свое сознание на собственном «Я».</li> <li>2. Расширение широты диапазона самоописания</li> <li>3. Развитие способности аргументировать свой ответ</li> </ol>
Коммуникативные предпосылки	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Совершенствование эмоционального реагирования на события, ситуации</li> <li>2. Развитие сопереживания, сочувствия к героям рассказа.</li> <li>3. Развитие дифференцированности проявления эмоций</li> </ol>
<b>2 этап</b>	
<i>Цель: развитие рефлексии в общении</i>	
Личностно-коммуникативная рефлексия	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Совершенствование самооценивания</li> <li>- Обеспечение интегрированности осознанного и неосознаваемого уровней самооценки, обеспечение их непротиворечивости</li> <li>- Развитие способности фокусировать сознание на собственном «Я»</li> <li>- Обеспечение трансформации жизненных ценностей и ценностей «Я»</li> <li>- Расширение широты диапазона самоописания</li> <li>- Расширение диапазона и качеств социальных связей ребенка</li> <li>- Формирование представлений о своем месте в коллективе</li> </ul>
Социально-перцептивная рефлексия	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Развитие способности понимать точки зрения сверстников</li> <li>- Развитие способности понимать точки зрения взрослых</li> <li>- Развитие способности понимать точки зрения героев произведений</li> </ul>
Рефлексия ситуации / взаимодействия	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Развитие способности оценивать ситуацию и поведение детей</li> <li>- Развитие способности формулировать нормы и правила</li> <li>- Развитие способности оценить ситуацию социального взаимодействия</li> <li>- Развитие способности мотивировать свою оценку</li> </ul>

В процессе моделирования представленного в таблице содержания мы опирались на данные о сущности рефлексивности, о структуре и проявлениях рефлексии в общении, о системных связях данного новообразования с другими сторонами психической сущности ребёнка, о предпосылках для появления коммуникативной рефлексивности, а также на имеющиеся сведения о том, что рефлексия в общении есть сложная система рефлексивных отношений, возникающих и развивающихся в процессе межличностного взаимодействия, включающая личностно-коммуникативную, социально-перцептивную рефлексии и рефлексии ситуации, взаимодействия [6]. Соответственно, при определении направлений и этапов было предусмотрено создание условий для:

- развития осознанного отношения детей к речевой стороне общения (к его проявлениям и закономерностям);
- развития осознанного отношения детей к социальной деятельности (к структуре, механизмам и закономерностям),
- развития осознанного отношения детей к социально-нравственным нормам и правилам поведения (норм поведения в обществе, норм детской субкультуры, морально-этических правил).

Как показали предварительные результаты контрольно-оценочного эксперимента, активизации рефлексивного сознания у дошкольников с ОНР, направленность обучения на осознание определённых сторон действительности обнаруживают связь между развитием рефлексивности и социально-личностным развитием ребенка. Развитие рефлексии в старшем дошкольном возрасте у детей с ОНР изменяет ценностно-смысловую сферу, помогает адаптироваться к внешним условиям, эффективно регулировать свое поведение. Дети научаются оценивать суждения и реальные поступки, начинают осознанно воспринимать определенные ценности и нормы поведения, свойственные семье, обществу сверстников, значимым лицам. Имеющийся опыт активизации рефлексивного сознания у дошкольников с ОНР показывает, что направленность обучения на развитие рефлексии в общении выступает как средство коррекционного процесса, позитивно влияет на коммуникативное, эмоциональное, речевое развитие, обес-

печивая превенцию социальных дезадаптаций, что, в конечном итоге, определяет успешность социализации и индивидуализации дошкольника с ОНР.

#### Литература

1. *Асмолов А.Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – 3-е изд., испр. и доп. – М., 2007.
2. *Егорова М.С.* Психология индивидуальных различий. – М.: Планета детей, 1997.
3. *Запорожец А.В.* К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Избр. психол. тр.: В 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. – М., 1986.
4. *Леханова О.Л., Амвросова О.А.* Рефлексия в общении как условие социализации дошкольников с общим недоразвитием речи // Вестник Череповецкого государственного университета: Научный журнал. – 2011. – №4. – С. 94-99.
5. *Леханова О.Л., Амвросова О.А.* Состояние рефлексии в общении у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Проблемы онтолингвистики – 2012: материалы международной научной конференции, посвящённой 130-летию со дня рождения К.И. Чуковского и 120-летию со дня рождения А.Н. Гвоздева (24-26 апреля 2012 г., г. Санкт-Петербург) / редкол.: Т.А. Круглякова (отв. ред.) и др. – СПб.: Златоуст, 2012. – С. 329-333
6. *Лушпаева Е.В.* Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1989.
7. *Никольская О.С.* Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма. – М., 2000.
8. *Россохин А.В., Измагурова В.Л.* Взаимосвязь внутреннего диалога и рефлексии: опыт эмпирического исследования // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 105-120.
9. *Сергиенко Е.А.* Восприятие и действие: взгляд на проблему с позиций онтогенетических исследований // Психология: журнал Высшей школы экономики. – 2004. – Т.1. – № 2. – С.16-38.
10. *Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. – 1990. – №3. – С. 25–26.
11. *Цукерман Г.А.* Условия развития рефлексии у шестилеток // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 39-46
12. *Щедровицкий Г.П.* Рефлексия и ее проблемы. – М., 1975.

УДК 376.3

**Н.В. Голицина**

Череповецкий государственный университет

### Профилактика нарушений социального здоровья как условие социализации детей с ОВЗ

Современная коррекционная педагогика и специальная психология ориентирована на поиск оптимальных условий, обеспечивающих эффективную социализацию и социальную адаптацию детей с ограниченными возможностями здоровья. Ещё Л.С. Выготским было показано, что для таких детей вхождение в мир человеческой культуры приобретает особое значение, так как, обеспечивая приобщение

к традициям и ценностям общества, создает реальные возможности для коррекции и компенсации нарушенных функций. Вместе с тем, как показывают многочисленные наблюдения и специальные исследования, всякий раз, когда в обществе в целом и в образовании в частности происходят системные изменения, приводящие к смене образовательной или социокультурной парадигм, с особой остротой начи-

нает звучать проблема теоретического осмысления и практического решения проблемы социального и личностного развития детей с ОВЗ.

В современном российском образовании в последние пять – десять лет произошли серьёзные изменения, которые определяют необходимость не только объективной оценки новых характеристик социальной ситуации развития современных детей с ОВЗ, но и обуславливают важность определения оптимальных условий для социализации, адаптации, индивидуализации и инкультурации детей данной группы. На наш взгляд среди наиболее значимых факторов, определяющих изменения социальной ситуации развития детей с ОВЗ выступают: 1) введение на всех уровнях российского образования федеральных государственных образовательных стандартов, регулирующих содержание, результаты и цели образования российских детей; 2) ориентация российской образовательной системы на обеспечение условий для инклюзивного образования и обеспечение его вариативности для детей с разными образовательными возможностями и особыми образовательными потребностями; 3) объективные изменения, происходящие в современном обществе (изменения структуры и функциональных характеристик современной семьи, представлений о ребёнке и самом феномене детства и др.); 4) разработка и введение профессионального стандарта педагога, определяющего необходимость готовности всех педагогов страны к работе с детьми, имеющими ОВЗ. Важно и то, что в последние десятилетия широко стали внедряться и использоваться новые медицинские, компьютерные и информационные технологии, обеспечивающие существенное расширение возможностей для коррекции и компенсации имеющихся у детей с ОВЗ нарушений в развитии. В то же время до сих пор не принят стандарт образования детей с ОВЗ, нет профессионального стандарта дефектолога, не определено методическое обеспечение системы совместного образования здоровых детей и детей с ОВЗ. В подобных условиях, которые могут быть охарактеризованы как переходные, на первый план выходит проблема нейтрализации факторов нестабильности, нерегулируемого и нередко негативного воздействия социума на личность ребёнка с ОВЗ и, как следствие, охраны и укрепления разных аспектов их здоровья. Интеграция задач сохранения здоровья детей с ОВЗ и создания условий для их социального развития позволили актуализировать проблему сохранения социального здоровья детей с ОВЗ и профилактики его нарушений.

Теоретический обзор (Л.А. Байкова, С.А. Беличева, Л.В. Булыгина, М.А. Виноградова, О.А. Денисова, Н.И. Иванова, О.Л. Леханова, Е.Н. Приступа, О.А. Рагимова и др.) показал, что феноменология социального здоровья детей с ОВЗ включает показатели социального благополучия, которые характеризуют степень социализованности, адаптированности и интегрированности ребёнка в общество. Исследователи указывают на то, что нарушения социального здоровья влекут за собой изменения отношений с окружающим социумом, делая взаимопроникнове-

ние общества и личности невозможным (Р.А. Зобов, О.А. Келасьев, Л.В. Колпина, Н.А. Чентемирова). Для детей с ОВЗ в аспекте изучаемой проблемы свойственно (О.П. Гаврилушкина, Л.А. Головнич, В.В. Заболтина, А.В. Закрепина, А.В. Кроткова, О.Л. Леханова, В.И. Селиверстов, О.А. Слинко и др.):

- эмоциональная обедненность и неустойчивость, повышенная чувствительность;
- выраженность негативизма, эгоистической направленности;
- неадекватность эмоциональных проявлений;
- высокий уровень тревожности;
- неадекватная самооценка с переоценкой возможностей или заниженная с излишней робостью, застенчивостью;
- недостаточная критичность и легкая подчиняемость чужому влиянию;
- крайние варианты проявления черт замкнутости, неконтактности со склонностью к агрессии и конфликтам;
- чрезмерная зависимость от мнения взрослого, незрелость межличностных контактов;
- крайне медленный темп развития социальной перцепции;
- незрелость мотивов общения, их несоответствие возрасту;
- несовершенство используемых коммуникативных средств;
- чрезмерная импульсивность, необдуманность поступков, неприятие чужого мнения;
- непрочное положение в группе сверстников и др. [1], [2], [3], [4], [6]. [7].

В целом у детей с ОВЗ оказываются несформированными основные механизмы социализации, выражены проблемы психосоциальной адаптации и инкультурации. Все имеющиеся проблемы могут быть объединены в несколько групп. Так Е.Н. Приступа [5], определяя социальное здоровье детей как результат взаимовлияния воспитания, средовых факторов и внутренних личностных особенностей, считает, что его структура может быть представлена через единство четырёх компонентов: духовно-нравственного (следование социальным нравственным нормам, наличие социальных знаний, умений, навыков), социально-поведенческого (устойчивость личности к социально-неблагоприятным факторам среды и сформированность навыков саморегуляции поведения); социально-психологического (социальная направленность личности, удовлетворительная социальная адаптивность) и социокультурного (высокий уровень социального развития, сформированная социальная готовность, социально полезный опыт). Нам представляется, что применимо к детям с ОВЗ можно говорить об аксиологическом, инструментальном и потребностно-мотивационном компонентах (см. табл. 1).

Это, в свою очередь, позволяет определить основные функциональные блоки коррекционно-педагогической работы, направленной на профилактику нарушений социального здоровья детей с ОВЗ в аспекте обеспечения их социализации и адаптации (см. табл.2).

**Компоненты социального здоровья детей с ОВЗ**

Показатели сохранности социального здоровья	Показатели нарушений социального здоровья
<b>1. Аксиологический компонент</b>	
<p>Ребёнок осознаёт себя, относится к своему «Я» как ценности                      Ребёнок понимает наличие «я» других людей и осознаёт его ценность.                      Ребёнок ориентируется в принятых в данной культуре представлениях о нормах и ценностях взаимоотношений между людьми                      Ребёнок знает правила поведения в социуме, принимает их, присваивая эти правила как личные смыслы отношений к миру, к людям, к самому себе.                      Содержание социальных действий соответствуют целям и ценностным установкам ребёнка</p>	<p>Ценностные ориентации ребёнка исключают «я» себя и других людей как значимый ориентир взаимодействия                      Ценность социальных контактов, необходимости соблюдения норм социального взаимодействия ребёнком не признаётся                      Характерна асоциальная направленность личности, неспособность к самоконтролю и самоуправлению                      Наблюдается дисбаланс между содержанием общения и его ценностно-ориентационными установками</p>
<b>2. Инструментальный компонент</b>	
<p>Ребёнок ориентируется в социальном ролевом поведении, умеет устанавливать социальные контакты с их учётом и приемлемыми для данной культуры способами                      Ребёнок дифференцирует ситуации общения и действует в различных коммуникативных ситуациях в соответствии с ситуацией, полом, возрастом и др. особенностями коммуникативного партнёра и в соответствии с социальными нормами.                      Ребёнок владеет базовыми навыками эффективного общения с детьми и взрослыми                      Характерен высокий уровень развития социально значимых черт личности                      Ребёнок умеет планировать свою деятельность, выбирать соответствующие коммуникативным целям социально приемлемые средства, формы и условия взаимодействия</p>	<p>Ребёнок с трудом различает социальные роли, не дифференцирует их и не учитывает при организации общения                      Типичны разнообразные коммуникативные трудности, конфликтность и деструктивный характер взаимодействия в социуме, несоблюдение норм и правил взаимодействия                      В поведении фиксируются нарушения моральных, нравственных, этических норм, принятых в данной культуре                      Социально-значимые качества личности находятся в зачаточном состоянии или не развиты.                      Характерно неумение планировать свою деятельность, выбирать соответствующие коммуникативным целям социально приемлемые средства, формы и условия взаимодействия</p>
<b>Потребностно-мотивационный компонент</b>	
<p>Потребность в общении с окружающими сохранна и ярко проявляется в поведении ребёнка.                      В поведении ярко выражены коммуникативные мотивы                      Потребности в самореализации в референтных социальных группах сохранна и ярко выражена.</p>	<p>Ребёнок не стремится к общению, избегает социальных контактов                      Основные виды деятельности ребёнка лишены коммуникативного содержания                      Реализация в группах детей и взрослых не представляет для ребёнка значимого мотива</p>

Таблица 2

**Функциональные блоки коррекционно-педагогической работы по профилактике нарушений социального здоровья в аспекте социализации детей с ОВЗ**

Блок	Задачи коррекционно-педагогической работы по профилактике нарушений социального здоровья детей с ОВЗ
Аксиологический	<p>Формирование ориентации ребёнка на взаимодействие с детьми и взрослыми                      Формирование ценностного отношения к социуму, к социальным контактам, терминальным ценностям общества                      Развитие самоконтроля и самоуправления                      Развитие свойственных возрасту мотивов, форм и средств общения</p>
Инструментальный	<p>Формирование вариативного, дифференцированного, социально-одобряемого социально-ролевого поведения                      Профилактика возникновения и преодоление конфликтности, агрессивности, замкнутости                      Формирование поведенческих паттернов, характеризующихся соблюдением моральных, нравственных, этических норм, принятых в данной культуре                      Развитие социально-значимых качеств личности                      Формирование и развитие инструментальной стороны общения</p>
Потребностно-мотивационный	<p>Активизация потребности в общении                      Формирование позитивного опыта общения с детьми и взрослыми                      Формирование коммуникативного смысла основных видов детской деятельности</p>

В соответствии с выделенными блоками проектируется содержание коррекционно-педагогического процесса, обеспеченного комплексом специально создаваемых условий.

Прогнозируя эффект реализации описанного функционального содержания, можно с уверенностью сказать, что это положительно скажется не только на состоянии социального здоровья детей с ОВЗ, но и на их личностном развитии. Учитывая задачи позитивной социализации и индивидуализации дошкольников как ключевые цели дошкольного образования [8], можно заключить, что сохранение социального здоровья детей с ОВЗ и профилактика его нарушений могут системно организовать и структурировать процесс дошкольного образования детей с ОВЗ как в условиях специальных (коррекционных) групп, так и в условиях инклюзивного образования.

#### Литература

1. *Акатов Л.И.* Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2003.
2. *Денисова О.А.* Характеристика социокультурной адаптации и социокультурной интеграции детей с сенсорными нарушениями // Социально-гуманитарные издания. – Уфа, 2006. – №3. – С. 151-158.
3. *Денисова О.А., Леханова О.Л.* Угрозы социальному развитию детей с ограниченными возможностями здоровья

в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте // Вестник Череповецкого государственного университета: Научный журнал. – 2012. – № 1 (36). – Т.1. – С. 98-102.

4. *Коробейников И.А.* Нарушения развития и социальная адаптация. – М.: ПЕР СЭ, 2002.

5. *Приступа Е.Н.* Социально-педагогическая профилактика девиаций социального здоровья школьников: автореф. дис. ... док. пед. наук.– М., 2008.

6. *Селина А.В., Денисова О.А., Поникурова В.Н., Леханова О.Л.* Содержательная характеристика и результаты исследования социальных компетенций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // «The value system of modern society»: materials digest of the XVII International Scientific and Practical Conference and the I stage of Research Analytics Championships (London, January 19-January 23,2012). Pedagogical, psychological and sociological sciences / All-Ukrainian Academic Union of specialists for professional assessment of scientific research and pedagogical activity; Organizing Committee: B. Zhytnigor (Chairman), S. Godvint, L. Kupreichyk, A. Tim, D. Georgio, T. Morgan, S. Serdechny, L. Steiker – Odessa: InPress, 2012. – P. 20-22.

7. Специальная семейная педагогика: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Спец. дошк. педагогика и психология» / Под ред. В.И. Селивёрстова, О.А. Денисовой, Л.М. Кобриной. – М.: ВЛАДОС, 2009.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден приказом Министерством образования и науки РФ от 17.10.2013 г. № 1155.

УДК 372.851

**Е.В. Голицына, О.А. Кашинцева, И.А. Сарычева**  
Череповецкий государственный университет

### Применение информационно-коммуникационных средств при обучении математике в ЧГУ

В современном образовательном процессе всё чаще используются информационно-телекоммуникационные технологии (ИТТ). В настоящее время необходимость в развитии информационно-коммуникационных средств при обучении назрела и в связи с декларацией инклюзивного образования в вузах. 1 июня 2012 года президент Российской Федерации В.В. Путин подписал указ «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы», в котором говорится о необходимости законодательного закрепления права детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья на инклюзивное дошкольное, общее и профессиональное образование.

Элементы информационно-телекоммуникационных технологий, применяемые при организации образовательного процесса, позволяют формировать информационно-коммуникационные компетенции учащихся. При этом необходимо наличие у студента персонального компьютера и доступа в Интернет. Использование ИТТ при работе со студентами заочной формы обучения, а также студентами, обучаю-

щимися по индивидуальному графику, снимает временные и пространственные ограничения, даёт возможность студентам учиться удалённо от образовательного учреждения, позволяет выбирать нужный для изучения материал.

Создание среды, доступной для инвалидов, становится безусловным требованием к развитию вуза. Дистанционное обучение реализуется с помощью ИТТ, позволяет полностью самостоятельно осваивать учебный материал студентам с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с нарушениями слуха. Для дистанционного обучения необходима жесткая самодисциплина обучающегося. Кроме того, возникает проблема аутентификации пользователя при дистанционной проверке знаний.

В ЧГУ внедрена онлайн система организации учебного образовательного пространства Sakai. В рамках Sakai преподавателями кафедры математики и информатики разработаны сайты учебных курсов по дисциплинам кафедры для студентов различных направлений подготовки. Для ознакомления студентов со структурой и содержанием курсов на сайтах

размещаются учебные программы дисциплин, лекции, презентации, ссылки на электронные ресурсы, подробные решения некоторых задач. Также на сайте выкладываются задания для самостоятельной работы, методические рекомендации по их выполнению, вопросы для подготовки к экзамену, расписание начала и окончания приема проверочных работ. На портале можно создавать тесты, но, к сожалению, для математиков крайне неудобна запись математических выражений, без которых ни один тест не может быть реализован.

Недостатком курсов в среде Sakai является их низкая интерактивность, так как содержательную основу составляют текстовые материалы. Студенты могут задавать вопросы преподавателю с помощью инструмента «Форум и общение», но на практике общение чаще всего осуществляется по электронной почте.

В 2014-2015 учебном году в ЧГУ посредством образовательного портала Sakai для студентов первого курса был организован входной контроль по математике. Сотрудниками кафедры математики и информатики были разработаны тестовые задания по темам, изученным в школьном курсе математики. Основные трудности были снова возникли при загрузке заданий в систему Sakai, так как инструмент «Тесты и экзамены» недостаточно разработан для записи математических выражений. Тем не менее фонды вопросов были сформированы и тестирование успешно прошли более 500 студентов.

В настоящее время формируются фонды заданий по дисциплинам математического цикла, закрепленным за кафедрой математики и информатики. На их основе будут составлены тесты-тренажеры, которые можно будет использовать для подготовки к контрольным мероприятиям, ФЭПО, экзамену, а также тесты для промежуточной и итоговой аттестации студентов. Для эффективного использования образовательного портала необходимо оснащение всех учебных аудиторий, закрепленных за кафедрой математики и информатики, достаточным количеством специальной техники и программным обеспечением.

Таким образом, преподаватели кафедры математики и информатики применяют информационный образовательный портал в образовательном процессе в основном для контроля знаний студентов, отработки навыков решения типовых задач и для повышения доступности учебных материалов.

При обучении математическим дисциплинам используется интерактивная доска [1]. Для обмена информацией между преподавателем и студентом помимо очных консультаций применяется электронная почта. Преподаватели консультируют студентов, высылают им задания, теоретические материалы, методические указания. Студенты отправляют преподавателям на проверку выполненные работы, рефераты, при необходимости задают уточняющие вопросы. Преимущества такого обмена информацией заключаются в том, что ни тем, ни другим не нужно ждать очередного занятия в университете.

ИТТ являются основой дистанционного образования, необходимого для реализации в ЧГУ программы развития доступной среды для студентов с

ограниченными возможностями. В ЧГУ официально нет дистанционного образования, оно развивается и внедряется на уровне инициативы и экспериментов.

Среди студентов университета есть инвалид-колясочник, проживающий в другом городе. Для получения образования в университете он выбрал дистанционную форму обучения, так как физически не может посещать университет. Выбранная этим студентом специальность требует углубленного знания высшей математики. От преподавателя математики изначально требовалось: качественный учебно-методический материал; при необходимости проведение консультаций посредством Skype; проверка индивидуальных заданий, присланных по электронной почте; прием экзамена по Skype. От студента требовалось: самостоятельное изучение теоретического материала, выполнение индивидуальных заданий.

В начале семестра студенту был выслан пакет учебных материалов. Практически сразу же возник ряд проблем. Студент не смог самостоятельно разобраться теоретический материал. Ему понадобились многочисленные дополнительные консультации, индивидуальные занятия по Skype, чтобы освоить материал. Занятия проводились раз в неделю в удобное для студента время. После освоения теоретического материала студент выполнял индивидуальные задания, вслух комментируя преподавателю свои решения, которые он крупно записывал и показывал в камеру (прочтение которых создавало определенные трудности для преподавателя). Так как студент с трудом воспринимал объяснения на слух, то преподаватель высылавал разбор ошибок в текстовом файле. Контрольные задания выдавались студенту с подробными пошаговыми инструкциями.

Для выполнения лабораторных работ при освоении дисциплины «Вычислительная математика» студенту нужна была программа MathCad, которую ему университет не предоставил. В связи с этим преподавателем были разработаны пошаговые инструкции со скриншотами для выполнения работ в Excel.

Большую роль при обучении этого студента математике мог бы сыграть образовательный портал ЧГУ. С помощью Sakai можно было бы провести текущий и итоговый контроль усвоения материала. Но проблема в том, что данный учащийся не умеет работать с порталом, а обучение невозможно, так как учащийся находится в другом городе. Пока остаются только электронная почта и Skype.

В итоге преподаватели потратили на обучение одного студента с ограниченными физическими возможностями в несколько раз больше времени, чем на остальных его однокурсников. Очевидно, что не хватало очного общения. Очень важно для обучающегося при возникновении затруднений с пониманием темы иметь возможность сразу задать вопрос преподавателю и получить быстрый ответ. В данном случае это можно осуществить только в режиме онлайн. Для этого необходимо подключить современные мультимедийные технологии: оснастить хотя бы одну аудиторию специальной техникой и специальным программным обеспечением. От преподавателей требуются новые методики, новые разработки кур-

сов. Нужно стимулировать преподавателей, которые должны тратить на таких студентов свое личное время, не только материально, но и оказывать им помощь в рамках специальных семинаров или другой формы поддержки.

В современном обществе для качественного математического образования, особенно для образования студентов с особыми потребностями, просто необходимо использование в образовательном процессе информационно-телекоммуникационных технологий. В настоящее время преподаватели кафедры математики и информатики в основном применяют следующие ИТТ: интерактивную доску, проектор, электронную почту, Skype, образовательный портал. Для повышения эффективности использования ИТТ необходимо формирование новых образовательных

программ и методик, а для этого требуется оснащение аудиторий специальной техникой и программным обеспечением. Программное обеспечение должно быть доступно и для студентов дистанционной формы обучения.

#### Литература

1. Голицына Е.В., Кашинцева О.А. Использование интерактивной доски при изучении математики в вузе. Методические аспекты использования интерактивных средств обучения в новых образовательных технологиях: Материалы методического семинара по внедрению новых образовательных технологий с применением интерактивных средств обучения. (23 мая 2013 года).

УДК 372.851

*Т.В. Гордобаева, И.А. Сенатова*

Череповецкий государственный университет

### Преимственность математического образования в современных условиях

«Все, что находится во взаимной связи,  
должно преподаваться в такой же связи»

*Я.А. Коменский*

Развитие науки, технический прогресс, появление новых производственных технологий, а так же современный этап реформы высшего образования обозначают проблему необходимости развития системы непрерывного образования, в которых обучение математике играет основную роль. В педагогической науке непрерывность образования понимается как систематическое обучение на протяжении всей жизни: средняя школа, профессиональное образование (техникум, вуз), бакалавриат, магистратура и постоянное повышение квалификации в процессе профессиональной деятельности. Для подготовки высококвалифицированных специалистов огромное значение имеет качество обучения математике уже на этапе средней школы. Следует отметить, что на современном этапе развития школы определены приоритетные направления на гуманизацию, дифференциацию и вариативность среднего образования с ориентацией процесса обучения на индивидуальные интересы личности.

Однако выпускники школ, успешно сдав ЕГЭ, поступив в Вуз, часто встречаются с большими трудностями в период учения. Наиболее низкая успеваемость наблюдается на первых курсах по тем дисциплинам, по которым школьный курс математики является основой для их успешного изучения. Очевидный факт, что математика отличается от других наук абстрактностью, своеобразным языком, доказательностью, строгим логическим последовательным изложением фактов, поэтому особенно важно насколько глубоко и прочно овладевают выпускники средних школ основами математики, в ка-

кой степени у них выработаны у них умения и навыки абстрактного мышления, пространственные представления, алгоритмическая культура, познавательная самостоятельность, творческая активность, саморегуляция. Все перечисленные умения и навыки в значительной степени определяют дальнейшее успешное обучение в вузе.

Также одной из основных причины низкой успеваемости является слабая подготовка учащихся старших классов к вузовским методам и формам обучения математики. В частности, исключили доказательство теорем в школах на уроках геометрии. Учителя школ зачастую плохо знают специфику обучения в вузе, практически не используют в старших классах лекционно-семинарскую форму обучения. Очевидно, что необходим современный уровень сотрудничества школы и ВУЗа, который предоставит педагогам более широкий выбор возможностей для развития личностного и профессионального роста. Одним из примеров такого сотрудничества является участие преподавателей кафедры в курсах повышения квалификации педагогических работников в соответствии с требованиями ФГОС ООО в 2013 году.

На основании знания учителями средних образовательных учреждений и преподавателями вузов социально-психологических особенностей учащихся можно строить работу с «сильными» школьниками, с талантливыми детьми. В этой связи полезно преподавателям поддерживать сотрудничество с учителями математики, привлекать их к профориентационной работе с такими школьниками. Возможно применение различных форм взаимодействия средних

образовательных учреждений с вузами, таких, как открытие классов, профилированных на конкретный вуз, проведение конференций, олимпиад, научно-исследовательская работа и кружковая работа.

Необходимо отметить и несовершенство системы организации обучения математике студентов первого курса, не всегда учитывающей уровень подготовленности и развития вчерашнего школьника, реализующей слишком резкий переход к вузовской системе с нарушением преемственности. Преподаватели вуза не всегда опираются на ранее усвоенные учащимися знания, умения и навыки, плохо осведомлены в особенностях программ и действующих в школе учебников по математике. Для успешного обучения многих студентов преемственность в обучении математики в Вузе необходимо связать с повторением учебного материала, что непосредственно и реализуется в ЧГУ преподавателями кафедры математики и информатики на занятиях по пропедевтическому курсу. Кроме этого заметим, что преемственность предполагает углубление школьных знаний, осмысление пройденного на новом более высоком уровне.

Необходимо предусматривать возможность согласования учебных программ и учебников, по которым занимаются учащиеся средних образовательных учреждений с содержанием учебных программ и учебников вузов. Очевидно, что вузовские учебники по математике достаточно сложны для понимания выпускниками школ. Поэтому следует обеспечить

студентов доступной учебной и учебно-методической литературой, необходимой для реализации учебных программ, в том числе и литературой в электронном формате. Разработанные информационные ресурсы должны находить применение в новых образовательных технологиях.

Таким образом, проблема преемственности в преподавании математики тесно связана с задачами реализации внутрипредметных и межпредметных связей, с последовательностью изложения учебного материала, уровнями возрастания его сложности, с поиском оптимальных форм и методов организации процесса обучения математике на разных образовательных этапах. Преемственность способствует более глубокому осмыслению и лучшему запоминанию изучаемого материала. Наличие преемственности в обучении является одним из условий формирования мировоззрения студентов и их математической компетентности.

#### Литература

1. Преемственность школьного и вузовского образования в России (на основе стандартов). – URL: <http://school-vuz.narod.ru/Str22.htm>.

2. Григорьев С.Г. Преемственность в обучении математике учащихся средней школы и студентов экономического вуза: Автореф. – URL: <http://www.dissercat.com/content>.

УДК 378.1

*А.И. Гречухин, Т.В. Першина*  
Череповецкий государственный университет

### Образовательно-профессиональная среда вуза как фактор формирования конкурентоспособности студентов

Конкурентоспособность является фактором успешного и устойчивого развития любой страны в современном мире, идущем по пути глобализации.

Основное преимущество высокоразвитой страны связано с ее человеческим потенциалом, во многом определяющимся образованием. Важная роль образования в решении задач социально-экономического развития России и повышении ее конкурентоспособности в целом заключается в создании условий для повышения конкурентоспособности личности.

Фактором развития конкурентоспособности личности являются ее внутренняя среда, активность и потребность в самореализации. Объектом развития являются интегральные характеристики личности, направленность, компетентность, гибкость, самосознание.

Конкурентоспособность представляет собой комплексную способность личности, структуру которой определяют психологические и психодинамические характеристики личности, дающие ей возможность быть успешной и эффективной при максимальной реализации собственного потенциала в изменяющихся условиях жизни.

Преобразования, происходящие в социально-экономической сфере российского общества и, в частности, развитие рыночных отношений, создали принципиально новую ситуацию в области высшего образования. Рыночные условия, а также расширение и качественное изменение поля деятельности современного выпускника вуза требуют от учебного заведения не только значительного повышения качества его образования, но и развития студента, как конкурентоспособной личности.

Профессиональная мобильность студента должна обеспечиваться высоким качеством результатов образовательной деятельности, системная интеграция которой обеспечивает формирование мобильной личности, личности свободной и ответственной, способной к творческой деятельности, готовой к масштабной реализации своих потенциальных возможностей. Можно утверждать, что в современных условиях одной из приоритетных задач образования становится формирование у студентов конкурентоспособности как базисного качества развивающейся личности.



Итак, вхождение России в рыночные отношения поставило перед педагогикой и педагогами чрезвычайно сложную задачу: необходимо воспитать конкурентоспособную личность. Подтверждение важности формирования конкурентоспособности будущего специалиста мы находим и в модели «Российское образование – 2020» [3, с.2].

Для нашего исследования существенное значение имеет позиция В.И. Андреева, который утверждает, что «необходимо формировать конкурентоспособную личность, подготовленную к самовыживанию, к конкурентной борьбе в различных жизненных ситуациях» [1, с. 165]. Вместе с тем, как справедливо отмечает тот же автор, «нам нужна не вообще конкурентоспособная личность, а личность, чья конкурентоспособность достигается цивилизованными методами и средствами» [1, с. 377]. А это возможно только при условии воспитания у подрастающего поколения высокого уровня нравственной культуры, цивилизованных норм и правил ведения конкурентной борьбы. Как говорят спортсмены, важна не только победа, но и честная спортивная борьба и конкуренция, которая приводит к победе. Так и на рынке труда личность должна достигать высокого профессионализма и на этой основе высокой конкурентоспособности, но при условии ее одновременно высокой духовно-нравственной культуры.

В отличие от определения конкурентоспособности, принятого в экономических и психологических дисциплинах (понимание конкурентоспособности как соперничества, приоритета, успешности, занятия лидерской позиции и т. п.), педагоги-исследователи (В.И. Шаповалов, С.Н. Ширококов и др.) предлагают под конкурентоспособностью понимать «способность максимального расширения собственных возможностей с целью реализации себя лично, профессионально, социально, нравственно» [5, с. 17]. Формирование конкурентоспособности авторы связывают с необходимостью развития системы устойчивых личностных качеств, создающих возможность успешного выполнения деятельности.

Учитывая существующие в науке подходы, мы определяем конкурентоспособность как социально ориентированную систему способностей, свойств и качеств личности, характеризующую ее потенциальные возможности в достижении успеха (в учебе, профессиональной и вне профессиональной жизнедеятельности), определяющую адекватное индивидуальное поведение в динамически изменяющихся условиях, обеспечивающую внутреннюю уверенность в себе, гармонию с собой и окружающим миром.

По мнению Е.В. Евпловой, образование, ориентированное на формирование конкурентоспособности будущего специалиста, невозможно просто «дать», предоставить, преподнести и т.д. Его можно получить («взять») организацией такой среды, которая основывалась бы на здоровом соперничестве между субъектами обучения и тем самым в максимальной степени способствовала бы формированию конкурентоспособности будущего специалиста [2, с. 157]. Как невозможно научиться плавать без вод-

ной среды, так невозможно сформировать основополагающие качества конкурентоспособности студента, не «погрузив» его в конкурентную образовательную-профессиональную среду.

При этом, как свидетельствует доступная литература, **термин «конкурентная образовательно-профессиональная среда»** не нашел пока своего распространения. Между тем термин «конкурентная среда», заимствованный из экономики, употребляется сегодня достаточно часто. Наиболее распространенная трактовка данной экономической категории связана с рассмотрением конкурентной среды как некой совокупности определенных условий хозяйствования рыночных субъектов, способствующих возникновению конкуренции и оказывающих влияние на развитие конкуренции между ними. Другими словами, конкурентная среда представляет собой условия, которые, во-первых, обеспечивают развитие конкурентной активности между хозяйствующими субъектами, а посредством этого, во-вторых, способствуют реализации их экономических интересов и приводит к какому-либо результату [4, с. 311].

Адаптируя данный тезис применительно к педагогической науке, можно сказать, что, создавая конкурентную среду в вузе (конкурентную образовательно-профессиональную среду), мы обеспечим развитие конкурентной активности между субъектами образования (студентами), что будет способствовать реализации их личностных качеств и формированию конкурентоспособности будущего специалиста.

Стоит отметить, что образовательно-профессиональная среда вуза включает две составляющие: учебная среда и моделируемая профессиональная среда. Учебная среда благодаря непосредственному приближению к обучающимся способна влиять на формирование личностных и профессиональных качеств студентов. Конкурентная учебная среда организуется преподавателем на занятиях и состоит из различных форм и видов учебного взаимодействия соревновательного характера. Организация учебного процесса должна быть ориентирована на рефлексию, самооценку, самоанализ студентов. Формирование конкурентоспособности личности в условиях конкурентной учебной среды предполагает использование рейтинговой системы обучения, поскольку она направлена на создание здоровой конкуренции в студенческой среде.

Особенностью профессиональной среды в вузе является ее квазипрофессиональный характер, т.к. с реальной профессиональной деятельностью в период обучения студенты практически не сталкиваются, за исключением практики. Профессиональная среда, как часть образовательной среды вуза, целенаправленно создается посредством системы учебных задач, моделирующих ситуации реальной профессиональной деятельности, т.е. является результатом имитационного моделирования профессиональной деятельности в образовательном процессе вуза. Содержательное наполнение профессиональной среды полностью зависит от специфических особенностей выбранного направления подготовки или специальности.

Создаваемая конкурентная образовательно-профессиональная среда должна быть комфортной сферой жизнедеятельности субъектов, проявления их индивидуальности. Победа в конкурентной борьбе, также как и проигрыш, должны стать для студентов определенным событием, которое научит их соперничать и состязаться в различных видах деятельности. Например, если студенты работают в микрогруппах, то конкурентная среда учебного занятия становится тем пространством, где можно «болеть за своих», переживать совместные успехи и поражения, соблюдать правила жизни в коллективе.

Конкурентное взаимодействие между студентами предполагает проявление таких важных для конкурентоспособного специалиста качеств, как соревновательность и соперничество. Одновременно конкурентная среда поддерживает сотрудничество между студентами, способствует осознанию собственной значимости и сопричастности к общему делу. При этом главная задача преподавателя – не позволить соревнованию превратиться в грубое соперничество и в стремление к лидерству любыми способами, ибо конкуренция должна вестись с соблюдением нравственных норм.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что конкурентная образовательно-профессиональная среда создает здоровую конкуренцию в студенческой среде и тем самым активизирует лич-

ностные и профессиональные качества обучающихся, способствует проявлению имеющихся у них знаний, умений и навыков, а также формированию конкурентоспособности.

Таким образом, создание конкурентной образовательно-профессиональной среды может стать мощным катализатором при формировании конкурентоспособности студентов. А педагогической ответственности необходимо осознать актуальность этой задачи посредством создания конкурентной образовательной среды как неотъемлемой части эффективного и современного образования.

#### Литература

1. *Андреев В.И.* Конкурентология: учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. – Казань: СКАМ, 2006. – С.470.
2. *Евлова Е.В.* Этапы формирования конкурентоспособности будущего специалиста // Высшее образование в России. – 2011. – № 4. – С. 156–158.
3. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях / Под ред. Я.Кузьмина, И.Фрумина. – М.: Изд. Дом ГУ ВШЭ, 2008.
4. *Фатхутдинов Р.А.* Управление конкурентоспособностью организации. – М.: Эксмо, 2005.
5. *Шаповалов В.И.* Формирование конкурентоспособности школьников в условиях дополнительного образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ярославль, 2007.

УДК 37

*А.В. Груздева, М.А. Арсёнова*

Череповецкий государственный университет

### Проблема влияния детских телепередач на социализацию детей старшего дошкольного возраста

На современном этапе развития общества, социализация ребенка происходит под влиянием на него различных факторов, в процессе его ознакомления и взаимодействия с окружающим миром. Однако, эти влияния далеко неоднозначны. Они не только дополняют, но в той или иной мере противоречат друг другу. Социализация ребенка находится в зависимости от того, как происходит данное взаимодействие и от баланса адаптации и обособления.

Как известно, социальная среда явление постоянно изменяющееся, результатом эффективной социализации являются новые качества, приобретаемые в процессе социальной жизни ребенка. Это происходит благодаря возникновению отношений, межличностных связей со сверстниками и взрослыми, а также при взаимодействии субъекта социализации с различными общностями и системами. В этом контексте мы рассматриваем социализацию, как развитие и самостоятельное изменение личности, а также как процесс усвоения человеческим индивидом определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества [2, с. 110].

Телевидение, как одно из наиболее популярных для ребенка средств массовой коммуникации, является важным фактором, влияющим на социализацию подрастающего поколения. Однако влияние современного телевидения на социализацию личности нельзя оценить однозначно. Недопонимание со стороны взрослых вклада телевидения и другой продукции визуальной культуры в развитие маленькой личности становится проблемой современного общества.

С одной стороны, в настоящее время, благодаря средствам массовой коммуникации и ее общедоступности, у детей происходит формирование определенных жизненных идеалов и ценностей, а также в значительной мере усваиваются роли и правила поведения, нравственные и моральные качества, транслируемые в телевизионных передачах, фильмах, мультфильмах, сказках, журналах.

С другой стороны, сложно говорить о качестве детских телепрограмм, так как оценивать зачастую приходится низкокачественные зарубежные мультсериалы с искаженным переводом и специфической графикой. Очень часто происходит так, что малень-

кие дети смотрят телепередачи, предназначенные для взрослой аудитории. Это происходит потому, что на данный момент существует недостаток передач для юных зрителей.

С 1 сентября 2014 года вступил в силу закон «О защите детей от информации, причиняющей вред здоровью и развитию». Теперь каждая телекомпания обязана промаркировать свою продукцию. *Однако, данный закон не ограничивает трансляцию телепередач вредящих психическому развитию ребенка, а лишь ограничивает просмотр передач по возрастному критерию.*

*Для исследования влияния просмотра детских телепередач на социализацию детей была выбрана группа в количестве 50 человек в возрасте 6-7 лет.*

Первым этапом исследования был опрос детей, в результате которого выявлено: отношение детей к просмотру телевизора, личное отношение к телевизионным героям, а также особенности влияния телепередач на формирование представлений о себе в будущем. По данным опроса, просмотр телевизора у детей занимает последнее место в иерархии занятий. Однако, подавляющему большинству опрошенных (94%) нравится смотреть телевизор. Примерное время просмотра телевизора у данной выборки детей составило 1-2 часа в день. Предпочтительными телеканалами являются: «СТС», «ТНТ» и «Карусель». Они включают в программу телепередач большое количество детских развлекательных и познавательных программ. Однако стоит учесть то, что телеканалы «СТС» и «ТНТ» транслируют в основном зарубежные мультфильмы и телепередачи. «Карусель» является разноплановым каналом, специализированным на детской аудитории.

Любимыми телевизионными героями, большая часть детей (86%) назвала персонажей из мультфильмов, остальные (14%) предпочли реальных людей – ведущих передач, или героев сериалов. Практически все дошкольники (98%) считают своих любимых героев положительными и стремятся быть на них похожими. Частота просмотра телевизора детьми совместно с родителями и без них – одинакова. Вопрос на выявление представления о себе в будущем отчетливо показал следующие тенденции: на первом месте – выбор реально существующей профессии (51% детей), на втором – роль близкого взрослого (29% детей), на третьем – роль телевизионного героя (20% детей).

В целом, анализ результатов опроса показал, что поскольку детские передачи и мультипликационные фильмы (а, следовательно, и их герои) пользуются большой популярностью и определяют образ самого себя в будущем у старших дошкольников, можно предположить, что данная группа телевизионного продукта оказывает влияние на процесс социализации у детей данного возраста.

Вторым этапом нашей исследовательской работы стал анализ продуктов детской деятельности (детских рисунков) у того же контингента детей. Использовалась рисуночная методика, как способ изучения внутреннего состояния ребенка, его переживаний и отношения к значимым для них объектам на экране телевизора. Во время рисования ребенок сво-

боден от ограничений и запретов. Он сосредоточен на себе, на своих чувствах и эмоциях. Поэтому всё, что появляется на бумаге – это отражение его мыслей и отношение к чему-либо.

Участникам эксперимента было предложено нарисовать любимого героя из мультфильма, на листе формата А 4. Они не ограничивались в выборе цвета и принадлежностей для рисования. В результате исследования были выявлены три группы детей, характеризующиеся взаимосвязью между личными характеристиками и особенностями изображения.

Первую часть детских рисунков (41%) мы отнесли к изображениям позитивного характера. Объекты располагаются в центре, или по всей области листа. Расположение объекта рисунка в центре – признак нормальной, уверенной личности, чувствующей себя в безопасности. Наблюдается умеренная штриховка и незначительные факты стирания, что говорит об уверенности ребенка в своих действиях и благополучном внутреннем состоянии. Таким образом, данная группа детей характеризуется эмоциональной стабильностью и спокойствием.

Вторую часть рисунков детей (29%) мы отнесли к рисункам пограничного характера. Нельзя назвать их негативными, но и позитивных сторон в них наблюдается мало. Расположение объекта на листе разнопланово: в центре, вверху и нижней левой части листа. Особенно беспокоит расположение внизу, что отражает чувство незащитности, возможно, заниженную самооценку. Изображение на краю листа – неуверенность в себе, потребность в одобрении, поддержке, боязнь самостоятельных решений. На рисунках присутствуют многочисленные факты корректировки, что говорит о неуверенности детей в себе. Наблюдается усиленный, переменчивый нажим и штриховка, характеризующие нестабильность и импульсивность. Рисунки этой группы в основном малых размеров, что предполагает наличие чувства дискомфорта у ребенка.

Третью часть рисунков (30%) мы отнесли к рисункам негативного характера. Большинство изображений в рисунках располагается по всей области листа, они имеют достаточно большие размеры, что определяет агрессивную, экспансивную натуру, зачастую лишённую чувства меры. Работы отличаются наличием сильного и очень сильного нажима при рисовании, что трактуется как психологическое напряжение детей. Наблюдается акцентирование на штриховке: усиленные и жесткие штрихи рассматриваются нами как признаки агрессивности и упрямства у детей. На некоторых рисунках присутствует прорисовка дополнительных деталей – оружие, изображение зубов говорит о детской агрессии. В данной группе есть дети, которые скрывают лицо своих любимых героев маской, либо вообще их не прорисовывают.

Исходя из особенностей рисунков, мы сочли возможным разделить детей на группы: благоприятную группу, характеризующуюся эмоциональной стабильностью и спокойствием; промежуточную группу, которую характеризуют нестабильность и им-

пульсивность; неблагоприятную, представители которой отличаются беспокойством и агрессией.

Влияние телевидения, безусловно, индивидуально у каждого ребенка. Во многом оно зависит от психических особенностей, а также от окружающего его психологического и социального климата. Ярким подтверждением этому являются характеристики групп, описанные выше. Дети своеобразно видят и воспринимают мир вокруг себя, в частности и любимых героев телепрограмм. Часто дети ассоциируют какого-либо героя из мультфильма, или сериала с собой в будущем. Они стремятся быть во всем на них похожими. Однако не каждый такой герой может оказывать положительное влияние и подавать хороший пример для ребенка. Воздействие телевидения на личность ребенка многогранно и противоречиво, поэтому родителям и педагогам следует самим контролировать просмотр телепрограмм и выбирать для ребенка наиболее полезные, интересные и соответствующие его возрасту передачи. Важно стремиться, как можно чаще обсуждать просмотрен-

ные продукты телевидения с ребенком. Такая беседа снизит возможность того, что ребенок неправильно поймет ту или иную ситуацию, увиденную на экране.

#### Литература

1. Барченкова Н.И., Арсёнова М.А., Суворова Н.Н. К проблеме профилактики агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста // Концепт. – 2013. – Т. 4, № 34. – С. 2671-2675.
2. Мудрик А.В. Социализация человека : учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / А.В. Мудрик. – М.: Издательский центр «Академия», 2006 .
3. Спрафкин Д.Н., Либерт Р.М., Поулос Р.У. Влияние показываемых по телевидению примеров просоциального поведения на поступки детей, выражающиеся в оказании помощи // Р.Л.Солсо, Х.Х.Джонсон, М.К.Бил. Экспериментальная психология: практический курс. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. – С. 422-430.
4. Харрис Р. Психология массовой коммуникации. – М.: МГУ, 2003.

УДК 376.356

*И.А. Денисова*

МБОУ «Школа-интернат I вида»

### **Игровые технологии как условие повышения качества произношения учащихся с нарушениями слуха младшего школьного возраста**

Учащиеся с нарушенным слухом представляют собой сложную гетерогенную группу, характеризующуюся разной степенью и характером нарушения слуха, временем его возникновения, разнородным уровнем речевого и психофизического развития, наличием дополнительных отклонений развития.

Учитывая важность роли устной речи для осуществления взаимодействия с окружающими людьми, необходимо, чтобы произношение ребенка с нарушенным слухом было достаточно внятными и членораздельным, естественным и доступным для понимания окружающих (Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина, К.А. Волкова, В.Л.Казанская, О.А. Денисова и др.).

Дети с нарушениями слуха овладевают устной речью только в условиях специального обучения, которое строится на основе использования остаточного слуха с привлечением зрительного, тактильного, двигательного, кинестезического анализаторов, а также широкого применения технических средств обучения, современных информационных технологий. Для данного контингента учащихся характерны быстрая истощаемость ресурсов внимания, снижение объема памяти, эмоциональная неустойчивость, отсутствие интеллектуальных мотивов и снижение внешней мотивации учебной деятельности. Особенности восприятия учащихся с нарушениями слуха требуют достаточного количества реалистичной, динамичной наглядности, игровой формы представления информации (Е. Л. Гончарова, Т.К. Королев-

ская, О.И. Кукушкина). При формировании произношения у учащихся с нарушениями слуха учитывается ряд показателей: состояние слуховой функции, речевое развитие, уровень восприятия и воспроизведения устной речи, индивидуальные психофизические особенности (Е.П. Кузьмичева, Е.З. Яхнина, О.А. Денисова, В.Л. Казанская, И.А. Денисова).

Для достижения более высоких результатов при обучении учащихся с нарушениями слуха, имеющих разный уровень слуха – речевого и интеллектуального развития необходимо использовать игровые технологии.

Как известно, игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте, а в начальном школьном возрасте задача педагога – сделать так, чтобы ведущим видом деятельности стала учебная. Таким образом, целесообразным становится включение в учебные занятия игровых моментов и заданий.

Уровень обучения и воспитания в школе в значительной степени определяется тем, насколько педагогический процесс ориентирован на психологию возрастного и индивидуального развития ребенка. Это предполагает психолого-педагогическое изучение школьников на протяжении всего периода обучения с целью выявления индивидуальных вариантов развития, творческих способностей каждого ребенка, укрепления его собственной позитивной активности, раскрытия неповторимости его личности, своевременной помощи при отставании в учебе или

неудовлетворительном поведении. Особенно важно это в младших классах школы, когда только начинается целенаправленное обучение человека, когда учеба становится ведущей деятельностью, в лоне которой формируются психические свойства и качества ребенка, прежде всего познавательные процессы и отношение к себе как субъекту познания (познавательные мотивы, самооценка, способность к сотрудничеству и пр.).

В современной школе возникает насущная потребность в расширении методического потенциала в целом, и в активных формах обучения в частности. К таким активным формам обучения и относятся игровые технологии.

Игровые технологии являются одной из уникальных форм обучения, которая позволяет сделать интересными и увлекательными не только работу учащихся на творческо-поисковом уровне, но и будничные шаги по формированию произношения. Занимательность условного мира игры делает положительно эмоционально окрашенную монотонную деятельность по запоминанию, повторению, закреплению или усвоению информации, а эмоциональность игрового действия активизирует все психические процессы и функции ребенка. Другой положительной стороной игры является то, что она способствует использованию знаний в новой ситуации, т.о. усваиваемый учащимися материал проходит через своеобразную практику, вносит разнообразие и интерес в учебный процесс.

В современной школе, делающей ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, игровая деятельность используется в следующих случаях: в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета; как элементы (иногда весьма существенные) более обширной технологии; в качестве урока (занятия) или его части (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля); как технология внеклассной работы (Г.К. Селевко).

Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме разнообразных педагогических игр, которые отличаются от игр вообще тем, что они обладают четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые в свою очередь обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью. Говоря о характеристиках игры, необходимо отметить особенности их трансформации в игре педагогической: ситуация классно-урочной системы обучения не дает возможности проявиться игре, в так называемом «чистом виде», преподаватель должен организовывать и координировать игровую деятельность детей. Игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, которые должны выступать как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности.

Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий проходит по таким основным направлениям: дидактическая цель ставится

перед учащимися в форме игровой задачи; учебная деятельность подчиняется правилам игры; учебный материал используется в качестве ее средства; в учебную деятельность вводятся соревнования, которые способствуют переходу дидактических задач в разряд игровых; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Занятие по формированию произношения и развитию нарушенной слуховой функции состоит из 3х разделов: работа над звуком, работа над ритмико-интонационной структурой речи и работа по развитию нарушенной слуховой функции. Начинается занятие с организационного момента. На данном этапе составляется план занятия, учащийся угадывает звук, над которым предстоит работать. Можно предложить учащимся ряд заданий: на экране монитора вразбивку предлагаются различные формы работы для данного занятия. В зависимости от уровня слухо-речевого развития учащемуся можно предложить воспринять их на слух или слухо – зрительно. При правильном восприятии данные формы работы располагаются в правильном порядке, согласно структуре занятия, например: будем отгадывать звук; будем составлять слова; будем говорить с ударением; будем играть; будем слушать фразы.

#### 1. Работа над звуком.

При угадывании звука над которым предстоит работать можно предложить следующие игровые задания: угадать звук на ощупь (на альбомный лист наклеивается звук, выстриженный из бархатной бумаги); угадать звук по следу от самолета (с помощью анимации задается движение самолета на экране монитора); найти на экране звук синего (красного, зеленого и др.) цвета; угадать звук на экране монитора, когда его половину закрыла тучка; найти на экране монитора самый большой (маленький) по размеру звук; назвать звук, который находится в верхнем левом (нижнем правом и т.п.) углу монитора; угадать зашумленный звук; назвать что изображено на картинке; назвать первый (последний, третий) звук; среди множества гласных звуков найти согласный звук (среди согласных выбрать гласный, носовой, сонорный и т.п.); придумать слоги и звукосочетания по схемам (например: К+ гласный, гласный + К+ гласный, К + сонорный + гласный, К + звонкий согласный + гласный и др.) и другие. Если учащийся правильно выполнил задание, его ждет «сюрприз»: либо звучат фанфары, раздаются аплодисменты, появляется анимация и т.п.

С помощью этих упражнений у обучающихся развивается познавательный интерес к занятию, к устной речи, психические функции (мышление, зрительное восприятие, воображение и др.).

После того, как отгадали звук, можно предложить ряд заданий: прочитать слоги и звукосочетания, написанные на бабочках (если учащийся прочитал верно, бабочка улетает (педагог следит за качеством прочтения, если учащийся произносит верно, то педагог нажатием клавиши мыши приводит бабочку в движение, если нет – читает снова); прочитать, как курочка назвала своих цыпляток (слоги написаны над цыплятами); прочитать, что написано на мячиках, если прочитаешь верно, мячик подпрыгнет (пе-

дагог следит за качеством прочтения, если учащийся произносит верно, то педагог нажатием клавиши мыши приводит мяч в движение); послушать, какой слог или звукосочетание скажет сказочный герой (сказочный герой на экране монитора произносит речевой материал, а учащийся воспринимает и воспроизводит. Если воспринял правильно, то он перемещается на первое место) и другие.

Для автоматизации звука в слогах и звукосочетаниях можно использовать следующие игровые задания: учащимся предлагается прочитать слова под картинками; назвать картинки, предлагаемые в режиме слайд-шоу; выбрать картинки на определенный звук; угадать, что изображено на экране монитора, часть изображения при этом закрыта); угадать и прочитать слово из предложенных звуков (например, АВОРОК или К А В О Р О) или слогов (например, ВА КО РО), как только учащийся правильно называет слово, буквы и слоги становятся по порядку и появляется картинка с изображением; вставить пропущенные слова – названия картинок.

При автоматизации звука в словах и предложениях можно предложить закончить и прочитать предложение (например, на лугу пасется ... (предлагается картинка), придумать предложение с заданным словом- картинкой, прочитать перепутанное предложение (корова на пасется лугу), угадать ребус, загадку; угадать слово по первым буквам предложенных картинок; придумать слова по схемам (например: К ; К \_\_\_ ; и др.); придумать слова на заданный звук в начале, середине, конце слова; подобрать слова на заданный звук на определенную тему (например: Придумай слова со звуком К на тему «Фрукты»); угадать слово по описанию (например: это домашнее животное, оно любит траву, дает молоко); учащемуся предлагается загадать слово педагогу; подобрать однокоренные слова к слову. При работе над предложением можно использовать такие задания как, придумать предложение по картинке, придумать предложение с заданными словами, придумать рассказ по картинке и другие.

2. Работа над ритмико-интонационной структурой речи.

При отработке правильного ударения можно предложить следующие виды заданий: назвать предметы, изображенные на экране монитора; подобрать слова к схемам; предложить пособие – вертолину: учащемуся нужно назвать что изображено на картинке, затем повернуть верхний круг и проверить, верно ли он произнес и т.д.); подобрать слово к опи-

санию: « в слове 2 слога, ударение падает на первый слог»; посмотри на экран монитора, скажи что изображено (нога, ноги). Что произошло с ударением?

3. Работа по развитию нарушенной слуховой функции.

На этом этапе занятия часто разыгрываются диалоги согласно темам по развитию нарушенной слуховой функции: « У врача», «В магазине», «В школе», «в метро» и др. в ходе данного вида работы учащиеся принимают на себя роль, участвуя в жизненно важных ситуациях. Использование игровых моментов, красочных картинок, анимации помогает придать привлекательность занятиям по развитию нарушенной слуховой функции и формированию произношения. В игре учащиеся с нарушениями слуха с интересом овладевают учебными умениями, в том числе умениями языкового анализа и синтеза, учатся оценивать свои ответы, решения, поступки. Ученики привыкают к тому, что каждое предлагаемое педагогом задание таит в себе какую-то «хитрость», «фокус», требует от них самоконтроля и самооценки, активного внимания, мыслительной и речевой деятельности.

Игровые ситуации увлекают детей, снимают напряжение, усталость, чувство скованности, нередко испытываемые детьми при выполнении сложных для них заданий. Использование игровых заданий и информационных компьютерных технологий в образовательном процессе позволяет значительно стимулировать познавательный интерес учащихся, обеспечивать мотивацию учащихся к занятиям и использованию устной речи, поддерживать работоспособность и продуктивность деятельности на протяжении всего занятия.

#### Литература

1. Волкова К.А и др. Методика обучения глухих детей произношению. – М., 2008
2. Денисова О.А. Развитие слухового восприятия и обучение произношению детей с нарушениями слуха: Метод. реком. – Череповец: ЧГПИ, 1996
3. Королевская Т.К. Компьютерная поддержка работы по формированию произношения у детей с нарушениями слуха // Дефектология, 1995. – № 1.
4. Кузьмичева Е.П., Яхнина Е.З. Развитие устной речи у глухих школьников. – М.: НЦЭНАМ, 2001
5. Рау Ф.Ф., Слезина Н.Ф. Методика обучения произношению в школе глухих. – М., 1975
6. Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии. – М.: РПА, 1996.

УДК 004.056

**Т.В. Директоренко, А.А. Кузьмин**  
Череповецкий государственный университет

### Обучение работе с информацией

Процесс информатизации все сильнее затрагивает различные стороны нашей жизни. Обучение в шко-

лах происходит с активным использованием среды Интернет. Каждый день школьники имеют дело с

огромным потоком информации, которую они извлекают из «всемирной паутины».

Такая информация может носить агрессивный и противоречивый характер. Неправильное её восприятие может негативно повлиять на ориентиры в жизни школьника в дальнейшем. Пропаганда насилия и жестокости средствами массовой информации, растущая роль Интернета и отсутствие цензуры – проблема не только социальная, но и педагогическая, так как зависит от уровня и качества образованности подрастающего поколения, степени зрелости личности, готовности к самореализации в обществе. Поэтому возникает необходимость расширения содержания стандартов общего среднего образования. Решение видится во внедрении в образовательные программы вопросов изучения различных аспектов информационной безопасности [1, с. 2]. Одним из таких вопросов является обучение школьников адекватному восприятию информации и способам её правильной оценки.

Изначально, информатизация школ была направлена на доступное и быстрое получение информации учащимися для последующего её осмысления. Однако, в реалиях современного качества образования школьники все чаще просто транслируют полученные блоки информации, все реже самостоятельно их обрабатывают. А это, по нашему мнению, один из серьезных шагов в сторону деградации системы образования.

Каждый ребенок должен научиться, прежде всего, самостоятельно думать, мыслить, опираясь на знание фактов, законов, соотносясь с национальными и историческими традициями. Это означает, что необходимо научить его работать с информацией в широком понимании её значения.

Преподавание основ информационной безопасности в школах должно давать учащимся навыки правильной работы с информацией. Информацию необходимо обдумывать, осмыслять, обрабатывать, при этом быть независимым от неё. Изначально нужно научить школьников правильно искать информацию. Ключевым в этом вопросе становится формирование запроса, т.е. формулировка темы поиска. Нужно научить школьников правильно формулировать задачу поиска, ведь часто «любая» информация просто не нужна. Правильно сформулированный запрос позволяет школьнику быстрее находить информацию, перемещаясь по источникам, темам, фактам.

Интернет, по мнению большинства пользователей, это информационная свалка, где рядом с позитивной информацией присутствуют ее искаженная подруга и откровенная ложь (дезинформация). Из-за не умения современных школьников правильно работать с информацией, они могут становиться жертвами дезинформации и ложных фактов.

При работе с информацией школьники чаще, по причине лучшей доступности, обращаются к популярным источникам, доверяя им. Популярный – не значит проверенный. Часто информация таких источников является выражением взгляда, мнения определенной личности, и не обладает свойством достоверности. Постоянное использование такой информации может серьезно навредить школьнику,

вплоть до неправильного формирования всей системы знаний.

Преподавание информационной безопасности в школе предполагает развитие у школьников навыка работы с информационными ресурсами, проверки их надежности и авторитетов авторов.

В первую очередь нужно научить школьников обращать внимание на источник информации, определять уровень доверия к нему. Не стоит абсолютно доверять информации социальных сетей без тщательной их проверки. Напротив, данные с официальных учебных порталов, сайтов ведущих университетов страны и мира заслуживают доверия.

После того, как нужный источник информации обнаружен, необходимо отсеять ненужную информацию, включая то, что уже известно или просто не будет использовано. Для этого нужно решать конкретные задачи по отбору информации, помня о том, что нужно узнать, о чем конкретно нужно узнать и какие детали обязательно должны быть рассмотрены. Держа в голове эти пункты, школьник не будет в меньшей степени подвержен влиянию информации, которая не является необходимой.

Следует научить школьников, работающих с информацией:

- подходить к анализу любой информации с позиции общечеловеческих ценностей и морали;
- научиться отделять факты от мнений: факты можно проверить, мнения всегда субъективны;
- научиться видеть эмоциональную окраску предлагаемой информации, иметь возможность отделить эмоции от фактов и не поддаваться эмоциональному воздействию;
- рассматривать проблемные вопросы с разных сторон, а не только с позиции автора, стараться находить новые ракурсы, с которых их никто еще не рассматривал;
- устанавливать взаимосвязь явлений, связывать родственные объекты;
- объединять противоположности, стараясь найти дополнительные аспекты рассмотрения проблемы;
- обобщать полученную информацию и делать выводы, принимать решения;
- уметь оценить полученную информацию по совокупности проведенного анализа;
- уметь прогнозировать последствия принятого решения [2, с. 125].

Переизбыток информации является одной из проблем, встающих на пути обучения школьников. Обработка и интерпретация полученных данных происходит не эффективно. При большом информационном потоке, поступающем извне, на обработку отдельных частей информации уходит недостаточно (мало) времени и полученные выводы не всегда могут быть получены. Школьникам следует создавать вокруг себя информационное пространство, использование которого позволит наиболее эффективно работать с информацией в определенные сроки.

В настоящее время регистрация на многих ресурсах (к примеру, социальные сети) требует приглашения и привязку к номеру телефона. Родители сами

создают страницу своему ребенку, не отслеживая, какой информацией он делится, кто добавляется к нему в друзья и какой контент может быть просмотрен. Часто родители просто не знают ограничительных возможностей ресурсов.

Следует отметить, что взаимодействие «человек-книга» по принципу диалога не всегда подходит для обработки информации, полученной в Интернете. Чаще всего происходит «монолог» со стороны информационных ресурсов. Учащихся общеобразовательных учреждений следует научить ставить себя на место «ведущего» в отношениях «человек-информация», чтобы информация отвечала на поставленные вопросы и решала поставленные задачи, а не обрушивалась несвязным потоком.

Информация, полученная посредством Интернета, имеет особую форму представления. Некоторые ресурсы существуют в основном за счет рекламы, показ которой частично или полностью маскирует достоверные данные. Используются образы, которые

не позволяют в полной мере получить необходимые сведения, формируют ложные образы. Этому же способствуют обрывки фраз, на которых концентрируется внимание, не несущие в себе смысловой нагрузки, но заставляющие получить эмоциональный отклик.

В совокупности неумелое использование ресурсов глобальной сети способствует созданию искаженных знаний (дезинформации), мнений, взглядов, условий для информационного манипулирования поведением личности.

#### Литература

1. *Малых Т.А.* Педагогические условия развития информационной безопасности младшего школьника. – Иркутск. 2008.
2. *Чельшова И.В.* Методика и технология медиаобразования в школе и вузе. – М., 2013.

УДК 376.37

**Н.Г. Дорофеева**  
МБОУ «Детский сад комбинированного вида № 102» г. Череповца,  
Череповецкий государственный университет  
**Г. М. Галактионова**  
Череповецкий государственный университет

### **Особенности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ОНР в условиях инклюзивного образования**

На современном этапе концепция инклюзивного обучения и воспитания является ведущим направлением в развитии специального образования в нашей стране [3]. Это означает равноправное включение личности, развивающейся в условиях недостаточности (психической, физической, интеллектуальной) во все возможные и необходимые сферы жизни социума, достойный социальный статус и самореализацию в обществе.

Дети с тяжелыми нарушениями речи относятся к группе детей с ограниченными возможностями здоровья, состояние здоровья которых препятствует освоению ими всех или некоторых разделов образовательной программы дошкольного учреждения вне специальных условий воспитания и обучения. Известно, что в реальной жизни отношение к другому человеку проявляется, прежде всего, в действиях, направленных на него, то есть в общении. А основой общения является речь. Поэтому наличие общего недоразвития речи у детей приводит к нарушениям межличностных отношений, а это в свою очередь создает серьезные проблемы на пути их развития [1], [2], [7].

Фундаментальная значимость проблемы становления и развития межличностных отношений у детей привлекала внимание многих психологов и педагогов. Этой теме посвящены экспериментальные и теоретические исследования В.К. Корытло, Я.Л. Коло-

минского, Т.А. Репиной, В. Дамон, К. Рубин и других [4], [5], [6].

Проблема межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является актуальной, поскольку расстройств в эмоционально-волевой, личностной сферах детей с нарушениями речи не только снижают и ухудшают работоспособность, но и могут приводить к нарушениям поведения и социальной дезадаптации [2].

С целью изучения особенностей межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с ОНР был проведен эксперимент на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 102» г.Череповца. В эксперименте приняли участие 14 детей в возрасте 6-7 лет с общим недоразвитием речи и 14 детей с нормальным развитием речи.

В качестве инструментария были использованы диагностические методики межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста:

- Методика «Капитан корабля» (Е.О. Смирновой).
- Методика «Два домика» (в модификации Т.Д. Марцинковской).
- Беседа (Я.Л. Коломинского).

Анализируя полученные результаты, мы сравнивали показатели в двух выборках детей: I группа (и далее по тексту) – дети старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием; II группа (и



далее по тексту) – дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Анализ и интерпретация полученных данных эксперимента позволили сформулировать следующие выводы по проблеме.

Результаты проведения методики «Капитан корабля» показали, что в группе детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи уровня действуют те же закономерности, что и в группе детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием, то есть уровень благополучия взаимоотношений и коэффициент взаимности являются достаточно высоким. Между тем, в межличностных отношениях у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи уровня наблюдается преобладание положительных выборов по отношению к окружающим сверстникам.

Сравнительный анализ результатов методики «Два домика» показал, что дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи уровня положительные выборы делают чаще, чем отрицательные: 82% положительных выборов против 18% отрицательных. В то время как у детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием положительные выборы составляют 70%, а отрицательные – 30%. В связи с этим количество взаимных выборов у детей II группы в два раза превышает количество взаимных выборов у детей I группы.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи уровня наблюдается преобладание положительных выборов по отношению к окружающим сверстникам.

Сравнивая результаты, полученные при беседе (анализ протоколов, полученных от каждого ребенка, имеет две формы: количественную и качественную), количественный анализ показал, что получили подтверждение результаты социометрических методик. Количественный анализ мотивов позволил выделить доминирующий мотив у каждого ребенка отдельно.

В ходе качественного анализа мы сделали выводы относительно содержания мотивов избирательного отношения к сверстникам. Почти половина детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием (46%) основывают свой выбор сверстника на выделении тех или иных его качеств: «она маленькая, я буду помогать ей», «добрый», «ласковая», «несерьезный», «ненадежный». Также мы заметили, что мальчики выбирают девочек, исходя из эмоционально-положительного отношения к ним, выделяют внешние качества («самая красивая», «веселая»). У 33% детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи уровня в основе мотива выбора находится пассивно – положительное отношение к сверстнику (V тип мотива). Это говорит

о том, что дети недостаточно осознают нравственные качества сверстников, часто ориентируются не на собственное личностное отношение к сверстнику, а на выбор и оценку его педагогом.

Таким образом, можно сделать вывод о том, у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи уровня наблюдается пассивно – положительное отношение к сверстникам.

Такие дети испытывают трудности в межличностных отношениях со сверстниками, дружеские связи у них слабо выражены, игровые объединения неустойчивы, эмоции и способы их выражения бедны.

Результаты проведенного исследования говорят о том, что наличие речевых расстройств, проявляющихся в общем недоразвитии речи, может привести к нарушениям межличностных отношений, к затруднению процесса межличностного взаимодействия детей и к созданию серьезных проблем на пути их развития в условиях инклюзивного образования.

На основании полученных данных были разработаны методические рекомендации, выделены особенности формирования межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, а именно использование театрализованных игр в работе с детьми. В процессе театрализованной игры у детей развиваются организаторские умения и навыки, совершенствуются формы, виды и средства общения, складываются и осознаются непосредственные взаимоотношения детей друг с другом, приобретаются коммуникативные умения и навыки, формируются межличностные отношения между детьми.

#### Литература

1. Детская логопсихология: учеб. Пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Спец. дошк. педагогика и психология» / О.А. Денисова, В.Н. Поникарова, О.Л. Леханова и др. / Под ред. В.И. Селивёрстова. – М.: ВЛАДОС, 2008.
2. Леханова О.Л., Нетужилова О.С. Угрозы нарушения общения со сверстниками у детей с тяжёлыми нарушениями речи в условиях дошкольного инклюзивного образования // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – № 3 (49). – Т.1 – С. 117-121.
3. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия. – М., 2010. – Ч.1.
4. Межличностные отношения ребёнка от рождения до 7 лет / под ред. Е.О. Смирновой. – Москва – Воронеж, 2001.
5. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб., 2000.
6. Смирнова Е.О. Ранний онтогенез межличностных отношений // Вопросы психологии. – № 6. – 1994.
7. Шапкина Р.Р., Зернова Л.П., Зымина И.А. Логопедическая работа с дошкольниками. – М., 2003.

### Биоадекватный подход к изучению начертательной геометрии в период формирования системы образования для устойчивого развития

Во всем мире идет интенсивный поиск новой модели образования третьего тысячелетия, которая могла бы удовлетворять потребности нынешних и будущих поколений человечества, поставившего цель своего выживания и сохранения окружающей природной среды. Новую модель образования необходимо связать со стратегией устойчивого развития, к которой человечество уже начинает переходить в XXI в., согласно решениям ООН. Основные контуры новой модели цивилизационного развития III тысячелетия и его важнейшей подсистемы – образования – должны сформироваться уже в ближайшие десятилетия. Развитие системы образования для устойчивого развития непосредственно связано с реализацией основных политических документов, принятых мировым сообществом на Всемирном саммите ООН по окружающей среде и развитию в Рио-де-Жанейро в 1992 году. Именно тогда руководители стран и правительств мира согласились с тем, что «образование – это решающий фактор перемен», перемен к лучшему, перемен к устойчивому и благополучному будущему. Состоявшийся в сентябре 2002 года саммит в Йоханнесбурге (ЮАР) также предложил рассматривать образование в области устойчивого развития в качестве одного из основных приоритетов деятельности мирового сообщества. Развивая выдвинутый тезис, мировое сообщество выдвинуло предложение о развитии образования для устойчивого развития как о глобальном цивилизационном проекте. Высоко оценивая и поддерживая эту инициативу, Организация Объединенных Наций объявила Декаду ООН по образованию в интересах устойчивого развития (2005 – 2014 гг.) [1, с. 30].

Многие страны и регионы мира уже внесли весомый вклад в создание образования для устойчивого развития. В 2005 г. в г. Вильнюсе была принята «Стратегия образования для устойчивого развития» (ОУР) Экономической комиссии ООН для Европы (ЕЭК ООН), разработанная по инициативе Российской Федерации и Швеции странами-членами ЕЭК ООН, объединяющей 55 государств Европы, Центральной Азии и Северной Евразии, и приняты Вильнюсские рамки ее осуществления. Стратегия Европейской экономической комиссии ООН в интересах устойчивого развития – это первая региональная программа действий в области ОУР, знаменующая начало практических действий в рамках Декады ООН по образованию в интересах устойчивого развития. *Суть стратегии состоит в том, чтобы перейти от простой передачи знаний и навыков, необходимых для существования в современном обществе, к готовности действовать и жить в быстроменяющихся условиях, участвовать в планировании*

*социального развития, учиться предвидеть последствия предпринимаемых действий, в том числе и возможные последствия в сфере устойчивости природных экосистем и социальных структур.* Как отмечается в Стратегии: «Образование выступает одной из предпосылок для достижения устойчивого развития и важнейшим инструментом эффективного управления и развития демократии» [3, с. 36].

Россия, как и другие страны мира, нуждается в активизации действий по переходу к устойчивому развитию, что отражено в ряде политических решений на общенациональном уровне. Одним из основных направлений этих действий может и должно стать целенаправленное формирование системы образования для устойчивого развития, что полностью соответствует современной образовательной политике Российской Федерации и согласуется с целевыми установками принятого в стране «Национального проекта в сфере образования».

Формирование системы образования для обеспечения устойчивого развития предполагает переход от традиционного обучения к экологически ориентированной модели, в основе которой должны лежать широкие междисциплинарные знания, базирующиеся на комплексном подходе к развитию общества, экономики и окружающей среды. Он нашел свое отражение в *Экологической доктрине России*, одобренной 31 августа 2002 года Правительством Российской Федерации.

Существует потребность в научных исследованиях и разработках в различных областях ОУР, в частности в области формирования жизненных установок и ценностей, *эффективных методов обучения, инструментов оценки результатов обучения*, внедрения информационно-коммуникационных технологий и т.д.

Изложенные выше положения вкуче со взятой руководством страны курсом на модернизацию, немалую в современных условиях без акцента на её экологические аспекты, убеждают в неизбежности нового этапа экологизации образования. Суть его будет состоять в радикальной модернизации системы обучения посредством *экологизации всех преподаваемых дисциплин средней и высшей школы* [2, с. 206].

Достижению этой цели посвящены усилия группы психологов и педагогов-исследователей под руководством академика Российской академии естественных наук Н.В. Масловой. Среди многих новаторских предложений по реформированию образования России подход Н.В. Масловой и ее соратников выделяется сознательным устремлением авторов разработать концепцию ноосферного образования как часть концепции ноосферного развития России,

предложить новую природосообразную (биоадекватную) систему образования, методы целостного экологического мышления. *Суть ноосферной методики преподавания состоит в высвобождении творческих возможностей человека во всех сферах на физическом, личностном, межличностном, социальном, принципиальном и универсальном уровне развития личности, в ходе учебы.* Традиционный педагогический метод, базируясь на двух каналах восприятия информации (слух и зрение), оставляет без нагрузки другие сенсорные каналы, душевную, духовную сферы и, соответственно, определенные зоны мозга, обладает низкой степенью биологической адекватности природе человека.

Методология ноосферного образования отвечает на вопрос: как построить педагогический процесс, не повредив личности, как мотивировать личность к раскрытию своих потенциальных возможностей, ибо культура – это не полученные знания, а инструментальное, творческое отношение к ним [4, с. 315].

Целью ноосферного преподавания учебных дисциплин является научение целостному динамическому мышлению посредством мыслеобразов в дополнение к дискурсивно-логическому мышлению.

Главным отличием ноосферного образования является раскрытие внутренних ресурсов личности ученика, выявление уже заложенных в нем природой потенциальных возможностей.

Для этого в отделении “Ноосферное образование” РАЕН, под руководством доктора психологических наук академика Н.В. Масловой разработан *книгопроект “Биоадекватные учебники для устойчивого развития мирового сообщества”*.

Задача биоадекватных учебников, согласно закону природосообразности, состоит:

- в мотивировании и активизации мыслеобразов учебной информации;
- в отработке навыков работы с информацией;
- в научении целостному (природосообразному) мышлению.

Целью биоадекватных учебников является организация личного опыта учащегося в соответствии с физиологически необходимыми этапами восприятия и переработки информации [4, с.338].

В настоящее время мною проводится эксперимент по внедрению биоадекватного подхода к изучению начертательной геометрии на кафедре «Дизайн архитектурной среды». Начертательная геометрия достаточно сложная для освоения дисциплина, но применив технологию ментальных кластеров, выяснилось, что позитивный творческий настрой студентов значительно облегчил учебную работу, активизировал познавательную деятельность, эмоциональ-

но украсил процесс обучения. Обучение через действие позволило совместить новую логическую информацию с хорошо знакомыми навыками, такими как рисование, рукоделие, работа с различными материалами (дерево, металл, ткань, пряжа, бумага и т.п.). Визуально-графическая технология подключила образное чувственное мышление, тем самым задействовала правое полушарие головного мозга и разгрузила левое логическое. Переход к целостному мышлению обеспечивает экологически ориентированную, природосообразную, биоадекватную модель обучения, которая соответствует современной образовательной политике Российской Федерации. Данная технология является интерактивной, так как позволяет студентам почувствовать себя «по одну сторону стола» с преподавателем, и превратить процесс обучения в «творческий полет» к общей цели. Таким образом, можно сделать вывод, что биоадекватный подход к изучению начертательной геометрии содействует раскрытию уникальных смыслов и эволюции каждого студента. Ведь каждый человек уникален, мир его неповторим, в каждом есть икра, которую можно разжечь, предоставив возможность быть ярким, творческим. И тогда одаренность будет нормой.

«Кластерная технология визуализации учебной информации», разработанная мною, входит в рамки методологии ноосферного образования, так как мотивирует студентов к раскрытию своих потенциальных возможностей, к творческому подходу к знаниям, а так же соответствует целям и задачам биоадекватных учебников, обеспечивает принцип природосообразности в научении целостному мышлению, соответствует «Стратегии образования для устойчивого развития» (ОУР) Экономической комиссии ООН для Европы (ЕЭК ООН), «Национальному проекту в сфере образования» и «Экологической доктрине России» от 31 августа 2002 года. Исходя из этого данную технологию можно считать вкладом в Декаду ООН по образованию в интересах устойчивого развития (2005 – 2014 гг.).

#### Литература

1. Касимов Н.С., Мазуров Ю.Л., Тикунов В.С. Феномен концепции устойчивого развития и его восприятие в России // Вестник РАН. – 2004. – № 1. – С. 28-36.
2. Касимов Н.С., Малхазова С.М. Россия на пути к образованию для устойчивого развития. – М.: Геос, 2006.
3. Касимов Н.С., Мазуров Ю.Л. Форум мирового интеллекта // Вестник ЮНЕСКО. – 2010, №11. – С. 34-41.
4. Маслова Н.В. Ноосферное образование. Научные основы. Концепция. Методология. – М. 2002.

### Инновационный подход к обучению персонала в области безопасности труда

Основа современной системы управления охраной труда – это управление профессиональными рисками, что предполагает коренное усиление профилактической направленности охраны труда. *Профессиональный риск* – вероятность причинения вреда здоровью в результате воздействия вредных и (или) опасных производственных факторов при исполнении работником обязанностей по трудовому договору [1, ст. 209].

Переход к новой модели охраны труда не случаен. Уровень травматизма и профессиональных заболеваний ещё очень высок. Велики прямые потери предприятий от инцидентов в этой области. Однако косвенные потери организаций в целом, являющиеся следствием неудовлетворительной организации рабочих мест, выполнения требований охраны труда составили 965 миллиардов рублей или 2,1 % от ВВП. К косвенным потерям относится недополученная прибыль организации в результате производственного травматизма и профессиональной заболеваемости, потеря времени, предоставление компенсаций за вредные условия труда. В целом же потери составили 1,9 триллионов рублей или 4,3 % от ВВП. Цифра просто огромная и составляет 2 процента всех мировых потерь из-за нарушения требований охраны труда [5].

Одним из ключевых факторов профессионального риска является несоответствие существующего уровня обучения охране труда новым вызовам и требованиям. Большая часть несчастных случаев на производстве происходят по причинам организационного характера. В частности, из-за неудовлетворительной организации производства работ, недостатков в обучении работников безопасности труда, в том числе формального подхода к проведению обучения.

Требования к современной модели системы управления охраны труда в целом, и к обучению персонала в этой области, в частности, изложены в стандарте ГОСТ Р 54934 – 2012/OHSAS 18001:2007 «Системы менеджмента безопасности труда и охраны здоровья». В данном документе отмечается, что для снижения травматизма и профессиональных заболеваний организация должна обеспечить, чтобы все лица, выполняющие задания под ее управлением и которые могут повлиять на безопасность труда и охрану здоровья (БТиОЗ), были компетентны на основании соответствующего образования, обучения или опыта. Организация должна выявить связанные с рисками и системой менеджмента БТиОЗ потребности в обучении персонала. Она должна обеспечить проведение обучения или предпринять другие действия для удовлетворения этих потребностей, оценить результативность подготовки (обучения) или других предпринятых действий, а также ведение связанных с этим записей [2, п. 4.4.2].

Также отмечается, что работники были осведомлены:

- о фактических или потенциальных последствиях их служебной деятельности и их поведения для безопасности труда и охраны здоровья, а также о выгодах для БТиОЗ от улучшения их личной деятельности;

- своих ролях и ответственности, а также о важности соответствия своей деятельности политике в области БТиОЗ, процедурам БТиОЗ и требованиям системы менеджмента БТиОЗ, включая требования подготовленности к аварийным ситуациям и реагированию на них;

- о потенциальных последствиях отклонений от установленных процедур.

Причиной несчастных случаев часто являются опасные действия персонала. Важнейшей задачей работодателя является предотвращение таких действий. Каждый работник должен знать существующие на предприятии источники опасности, осуществлять свою трудовую деятельность безопасным способом, быть способным предотвратить опасное развитие производственных процессов и ситуаций или минимизировать их негативные последствия для жизни и здоровья работников, включая и себя.

Анализ стандарта ГОСТ Р 54934 – 2012/OHSAS 18001:2007 показывает, что эти задачи могут быть решены если, кроме организации и осуществления непосредственно процессов обучения будет:

- Обеспечено участие работников в функционировании системы менеджмента БТиОЗ путем:

- привлечения их к идентификации опасностей, оценке рисков и выбору мер управления рисками;

- привлечения их к расследованию инцидентов;

- привлечения их к разработке и анализу политики и целей в области БТиОЗ;

- обсуждения с ними всех изменений, которые могут повлиять на их безопасность труда и охрану здоровья;

- привлечения их представителей к рассмотрению вопросов БТиОЗ.

- Обеспечен обмен информацией в отношении опасностей в области БТиОЗ, а также собственной системы менеджмента БТиОЗ.

Необходимо отметить, что именно в этом ключе в последние годы работают в сфере охраны труда предприятия ОАО «Северсталь» и «ФосАгро».

Карнаух Н.Н. д-р техн. наук, проф., директор Открытого института охраны труда, промышленной безопасности и экологии Академии труда и социальных отношений на основе многолетнего опыта работы по совершенствованию охраны труда в РФ, а также опыта последних 10 лет по разработке и внедрению систем управления охраной труда, промышленной безопасностью и экологией в ведущих организа-

циях страны автором разработаны 18 принципов управления безопасностью и охраной труда.

Учёный отмечает, что как показывает опыт многолетнего совершенствования управления (менеджмента) в ведущих компаниях страны, переход на современный менеджмент сможет не только остановить спад, но и привести к стабильному устойчивому развитию. Этот вывод базируется на достижениях в области охраны труда, промышленной и экологической безопасности тех компаний РФ, которые в соответствии с международными стандартами в области управления добились серьезных результатов в повышении безопасности труда на производстве. К их числу можно отнести ОАО "Северсталь", ОАО "ММК", ОАО "ОЭМК", ОАО "НОВАТЭК-Таркосаленепфтегаз", ОАО "Карельский окатыш" и др., системы управления охраной труда и промышленной безопасностью которых прошли международную сертификацию и получили признание.

Принцип, посвященный обучению, у автора сформулирован следующим образом: «введите в практику обязательное непрерывное обучение кадров в области охраны труда; поощряйте стремление к образованию и совершенствованию».[4]

Учитывая необходимость массового обучения новым методам работы в области охраны труда, должны создаваться условия для открытого образования работников на основе дистанционных методов обучения (Интернет-технологии, видеоконференции и др.), а также использоваться индивидуальное обучение на основе информационных технологий.

Инновационный подход к обучению безопасности труда предполагает применение в этой области достижений менеджмента качества. Принципы менеджмента качества прямо или косвенно отражены

во всех международных стандартах, в том числе и в OHSAS 18001. Например, такой принцип как вовлечение персонала нами рассмотрен выше. Не забыты и такие принципы как процессный и системный подходы, лидерство руководителей, постоянное совершенствование. Обучение в рамках системы менеджмента БТ и ОЗ, должно стать совокупностью взаимосвязанных и взаимодействующих процессов, планируемых и реализуемых на базе последних достижений менеджмента качества, менеджмента процессов, педагогической науки.

Таким образом, обучение персонала в сфере безопасности труда и охраны здоровья должно строиться на новой методологической основе и постоянно совершенствоваться. Особое место должна занимать подготовка специалистов по охране труда организаций – должностных лиц, призванных организовывать процессы управления охраной труда, обеспечивать анализ функционирования самой системы менеджмента БТ и ОЗ.

#### Литература

1. Трудовой кодекс РФ. – М.: Проспект, КноРус, 2013.
2. ГОСТ Р 54934 – 2012/OHSAS 18001:2007 «Системы менеджмента безопасности труда и охраны здоровья».
3. ГОСТ Р ИСО 9001–2011 Системы менеджмента качества. Требования.
4. Карнаух Н.Н. Принципы управления охраной труда. – URL: <http://www.trudohrana.ru/practice/detail.php?id=1113> (дата обращения: 28.10.2014)
5. Корж В.А. «О разработке проекта Федерального Закона «О специальной оценке условий труда» // Министерство труда и социальной защиты. – М., 2013. – URL: <http://ocot.ru/valerij-korzh-rasskazal-o-situacii-s-oxrannoj-truda-v-nastoyashhee-vremya.html>

УДК 373.24

**Е.В. Егорова, М.А. Арсенова**

Череповецкий государственный университет

### **К проблеме психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с проявлениями двигательной одаренности**

Проблема раннего выявления и развития одаренности в настоящее время становится актуальной. Специалистами определено значительное разнообразие видов детской одаренности, среди которых можно выделить двигательную одаренность, которую можно выявить уже в дошкольном возрасте. Двигательная (моторная одаренность) – способности к выполнению точных и/или быстрых координированных движений и их комбинаций, как успехи в хореографии, прикладных видах творчества, спорте, исполнении музыкальных произведений [1]. Двигательная одаренность проявляется у детей дошкольного возраста по следующим признакам [4]:

- повышенная двигательная активность и её разнообразие, стремление к овладению сложно координированными движениями;
- высокие показатели физической подготовленности;
- инициативность в двигательной деятельности;
- умение точно различать движения по пространственным, силовым и временным параметрам, воспринимать и создавать новые движения на основе двигательного воображения и фантазии;
- умение самостоятельно реализовывать двигательные навыки в различных видах деятельности и новой обстановке;
- проявление настойчивости в достижении цели.

Особенности двигательной одаренности детей дошкольного возраста требуют специального подхода к её диагностике. Важно выявить не только высокий уровень физической подготовленности и двигательной активности у детей, но и действенные психомоторные способности (совокупность свойств нервной системы и физических качеств) как важную составляющую в структуре двигательной одаренности. На первое место здесь выступают способности в психокоординации, позволяющие ребёнку экономно и полноценно использовать резервные силы и скорость в управлении движениями. Раннее выявление двигательной одаренности детей, создание условий для дальнейшего развития и совершенствования их двигательных умений и навыков, является одной из главных проблем системы образования. В настоящее время в Российской системе образования складывается система поддержки и помощи ребёнку с учётом индивидуальных особенностей, склонностей, потребностей, возможностей и интересов детей в образовательной деятельности. Профессиональная деятельность всех участников образовательного процесса, направленной на создание социально-психологических условий для успешного и полноценного развития ребёнка в ситуации взаимодействия является основным содержанием психолого-педагогического сопровождения. Среди основных задач в развитии детей дошкольного возраста в «Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования», утвержденном приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 года №1155, заявлены:

- *охрана и укрепление физического и психического здоровья* детей, в том числе их *эмоционального благополучия*;
- *создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями*, развития способностей и *творческого потенциала каждого ребенка* как субъекта отношений с самим собой, другими людьми, взрослыми и миром;
- *обеспечение вариативности и разнообразия содержания Программ* и организационных форм дошкольного образования, возможности формирования Программ различной направленности *с учётом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья* детей;
- *обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи* и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

Полноценное развитие двигательной одаренности детей на всех ступенях жизни складывается из двух составляющих: реализация тех двигательных возможностей, которые ребёнку открывает данный этап возрастного развития; реализация тех возможностей, которые ему предлагает данная социально-педагогическая среда.

Задачей педагогов ДОУ является создание условий для реализации потенциальных возможностей детей с проявлениями двигательной одаренности и выявление лидеров. Соревнование – это метод направления естественной потребности двигательной

одаренных детей к соперничеству и приоритету на воспитание нужных человеку и обществу качеств. Соревнуясь со сверстниками, дети, осваивают опыт общественного поведения, развивают физические, нравственные, эстетические качества. Но, в то же время, соревновательная деятельность характеризуется высокой степенью непредсказуемости, постоянным действием интенсивных стрессогенных соревновательных факторов, включением резервных возможностей психики. Не вызывает сомнения тот факт, что успешность преодоления экстремальных ситуаций, находится в зависимости от опыта участия ребёнка в соревнованиях. Следует отметить, что многие дети дошкольного возраста, которые оказывались в условиях соревнований неоднократно, также участвовали в городских спортивно-массовых мероприятиях вместе со своими родителями, сверстниками и педагогами, интуитивно приходят к выработке механизмов регуляции собственных эмоциональных состояний в экстремальных условиях соревнования. Однако интуитивный длительный поиск механизмов саморегуляции не может удовлетворить современным требованиям подготовки юных спортсменов. Итак, в связи со сложным спектром задач, решаемых детьми в условиях соревновательной деятельности, возникает проблема психолого-педагогического сопровождения. Это важный компонент в системе работы с двигательной одаренными детьми. Психолого-педагогическое сопровождение дополняет тренировочную и соревновательную деятельность и способствует развитию не только мастерства и физических качеств детей дошкольного возраста, но и формированию субъектных свойств личности.

Целью психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с проявлениями двигательной одаренности является создание в дошкольном образовательном учреждении условий для индивидуального развития способностей с учётом особенностей разных свойств темперамента детей в процессе учебно-тренировочной и соревновательной деятельности.

На базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка – детский сад №109» города Череповца Вологодской области была разработана и апробирована система психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с проявлениями двигательной одаренности, включающая в себя ряд взаимосвязанных этапов.

Первый этап работы психолого-педагогического сопровождения – *диагностический*. Инструктор по физической культуре и служба психолого-педагогического сопровождения (воспитатели, медицинский работник, социальный педагог и психолог) выявляют детей с проявлением двигательной одаренности. Инструктор по физической культуре и медицинский работник с помощью тестов на определение уровня физической подготовленности (Березина Н.О., Лашнева И.П., 2003) выявляет ведущие физические качества детей и тип телосложения по антропометрическим показателям (рост и вес ребенка). На основе этого проводится сравнительный анализ показателей физической подготовленности, про-

явление приоритетных ведущих физических качеств у детей с их природными задатками. Социальный педагог с помощью анкетирования выявляет родителей, имеющих спортивное образование, спортивные разряды, а так же семьи, ведущие здоровый и активный образ жизни, для дальнейшего привлечения их к организации физического воспитания и оздоровления детей в образовательном процессе ДООУ. В свою очередь, психолог совместно с социальным педагогом определяет способности детей с помощью следующих методик: «Способности вашего ребенка» (модифицированный вариант анкеты Л.Г. Матвеевой, И.В. Выбойщик, Д.Е. Мякушина); анкета на выявление артистических способностей детей Лосевой А.А.. Все полученные результаты обобщаются, и выделяется группа детей с проявлениями двигательной одаренности. Педагоги и родители анализируют все особенности ребенка, выявленные на данном этапе, и определяют его способности и предрасположенность к тому или иному виду спорта.

На втором, *информационном* этапе организуется подбор методических материалов для работы с детьми, проявляющими двигательную одаренность, привлечение родителей к совместной деятельности, квалицированных тренеров, хореографов.

Третий этап сопровождения – *подготовительный*. Он направлен на дальнейшее развитие и совершенствование двигательных способностей, умений и навыков детей по индивидуальному для каждого ребенка маршруту.

Четвертый, *развивающий*, этап направлен обеспечение гармонизации личности и способностей одаренных детей. Это этап организуется на основе взаимодействия инструктора по физической культуре и психолога. Психологическая подготовка в настоящее время стала мощным инструментом достижения высоких результатов в спортивной деятельности, как средство индивидуализации тренировочного процесса (в том числе и с ребенком дошкольного возраста). Поэтому для достижения высоких спортивных результатов в работе с детьми все большее значение приобретают знание особенностей нервной системы и темперамента каждого ребенка, как наиболее устойчивых индивидуальных особенностей, которые не могут быть существенно изменены в процессе подготовки к деятельности и с которыми необходимо считаться. Современный спорт (в том числе и детский) характеризуется тем, что тренировки и соревнования проходят на фоне значительных и психических нагрузок, напряженной умственной деятельности, вызываемых многообразием внешних раздражителей. Психологически соревнование характеризуется стремлением к достижению все более и более высокого спортивного результата в строго регламентированных условиях борьбы с другими людьми. В этих условиях возрастает зависимость эффективности деятельности ребенка от индивидуальных свойств его нервной системы и темперамента.

Двигательно одаренные дети, которые еще не отличаются психической зрелостью, устойчивостью, не имеют достаточного опыта соревновательной борь-

бы, что, естественно, отражается на их психическом состоянии.

Исследование нами психического стресса, вызванного участием детей старшего дошкольного возраста в спортивных соревнованиях, организуемых в рамках городской Спартакиады среди дошкольных образовательных учреждений, выступлений детей на Фестивалях утренней гимнастики и аэробики «Радуга детства», позволили определить стресс детей во время соревнований, как системное явление, вызванное рядом условий различного уровня: активностью мотивации, трудностью заданий, антиципацией угрозы и т.д.. При этом, тип нервной системы и темперамент в значительной мере определяют генезис и динамику стресса, и его влияние на успешность деятельности детей с проявлением двигательной одаренности в соревнованиях. При относительно низком уровне стресса дети старшего дошкольного возраста с проявлением двигательной одаренности, как с сильной, так и со слабой нервной системой показывают результаты, близкие к тренировочным. При относительно высоком уровне стресса дети сильного типа нервной системы снижают свои результаты незначительно, а дети слабого типа еще больше ухудшают их по сравнению с результатами, показанными на тренировочных занятиях.

Изучалось влияние соревновательного стресса на детей старшего дошкольного возраста с проявлением двигательной одаренности, в связи с индивидуальными различиями по таким свойствам темперамента, как тревожность, импульсивность, эмоциональная возбудимость при помощи комплекса следующих методик: наблюдение за детьми (Б.С. Волков, Н.В. Волкова), методика «Перенос кубиков» (Ю.А. Самарин), методика «Наконечник» (В. А. Горбачев). Результаты исследования показали, что ухудшение или улучшение тренировочных показателей физической подготовленности в условиях соревнований при одном и том же уровне стресса обусловлено индивидуальными различиями в данных свойствах темперамента. Например, холерики на соревнованиях ухудшают результаты, показанные на тренировке. Следовательно, данные свойства темперамента определяют психический стресс, вызванный участием в ответственных мероприятиях спортивного характера.

Именно от таких свойств, как сила процесса возбуждения, уравновешенность нервных процессов по силе, тревожность, эмоциональная возбудимость, импульсивность, зависят оптимум и пессимум психического стресса, возникающие у детей с проявлениями двигательной одаренности в условиях важных, ответственных спортивных мероприятий. Исследование, при котором был проведен сравнительный анализ результатов спортивной деятельности детей старшего дошкольного возраста, организуемой в разных условиях и соотношении их со свойствами темперамента, объясняет то, что при одинаковой величине стресса одни дети в условиях спортивных мероприятий ухудшают свои тренировочные результаты, другие – улучшают их. К первой категории детей, относятся дети с преобладанием холерического темперамента, ко второй категории, показавших результаты лучше, чем на учебно-тренировочных

физкультурных занятиях, относятся сангвиники и флегматики.

На пятом, *заключительном*, этапе сопровождения осуществляется контроль за процессом, качеством и сроками работы с детьми, проявляющими двигательную одаренность.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с проявлением двигательной одаренности направлено на дальнейший их успех в спорте. Успех в спорте, как и в других видах деятельности человека, зависит от целого ряда условий, в том числе и от особенностей процессов воспитания, тренировки, подготовки к соревнованиям. Эти процессы необходимо строить и осуществлять не только на основании общих психолого-педагогических закономерностей, но и с учетом конкретных, психологически обоснованных методов и приемов педагогического воздействия, способов организации деятельности сориентированных на индивидуальные свойства нервной системы и темперамента детей. Педагоги, работающие с детьми с проявлением двигательной одаренности, должны владеть приемами регулирования психического стресса и разбираться в вопросах регулирования стресса с

учетом свойств нервной системы и темперамента. Знание индивидуальных личностных особенностей детей с проявлением двигательной одаренности и подверженности к психическому стрессу имеет немаловажное значение в дальнейшем их спортивном совершенствовании и в деле индивидуализации процесса подготовки к стартам в ответственных спортивных мероприятиях.

#### Литература

1. *Богоявленская Д.Б.* Одаренность: понятие, виды, метод идентификации // *Alma matter.* – 2010. – № 7. – С. 40-45.
2. *Вяткин Б.А.* Роль темперамента в спортивной деятельности. – М.: ФиС, 1978.
3. *Шебеко В.Н.* Формирование личности ребенка дошкольного возраста средствами физической культуры: дис. ... докт. пед. наук. – М., 2011.
4. Теоретико-методологические и социально-педагогические основы развития психомоторной одаренности у детей дошкольного возраста // Развитие детской одаренности в условиях современного образования: Монография / Под общ. ред. Н.В. Лалетина. – Красноярск, 2013. – С. 37–53.

УДК 37.01

*Т.А. Ерыкалова*

МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №5»

### Интеграция регионального компонента с художественно-эстетическим развитием детей старшего дошкольного возраста

Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования определяют подходы и принципы построения образовательного процесса и Программы, которая должна строиться с учётом интеграции образовательных областей в соответствии с их спецификой и возрастными возможностями и особенностями воспитанников [6, с. 22].

Мы считаем, что задача дошкольного образования должна состоять в том, чтобы создать условия для полного раскрытия неповторимого возрастного потенциала ребёнка. Процесс интеграции является одним из эффективных путей создания таких условий. Интеграцию можно определить как становление целостности, связанной с обменом идеями, понятиями, методами, взаимопроникновением структурных элементов различных областей знаний, что приводит к их уплотнению и концентрации, расширению эвристических и познавательных способностей (Н.С. Антонов, А. Турсунов, А.С. Белкин, Н.К. Чапаев, И.П. Яковлев). Интеграция в образовании проявляется в том, что суммарное воздействие образовательных компонентов на воспитанников во много раз активнее и предпочтительнее, чем влияние каждого из них по отдельности, что обеспечивает позитивный результат обучения [5, с. 3].

Ребенок дошкольник открыт всему миру. Известно, что он усваивает огромный объем информации. Через приобщение к изобразительному искусству активизируется творческий потенциал личности, и чем раньше заложен этот потенциал, тем активнее будет стремление к освоению художественных ценностей мировой культуры, тем выше эстетическое сознание, тем шире сфера эстетических потребностей.

Изобразительное искусство наглядно, это доступно и понятно ребенку дошкольного возраста. Искусство говорит образным языком, а, всматриваясь в знакомые образы, ребенок вступает в диалог с произведением, воспринимая эмоциональное состояние, характер произведения, овладевает азбукой специфического языка изобразительного искусства, через собственную жизнедеятельность, личные интересы и потребности дошкольников, помогут ребенку не только открыть окружающий мир как великую экспериментальную и творческую лабораторию, но и развить эмоционально-чувственное отношение к жизни, искусству. Изобразительное искусство содержит в себе огромные возможности для развития сферы чувств [3, с. 8].

В современном обществе давно назрела проблема приобщения подрастающего поколения к традициям своего народа, сохранению этих традиций, формиро-



ванию чувства сопричастности истории, гордости за свой народ, за свою Родину. Художественно-эстетическое образование дошкольника должно способствовать формированию национального самосознания, уважения к историческому и культурному наследию народов своего региона, России, всего мира в целом.

В педагогической науке понятие Региональный компонент в образовании определяется как создание системы форм и способов оптимального для данного региона осуществления образовательного процесса. Назначение регионального компонента – защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства; сохранение единого образовательного пространства России; обеспечение прав подрастающего поколения на доступное образование; вооружение детей системой знаний о регионе [2, с. 34].

Вологодская область – край с древним и богатым прошлым, который славится своей неповторимой природой и уникальными памятниками истории и культуры. Региональный компонент содержания дошкольного образования определяет систему воспитательно-образовательной деятельности в дошкольных учреждениях Вологодской области по формированию у детей знаний о родном крае, его особенностях, достопримечательностях, о знаменитых людях прошлого и настоящего. Содержание регионального компонента ориентировано на развитие и воспитание детей старшего дошкольного возраста с учетом культурных региональных традиций, которые будут способствовать развитию у детей познавательной активности, любознательности, патриотических и гражданских чувств.

Наиболее ценной для воспитания и обучения ребенка становится духовная культура и особенно искусство. Произведения разных видов искусства близки эмоциональной природе ребенка, его способности мыслить образами и выражать свое отношение к окружающему в разных видах художественной деятельности [4, с. 233].

Для работы по данному направлению в нашей группе созданы необходимые условия. В своей работе мы используем:

- материалы по декоративно-прикладному искусству Вологодской области;
- материалы о жизни и творчестве известных художников и скульпторов земляков;
- красочные фотографии с образцами;
- дидактические игры;
- наглядный материал;
- презентации;
- художественную литературу;
- организацию тематических выставок;
- разгадывание кроссвордов;
- ознакомление с архитектурными объектами, с памятниками архитектуры;
- посещение музеев.

Сначала мы подробнее остановимся на работе по ознакомлению старших дошкольников с декоративно-прикладным искусством Вологодской области.

Декоративно-прикладное искусство является почвой и основой любой национальной культуры, от него тянутся нити ко всем видам художественной деятельности людей. Декоративно-прикладное искусство – сложное и многогранное явление культуры. Понятие это очень широкое и глубокое. Широкое потому, что охватывает многие виды народного промысла – зодчество, музыку, танцы, фольклор, бытовое искусство. Глубокое потому, что живет вместе с народом, уходя корнями в седую древность и развиваясь в наши дни.

Из числа многих ремесленных направлений бытовавших в Вологодской области и сохранившихся до наших дней, вологодские росписи можно отнести к наиболее популярному виду ремесел, наиболее востребованному и успешно развивающемуся.

Об этом свидетельствуют следующие факты:

- в Вологодской области насчитывается около 20 видов росписей, имеющих свои стилевые особенности и традиции;

- собран огромный этнографический материал по локальным традициям вологодской росписи, который хранится сегодня в Государственных и муниципальных музеях области, центрах традиционной народной культуры, сельских школьных музеях, частных коллекциях;

- Вологодская область имеет хороший научный и творческий потенциал (научные сотрудники музеев, специалисты центров традиционной народной культуры, мастера-художники традиционной росписи);

- наибольшее количество мастеров, имеющих звание «Мастер народных художественных промыслов Вологодской области» – это мастера-художники росписи по дереву и бересте; 28 мастеров данного направления в Вологодской области имеют такое звание, 2 мастера имеют звание «Народный мастер России»;

- при Вологодском государственном архитектурном и художественном музее-заповеднике работает студия «Вологодские росписи», которая является сегодня научной и творческой лабораторией по изучению Вологодских росписей и подготовке мастеров;

- 12 специализированных центров традиционной народной культуры Вологодской области (г. Белозерск, г. Великий Устюг, г. Сокол, г. Никольск, п. Кадуй, п. Вожега, п. Шексна, с. Верховажье, с. им. Бабушкина, с. Кичменгский Городок, с. Нюксеница, г. Харовск) ведут обучение детей и взрослого населения в мастерских по традиционной росписи, два из них (Белозерский Центр ремесел и туризма и ЦТНК г. Никольска) имеют образовательную лицензию на обучение мастеров-художников росписи;

- и, наконец, есть Губернаторский колледж народных промыслов, который готовит кадры, основываясь на региональных традициях [1, с. 12].

Декоративно-прикладное искусство является источником творческой деятельности. Художественные достоинства произведений, тщательная выверенность форм и содержания орнаментальных композиций заставляет нас постоянно искать и находить

в декоративно-прикладном искусстве яркие и доступные образы для применения их в практике эстетического и нравственного формирования личности дошкольника.

Знакомство детей с декоративно-прикладным искусством позволяет показать особенности и традиции каждого вида, вариативность узоров, некоторые приемы мастеров и побуждает желание и навыки в создании композиции, развить творческие способности. Выполняя работы по мотивам народного орнамента, дети учатся понимать принципы художественного обобщения, познают приемы творческих импровизированных декоративных образов, учатся видеть в орнаментах комбинации цветов, сопоставлять формы, величины, положение элементов на плоскости предмета [4, с. 344].

К сожалению, так получается, что мы обстоятельно изучаем хохломскую, дымковскую роспись, а оказывается у нас в Вологодском крае есть свои росписи, свои замечательные мастера и на них стоит обратить внимание детей старшего дошкольного возраста в первую очередь. С детьми дошкольного возраста мы проводим работу по ознакомлению со следующими видами декоративно-прикладного искусства родного края: великоустюгская (северная) чернь, великоустюгская роспись, резьба по бересте (шемогодская резьба), деревянная скульптура, вышивка, ковка, шекснинская золоченка, вологодское кружево.

Формирование устойчивого интереса изобразительному искусству родного края также осуществляется с помощью сотрудничества с местными музеями. Экскурсии в краеведческий и художественный музеи помогают воспитывать у детей живую любовь к родному краю, дают те знания, без которых невозможно сохранение памятников культуры. Возникает та необходимая эстетическая среда, которая максимально приближает человека к сокровищам родной культуры, нравственных и духовных ценностей своего народа [4, с. 395].

Мы с большим интересом совершаем тематические экскурсии в Дом-музей И.А. Милютинина, в дом-музей семьи В.В. Верещагиных. Также большое внимание мы уделяем знакомству с памятниками и монументами Череповца. В процессе рассматривания фотографий, во время прогулок по городу, в частности по Советскому проспекту, мы обращаем внима-

ние детей на красоту города, на выразительные скульптурные изображения, необычные и красивые архитектурные сооружения, архитектуру малых форм.

Дети старшего дошкольного возраста обращают внимание на красоту того места, в котором они живут – это красота природы, зданий, некоторых элементов их декоративного убранства, скульптура. У детей возникают вопросы о том, почему люди украшают место, в котором они живут. Эстетические элементы в оформлении родного города дети способны связать с их функцией (для чего построено здание, что в нем находится?). У детей выражена потребность отразить впечатления от восприятия образов архитектуры и скульптуры в рисунках и играх, в сочинении историй [4, с. 390].

Освоение искусства родного края как мира целостной культуры, его нравственных и духовных ценностей помогает раскрыть в душе ребенка человеческие качества, связывающие его со своим народом, родным домом, краем, Отечеством; наглядно демонстрирует его моральные и эстетические ценности, художественные вкусы; является частью его истории. Поэтому только на основе введения регионального компонента в художественно-эстетическое образование можно содействовать национальному воспитанию и становлению духовно развитой личности.

#### Литература

1. Возрождая народные традиции: Центры традиционной народной культуры и центры (дома) ремесел Вологодской области / Авт.-сост. Я.Б. Тимофеева; Вступ. ст. А.В. Кулев. – Вологда: ОНМЦК и ПК, 2008.
2. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – М.: Академия, 2000.
3. Григорьева Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности. – М.: Педагогика, 2000.
4. Детство: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, З.А. Михайлова и др. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011.
5. Кириенко С.Д. Интеграция содержания образования в практике работы ДОУ // Начальная школа Плюс До и После. – 2011. – №10. – С. – 1-5.
6. Микляева Н.В. Развитие дошкольного образования в контексте внедрения ФГТ // Управление ДОУ. – 2011. – №6. – С. 21-30.

**Структура модели дифференцированного подхода к коррекции нарушений чтения младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности в условиях логопедического кабинета поликлиники**

Актуальность данной проблемы обусловлена значимостью успешного овладения чтением в системе модернизации и интенсификации российского образования. Чтение, являясь целью обучения, в дальнейшем становится орудием, средством и основным способом и условием успешного обучения и социализации, высшей формы познания и соучастия в мире, овладения знаниями, умениями и навыками для всестороннего развития личности. Нарушение чтения – дислексия, препятствует успешному обучению и ведет к хронической неуспеваемости младших школьников, среди которых дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) составляют значительную часть.

Существуют разные модели подхода к изучению нарушений чтения у детей с СДВГ: СДВГ рассматривается в неотъемлемой связи с дислексией в структуре ее патогенеза; и СДВГ рассматривается как возможная причина неспецифических нарушений чтения, что предполагает существование одновременно несколько качественно разных дисфункций [2, с.11].

Подход к дислексии как комплексной полиморфной по клинической симптоматике проблеме представляется нам наиболее отвечающим современным научным исследованиям в данном направлении. В этой связи мы можем говорить о неоднородности и вариативности нарушений чтения у младших школьников с СДВГ, что определяет совершенствование коррекционной работы с учетом дифференцированного подхода данного контингента детей [1, с.102-106].

Представим модель дифференцированного подхода к коррекции нарушения чтения младших школьников с СДВГ в условиях логопедического кабинета (рисунок).

Исследование проводилось в муниципальных общеобразовательных учреждениях средних общеобразовательных школах № 4,30,10,27,24 и на базе логопедического кабинета МУЗ «Детская городская поликлиника №2» города Череповца Вологодской области. Экспериментальным изучением было охвачено 264 учащихся младших классов. Средний возраст составил 8,6 лет.

На основе разработки и внедрения *дифференциальной экспресс-диагностики нарушений чтения младших школьников с СДВГ* в условиях логопедического кабинета, были уточнены доминирующие нарушения – патологические и непатологические формы нарушений чтения и выделены *три типологических группы*: первая группа – младшие школьни-

ки со специфическими нарушениями чтения (первичная дислексия), проявляющейся стойкой избирательной неспособностью к слогослиянию и автоматизированному чтению целыми словами; *вторая группа* – младшие школьники с неспецифическими нарушениями чтения (вторичная дислексия), обусловленные клинической картиной СДВГ; младшие школьники с темповой задержкой в овладении навыком чтения.

Структуру модели дифференцированного подхода к коррекции нарушений чтения младших школьников с СДВГ определяют *цели, задачи, методы, формы и приемы работы, стратегические направления* (медикаментозная терапия и немедикаментозная коррекция (психолого-педагогическая и логопедическая коррекция), которые опираются на фундаментальные *принципы* коррекционной педагогики и специальной психологии: учета симптоматики и степени выраженности нарушений; системного строения дефекта и его социальной обусловленности; оптимального сочетания «нормативности» развития с «личностными достижениями»; учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей; последовательности коррекционных воздействий; уровневом формировании навыка; комплексности и системности коррекционных воздействий.

В структуре модели определены *педагогические условия* реализации данной модели: взаимодействие специалистов, родителей при активном участии ребенка в условиях логопедического кабинета, школы и дома; дифференциация комплексного коррекционного воздействия с учетом неоднородности характера и состава нарушений чтения; оптимизация коррекционного процесса (вариативность методического содержания предъявляемого учебного материала по степени сложности и объему; гибкое изменение целей заданий, количества, времени и темпа занятий с учетом индивидуализации темпа, этапа и автоматизации навыка чтения; вариативность форм, методов и приемов работы с опорой на доминирование слуховых или зрительных систем или дополнительной опоры за счет сохранного анализатора; системность и многократность коррекционного воздействия; формирование положительной мотивации с использованием психолого-педагогических и психотерапевтических подходов; изменение условий восприятия учебного материала с учетом «гигиены среды» и психофизиологических особенностей детей с СДВГ); организация мероприятий по информированию и повышению компетентности специалистов, родителей о психофизиологических особенностях и причинах СДВГ и дислексии, путях их преодоления и др.

**Дифференцированный подход к коррекции нарушений чтения младших школьников с СДВГ**

**Комплексная дифференциальная экспресс-диагностика нарушений чтения у младших школьников с СДВГ:**  
**логопедический блок** (исследование функционального базиса чтения и уровня сформированности навыка чтения);  
**нейропсихологический блок** (исследование механизмов произвольного внимания).

**Типологические группы младших школьников с СДВГ в зависимости от уровня сформированности навыка чтения и структуры нарушения чтения:**  
 специфические нарушения чтения (первичная дислексия); неспецифические нарушения чтения, обусловленные проявлениями СДВГ (вторичная дислексия); запаздывание в темпах овладения навыком чтения

**Стратегические направления:**

- **медикаментозная терапия** в комбинации с другими вмешательствами (БОС, массаж, и др.)
- **немедикаментозная коррекция** (логопедическая и психолого-педагогическая помощь)

Цели:	Задачи:	Принципы:
обеспечение оптимальной и эффективной дифференцированной помощи по коррекции нарушений чтения у младших школьников с СДВГ в условиях логопедического кабинета в <b>образовательном, коррекционном, воспитательном и социальном</b> аспектах с учетом психофизиологических особенностей детей с СДВГ и уровня сформированности навыка чтения и структуры нарушений чтения.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- формирование речевых и неречевых предпосылок для овладения навыком чтения;</li> <li>- автоматизация слогослияния и формирования навыка чтения целыми словами;</li> <li>- формирование положительной мотивации к овладению процессом чтения.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- учет симптоматики и степени выраженности нарушения</li> <li>- системность строения дефекта и его социальной обусловленности</li> <li>- уровневый принцип формирования навыка</li> <li>- учет психофизиологических и индивидуальных особенностей</li> <li>- оптимальное сочетание «нормативности» развития и «личностных» достижений</li> <li>- комплексность, системность, последовательность коррекционных воздействий</li> </ul>

**Содержание:**

- коррекция и развитие психических функций, обеспечивающих формирование навыка чтения
- формирование навыка чтения с учетом структуры нарушения и уровня сформированности навыка чтения
- формирование положительного эмоционального отношения к процессу чтения

Методы:	Средства:	Организационные формы:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>логопедические</b> (аналитический, аналитико-синтетический, слоговой, метод целых слов)</li> <li>- <b>психологические</b> (поддержка, помощь, позитивное подкрепление, кинестетический и визуальный контакт и др.)</li> <li>- <b>дидактические</b> (практические, наглядные, игровые, словесные и др.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- игра (подвижные; логоритмические; музыкальные; нейропсихологические (глазодвигательные, дыхательные, пальчиковые, на мышечную релаксацию); с опорой на разные каналы восприятия (тактильный, двигательный, зрительный, слуховой)</li> <li>- наглядность</li> <li>- практические упражнения (действия с картинками, конструирование, моделирование)</li> <li>- технические средства обучения</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- коррекционные занятия «один на один» с учетом психофизиологических особенностей детей с СДВГ</li> <li>- коррекционные занятия в мини группах (2-3 ребенка)</li> <li>- психологические сессии (1-2 раза в неделю с использованием игротерапии, поведенческой терапии, нарративного подхода и др.)</li> <li>- консультации для родителей, специалистов индивидуальные и групповые</li> <li>- проведение конференций для специалистов</li> <li>- лекции для родителей на общих родительских собраниях в ООУ по информированию в вопросах психофизиологических особенностях детей с СДВГ и дислексией</li> </ul>

**Педагогические условия:**

- взаимодействие специалистов, родителей при активном участии ребенка в коррекционном процессе в условиях логопедического кабинета, школы, дома
- дифференциация комплексного коррекционного процесса с учетом неоднородности уровня сформированности чтения и структуры нарушений чтения
- оптимизация коррекционного процесса
- организация мероприятий по информированию и повышению компетенции специалистов, родителей о психофизиологических особенностях и причинах СДВГ и дислексии, путях их преодоления

**Результат:** достижение положительных результатов в овладении навыком чтения младшими школьниками с СДВГ

Рисунок. Структура модели дифференцированного подхода к коррекции нарушения чтения младших школьников с СДВГ в условиях логопедического кабинета

В структуре модели определено *содержание* коррекционного процесса в условиях логопедического кабинета: коррекция и развитие психических функций, обеспечивающих функциональный базис чтения; формирование навыка чтения с учетом уровня сформированности навыка чтения и состава нарушения чтения; формирование эмоционально-положительного отношения к процессу чтения.

В нашем исследовании на этапе проведения экспериментальной группы составили 125 (47,3%) младших школьников с СДВГ, контрольную группу – 86 (32,5%) учащихся с нарушением чтения без СДВГ. Средний возраст учащихся – 8,6 лет. На начальном этапе исследования в экспериментальной и контрольной группах нами был выявлен исходный уровень сформированности навыка чтения младших школьников.

Для проведения обучающего этапа экспериментальной работы в условиях логопедического кабинета детской поликлиники, проходившего в течение 2009 – 2013 гг., в экспериментальную группу вошли 25 младших школьников с СДВГ в соответствии с выделенными типологическими группами детей (средний возраст детей – 8,6 лет): 7 детей со специфическими нарушениями чтения; 9 детей с неспецифическими нарушениями чтения; 9 детей с темповой задержкой в овладении навыком чтения. Коррекционные занятия проводились индивидуально 2 раза в неделю индивидуально и в мини группах до 30 минут с учетом психофизиологических особенностей младших школьников с СДВГ. На обучающем этапе проходила апробация модели дифференцированного подхода к коррекции нарушений чтения младших школьников с СДВГ.

Для оценки эффективности проведенной работы был проведен контрольный эксперимент, в соответствии с программой констатирующего эксперимента, в котором участвовали 50 детей с СДВГ, прошедших комплексную коррекцию на основе модели дифференцированного подхода в соответствии с уровнем сформированности навыка чтения.

УДК 159.99

### Психологические особенности тревожности и пути их преодоления в старшем дошкольном возрасте

Устойчивая тревожность и постоянные интенсивные страхи детей относятся к числу наиболее частых поводов обращения к педагогу-психологу детского сада. При этом в последние годы количество таких обращений существенно увеличилось.

Научно доказано, что дошкольный возраст является определяющим в становлении личности ребенка, так как в этот период жизни складываются и во многом определяют все его последующее развитие основные свойства и качества личности. Именно в этом возрасте формируется механизм перехода от-

Анализ материалов экспериментального исследования показывает, что по завершению экспериментальной работы уровень сформированности навыка чтения младших школьников с СДВГ значительно вырос. Существенным показателем эффективности проведенной работы стало улучшение результатов функционального базиса чтения и владения навыком чтения. В 2 раза возросло число детей со слоговым способом чтения и детей, освоивших синтетический способ чтения. В связи с этим, почти в 2 раза снизилось количество ошибок в чтении. Показатель качества понимания достиг 100%, что свидетельствует о функциональной адекватности навыка понимания прочитанного. В связи с наличием положительной динамики в проявлении СДВГ 70% детей сняты с учета невропатологом. У младших школьников в контрольной группе, не принимавших участие в формирующем эксперименте, результаты не были столь заметны.

Это позволяет сделать вывод о том, что в экспериментальной группе, в которой последовательно реализовывалась модель дифференцированного подхода к коррекции нарушений чтения младших школьников с СДВГ, удалось добиться положительных результатов в овладении навыком чтения и обеспечить развитие потенциала личности каждого учащегося.

#### Литература

1. *Жаркова Е.А.* Клинико-педагогическое исследование нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания в условиях логопедического кабинета поликлиники // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – №2(47). – Т.1. – С.102-106.
2. *Корнев А.Н.* нарушения чтения и письма у детей. – СПб.: Гиппократ, 1995. – С. 224.
3. *Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В.* Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. – СПб.: Союз, 2001. – С.3-88.

*Н.В. Захарова, Т.В. Першина*

Череповецкий государственный университет

рицательных эмоциональных состояний в свойства личности. Так, тревожность, проявляясь у дошкольника как эмоциональная реакция, может закрепляться, перерастая в подростковом возрасте в тревожность как свойство личности, и в дальнейшем стать устойчивой чертой характера, а во взрослой жизни привести к серьезным психосоматическим заболеваниям.

Следует отметить, что адекватная тревожность – необходимый регулятор адаптивных способностей человека. Такое состояние не только является вполне

нормальным, но и играет свою положительную роль, выступая мобилизирующим механизмом в ситуациях, сопряженных с высокой эмоциональной нагрузкой. Объектом профессионального внимания детского психолога является неадекватная тревожность как отрицательное эмоциональное состояние ребенка, выступающее в качестве неадекватного обстановке стойкого ощущения страха, ожидания неблагоприятия со стороны окружающих в ситуациях, связанных с изменением или новым содержанием, а также в ситуациях нейтрального характера. Это состояние характеризуется субъективными ощущениями напряжения, беспокойства, мрачных предчувствий, а с точки зрения физиологии – активацией вегетативной нервной системы. Со временем тревожность фиксируется в поведении и закрепляется в структуре личностных черт.

А.И. Захаров, А.М. Прихожан отмечают, что при неоднократном повторении условий, провоцирующих высокие значения тревоги, создается готовность к переживанию данного состояния [2, с. 57]. Постоянные переживания тревоги фиксируются и становятся личностным новообразованием, так называемой личностной тревожностью. Этот вид тревожности, проявляется в постоянной склонности к переживаниям тревоги в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые объективно к этому не располагают; характеризуется состоянием безотчетного страха, неопределенным ощущением угрозы, готовностью воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное. Человек, подверженный такому состоянию, постоянно находится в настороженном и подавленном настроении, у него затруднены контакты с окружающим миром, который воспринимается им как пугающий и враждебный. Это свойство, закрепляясь в процессе становления характера, приводит к формированию заниженной самооценки и мрачного пессимизма.

Более подробно механизм зарождения и формирования тревожности рассматривается в контексте модели возникновения новообразований в структуре личности, разработанной А.О. Прохоровым. По его мнению, возникновение неравновесного состояния, в данном случае – тревоги, при его постоянном повторении становится доминантой и обуславливает формирование новообразования, то есть ведет к закреплению соответствующего свойства – тревожности. Процесс формирования тревожности проходит в несколько этапов. На первом этапе происходит ее зарождение. Этот момент связан с формированием динамического опорного ядра, состоящего из психических процессов, в которых тревожность проявляется. Второй этап характеризуется выраженностью тревожности и ее закреплением в конкретной деятельности и поведении. На третьем этапе сформированное новообразование, приобретая характер свойства личности – личностной тревожности, само репродуцирует психические состояния, благодаря которым оно возникло [3, с.36].

По мнению исследователей, у детей старшего дошкольного возраста тревожность еще не является устойчивой чертой характера и относительно обратима при проведении соответствующих психолого-

педагогических мероприятий [2, с. 127]. Эту особенность тревожности у дошкольников следует рассматривать как благоприятный фактор эффективной психологической помощи ребенку.

В аспекте практической психологии большое значение имеет специфика этиологии и социально-психологической детерминации детской тревожности. Известно, что причины тревожности кроются как в природных, генетических факторах развития психики (тип нервной системы, генетическая предрасположенность, низкая толерантность по отношению к эмоциональным нагрузкам), так, и в социальных, раскрывающихся в условиях социализации. Для дошкольника наиболее значимыми микросредами социализации являются семья и детский коллектив образовательной организации, в которую включен ребенок. Следовательно, в дошкольном возрасте источником тревожности выступает детско-взрослая общность.

Как указывают С.В. Ковалёв, А.И. Захаров, И. Коган, А.М. Прихожан, в детском возрасте в качестве внешнего источника тревожности чаще всего выступают детско-родительские и внутрисемейные отношения [2, с. 98]. Семья для ребенка является первым окружением, в котором происходит его формирование. Будучи её членом, ребёнок вступает в определённые отношения с родителями, которые могут оказывать на него как положительное, так и негативное влияние. Нарушение внутрисемейных отношений приводит к постоянным психологическим микротравмам и к возникновению повышенного уровня тревожности у детей. Таким образом, у детей тревожность возникает вследствие фрустрации потребности в надежности, защищенности со стороны ближайшего окружения и отражает неудовлетворенность именно этой потребности, которую можно рассматривать в дошкольном возрасте как ведущую. Фрустрация значимой потребности ведет к деформации эмоциональной сферы ребенка, который растёт либо доброжелательным, открытым, общительным, либо тревожным, грубым, лицемерным, лживым.

В целом доминирующая роль социальных факторов в системе детерминант развития тревожности у дошкольников, в сравнении с другими возрастными этапами, определяет необходимость и возможность создания психолого-педагогических условий, способствующих преодолению развития неадекватной тревожности в детском возрасте. Заметим, что генетические и личностные детерминанты тревожности с трудом поддаются психологической коррекции.

В старшем дошкольном возрасте тревожность имеет специфические формы проявления. По сравнению со взрослыми у детей дошкольного возраста в большей степени выражены как психоэмоциональные, так и соматические проявления тревожности. Это явление обусловлено физической и психической незрелостью детей 5-7 лет, а также повышенной чувствительностью к воздействиям окружающей обстановки и стрессовым ситуациям. Дошкольники непосредственны и импульсивны. Эмоции, которые они испытывают, прочитываются на лице, в позе, жестах, в поведении. Но, в отличие от раннего возраста, старший дошкольник уже способен в значительной

степени управлять выражением своих чувств, облекать их в культурно принятую форму. Кроме того, он может осознанно пользоваться ими, информируя окружающих о своих переживаниях, воздействуя на них.

По сравнению с детьми младшего дошкольного возраста, у старших дошкольников тревожность выражена более конкретно и реалистичнее. Если маленьких детей беспокоят сверхъестественные чудовища, то старших дошкольников тревожат ситуации, связанные с насилием, опасением не соответствовать требованиям взрослых, насмешками. В целом психологические особенности восприятия объектов тревоги детьми дошкольного возраста заключаются в несовпадении репрезентации объектов тревоги в восприятии дошкольников с их реальными переживаниями (реальное восприятие событий и ситуаций, вызывающих тревогу в жизни, отличается от их репрезентации в сознании). К концу дошкольного возраста происходит переориентация в оценке объектов тревоги в сторону, если не осознания, то реального ощущения психологического дискомфорта при отсутствии способности к вербализации состояния эмоционального неблагополучия.

В исследованиях В.А. Горяниной раскрываются гендерные особенности проявления тревожности дошкольников и младших школьников. У девочек и мальчиков интенсивность переживания тревоги, уровень тревожности различны. В дошкольном и младшем школьном возрасте мальчики более тревожны, чем девочки. В 9-11 лет интенсивность переживаний у обоих полов выравнивается, а после 12 лет общий уровень тревожности у девочек в целом возрастает, а у мальчиков несколько снижается, хотя именно среди мальчишек встречаются ребята с серьезными нарушениями в эмоциональной сфере [1, с.86].

Проявления тревожности в поведенческой и коммуникативной сферах у старшего дошкольника имеют тенденцию к многообразию: от замкнутости, избегания социальных контактов, ухода в себя до чрезмерной двигательной и коммуникативной активности, агрессивного поведения. Исследования В.В. Лебединского позволяют сделать вывод, что дети с повышенной тревожностью относятся к группам риска по отклоняющемуся, в частности, аддиктивному поведению, нарушениям социально-коммуникативного развития, социально-психологической дезадаптации личности.

Итак, психологические особенности тревожности в старшем дошкольном возрасте имеют комплексный характер и обнаруживаются на трех взаимосвязанных уровнях: на уровне источника возникновения, на уровне восприятия объектов тревоги, на уровне проявлений (поведенческих, эмоциональных, коммуникативных) ситуативной тревожности.

Обратимся к результатам эмпирического исследования, проведенного нами на базе МБДОУ «Детский сад № 64» г. Череповца с целью выявления психологических особенностей тревожности в старшем дошкольном возрасте.

Объектом исследования выступило состояние ситуативной тревожности детей старшего дошкольного возраста. Предметом исследования явилось изучение

психологических особенностей тревожности и пути их преодоления в старшем дошкольном возрасте.

В качестве гипотезы выступили следующие предположения:

- исходя из того, что проявления тревожности как отрицательного эмоционального состояния ребенка в старшем дошкольном возрасте могут закрепляться в поведении и перерастать в тревожность как свойство личности, мы предполагаем, что данный процесс детерминирован особенностями развития эмоциональной сферы ребенка, что определяет необходимость ее коррекции в целях снижения уровня тревожности;

- эффективным средством снижения тревожности в старшем дошкольном возрасте выступает игровая коррекция, реализуемая на основе индивидуально-дифференцированного подхода.

На первом этапе эмпирического исследования, используя метод экспертных оценок, мы составили опросник для педагогов и родителей. В содержание опросника включены критерии, выделенные П.Бейкер и М.Алворд: постоянное беспокойство; трудность, иногда невозможность сконцентрироваться на чем-либо; мышечное напряжение; раздражительность; нарушения сна. По результатам опроса у половины детей (50%) диагностирована неадекватная тревожность.

Для определения уровня тревожности у детей использовали методику «Тест тревожности» (авт. Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен, в модификации М.А. Панфиловой) и методику «Кактус» (авт. М.А. Панфилова). Полученные результаты констатируют наличие положительной связи между экспертными оценками и уровнем тревожности.

На следующем этапе эмпирического исследования проведено углубленное обследование детей с неадекватным уровнем тревожности. В ходе констатирующего эксперимента выявлялась связь тревожности с различными психологическими параметрами. Для этого была отобрана батарея методик, которые позволили бы выявить связь тревожности, во-первых, с субъективным восприятием ребенком объектов тревоги; во-вторых, с различными типами детско-родительских отношений; в-третьих, с особенностями его поведения и системы отношений со сверстниками и воспитателями детского сада; в-четвертых, с индивидуально-характерологическими особенностями личности ребенка (самооценка).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что для старших дошкольников оценка события или ситуации как тревожной есть неосознанное воспроизведение своих страхов, а так же запретов, которые транслируются им взрослыми, прежде всего, родителями. Дети старшего дошкольного возраста свои опасения, часто не подтвержденные реальностью, связывают с боязнью не соответствовать требованиям взрослых. Установлено, что старшие дошкольники при осознании определенного психологического дискомфорта еще не способны к вербализации состояния эмоционального неблагополучия, вызываемого теми или иными объектами тревоги.

Определение семьи в качестве основного источника детской тревожности потребовало изучения влияния стиля семейного воспитания и типа детско-родительских отношений на развитие тревожности у

ребенка. Анализ результатов методики «Родитель – ребенок» (авт. И. М. Марковская) показал, что в семьях тревожных детей доминируют следующие неконструктивные типы детско-родительских отношений: эмоциональная дистанция, отсутствие сотрудничества, отвержение, чрезмерная требовательность, тотальный контроль, непоследовательность.

С помощью методики «Я в детском саду» (Быкова М., Аромштам М.) выявили, что на формирование тревожности в старшем дошкольном возрасте существенное влияние начинают оказывать отношения ребенка со сверстниками и педагогами.

Для изучения влияния индивидуально-характерологических особенностей личности был проведен анализ связи между проявлениями тревожности и уровнем самооценки, которая в старшем дошкольном возрасте интенсивно формируется и становится относительно устойчивой. С помощью методики «Лесенка» (авт. В.Г. Щур) был выявлен уровень самооценки у детей старшего дошкольного возраста с неадекватной тревожностью. Анализ данных позволяет констатировать, что неадекватная тревожность положительно коррелирует с неадекватной самооценкой.

Таким образом, по результатам эмпирического исследования сделан вывод о том, что тревожность в старшем дошкольном возрасте имеет ситуативный характер и затрагивает эмоциональную сферу личности; постепенно тревожность фиксируется в поведении и закрепляется как свойство личности и черта характера. Следовательно, для снижения тревожности и, как следствие, блокирования психологического механизма перевода ситуативной тревожности в личностную тревожность в дошкольном возрасте необходима коррекция эмоциональной сферы ребенка.

Игра является наиболее эффективным методом коррекции тревожности у детей дошкольного возраста. Психолого-педагогическая обусловленность этого выбора определяется работами отечественных исследователей, таких как Л. С. Выготский, В. И. Гарбузов, Ю. Ф. Гребченко, А. И. Захаров, Д. Б. Эльконин, В. В. Лебединский, А. С. Спиваковская, которые подчеркивают, что при планировании коррекционных и психотерапевтических мер упор следует делать на ведущую в данном возрасте деятельность.

Основная цель игровой коррекции – создание условий для устранения искажений в психическом развитии ребенка, перестройки неблагоприятно сло-

жившихся новообразований, форм эмоционального реагирования и стереотипов поведения, реконструкции общего хода развития и воссоздания полноценных обновленных контактов ребенка с миром. В процессе игровой психокоррекции решаются следующие задачи: актуализация у ребенка новых форм переживаний; воспитание позитивных чувств по отношению к окружающим; формирование адекватного отношения к самому себе и другим; развитие самосознания, повышение уверенности в себе; обогащение приемов общения; отработка новых видов игровой и других видов деятельности.

При проведении психокоррекционной работы с тревожным ребенком следует руководствоваться следующими правилами:

1. Включение ребенка в любую новую игру должно проходить поэтапно: пусть он сначала ознакомится с правилами игры, посмотрит, как в нее играют другие дети и лишь потом, когда сам захочет, станет ее участником.

2. Необходимо избегать соревновательных моментов и игр, в которых учитывается скорость выполнения задания, например, таких как "Кто быстрее?"

3. При знакомстве с новой игрой, для того чтобы тревожный ребенок не ощущал опасности от встречи с чем-то неизвестным, лучше проводить ее на знакомом материале.

4. При разработке системы игр и игровых этюдов необходимо основываться на индивидуально-дифференцированном подходе.

Таким образом, знание психологических особенностей тревожности в старшем дошкольном возрасте позволяет целенаправленно планировать и проводить работу по снижению тревожности у дошкольников средствами игровой коррекции. Конкретные методы и приемы игровой коррекции требуют отдельного рассмотрения.

#### Литература

1. *Горянина В.А.* Психокоррекция стиля взаимодействия. Автореф. дис. ... д-ра псих. наук. – М., 1996.
2. *Захаров А.И.* Как предупредить отклонения в поведении ребенка: Кн. для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1993.
3. *Прохоров А.О.* Неравновесные психические состояния и их характеристики в учебной и педагогической деятельности // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С.36-41.

УДК 376.37

*Т.В. Захарова, А.А. Мусеева*

Череповецкий государственный университет

### **Анализ проблемы индивидуализации процесса изучения и формирования социальных эмоций у дошкольников с речевыми нарушениями**

В современном мире условиями успешной социализации человека являются развитие личности, эмо-

циональной зрелости, способности к сопереживанию, сочувствию; формирование умения радоваться



за другого; обогащение чувств. Становление отношений с окружающими у дошкольников с речевыми нарушениями зависит от того, насколько грамотно и эффективно будет организован процесс изучения и формирования социальных эмоций.

Проблема индивидуализации обозначенного процесса в настоящее время приобретает особую значимость в связи с внедрением новых образовательных стандартов в систему общего, специального и инклюзивного образования. Индивидуализация (обособление) человека в условиях конкретного этноса в современных условиях развития общества в сочетании с социальной адаптацией (приспособлением) рассматривается как составная часть социализации [5].

Индивидуализация – это деятельность взрослого и самого ребенка по поддержке и развитию того единичного, своеобразного, что заложено в данном индивиде от природы и что он приобрёл в индивидуальном опыте. Индивидуализация тесно связана с другими сходными понятиями: индивидуация [6], индивидуальное обучение, индивидуальный подход, технология индивидуализированного обучения [4].

В нашем случае индивидуализация включает учет индивидуальных возможностей детей с речевыми нарушениями в процессе диагностики проявлений социальных эмоций и их формирования в коррекционном обучении во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются; а дифференциация – учет индивидуального своеобразия детей на основании личностных особенностей в той конкретной форме, когда они группируются по особенностям проявления социальных эмоций для осуществления непосредственно образовательной деятельности, совместной деятельности педагога с детьми и взаимодействия друг с другом.

С позиции системного подхода социальные эмоции представляют собой сложное структурное образование (систему), включающее в себя различные типы (нравственные (моральные), эстетические, ин-

теллектуальные, практические эмоции и чувства) и компоненты (аффекты, собственно эмоции, чувства) (подсистему). Кроме того, социальные эмоции одновременно входят в состав более сложных образований (надсистем), таких как: 1) социальное здоровье; 2) социальный и эмоциональный интеллект; 3) нравственная сфера личности; 4) социальное поведение. В связи с этим, изучение социальных эмоций должно осуществляться на основе понимания их сложной иерархии с учетом эмерджентности (Т.В. Захарова, А.А. Моисеева) [1].

На основе системного и аналитического подходов были обозначены структурные компоненты социальных эмоций, подобраны диагностические методики, позволяющие выявить индивидуальные особенности проявления социальных эмоций, и определена программа диагностики, представленная в табл. 1.

Применение индивидуального подхода к диагностике позволило распределить детей на всех этапах исследования по группам проявлений социальных эмоций как компонента социального здоровья, социального интеллекта, нравственной сферы личности, социального поведения, с которыми можно познакомиться в табл. 2. Процесс формирования социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями может быть организован в соответствии с разработанной нами практико-ориентированной моделью, основанной на методологии системного, проективного и конструктивного подходов, и стратегией, включающей осуществление воздействия в нескольких направлениях, в каждом из которых можно выделить целевой, содержательно-технологический и критериально-оценочный компоненты (Т.В. Захарова, А.А. Моисеева) [3], [2].

В соответствии с содержанием деятельности по каждому направлению формирования социальных эмоций для выделенных по результатам диагностического исследования групп детей были созданы программы индивидуальной работы, которые представлены в табл. 3.

Таблица 1

Диагностические методики для изучения социальных эмоций как компонентов социального здоровья, социального и эмоционального интеллекта, нравственной сферы личности, социального поведения

	Социальное здоровье	Социальный и эмоциональный интеллект	Нравственная сфера личности	Социальное поведение
Диагностические методики	Опросник "Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей" (А.М.Щетинина)	методика «Неоконченные ситуации» (А.М.Щетинина, Л.В.Кирс)	методика «Сюжетные картинки» И.Б.Дермановой	шкальная оценка сформированности социальных форм поведения ребенка (по результатам наблюдения) А.М.Щетининой, Л.В.Кирс
		методика А.Д. Кошелевой «Изучение влияния художественной литературы на эмоциональный опыт дошкольников»	проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» О.А. Ореховой	

**Группы проявлений социальных эмоций как компонентов социального здоровья, социального интеллекта, нравственной сферы личности, социального поведения**

<b>Группы проявлений социальных эмоций как компонента социального здоровья</b>			
<b>1 группа (+/+)</b>	<b>2 группа (+/-)</b>	<b>3 группа (-/-)</b>	
дети проявляют интерес к состоянию другого, ярко эмоционально на него реагируют и идентифицируются с ним, активно включаются в ситуацию, пытаются помочь, успокоить другого ( <b>гуманистическая форма эмпатии</b> ).	дети, которые пытаются отвлечь внимание взрослого на себя, эмоционально реагируют на переживания другого, но при этом говорят: "А я не плачу никогда..." и т.п., если ребенок, стремясь получить похвалу, одобрение взрослого, лишь изображают сочувствие, сопереживание другому ( <b>эгоцентрическая эмпатия</b> )	Дети не проявляют интереса к эмоциональному состоянию других, слабо реагирующие на их переживания и совершающие эмпатийные действия лишь по побуждению взрослого, ( <b>низкий уровень развития эмпатии</b> ).	
<b>Группы проявлений социальных эмоций как компонента социального интеллекта</b>			
<b>1 группа (+/+)</b>	<b>2 группа (+/-)</b>	<b>3 группа (-/+)</b>	<b>4 группа (-/-)</b>
ребенок прогнозирует поведение героя адекватный социально принятой этической норме, умеет объяснить этот поступок с позиций нормы. Для него характерны глубина и устойчивость чувств, вызванных событиями сказки, предпочтение менее привлекательного подарка положительного героя перед ценным подарком отрицательного героя.	ребенок придумывает действия и поступки героя адекватные социально принятой норме, но не всегда может аргументировать его, либо объясняет его, но неправильно. Объективно оценивает положительного героя, но предпочитает ценный подарок отрицательного героя, отрекаясь от своих прежних убеждений.	ребенок прогнозирует поведение героя не соответствующее социально принятой норме, но умеет объяснить этот отрицательный поступок с позиций нормы. Для него характерна внутренняя работа по переоценке своих действий, заканчивающаяся нравственной победой.	Для детей этой группы характерны недостаточная глубина и устойчивость чувств и переживаний при слушании произведения, трудности понимания мотивов поведения персонажей. Кроме того сюда были отнесены дети, которые не понимают противоположной трактовки образов героев, не могут адекватно оценить их нравственные поступки, не способны сделать выбор между положительным и отрицательным героем, выбор между подарками от них. ребенок придумывает окончание ситуации, в которой герой совершает поступок, не отвечающий социально нравственной норме и не может его аргументировать.
<b>Группы проявлений социальных эмоций как компонента нравственной сферы личности</b>			
<b>1 группа (+/+)</b>	<b>2 группа (+/-)</b>	<b>3 группа (-/-)</b>	
дифференцированная эмоциональная сфера, отличающиеся развитой структурой эмоций, ярко выраженным предпочтением позитивных и отвержением негативных эмоций. ребенок правильно раскладывает картинки, обосновывает свои действия с позиции принятой нравственной нормы.	наблюдаются инверсии в эмоциональной сфере, которые проявляются в дифференциации социальных эмоций положительного и отрицательного содержания, носящей обратный характер. ребенок правильно раскладывает картинки, но не всегда правильно аргументирует свои действия.	Амбивалентность эмоциональной сферы, выражающейся в однозначности эмоционального отношения к позитивным и негативным эмоциональным категориям, что говорит об отсутствии дифференциации социальных эмоций у детей. ребенок неправильно раскладывает картинки, в одной стопке оказываются изображения как положительных, так и отрицательных поступков, затрудняется дать моральную оценку принятым социальным нормам.	
<b>Группы проявлений социальных эмоций как компонента социального поведения</b>			
<b>1 группа (+/+)</b>	<b>2 группа (+/-)</b>	<b>3 группа (-/-)</b>	
ребенок умеет дружно, без конфликтов играть с другими детьми, пытается разрешить конфликты сам, оказывает помощь другим, согласовывает свои действия с действиями других, уступает другому, принимает социальные нормы и правила поведения, проявляет сочувствие.	в игре могут возникать конфликты, для разрешения конфликтов прибегает к помощи взрослого, не всегда оказывает помощь другим, в отдельных случаях может настаивать на своем, лишь иногда принимает социальные нормы и правила поведения и проявляет сочувствие.	Ребенок часто ссориться, играя с другими детьми; часто жалуется взрослому, когда ссориться с товарищами, равнодушен к нуждам других, не способен согласовывать свои действия с действиями других, всегда настаивает на своем, не принимает социальные нормы и правила поведения и следует им, не выражает сочувствия.	

Содержание программ индивидуальной работы по формированию социальных эмоций

Соотношение компонентов социального интеллекта и содержания индивидуальной работы по формированию социальных эмоций				
	1 группа (+/+)	2 группа (+/-)	3 группа (-/-)	4 группа (-/+)
<b>Когнитивный компонент социального интеллекта</b>	- способность к социальному прогнозированию	- адекватное восприятие наблюдаемого поведения в рамках социального контекста; - рефлексия собственного развития	- знания о людях, знание специальных правил, понимание других людей; - распознавание эмоций и чувств; - понимание мотивов других людей	- способность к социальному прогнозированию
<b>Эмоциональный компонент социального интеллекта</b>	- способность к эмпатии и децентрации	- эмоциональная выразительность, эмоциональная чувствительность, эмоциональный контроль	- установление эмоциональных связей с другими, разделение состояния другого или группы	- способность к эмпатии и децентрации
<b>Поведенческий компонент социального интеллекта</b>	- способность и готовность работать совместно, способность к коллективному творчеству	- способность к социальной адаптации	- умение слушать собеседника; - умение регулировать собственные эмоции и собственное настроение	- способность и готовность работать совместно, способность к коллективному творчеству
Соотношение компонентов социального поведения, нравственной сферы личности и содержания индивидуальной работы по формированию социальных эмоций				
	1 группа (+/+)	2 группа (+/-)	3 группа (-/-)	
<b>Аффективный компонент социального поведения</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• расширять представления о правилах социального поведения;</li> <li>• развивать способность к эмпатии и децентрации.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• закреплять нравственные категории;</li> <li>• развивать умение оценивать поведение других и свое;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• обучать пониманию и соблюдению норм и правил поведения в обществе;</li> </ul>	
<b>Нравственное знание Нравственное поведение Нравственное отношение Моральное переживание</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• развивать поведенческую пластичность, возможность поиска и приобретения нравственного поведения.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• стимулировать активность ребенка в освоении этических эталонов, норм и правил; в овладении нравственным опытом;</li> <li>• развивать умение моделировать нравственные отношения, чувства и поведение.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• формировать нравственные знания, познакомить с этическими понятиями, транслировать нравственные образы.</li> </ul>	
Соотношение компонентов социального здоровья и содержания индивидуальной работы по формированию социальных эмоций				
	1 группа (+)	2 группа (+/-)	3 группа (-)	
<b>Социально-адаптивный компонент Социокультурный компонент Нормативно-поведенческий компонент Личностно-рефлексивный компонент</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• формировать устойчивость личности к социально неблагоприятным факторам среды;</li> <li>• формировать социальную культуру;</li> <li>• формировать социальную удовлетворенность.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• учить эмоционально реагировать на эмоциональное состояние другого, активно включаться в ситуацию по собственной инициативе;</li> <li>• формирование социального опыта;</li> <li>• формирование социальной пластичности.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• учить проявлять интерес к эмоциональному состоянию другого, сочувствие</li> </ul>	

На современном этапе развития общества основная идея обновления образования состоит в том, что оно должно стать индивидуализированным, функциональным и эффективным. Перспектива дальнейшего исследования связывается с разработкой научных основ индивидуации, индивидуального обучения, индивидуального подхода, технологии индивидуализированного обучения и внедрением индивидуальных образовательных маршрутов формирования социальных эмоций у дошкольников с речевыми нарушениями в рамках дальнейшего развития про-

цесса социализации на интегральной основе с доминирующим индивидуально-дифференцированным подходом.

Литература

3. Захарова Т.В., Моисеева А.А. Моделирование как метод изучения социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста с общим речью в условиях инклюзивного образования // Вестник Череповецкого государственного университета. Т. 3 – 2013. – №4 (53). – С. 99-101.

4. Захарова Т.В., Моисеева А.А. Современные подходы к анализу проблемы изучения и формирования социальных эмоций у дошкольников с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования // Актуальные проблемы отечественного образования: теория и практика: – Монография [под ред. С.Д. Якушевой]. – Новосибирск: СибАК, 2014. – С.129-156.

5. Захарова Т.В., Моисеева А.А. Создание модели изучения и формирования социальных эмоций как условия успешной социализации детей с речевыми нарушениями в

условиях инклюзивного образования // Дефектология. – 2014. – № 5. – С.51-60.

6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.

7. Социальная педагогика: курс лекций: Учеб. пособие для студ. высш. уч. зав. / Под общ. ред. М.А. Галагузовой – М.: ВЛАДОС, 2001. – 416 с.

8. Юнг К.Г. Конфликт детской души – М.: Канон, 1994.

УДК 37

**Н.В. Иванова, А.Г. Сумарокова**

Череповецкий государственный университет

### Этнофункциональное структурирование образных средств социально-эмоционального развития детей дошкольного возраста

Благодаря телевидению, видеотехнике, компьютерам, объём информации, получаемой детьми дошкольного возраста, с каждым годом значительно возрастает. К тому же, при знакомстве ребёнка с окружающим миром, достаточно часто нарушается принцип: от близкого к далёкому, предложенный ещё основоположниками дошкольного воспитания.

Н.М. Ань констатирует, что кардинальные экономические, политические, социальные преобразования и процесс глобализации оказывают на современного дошкольника большое влияние и подвергают таким эмоциональным испытаниям, к которым не может естественным образом адаптироваться человеческая природа. Окружающая действительность в какой-то мере тормозит развитие эмоциональности ребёнка, либо искажает этот процесс [1, с. 80].

Переизбыток информации у взрослого человека обуславливает возникновение состояния избыточной стимуляции и является причиной *усталости, беспокойства, раздражительности и апатии* [2, с. 379], у детей – приводит к нарушениям социально-эмоционального развития.

В последнее время в научной литературе отмечается обращение исследователей к теме развития социальных эмоций (С.Т. Дмитриева, О.В. Винокурова); в психолого-педагогической литературе представлены программы социально-эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста, что свидетельствует о повышении интереса к данной проблеме и её значимости (О.Л. Князева, Т.И. Бабаева, Г.А. Широкова, Н.В. Микляева и др.). Авторы определяют содержание, уровни, методы и приёмы социально-эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста. Ряд методов и приёмов из предложенных авторами (игра, психогимнастика, проективное рисование; сближение ребёнка с литературным персонажем, галерея портретов, релаксационные техники, и др.), предполагает обращение к образным средствам (выбор литературного героя, природного объекта, явления; картинки с их изображением; литературного или фольклорного текста и т.д.). Нам видится очень важным уже на стадии подбора образных средств оградить психику ребёнка от

информационной перегрузки, что будет способствовать более успешной социализации детей.

Мы предлагаем образные средства, методы и приёмы социально-эмоционального развития осуществлять на основе этнофункционального подхода, разработанного А.В. Сухаревым и его научной школой.

Центральным в этнофункциональном подходе выступает понятие этнической функции элементов этносреды. Этносреда – внутренняя и внешняя среда человека (психологические, антропо-биологические характеристики, а также социокультурное окружение, ландшафт, климат, животный и растительный мир и др.). Данная функция может иметь для личности этноинтегрирующее (объединяющее её с тем или иным этносом или этнической системой) или, напротив, этнодифференцирующее значение [3, с. 6].

Например, для ребёнка, родившегося и проживающего в средней полосе России, этноинтегрирующими будут такие элементы этносреды как берёза, заяц, волк, лиса; этнодифференцирующими же будут являться пальма, тигр, бегемот, обезьяна и т.д. Соответственно, при подборе образов для психогимнастических этюдов, игровых образовательных ситуаций, картинок, литературных и фольклорных текстов, необходимо учитывать их этническую функцию и стадию этнофункционального развития ребёнка.

По мнению автора этнофункционального подхода, в своём естественном развитии личность должна пройти ряд последовательных стадий, повторяющих общий план развития этносреды ареала, в котором она родилась и проживала до 5 лет. Соответствие стадий развития этапам развития этносреды является залогом психического здоровья. Согласно экспериментально-психологическим исследованиям научной школы А.В. Сухарева, для успешного формирования защитного адаптационного потенциала, регуляции эмоций и чувств, полноценной нравственности в возрастной группе 0 – 8 лет должно преобладать моно- и бикультурное содержание образования. Постепенное нарастание объёма мультикультурного содержания в образовании должно осуществляться с возраста не ранее 7-9 лет, т.е. в начале стадии про-

свещения, при условии успешного прохождения предыдущих стадий этнофункционального развития.

В монографии А.В. Сухарева «Этнофункциональная парадигма в психологии» представлена *общая схема и ориентировочное содержание* учебно-воспитательного процесса до этапа высшей школы включительно.

Более подробно рассмотрим рекомендации данного автора относительно дошкольного возраста [2, с. 488]:

1. В возрасте от 0 до 2 лет особое значение для формирования здоровой личности ребенка имеет отсутствие нарушений этнофункционального развития личности матери. Для подготовки молодых матерей к воспитанию ребенка с ними желательно проводить соответствующие занятия: во-первых, – краеведение, ознакомление с явлениями, животным миром и флорой ареала рождения и проживания, фольклор (колыбельные песни, игры, народные игрушки и пр.). Во-вторых, – занятия по религиозной культуре (в зависимости от мировоззрения будущей матери и ареала ее рождения и проживания).

2. Возраст от 2 до 5 лет, является оптимальным для формирования отношений к природе и сказочно-мифологическому содержанию ареала рождения ребенка. Ведущее образное содержание природной и сказочно-мифологической стадий в дошкольном возрасте должно включать этноинтегрирующие образы родной природы (ареала рождения и проживания ребенка), сказочно-мифологических народных представлений – сначала о явлениях природы, стихиях, затем об их персонифицированных образах (воды, огня, леса, родника, дома и пр.), о времени (т.е. о народном календаре). Существенным является эмоциональное *переживание* детьми этих образов. Особенно это важно для городских детей, которых от живой природы отделяет асфальт, квартира и другие антропогенные факторы. Все это способствует развитию эмоциональной сферы.

Данные рекомендации построены на основании положения, доказанного экспериментально: этническая функция образного содержания, на котором

проводится воспитательная или психокоррекционная работа, может как повышать, так и снижать степень психической адаптированности детей,

а также способствовать оптимизации их психического развития или, напротив, сдерживать его [2, с. 379].

С целью выявления когнитивно-эмоциональных представлений детей о воспринятых ими природных объектах и сказках, в ноябре 2013 года нами было проведено экспериментальное исследование на базе МБДОУ «Детский сад №63» г. Череповца. Всего исследованием было охвачено 24 ребёнка 5-6 лет. Методом структурированного этнофункционального психодиагностического интервью [2, с. 519] выявлялись образные предпочтения детей. Дальнейший анализ образных предпочтений с точки зрения их этнической функции показал: 54 % детей 5-6 лет имеют более яркие представления об обезьянах, слонах, тиграх, жирафах, нежели о лисах, медведях, волках и других животных своего края; герои зарубежных, авторских сказок, а не русских народных оказались эмоционально близки 71% детей.

В целом, у 54 % детей можно констатировать появление этнофункциональных рассогласований, что негативно влияет на социально-эмоциональное развитие. В связи с этим, организуя работу по данному направлению необходимо отбирать образы персонажей сказок, животных, растений, природных явлений, преимущественно, этнофункционально согласованные с ареалом проживания детей.

#### Литература

1. *Ань Н.М.* Развитие эмоционального интеллекта. // Ребёнок в детском саду. – 2007. – №5.
2. *Сухарев А.В.* Этнофункциональная парадигма в психологии: Теория развития и эмпирические исследования. – М.: Институт психологии РАН, 2008.
3. *Шапорева А.А.* Роль этнической функции содержания сказок в гармонизации взаимодействия когнитивной и эмоциональной сторон отношений у детей и подростков: Диссертация... канд. психол. наук. – М.: 2007.

УДК 376.37

**Л.В. Ивлева**

МДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 231» г. Ярославля  
Череповецкий государственный университет

**О.Л. Леханова**

Череповецкий государственный университет

### Обоснование диагностической программы оценки состояния предпосылок к изучению иностранных языков у дошкольников с овз

Разработка современного по форме, адекватного по содержанию и обоснованного с научной точки зрения диагностического инструментария является одной из важных задач современной науки и практики. Новые вызовы требуют от образования изменений не только содержания образовательных техноло-

гий, но и инноваций в вопросах средств оценки эффективности образовательного воздействия. Учитывая важность преемственности разных уровней образования, особую актуальность приобретает проблема разработки диагностических средств и диагностических программ, которые бы были нацелены на оцен-

ку наличия у ребёнка предпосылок для дальнейших ступеней и этапов обучения, для тех или иных психических новообразований, а также рисков возникновения проблем в развитии, обучении и воспитании. Это в свою очередь позволит осуществлять эффективную коррекционно-развивающую и образовательную превенцию и оптимальную индивидуализацию образования.

Учитывая, что вхождение России в единое образовательное пространство определило изменения в содержании и сроках начала изучения иностранных языков в школе, может быть актуализирована задача диагностики готовности детей к межкультурной коммуникации на иностранном языке и к самостоятельному совершенствованию в иноязычно-речевой деятельности. Особую важность данная задача приобретает, когда речь идет о детях с ограниченными возможностями здоровья, имеющих трудности в овладении знаково-символической деятельностью, дефицитность языковых и коммуникативных средств. Разработка диагностических средств (программ, алгоритмов), которые позволят выявить сохраненные и нарушенные звенья в структуре готовности детей с ОВЗ к иноязычной речевой деятельности, а также дадут возможность определить варианты индивидуализации дальнейшего обучения детей иностранному языку определяют содержание и основные направления научно-методического поиска в данной области.

Аналитический обзор современной литературы показал, что в настоящее время происходит изменение подходов к изучению психологических аспектов освоения иностранных языков и поиск путей оценки психологической готовности к усвоению неродного языка. В частности в современной науке определены общие психологические механизмы изучения иностранных языков (А.А. Алхазисвили, В.А. Артемов, Б.В. Беляев, Б.А. Бенедиктов, И.А. Зимняя и др.), а также частные аспекты обучения говорению (А.А. Алхазисвили, И.А. Зимняя, И.Ф. Комков, И.Е. Пасов, В.Л. Скалкин).

Согласно современным данным необходимым условием освоения иностранного языка является «языковая способность». В несколько утрированном виде языковая способность рассматривается как нечто такое, что обеспечивает способность говорить на языке. По мнению А.А. Леонтьева языковая способность – это совокупность психологических и физиологических условий, обеспечивающих усвоение, производство, воспроизводство и адекватное восприятие языковых знаков членами языкового коллектива [9]. Двойственность природы языковой способности нередко объясняется двойственностью самого предмета анализа – языка. На двойственность языковых явлений указывали выдающиеся лингвисты прошлого – В. фон Гумбольдт, Ф. де Соссюр, И.А. Бодуэн де Куртенэ и другие. Так Ф. де Соссюр выделял два основных диалектически взаимосвязанных понятия – дихотомию языка (*langue*) и речи (*parole*) [12], а также основные противопоставления языка и речи: как социального и индивидуального; как потенциального и реализованного; как устойчивого и изменяющегося.

Дж. Грин [11], обсуждая проблему природы речи, рассматривает соотношение понятий «языковая способность» и «языковая активность». Автор указывает, что «языковая способность» относится к области лингвистики, а «языковая активность» – к области психологии [8]. Л.А. Якобовиц пишет о том, что способность к языкам является врожденной способностью, а скорость овладения языком (и вторым языком в частности), эффективность его использования в процессе коммуникации определяются факторами реализации языковой способности и зависят они от индивидуальных качеств (уровень развития интеллекта, предшествующий опыт, физическое развитие, мотивация и т.п.) [13].

И.А. Зимняя соотношение между «языком» и «речью» сравнивает с взаимосвязью между средством и способом формирования и формулирования мысли посредством языка в процессе речевой деятельности [5].

В целом, во всех работах говорится о некоем единстве и борьбе языка и речи, языковой и коммуникативной компетенции [10]. Коммуникативная компетенция в литературе рассматривается как степень удовлетворительного овладения определенными нормами общения, поведения, как результат научения. Это усвоение этно- и социально-психологических эталонов, стандартов, стереотипов поведения, овладения «техникой» общения. Это языковая система в действии, использование ограниченного количества языковых средств, закономерностей их функционирования для построения высказываний от простейшего выражения чувства до передачи нюансов интеллектуальной информации [1], [4], [7]. Языковая компетенция понимается как потенциал лингвистических (языковедческих) знаний человека, совокупность правил анализа и синтеза единиц языка, позволяющих строить и анализировать предложения, пользоваться системой языка для целей коммуникации. Содержание языковой компетенции – это усвоение категорий и единиц языка и их функций, постижение закономерностей и правил функционирования языка (Л.В.Щерба, В.А.Звегинцев, И.А.Зимняя, Н. Хомски, Л.А. Якобовиц и другие).

Таким образом, мы вплотную подошли к пониманию того, что в основе диагностики предпосылок к иноязычно-речевой деятельности должно быть положено современное представление о двойственной природе языковой способности. Отечественные психологи, учитывая эту двойственность, подразделяют обучающихся, осваивающих иностранный язык, по их индивидуальным особенностям на два типа: «коммуникативно-речевой» и «когнитивно-лингвистический» [6] или «интуитивно-чувственный» и «рационально-логический» [2].

По данным М.К. Кабардова и Е.В. Арцишевской, коммуникативная активность при интенсивном обучении иностранному языку связана с лабильностью и слабостью нервной системы (в основном по правому полушарию) [6]. При овладении языком может происходить направленный сдвиг межполушарной асимметрии вправо или влево в зависимости как от специфики внешних воздействий на индивида, так и от методики обучения. Так коммуникативно-речевой

тип отличается общительностью, подвижностью, импульсивностью в принятии решений и в коммуникативном поведении в целом. При этом невербальные компоненты интеллектуальных способностей преобладают над вербально-логическими. У этого типа преобладают способности слухового восприятия над зрительным. Биоэлектрические индикаторы показывают следующее: латентные периоды (ВП) короткие, нервная система лабильная и более слабая, т.е. мозг оказывается более реактивным. Асимметрия полушарий мозга выражена либо умеренно, либо в пользу правого. Когнитивно-лингвистический тип характеризуется замкнутостью, большой произвольностью действий, замедленной реакцией в ситуации общения, бедностью мимики и жестов. В познавательной сфере наблюдается доминирование вербально-логических компонентов над образными. У них преобладает зрительный тип памяти. С помощью биоэлектрических индикаторов обнаружено следующее: латентные периоды ВП длиннее, нервная система – инертная и более сильная, т.е. мозг оказывается более инактивированным. Асимметрия выражена более явно, с доминантностью левого полушария (по ЭЭГ-показателям).

Б.В. Беляев [2], выделяя типологию освоения иностранного языка, выделяет интуитивно-чувственный и рационально-логический типы. Автор выделяет психологические особенности интуитивно-чувственного типа: практическое овладение языком, быстрота овладения и использования языка, отсутствие потребности в грамматическом анализе текста и его переводе, легкость мышления на языке, сосредоточение на смысловом содержании речи, владение языком рецептивно и продуктивно. Интуитивно-чувственным типом владения любят пользоваться иностранным языком, испытывает затруднения при овладении фонетикой и правилами чтения, при переходе с одного языка на другой ощущает различия в мышлении, но нерелексирует изменений. Особенностью описываемого типа владения иностранным языком является стремление к использованию иностранного языка в качестве средства общения. Рационально-логический тип владения иностранным языком определяется как тип с противоположными особенностями. Для субъекта, овладевающего языком по рационально-логической модели, характерны: потребность в приобретении теоретических языковых знаний, медленность и трудность овладения языком, опора на грамматический разбор и перевод текстов, затрудненность мышления на иностранном языке, сосредоточенность при пользовании иностранным языком на смысловой стороне речи и ее языковых особенностях. Трудности связаны с овладением лексикой и грамматикой, при переходе от одного языка на другой изменений в мышлении субъект не обнаруживает. Система иностранного языка для субъекта данного типа содержит много непонятного. Б.В. Беляев отмечает, что овладение иностранным языком у представителей первого типа происходит на основе чувства языка, которое традиционно рассматривается как интуитивный компонент, обеспечивающий восприятие и порождение речи, мгновенное осознание качественных компо-

нентов высказывания и контроль его правильности [3]. По мнению Е.Д. Божович, чувство языка выступает как механизм отбора и контроля языковых единиц, как соотношение семантического, синтаксического и стилистического характера, которое проявляется на высших уровнях языка и основой которого служит ориентировка носителя языка в системе знаний его родного языка [там же].

Таким образом, в основе диагностики готовности детей к изучению иностранных языков должно быть положено: 1) представление о языковой способности, её природе, механизмах и проявлении; 2) данные о доминировании той или иной стратегии овладения языком; 3) представления о сильных и слабых сторонах индивидуальных типов освоения иностранного языка. В целом в диагностической программе должны быть предусмотрены диагностические задания, которые позволят оценить состояние:

- а) способности к целевому запоминанию информации;
- б) состояние предпосылок логического мышления, начальных форм абстракции, обобщения, умозаключения;
- в) способности к рефлексивному оцениванию;
- г) состояние потребности в новых знаниях и в умственной деятельности;
- д) способность сохранять устойчивое внимание;
- у) особенности воображения.

#### Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М., 1965.
3. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопросы психологии. – 1997. – №1. – С. 33-44.
4. Дэвидсон Д.Е., Митрофанова О.Д. Функционирование русского языка: методический аспект // Доклады американской делегации на Международном Конгрессе МАПРЯЛ. 10–17 августа 1990. – С. 11-49.
5. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М., 1991.
6. Кабардов М.К., Арцишевская Е.В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 34-49.
7. Кабардов М.К. Коммуникативно-речевые и когнитивно-лингвистические способности // Способности и склонности / Под ред. Э.А. Голубевой. – М., 1989. – С. 103–128.
8. Кабардов М.К. О диагностике языковых способностей // Психологические и психофизиологические исследования речи / Под ред. Т.Н. Ушаковой. – М., 1985. – С. 176–202.
9. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. – М., 1965.
10. Леханова О.Л., Захарова Т.В. Филологические, лингвистические и психолингвистические основы специального (дефектологического) образования: Учебное пособие. – Череповец: ЧГУ, 2014.
11. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. – М., 1976.
12. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию. – М., 1977.
13. Якововиц Л.А. Изучение иностранного языка: (Опыт психолингвистического анализа) // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. Вып. 2. – М., 1976. – С. 109–123.

*И.В. Ильинская, Г.Н. Лашкова, Н.Н. Чистякова*  
Череповецкий государственный университет

### Подготовка будущих учителей начальных классов к воспитанию патриотизма у младших школьников

Актуальность проблемы воспитания патриотизма обусловлена особенностями образовательной социально-педагогической ситуации, характеризующейся трансформацией сложившейся системы образования, национального воспитания и экологии детства, пересмотром образовательных стандартов в пользу заключения общественного договора, согласующего требования к образованию, предъявляемые семьей, обществом, государством [1].

Специфика патриотического воспитания заключается в том, что оно приобщает ребенка к коллективному целому – народу, национально-государственной общности, локально-региональному сообществу. Дети с раннего возраста должны освоить ценности общества, в котором живут, знать свои права и обязанности и уважать права других. Необходимо не только передавать знания, но и формировать определенное мировоззрение.

Проблема патриотического воспитания личности всегда была в центре исследования философов, социологов, психологов, педагогов, которые рассматривали ее в соответствии с общей тенденцией развития общества и государства. Вопросы формирования гражданственности и патриотизма, гражданского становления личности школьника освещались в работах классиков отечественной педагогики К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и др.

В современной науке есть разные мнения по вопросу о сущности патриотизма. Некоторые философы (Н.И. Матюшкин, М.В. Митин, П.М. Рогачёв и др.) определяют патриотизм как высшее нравственное чувство. В педагогических исследованиях ряд ученых (Н.И. Болдырев, Н.К. Гончаров, И.П. Тугаев) считают патриотизм политическим принципом. К нравственным качествам относят патриотизм В.В. Белоусов, А.Н. Выршиков, Д.Н. Щербаков, Н.Е. Щуркова. Однако большинство педагогов (Н.П. Егоров, Л.Р. Болотина, А.К. Быков, Т.А. Ильина, Т.Н. Мальковская, И.С. Марьенко, Р.А. Полуянова, Ю.П. Сокольников) определяют патриотизм как сложное нравственное качество.

Патриотизм – это ценностное и деятельностное отношение личности к Отечеству, отражающее связь с определенным пространственно-временным, социокультурным, национально-государственным континуумом. Патриотизм выступает в единстве духовности, гражданственности и социальной активности личности, социальной группы, общности, осознающих свою нераздельную связь с Отечеством, реализующих социокультурную значимость Отечества в своей деятельности. В таком понимании патриотизм выступает как важнейший компонент общенацио-

нальной идеи и основание для формирования позитивной гражданской идентичности [3, с.3].

Понятие «патриотизм» рассматривается как «осознание своего «Я» как гражданина России, чувство сопричастности и гордости за свою Родину, народ и историю, осознание ответственности человека за общее благополучие, осознание своей этнической принадлежности.

Осознание младшим школьником своего «Я» как гражданина России включает несколько взаимосвязанных ступеней: понимание своей значимости в жизни семьи, школьного коллектива, города (села, деревни), области (края), страны [6].

Формирование патриотизма призвано обеспечить интеграцию, единство и целостность самосознания личности как гражданина поликультурного общества на основе присвоения системы общечеловеческих нравственных ценностей, свободу его самовыражения на основе учета многообразия социальных установок и норм.

В связи с вышесказанным, необходимо подготовить будущих педагогов к поиску наиболее оптимальных путей решения указанной проблемы, чему способствует формирование профессиональных и научно-исследовательских компетенций студентов. Под компетентностью чаще понимается интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности.

На основе анализа литературы [4, с. 13] были выделены профессиональные специализированные компетенции учителя начальных классов:

- ставить цели образовательного, развивающего и воспитательного характера в процессе обучения предметам;
- осуществлять анализ современных вариативных программ и учебников;
- использовать современные научно обоснованные приемы, методы и средства обучения предметам;
- планировать и проводить учебные занятия по предметам с учетом специфики и разделов программы и в соответствии с учебным планом;
- применять современные средства оценивания результатов обучения;
- вносить изменения в содержание изучаемого материала, подбирать и разрабатывать дидактические материалы;
- осуществлять контроль и давать оценку (самооценку) хода и результатов обучения.



Согласно А.В. Хуторскому, под исследовательской компетенцией следует понимать знания как результат познавательной деятельности человека в определённой области науки, методы, методики исследования, которыми он должен овладеть, чтобы осуществлять исследовательскую деятельность, а также мотивацию и позицию исследователя, его ценностные ориентации [7].

В перечень исследовательских компетенций включены:

- готовность представлять результаты исследования в формах отчетов, рефератов, публикаций и публичных обсуждений;
- способность к участию в работе научных коллективов, проводящих исследования по различным направлениям социальной работы.

Реализация содержания подготовки студентов к патриотическому воспитанию учащихся требует применения таких методов и приёмов педагогического воздействия, которые способствовали бы выработке активной позиции обучаемых. Известная педагогическая аксиома: «Только личность может воспитать личность» определяет необходимость реализации личностно ориентированного учебно-воспитательного процесса, направленного на создание условий для развития личности обучаемых.

Студенты вузов – взрослые люди с устоявшимися взглядами на жизнь, с вполне сложившимися характерами и психическими складами личности.

Задачей педагогов является укрепление того, чтобы эти устоявшиеся черты характера в подготовке в них чувства гражданского долга перед своим Отечеством, желание донести до сознания своих учеников усвоенное, стало их самоцелью.

В патриотическом воспитании учащихся, в подготовке будущих специалистов важнейшая роль отводится воспитанию их личностных качеств: принципиальности, развития памяти, гражданского долга, патриотических чувств. Необходимо формировать глубокую идейную убежденность, знание предмета, разностороннюю эрудицию и культуру речи.

Анализ подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся показывает, что его осуществление предполагает использование возможностей учебной и внеучебной деятельности, семьи и различных общественных институтов, что требует от учителя умений исследовать целостный педагогический процесс во всех взаимосвязях, решать задачи патриотического воспитания как составной его части на основе использования различных видов деятельности воспитанников, учёта влияния различных факторов, постоянного повышения уровня самообразования, объединения усилий всех участников воспитательного процесса.

В рамках указанной проблемы проводилось исследование, направленное

на выявление исходного уровня воспитанности патриотизма у бакалавров 2 и 3-х курсов по направлению подготовки – педагогическое образование, профиль – начальное образование.

В основу исследования положены критерии, предложенные Т.М. Масловой: мотивационно-

потребностный, когнитивно-интеллектуальный, эмоционально-чувственный, поведенческо-волевой [5].

Вышеуказанные критерии позволили выявить уровни воспитанности патриотизма у будущих учителей начальных классов (высокий, средний, ниже среднего, низкий).

Для выявления уровня воспитанности патриотизма у студентов были использованы следующие методики: Кто Я? (рассказ о себе); «Девиз» (создание своего личного герба и девиза, отражающие собственную гражданскую позицию, «Мое отношение к малой родине» (анкета) [2].

По данным трех методик был выявлен уровень сформированности патриотизма у будущих учителей начальных классов. Результаты анализа представлены в таблице.

Таблица

**Уровни сформированности патриотизма у будущих учителей начальных классов (по данным констатирующего эксперимента) %**

Уровни	Методика 1	Методика 2	Методика 3	Общий уровень
1	64	0	25	29,7
2	32	0	65	32,3
3	4	8	10	7,3
4	0	92	0	30,7
Итого	100	100	100	100

Таким образом, большинство (32,3 %) студентов обладают средним уровнем воспитанности патриотизма; 30,7% имеют низкий уровень; 29,7% – высокий и 7,3% – ниже среднего.

Возможными направлениями работы по проблеме исследования являются создание учебных курсов, модели формирования компетентности будущих учителей начальных классов к воспитанию патриотизма у обучающихся, программы " Я- гражданин России".

Эффективному формированию профессиональных и научно-исследовательских компетенций студентов в условиях выполнения опытно-экспериментальной работы по заявленной проблеме будут способствовать следующие педагогические условия:

- организация жизнедеятельности учеников, учителей и руководителей на этнокультурном подходе;
- ведение диагностирования и контроля; наличие мониторинга воспитания патриотизма у младших школьников;
- наличие эффективной системы информационного обеспечения и коммуникаций, позволяющей эффективно управлять процессом воспитания патриотизма у обучающихся в начальной школе.

Этнокультурный подход в подготовке студентов к патриотическому воспитанию учащихся предполагает использование в учебно-воспитательном процессе огромного опыта патриотического воспитания молодого поколения, накопленного народной педагогикой; знакомство с народными традициями, обычаями в воспитании учащихся; историей родного края и т. д. Обеспечение будущих учителей необхо-

димыми знаниями создаёт базу для их успешной самостоятельной педагогической деятельности в школе.

С целью диагностирования и контроля, проведения мониторинга необходимо определить комплекс взаимодополняющих научных методов, адекватных предмету исследования: изучение психологической, педагогической литературы; изучение нормативных документов об образовании; социологические методы (анкетирование, беседа); наблюдение; экспериментальные методы (констатирующий эксперимент и проектирование формирующего эксперимента); изучение и обобщение опыта педагогической деятельности.

Развитие способностей ученика в начальной школе зависит от множества факторов, в том числе и от того, насколько наглядным и удобным для его восприятия является учебный материал. Разнообразный иллюстративный материал, мультимедийные и интерактивные модели поднимают процессы обучения и воспитания на качественно новый уровень. Применение графических, звуковых и интерактивных возможностей компьютера создаёт благоприятный фон на уроке и на внеурочных занятиях, вызывает у учащихся эмоционально-ценностное отношение к полученной информации.

УДК 378.147

### Технология организации диалогового взаимодействия в учебном процессе вуза

Основные тенденции развития мировой цивилизации выявляют все большую значимость человека как активного субъекта в формировании самого себя и условий своей жизнедеятельности. Это обстоятельство требует от субъекта осознания объективности наличия многовариантных решений на любом уровне их обоснования и реализации. Вместе с тем усиливаются тревожные симптомы того, что человек и общество в целом зачастую не осознают необходимость такого образа мышления, а это чревато возможными разрушительными последствиями в различных сферах жизнедеятельности и особенно профессиональной. Выделенные противоречия обуславливают изменение технологий обучения в высшей профессиональной школе.

Проблема профессиональной подготовки характеризуется усилением внимания многих ученых, в частности Б.Г. Ананьева, С.И. Архангельского, В.П. Беспалько, Н.В. Кузьминой, А.Н. Леонтьева, Н.Ф. Талызиной, Г.И. Шукиной и др. к изменению технологии профессионального образования. Одни ученые подчеркивают необходимость активного личностно-личностного участия студентов в решении профессиональных задач; другие рассматривают гуманизацию образования как поворот к личности, ее потенциальным возможностям и потребностям; тре-

Реализация в процессе обучения бакалавров выделенных педагогических условий будет эффективно влиять на уровень подготовки будущих учителей к воспитанию патриотизма у младших школьников

#### Литература

1. *Асмолов А.Г.* Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути преодоления кризиса идентичности // Вопросы образования. – 2008. – №1. – С. 65-86.
2. *Ильинская И.В., Лашкова Г.Н., Чистякова Н.Н.* Диагностика выявления уровня сформированности основ гражданской идентичности у младших школьников // Наука и образование XXI века: теория и практика: VIII Международная научно-практическая конференция 15-17 октября 2013 г. // Аспект. – 2013. – № 18 (Т. 1), – С. 56-61.
3. *Копода И.В.* Становление гражданской идентичности россиян в процессе политической социализации: автореферат дис. ... канд. полит. наук. – М., 2007.
4. *Маркова А.К.* Психология труда учителя. – М., 1993.
5. *Маслова Т.М.* Патриотическое воспитание младших школьников. Национально-региональный компонент // Начальная школа. – 2007. – № 4. – С.11-12.
6. Социологический словарь. URL: [http://mir.slovarei.com/content\\_soc/identichnost-grazhdanskaja-11418.html](http://mir.slovarei.com/content_soc/identichnost-grazhdanskaja-11418.html)
7. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2004. – № 2.

*В.А. Ильичева*

*Череповецкий государственный университет*

тью ратуют за гуманитаризацию образования как предпосылку духовного развития личности и т.д.

Вместе с тем данные позитивные процессы нередко находятся в противоречии с существующей традицией подготовки студентов к профессиональной деятельности. Содержательно такое обучение выстраивается как взаимосвязь двух автономных деятельностей – обучающей деятельности преподавателей и учебно-познавательной деятельности студентов. Выпускники педагогических вузов, подготовленные в такой парадигме, трудно «переучиваются», так как им приходится менять себя, чтобы соответствовать требованиям лично-ориентированного образования, которое особенно активно заявляет о себе в начальной школе.

На основе анализа психолого-педагогических исследований [1]–[3] было определено, что становление субъектности студентов в вузе может происходить через осуществление субъект-субъектного взаимодействия с преподавателем в соответствии с логикой образовательного процесса и динамикой развития профессиональных качеств личности. Осуществление данного вида взаимодействия обеспечивает технология диалогового взаимодействия.

В основе данной технологии лежат познавательная деятельность и межсубъектное взаимодействие участников образовательного процесса, реализуе-

мые, прежде всего, в диалоге. Организация этих процессов осуществляется на основе индивидуального подхода и адаптации системы обучения к особенностям каждого студента. А основное назначение состоит в том, что в процессе диалогического общения студенты ищут различные способы для выражения своих мыслей, для осваивания и отстаивания новых ценностей. При этом диалог рассматривается как особая социокультурная среда, создающая благоприятные условия для принятия личностью нового опыта, изменения ряда утвердившихся смыслов [1, с. 87].

Диалог и на современном этапе развития общества не потерял своей актуальности являясь предметом исследования многих философов, психологов, педагогов (В.С. Библер, М.М. Бахтин, О.Г. Зув, М.С. Каган, Е.О. Галицких, В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик, А.М. Матюшкин, и др.).

В контексте нашего исследования диалог рассматривался как личностное взаимодействие, в котором участвуют равноправные субъекты, понимающие и активно интерпретирующие разные точки зрения. Личностный уровень при этом обеспечивался в процессе принятия коллективного решения, который осуществлялся через реализацию следующих условий: 1) возможность формулировки учебно-педагогических задач самими студентами; 2) включенность студентов в ситуацию поиска решения; 3) возможность выбора, планирования и конструирования своих действий по достижению результата; 4) оценивания в процессе поиска решения собственных усилий, а так же самооценку своей индивидуальности и удовлетворенности от совершаемой деятельности. Благодаря осуществлению перечисленных условий технология диалогового взаимодействия выполняла роль стимулятора личностно-профессионального развития будущих учителей начальных классов.

Реализация педагогического взаимодействия в экспериментальном исследовании была связана с обеспечением диалога преподавателя со студентами через постановку учебно-педагогических задач, в основе которых находилось дидактическое моделирование будущей профессиональной деятельности. Таким образом, диалоговое взаимодействие обеспечивало увеличение эмоционального и коммуникативного потенциала присвоения студентами учебной информации, раскрепощало личностные проявления будущих учителей.

Одним из универсальных показателей личностно-профессионального развития студентов в логике исследования была готовность к диалогу. Наличие данного показателя предполагало принятие ими диалога как особой ситуации общения, требующей адекватного поведения, соблюдения некоторых правил, удержание в сознании цели диалога. Исследование готовности студентов к диалогу осуществлялось на основе выделенных критериев: наличие умения анализировать проблему; обосновывать свою точку зрения; соотносить свою точку зрения с мнением других; принимать эмоциональное состояние собеседника; регулировать себя в процессе взаимодействия с позиции соблюдения нравственных норм и правил. Были выявлены студенты, формально участвующие в диалоге (49%); категорично не принима-

ющие иное мнение (18%); терпимые по отношению к мнению окружающих (33%).

На основе полученных результатов организация диалогового взаимодействия в ходе эксперимента предполагала ряд стадий. На подготовительной к диалогу стадии выделялись узловые моменты, спорные вопросы, которые могли вызвать обсуждение в группе, так как диалог возникает при наличии диалоговых отношений, т.е. несовпадении смысловых позиций при решении некоторого вопроса. Начиналось диалоговое общение с выделения исходных положений, лежащих в основе изучаемой темы. Особенность методики преподнесения данных положений студентам заключалась в представлении их не в утвердительной, а в вопросительной форме. Например: каково дидактическое назначение варьирования отличительных и несущественных признаков объектов, входящих в объем данного понятия? В каком случае можно считать, что понятие усвоено учащимся достаточно удовлетворительно?

На следующей стадии диалогового взаимодействия происходила организация проблемной ситуации, что при реализации соответствующих условий приводило к диалогу – дискуссии. В случае, когда студент имитирует действия учителя и одновременно является познающим субъектом, рождается система мотивирующих факторов. В данных условиях приоритетными формами обучения явились такие, которые позволяли учитывать индивидуальные особенности будущих учителей. Это проблемные лекции, разбор конкретных методических ситуаций, учебные игры. Наиболее полно процесс диалогового общения, на наш взгляд, раскрывался в такой форме организации учебного процесса, как семинар-дискуссия, где при совместном обсуждении теоретических и практических вопросов формируются коммуникативные способности будущих учителей. Роль «инструментарий» данного занятия позволял студентам вступать в общение с равноинформированными партнерами – членами студенческой группы, что, в свою очередь, обеспечивало готовность обоснованно отстаивать свою точку зрения и раскрепощало интеллектуальные возможности. Таким образом, данные формы работы обеспечивали диалоговое взаимодействие преподавателя и студентов, которое проявлялось в совместном конструировании и выборе способов действий по решению учебно-педагогических задач.

Диагностическое исследование позволило утвердиться, что в процессе организации диалогового взаимодействия у будущих учителей вырабатывается целый ряд положительных свойств. Обучающийся самоутверждается как самостоятельная, самореализующаяся личность. Развиваются навыки коллективной работы, образовательные потребности. Будущий учитель вовлекается в процесс постоянного самосовершенствования, который ведет к гармоничному развитию личности, к совершенствованию профессиональных навыков.

Представленные выводы не претендуют на исчерпывающее решение рассматриваемой проблемы. Предметом актуальных научных поисков могут быть педагогические исследования потенциальных воз-

возможностей диалогового взаимодействия как нравственно ориентированного процесса, развитие профессионального мастерства, самоорганизация преподавателей, определяемые диалогом со студентами в педагогическом процессе.

Литература

1. Гулакова М.В. Диалоговая технология обучения как средство формирования профессионального интереса сту-

дентов к педагогической деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2000.

2. Галицких Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности. – М.: Академический проект, 2004.

3. Зуев О.Г. Диалогический метод обучения в процессе преподавания общественных наук (на базе высшего военного уч.): Дис. ... канд. пед. наук. – Рига, 1990.

УДК 159. 99

*А.А.Ильясов, А.В.Усова*

Череповецкий государственный университет

**Проблемы личностного роста и личностной зрелости**

Существует большое количество теорий, так или иначе трактующих понятие «личность». В соответствии с этим существуют самые разнообразные концепции личности. Наиболее популярные из них: концепция Э.Эриксона, согласно которой человек в течение жизни проходит через несколько стадий, универсальных для всех людей. Процесс развёртывания этих стадий проходит в соответствии с эпигенетическим принципом созревания, который заключается в том, что личность развивается ступенчато, переход от одной ступени к другой предreshён готовностью личности двигаться в направлении дальнейшего роста, расширения социального кругозора и радиуса социального взаимодействия. Общество в принципе устроено так, что развитие социальных возможностей принимается одобрительно, общество пытается способствовать этой тенденции, и поддерживает надлежащий темп и правильную последовательность развития [1, с. 22].

Следующей необходимо упомянуть концепцию З. Фрейда, согласно которой развитие личности проходит определённые стадии психосексуального развития, всего их четыре и они связаны с определённой телесной зоной чувствительности Фиксация (остановка) на той или иной стадии связана с неразрешёнными внутренними конфликтами и способствует формированию у человека определённого типа характера [2, с. 6].

Основатель индивидуальной психологии. А. Адлер становление личности связывал с развитием социального интереса (чувства эмпатии) и «стилем жизни». Стиль жизни зависит от того, как решаются три глобальные проблемы, которые стоят перед каждым человеком – дружбы, работы и любви. Стиль жизни предполагает четыре типа установок, определяющих социальное поведение человека, способы решения этих трёх главных жизненных задач [2, с. 14].

С точки зрения гуманистических теорий личность развивается как психологический феномен в процессе социализации в обществе. Однако в их теориях присутствуют расхождения по поводу основных факторов развития личности. По К. Роджерсу, это

«Я-концепция», по Г. Олпорту, это мотивы, которыми руководствуется личность – мотивы зрелой личности отличаются от мотивов незрелой личности. Теория Г.Олпорта перекликается с концепцией А.Маслоу, который считал, что для зрелой личности характерна мотивация самореализации, которая возникает на основе соответствующей потребности [2, с. 37-57]. Этот список можно дополнить рядом других концепций, таких как бихевиоризм, экзистенциальная психология и другие.

Но во всех без исключений концепциях личность и личностный рост оценивается как безусловно положительное явление. Считается, что человек должен, непрерывно должен, стремиться к личностной зрелости, однако в реальности мы видим иную картину. Полезность личностного роста и личностной зрелости утверждается скорее на уровне деклараций, чем на уровне реальности. Почему так происходит?

Основными причинами могут быть следующие: 1. Увеличивающиеся информационная насыщенность и усложнение современного общества провоцирует удлинение процессов социализации. Время обучения удлиняется, а в это время человек чувствует себя ещё «ребёнком». 2. Политика СМИ, когда телевидение заполняется примитивным юмором, различными шоу, которые выглядят как «копание в грязном белье», погоней за лёгкими деньгами, пропагандой гламура и праздного образа жизни. 3. Мода на «молодость», которая проявляется в стремлении выглядеть молодым, ходить в молодёжные клубы, дискотеки. Эта тенденция всячески поддерживается индустрией развлечений, поп-культурой, глянцевыми печатными СМИ и т.д. 4. Социальные сети, которые имитируют реальные социальные контакты в крайне упрощённом виде. 5. Заинтересованность в инфантилизации общества со стороны политической власти, так как это значительно упрощает процесс управления и даёт ощущение безопасности.

Таким образом, можно сказать, что личностное развитие, становление личности, связанное с социализацией человека, на современном этапе сталкивается с сильным противоположным процессом инфантилизации. Проблема усугубляется тем, что со

временем данная тенденция будет усиливаться, так как факторы, её провоцирующие, не устранены. Следует также учесть, что сам процесс взросления не очень приятный, так как связан с повышением ответственности и избавлением от иллюзий.

Возникает вопрос: а что же получает человек, вставший на путь личностного роста и личностной зрелости? Получает, и очень многое: способность заботиться о себе и о других людях, способность брать ответственность за свой выбор и решения, в равной степени уважать себя и других людей, способность решать конфликты и справляться с кризисами, умение управлять своими желаниями и другими импульсами, способность учиться у других и признавать свои недостатки [3, С. 78]. А вот ещё:

- способность давать и принимать любовь, что возможно только при развитом ощущении безопасности, которое позволяет иметь ранимость. Только так можно позволить себе по-настоящему кого-то любить;
- способность реально относиться к жизни, т.е. встретить реальность и не отворачиваться от нее. Здесь хорошо работает формула «зрелые люди со своими проблемами работают, незрелые их избегают»;
- готовность отдавать и принимать. Отдавать не с расчетом, а чтобы улучшить качество жизни других людей. И способность принимать, что иногда бывает еще сложнее;
- способность положительно принимать жизненный опыт. Это состояние, когда есть уверенность, что «что бы со мной ни случилось, я это переживу и стану сильнее»; отказ от привычки объяснять свои успехи и неудачи стечением обстоятельств;

УДК 373.2

- способность выдерживать фрустрацию – способность решать задачи и сохранять работоспособность в течение необходимого времени, и, при необходимости, находить более эффективный подход;

- способность конструктивно выдерживать враждебность – способность искать за враждой проблему, которая может быть решена, и ее решение. Установка на то, что «лучший способ избавиться от врага – сделать его другом»;

- относительная свобода от симптомов напряженности – расслабленная уверенность в том, что «все свое я получу в любом случае»;

- чувство гражданского долга, т.е. чувство патриотизма, интерес к явлениям общественной-политической жизни, чувство профессиональной ответственности, потребность в общении, коллективизм.

Трудно себе представить возможности человека, обладающего полным набором качеств перечисленных выше. А если представить себе общество, где большинство или, по крайней мере, заметная его часть обладало бы этими качествами – какие грандиозные перспективы открылись бы перед ним.

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека: учебник. – 3-е изд. – М.: Академия, 2007.
2. *Зейгарник Б.В.* Теории личности в зарубежной психологии. – М.: МГУ, 1982. – С. 6, 14, 37-57.
3. *Холл К.С., Линдсей Г.* Теории личности. – М.: Психотерапия, 2008.

*Н.В. Ионова*

*Череповецкий государственный университет*

### **Использование метода проектов как средства мотивации студентов вуза к будущей профессиональной деятельности**

**Постановка проблемы.** Изменения, происходящие сегодня в социуме, выдвигают новые требования к качеству образования. Современный выпускник высшего учебного заведения должен не только иметь хорошие знания и профессиональные навыки, но и испытывать потребность в реализации своих способностей и успехе. Важно с самого начала обучения создавать ситуации, в которых студентам захочется самостоятельно добывать новые знания, стремиться к саморазвитию и самосовершенствованию. Исследователями установлена тесная связь между мотивационной ориентацией и успеваемостью учащихся.

В практике и теории высшего образования формированию мотиваций уделяется на сегодняшний день достаточно большое внимание. Однако, очевидно, что мотивация студентов психолого-педагогических направлений будет существенно от-

личаться от формирования интереса к профессиональному делу у будущих выпускников, например, технических специальностей. В связи с этим требуется пересмотр форм и методов обучения, а также профессиональной мотивации учащихся различных профилей.

Исходя из вышесказанного, возникает противоречие между необходимостью изменения структуры профессиональной мотивации у студентов с целью повышения результативности педагогической деятельности и отсутствием в теории и практике высшего образования четкой системы работы по разработке мотивов обучения студентов различных специальностей.

Таким образом, проблема исследования заключается в ответе на вопрос: каковы эффективные средства формирования потребности к профессиональ-

ной деятельности у будущих выпускников психолого-педагогического направления?

**Анализ исследований и публикаций.** На сегодняшний день в педагогической науке не выработан общий подход к проблеме мотивации, нет единства в трактовке основных понятий.

Проблема мотивации изучалась различными исследователями: Н.А. Бакшаевой, А.А. Вербицкой, К. Мадсен, К.К. Платоновым, П.В. Симоновым, А.А. Файзулаевым и др. Одни рассматривают мотивацию как совокупность неких факторов, направляющих поведение (К. Мадсен), другие – как систему мотивов (К.К. Платонов), третьи – как побуждение, определяющее активность организма (П.В. Симонов). Несмотря на различие в трактовках данного термина, мотив рассматривается авторами не как психическое состояние, а как «некое побуждение человека к деятельности в связи с потребностью в чем-либо» [1, с. 31]. При этом под мотивом можно понимать устойчивую категорию, формирующуюся под влиянием различных факторов.

Термин мотивация является ключевым при подборе эффективных методов обучения и формирования у студентов потребности к будущей профессиональной деятельности. Под профессиональной мотивацией понимается «вся совокупность факторов, побуждающих личность к изучению своей будущей профессиональной деятельности» [1, с. 39]. В этом случае большое значение начинает играть формирование представлений о специфике выбранной профессии, функциональных обязанностях, ценностных категориях и личностных качествах будущего специалиста. Без этого невозможно развитие профессиональной культуры личности.

Сегодня ученые изучают различные варианты форм организации обучения, способствующих формированию особого типа мышления и «профессиональной мотивации у студентов вузов» [2, с. 75]. Многие исследователи среди других средств выделяют метод проектов.

Данный вариант обучения, предполагающий решение конкретных жизненных проблем, впервые был разработан еще в 20-е годы прошлого столетия, американскими педагогами Дж. Дьюи и В.Х. Килпатриком. Метод основывается на развитии познавательных способностей обучающихся, умений самостоятельно ориентироваться в потоке информации, развитие критического мышления.

Мы предположили, что метод проектов позволит студентам психолого-педагогического направления в процессе решения реальных трудовых проблем познакомиться со спецификой педагогической деятельности, поможет сформировать у них устойчивую профессиональную мотивацию.

**Цель исследования.** Вышеизложенное позволило нам обозначить цель нашего исследования: изучение возможностей использования метода проектов как средства мотивации студентов к будущей профессиональной деятельности.

С данной целью нами был организован эксперимент на базе Череповецкого государственного университета, с сентября по декабрь 2014 года. В исследовании принимало участие 23 студента второго

курса, психолого-педагогического направления. Среди них 21 девушка и 2 юноши, в возрасте от 19 до 21 года.

Вся работа была организована в три этапа. На первом этапе с целью констатирующего среза нами была проведена изучение ведущих мотивов студентов на профессиональную деятельность, а также факторов, влияющих на успешность профессиональной деятельности.

С целью выявления преобладающих профессиональных мотивов студентам было предложено заполнить опросник «Анализ мотивации деятельности педагогов». Респонденты произвели ранжирование ведущих профессиональных мотивов своей деятельности (от 1 до 8). Наиболее значимые мотивы было предложено оценить баллом 1, а далее по возрастанию – менее значимые. Таким образом, самый высокий балл был поставлен за менее значимый мотив профессиональной деятельности.

В результате были получены следующие данные. Было выявлено, что в данной группе преобладает стремление к достижению профессиональных успехов (средний балл 2,4), стремление проявить себя в профессии (3,8), желание проявить творчество в работе (4,1). Менее значимыми для студентов оказались: уважение и поддержка со стороны администрации (средний балл 6), возможность самостоятельно планировать свою деятельность (5,4), осознание значимости педагогического труда (5), стремление к получению большого материального вознаграждения (4,9). Таким образом, по результатам первой диагностики мы можем сделать вывод, что у студентов данной группы в целом присутствуют мотивы к достижению профессиональных успехов, однако, осознание социальной значимости ремесла педагога у многих респондентов отсутствует. Кроме того, многие студенты ориентированы на репродуктивное обучение, и не умеют самостоятельно планировать свою деятельность, профессиональное развитие.

Далее с целью изучения факторов, влияющих на профессиональное становление студентов психолого-педагогического направления, нами была проведена на данной группе анкета «Факторы, влияющие на развитие саморазвитие педагогов» (автор Н.В. Ключева). Будущим педагогам было предложено оценить по 5 бальной шкале факторы, препятствующие либо стимулирующие профессиональное развитие. В результате были получены следующие данные. Мы выяснили, что потребность в саморазвитии присутствует у 19 человек группы (79 %), выражена слабо либо блокирована у 4 человек (21 %). Среди факторов, мешающих саморазвитию, студенты отметили: собственную инерцию (средний балл 2,8), разочарование от имевшихся ранее неудач (2,5), отсутствие поддержки со стороны администрации (2,6), недостаток времени (2,9), стесненные жизненные обстоятельства (2,5). Стимулировать на развитие студентов данной группы могут: атмосфера поддержки и сотрудничества, сложившаяся в коллективе (4,3), потребность в самосовершенствовании (4), интерес к педагогической деятельности (3,9), новизна деятель-

ности, возможность экспериментировать (3,7), пример коллег (3,7).

Таким образом, по результатам второй диагностики мы можем сделать вывод, что студенты данной группы нуждаются в создании условий, способствующих постепенному профессиональному росту и саморазвитию. При этом замотивировать их можно, создавая интерес к педагогической деятельности, предоставляя условия для экспериментирования и проявления творческих способностей. По результатам исследования, мы предположили, что эффективным средством для мотивации студентов к будущей профессиональной деятельности может стать метод проектов.

Для подтверждения нашей гипотезы мы организовали со студентами данной группы формирующий эксперимент. С целью повышения профессиональной направленности обучения нами были обновлены учебно-методические материалы по дисциплине «Практикум по решению профессиональных задач». В содержание практикума были внесены задания на разработку и реализацию исследовательских, информационных и агитационных проектов на тему «Здоровьесберегающие технологии» для различных социальных категорий. В течение первого семестра 2014/15 учебного года обновленное содержание практикума было апробировано на 23 студентах, принимавших участие в констатирующем срезе.

Студенты, в соответствии с личными предпочтениями и интересами, были поделены на 6 групп. Каждой группе было предложено разработать и реализовать практико-ориентированный проект на базе одного из образовательных учреждений. В командах были назначены лидеры, руководящие ходом работы. В результате студенты изучили состояние проблемы здоровье сбережения на базе четырех дошкольных образовательных учреждений города Череповца (№ 2, № 21, № 81 и № 119), сформулировали название проектов для педагогов, родителей либо для детей, затем разработали план проекта. Также два проекта были придуманы для студентов Череповецкого государственного университета. Завершающим этапом для студентов стало проведение открытого мероприятия по каждому из проектов, а также итоговая презентация и защита проекта. На последнее занятие по дисциплине были приглашены руководители образовательных учреждений, на базе которых разрабатывался и внедрялся проект.

На третьем этапе с целью контрольного среза и оценки эффективности проведенных мероприятий нами повторно были проведены диагностические методики, используемые на первом этапе.

В результате обработки материалов опросника «Анализ мотивации деятельности педагогов» мы увидели изменения в структуре профессиональной мотивации у будущих педагогов. Так стремление к достижению профессиональных успехов было выбрано как преобладающий мотив у значительного числа студентов (средний балл стал вместо 2,4 – 1,9). Больше количество будущих выпускников отметили свое стремление проявить себя в профессии (2,4

вместо 3,8 баллов). Желание проявить творчество в работе выше, чем на первом этапе, отметили часть студентов (3,3 вместо 4,1). Значительно повысилось сознание социальной значимости педагогического труда (3,8 вместо 5). Таким образом, результаты контрольного среза показали, что у студентов изменилась иерархия мотивов к достижению профессиональных успехов в сторону осознания социальной значимости профессии педагога.

По результатам второй методики (анкета «Факторы, влияющие на развитие саморазвитие педагогов») также отмечена положительная динамика в результатах. Оказалось, что увеличилось количество студентов с повышенной либо ярко выраженной потребностью саморазвития (с 79 % до 92 %), будущих выпускников с блокированной потребностью в саморазвитии не стало, лишь у 8% студентов данная потребность осталась со слабо выраженным характером. Также снизился средний балл факторов, мешающих саморазвитию. Среди них: собственная инерция (средний балл понизился с 2,8 до 1,8 баллов), разочарование от имевшихся ранее неудач (понизился с 2,5 до 2,1), недостаток времени (понизился с 2,9 до 2,4), стесненные жизненные обстоятельства (понизился с 2,5 до 2,2). Среди стимулирующих факторов повысился средний балл: потребность в самосовершенствовании (с 4 до 4,6), интерес к педагогической деятельности (с 3,9 до 4,5), новизна деятельности, возможность экспериментировать (с 3,7 до 4,1), возможность получения признания в коллективе (с 3,1 до 3,9). То есть студенты стали занижать влияние препятствующих факторов и, наоборот, завышать роль стимулирующих факторов, среди которых интерес к профессиональной деятельности и потребность в самосовершенствовании стали занимать ключевую позицию.

**Выводы.** Таким образом, по результатам контрольного среза мы сделали вывод, что внедрение метода проектов в учебную деятельность действительно оказало влияние на формировании потребности у студентов к профессиональному росту и саморазвитию. Процесс разработки и реализации проектов на базе дошкольных образовательных учреждений, включение в профессиональную деятельность, вырабатывает интерес к педагогической деятельности и способствует проявлению творческих способностей у будущих воспитателей. Кроме того, работа над проектами повышает удовлетворенность процессом обучения, повышает социальную активность студентов и способствует созданию благоприятной атмосферы в группе.

#### Литература

1. *Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А.* Психология мотивации студентов: Учебное пособие. – М.: Логос, 2006.
2. *Ионова Н.В., Арсенова М.А., Тимошина Е.И.* Интерактивные технологии как средство развития критического мышления у студентов // *Europeansciencereview*. – 2014. – № 3-4. – С. 75-79.

**Повышение эффективности учебного процесса подготовки специалистов по качеству на основе практико-ориентированного социального проекта: «Оценка качества услуг управляющих компаний в сфере ЖКХ в г. Череповце»**

**Актуальность**

Одной из проблем подготовки специалистов и менеджеров различных специальностей и направлений является то, что в основном студенты получают теоретическую подготовку, а практические навыки приобретают во время практических занятий, построенных на учебных примерах [3]. Производственная практика на предприятиях также проходит в условиях, приближенных к учебным, т.к. перед студентами ставятся простые практические задачи, не требующие принятия ответственных решений. Поэтому, когда выпускники вузов устраиваются на работу они относительно долго адаптируются, приобретая самостоятельный опыт решения ответственных задач.

Таким образом, для повышения эффективности учебного процесса необходимо создавать условия для получения практического опыта, позволяющего студентам приобретать соответствующие профессиональные компетенции.

Для этого в учебный процесс необходимо включать проекты, которые позволили бы студентам приобретать ценный опыт применения полученных знаний. Выбирая актуальную тему проекта можно добиться активного и командного участия студентов. Актуальность тем должна определяться заинтересованными сторонами: обществом, гос. организациями, представителями бизнеса, вуза и др. Таким образом, к ключевым составляющим таких проектов можно отнести:

1. Актуальность проблем, которые планируется решить;
2. Тематика проекта, вызывающая интерес у студентов;
3. Ответственность студентов за результат.

Работа специалистов по качеству вне зависимости от отрасли народного хозяйства начинается с изучения требований, пожеланий и мнений потребителей о качествах существующей или потенциальной продукции [1, стр.54, 2]. Поэтому для студентов специальности/направления «Управление качеством» был выбран практико-ориентированный социальный проект, в рамках которого было необходимо исследовать мнения потребителей и оценить уровень качества услуг управляющих компаний (УК) в сфере ЖКХ в г. Череповце. Выбор темы обусловлен актуальностью проблем качества услуг в сфере ЖКХ, инициативой и возможностями проведения исследования студентами, и заинтересованностью со стороны мэрии г. Череповца. Необходимо отметить, что акцент в работе был сделан не только на исследовании качества услуг, важной задачей также являлась

разработка корректирующих мероприятий, направленных на устранение причин выявленных проблем.

**Об исследовании**

**Цель исследования:** улучшение качества услуг УК по обслуживанию жилья в г. Череповце.

**Задачи исследования:** провести социологический опрос, оценить качество услуг, выявить системные недостатки, предложить мероприятия для улучшения качества. Под системными понимались такие недостатки, которые свойственны работе всех УК.

На начальном этапе было проведено предварительное исследование: студенты общались с родителями и пытались выявить проблемы качества в сфере ЖКХ, а также был сделан краткий обзор статей по данной тематике. Обсуждения собранного материала проводились на практических занятиях. Далее проблемы были обобщены, разработана анкета и проведен предварительный опрос, который выявил ряд недостатков анкеты. В результате корректировки в анкету были включены 24 вопроса, а также пункт, где респонденты могли вписать свое личное мнение о работе УК и ЖКХ в целом. После корректировки был проведен опрос.

Опрос проводился студентами в период с 15 мая по 15 июля 2014 г. В качестве респондентов были выбраны:

- родители студентов и их знакомые (примерно 20%);
- прохожие на улице (20%);
- работники различных организаций (45%), где студенты проходили производственную практику;

Опрос также был организован в группе «Качество ЖКХ» на сайте «ВКОНТАКТЕ» <https://vk.com/qualityh> (15%).

На практических занятиях студенты делились своими мнениями, обсуждали различные проблемы, с которыми они столкнулись во время опроса. Например, явной проблемой являлось, то что значительная часть респондентов выражает свое субъективное представление о ЖКХ и работе УК. Многие респонденты плохо разбирались в правилах ЖКХ, но при этом выражали крайне негативные мнения. Другой проблемой было нежелание некоторых респондентов выражать свое мнение. С другой стороны, часть респондентов не желали заполнять анкеты, но при этом активно выражали свое мнение. Более того, анкета не содержала всех необходимых вопросов, т.к. мнения респондентов были очень разнообразны. Поэтому студенты сделали вывод, что с помощью 24 вопросов анкеты не представляется возможным вы-



явить все проблемы, а лучшим способом является непосредственное общение с потребителями.

В итоге опрошено 500 респондентов (15 анкет были забракованы по причинам некорректности заполнения). На первый взгляд может показаться, что выборки недостаточно, но результат с набором новых анкет не менялся. Уже по первым 100 анкетам стало понятным, какие результаты можно ожидать. Поэтому опрос был остановлен, когда количество анкет составило 500 шт.

Далее результаты опроса были занесены в базу данных для последующего анализа. Анализ данных включал:

- анализ распределения ответов по вариантам;
- поиск различных зависимостей;
- анализ личных мнений.

Далее кратко представлены результаты анализа данных. Как показал анализ наиболее активными респондентами оказались женщины – 76,1%. Далее, 14,8% респондентов являются потребителями услуг ТСЖ, поэтому появилась возможность сопоставить уровень качества работы УК и ТСЖ. При этом 15,9% респондентов не смогли назвать организацию, которая обслуживает их дом. Более того, 74% респондентов указали, что недостаточно разбираются в правилах ЖКХ, по причинам того, что информация не понятна и нет времени разбираться в ней – ответили 75,5% респондентов.

Самые важные результаты анализа – уровень удовлетворенности горожан обслуживанием жилья в Череповце составил 73,5% – см. рисунок (всего). Значение 73,5% составляет сумму процентов с оценками удовлетворительно (54,0%), хорошо (17,0%) и отлично (2,5%). Как видно из рис. 1 уровень удовлетворенности потребителей услуг УК составил 70,5%, а для потребителей ТСЖ – почти 88,7%. При этом в среднем только 26,5% респондентов оценили уровень качества как «неудовлетворительно» и ниже (20,7%+5,8%). Для сравнения брались данные Фонда "Общественное мнение", по которым 52% россиян не устраивает качество услуг в сфере ЖКХ – см. статью из газеты "Коммерсант" <http://www.kommersant.ru/doc/2260026>. Значительное отличие между результатами опросов, возможно, связано с недостаточностью выборки, но, как показал анализ, результаты оценки в значительной мере зависят от «возраста» дома. Например, для группы респондентов, живущих

в домах «возрастом» более 30 лет, уровень удовлетворенности составил почти 63%, против 82,7% для домов «возрастом» менее 5 лет (для УК).

Также уровень удовлетворенности был представлен, как средняя оценка, которая характеризует уровень качества. В этом случае потребители в среднем оценили уровень качества на 2,9 балла по 5-ти бальной шкале от 1- отвратительно до 5 – отлично (см. рис. 1). Уровень качества, оцененный на 2,9 балла, считается очень низким, т.к. при бальной оценке чаще всего устанавливаются нормативное значение – не менее 4-х баллов. Необходимо отметить, что уровень качества рассчитанный для УК составил 2,8 балла, а для потребителей ТСЖ – 3,4 балла. Уровень качества, оцененный на 3,4 балла, также считается очень низким.

Далее необходимо было выявить факторы, влияющие на мнение потребителей о качестве услуг. Например, уровень качества обслуживания значительно зависит от «возраста» дома при том, что перечень услуг УК в основном одинаков и не зависит от «возраста» дома. Очевидно, что с «возрастом» дом требует другого подхода к обслуживанию. Предположение о том, что возраст или достаток респондента влияет на мнение о качестве обслуживания – не подтвердилось.

Дальнейший анализ показал, что почти у 90% респондентов есть претензии к УК по качеству обслуживания домов. При этом потребители ожидают от УК большего: необходимо заниматься ремонтами кровли и подъездов, обустройством придомовой территории и парковок, и др. Необходимо отметить, что значительная часть требований потребителей не включена в перечень обязательных работ по обслуживанию домов.

Анализ также показал, что 71,9% респондентов считают, что они недостаточно информированы о деятельности УК, а также 82,1% респондентов не знают, но хотели бы знать, как УК расходуют средства, полученные на обслуживание домов. Очевидно, что есть явное недоверие к УК, деятельность и система отчетности которых непрозрачна и непонятна для простых потребителей.

В итоге был сделан вывод, что уровень удовлетворенности потребителей в сфере ЖКХ в г. Череповце гораздо выше, чем в среднем по России, но необходимость улучшений очевидна.

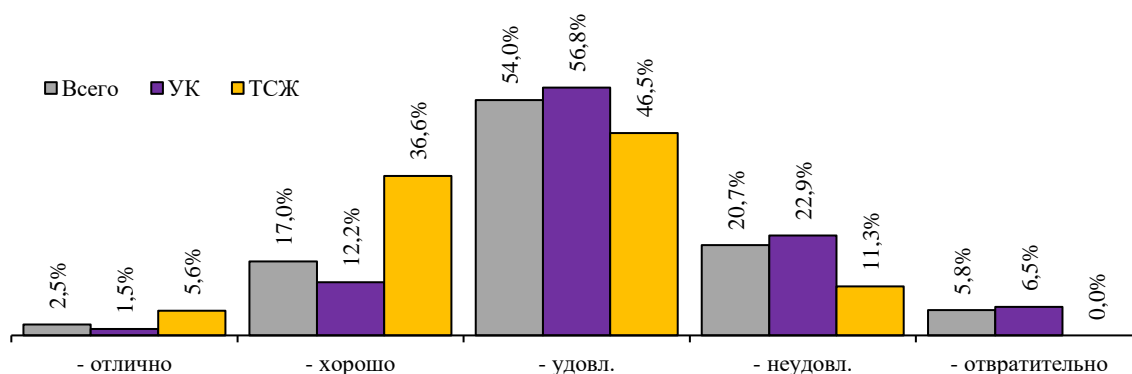


Рисунок. Ответы на вопрос: «Оцените качество работ по обслуживанию Вашего дома»

По результатам исследования был подготовлен отчет, который содержал результаты опроса и анализа, а также список разработанных мероприятий по улучшениям. Отчет был передан в соответствующие компетентные службы города, в т. ч. управляющие компании г. Череповца.

Необходимо отметить, что на основе проведенного исследования были разработаны и предложены корректирующие мероприятия, не требующие затрат. Например, для повышения уровня удовлетворенности потребителей в первую очередь необходимо улучшить информирование потребителей о деятельности УК (в т.ч. о правилах в сфере ЖКХ), обеспечить прозрачность отчетности о расходах средств, полученных на обслуживание домов, но сделать это на понятном для простых потребителей языке. И, конечно, необходимо обеспечить обратную связь от потребителей, особенно в части претензий к качеству работ УК. Кроме того, потребители требуют решения других более актуальных проблем по обслуживанию жилья.

#### Заключение

Таким образом, в ходе исследования студенты смогли проявить свои знания и получили ценный

опыт: лично общались с потребителями, анализировали статистические данные, столкнулись с различными трудностями и конечно, допустили ошибки, но смогли выявить проблемы качества и разработали корректирующие мероприятия, и в конечном итоге приобрели навыки работы специалистом по качеству.

Важный вывод, который сделали студенты: качество – это сложное и системное понятие, включающее много субъективных характеристик, которыми также необходимо управлять, ориентируясь на потребителей.

#### Литература

1. Кабаков П.З. Роль специалиста по качеству на предприятии // Стандарты и качество. – 2012. – № 6. – С. 54–59.
2. Нив Г.Р. Пространство доктора Деминга: Принципы построения устойчивого бизнеса. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005.
3. Цибизова Т. Ю. О проблемах подготовки высококвалифицированных специалистов в системе непрерывного профессионального образования // Наука и образование, № 10. – 2011.

УДК 370

*Н.Ф. Калугина, С.О. Кочнев, А.В. Шепелев, Е.А. Шестакова*  
Череповецкий государственный университет

### Человеческий фактор и безопасность труда

По данным международной статистики, главным виновником несчастных случаев на производстве чаще всего является работающий человек, а не техника. Именно человек по тем или иным причинам нарушает предписанное техникой безопасности течение трудового процесса. Различные исследователи указывают, что вина человека может быть констатирована в 60-90% несчастных случаев. По мнению ведущего специалиста в области психологии безопасности деятельности М. А. Котика, этому способствуют как объективные, так и субъективные причины.

Первая причина вытекает из анализа эволюции. Эволюционное развитие человека происходило в основном в области психики, благодаря которой создавались и совершенствовались орудия труда. Расширялся диапазон воздействий человека на окружающий мир и круг ответных реакций внешнего мира. «С развитием техники опасность растет быстрее, чем совершенствуются психофизиологические особенности человека, и порой он оказывается не в состоянии противодействовать ей» [3].

Вторая причина состоит в том, что растет цена ошибки. Иногда человек просто не способен предвидеть возможные последствия своих действий. Не-

точное движение ремесленника могло привести к порезу или ушибу. К чему может привести неточное движение пилота или оператора сложной энергосистемы, невозможно даже представить. Современные технические средства значительно снижают вероятность ошибки, но при этом повышается ее цена.

Третьей причиной, способствующей росту травматизма, является адаптация человека к опасности. Пользуясь благами техники, человек привыкает к ней, забывает о возможной опасности. Иногда человек преднамеренно, ради сиюминутной выгоды, пренебрегает опасностью, не выполняет необходимые правила. Закономерность таких несчастных случаев становится очевидной лишь при анализе производственного травматизма в целом.

Виновником травмы часто оказывается человек вне зависимости от того, стал жертвой он сам или кто-то другой. Если несчастный случай происходит, например, вследствие поломки техники, виновником считается техника. Но ведь эту технику создал человек (возможно, с нарушением требований технологии) и готовил технику к эксплуатации тоже человек (скорее всего, с нарушением правил подготовки). Поэтому подобные случаи, по всей вероятности, также можно отнести на счет человеческого фактора.

Таким образом, имеется целый ряд объективных и субъективных факторов возникновения несчастных случаев по вине человека. Поэтому немалые надежды на успех в «излечении» человечества от травматизма связываются с науками о человеке, и в первую очередь, с психологией.

Начало психологическому изучению травматизма в промышленности было положено в XX веке. Первые работы в данной области были проведены в 1910 г. в Нью-Йорке в связи с запросом страховых обществ, заинтересованных в уменьшении расходов по оплате денежных компенсаций жертвам несчастных случаев. Английские исследователи производственного травматизма в 1919 г. обратили внимание на то, что из группы людей, выполняющих одну и ту же работу в одних и тех же условиях, отдельные работники вообще не имели травм. У других травм было мало – одна или две, а некоторые рабочие травмировались весьма часто. Повторяемость несчастных случаев с отдельными людьми можно было объяснить случайностью, тенденцией к совершению ошибок или врожденной предрасположенностью к несчастным случаям. Изучение фактов травмирования с применением метода статистического анализа привело исследователей к выводу, что имеющееся распределение несчастных случаев основано на индивидуальной предрасположенности к ним.

Теория психологической предрасположенности к несчастным случаям получила широкое распространение. Наиболее детально она была разработана Карлом Марбе. Он утверждал, что «причиной травм является общая предрасположенность человека к несчастным случаям, которая включает различные психологические и физиологические свойства» [4]. Большую часть этих свойств Марбе связывал со способностью переключаться, т. е. быстро менять установку и приспосабливаться к неожиданно возникающей ситуации. Люди с пониженной способностью переключаться на ту или иную ситуацию в наибольшей степени предрасположены к травматизму. Эта предрасположенность в основном является врожденной, но она может быть изменена под влиянием опыта и воспитания.

В нашей стране также проводились исследования, направленные на определение свойств, составляющих личную предрасположенность к травмам, разрабатывались тесты, позволяющих выявить ее своевременно. По мере накопления новых экспериментальных данных наряду с понятием *предрасположенность* стали использовать понятие *подверженность* и противоположное – *защищенность* от опасности (*травморезистентность*). Подверженность (защищенность) определяется большим количеством переменных: пол, возраст, навыки, опыт, особенности мотивации и характера и т. д. Подверженность может изменяться за счет воспитания, обучения и т. п. Предрасположенность при этом остается неизменной, она может лишь более или менее успешно компенсироваться свойствами личности.

Известный психолог, специалист в области безопасности труда, К. М. Гуревич предложил разделить все профессии на две большие группы – относительные и абсолютные. В относительных профес-

сиях способны безопасно работать все здоровые и обученные люди. В таких профессиях (станочник, маляр, ткачиха и др.) каждый может найти способы поведения, приемы труда, которые соответствуют его индивидуальным качествам, особенно свойствам нервной системы. Здесь приспособление человека к выполняемой работе происходит за счет формирования индивидуального стиля деятельности. В абсолютных профессиях (летчик, подводник, высотник и др.) надежно и безопасно работать могут далеко не все, для этого требуется соответствующая профессиональная пригодность. Здесь «согласование человека с его профессией осуществляется за счет профессионального отбора, причем одним из важнейших показателей профессиональной пригодности к работе по абсолютным профессиям является наличие соответствующих качеств нервной системы» [2].

Ученый М.А. Котик отмечает, что качества нервной системы работающего отражаются на процессе труда в зависимости от режима их функционирования. В самом общем плане выделяют три основных режима деятельности: минимальный, оптимальный и экстремальный:

- *минимальный режим* связан с решением наиболее простых задач в благоприятных условиях и при невысокой цене ошибки;

- *оптимальный режим* наиболее типичный для данной деятельности, отличающийся относительно большой нагрузкой и продолжительностью, требующей высокого внимания;

- *экстремальный режим* возникает при значительном усложнении процесса деятельности (усложнении внешних условий из-за возникновения аварийных ситуаций, непредвиденных обстоятельств или из-за резкого снижения возможностей человека, появления высоких опасностей и т. п.).

Очевидно, что «некоторые виды работ в ситуациях экстремального режима требуют определенных, врожденных свойств, которые не поддаются ни обучению, ни воспитанию, а значит, обеспечить безопасность труда в таких ситуациях может только профессиональный отбор» [3]. Здесь необходимо добавить, что с точки зрения ТБ, не менее опасным является и минимальный режим, который чреват состояниями «психического пресыщения» от монотонных, однообразных работ, вызывает отключение внимания и требует постоянного усилия, чтобы удержать необходимую концентрацию и сосредоточенность.

Таким образом, все нарушения техники безопасности, с точки зрения психологических корней, имеют два аспекта. Первый аспект – *личностный*. Он определяется социально-психологическими свойствами личности человека, его отношением, ответственностью, мотивами, интересами, потребностями. С позиции этого психологического аспекта необходимо и востребовано совершенствование организации труда, умелое использование «кнута и пряника» мотивации. Второй аспект психологических корней нарушений ТБ – *психический* – определяется состоянием и динамикой профессионально важных функций человека: внимания, мышления, эмоциональной устойчивости и др. С позиций этого аспекта вина

работника в нарушении правил ТБ – минимальна. Это его беда. И разновидности наказания, обращение к сознанию личности не исправят недостатки плохой памяти, неуравновешенности и т.д. Данная проблема решается только путем профессионального подбора работников, которым занимается *профессиография* – спектр психологии труда, комплексно изучающий профессии, особенно с высокой ценой ошибки. Вследствие изучения профессий составляются *психограммы*, где определяются требования профессии к работнику, указывается перечень профессионально-важных качеств работника. На производстве, особенно горном, металлургическом существует возможная и опасная несогласованность между высоким уровнем требований, предъявляемых к психическим качествам работника, и недостаточным уровнем у него этих качеств, т.е. по сути – неспособность работника выполнять свои профессиональные обязанности.

Требуют внимания и другие психологические факторы проблемы с безопасностью труда. Так, анализ статистических отчетов по производственному травматизму предприятий обнаруживает характерные и довольно распространенные в сфере нарушений ТБ, тенденции. Например, наглядно видна динамика изменений несчастных случаев в связи со стажем работы и разрядом. Большой процент несчастных случаев у работника, имеющего низкий квалификационный разряд и небольшой стаж работы (до 3 лет) объясняется не только отсутствием сформированных навыков и умений, недостаточным усвоением правил ТБ, но и социально-поведенческой зависимостью. Это происходит тогда, когда работники со стажем, сами пренебрегают правилами, и побуждают к этому новичков. Данные по проценту травматизма у работников с небольшим стажем работы коррелируют с данными по возрасту работников. Наиболее опасным периодом оказывается молодой возраст, особенно до 20 лет. Этому способствуют психологические причины, такие как самоуверенность и неосторожность молодого работника, а также стресс, бытовая неустроенность, финансовые трудности, ограничения, связанные с дисциплиной и т.д. Анализ показывает возрастание процента травматизма после пятнадцати лет работы, у рабочих с высокими квалификационными разрядами (6-8) и со значительным стажем работы (более 10 лет). Это явление также имеет психологическую причину – наличие у этой категории работников хорошей профессиональной подготовки и ответственного отношения к труду, порождают безответственность к собственной персоне, беззаботность и самоуверенность. Их предыдущий благополучный опыт стирает актуальность правил ТБ, порождает пренебрежение к соблюдению правил безопасности. Наиболее безопасным в этом плане может считаться стаж работы с 5 до 10 лет.

Необходимо также сказать и об инструктажах по ТБ. Серьезной проблемой является эмоциональная скудость предъявляемой информации, недостаточность использования зрительных, тактильных и других каналов информации. Кроме того, информация, получаемая работником, должна быть привязана к конкретной профессиональной деятельности, преоб-

разована в навыки, иначе, она быстро теряет свою дееспособность. Игнорирование данных факторов нередко, к сожалению, сводит на «нет» все усилия по организации инструктажей ТБ.

На безопасность труда в известной мере влияет и характер человека. Такие личные качества работника, как склонность к конфликтам, несдержанность, агрессивность по отношению к окружающим, нетерпимость, неуважение к правилам и нормам, искажают восприятие действительности, не позволяют адекватно реагировать на ситуацию. Список подобных качеств включает и такие порой полярные характеристики, как стремление выделиться, импульсивность и неуверенность в себе; нерешительность, повышенная тревожность, боязнь и авантюризм, склонность к риску. Объединяет все эти качества одно – заиклинность человека на себе, неумение или нежелание воспринимать объективную действительность.

Говоря о психологических предпосылках несчастных случаев, особо нужно отметить посттравматический синдром. Пережитые несчастные случаи оставляют глубокий след в психике пострадавших. Еще З. Фрейдом было введено понятие «травматический невроз» – состояние, возникающее у людей, переживших тяжелый несчастный случай, при котором они не могут забыть это событие, и оно воспринимается ими не как прошлое, а как-то, что им еще предстоит пережить. При этом причинами этого невроза являются не физические страдания от травм, а исключительно испуг от угрозы для жизни. Несчастные случаи, особенно повторяющиеся, могут привести к тому, что человек разуверится в своих возможностях работать безопасно и будет ждать новых происшествий, а такая готовность будет способствовать их появлению. Пережитые происшествия вызывают эмоциональные сдвиги, отражающиеся на психике человека.

Таким образом, все обозначенные проблемы требуют пристального внимания. Для профилактики безопасности труда необходимо объединить усилия и разработать совместные мероприятия служб по управлению персоналом и практических психологов, способных обеспечить психофизиологические аспекты данной проблемы. В первую очередь, необходимо разработать систему обязательного материального и морального реагирования на нарушение правил ТБ и мотивирования работников за их соблюдение. Необходимо совершенствовать процедуру инструктажа по ТБ с использованием современных технических средств, основываясь на психологических требованиях к усвоению материала. Желательно пересмотреть процедуру повторных инструктажей с работниками, имеющими большой трудовой стаж и высокие квалификационные разряды, с добавлением в них информации о психологических ловушках для данной категории трудящихся. Также, необходимо планировать решение долгосрочных задач, таких как, адаптация, разработка профессиограмм и психограмм на особо опасные профессии. В перспективе была бы полезной организация психологического освидетельствования у работников с высокой ценой ошибки. А также желательны психотерапевтические

мероприятия с людьми, попавшими в несчастные случаи, с целью снятия посттравматического синдрома. Проведение всех этих профилактических мероприятий позволит использовать имеющиеся ресурсы безопасности в защите работников, даст возможность предотвратить нарушения, и в конечном итоге – сделать труд более удобным и гармоничным, а предприятие более успешным и эффективным. Таким образом, «профилактика производственного

травматизма – единственный эффективный метод борьбы с ним [1].

Литература

1. *Вольхин С.Н.* Охрана труда на производстве и в учебном процессе. – М., 2006.
2. *Гуревич К.М.* Дифференциальная психология и психодиагностика. – СПб., 2008.
3. *Котик М.А.* Психология и безопасность. – М., 1987.
4. *Безопасность труда в промышленности.* – 2012. – № 9.

УДК 373.31

**В.П. Карачева, Е.В. Яковлева**

Череповецкий государственный университет

### Диагностика сформированности познавательных интересов у младших школьников

Проблема формирования познавательных интересов школьников в процессе обучения занимает одно из ведущих мест в современных психолого-педагогических исследованиях. От решения этой проблемы в начальных классах в значительной степени зависит эффективность учебного процесса, поскольку интерес является важным мотивом познавательной деятельности младшего школьника, и, одновременно, основным средством ее оптимизации.

Развитие широких познавательных интересов, инициативы и любознательности, мотивов познания и творчества обучающихся является одним из ценностных ориентиров образования, обеспечивающих формирование личности как идеального представителя гражданского общества, обозначенных в ФГОС НОО [4].

Проблемы, связанные с изучением познавательных интересов школьников, активно разрабатываются в психологии и педагогике. Ученые обращались к выявлению психологических закономерностей интереса (М.Ф. Беляев, Л.И. Божович, Л.А. Гордон, А.Л. Невский, И.М. Цветков), к связи интересов и потребностей (Б.Г. Ананьев, Г.К. Гумницкий, С.Л. Рубинштейн), склонностей ребенка (А.Г. Ковалев). Способы формирования познавательного интереса с учетом возрастных особенностей учащихся и возможностей содержания учебных предметов исследовались В.Б. Бондаревским, М.А. Даниловым, Н.Г. Морозовой, Ф.К. Савиной, М.Н. Скаткиным, Г.И. Щукиной и др. Вопросы о характере и динамике развития познавательных интересов младших школьников в зависимости от условий обучения, профессиональной позиции педагога рассматривались В.В. Давыдовым, А.К. Дусавицким.

В целом, познавательный интерес понимается учеными как интегральное образование личности, имеющее сложную структуру, в состав которой входят как отдельные психические процессы (интеллектуальные, эмоциональные, регулятивные), так и объективные и субъективные связи человека с миром, выраженные в отношениях.

С точки зрения Г.И. Щукиной, познавательный интерес – это «избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями» [5, с.23]. Психологи утверждают, что истоки интереса лежат в общественной жизни, что развивается и обогащается интерес в деятельности, в которой формируется и конкретное содержание интересов человека, т.е. источником познавательного интереса является жизнь, окружение человека.

Познавательный интерес младшего школьника обладает специфическими особенностями, которые проявляются при анализе его содержания, устойчивости, осознанности и действенности. В работах Л.И. Божович, М.В. Матюхиной и др. отмечается, что при очевидной широте познавательные интересы младших школьников носят эпизодический характер, поверхностны, мало осознанны и не приобретают действительной мотивационной функции [3]. В то же время результаты экспериментальных исследований (В.В. Давыдов, А.К. Дусавицкий, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин) свидетельствуют о том, что уровень познавательного интереса младшего школьника определяется не только возрастными возможностями учащихся, но и в значительной степени характером обучения, условиями протекания образовательного процесса [2].

Важность развития познавательных интересов в младшем школьном возрасте имеет особую значимость для приобретения таких черт, как действительность, выражающаяся в активной деятельности ребенка, направленной на ознакомление с предметами и явлениями социальной действительности, в преодолении трудностей и проявлении волевых усилий для достижения цели.

Таким образом, прежде чем формировать познавательные интересы младших школьников, необходимо выявить и знать их, понимать уровень сформированности интересов у обучающихся.

Педагогическая диагностика обеспечивает обратную связь в педагогической системе. С помощью нее можно получить данные о состоянии и уровне сфор-

мированности познавательных интересов младших школьников, корректировать процесс их формирования; предвидеть, предсказывать, прогнозировать изменения в развитии и формировании познавательных интересов младших школьников в будущем; в процессе диагностирования педагог имеет возможность оказывать воспитательные воздействия на обучающихся.

Изучение сформированности познавательных интересов у детей младшего школьного возраста требует разработки диагностического аппарата.

В нашем исследовании были определены следующие критерии и показатели сформированности познавательных интересов младших школьников, на основе исследований Г.И. Щукиной:

- интеллектуальная активность – как проявление интереса к установлению закономерностей; оперирование фактами; стремление находить информацию и делиться ею с окружающими;
- любознательность – склонность к приобретению новых знаний; пытливость; интересы учащихся.
- регулятивные процессы – сосредоточенность; слабая отвлекаемость; эмоциональные проявления [6].

На основании выделенных критериев и показателей были определены уровни сформированности познавательных интересов у младших школьников.

Обучающиеся, находящиеся на высоком уровне сформированности познавательных интересов, проявляют интерес к установлению причинно-следственных связей, к выявлению закономерностей, к установлению признаков явлений, действующих в различных условиях. Этот уровень сопряжен с элементами исследовательской творческой деятельности, с приобретением новых и совершенствованием прежних способов учения.

Средний уровень определяется познанием существующих свойств предметов или явлений, требующих поиска, догадки, активного оперирования знаниями, приобретенными способами. На этом уровне познавательный интерес связан с решением задач, в которых младшего школьника интересует не столько принцип действия, а сколько факты. Интерес уже не находится на поверхности отдельных фактов, но еще и не проникает настолько в познание, чтобы обнаружить закономерности.

Низкий уровень характеризуется отсутствием у младших школьников интереса к изучаемому материалу, занимательным явлениям содержания образовательного процесса, которые фигурируют в информации, получаемой на занятии ребенком; отсутствием стремления находить информацию в дополнительных источниках, нежеланием участвовать в учебной деятельности, не сосредоточенностью внимания на получение информации.

Основным методом диагностики познавательных интересов младших школьников в нашем исследовании является метод наблюдения, который дает возможность собрать факты, проследить сам процесс становления и развития интересов у отдельных учащихся, установить силу и слабость различных приемов побуждения познавательных действий обучающихся младшего школьного возраста. Наблюдение

по выделенным выше критериям и показателям осуществлялось на учебных занятиях.

Данные метода наблюдения были дополнены диагностическими методиками, представленными в таблице.

Таблица

Диагностические методики изучения познавательных интересов младших школьников

Методы	Цель метода	Авторы, источники
Методика «Выявление уровня познавательного интереса». Метод: анкетирование.	Цель: определение уровня сформированности стремления обучающихся находить информацию и делиться ею с окружающими.	Авторская методика
Методика «Познавательная активность младшего школьника». Метод: анкетирование.	Цель: оценка степени выраженности познавательной активности младших школьников, склонности к приобретению новых знаний.	А.А. Горчинская [1]
Методика «Познавательные интересы школьника». Метод: анкетирование.	Цель: определение степени выраженности познавательных интересов школьников.	К.Н. Волков [1]
Методика «Шкала выраженности учебно-познавательного интереса». Метод: анкетирование (учителя).	Цель: определение уровня сформированности учебно-познавательного интереса обучающихся.	Г.Ю. Ксензова [4]
Методика определения силы познавательной потребности. Метод: анкетирование	Цель: выявление интенсивности познавательной потребности	В.С. Юркович [2]

Базой исследований явилась МОУ СОШ № 1 г. Череповца. Выборка составила 24 человека (1 класс, 7-8 лет).

Результаты комплексного анализа данных, полученных в ходе наблюдения и при проведении всех методик, представлены в виде круговой диаграммы, на которой отражены уровни сформированности познавательных интересов у младших школьников (рис.1).

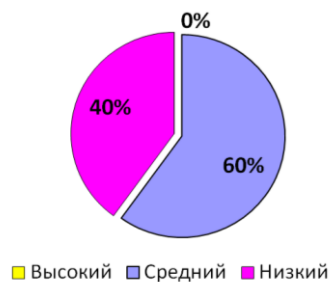


Рис.1. Результаты диагностики сформированности

познавательных интересов у младших школьников

Результаты диагностики показали, что у большинства обучающихся (60%) средний уровень сформированности познавательных интересов. Младшие школьники, находящиеся на данном уровне, могут с помощью самостоятельного поиска информации, догадки, активного оперирования имеющимися знаниями познать существующие свойства предметов и явлений, однако при решении познавательных задач их в основном интересуют конкретные факты, закономерности они обнаруживают только с помощью учителя.

У 40% младших школьников выявился низкий уровень сформированности познавательного интереса. Обучающиеся, находящиеся на данном уровне, не проявляют интереса к изучаемому материалу, не стремятся самостоятельно находить нужную учебную информацию, не умеют использовать словари, справочники, хрестоматии и др. литературу как дополнительные источники для пополнения своих знаний.

Полученные результаты диагностики познавательных интересов младших школьников позволяют спланировать и скорректировать работу по дальнейшему их развитию.

Таким образом, предложенный нами диагностический инструментарий может использоваться учи-

телями начальных классов и педагогами дополнительного образования для выявления уровня сформированности познавательных интересов младших школьников и для эффективной организации учебно-воспитательного процесса.

#### Литература

1. Баранова Э.А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников. – СПб.: Речь, 2005. – С. 45-46.
2. Дусавицкий А.К., Репкин В.В. Исследование развития познавательных интересов младших школьников в различных условиях обучения // Вопросы психологии, 1975. – №3 – С.92-102.
3. Матюхина М.В., Спиридонова С.Б. Развитие личности и познавательных процессов в младшем школьном возрасте: Учебное пособие. – Волгоград: Перемена, 2005. – С. 20.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2010. – С. 23 – (Стандарты второго поколения).
5. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979.
6. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988.

УДК 377

*Н.А. Карузина*

Череповецкий государственный университет

### **Мотивация к занятиям физическими упражнениями и ее использование для повышения эффективности занятий по физическому воспитанию со студентами**

Мотивация к физической деятельности – особое состояние личности, направленное на достижение оптимального уровня физической подготовленности и работоспособности. Процесс формирования интереса к занятиям физической культурой и спортом – это многоступенчатый процесс: от первых простейших гигиенических знаний и навыков до глубоких психофизиологических знаний теории и методики физического воспитания и интенсивных занятий спортом [3].

Мотив – это внутренняя движущая сила, которая побуждает человека к действию. В работах последнего десятилетия преобладает мнение, что формирование морально-ценностного отношения к своему здоровью, здоровых навыков и здорового образа жизни в целом – одно из приоритетных направлений в воспитании молодежи. В основу всего мотивационного-формирующего процесса положен принцип сознательности и активности: ничто не может быть введено в сознание человека при его пассивном или негативном отношении. Ученые утверждают что сознательное отношение к занятиям физическими упражнениями и эффект наблюдается там, где сту-

денты четко знают, с какой целью им нужно двигаться, какого уровня (кондиции) нужно достичь и чем это может быть полезно в будущем [1].

Низкий уровень мотивационных установок на здоровый образ жизни у молодежи и несформированность потребности к занятиям физической культурой, безусловно вызваны слабой организацией физкультурно-оздоровительной и спортивной работы. В связи с этим большое значение приобретает изучение структуры мотивационного комплекса в занятиях физкультурно-оздоровительной деятельностью студенческой молодежи, поиск методов ее повышения, так как мотивация является неотъемлемым компонентом успешной физкультурно-спортивной деятельности [1].

Нами было проведено социологическое исследование с целью изучения наиболее значимых мотивов к занятиям физическими упражнениями и выявлению предпочтений студентов в сфере физической культуры. В качестве респондентов выступали студенты Череповецкого Государственного Университета. Общий объем выборки составил 120 студентов разных курсов и специальностей.



В ходе исследования было выявлено, что у студентов преобладают внутренние мотивы, связанные с удовлетворением процессом деятельности. На утверждение: «Я получаю удовольствие от занятий физической культурой и спортом» 36% (44 студента) ответили «Не всегда», «Да» – 46% (55 студента) «Нет» – 18% (21 студент). Это указывает на то, что физическая культура не обеспечивает более полное удовлетворение индивидуальных потребностей и интересов студентов.

На втором месте стояли мотивы, связанные с перспективой. Большинство студентов на вопрос: «Почему я занимаюсь физической культурой и спортом?» – ответили «похудеть», «иметь эстетически красивое тело», меньшее число респондентов ответили «нарастить мышечную массу», «укрепить свое здоровье», «занимаюсь за кампанию», «это модно». На вопрос: «Как часто я занимаюсь физической культурой?» были получены следующие ответы: «Регулярно» – 22% (26 студентов), «Иногда» – 48% (58 студентов), «Редко» – 30% (36 студентов). Это говорит о том, что основная масса студентов не уделяет должного внимания укреплению своему здоровью и занятиям физической культурой.

Третьими по значимости стояли внешние отрицательные мотивы. Необходимо было выяснить, что препятствует молодым людям заниматься физкультурной деятельностью. Основной причиной является нехватка времени, так ответили 25% испытуемых; лень, усталость, отсутствие желания заниматься 45% респондентов; нехватка спортивно-технологического оборудования для полноценных занятий – 22%; отсутствие навыков и привычки к занятиям – 8%.

Основной целью проведенного нами опроса было выявление предпочтений студентов в сфере физической культуры. В ходе обработки результатов, можно сказать, что от занятий физкультурной деятельности девушки хотят получить снижение веса, а юноши хотят получить подтянутое тело. Девушки отдают предпочтение упражнениям на растяжку и для укрепления осанки, хотели бы заниматься фитнесом, шейпингом. Юноши же предпочитают в первую очередь занятия тяжелой атлетикой, затем спортивные игры и плавание.

В ВУЗах академические занятия по физической культуре проводятся по единой для всех студентов учебной программе на основе общей физической подготовки. Она не предусматривает индивидуальные возможности студента, его мотивы и потребности. Следовательно, при такой организации занятий у студентов теряется интерес к дисциплине «Физическая культура», снижается посещаемость и эффективность занятий [1].

Более того одним из результатов физкультурно-оздоровительной деятельности является снятие нервно-психического напряжения, что очень важно для студенческой молодежи в условиях повышенной учебной нагрузки. Это связано с тем, что активные занятия физическими упражнениями играют значи-

тельную роль в повышении психической, умственной и эмоциональной устойчивости человека. Поэтому физическая культура приобретает особую социальную значимость в развитии личности, сохранении и укреплении здоровья, а также в продуктивной профессиональной деятельности [1].

Итак, что необходимо предпринять для того, чтобы физическая культура заняла достойное место в здоровом образе жизни студентов? Как и чем мотивировать студентов заниматься физической культурой?

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы: необходима целенаправленная работа по приобщению студенческой молодежи к физической культуре как одного из важнейших слагаемых в формировании здорового образа жизни и эффективных средств по укреплению и сохранению здоровья у студентов. В связи с этим основной задачей физической культуры в ВУЗе является развитие познавательного интереса студентов к занятиям физической культурой. Для решения данной задачи, во-первых, следует учитывать индивидуальные возможности и предпочтения студентов в выборе вида физкультурно-оздоровительной деятельности, а во-вторых необходимо формировать у студентов осознанную потребность в физической культуре, здоровом образе жизни и сохранении собственного здоровья. Из этого следует, что нужно разнообразить занятия по физической культуре, посредством включения в программу высших учебных заведений игрового и соревновательного методов, нетрадиционных видов физической культуры, которые позволяют в процессе физической деятельности каждому студенту реализовать собственные потребности в движении. Вместе с тем, большое значение имеет донесение до студентов взаимосвязи занятий физической культурой с главными объектами заботы о физическом состоянии, приоритетными ценностями здорового образа жизни. Это все в целом поможет сформировать у студенческой молодежи потребность заниматься физкультурной деятельностью на протяжении всей последующей жизни, осознать, что это необходимо в их дальнейшей профессиональной деятельности.

#### Литература

1. Бауэр В.А. Формирование интересов и потребностей к занятиям физической культурой и спортом у будущих учителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1987.
2. Беляничева В. В. «Формирование мотивации занятий физической культурой у студентов» // Физическая культура и спорт: интеграция науки и практики. – Саратов, 2009.
3. Сырвачева И.С. Мотивация самостоятельных занятий физическими упражнениями. – Владивосток, 2003.
4. Чешихина В.В., Кулаков В.Н., Филлимонова С.Н. Физическая культура и здоровый образ жизни студенческой молодежи: учеб. пособие. – М.: Союз, 2000.



### Некоторые аспекты становления речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов

В течение последних десятилетий профессия психолога неизменно занимает высокое место в рейтинге популярности, постоянно расширяется сфера психологических услуг, повышается ценность данных знаний у населения нашей страны. Следовательно, возрастает интерес к изучению процесса подготовки и становления профессиональных психологических кадров.

В настоящее время в психологии широко исследуются профессиональные компетенции, пути и кризисы профессионального становления психолога. Однако некоторые аспекты остаются недостаточно изученными, но в силу специфики данной профессии являются чрезвычайно актуальными. При всем многообразии существующих средств реализации профессиональной деятельности основным инструментом работы психолога остается его личность и ее особенности. От специалиста требуется, чтобы он «выступал не только как экспериментатор, а как проникательный и способный помочь собеседник» [1, с. 107]. Крайне важным в работе психолога является построение профессионального речевого высказывания и осмысление речи партнера по общению, что вкуче характеризует речемыслительную деятельность специалиста.

На сегодняшний день как в теоретическом, так и в практическом плане проблема формирования речемыслительной деятельности психолога остается слабо изученной. Отдельные исследования профессиональной речи специалиста и его профессионального мышления недостаточно характеризуют данный аспект деятельности психолога.

И в рамках классического университетского образования формированию речемыслительной деятельности будущих психологов уделяется недостаточно внимания, часто молодые специалисты проходят стихийный путь становления своей речемыслительной деятельности, что приводит к возникновению ряда трудностей при столкновении с реальной профессиональной задачей.

Среди речевых ошибок начинающих психологов исследователями отмечаются: использование профессиональной терминологии без объяснения значений терминов, многословность или длительное бесцельное молчание, неточные названия чувств, неправильные формулировки мыслей, невнимательность к словам клиента, искажения в процессе репродукции текста и интерпретации [5].

Т.В. Рыцарева отмечает, что начинающий психолог часто испытывает затруднения в процессе интерпретирования запроса клиента и формулирования гипотезы в силу недостаточности собственного опыта практической деятельности [8]. Обозначенные

проблемы красноречиво свидетельствуют о недостаточной сформированности речемыслительной деятельности у молодых специалистов.

Часто при наличии серьезного теоретического базиса и развитой личностной профессиональной мотивации начинающий психолог сталкивается с противоречием между собственной высокой теоретической компетентностью и крайней неготовностью к практической деятельности. Так как, с одной стороны, ему не хватает опыта, а с другой – он не привык самостоятельно формулировать профессиональное высказывание, спонтанно решать и преобразовывать практические задачи речевыми средствами, что составляет большую часть профессиональной деятельности психолога.

В связи с этим у нас возник интерес к изучению речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов и процесса ее становления. Мы рассматриваем речемыслительную деятельность специалиста в широком плане как процесс, интегрирующий в себе наглядно-действенное, наглядно-образное и вербальное мышление субъекта и направленный на формулирование и осмысление речевого высказывания. Такое понимание речемыслительной деятельности основывается на учении Л.С. Выготского, доказавшего взаимозависимость речи и мышления, но не тождественность данных процессов [2].

Профессиональная речь психолога всегда связана с его профессиональным мышлением, базируется на нем, а профессиональное мышление специалиста часто облекается в речевую форму для решения конкретной практической задачи. Следовательно, можно рассматривать в совокупности имеющиеся взгляды на профессиональное мышление психолога (В.П. Андронов, Н.П. Локалова, А.К. Маркова, К.М. Романов, Е.Э. Смирнова) и его профессиональную речь (Н. К. Гарбовский, Н. Т. Ерчак, Л.Б. Никольский, О.Н. Паршина). Исходя из этого, цель речемыслительной деятельности психолога – изучение собственной психической реальности специалиста и исследование психической реальности другого субъекта, которые зафиксированы в научных понятиях. Основу речемыслительной деятельности психолога составляют профессиональные речемыслительные действия и операции, направленные на решение профессиональной задачи.

Специфичность профессиональной деятельности и задач психолога позволила нам выделить психологические особенности его речемыслительной деятельности, которые, с одной стороны, определяют терминологическое своеобразие речемышления, а с другой стороны, свидетельствуют об особенностях речемыслительных операций, направленных на

смысловое преобразование практических задач. Опираясь на подход Т.К. Решетниковой к проблеме формирования речемыслительной деятельности на примере обучения иностранному языку, мы выделили три группы психологических особенностей речемыслительной деятельности психолога: языковые, собственно речевые и смысловые [7].

К языковым особенностям речемыслительной деятельности относится профессиональный словарный запас специалиста, логическая его организация и интегративные семантической памяти. Грамотная речь профессионала основана на рациональном употреблении терминов: чем более структурированным будет словарный запас специалиста, тем эффективнее будет его профессиональное взаимодействие.

В качестве второго параметра выделяются собственно речевые особенности речемыслительной деятельности: это сочетание таких ее качеств, как продуктивность и динамичность. Данный параметр отражает степень мыслительной активности и скорость продуцирования речевого высказывания.

К смысловым особенностям речемыслительной деятельности относятся такие ее показатели, как гибкость и креативность вербального мышления, что лежат в основе быстрого переключения на новую языковую систему средств и способов формирования и формулирования мысли. Развитые смысловые особенности речемыслительной деятельности предполагают умение построить четкий план, спрогнозировать результат его реализации и своевременно перестроить речь в соответствии с изменяющимися условиями.

Основываясь на взаимосвязи языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности, выделены ее типы, в зависимости от уровня выраженности того или иного параметра [4].

Первый тип предполагает высокий уровень развития всех трех групп особенностей речемыслительной деятельности. Он встречается у 29% обучающихся.

Второй тип характеризуется только двумя хорошо сформированными особенностями и, соответственно, делится на три подтипа в зависимости от того, какой из трех параметров находится на низком уровне развития. Такое сочетание языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемышления проявляется у 14% испытуемых.

Третий тип речемыслительной деятельности предполагает наличие только одной развитой стороны речемышления и также делится на подтипы, в соответствии с тем, какой из трех параметров находится на высоком уровне развития, к данному типу относятся 22% студентов.

Четвертый тип является неблагоприятным и характеризуется низким уровнем развития языковых, собственно речевых и смысловых особенностей речемыслительной деятельности. Такое сочетание параметров речемышления встречается у 33% обучающихся.

Процесс становления речемыслительной деятельности психолога не ограничивается этапом профессионального обучения. Предположительно типы ре-

чемыслительной деятельности на практике проявляют себя в рамках той ли иной стратегии, что характеризуется предпочтением студентов – будущих психологов решать учебно-профессиональные задачи определенным способом, используя различные приемы и операции.

На основе теоретического анализа подходов к пониманию стратегий личностно – профессионального развития (К.А. Абульханова – Славская, Л.И. Анциферова, Л.М. Митина, С.Л. Рубинштейн и др.) нами были выделены стратегии становления речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов: адаптивная и преобразующая.

Первая связана с пассивным приспособлением к существующей ситуации. В процессе решения учебно-профессиональных задач студент, выбирая такой путь, ориентируется на готовые варианты решения.

Более продуктивной, на наш взгляд, является преобразующая стратегия становления речемыслительной деятельности, связанная с самостоятельностью, проявлением творческой активности субъекта и направленностью на практическое преобразование действительности. В рамках такой стратегии студент отстаивает свою независимость от внешнего давления и ожиданий других людей. Обозначенные преимущества преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности утверждают необходимость воспитывать в будущем специалисте определенное смысловое отношение к решению практических задач, активно воздействовать на глубинные механизмы функционирования психики.

Внутренние компоненты преобразующей стратегии с точки зрения Л.М. Митиной – это профессиональная компетентность, творческая практическая направленность личности. Регулятором личностно-профессионального развития является осознание и преобразование внутренних противоречий [6].

В практическом плане показателями сформированности данной стратегии становления речемыслительной деятельности выступают следующие характеристики: развитый внутренний диалог и выраженная интенциональность речемыслительной деятельности, связанная со смысловым преобразованием практических задач.

Внутренний диалог непосредственным образом связан с осознанием и преобразованием внутренних противоречий. Под внутренним диалогом понимается развертывание внутренней речевой активности субъекта, направленной на значимые для него объекты действительности и собственное «Я», специфика данной активности определяется взаимодействием двух и более несовпадающих точек зрения, которые рассматриваются одним и тем же субъектом [3].

Интенциональность речемыслительной деятельности, связанная со смысловым преобразованием практических задач, показывает способность индивида к преобразованию определенной ситуации в неопределенных, меняющихся условиях. Она определяет профессиональное самосознание индивида, требует от него принятия ответственных решений, активизирует творческую направленность.

Ввиду отсутствия методик диагностики стратегий становления речемыслительной деятельности у сту-

дентов – будущих психологов нами был выбран путь их анализа на основе сочетания у испытуемых разного уровня развития внутреннего диалога и уровня выраженности интенциональности речемыслительной деятельности, связанной со смысловым преобразованием практических задач (сокращенно – уровень интенциональности). Низкий уровень развития внутреннего диалога и низкий уровень интенциональности речемыслительной деятельности определяют адаптивную стратегию становления речемыслительной деятельности. И наоборот, преобразующая стратегия предполагает высокий уровень развития внутренней диалогичности и интенциональности речемыслительной деятельности.

Анализ полученных эмпирических данных показал, что 25% студентов демонстрируют преобразующую стратегию становления речемыслительной деятельности. Примерно такое же количество испытуемых (23%) обладают адаптивной стратегией становления речемыслительной деятельности. Оставшиеся 52% демонстрируют смешанную стратегию становления речемыслительной деятельности, когда один из показателей использования преобразующей стратегии проявляется на высоком уровне, а другой на низком.

Нами были изучены показатели использования различных стратегий становления речемыслительной деятельности студентами – будущими психологами разных типов речемыслительной деятельности.

Среди обучающихся первого типа 44% ориентируются на преобразующую стратегию становления речемыслительной деятельности и 56% – на смешанную, адаптивную стратегию из данной группы не использует никто. Среди студентов, относящихся ко второму типу речемыслительной деятельности, 31% ориентируются на преобразующую стратегию становления речемыслительной деятельности, 50% – на смешанную и 19% – на адаптивную стратегию. Прослеживается тенденция – чем выше уровень самостоятельности и ответственности испытуемого в принятии решений, тем выше уровень развития психологических особенностей его речемыслительной деятельности. Так в группе испытуемых третьего типа речемыслительной деятельности только 21% респондентов склонны использовать преобразующую стратегию, а адаптивная характерна уже для 38% испытуемых. И показателен анализ стратегий ста-

новления речемыслительной деятельности у студентов четвертого типа речемыслительной деятельности: только 5% обучающихся опирается на преобразующую стратегию становления речемыслительной деятельности, а многие (46%) ориентированы на адаптацию.

Таким образом, можно сделать вывод, что актуализация преобразующей стратегии становления речемыслительной деятельности выступает эффективным психологическим условием ее формирования.

Полученные данные позволили нам планировать и осуществлять развивающую и коррекционную работу, направленную на формирование речемыслительной деятельности у будущих психологов. Дальнейшей задачей нашего исследования является анализ результатов формирующего эксперимента, направленного на развитие речемыслительной деятельности психологов.

#### Литература

1. Аминов Н.А., Молоканов М.В. О компонентах специальных способностей будущего школьного психолога // Психологический журнал. – 1992. – № 5. – С. 104 – 110.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. – 5 изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999.
3. Каширская Е.В. Роль внутреннего диалога в процессе формирования речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов // Вестник Череповецкого государственного университета. – Череповец, 2013. – №1 (46). – Т.2 – С. 128 – 131
4. Каширская Е.В. Типы речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов // Вестник Череповецкого государственного университета. – Череповец, 2012. – №2(38). – Т.1 – С. 153–156.
5. Минакова М. Исследование ошибок начинающих психологов-консультантов. – URL: <http://maria-psy.ru/?q=nauchno-issledovatel'skie-statji>. – 25.11.2013.
6. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта: Московский психолого-педагогический институт, 1998.
7. Решетникова Т.К. Зависимость успешности овладения иностранным языком от особенностей речемыслительной деятельности субъекта обучения (на материале иноязычных способностей): Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1981.
8. Рыцарева Т.В. Трудности первых шагов психолога-консультанта. – URL: <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2619>. – 20.10.2013.

УДК 37.018.2

**М.М. Косаренкова**

Череповецкий государственный университет

### Диагностика и развитие умений педагогической техники у будущих учителей начальных классов

Умения педагогической техники, как считают И.А. Зязюн, В.А. Сластенин и другие ученые, составляют основу педагогического мастерства учителя и им должно уделяться особое внимание в про-

фессиональной подготовке педагога. В.А. Сластенин определяет педагогическую технику как совокупность профессиональных умений и навыков, которая необходима для эффективного применения системы

методов педагогического воздействия на отдельных учащихся и коллектив в целом В.А. Ильев определяет ее как форму организации поведения учителя в обстоятельствах школьного урока, искусство приема взаимодействия с воспитанником. В.В. Гузев включает в педагогическую технику средства и приемы, (плюс личностные особенности учителя) интуицию и манеру поведения, мимику, жесты и прочее, считая, что она постигается через образцы и примеры.

И.А. Зязюн выделяет в педагогической технике две группы умений:

1) умения управлять собой (владение своим телом, эмоциональным состоянием, техникой речи, мимикой);

2) умения взаимодействовать в процессе решения педагогических задач (дидактические, организаторские, контактного взаимодействия, актерско-режиссерские и пр.).

В своей работе мы придерживаемся следующих этапов по развитию умений педагогической техники у будущих учителей начальных классов:

1 – этап подготовки: диагностика умений педагогической техники;

2 – этап осознания: информирование студентов о выявленных проблемах и способах их преодоления, применение упражнений на самораскрытие;

3 – этап формирования: проведение тренингов развития умений педагогической техники;

4 – этап действия: проигрывание педагогических ситуаций на практических занятиях и самостоятельное их решение студентами во время педагогических практик.

Диагностика является первым этапом работы со студентами. При ее организации мы руководствовались требованиями, выделенными Л.М. Митиной:

- создание внутренней мотивации саморазвития и самосовершенствования у членов группы в ходе компетентного разъяснения диагностируемых показателей личности специалиста;

- данные диагностики ориентированы на обогащение представлений обследуемых о себе, формирование аутокомпетентности;

- диагностические процедуры предусматривают активное участие членов группы в проектировании и обсуждении профессионально-психологического профиля личности, обработке полученных данных и их интерпретации;

- при проведении личностно-развивающей диагностики применяются диалогические техники: беседы, тренинги, ролевые игры, психологическое консультирование;

- интерпретация индивидуальных данных диагностики осуществляется в щадящем режиме, наряду с наиболее вероятной гипотезой рассматривается и противоположная, при этом соблюдается принцип «презумпции невиновности»;

- психодиагностика направлена на комплексную оценку личности специалиста, обобщение результатов диагностики по группе в целом кладется в основу программы развития метаобразований специалиста;

- повторная диагностика социально-профессиональных метаобразований личности через 2-3 года становится основой психологического сопровождения профессионального роста и карьеры специалиста [5].

Для диагностики умений педагогической техники мы используем методики, описанные Л.И. Булдыгиной и О.Г. Красношлыковой, такие как «Хорош ваш голос или плох?», «Коммуникабельны ли вы?», «Насколько хорошо вы владеете собой», тесты по самооценке имиджа, определению эмпатийных тенденций и рефлексивных способностей, необходимых для педагогического общения, комплексную методику изучения профессионализма педагога [2]. Также мы диагностируем социально-коммуникативную компетенцию и педагогическую компетентность (по решению профессиональных задач) с помощью методик Э.Ф. Зеер, А.М. Павловой, Э.Э. Сыманок, О.Н. Шахматовой [4]. Изучаем предрасположенность к конфликтному поведению по методике К. Томаса (адаптированной Н.В. Гришиной), определяем стратегии психологической защиты в общении с партнерами и коммуникативную толерантность (методика В.В. Бойко), анализируем индивидуальный стиль профессионально-коммуникативной деятельности (методика А.К. Марковой) [5], [6].

Некоторые вышеуказанные методики основаны на самооценке, поэтому результаты не всегда соответствуют истинному уровню сформированности умений педагогической техники. Как правило, самооценка студентов бывает завышенной, хотя встречаются случаи заниженной самооценки. Поэтому, наблюдая за студентами во время практических занятий, используя комплекс взаимодополняющих методик, а также оценку членов группы, мы корректируем самооценку студентов. Так, например, большинство студентов после педагогической практики в школе считают, что у них сформированы навыки ораторского искусства, однако их ответы на практических занятиях, а также более глубокий анализ их педагогического опыта говорят о том, что над этими навыками необходимо целенаправленно работать.

Мы выделяем пять уровней сформированности умений педагогической техники. По результатам диагностики только 12% учителей первой категории и 34% учителей высшей категории находятся на высоком уровне сформированности данных умений. Такие учителя умеют управлять своим телом, голосом, эмоциональным состоянием, владеют техникой речи и выразительной мимикой, умеют снимать физическое и психическое напряжение; коммуникабельны, обладают эмпатией и рефлексией, социально-коммуникативной адаптивностью и толерантностью; умеют предотвращать и разрешать конфликты, осознают «барьеры общения», психологические защиты и манипуляции, умеют их преодолевать; владеют организаторскими и актерско-режиссерскими умениями, навыками контактного взаимодействия; профессионально решают педагогические задачи; внешний вид и поведение соответствуют педагогическому имиджу.

18% учителей первой категории и 56% учителей высшей категории по результатам диагностики были

отнесены к уровню выше среднего. Большая часть учителей 1 и 2-й категорий (70% и 74% соответственно), также как студентов (см. таблицу ниже) владеют умениями педагогической техники на среднем уровне. В таблице приведены данные обследования одних и тех же студентов на третьем и пятом году обучения. Диагностика на 3-м курсе проводилась до педагогической практики, на 5-м курсе после практики.

Таблица

Результаты диагностики умений педагогической техники

Уровни Группы	низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий
Студенты 3-го курса	8 %	32 %	52 %	8 %	
Студенты 5-го курса		16 %	60 %	24 %	

Наименьшие значения получили показатели вербальной и невербальной педагогической техники, умений управления своим эмоциональным состоянием, в том числе в конфликтной ситуации, умений конструктивно преодолевать трудности педагогического общения. Именно данным умениям мы стараемся уделить наибольшее внимание на занятиях дисциплины «Педагогическая техника» со студентами 5-го курса.

Студентам читаются лекции по следующим темам: «Сущность педагогического мастерства», «Педагогическое общение», «Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе», «Управленческие, организационные, актерско-режиссерские умения педагога», «Педагогический имидж». Практические занятия проводятся по темам: «Физическая и психическая раскрепощенность педагога», «Мимика и пластика педагога», «Основы техники речи: дыхание, голос, дикция», «Ораторское искусство», «Техника групповой работы». Студенты изучают классические труды по педагогическому общению В.А. Кан-Калика, А.А. Леонтьева, работы современных исследователей А.А. Калужного, В.М. Целуйко, на практических занятиях используются материалы тренингов И.В. Вачкова, А.А. Панфиловой, М.М. Рыбаковой, Н.В. Самоукиной и др. Проигрываются педагогические ситуации, которые возникали во время практики студентов, используются также задачи, описанные в психолого-педагогической литературе (например, «Конфликт на уроке», «Родительское собрание», «Педсовет», «Подготовка школьного праздника» [1], [3], [5]).

По окончании дисциплины студенты знают сущность понятий «педагогическое мастерство», «педагогическая техника», «педагогический имидж», «педагогическое общение»; содержание умений педагогической техники; основы техники речи, культуры

делового общения; основы конфликтологии; типы манипуляций и способы защиты от них; основы ораторского искусства; компоненты пантомимики; технику групповой работы (развитие сплоченности школьного коллектива и пр.). Большинство студентов осознают значимость умений управлять собой (владеть своим телом, эмоциональным состоянием, техникой речи, мимикой), взаимодействовать в процессе решения педагогических задач (управленческих, организаторских, актерско-режиссерских и пр.), разрешать конфликт и справляться с агрессией, снимать физическое и психическое напряжение, публично выступать и презентовать себя, читать и применять «язык жестов», создавать профессиональный имидж. Над этими умениями студенты продолжают работать самостоятельно в процессе подготовки и прохождения педагогической практики.

В настоящее время в профессиональную подготовку бакалавров помимо курса «Педагогическая техника учителя начальных классов» (вариативная часть профессионального цикла) включен также курс «Практикум по решению профессиональных задач» (вариативная часть профессионального цикла), который также способствует формированию умений педагогической техники. Студенты изучают работы Н.В. Демидовой, Л.С. Подымовой, А.А. Реана, В.А. Сластенина, О.А. Шиян и др. На занятиях по данной дисциплине закрепляются знания понятий «педагогическая ситуация» и «педагогическая задача», студенты классифицируют задачи по разным основаниям, приводят примеры ситуаций из собственной педагогической практики, конструируют профессиональные задачи, овладевают технологией анализа педагогических ситуаций и решения педагогических задач. Поскольку опыт ведения данной дисциплины пока небольшой, сравнительный анализ результатов будет представлен в последующих публикациях. На данный момент можно точно сказать, что данная дисциплина помогает студентам более конструктивно решать педагогические задачи.

Литература

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2000.
2. Булдыгина Л.И., Красношлыкова О.Г. Педагогический мониторинг: Программа мониторингового исследования: Учебно-метод. пособие. – Кемерово: Кузбаз. вуз. издат, 2003.
3. Демидова Н.В. Решение педагогических задач. Теория и технология: Учеб. пособие. – Череповец: ЧГУ, 2008.
4. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: Компетентностный подход: Учеб. пособие. – М.: Моск. психолого-соц. институт, 2005.
5. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2004.
6. Целуйко В.М. Психологические основы педагогического общения. – М.: ВЛАДОС, 2007.

### **Применение системы компьютерной математики на занятиях по математике в учреждениях общего среднего и среднего профессионального образования**

В соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее по тексту Закон об образовании) государственная политика и правовое регулирование отношений в сфере образования строятся на двенадцати основных принципах, среди которых признание приоритетности образования и обеспечение права каждого человека на образование [7, ст. 3].

Модернизация и инновационное развитие – единственный путь, который позволит России стать конкурентным обществом в мире 21-го века, обеспечить достойную жизнь всем нашим гражданам. В условиях решения этих стратегических задач важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни [5]. В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» от 04 февраля 2010 г. № 271 (далее по тексту Национальная инициатива) отмечается, что школа является критически важным элементом в этом процессе.

Национальная инициатива определяет главные задачи современной школы – раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Это означает, что школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьезных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации [5]. Поэтому в школе должны быть созданы кадровые, материально – технические и другие условия, обеспечивающие развитие образовательной инфраструктуры в соответствии с требованиями времени.

В статье 12 Закона об образовании дается перечень образовательных программ, которые определяют содержание образования. При реализации образовательных программ организацией, осуществляющей образовательную деятельность, может применяться форма организации образовательной деятельности, основанная на модульном принципе представления содержания образовательной программы и построения учебных планов, использовании соответствующих образовательных технологий [7, ст. 13].

Понятие "образовательная технология", несмотря на его широкую распространенность, достаточно условно. Те виды технологий, которые применяются в учебном процессе, точнее назвать не образовательными или педагогическими (ПТ), а обучающими.

Сегодня предмет ПТ в самом общем виде определяется как область знания, которая охватывает сферу

практических взаимодействий учителя и учащихся в любых видах деятельности, организованных на основе четкого целеполагания, систематизации, алгоритмизации приемов обучения [1].

Многие специалисты выделяют современный этап развития образования как переход от традиционных массовых средств информации (книги, кинофильмы, телевидение) к так называемым новым информационным технологиям – компьютеризированным системам хранения информации, лазерным каналам связи, микроэлектронным устройствам и т. д.

Важнейшим компонентом образовательной программы – главного документа, определяющего работу образовательного учреждения, является информационно-образовательная среда (ИОС), которая включает:

- Комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровые образовательные ресурсы;
- Совокупность технологических средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ): компьютеры, иное ИКТ оборудование, коммуникационные каналы;
- Систему современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной информационно-образовательной среде [4], [6].

Эффективное использование ИОС предполагает компетентность сотрудников образовательного учреждения в решении профессиональных задач с применением ИКТ, а также наличие служб поддержки применения ИКТ.

Важнейшим современным устройством ИКТ является компьютер, снабженный программным обеспечением. Среди множества программных пакетов для выполнения не только простейших, но и инженерных расчетов выделяются некоторые средства, которые являются «эталонными». Одним из них является Mathcad.

Система компьютерной математики (СКМ) Mathcad была создана в 1986 году специалистом Массачусетского технологического института Аланом Рэздой для использования в операционной системе MS-DOS.

Среди возможностей СКМ Mathcad можно выделить следующие:

- Выполнение вычислений в символьном режиме;
- Выполнение операций с векторами и матрицами;
- Символьное решение систем уравнений;
- Поиск корней многочленов и нулей функций;
- Вычисления с единицами измерения;

- Построение двумерных и трёхмерных графиков функций в разных системах координат;
- Решение дифференциальных уравнений, в том числе и численными методами;
- Использование греческого алфавита, как в уравнениях, так и в тексте;
- Проведение статистических расчётов и работа с распределением вероятности;
- Поиск собственных чисел и векторов.

Центральная часть – ядро системы СКМ реализует алгоритм функционирования СКМ, обеспечивает совместное функционирование всех ее частей, организует прием и интеллектуальную обработку запроса пользователя, а затем – вызов нужной процедуры решения. В ядре помещается большое количество встроенных функций и операторов системы. Их количество в современных СКМ может достигать многих тысяч.

Поиск и выполнение функций и процедур, встроенных в ядро СКМ, выполняется быстро, если их там не слишком много. Поэтому объем ядра ограничивают, но к нему добавляют встроенные в СКМ библиотеки процедур и функций, использующихся относительно редко.

Расширение возможностей СКМ и их приспособленность к нуждам конкретных пользователей для углубленного решения определенного круга задач достигается за счет установки внешних пакетов расширения.

Все эти библиотеки, пакеты расширений и справочная система современных СКМ (инструменты СКМ) содержат не просто знания в области математики. Но эти инструменты автоматически используют такие знания для решения задач, где нужно выбрать и применить один, единственный метод решения.

В состав любой СКМ входит набор редакторов: текстовый, формульный, графический редакторы, средства поддержки работы в сети и HTML(XML)-средства, пакеты анимации и аудиосредства.

Благодаря всем этим возможностям СКМ могут быть отнесены к программным продуктам самого высокого на сегодняшний день уровня – интеллектуального. Такие программы в настоящее время объединяются термином "базы знаний".

Интегрированная среда СКМ Mathcad является системой СКМ универсального назначения и наиболее приспособлена для решения широкого спектра математических задач, а также для использования во всех областях сферы образования [2].

На рис. 1 приведена архитектура СКМ Mathcad. Центральным блоком являются два ядра: собственное ядро СКМ и ядро символьных вычислений, аналогичное СКМ Maple.

Входной язык ввода системы является интерпретирующим, то есть промежуточные результаты появляются по мере ввода очередной формулы. Сама же СКМ Mathcad написана на языке C++. По мере того, как пользователь набирает на рабочем листе текст алгоритма вычислений, среда сама составляет скрытую программу на промежуточном языке связи, которая затем сохраняется в виде файла с расширением .mcd. Исполняемого файла с расширением

.xmcd пакет Mathcad не формирует – для работы с импортированным документом необходимо наличие установленного приложения Mathcad.

Интерфейс СКМ Mathcad не требует программирования при вводе заданий и индикации результатов – все это выполняется на общепринятом языке математических символов и формул без применения специальных команд или операторов. Интерфейс является визуальным, практически любые действия в СКМ можно выполнять без помощи клавиатуры, просто выбирая нужные пункты меню или инструменты на панелях.

Все действия в СКМ Mathcad сразу оформляются в виде документа, состоящего из рабочих листов, на которых помещается описание алгоритма, рабочие формулы, комментарии, иллюстрации, графики, таблицы. Форма такого документа максимально приспособлена для печати, передачи по сети Internet [2].

В настоящее время возможности СКМ Mathcad изучаются на занятиях по предметам «Математика», «Практикум решения математических задач с помощью Mathcad и Excel» в БОУ СПО ВО «ЧМК». Знакомиться с СКМ Mathcad студенты колледжа начинают уже на первом курсе, и продолжают осваивать эту систему до окончания своего обучения. Сложно представить выполнение курсовых, научно – исследовательских, проектных работ, дипломов без применения СКМ Mathcad. Однако процесс освоения этого продукта мог бы оказаться для них значительно проще, если бы они получили представление о нем еще в школе.

К сожалению, не многие учителя математики знают о существовании пакета Mathcad. И это кажется удивительным, поскольку учитель должен способствовать формированию общей культуры личности, социализации, осознанного выбора и освоения образовательных программ, используя разнообразные формы, приемы, методы и средства обучения, современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы [3].

На первый взгляд может показаться, что СКМ Mathcad не нужна на занятиях в школе, что она предназначена для учащихся среднего профессионально или высшего профессионального образования. Думаю, это не так, ведь возможности этого уникального продукта велики. СКМ Mathcad могут использовать следующие категории участников учебного процесса:

- Учителя (для проведения уроков, для занятий научно – исследовательской деятельностью, для разработки творческих заданий учащихся, для разработки заданий самостоятельных и контрольных работ, для контроля результатов выполнения заданий);
- Учащиеся девятых классов (для знакомства с СКМ Mathcad, которая станет их помощником при освоении профессии);
- Учащиеся 10 – 11 классов (для занятий научно-исследовательской деятельностью, для разработки не только своих проектов, но и творческих заданий учащихся младших классов, для проверки правильности выполняемых расчетов);

• Учащиеся любых классов при подготовке к олимпиадам по предметам школьной программы.

С точки зрения кибернетики происходящее на занятиях в классе можно рассматривать как сложную систему с регулированием вариаций, где учитель с его образовательной технологией является управляющей системой, а ученики – управляемым объектом. Такая сложная система с регулированием вариаций имеет стабильно высокий выход тогда и только тогда, когда разнообразие управляющей системы не ниже разнообразия управляемого объекта. Удовлетворить этому принципу можно двумя способами: снизить разнообразие класса или повысить «разнообразие» учителя. Традиционная школа шла первым путем, и это привело к тому, что учитель работал на «среднего», не существующего в природе ученика по единым унифицированным программам с жестким административным контролем за временем прохождения того или иного материала. Правда, это нивелирование всегда сопровождалось призывами к индивидуальному подходу и нельзя отрицать, что были учителя-мастера, которые добивались в этом успехов. Существовавшая школа хорошо соответствовала обществу, в котором она функционировала, и качество российского образования всегда считалось в мире одним из лучших. Но, по сути дела, индивидуального подхода как не было, так и нет, поскольку настоящий индивидуальный подход предполагает построение для каждого ученика собственной траектории «продвижения» по материалу, отвечающей его потребностям, возможностям и психологическим особенностям. Следовать же по такому пути воз-

можно, когда педагог является действительно квалифицированным специалистом, отвечающим потребностям современного общества, и владеет образовательными технологиями, включая ИКТ.

#### Литература

1. *Горова В.И., Петрова Н.Ф.* Образовательные технологии и технологическая культура современного педагога. – URL: <http://www.rae.ru/>.
2. *Кудлаев А.А.* Технологии обработки информации средствами системы компьютерной математики MathCAD: Лабораторный практикум. – М.: МИИГАиК, 2014.
3. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих. Раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»». – URL: <http://www.ru/2010/10/20/teacher-dok.htm/>.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 декабря 2010 г. № 18 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». – URL: [http://минобрнауки.рф/документы/938/файл/749/10.12.17-Приказ\\_1897.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/938/файл/749/10.12.17-Приказ_1897.pdf).
5. Указ Президента Российской Федерации от 04 февраля 2010 г. № 271 «Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/1450>.
6. Федеральные государственные образовательные стандарты. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/336>.
7. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – URL: <http://ivo.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm>.

УДК 373.24

*А.В. Красушкина*

Череповецкий государственный университет

### Проблема оценки эффективности педагогических технологий (на материале проекта "Фестиваль Матрешки")

Целью статьи является постановка ряда практических вопросов, связанных с одной из актуальных задач педагогической науки – измерением эффективности педагогических технологий как набора конкретных инструментов, выбранных педагогом для организации педагогического процесса. Несомненно, термин педагогическая технология может пониматься гораздо шире, так, по определению Б.Т. Лихачева, это «совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств» [3, с. 135]. Однако на одном из уровней применения, обозначаемом исследователями как локальный (модульный) уровень, педагогическая технология представляет собой «решение частных дидактических и воспитательных задач (технология отдельных видов деятельности, формирование понятий, воспитание отдельных личностных качеств, технология урока, усвоения новых знаний, технология повторения и

контроля материала, технология самостоятельной работы и др.)», что дает право рассматривать педагогические технологии как мастерство и опыт работы отдельных педагогов [5, с. 15-16].

В соответствии с современными государственными стандартами и запросами общества педагогические технологии должны гарантировать достижение определенного положительного результата, т.е. должны быть эффективными. При этом в сфере оценки их эффективности до сих пор нет определенности, и ее измерение зачастую ограничивается измерением качества усвоения знаний [4, с. 3]. Но даже весьма поверхностный взгляд на данную проблему позволяет говорить о том, что оценить эффективность используемых педагогических технологий по каким-либо иным параметрам (развитие личности, воспитание отдельных качеств, усвоение социального опыта и т.д.) довольно сложно и целесообразно лишь при внедрении новых педагогических разрабо-



ток или включении детских учреждений в различные масштабные проекты.

С декабря 2013 года по март 2014 года в Череповце был проведен общегородской Фестиваль матрешки, участниками которого стали 89 из 93-х детских садов города. Целью проекта стало сплочение участников воспитательного процесса – педагогов, детей и родителей – вокруг единой темы, дающей простор для творчества и самореализации. В качестве такой темы выбрана матрешка – элемент традиционной русской культуры, символ большой и дружной семьи. Фестиваль проводился при поддержке Управления образования мэрии г. Череповца, Городского родительского Совета, кафедры дошкольного образования ЧГУ, программы «Здоровый город», БФ ОАО «Северсталь» «Дорога к дому» и др. Он стал примером успешного сотрудничества муниципалитета и общественных организаций с социально ответственными бизнесменами, которые поддерживают проекты, направленные на укрепление семьи и творческое развитие детей.

При разработке тематики Фестиваля были учтены актуальные проблемы воспитания детей дошкольного возраста – формирование семейных ценностей, идентификация себя как носителя национальной культуры, расширение круга знаний о народной культуре. В рамках Фестиваля было проведено два конкурса. Целью **профессионального конкурса «Мудрое слово» на лучший конспект среды работников дошкольных образовательных учреждений Череповца** стало стимулирование творческой самореализации и профессионального роста педагогов; распространение профессионального опыта педагогов по включению элементов национальной культуры в образование и воспитание дошкольников. Участие в конкурсе приняли 440 педагогов – воспитатели, музыкальные работники, педагоги дополнительного образования, которые разработали занятия на тему «Русская матрешка».

После занятия дети бесплатно получали от организаторов деревянные заготовки матрешек, которые они должны были оформить дома совместно с родителями. В результате участниками **конкурса детских прикладных работ «Красавица Матрешка»** стали 5 565 детей в возрасте от 3 до 7 лет, более трети контингента воспитанников городских ДОУ (всего на 1.09.2014 в ДОУ числилось 15407 детей указанного возраста).

В ходе Фестиваля было организовано несколько сопутствующих акций: отправка матрешек, оформленных в олимпийской тематике, на Олимпиаду и Паралимпиаду в Сочи; фотоконкурс в интернете, кастинг на голос матрешки и другие. В детских садах прошли не только обучающие занятия, но и выставки, мастер-классы, музыкальные праздники и театральные представления, голосования, экскурсии. Фестиваль завершился общегородским праздником с выставкой оформленных матрешек, который посетили почти 5 тыс. человек.

На наш взгляд, масштабность проекта была обусловлена рядом факторов: выбор интересной темы, охват всех участников воспитательного процесса, бесплатное предоставление заготовок для оформле-

ния, полная свобода творчества (участников не ограничивали ни в материалах, ни в тематике, ни в технике оформления матрешек), грамотная мотивация на участие (денежные премии для педагогов, игрушки для детей), соревновательный момент. Фестиваль привлек большое внимание со стороны педагогических работников и родителей из других городов страны и в настоящее время имеет реальные шансы на тиражирование. Как один из организаторов Фестиваля автор статьи считает, что методическое обеспечение распространяемого проекта невозможно без оценки его эффективности, которая должна складываться из оценки дидактических, воспитывающих, развивающих, социализирующих и других возможностей проекта.

Источником предварительных данных для оценки эффективности могут стать 1) отзывы родителей и педагогов, 2) анализ конкурсных конспектов педагогов, 3) диагностическая игровая ситуация, которые мы рассмотрим подробнее. В качестве перспективы укажем также на такие инструменты, как анкетирование родителей и педагогов, беседа с педагогами, изучение планов воспитательной работы, анализ творческих работ детей, наблюдение за игровой деятельностью детей, наблюдение за детьми в обычной жизни, индивидуальные беседы, анализ предметно-развивающей среды группы детского сада и другие.

1. В оргкомитет Фестиваля матрешки поступило большое количество отзывов, свидетельствующих об успешном достижении различных задач проекта. Например, развитие творческой активности детей: *«Очень приятно видеть обратную реакцию детей. Они дома начали изготавливать разные матрешки. Они дома начали изготавливать разные матрешки: плоскостные, с аппликацией из ткани, раскрашивают матрешек в раскрасках, приносят настоящие матрешки, которые нашли дома, в сад, просят родителей купить новые. Дети по-настоящему заинтересовались этим, причем наблюдается это на всех группах, начиная с 3-х лет»*. Анна Афанасьева, педагог МБДОУ «ДСОВ №106».

Задача формирования интереса к истории страны и ценностям национальной культуры: *«Я считаю, тема русских народных игрушек актуальна в настоящее время, поскольку дети очень увлекаются иностранными игрушками, не способствующими их развитию, а родители идут на поводу желаний своих детей и рекламы. Хорошо, что вы подняли эту тему в нашем городе. Я проводила опрос с родителями в своем саду, какие игрушки есть у детей 2-3 лет дома, и оказалось, что матрешек нет совсем. К сожалению... Я провела семинар с родителями, где рассказывала им о значении и роли игрушек, особенно матрешек, пирамидок, вкладышей в психомоторном развитии детей. Хотелось бы изменить представления родителей о возможностях наших русских игрушек»*. Светлана Морозова, психолог МБДОУ «ДСОВ №72».

Отзывы родителей акцентируют такие задачи проекта, как организация совместного досуга детей и родителей; укрепление семьи, формирование новых семейных традиций, развитие познавательной активности детей: *«Спасибо организаторам конкурса: заготовку предоставили, обучающее видео с ма-*

*стер-классом доступно и понятно объясняет все «секреты» росписи деревянной матрешки, а совместное творчество прекрасное занятие для всей семьи, которое увлекло и объединило нашу семью!»* Юлия Решетникова, мама воспитанников МБДОУ «ДСОВ №109». *«Нам с детьми было очень интересно создавать свои матрешки. Наши малыши теперь с легкостью отличат Семеновскую матрешку от Полхов-Майданской (спасибо садику!)»*. Наталья Петрова, мама воспитанников МБДОУ «ДСОВ №60».

2. Очевидно, что важнейшим критерием, обеспечившим успешность проекту, стало активное включение в него педагогов. Для того, чтобы попытаться оценить эффективность педагогических технологий, мы обратились к материалам, поступившим на профессиональный конкурс «Мудрое слово». 344 конспекта были распределены по нескольким номинациям: комплексные занятия (159 конспектов), ИЗО (84 конспекта), занятия по познавательному развитию (59 конспектов), музыкальные занятия, сюда же вошли немногочисленные праздники и конспекты по занятиям физкультурой (24 конспекта), занятия по развитию речи (23 конспекта).

По результатам рассмотрения работ лидерами во всех номинациях стали конспекты, отмеченные экспертной комиссией за оригинальность, мастерское владение современными методиками и приемами, доступность понимания и восприятия основной идеи учащимся соответствующей возрастной группы, постановку и решение важных педагогических задач, интерактивность, использование современных обучающих технологий, а также побуждение детей к активной творческой деятельности. В то же время в ряде работ эксперты отметили довольно серьезные недочеты: плагиат, отсутствие формулировок цели и задач занятия, отсутствие ответов детей и т.д.

Тем не менее, большинство работ содержат интересные методы и приемы знакомства детей с матрешкой, ее историей и символикой, работу с особенностями внешнего вида матрешки, рассмотрение ее образа в русском словесном и изобразительном искусстве. Педагоги разносторонне и творчески подходят к введению матрешки в детскую игровую деятельность, что может послужить материалом для отдельного исследования. Кроме того, особого внимания, на наш взгляд, заслуживают детские учреждения, в которых в рамках проекта были проведены межгрупповые мероприятия – выставки, праздники, экскурсии и т.д., охватившие большое количество детей и давшие им возможность в разных видах деятельности познакомиться с матрешкой.

3. Преимущественно в таких детских учреждениях мы попытались оценить остаточные знания детей при помощи диагностической игровой ситуации. Для этого нами была разработана дидактическая игра «Сказка о двух веселых подружках и очень вредной мышке» (в форме презентации, демонстрируемой при помощи ноутбука и проектора), включающая задания на узнавание, верное наименование, тактильное определение матрешки среди других игрушек, а также загадки и стихотворение, которое необходимо было продолжить. Через несколько дней де-

тям предлагался лист бумаги с контуром матрешки, которую они могли раскрасить по своему желанию. Главными задачами диагностики стало измерение уровня знаний по теме «Матрешка», оценка речевого развития детей, оценка эмоционально-эстетических и творческих способностей дошкольников.

Методика и содержание игры: в группу приходит незнакомый детям человек, представляющийся писателем, и рассказывает о своей проблеме. Он написал книжку о двух подружках, но ночью в дом пробралась маленькая мышка и прогрызла в книжке дырки, уничтожив несколько важных слов. Писатель так расстроился, что не может припомнить, что это были за слова, и просит детей помочь ему. Ход занятия:

Этап 1. Приветствие, знакомство, общение (3-4 мин.). Задача: познакомиться с детьми, раскрепостить их.

Этап 2. Представление, беседа о том, кто такой писатель (1-2 мин.). Задача: сделать игровую ситуацию понятной детям.

Этап 3. Рассказ о проблеме и просьба о помощи (1-2 мин.). Задача: настраивание детей на работу, мотивация.

Этап 4. Проведение интерактивной игры (8-10 мин.). Задачи: включение всех детей в процесс игры, фиксирование интереса детей, ответов на вопросы, отмечаются эмоциональные проявления детей, особенности их поведения при выполнении различных заданий.

Этап 5. Подведение итогов, благодарность, вручение подарков (2-3 мин.).

Этап 6. Прощание (1-2 мин.).

Игра была проведена в период с 7 по 15 ноября в нескольких группах, дети которых принимали активное участие в Фестивале:

1. МБДОУ «ДСКВ №102». Педагоги Калякина О.А. и Саянкина М.А. были участниками конкурса «Мудрое слово в номинации «ИЗО» и проводили занятие во второй младшей группе. На момент диагностики: средняя группа, присутствовало 20 детей.

2. МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №132». Педагог Андреева В.Н. стала призером Фестиваля в специальной номинации «Педагог щедрой души» (положительные результаты в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья), проводила комплексное занятие во второй младшей группе. На момент диагностики: средняя группа, присутствовало 19 детей.

3. МБДОУ «ДСКВ №64». Логопеды Рысева Л.С. и Ермолина Е.Н. заняли третье место в номинации «Развитие речи». На момент диагностики: 9 детей из логопедической группы (разного возраста).

Также занятие было проведено среди детей, не являвшихся участниками Фестиваля (контрольные группы):

1. МБДОУ «ДСКВ №64». Педагоги Утусикова Л.Н. и Круглова О.Н. заняли 1 место в номинации «ИЗО», представив конспект занятия в подготовительной группе (дети уже выпустились из ДОУ). На момент диагностики: старшая группа, 13 детей.

2. МБДОУ «ДСКВ №102». Педагог Черкудинова О.Н., не участвовала в конкурсе. На момент диагностики: средняя группа, 13 детей.

3. МБУ «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Росток», участвовавший в Фестивале вне конкурса. На момент диагностики: 19 детей в возрасте от 3 до 14 лет.

Все дети испытывали интерес к теме исследования, охотно включались в поставленную перед ними проблемную ситуацию. Результаты показали, что уровень знаний по теме «Матрешка» в группах, участвовавших в Фестивале, определенно выше. Так, еще до начала презентации, увидев на первом слайде изображение книжки с матрешками на обложке, дети говорили: «*Ваша книжка про матрешек*», «*Это матрешки!*», «*Смотрите, матрешки*» и т.д. В то же время, увидев на картинке неваляшку, не все дети смогли правильно назвать ее (это же наблюдалось и в контрольных группах), но только единицы среди детей-участников Фестивала, не смогли правильно назвать матрешку. Дети-участники проекта с легкостью справлялись с заданием, где необходимо было выбрать имя для матрешки из трех предложенных вариантов: Матрена, Елена, Мария. Более того, дети могли пояснить, что имя Матрена соотносится с названием игрушки, потому что «*Ее так раньше называли*», «*Слова похожи*» и даже «*Потому что слово матрешка произошло от слова Матрена*». В контрольных группах только самые старшие дети справлялись с заданием, тоже уловив сходство слов по звучанию.

Ни в одной из групп дети не смогли вспомнить названий различных видов росписи матрешки (Семеновская, Полхов-Майданская и проч.), однако на вопрос «А как же расписывают матрешку?» дети-участники Фестивала отвечали более развернуто: «*Рисуют красиво красками*», «*Для этого нужна кисточка и краски*», «*Я сама рисовала на матрешке*». В контрольных группах вызвало затруднение определение материала, из которого изготавливают матрешку – из трех вариантов (глина, дерево, железо) дети выбирали и глину, и железо, среди участников Фестивала ошибок практически не было.

УДК 378.1

Оценивая развитие речи детей, можно сказать, что все испытуемые умеют правильно называть предметы и их строение («*деревянная*», «*из дерева*»), могут назвать качества и свойства предметов («*она из двух частей*», «*ее можно открыть*», «*она раскрывается*»), используют в речи родовые обобщения («*это мама и детки*», «*это ее семья*»), достаточно легко подбирают антонимы («*жесткая, а не мягкая*», «*гладкая, а не острая*», «*эта маленькая, та большая*»). На наш взгляд, уровень речевого развития детей зависит скорее от направленности учреждения, а не от участия в Фестивале (речь детей из логопедических групп оказывалась несколько более развитой).

Следует отметить, что выбор участников исследования был случайным, количество детей, принимавших участие в Фестивале и детей, вновь пришедших в группы из других ДОУ, не учитывалось. Результаты фиксировались только методом наблюдения, без использования аудио и видеозаписи, без точного статистического подсчета ответов детей, поэтому результаты диагностики можно считать достаточно условными. Однако проведенная работа показала необходимость и перспективность изучения эффективности педагогических технологий, позволила наметить ряд задач, которые в ближайшее время будут прорабатываться.

#### Литература

1. Баева Т.И. и др. Мониторинг в детском саду. – СПб.: Детство-пресс, 2011.
2. Воспитательный процесс: изучение эффективности. – М., 2001.
3. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций. – М.: Юрайт, 2001.
4. Мелкозерова И.Е. Педагогическая эффективность современных образовательных технологий с позиций личностно-ориентированного образования: Автореф. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2003.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998.

**Н.В. Крючкова**

*Череповецкий государственный университет*

### К вопросу о направлениях решения проблем профессионального обучения в вузе

Кадровый потенциал в различных отраслях производства регулярно пополняется молодыми кадрами. Экономика области испытывает потребность в квалифицированных профессионалах способных компетентно находить решение управленческих и производственных задач. Таким образом, одним из первостепенных факторов стратегического развития региона является профессиональное образование. В настоящее время система образования Российской Федерации претерпевает существенную трансформацию, обусловленную социально-экономическими процессами в обществе. Повышение значения человеческого капитала, нарушение баланса спроса и

предложения на рынке труда, острый недостаток высококвалифицированных кадров, научно-технический прогресс и обусловленный им рост требований к компетенциям выпускников создают почву для возникновения новых требований к системе образования. Как следствие, необходима модификация форм и содержания обучения и средств их реализации. Необходимо обозначить пути дальнейшего совершенствования образования.

Основное направление развития образования – замена квалификационной, «знаниевой» модели компетентностной моделью. Фундаментом понятий «компетенция» и «компетентность» является дея-

тельность. В исследованиях под профессиональной компетентностью понимается готовность, способность личности к тому или иному виду деятельности. Компетентностный подход позволяет по-новому посмотреть на требования к профессиональному образованию, его цели, содержание, методы и технологии его реализации. Компетентностно-ориентированное образование позволяет получить выпускника готового осуществлять профессиональную деятельность, обладающего соответствующими знаниями, умениями и навыками для решения профессиональных задач.

Тем не менее, до настоящего момента, профессиональная компетентность работников различных отраслей производства в контексте потребностей региона не становилась объектом специального научного исследования. В системе профессиональной подготовки данная проблематика в определенном смысле является недостаточно изученной.

Приходится отмечать, что модель профессиональной подготовки выпускников в определенном смысле неадекватна условиям быстро меняющихся профессиональных обстоятельств, потребностям рынка, а также развитию личностного потенциала человека в его профессиональной деятельности.

Анализ ситуации позволил вскрыть противоречие между объективной потребностью различных отраслей производства региона в компетентных выпускниках и несоответствием существующей системы подготовки студентов современным требованиям экономики региона.

Основное противоречие конкретизируется в противоречиях более частного характера:

— между объективными требованиями различных отраслей производства региона к профессионально-личностному формированию выпускников и сохранением в системе вузовского образования традиционных подходов к его профессиональной подготовке;

— объективной потребностью различных отраслей производства региона в работниках с высоким уровнем профессиональной компетентности и неадекватными современным социально-экономическим условиям технологиями ее формирования.

Одной из причин возникновения указанных противоречий является формальный характер взаимодействия образовательной среды, производства и бизнеса, недостаточная ориентация образовательной системы на выполнение требований работодателя, что ведет к недостаточному уровню специальной

подготовки, представлений студентов о реальном производстве. Вследствие этого, трудоустроив выпускника, предприятие вынуждено нести затраты на наставничество, первичную подготовку, переподготовку и повышение квалификации на начальной стадии работы. Для снижения этих затрат работодателю необходимы профессионально адаптированные выпускники. Следовательно, необходим поиск новых форм организации обучения с целью обеспечения качества подготовки выпускников, поиск форм сотрудничества (взаимодействия) вуза и работодателя.

Основная задача сотрудничества – повышение качества образования и профессиональной компетентности выпускников. В результате работодатель имеет гарантированную возможность обеспечения предприятия квалифицированными кадрами, которые соответствуют его потребностям, а выпускникам обеспечивается трудоустройство. Кроме того, значительно сокращаются сроки адаптации на предприятии, что является важным как для работодателя, так и для начинающего работника.

На федеральном уровне взаимодействие может осуществляться следующим образом: отрасли производства должны сформировать социальный заказ к системе высшего профессионального образования, цель которого состоит в том, чтобы подготовить компетентные кадры для отрасли, соответствующие требованиям рынка труда и отрасли в целом. Для выполнения социального заказа необходимо сотрудничество министерства образования и отраслей производства при разработке государственных образовательных стандартов. Результатом сотрудничества должны стать четко прописанные компетенции выпускников.

На региональном уровне конкретные предприятия отрасли могут взаимодействовать с вузами региона.

Для реализации заказа по заявке предприятия заказчик и в плотном взаимодействии с ним вузом разрабатываются учебные планы подготовки студентов по соответствующим направлениям. Согласованию подлежат перечень дисциплин, объем часов на изучение теоретического материала, выполнение практических и лабораторных работ.

Организованная таким образом целевая подготовка, дает студентам возможность получить фундаментальную профессиональную подготовку, а также теоретические знания и практические умения и навыки необходимые для трудовой деятельности на предприятии-заказчике.

УДК 371.911

*А.С. Кудрявцева, И.А. Бучилова*  
Череповецкий государственный университет

**К вопросу о методологии физического воспитания детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования**

Инклюзивное или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создаёт особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности [6].

Сама система инклюзивного образования является эффективным механизмом развития инклюзивного общества, т.е. развивая систему инклюзивного образования, тем самым мы способствуем развитию инклюзивного общества – общества для всех, общества для каждого. Именно в этом ключевое значение инклюзивного образования [9].

Недоразвитие органов зрения лишает ребенка важнейших источников информации, что обуславливает его отставание как в психическом, так и в физическом плане. Степень выраженности отставания в значительной мере зависит от тяжести и времени возникновения сенсорных нарушений, а также раннего начала специальной коррекционно-реабилитационной работы. Отличительной чертой детей данной категории является нарушение коры головного мозга, замедленность темпов принятия и переработки информации, что приводит к трудностям овладения двигательными действиями. Во многом физическое развитие способствует полноценному вхождению ребёнка с нарушениями зрения в коллектив нормально видящих сверстников.

В период дошкольного детства у ребенка закладываются основы здоровья, долголетия всесторонней двигательной подготовленности и гармоничного физического развития. Выдающийся педагог В.А. Сухомлинский подчеркивал, что от здоровья, жизнерадостности детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы [12]. Старший дошкольник в состоянии осуществлять под руководством и с помощью взрослого теоретические изыскания по выяснению условий равновесия, контакта с опорой, развития усилий и их минимизации и таким образом увеличивать усваиваемые названия терминов двигательной деятельности и расширять овладение научными понятиями двигательной деятельности [7].

Подготовка детей старшего дошкольного возраста к успешному обучению в школе – важнейшая задача детского сада и родителей. Эта подготовка предусматривает разностороннее развитие каждого ребенка и в первую очередь его полноценное физическое воспитание.

Физическое воспитание – это педагогический процесс, направленный на формирование специальных знаний, умений и навыков, а так же на развитие разносторонних физических способностей человека.

Анализ научно-методической литературы показал, что вопросом изучения методологического обеспечения физического воспитания детей с нарушением зрения посвящены работы ряда исследователей (Л.П. Григорьева, В.П. Ермаков, М.И. Земцова, И.С. Моргулис, Н.Г. Морозова, Л.И. Плаксина, Л.А. Семенов, Л.И. Солнцева, В.А. Феоктистова, Л.С. Секо-

вец) [1], [3]. Перейдем к рассмотрению средств, принципов и методов физического воспитания данной категории детей.

Основными средствами физического воспитания дошкольников являются:

1) гигиенические факторы (режим дня, гигиена одежды, обуви, гигиеническая обстановка, культурно-гигиенические навыки). Они повышают эффективность воздействия физических упражнений на организм ребенка, а также содействуют нормальной работе всех внутренних органов и систем.

2) естественные силы природы (солнце, вода, воздух) усиливают положительное воздействие физических упражнений на организм и повышают работоспособность ребенка, используются для его закаливания.

3) физические упражнения – основное средство физического воспитания. Они используются для решения оздоровительных, образовательных и воспитательных задач, содействуют осуществлению умственного, нравственного, эстетического и трудового воспитания дошкольников, а также являются средством лечения при многих заболеваниях [5], [8].

У детей с нарушениями зрения четко прослеживается недостаточный уровень сформированности координационных способностей, которые лежат в основе бытовых, двигательных навыков и умений человека. На занятиях физическими упражнениями у таких детей выявляются затруднения в восприятии, понимании, выполнении общепринятых строевых команд, игровых правил и условий. Они с трудом усваивают названия частей тела и движений, часто не могут представить движение по словесному объяснению и соотнести инструкцию с показом, медленно усваивают и быстро забывают предлагаемый материал [2], [4].

Чтобы облегчить задачу физического воспитания дошкольников с нарушениями зрения педагогу следует придерживаться следующих принципов:

- Ведущая роль воздействия среды, воспитания и обучения в физическом развитии.
- Связь физического развития с общим развитием ребенка.
- Всесторонность физического воспитания.
- Эмоционально-положительное влияние игры в системе физического воспитания.
- Систематичность и последовательность в работе по физическому воспитанию.
- Учет индивидуальных особенностей детей в физическом воспитании.
- Сознательность и активность детей при овладении движениями, физическими навыками.

В процессе физического воспитания и обучения применяются также общепедагогические принципы – наглядности, доступности и т. д. [10].

Далее перейдем к рассмотрению методов физического воспитания детей с нарушениями зрения. Следует отметить, что в процессе физического воспитания применяются как общепедагогические методы, так и специфические, основанные на активной двигательной деятельности – это метод регламентированного упражнения; игровой метод; соревновательный метод; словесный и сенсорный методы [11].

- Метод регламентированного упражнения предусматривает: твердо предписанную программу движений (заранее обусловленный состав движений, порядок повторений); по возможности точное дозирование нагрузки и управление ее динамикой по ходу упражнений, четкое нормирование места и длительности интервалов отдыха; создание или использование внешних условий, которые облегчали бы управление действиями занимающихся (применение вспомогательных снарядов, тренажеров, срочного контроля за воздействием нагрузки).

- Игровой метод может быть применен на основе любых физических упражнений и не обязательно связан с какими-либо играми – футбол, волейбол и т.д. К особенностям игрового метода в частности относится «сюжетная» организация игры: деятельность организуется с замыслом, предусматривающим достижение определенной цели. Игровой сюжет обычно заимствован из реальной жизни (имитация охоты, трудовых, бытовых действий). Игровой метод используется, чтобы комплексно совершенствовать двигательную деятельность в усложненных или облегченных условиях, развивать такие качества и способности, как ловкость, быстрота ориентировки, находчивость, самостоятельность, инициативность. При умелом руководстве этот метод можно применять для воспитания коллективизма, сознательной дисциплины и других нравственных психических качеств.

- Соревновательный метод используется как в относительно элементарных формах (способ стимулирования интереса и активизации, занимающихся при выполнении отдельного упражнения на занятиях), так и в самостоятельном виде в качестве контрольно-зачетных или официальных спортивных соревнований. Соревновательный метод применяется при решении разнообразных педагогических задач. Это прежде всего совершенствование умений, навыков в усложненных условиях для воспитания физических, морально-волевых качеств. Применять этот метод необходимо после специальной предварительной подготовки.

- Словесные и сенсорные методы предполагают широкое использование слова и чувственной информации. Благодаря слову можно сообщать необходимые знания, активизировать и углубить восприятие, поставить задание и сформулировать отношение к нему учащихся, можно руководить процессом выполнения задания, анализировать и оценивать результаты, корректировать поведение занимающихся.

Посредством сенсорных методов обеспечивается наглядность, которая в физическом воспитании понимается весьма широко. Это не только визуальное восприятие, но и слуховые, и мышечные (проприоцептивные) ощущения [11].

Таким образом, правильный подбор методов и приемов обучения, опора на принципы физического воспитания дошкольников с нарушениями зрения будет способствовать их физическому развитию в условиях инклюзивного обучения.

#### Литература

1. Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье / Ред. В.А. Феоктистова. – М.: Логос, 1993.
2. Грохольский Г.Г. Двигательная активность детей дошкольного возраста: методические рекомендации. – Минск, 1992.
3. Дворкина Н.И. Сопряженное развитие физических качеств и психических процессов детей дошкольного возраста на основе дифференцирования подвижных игр // Современный олимпийский спорт и спорт для всех: VII международный научный конгресс. – М., 2003.
4. Дошкольная педагогика. Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошк. педагогика и психология» / Под ред. В.И. Логиновой, П.Г. Саморуковой. – М.: Просвещение, 1983.
5. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2000.
6. Инклюзивное образование в России. Составители: члены Московского городского психолого-педагогического университета и члены Региональной общественной организации инвалидов «Перспектива – М.: Юнисеф, 2011.
7. Личностно-ориентированное физическое развитие ребенка: Учеб. пособие. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2007.
8. Магомедов Р.Р. Азбука физической культуры для детей старшего дошкольного возраста: Учебно-метод. пособие. – Ставрополь: СГПИ, 2011.
9. Слободчиков В.И. Проблема научного обеспечения инновационной деятельности в образовании (Концептуальные основания): Научное издание. – Киров: Кировская областная типография, 2003.
10. Турбачкина О.В., Карасева Т.В., Толстов С.Н. и др. Формирование культуры здоровья: управление качеством физического воспитания студентов: монография. – Шуя: ШГПУ, 2012.
11. Физическая культура: Учебное пособие / Под ред. В.А. Коваленко. – М.: АСВ, 2000.
12. Шебеко В.Н., Ермак Н.Н., Шишкина В.А. Физическое воспитание дошкольников. – М.: АCADEMIA, 2000.

УДК 159.9

**Ю.Н. Кулина, М.А. Виноградова**  
Череповецкий государственный университет

### Особенности проявления мотивации к обучению в школе у детей дошкольного и младшего школьного возраста

В современной России с каждым годом всё большие приоритеты отдаются качественному образованию. Школьное обучение становится более вариативным, оно ориентировано на развитие личности, способностей, творческого мышления.

Значение школьного периода в жизни человека трудно переоценить. От того, как он складывается – успешно или неуспешно, зависит многое в жизни человека, в том числе многие личностные качества, которые формируются под влиянием и в результате тех или иных особенностей школьного периода жизни человека.

Главная задача школьного обучения – сформировать у детей такой психологический механизм, который позволил бы им в дальнейшем осуществить процесс самореализации, саморазвития, чтобы познавательная потребность не угасала раз и навсегда ещё во время обучения в школе, чтобы она двигала ими в будущем, и во взрослой жизни человек сохранил тягу к знаниям и получал бы удовлетворение от этого.

Начало школьного обучения – закономерный этап на жизненном пути каждого ребенка, который коренным образом изменяет весь его образ жизни.

С переходом к систематическому обучению в школе, завершается дошкольное детство и начинается период школьного возраста.

Происходит изменение социальной ситуации развития ребенка, которая в свою очередь, обуславливает смену ведущего вида деятельности, изменение системы взаимоотношений ребенка со взрослыми и сверстниками, а так же другой уровень самосознания ребенка.

Предпосылками успешного обучения в школе является подготовка к этому дошкольников.

Одной из чрезвычайно актуальных проблем, на данный момент, является проблема психологической готовности к обучению в школе детей 6 и 7-летнего возраста. От определения ее сущности, показателей готовности, путей ее формирования зависит с одной стороны, определение целей и содержания обучения и воспитания в дошкольных учреждениях, с другой – успешность последующего развития и обучения детей в школе.

Психологическая готовность к обучению понятие многоаспектное. Она предусматривает не отдельные знания и умения, а определенную систему основных элементов готовности: волевая, умственная, социальная, а также мотивационная готовности.

Наиболее значимой из этих сфер, по мнению ряда ученых (Б.Г. Ананьев, Дж. Атkinson, Л.И. Божович и др.) является сформированность мотивационной готовности. Именно отсутствие мотивационной готовности влечет за собой огромное количество трудностей, которые будут противоречить успешному систематическому обучению ребенка в школе.

Мы считаем, что формирование мотивов учения и положительного отношения к школе – одна из важнейших задач педагогического коллектива и семьи в подготовке детей к школе, а также при последующем обучении.

Учебная деятельность занимает практически все годы становления личности, начиная с детского сада

и кончая обучением в средних и высших профессиональных учебных заведениях. Получение образования является неременным требованием к любой личности, поэтому проблема мотивации обучения является одной из центральных в педагогике и педагогической психологии.

Особый интерес представляет вопрос об особенностях проявления мотивации к обучению в школе у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

На современном этапе прослеживается все большее число детей нежелающих идти в школу, в силу различных причин – из-за отрицательного опыта старших братьев и сестер; из-за негативной оценки родителей и близких о школе; из-за собственных страхов, связанными с будущим обучением; из-за малой осведомленности о предстоящем учении и неадекватном представлении ребенка о школе и т.д. Это подтверждается диагностикой готовности детей к школе, которая свидетельствует о недостаточном уровне развития у детей мотивационной готовности.

Если говорить о желании учиться, то можно отметить, что это сложное многофакторное образование. В его составе психологи выделяют познавательные мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом её выполнения, а также социальные мотивы, связанные с различными отношениями учащегося с другими людьми. Познавательные мотивы в самом широком смысле – это желание ребёнка освоить новые знания или способы получения новых знаний. Социальные мотивы – стремление быть полезным обществу или занять в этом обществе определённую позицию. Считается, что для того, чтобы ребёнок учился успешно, необходимо сочетание познавательной и социальной мотивации. Если мотивация будет только познавательной, знания школьника скорее будут однобокими и, возможно, оторванными от практики. Если желание имеет только социальную природу, то интерес ко всем предметам будет довольно поверхностным, школьник станет учиться только ради оценки.

Для того, чтобы понять, в чём кроются причины неуспеваемости ученика, нужно обратиться к вопросу его учебной мотивации. В первую очередь необходимо определить, насколько сильно его желание учиться, учиться ли он из интереса к новым знаниям или из-за желания выглядеть определённым образом перед сверстниками, учителями, родителями. Затем надо постараться культивировать у ребёнка тот или иной аспект его мотивации.

Младший школьный возраст имеет большие ресурсы формирования школьной мотивации учащихся. Важно формировать у учащихся младших классов такие качества личности, которые необходимы для жизни в новых условиях открытого общества: ответственности, инициативности, самостоятельности, что возможно только при высоком уровне школьной мотивации. Главное содержание мотивации в этом возрасте – «научиться учиться». Младший школьный возраст – это тот период, в который происходит развитие школьной мотивации, от которой зависит уровень познавательных способностей человека в будущем. Несмотря на достаточно глубокую разработку проблемы личностных особенностей и школьной

мотивации в современной психологической науке (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.И. Липкина, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, А.М. Прихожан, Г.А. Цукерман и др.), отмечается недостаточность теоретического материала, посвящённого такой взаимосвязи и практического инструментария, рекомендаций учителям и родителям для повышения школьной мотивации младших школьников с учётом их личностных особенностей.

В настоящее время мотивация как психическое явление трактуется по-разному. В одном случае – как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т. е. определяющих поведение, в другом случае – как совокупность мотивов, в третьем – как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность. [2, с.65]

Изучением вопроса о мотивации занимались такие отечественные и зарубежные ученые как, Ж. Годфруа, И.А. Джидарьян, В.А. Иванников, Е.П. Ильин, Н.Ф. Кузнецова, А.Н. Леонтьев, М.Ш. Магомед-Эминов, К. Мадсен, Р.А. Пилюян, К.К. Платонов, Д. Филимонов, В.Д. Шадриков. На основе их работ мы сделали обобщение: мотив – сложное психологическое образование, побуждающее к сознательным действиям и поступкам и служащее для них основанием. Мотивация – процесс формирования мотива. В качестве мотивов выступают потребности, интересы, убеждения, представления о нормах и правилах поведения, принятых в обществе [2, с.253]. В основе любого действия или поступка лежит тот или иной мотив или совокупность мотивов, которые «запускают» и направляют активность человека.

В.Г. Леонтьев, Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков, Г.Розенфельд утверждают, что мотивы человека развиваются на протяжении всей его жизни через расширение и обогащение жизненного мира субъекта.

В реальной жизни действует одновременно не один, а целая система мотивов, которые образуют сложные взаимосвязи. Для того чтобы взрослый (педагог, родитель) мог правильно понять поведение и действия ребенка и управлять ими, ему необходимо знать, какие мотивы доминируют в данной ситуации, формировать и поддерживать те из них, которые обеспечивают высокий уровень эффективности деятельности.

Говоря о мотивах учения в структуре стартовой готовности к школе, имеют в виду те факторы внешнего и внутреннего характера, которые побуждают деятельность ребенка, направленную на усвоение новых знаний, на данном этапе развития и которые могут служить основой для формирования собственно учебных мотивов.

Собственно учебный мотив – осознанная потребность в приобретении знаний и развитии своих способностей – формируется в процессе школьного обучения и в мотивационной структуре дошкольников и начинающих школьников, как правило, отсутствует [1, с. 207]. Установлено, что учебная деятельность дошкольников и начинающих школьников побуждается не одним, а целой системой разнообразных мотивов.

Наиболее приемлемыми, положительными для предстоящего обучения являются социальные, учебно-познавательные, и позиционные мотивы. При их наличии можно говорить о сформировавшейся мотивационной готовности. Игровые и внешние мотивы относятся к отрицательным мотивам, при их доминировании можно утверждать об отсутствии мотивационной готовности. Но возможно и сочетание положительных и отрицательных мотивов – в таком случае мы говорим о недостаточной мотивационной готовности [3, с.153].

Для первоклассников наиболее характерными являются следующие мотивы: собственно учебно-познавательный мотив, восходящий к познавательной потребности; широкие социальные мотивы, основанные на понимании общественной необходимости учения; «позиционный» мотив, связанный со стремлением занять новое положение в отношениях с окружающими; «внешние» по отношению к самой учебе мотивы, например, подчинение требованиям взрослых и т.п.; игровой мотив, неадекватно перенесенный в новую – учебную сферу; мотив учения высокой отметки.

Опытно-экспериментальная работа направлена на выявление видов мотивов к обучению в школе у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Для решения данной задачи была реализована диагностическая программа в одном из череповецких детских садов. На данном этапе проходит диагностика детей младшего школьного возраста. Диагностическая программа составлена в соответствии с компонентами мотивационной готовности. В ходе констатирующего эксперимента в ДООУ были получены следующие результаты:

1 компонент мотивационной готовности – Иерархия мотивов – наибольшее количество выборов получил оценочный мотив 30 %.

2 компонент мотивационной готовности – Внутренняя позиция школьника – у 56% детей – внутренняя позиция сформирована, у оставшейся половины детей, она сформирована на недостаточном уровне, а примерно у 10% детей идет неприятие себя в качестве будущего школьника.

3 компонент мотивационной готовности – Эмоционально-положительное отношение к школе – примерно 40% детей испытывают эмоционально-положительное отношение к школе и учению и примерно у 60 % выявилась тревога по поводу школьного обучения. Последний показатель анализировался в двух аспектах – это тревожность по поводу поступления в школу и эмоциональная тревожность по поводу обучения в школе.

Также были проанализированы результаты работы с педагогами и родителями, данные которых говорят о недостаточной осведомленности педагогов и родителей о мотивационной готовности детей к обучению в школе.

Исходя из общих данных о видах мотивов, составленных на основе всех методик, мы выяснили, что у детей доминирующими являются учебный мотив (у 57 % детей), социальный мотив (у 17%) игровой мотив (у 11 %) внешний мотив (у 5%), оценочный мотив (у 5%) и позиционный мотив (у 5%).



Формирование мотивов учения и положительного отношения к школе – одна из важнейших задач педагогического коллектива детского сада, которая должна реализовываться задолго до поступления в школу. К школе ребенка может привлечь – форма, ранец и другие атрибуты школьной жизни, желание сменить обстановку или то, что в школе учиться друг. Важнее, – чтобы ребенка привлекала школа своей главной деятельностью – учением.

Когда ребенок приходит в первый класс, то в его мотивационной сфере ещё отсутствуют мотивы, направляющие его деятельность на усвоение новых знаний, на овладение общими способами действий. У ребенка к моменту поступления в школу еще сохранилась потребность принимать цели взрослых, учителя за свои собственные цели. Важно обеспечить такое формирование мотивов которое поддерживало бы эффективную и плодотворную учебную работу каждого ученика на протяжении всех лет его пребывания в школе и было бы основой для его самообразования и самосовершенствования в будущем.

УДК 377.1

Литература

1. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование). – М.: Просвещение, 1968.
2. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002.
3. *Нижегородцева Н.В. Шадриков В.Д.* Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: пособие для практических психологов, педагогов и родителей. – М.: ВЛАДОС, 2001.

**Н.В. Кунина, О.А. Калько, О.В. Ульянова**  
Череповецкий химико-технологический колледж  
Череповецкий государственный университет

### Внедрение рейтинговой системы оценки знаний студентов по химии в БОУ СПО ВО «Череповецкий химико-технологический колледж»

В настоящее время перед педагогами, работающими в средних профессиональных учебных учреждениях, стоят следующие задачи:

- адаптация учебного процесса к новым образовательным стандартам среднего профессионального образования (СПО);
- разработка сквозных образовательных программ «колледж-вуз»;
- повышение качества образования.

Исходя из опыта высшей школы, можно заключить, что одним из эффективных способов повышения качества учебного процесса является применение балльно-рейтинговой системы (БРС) оценки и учета успеваемости учащихся. За последние десять лет данная система успешно внедрена в большинстве вузов России, поскольку привычная традиционная система совсем не учитывала текущей учебной работы студента в течение семестра.

По мнению автора работы [3, с.579-580] БРС – это не только система оценки знаний обучающихся, но важнейшая часть системы контроля качества образовательной деятельности учебного учреждения. Основными задачами БРС являются:

- повышение мотивации учеников к активной систематической работе в течение всего семестра;
- совершенствование планирования и организации учебного процесса посредством повышения роста индивидуальных форм работы с обучающимися;

- выработка единых требований к оценке знаний в рамках отдельной дисциплины;
- организация непрерывного мониторинга за работой студентов в течение всего семестра;
- осуществление постоянного контроля над успеваемостью самими студентами и преподавателями;
- получение дифференцированной и разносторонней информации о качестве и результативности обучения с целью морального и материального поощрения студентов [1, с.141].

Основными целями внедрения балльно-рейтинговой системы оценки и учета успеваемости в Череповецком химико-технологическом колледже являются:

- повышение объективности оценки студенческих достижений в учебе, поскольку в БРС экзамен перестает быть «последним приговором», так как он только добавит баллы к тем, которые набраны в течение семестра;
- увеличение точности оценки качества учебы: все знают, что тройка тройке рознь, и как говорят преподаватели, «три пишем, два в уме». В БРС градация между уровнями освоения дисциплины более плавная;
- повышение качества подготовки к учебным занятиям, так как БРС предполагает получение баллов небольшими порциями и требует систематического выполнения учебных заданий.

Преподаватели химии Череповецкого государственного университета в процессе применения рейтинговой системы обучения на кафедре химии выделили два основных аспекта БРС [2, С.228]: организационно-методический и информационный. По их мнению, особое внимание следует уделить методике и организации работы по формированию текущего рейтинга.

Для формирования текущего рейтинга обучающегося в Череповецком химико-технологическом колледже предполагается информировать каждого студента в первые дни учебы и далее на протяжении всего семестра:

- об объеме и структуре распределения часов по видам занятий для каждой дисциплины, изучаемой в данном семестре;

- о видах семестровых контрольных мероприятий и критериях их оценки;

- о способах и сроках набора баллов текущего рейтинга.

Процесс формирования знаний и навыков студентов по дисциплине будет осуществляться поэтапно на лекционных, практических и лабораторных занятиях, а также в рамках самостоятельной работы студентов. Семестровые контрольные мероприятия для набора текущего рейтинга по химии планируются осуществлять следующим образом:

- 1) на практических занятиях путем проведения аудиторных самостоятельных работ. Количество набираемых баллов будет варьироваться в пределах от 1 до 5 баллов в зависимости от уровня сложности заданий и их количества;

- 2) во время проведения лабораторного практикума при выполнении определенного количества лабораторных работ, на каждой из которых студент может получить от 1 до 5 баллов;

- 3) на аудиторных контрольных работах. Количество баллов в этом случае может варьироваться в пределах 5-20 баллов в зависимости от уровня сложности контрольных заданий и их количества. Уровень каждого задания определяется с учетом таких критериев, как глубина теоретической проработки материала, требующегося для его выполнения, трудоемкость применяемого математического аппарата для расчетных упражнений, практическая значимость темы для приобретаемой специальности, необходимость данных знаний при изучении смежных дисциплин и т.п.;

- 4) при выполнении студентами самостоятельной творческой работы междисциплинарного характера, за которую возможно начисление до 10 дополни-

тельных баллов (так называемый премиальный рейтинг).

Перед итоговым контрольным мероприятием в форме экзамена или зачета подводится расчет суммы баллов текущего рейтинга студента, на основании которой принимается решение о допуске обучающегося к последнему этапу освоения дисциплины – итоговому контролю знаний. При этом студенты еще раз информируются о критериях балльной оценки итоговому рейтингу. Таким образом, по каждой дисциплине в рамках БРС имеются три вида контроля: текущий, рубежный и итоговый.

Успешная реализация БРС невозможна без учебно-методического комплекса, дидактических, контролирующих и прочих материалов. Преподавателями химии Череповецкого химико-технологического колледжа разработан пакет индивидуальных заданий, содержащий карточки и билеты для всех видов контроля, рассчитанный на академическую группу. Комплекты систематизированы по темам, видам занятий, уровням сложности, специальностям и т.д.

Систематический контроль учебной деятельности студентов колледжа посредством БРС, в своей методологической основе является переходным между школой и колледжем и поможет вчерашним школьникам лучше адаптироваться в учебной среде колледжа, показать более высокую учебную и социальную активность студентов в своем профессионально-личностном развитии.

В заключении, следует отметить, что БРС, реализуемая в ЧХТК во много совпадает с БРС, реализуемым в вузах России, поэтому выпускникам данного колледжа будет достаточно легко адаптироваться к вузовской системе начисления баллов и показывать высокие достижения в учебной деятельности.

#### Литература

1. *Габдрахимова Л.А.* и др. Балльно-рейтинговая система оценки знаний в контексте формирования единого пространства европейского высшего образования // Вестник Казанского энергетического университета. – 2012. – № 3, Т.6. – С. 139–145.
2. *Котенко Г.А., Калько О.А.* Информационные и методологические аспекты применения рейтинговой системы обучения на кафедре химии // Информационные технологии в производственных, социальных и экономических процессах (ИНФОТЕХ – 2004): Материалы IV Междунар. науч.-техн. конференции. – Череповец: ЧГУ. – 2005. – С. 228-231.
3. *Тарасенко О.В., Димиденко Ж.А.* Балльно-рейтинговая система оценивания знаний студентов в условиях аграрного вуза // Молодой ученый. – 2014. – №1. – С. 579-581.

УДК 37.012.7

*А.А. Кылосов, С.П. Тарасов*  
Череповецкий государственный университет

**Использование технических средств при обучении технике конькового хода юных лыжников**

В настоящее время довольно четко разработана структура движений лыжника-гонщика в цикле того или иного хода [1, с.64], [2, с.7], [5, с. 105], поэтому наиболее актуальными становятся вопросы обучения, совершенствования технико-тактического мастерства и развития специальных физических качеств спортсменов с учетом специализации, возраста, уровня тренированности и т.д. [3, с. 65], [6, с. 180]. Кроме этого, уровень спортивных достижений в лыжных гонках характеризуется постоянным ростом спортивно-технических результатов. В связи с постоянным прогрессом и появлением различных технологий в спорте, применением высококачественных скользящих масел, парафинов, более качественной подготовкой трасс, продолжает увеличиваться скорость ведения лыжных гонок. При этом большую роль начинает приобретать не только сила, выносливость спортсменов, но и умение четко и правильно выполнять движения, чтобы поддерживать высокую скорость [4, с. 73].

Исходя из этого, **цель** нашего исследования – проверить эффективность методики обучения технике конькового хода лыжников-гонщиков 13-15 лет с использованием технических средств.

Исследование проходило на базе МБОУ ДОД «ДЮСШ №4» с лыжниками-гонщиками 13-15 лет, в количестве 18 человек в течение учебного года 2013/14.

С целью диагностики уровня владения техникой нами были использованы следующие тесты:

1. Передвижение коньковым ходом на лыжероллерах без палок по рельефу с пологими подъемами и спусками. Оценивалось время преодоления отрезка 300 метров. Это задание предполагает достаточно высокую скорость, спортсмену необходимо производить быстрые и мощные отталкивания ногами. Увеличение частоты шагов не приведет к росту скорости и улучшению результата теста, так как скорость простого скольжения на роллере при эффективном отталкивании будет гораздо выше. Поэтому мы считаем данный тест достаточно информативным, несмотря на то, что основным показателем его является время преодоления отрезка 300 метров.

2. Миографическая запись отталкиваний ногами, имитирующих работу передвижения на лыжах в течение 10 секунд с фиксацией максимальной амплитуды и длительности отталкиваний. Спортсмену при этом необходимо было выполнять движения ритмично и без остановок. При оценке амплитуды мы опирались на числовой ряд максимальной амплитуды отталкиваний, фиксируемый миографом, определяя среднее значение, показанное спортсменом за время выполнения отталкиваний в течение 10 секунд. Длительность отталкиваний оценивали визуально, оценивая запись миограммы, по условным единицам. Данный тест также, на наш взгляд, является достаточно комплексным, так как при увеличении частоты отталкиваний спортсменом, он не сможет развить высокую мощность.

На первом этапе эксперимента было проведено тестирование по методикам указанным выше. После

чего, спортсмены были разделены на две примерно равные группы, по 9 человек в каждой. Спортсмены контрольной и экспериментальной групп на данном этапе практически не имели различий по уровню владения техникой (табл. 1).

Дальнейшее обучение и совершенствование техники конькового хода в обеих группах осуществлялось по традиционной методике, при помощи комплексов имитационных упражнений, детального и слитного изучения хода. Отличительной особенностью работы в экспериментальной группе стало применение тех же имитационных упражнений и в том же объеме, что и в контрольной группе, но часть из них проводилась с использованием миографической записи с возможностью одновременного зрительного контроля прилагаемых усилий спортсменом.

При выполнении упражнений спортсменам необходимо было стараться выполнять движения в максимально короткое время – что отражалось на экране продолжительностью поступающих импульсов (или продолжительностью волн, образно говоря, по оси ОХ), и в то же время необходимо было производить акцентированное и мощное отталкивание, которое на экране отражалось как высота зубцов (рис. 1).

Такие имитационные упражнения спортсмены выполняли 3 раза в неделю, в течение 4 недель.

На заключительном этапе эксперимента спортсмены экспериментальной группы демонстрировали более короткое и мощное отталкивание (рис. 2).

Кроме этого, нами вновь было проведено тестирование уровня владения техникой, по предлагаемым нами методикам.

Как мы можем видеть, спортсмены экспериментальной группы более существенно улучшили результаты преодоления отрезка 300 м на лыжероллерах без палок и увеличили максимальную амплитуду отталкиваний. Сравнение методами математической статистики изменений, произошедших в исследуемых группах за период проведения эксперимента, показывает наличие достоверных изменений в обеих группах, однако в экспериментальной они имеют большую значимость (табл. 2).

Такое значительное улучшение показателей мы связываем с тем, что начальный этап исследования проходил после зимнего сезона и спортсмены еще не очень уверенно чувствовали себя при передвижении на лыжероллерах. Дальнейшее проведение тренировок включало в себя достаточно большое количество работы с использованием лыжероллеров, что привело к настолько существенной положительной динамике в результатах.

Таким образом, в результате педагогического эксперимента доказана эффективность использования миографической записи в процессе обучения технике конькового хода, как средства биологически обратной связи при имитации работы ногами, позволяющим зрительно контролировать время и мощность прилагаемых усилий.

Оценка достоверности различий в показателях времени преодоления 300м отрезка и максимальной амплитуды при выполнении отталкиваний ногами, зафиксированные у участников эксперимента на начальном этапе исследования

	Mean – э	Mean – к	p	Valid N – э	Valid N – к	Std.Dev. – э	Std.Dev. – к
макс ампл 1эт	3800,000	3730,000	0,594195	9	9	242,6417	300,5828
300м 1 эт	72,111	69,111	0,081719	9	9	3,6553	3,1798

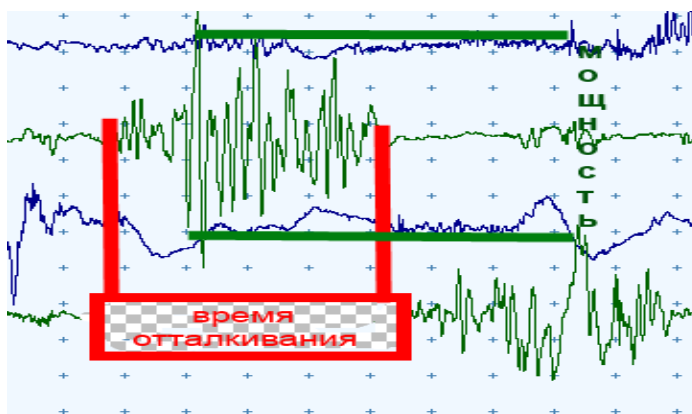


Рис. 1. Показатели времени и амплитуды, характеризующей мощность отталкиваний при выполнении имитационных упражнений

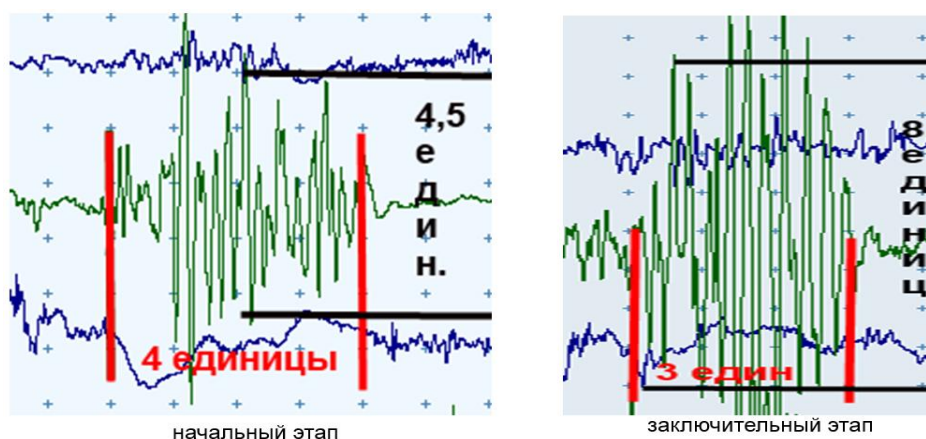


Рис. 2. Сравнение миографической записи при выполнении имитационных упражнений участниками экспериментальной группы в начале и в конце эксперимента

Таблица 2

Оценка достоверности произошедших изменений в исследуемых группах за период проведения эксперимента

экспериментальная	Mean	Std.Dv.	N	P
300м 1 эт	72,1	3,6		
300м 2 эт	59,0	2,1	9	0,000000
макс ампл 1эт	3800,0	242,6		
макс ампл 2 эт	5300,0	407,4	9	0,000002
контрольная	Mean	Std.Dv.	N	P
300м 1 эт	69,1	3,2		
300м 2 эт	64,0	2,3	9	0,000065
макс ампл 1эт	3730,0	300,6		
макс ампл 2 эт	4401,1	323,8	9	0,000334

Литература

1. Гурский А.В., Корсаков В.В. Изменение двигательных действий у лыжников-гонщиков различного возраста и уровня подготовленности // Актуальные вопросы подготовки лыжников-гонщиков: Материалы II Всерос. науч.-практич. конфер. тренеров по лыжным гонкам. – Смоленск: СГАФКСТ, 2013. – С. 64-69.
2. Гурский А.В., Кобзева Л.Ф., Гурская Л.А. Совершенствование технического мастерства лыжников-гонщиков на основе модельных характеристик двигательной деятельности // Актуальные вопросы подготовки лыжников-гонщиков: Материалы II Всерос. науч.-практич. конфер. тренеров по лыжным гонкам. – Смоленск: СГАФКСТ, 2013. – С. 70-87.
3. Ермаков В.В., Потапов С.А., Чирков Р.П. Биомеханика техники движений на лыжах и при имитации на тренажере «коньковая рессора» // Актуальные вопросы подготовки лыжников-гонщиков: Материалы I Всерос. науч.-практич. конфер. тренеров по лыжным гонкам. – Смоленск: СГАФКСТ, 2011. – С.64-70.
4. Ермаков В.В., Шевцов В.С. Инновационная технология формирования структуры движений и развития специальных двигательных качеств лыжника-гонщика // Актуальные вопросы подготовки лыжников-гонщиков: Материалы I Всерос. науч.-практич. конфер. тренеров по лыжным гонкам. – Смоленск: СГАФКСТ, 2011. – С.70-75.
5. Кобзева Л.Ф. Биомеханические особенности техники конькового и классического лыжных ходов // Актуальные вопросы подготовки лыжников-гонщиков: Материалы I Всерос. науч.-практич. конфер. тренеров по лыжным гонкам. Смоленск: СГАФКСТ, 2011. – С. 103-118.
6. Чиков А.Е., Чикова С.Н. Методика определения механической эффективности лыжников-гонщиков (первый опыт) // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2011. – Т. 76. – № 6. – С. 179-183. – URL: <http://lesgaft-notes.spb.ru/?q=ru/node/3644>.

УДК 376.3

**О.В. Ларина**  
 Детский медико-педагогический центр Стокли г. Вологда,  
 БУЗВО «Вологодская городская поликлиника № 3», Череповецкий государственный университет  
**Т.В. Захарова**  
 Череповецкий государственный университет

### Современные подходы к ранней диагностике нарушений развития детей

В настоящее время проблема диагностики и коррекции нарушений развития у детей раннего возраста чрезвычайно актуальна. Необходимость мер по ранней диагностике и коррекции в развитии ребенка связана с увеличением доли рождения нездоровых, физиологически незрелых детей. В аналитической статье «Состояние здоровья детей в Российской Федерации» отмечается, что на протяжении последних 5–6 лет ежегодно 35–37% детей рождаются больными или заболевают в период новорожденности, не менее 9–10% детей рождаются недоношенными и с низкой массой тела. Увеличивается количество младенцев, имеющих не только нарушения моторного развития разной степени тяжести, но и психического, прежде всего речевого развития. Патология, перенесенная ребенком в перинатальном периоде, оказывает негативное влияние на его дальнейшее развитие.

Возраст с рождения до 3 лет является наиболее важным периодом в жизни ребенка. Пластичность мозга у детей раннего возраста, сензитивный период формирования многих функций на этом возрастном этапе определяют большие потенциальные возможности коррекционно-педагогического процесса. Выдающиеся педагоги и психологи (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.) давно показали важность раннего возраста, охватывающего сензитивные периоды целого ряда функций в развитии ребенка, то есть те периоды, когда данная функция особенно чувствительна к внешним воздействиям и особенно бурно развивается под их влиянием. При ранней диагностике и своевременно начатом коррекционном воздействии на первом-втором году жизни,

часть детей, несмотря на сложность дефектов, к трем-пяти годам приближаются по уровню общего и речевого развития к возрастным стандартам [1], [2], [3], [11].

Организация диагностики нарушений развития у детей раннего возраста базируется на основе следующих подходов: системного, дифференцированного, динамического, комплексного.

Выделяя один из эффективных подходов к изучению развития ребенка, ученые сегодня все чаще говорят о необходимости реализации системного подхода [4], [7], [8]. Эффективность поиска ответов на многие вопросы, именно в рамках данного подхода, неоднократно отмечалась в отечественной и зарубежной литературе (Л.И. Анцыферова, Л.С. Выготский, В.П. Кузьмин, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, А. Flammer, W.Pruessler и др.) [1], [3], [6].

Для реализации принципа системности в процессе развития необходимо в первую очередь дать исходные определения. Система – это структура с заданным в ней множеством операций, процессов, устанавливающих характер протекающих изменений и, следовательно, обуславливающих ход развития системы. Термин и понятие «функциональная система» прочно вошли в научный обиход благодаря теории функциональных систем П.К. Анохина, которая стала основой интегративной физиологии и медицины. Функциональная система определяется как единица интегративной деятельности организма, которая представляет собой динамическую морфофизиологическую организацию центральных и периферических образований, избирательно объединенных для достижения полезного для организма приспособо-

бительного результата. В дальнейшем это понятие было распространено, в частности В.Д. Шадриковым и Ю.Н. Кулюткиным, и на психические функции. Понятие психологической системы вводит Л.С. Выготский, отмечая, что связи между отдельными психическими функциями, т. е. то общее, что их объединяет, оказывается более значимой и существенной характеристикой развития, нежели специфика развития каждой из этих функций, взятых в отдель-

ности. Процесс развития ребенка – это сложная функциональная система, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии. Диагностика отклонений в структуре системного подхода предполагает изучение всех компонентов функциональной системы по основным линиям развития: моторной, перцептивной, речевой, эмоциональной, коммуникативной, интеллектуальной (рис. 1).

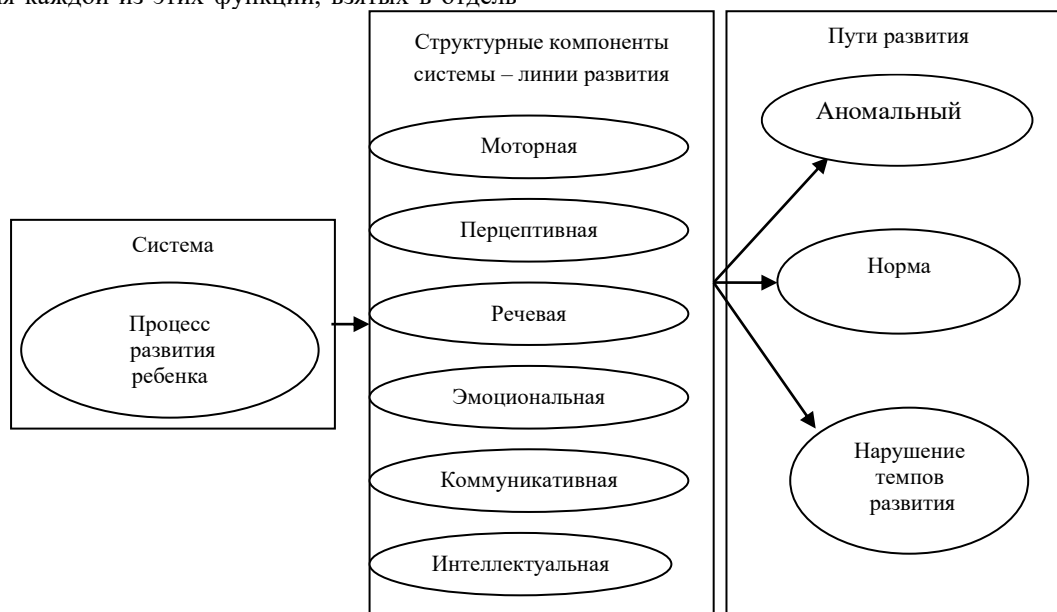


Рис. 1. Процесс развития ребенка как функциональная система

Изучение различных отклонений, как включенных в целостную систему дает полное представление всей картины нарушенного развития.

Таким образом, системный подход в процессе диагностики предполагает, прежде всего, обнаружение не просто отдельных симптомов отклоненного развития, а связей между ними, определение их причин, установление иерархии обнаруженных недостатков в развитии, позволяет выявлять взаимовлияние системных элементов друг на друга, а также на свойства и качества всего организма.

Для дифференцированного подхода в диагностике нарушений развития у детей необходимо уточнить сущность патологии, причины ее возникновения. Дифференциальная диагностика нарушений развития у детей, особенно, в раннем возрасте, представляет значительные трудности [5]. Это обусловлено сходством внешних проявлений и вероятной общностью других патогенетических механизмов. Основной задачей данного подхода, является правильное определение первичного нарушения у ребенка с отклонениями в развитии.

Динамический подход к изучению ребенка с недостатками развития предполагает прослеживание изменений, которые происходят в процессе развития, а также учет возрастных особенностей ребенка. Возможность динамического наблюдения за развитием ребенка по различным линиям (моторной, перцептивной, речевой, эмоциональной, коммуникативной, интеллектуальной) дает возможность своевременной коррекции плана реабилитационных мероприятий.

Комплексный подход означает требование всестороннего обследования и оценки особенностей развития ребенка, охватывающей не только интеллектуальную, познавательную, деятельность, но и поведение, эмоции, уровень овладения навыками и т.д., а также состояние его зрения, слуха, двигательной сферы, неврологический статус, историю развития. Сведения о соматическом состоянии ребенка, о состоянии его нервной системы и органов чувств, об условиях и особенностях его развития, о возможной наследственной природе нарушений не менее важны при определении путей обучения ребенка, чем его психологическая характеристика и данные о его знаниях, умениях и навыках. В обследовании ребенка в целях диагностики отклонений в развитии принимают участие врачи (психоневролог или психиатр, реабилитолог, хирург-ортопед), педагог-дефектолог, логопед, психолог.

В современной действительности, комплексный подход является одним из более эффективных при диагностике интеллектуальных, моторных, перцептивных, эмоциональных, коммуникативных, речевых нарушений развития у детей раннего возраста.

Главной задачей специалистов, проводящих обследование ребенка с нарушенным развитием, является правильное определение структуры дефекта. От правильного диагноза зависят прогноз и перспективы речевого, коммуникативного, интеллектуального и эмоционального развития ребенка.

В настоящее время, обследуя одного и того же пациента, специалисты различных профилей: дефектолог, психолог, детский психиатр, психотерапевт,

невролог и др. часто склонны к определенной шаблонности оценок и узкопрофессиональной их интерпретации наблюдаемых ими проявлений в отклонении развития ребенка.

Существуют разные подходы к формированию диагноза и психолого-педагогического заключения. Постановка нозологического диагноза определяет отнесение случая к конкретной категории из системы классификации заболеваний. При единоличном определении патологии, врач устанавливает нозологический диагноз, который чаще всего отражает узкопрофильную специфику деятельности специалиста и является синтезом его знаний, профессионального опыта и представлений о данной патологии, но, к сожалению, не всегда дает полное понимание проблем ребенка. При комплексном коллегиальном подходе диагностика рассматривается как процесс сбора и обмена информацией и используется для понимания природы проблем ребенка, их возможных причин, определения сохраненных функций ребенка, выбора методов терапии и оценки результатов.

Идея комплексного подхода к изучению ребенка становится реальной при проведении диагностического консилиума, т.е. оптимальном сотрудничестве специалистов различного профиля: психоневролог или психиатр, педагог-дефектолог, логопед, психолог, игровой психотерапевт, врач лечебной физкультуры и др.

Таким образом, целью комплексной диагностики является понимание диагноза как анализа проблем ребенка и выработка путей коррекции. Отсюда задачами консилиума являются:

- выявление особенностей развития ребенка, определение структуры дефекта;
- определение потенциальных возможностей компенсации дефекта развития за счет сохраненных функций в условиях коррекционного воздействия;
- определение оптимальных путей коррекции для детей с нарушениями в развитии;
- разработка программы комплексной помощи, включающая работу со специалистами и реабилитацию с использованием современных методов коррекции нарушений развития (микрополяризация, метод Томатиса, FFW, интерактивный метроном, мозжечковая стимуляция и др.).

Для оптимального решения поставленных задач в диагностике одновременно участвуют несколько специалистов. Предлагается следующий ход проведения консилиума.

Обследование начинается со знакомства с родителями и уточнения заявленных проблем в развитии ребенка. Далее проводится опрос и анкетирование родителей ребенка для уточнения навыков самообслуживания, процессов их взаимодействия в домашних условиях.

В процессе консилиума врач изучает медицинскую документацию, если не было возможности изучить ее ранее. Задача изучения документации – сбор

анамнестических данных, включая особенности течения беременности, родов, наследственных факторов, перенесенных заболеваний, операций и составление представления об истоках аномального развития.

Диагностическое обследование детей дошкольного возраста проводится по методике, разработанной ВНИИИМТ, совместно с Научно-терапевтическим Центром профилактики и лечения психоневрологической инвалидности (Скворцов И.А., Нефедова И.В.). Методика позволяет оценить развитие ребенка по 10 нервно-психическим функциям: крупная и мелкая моторика, зрительное и слуховое восприятие, экспрессивная и импрессивная речь, эмоциональное и интеллектуальное развитие, игровая деятельность, самообслуживание [9], [10].

При проведении диагностики, один из специалистов (дефектолог) предлагает ребенку ряд тестовых заданий, остальные участники консилиума наблюдают за реакцией ребенка на ситуацию обследования, умением взаимодействовать с взрослым, способностью принимать помощь при выполнении заданий, результатами его деятельности, эмоциональными реакциями. Наблюдение позволяет судить о состоянии тех или иных психических функций в процессе спонтанной и направленной деятельности ребенка. После завершения диагностического тестирования в процесс включается игровой психотерапевт, поскольку не менее информативным в психологическом изучении ребенка является наблюдение за игрой, поведением, общением и состоянием работоспособности. В процессе игры врач лечебной физкультуры наблюдает за особенностями крупной и мелкой моторики, статико-моторной и координационной сферами.

После окончания работы с ребенком, проводится обмен мнениями между специалистами консилиума, оценивается уровень психомоторного развития ребенка для формирования общего представления о причинах данного состояния ребенка, его сохраненных функциях, потенциальных возможностях.

Далее результаты коллегиального обсуждения доводятся до сведения родителей. При этом каждый специалист высказывает свое мнение об особенностях развития ребенка, дает общие рекомендации о способах решения выявленных проблем.

Родителям предоставляются результаты обследования в виде графического «профиля развития», отражающего состояние психоневрологического статуса ребенка, а так же предлагается программа комплексной помощи, включающая работу со специалистами и реабилитацию с использованием современных методов коррекции нарушений развития (микрополяризация, метод Томатиса, FFW, интерактивный метроном, мозжечковая стимуляция и др.). Пример такого графического профиля представлен на рис. 2.



Рис. 2. Графический профиль развития ребенка

Таким образом, комплексный принцип в диагностике психоневрологических функций ребенка является многоаспектным, включает в себя сильные стороны системного, дифференцированного, динамического подходов и создает условия для эффективной реабилитации, улучшает прогноз его дальнейшего развития.

Литература

1. *Анцыферова Л.И.* К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 3–19.
2. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
3. *Выготский Л.С.* Психология развития ребенка. – М: Смысл. 2003. – С. 220.
4. *Завалишина Д.Н.* Полисистемный подход к исследованию решения мыслительных задач // Психологический журнал. – 1995. – Т. – № 5. – С. 32–42.

5. *Кобрина Л.М., Денисова О.А., Леханова О.Л.* Индивидуализация ранней психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина: Научный журнал. – 2013. – № 2. – С. 60–69.
6. *Ломов Б.Ф.* О системном подходе в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – С. 77–91.
7. *Непомнящая Н.И.* Опыт системного исследования психики ребенка. – М.: Педагогика, 1975. – С. 10–11.
8. *Садовский В.Н.* Методология науки и системный подход // Системные исследования. – М.: Наука, 1977. – С. 94–111.
9. *Скворцов И.А., Ермоленко Н.А.* Развитие нервной системы в норме и патологии. – М.: МЕД-пресс-информ, 2003.
10. *Шапвал И.А.* Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития. – М. Сфера, 2005.
11. *Эльконин Д.Б.* Психическое развитие в детском возрасте. – Воронеж: НПО «Модек», 1996.

УДК 376.37

**О.Л. Леханова**

Череповецкий государственный университет

**О.С. Нетужилова**

МБДОУ «Детский сад № 105», Череповецкий государственный университет

**Общая стратегия работы по преодолению нарушений общения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР как условие инклюзивного образования в школе**

В условиях инклюзивного образования на первый план выходит проблема взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья с нормально развивающимися сверстниками и взрослыми. Значительная часть таких дошкольников имеют проблемы в речевом развитии.

Нарушения в развитии речи искажают ход естественного коммуникативно-речевого развития ребёнка в дошкольном возрасте, что приводит к появлению своеобразных коммуникативных нарушений (О.Е. Грибова [2], Б.М. Гриншпун [3], И.Г. Кривовяз [5], О.Л. Леханова [6], Л.Г. Соловьева [11], Е.Г. Федосеева [13], С.Н. Шаховская [9] и др.). Исследователи указывают на наличие специфических коммуникативных трудностей, на дефицитность комму-

никативной способности, на недостатки в освоении средств общения, на запаздывание в формировании её форм. Наличие у детей речевых нарушений приводит к затруднению общения с окружающими: часто дети не могут адекватно общаться со сверстниками, избегают контактов, не могут установить соответствующих ситуации отношений, не владеют навыками общения в разных ситуациях. Также могут отмечаться сложности, связанные с включением ребёнка в общую деятельность, с агрессивным, отпугивающим или защитным поведением, уход от прямых контактов со сверстниками, проявление тревожности, застенчивости.

Дети с общим недоразвитием речи, посещающие группы компенсирующей направленности, в большинстве случаев в дальнейшем идут в общеобразователь-



ные школы. Крайне важно отметить, что при относительно благополучии состояния собственно речевых процессов, у таких детей сохраняются выраженные коммуникативные трудности, проявляющиеся в трудностях общения со сверстниками и учителями.

Для того чтобы предотвратить возникновение трудностей социализации у детей, имеющих недоразвитие речи, необходимо еще в дошкольном возрасте проводить диагностическую, профилактическую и коррекционно-развивающую работу по предупреждению и преодолению нарушений общения у детей с ОНР. Такая работа призвана обеспечить коммуникативную подготовку детей с ОНР к инклюзивному образованию в школе. Противоречие между значимостью проблемы профилактики возникновения коммуникативных трудностей у детей с ОНР в аспекте их подготовки к инклюзивному образованию в школе и недостаточная изученность проблемы определили цель и общую стратегию работы в ходе реализуемого нами исследования.

Цель нашей работы заключается в выявлении нарушений общения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в сравнении с нормально развивающимися сверстниками, определении основных направлений работы, а также разработке комплекса мер по преодолению нарушений общения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Для достижения поставленной цели необходимо было выполнить основные задачи исследования:

1. Осуществить анализ современной научной литературы с целью определения состояния проблемы диагностики и коррекции нарушений общения у детей с общим недоразвитием речи.

2. Осуществить подбор и систематизацию диагностического инструментария, направленного на исследование особенностей коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи, разработать диагностическую программу по выявлению нарушений общения у старших дошкольников с ОНР.

3. Выделить значимые для результатов исследования критерии и параметры оценки его результатов.

4. Осуществить экспериментальное исследование, направленное на выявление нарушений общения у детей с общим недоразвитием речи в сравнении с нормально развивающимися сверстниками.

5. Осуществить анализ результатов констатирующего эксперимента и выявить специфику коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи в сравнении с нормально развивающимися сверстниками в аспекте их готовности к инклюзивному образованию в школе.

6. Определить основные направления и особенности работы по коррекции нарушений общения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

7. Разработать план и содержание работы по коррекции нарушений общения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

8. На практике осуществить коррекционно-развивающую работу по преодолению нарушений общения у детей с ОНР.

9. Провести повторную диагностику с целью определения эффективности проведенной коррекционно-развивающей работы.

Учитывая наличие публикаций, отражающих реализацию первых пяти задач исследования [7], [8] сделаем акцент на описании формирующей части исследования. Разработанное нами планирование работы по преодолению нарушений общения соответствует поставленным перед нами задачам и нашло отражение в рабочем плане реализации коррекционной программы, представленным в таблице.

Установочный этап позволяет установить доверительные отношения с будущими участниками коррекционно-развивающего процесса, оценку условий, ресурсов и возможностей для качественного осуществления работы (развивающая среда, отношение участников процесса к осуществляемой деятельности).

Диагностический этап предполагает сбор необходимой для проведения дальнейшей работы информации, включающий в проведение качественной диагностики особенностей коммуникативной деятельности детей, беседы с педагогами группы и родителями.

В ходе осуществления коррекционного этапа работы происходит реализация основных принципов коррекционно-развивающей работы (в соответствии с данными исследований Слинько О.А.[10], Голубевой А.Н.[1], Трофимовой Н.М. [12], Дувановой С.П.[12] и Денисовой О.А. и др.[4]):

1. Системность коррекционных, профилактических и развивающих задач.

2. Единство диагностики и коррекции.

3. Приоритетность коррекции каузального типа.

4. Деятельностный принцип коррекции.

5. Учет возрастнo-психологических и индивидуальных особенностей ребенка.

6. Активное привлечение ближайшего социального окружения к работе с ребенком.

7. Использование активных форм взаимодействия с участниками развивающего процесса.

Оценочный этап подразумевает определение эффективности проведенной коррекционно-развивающей работы, выявление трудностей, возникших в ходе реализации процесса, а также разработку дальнейших методических рекомендаций для продолжения работы и закрепления полученного результата.

Предполагается, что реализация подобной работы на этапе дошкольного детства будет иметь ближайший и долгосрочный социальный эффект. Ближайшая перспектива видится в улучшении процессов общения детей со сверстниками и взрослыми. Долгосрочная перспектива видится в успешной социализации детей с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.

Таблица

Рабочий план коррекционной программы

Этап	Сроки	Содержание деятельности на данном этапе
1	2	3
Установочный	Сентябрь	Выработка стратегии коррекционной работы; Разработка комплекса коррекционно-развивающих мероприятий; Анализ занятий педагога для изучения возможностей проведения коррекционной работы; Тематическое консультирование родителей и педагогов по вопросам организации коррекционно-развивающей деятельности
Диагностический	Октябрь	Подбор диагностического инструментария; Проведение диагностической работы с детьми; Анализ результатов диагностики. Ознакомление педагогов и родителей с результатами диагностики; Формирование групп для проведения занятий

Продолжение

1	2	3
Коррекционный	Ноябрь – апрель	<p>Осуществление коррекционно-развивающей работы с детьми включает в себя:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Проведение групповых и индивидуальных коррекционно-развивающих занятий, направленных на: <ul style="list-style-type: none"> <li>- коррекция нарушений средств общения у детей;</li> <li>- развитие навыков межличностного общения со взрослыми и сверстниками;</li> <li>- преодоление застенчивости и стеснительности;</li> <li>- формирование и развитие потребности в общении;</li> <li>- снятие эмоционального и психофизического напряжения.</li> </ul> </li> <li>2. Индивидуальные беседы с ребенком;</li> <li>3. Проведение нравственных бесед с детьми;</li> <li>4. Создание доброжелательной атмосферы в группе детей.</li> </ol> <p>Проведение работы с родителями:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Просвещение родителей по вопросам коррекции и профилактики нарушений общения;</li> <li>2. Проведение индивидуальных и групповых тематических консультаций для родителей;</li> <li>3. Проведение семинаров-практикумов для родителей по использованию эффективных способов организации свободной деятельности ребенка, а также методов и приемов взаимодействия с ним;</li> <li>4. Организация совместных мероприятий с родителями;</li> <li>5. Оформление письменных консультаций для родителей, размещение информации на сайте ДОУ.</li> </ol> <p>Осуществление работы с педагогами:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Консультирование педагогов ДОУ по вопросам профилактики и коррекции нарушений общения у детей;</li> <li>2. Проведение семинаров-практикумов по использованию эффективных способов организации деятельности ребенка в ДОУ, а также методов и приемов взаимодействия с ним;</li> <li>3. Проведение семинаров-практикумов с педагогами для ознакомления с основными приемами, играми и методами преодоления нарушений общения у детей;</li> <li>4. Консультирование педагогов по использованию коррекционно-развивающих методик в первой и второй половине дня.</li> </ol> <p>Контроль и координация работы всех участников коррекционно-развивающего процесса.</p>
Оценочный	Май	Проведение повторной диагностики; Оценка эффективности проведенной коррекционной работы; Ознакомление участников процесса с результатами работы; Разработка дальнейшего плана работы с учетом полученных диагностических результатов.

Литература

1. Голубева А.Н. Рабочая программа «Коррекционная работа в ДОУ с детьми 5-7 лет с общим недоразвитием речи». – URL: <http://gendocs.ru>.
2. Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией // Дефектология. – 1995. – № 6. – С. 16-19.
3. Гриншпун Б.М., Селиверстов В.И. Развитие коммуникативных умений и навыков у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью // Дефектология. – 1988. – № 3.

4. Детская логопсихология: учеб. Пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Спец. дошк. педагогика и психология» / О.А. Денисова, В.Н. Поникарова, О.Л. Леханова и др. / Под ред. В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 2008.
5. Кривовяз, И.С. Психолого-педагогическое изучение детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и некоторые аспекты коррекционной работы с ними // Дефектология. – 1995. – №6. – С. 62-66.
6. Леханова О.Л. Свообразие употребления, понимания и интерпретации невербальных средств общения до-

школьниками с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 2011. – № 6. – С. 19-24.

7. Леханова О.Л., Нетужилова О.С. Угрозы нарушения общения со сверстниками у детей с тяжёлыми нарушениями речи в условиях дошкольного инклюзивного образования // Вестник ЧГУ. – № 3 (49). Т. 1. – Череповец, 2013. – С. 117-121.

8. Леханова О.Л., Нетужилова О.С. Диагностическая программа исследования нарушений общения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР // Череповецкие научные чтения – 2013: Материалы Всероссийской научно-практической конференции Череповецкие научные чтения. В 3 ч. Ч. 2: Педагогика, психология, методика преподавания. – Череповец: ЧГУ, 2013. – С. 106-107.

9. Логопатофизиология: учеб. пособие для студентов / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2011.

10. Слинко О. А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи // Дефектология. – 1992. – № 1. – С. 62-67.

11. Соловьева Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 1996. – № 1. – С. 62-66.

12. Трофимова Н. М., Дуванова С. П., Трофимова Н. Б., Пушкина Т. Ф. Основы специальной педагогики и психологии. – СПб.: Питер, 2005.

13. Федосеева Е.Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – М., 1999.

УДК 376.3

*О.Л. Леханова*

Череповецкий государственный университет

### Проектирование содержания подготовки дефектологов к диагностике и коррекции нарушений общения у детей с ОВЗ

Социальные проблемы современного общества, несмотря на технологическое и индустриальное совершенствование среды человеческого существования, не только не исчезают, но и выходят на новый уровень обострённого существования. Жестокость, повышенная агрессивность, нетерпимость по отношению к слабым, следование двойным стандартам не могут не беспокоить специалистов в области права, психологии, образования и всех тех, кому не безразлична судьба страны и её будущее.

Определяя причины существующей в современном обществе ситуации, специалисты указывают на комплексный характер неблагоприятных факторов, действующих в период формирования личности его граждан и провоцирующих в дальнейшем появление патологичных в социальном плане ситуаций. Среди прочих к наиболее важным относятся неблагоприятные факторы развития, воспитания и образования детей. Так в Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 гг. [5] в числе основных проблем в сфере детства указывается на распространённость семейного неблагополучия, жестокого обращения с детьми, насилия по отношению к ним, на социальную исключённость уязвимых категорий детей, а также на нарастание новых рисков неблагоприятного на них воздействия. Недопустимость увеличивающейся деструктивной трансформации института семьи, непозволительность пренебрежения основными потребностями детей и исключения детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья из социума обозначены в Стратегии как ключевые принципы и ориентиры государственной политики.

В Национальной доктрине образования в РФ до 2025 г. [3] отражена «решимость и воля государства принять на себя вместе с общественностью ответственность за настоящее и будущее отечественного образования, являющегося основой социально-экономического и духовного развития России». В число основных задач образования включено при

этом формирование у детей культуры мира и межличностных отношений. В целом совершенно очевидной становится заинтересованность государства в подготовке детей к активному и осознанному построению благополучных межличностных отношений, в их обучении проявлению терпимости, сочувствия, коммуникабельности и готовности государства обеспечить профессиональное и квалифицированное участие педагогической общественности в достижении заявленных задач.

Применимо к детям с ограниченными возможностями здоровья проблема их подготовки к эффективному и продуктивному общению в социуме стоит наиболее остро. В Концепции Федеральных государственных образовательных стандартов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [2] и проектах самих Стандартов выделены определённые социальные и личностные характеристики обучающихся, выступающие в качестве ориентиров их образования и включающие знания о человеке в социуме, а также практику осмысления происходящего с самим ребенком и другими людьми, взаимодействия с близким и дальним социальным окружением.

Ограничения функций жизнедеятельности снижают уровень общения детей, способствует возникновению своеобразных психологических особенностей (замкнутости, робости, нерешительности, стеснительности, негативизма и др.); порождают специфические черты общего и речевого поведения (ограниченную контактность, замедленную включаемость в ситуацию общения, неумение поддерживать беседу, вслушиваться в звучащую речь, конфликтность, неумение построить конструктивные взаимоотношения и др.), приводят к снижению коммуникативной активности [1], [4].

Указанные трудности диктуют необходимость целенаправленной подготовки дефектологов к решению проблемы диагностики и коррекции нарушений общения у детей с ОВЗ. Одним из средств такой подготовки является учебная дисциплина «Диагностика

и коррекция нарушений общения у детей с ОВЗ». Дисциплина является вариативным курсом в программе подготовки магистров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» профиля «Инклюзивное образования». В ходе освоения курса обучающиеся учатся выделять общие и специфические критерии оценки коммуникативных трудностей детей с ОВЗ, осуществлять их диагностику; определять стратегию и тактику, планировать систему мер по коррекции нарушений общения в профессиональной сфере, подбирать адекватные стратегическим задачам средства, методы и приёмы; применять специальные технологии для развития навыков общения у детей с ОВЗ. В ходе обучения студенты овладевают технологиями изучения общения в профессиональной сфере, оценки степени выраженности нарушений общения у детей с ОВЗ и их причины; технологиями планирования, организации и осуществления коррекции нарушений общения у детей данной группы.

Характеризуя структурную составляющую содержания подготовки дефектологов к диагностике и коррекции нарушений общения, можно выделить концептуальные, технологические, операционные и реализационные компоненты, которые определяют стратегию, тактику и сам процесс подготовки. Концептуальные основы определяются имеющимся у государства и общества запросом на подготовку детей с ОВЗ к эффективному межличностному общению. В связи с этим функционально дисциплина нацелена на подготовку дефектологов к специфической профессиональной деятельности по выявлению, профилактике и коррекции нарушений общения у детей с ОВЗ. Поэтому тематическое планирование курса включает вопросы, позволяющие студентам понять сущность общения, его содержание, свойства, закономерности, механизмы, структуру, формы, средства, генезис. Специально разбираются вопросы затруднённого общения, его причин и признаки. На занятиях студенты знакомятся с вариантами коммуникативных нарушений у детей с различными вариантами дизонтогенеза и возникающие у них в этой связи особые образовательные потребности. Особый акцент делается на понятии «социального вывиха», а также на проблеме взаимосвязи нарушений общения детей с эмоциональной, когнитивной, социальной незрелостью ребёнка. Студенты на практике моделируют ситуации, которые позволяют им понять роль взрослого в профилактике и возникновении нарушений общения у детей, овладеть методиками и технологиями профилактики и коррекции нарушений общения у детей с ОВЗ. Средствами обучения студентов в данном случае выступают технологии контекстного обучения, квазипрофессиональной и рефлексивной деятельности, технологии визуализации и электронного обучения, диалоговые технологии и технологии коллективной работы, а также порталные технологии образования. Каждая из перечисленных технологий имеет своё функциональное назначение. Так диалоговые технологии позволяют получить обратную связь и повысить активность студентов, технологии электронного обучения стимулируют самостоятельность, технологии контекстного

обучения позволяют погрузить в профессию, а технологии визуализации дают возможность насытить учебную информацию личностными смыслами. Не менее важны технологии рефлексивной и квазипрофессиональной деятельности. Они формируют осознанное отношение к себе, к профессии, к учебе и обеспечивают концентричное развитие профессиональных компетенций. Технологии коллективной работы учат студентов работать в группе, общаться на профессиональные и учебные темы, способствуют формированию навыков сотрудничества и продуктивного взаимодействия. Портальные технологии обеспечивают образовательный процесс необходимыми учебно-методическими материалами. В качестве специальных образовательных условий, обеспечивающих результативность курса следует особо выделить наличие условий, обеспечивающих доступ студентов к образовательным ресурсам, поощрение погружения студентов в профессию, стимулирование коллективных и индивидуальных форм студенческой активности. Особого внимания заслуживают творческие исследовательские проекты. Так в течение последних лет, учитывая необходимость подготовки дефектологов к диагностике и коррекции нарушений общения у детей с ОВЗ, нами планировались, организовывались и курировались исследования, которые были направлены на системное и комплексное рассмотрение различных аспектов проблемы. Укажем наиболее значимые работы, реализованные студентами кафедры дефектологического образования под научным руководством автора статьи:

1. «Использование невербальных средств общения в формировании коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи» – выпускная квалификационная работа специалиста (2003) – Крыжановская Светлана Валерьевна.

2. «Основные направления работы по развитию коммуникативной активности детей пяти – шестилетнего возраста с нарушениями речи» – выпускная квалификационная работа специалиста (2004) – Поляшова Надежда Викторовна.

3. «Основные направления работы по обучению социальным нормам и правилам поведения детей с нарушениями речи» – выпускная квалификационная работа специалиста (2009 г.) – Фуникова Екатерина Николаевна.

4. «Профилактика задержки речевого развития детей раннего возраста, воспитывающихся в условиях детского дома и дома ребенка» – выпускная квалификационная работа специалиста (2010 г.) – Русакова Елена Владимировна.

5. «Психолого-педагогические условия социализации детей дошкольного возраста с сенсорными нарушениями» – выпускная квалификационная работа специалиста (2011 г.) Чистянова Мария Николаевна.

6. «Особенности формирования мотивов общения у детей старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи» – выпускная квалификационная работа специалиста (2012 г.) – Нефедова Надежда Николаевна.

7. «Профилактика нарушений социального здоровья дошкольников с ОНР в процессе их психоло-

гического сопровождения» – магистерская диссертация (2012 г.) – Павлинова Ирина Вячеславовна

8. «Особенности коррекционно-педагогической работы по формированию социально-ролевого поведения у дошкольников с общим недоразвитием речи посредством игровой деятельности» – выпускная квалификационная работа специалиста (2013 г.) – Удальцова Юлия Николаевна.

9. « Особенности работы по преодолению нарушений общения у старших дошкольников с недоразвитием речи» – выпускная квалификационная работа бакалавра (2013 г.) – Нетужилова Ольга Сергеевна

10. «Формирование социальных антиципирующих моделей у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи» – выпускная квалификационная работа бакалавра (2013 г.) – Викторова Елена Сергеевна.

11. «Формирование бесконфликтного взаимодействия у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи» – магистерская диссертация (2013 г.) – Казакова Татьяна Владимировна

Оценка результатов ведения курса «Диагностика и коррекция нарушений общения у детей с ОВЗ», а также опыт проектирования студенческих исследовательских работ в проблемном поле статьи позволяют говорить о том, что будущие дефектологи нуждаются в систематической и целенаправленной под-

готовке к диагностике и коррекции нарушений общения у детей с ОВЗ. Это не только содействует их профессиональному становлению, но и обеспечивает возможность транслировать отвечающие запросам технологии работы с детьми в практику специально-го и инклюзивного образования

#### Литература

1. Детская логопсихология: учеб. Пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Спец. дошк. педагогика и психология» / О.А. Денисова, В.Н. Поникурова, О.Л. Леханова и др. / Под ред. В.И. Селивёрстова. – М.: ВЛАДОС, 2008.

2. Концепция Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Проект. – URL <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/>

3. Постановление Правительства Российской Федерации «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» от 4 октября 2000 г. № 751 .

4. Специальная семейная педагогика: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Спец. дошк. педагогика и психология» / Под ред. В.И. Селивёрстова, О.А. Денисовой, Л.М. Кобриной. – М.: ВЛАДОС, 2009.

5. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы».

УДК 37.01

*Н.А. Лосева, О.В. Дунаева*

Череповецкий государственный университет

### К вопросу о выявлении имиджа дошкольного образовательного учреждения

Системные изменения, происходящие сейчас в образовании, не только свидетельствуют о приоритетности данной сферы в государственной политике, но и показывают, что их успешность в немалой степени зависит и от социального партнерства образовательных учреждений и гражданских институтов. В основе общественной поддержки лежит доверие к системе образования. В связи с этим актуальным для образовательной и управленческой практики является формирование позитивного имиджа современных образовательных учреждений.

В условиях модернизации современной образовательной системы в Российской Федерации значительно повышается роль дошкольных образовательных учреждений. Детский сад сегодня это не только учреждение, основная функция которого присмотр и уход за детьми дошкольного возраста, но и организация, оказывающая образовательные услуги. Дошкольная образовательная организация – это открытая социальная система, активно взаимодействующая с разнообразными социальными партнерами: родителями воспитанников, школами, музеями, библиотеками, спортивными учреждениями и другими.

Руководители образовательных организаций вынуждены постоянно искать новые эффективные способы, которые способны аккумулировать все материальные и творческие ресурсы организации, и все

чаще инструментом этого целенаправленного управления выступает имидж образовательного учреждения.

У любого образовательного учреждения существует имидж вне зависимости от того, кто над ним работает, и работают ли над ним вообще. Формирование благоприятного имиджа – процесс более выгодный и менее трудоемкий, чем исправление спонтанно сформировавшегося неблагоприятного образа. Имидж – инструмент достижения стратегических целей учреждения. Однако позитивная известность не появляется сама собой и не существует сама по себе. Она требует целенаправленной систематической работы.

В настоящее время наблюдается рост публикаций, посвященных проблемам формирования профессиональных имиджей: руководителей (Андреева Ю.В.), государственных служащих (Орлова Е.А., Маркин В.М.), воспитателей (М.В. Апраксина), учителей (Петрова Е.А., Панасюк А.Ю., Попова Л.Г., Черепанова В. Н., Шепель В. М.), педагогов высшей школы (Донская Л.Ю., Бусыгина Г.А.) и т.д. Имидж организации или корпоративный имидж изучают менеджеры, психологи, экономисты, маркетологи, специалисты по связям с общественностью, дизайнеры и др. Проблемы изучения имиджа организаций, выбора методик и стратегий создания позитивного

корпоративного имиджа рассматриваются в работах многих российских авторов (М.В. Томилова, В.М. Шепель, Г.Г. Почепцов и др.). Непосредственно вопрос формирования имиджа образовательного учреждения был изучен специалистами двух научных областей: психологии (Т.Н. Пискунова) и экономики (Измайлова Е.А., Кадочников Н.А.).

Анализ состояния практики управления дошкольным образованием позволяет констатировать факт, что сегодня дошкольные учреждения перешли на научные основы проектирования, но, к сожалению, вопросу формирования имиджа уделено в меньшей степени внимания, чем вопросам планирования, структурирования. Несмотря на все многообразие исследований в системе управления дошкольными учреждениями, формирования имиджа на предприятиях и фирмах, вопрос управления формированием имиджа дошкольного учреждения еще не нашел полного освещения в науке и в практике отражен недостаточно.

В большинстве исследований проблемы имиджа образовательных учреждений используется одно и то же определение, которое, в зависимости от уровня образовательного учреждения, описываемого в работе, просто немного видоизменяется, т.е. вместо «образовательного учреждения», авторы подставляют слово «школа», «вуз» и т.д.

Таким образом, под «имиджем дошкольного образовательного учреждения» мы понимаем «нередко специально выработанный, эмоционально окрашенный, имеющий целенаправленно заданные характеристики, образ образовательного учреждения, призванный оказывать психологическое воздействие определенной направленности на конкретные группы социума» [2, с. 55].

Проблема формирования имиджа дошкольного образовательного учреждения относится к области управления им и заключается в целенаправленном создании позитивного образа, внедряемого в сознание (подсознание) целевой аудитории, соответствующего ее ожиданиям и служащего отличию данного образовательного учреждения от ему подобных.

Формирование имиджа дошкольного образовательного учреждения – это процесс, в ходе которого создается заранее спланированный целостный образ образовательного учреждения на основе имеющихся ресурсов. Целью становления имиджа ДООУ является не только создание определенного мнения о данном образовательном учреждении, но и повышение конкурентоспособности, установление и расширение партнерских связей.

Создание положительного имиджа, и как следствие, высокой репутации дошкольного образовательного учреждения, достаточно сложный и длительный процесс. Среди основных причин, влияющих на готовность ДООУ тратить временные, личностные и финансовые ресурсы на формирование имиджа – потребности в завоевании определенной известности, приобретении репутации и высокого статуса, обеспечении привлекательности для потребителей, а, следовательно, создании условий для привлечения финансовых средств для развития учреждения [1, с. 26].

Главными субъектами формирования имиджа являются: руководитель, педагоги и сотрудники дошкольного образовательного учреждения, а также в силу обратной связи – различные социальные группы, заинтересованные в предоставлении образовательных услуг. К этим группам относятся дети и их родители; работники образовательных учреждений, предоставляющих образовательные услуги параллельно с ДООУ; педагоги школ, принимающих выпускников ДООУ; работники органов управления образованием и муниципальных органов власти; социальное окружение.

Анализ различных подходов к планированию процесса формирования имиджа образовательного учреждения, в том числе и дошкольного (Щербаков А.В., Аликиперов И.) выявил закономерность – первым этапом непременно является выявление уровня уже сложившегося имиджа образовательного учреждения.

С целью комплексного исследования процесса формирования имиджа, чаще всего, используются две методики оценки имиджа организации: индикаторная и балльная.

Индикаторная методика оценки базируется на комплексных и единичных индикаторах имиджа организации и включает в себя два основных этапа: предварительный анализ и оценку. На этапе предварительного анализа строится иерархическая структура индикаторов, которая и является базой для данных второго этапа.

На втором этапе происходит измерение свойств, нахождение их численных значений и описание элементов индикаторов по формированию имиджа. В данном анализе используются методы маркетинговых исследований, где при построении анкет необходимо учитывать оценку показателей имиджа.

Комплексные индикаторы: потребительский, корпоративный, партнерский.

Единичные индикаторы раскрывают комплексные. В потребительском индикаторе рассматривают: общую известность и репутацию ДООУ, престиж образовательной программы, дизайн здания и помещений, чистота, порядок и уют, внимание ДООУ к личности ребенка, его развитию и здоровью, внешняя атрибутика – название, герб, гимн, флаг, традиции, ритуалы и т.д., наличие собственного сайта в Интернете.

Корпоративный индикатор раскрывается через такие показатели: благоприятный психологический климат и доброжелательный характер отношений между детьми, педагогами и родителями, квалификация, профессиональные качества, стиль поведения и внешний облик педагогов, система морального и материального стимулирования персонала, четкая формулировка миссии ДООУ.

Партнерский индикатор состоит из таких единичных индикаторов: скорость реагирования на изменение запросов потребителей, сотрудничество ДООУ с другими учреждениями образования, конкурентный статус ДООУ.

Конечной целью данной методики является результат оценки имиджа в целом. Он может оказаться как положительным, так и отрицательным. Данная методика позволяет организациям определить состо-

яние имиджа в настоящий период, эффективность проведенной работы по его формированию, и, главное, выявить какой индикатор требует дополнительных работ по формированию имиджа.

Балльная методика оценки имиджа базируется на методе Дельфи и проводится экспертами. Она строится на описательных характеристиках фирменного стиля и рассматривает его как единое целое. Каждой характеристике имиджа присваивается балльная оценка.

Итогом данной методики будет объективная оценка внешнего имиджа дошкольного образовательного учреждения, выявление элементов фирменного стиля требующих корректировки.

УДК 374

Таким образом, современному дошкольному учреждению для создания положительной репутации необходимо проводить комплексную, целенаправленную работу по формированию собственного имиджа.

Литература

1. Езопова С.А. Имидж детского сада глазами ребенка, родителя и сотрудника ДОУ // Дошкольная педагогика. – 2004. – №4. – С. 24-30.
2. Пискунова Т.Н. Условия и факторы формирования позитивного имиджа общеобразовательного учреждения: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1998.

**Н.А. Лосева**

Череповецкий государственный университет

**Н.Л. Иванова, И.А. Бобок**

МБОУ ДОД «ЦДОД» г. Череповец

### Сущность и потенциал модульной технологии в процессе обучения педагогов дополнительного образования

Одним из главных направлений работы «Центра дополнительного образования детей» г. Череповца является постоянное совершенствование педагогического мастерства педагога дополнительного образования и педагогического коллектива. Известно, что развитие педагогического мастерства педагога происходит главным образом непосредственно на рабочем месте, в условиях естественной профессиональной среды. По мнению социологов, перспективой развития общества является трансформация деятельности в самостоятельную деятельность, развития – в саморазвитие, а образования – в самообразование. Поэтому одной из форм повышения квалификации педагога является самообразование. В связи с этим педагогическое мастерство рассматривается не только как процесс накопления знаний, но, прежде всего, как процесс углубленного проникновения в сущность новых технологий. Многие исследователи-педагоги останавливали свое внимание на модульном обучении как технологии, позволяющей успешно решать вопросы индивидуализации и дифференциации обучения. Однако в отечественной педагогической литературе и практике нет обобщения и теоретического анализа разрозненных попыток внедрения модульного обучения в систему дополнительного образования (в том числе и повышения мастерства педагогических кадров) в аспекте личностно-ориентированного образования. Наша методическая разработка посвящена опыту создания модульных программ в обучении (самообразовании) педагогов дополнительного образования.

Зарождение идеи модульного обучения связано с возникновением зарубежной концепции единиц содержания образования (Б. Голдсמיד, М. Голдсמיד, Дж. Рассел). Сущность данной концепции заключается в том, что часть учебного материала выделяется как автономная единица содержания и включается в программу изучаемого курса.

В качестве методологической основы модульного обучения использован один из выводов общей теории функциональных систем, констатирующий, что доминирующей мотивацией мыслительной деятельности человека выступает постановка лично значимой проблемы [2, с. 24].

В качестве достоинств модульной технологии отмечаются следующие: конкретность целеполагания, диагностичность целей обучения; повышение качества обучения за счет его целевой целостности: все компоненты обучения направлены на получение запланированных результатов; осуществление индивидуализации обучения за счет реальной возможности создания индивидуальных программ обучения; существование потенциала быстрой адаптации учебно-методического материала к потребностям и запросам потребителя, т.е. гибкое реагирование.

К недостаткам относят: трудоемкость разработки модульных программ, учебно-методических материалов; значительные затраты времени и средств на тиражирование учебно-методических материалов; недостаточность современно оборудованных, оснащенных компьютерной техникой учебных мест; сложность организации педагогического процесса.

Таким образом, модульная технология – это технология, обеспечивающая преобразование обучающегося из объекта обучения в субъект деятельности. Объективной необходимостью настоящего времени является формирование компонентов модульного обучения в соответствии с необходимостью овладения способами самообразования, саморазвития, самосовершенствования. Справочные и иллюстративные материалы модуля обеспечивают «погружение» в самостоятельную работу. Только то, что сделано самостоятельно, остается в памяти надолго и активно развивает мышление. основополагающий принцип – свобода для самостоятельного обучения при освоении содержания модулей осуществляется на уровне возможностей. Обучающийся работает максимум

времени самостоятельно, что дает ему возможность осознать себя в процессе выполнения деятельности. Именно эти постулаты и дают нам возможность включить технологию модульного обучения в деятельность для самообразования педагогов дополнительного образования [1, с. 26; 3, с. 45].

На уровне «Центра дополнительного образования детей» содержание работы по повышению квалификации педагогов выстраивается в зависимости от конкретных условий и на основе диагностирования проблем, которые испытывают педагогические работники во время учебно-воспитательного процесса. Исходя из этого, в начале учебного года была разработана анкета успехов и затруднений педагогов, в которой каждый педагог мог дать достаточно полную информацию по различным видам педагогической деятельности. Анализ этих анкет позволил составить своеобразную карту образовательных запросов педагогов: 35% опрошенных педагогов считают, что им необходимо познакомиться с практическим опытом; 34% опрошенных педагогов смогли бы раскрыть теорию вопросов и 13% – могли бы познакомиться со своим опытом. Из содержания респондентами было выбрано три актуальных направления: «Современные педагогические технологии» (40%), «Типология занятий в дополнительном образовании» (30%), «Проведение мониторинга образовательного процесса» (14 %). В соответствии с данными направлениями в учреждении была выстроена тематика педагогических советов, методических объединений, семинаров и консультаций на учебный год.

Исходя из результатов диагностики, были определены возможные маршруты удовлетворения данных потребностей. Для организации этой работы в начале года было разработано положение о деятельности кураторов и закреплены педагоги. Изучив потенциальные возможности и проблемы, каждого педагога кураторы адресно спланировали методическую работу, более конкретно. По запросу кураторов была разработана модульная программа

«Современные педагогические технологии в дополнительном образовании».

Цель: Способствовать развитию профессиональной и информационной компетентности педагога дополнительного образования.

Комплексная дидактическая цель: Обеспечить знание и понимание основных понятий: технология, образовательная технология, педагогическая техно-

логия; знание классификаций образовательных технологий; особенности внедрения различных технологий в образовательный процесс учреждения дополнительного образования.

Структура программы состоит из пяти самостоятельных модулей, которые с одной стороны тесно взаимосвязаны между собой, с другой стороны каждый модуль – это законченная единица информации с точной структурой, целью, заданиями и конечным результатом. Каждый модуль делится на более мелкие структурные единицы УЭ – (учебные элементы). Содержательная сторона модульной программы содержит теоретическую информацию, которая сопровождается примером из практики и заданиями-упражнениями, а также материалом для контроля качества усвоения его содержания. Резюме – это обязательный структурный компонент, который является подведением итогов работы обучающегося при работе с программой. Это своего рода контрольный блок, которые содержит ответы и решения на все поставленные задания. В нашей программе он представлен в виде презентации «Педагогические технологии в дополнительном образовании».

Таким образом, основная проблема обучения педагогов дополнительного образования состоит не в том, чтобы в процессе преподавания передать слушателю как можно больше информации, а в том, чтобы подготовить его к непрерывному самообучению, развить в нем творческое мышление и тем самым реализовать принцип индивидуально-творческого подхода в обучении. Проведенный анализ теории и практики использования технологии модульного обучения и анализ его результатов дают основания для возможного использования его в обучении (самообразовании) педагогов.

#### Литература

1. Макаров. А.В., Трофимова З.П. Модульная организация учебного курса как основа разработки учебно-методического комплекса // Социально-гуманитарные знания. – 2000. – № 4.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998.
3. Третьяков П.И., Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе: Практико-ориентированная монография / Под ред. П.И. Третьякова. – М.: Новая школа, 2001.

УДК 373.2

*Н.А.Лосева*

Череповецкий государственный университет

*О.С.Сергейчук*

МОУ «Центр повышения квалификации педагогических работников образовательной системы г. Вологды».

### **Организационно-педагогические условия формирования благоприятного социально-психологического климата в дошкольном образовательном учреждении**



В ситуации реформирования образовательной системы постоянно растет интерес к изучению проблемы социально-психологического климата педагогического коллектива.

Социально-психологический климат представляет собой систему эмоционально-психологических состояний коллектива, отражающих характер взаимоотношений между его членами в процессе совместной деятельности и общения. Социально-психологический климат является показателем уровня социального развития коллектива и его психологических резервов.

Исследование социально-психологического климата в дошкольном образовательном учреждении особенно актуально в последние двадцать лет. Это обусловлено модернизацией системы дошкольного образования, возросшими требованиями к квалификации педагогов, их личностному потенциалу; с улучшением демографической ситуации в стране, возникает необходимость в новых дошкольных учреждениях, новых кадрах, происходит увеличение количественного состава педагогических коллективов, следовательно, возникают и проблемы социально-психологических взаимоотношений.

В настоящее время в подавляющем числе научных работ, прежде всего, изучается психологический климат в трудовых и научных коллективах. Можно сказать, значительно меньше исследователи касаются проблем психологического климата в педагогических коллективах дошкольных образовательных учреждений с их многочисленными особенностями. Таким образом, возникает необходимость в создании благоприятного социально-психологического климата в педагогическом коллективе ДООУ и в разработке механизмов анализа основных организационно-педагогических условий его формирования.

Изучая состояние исследуемой проблемы в педагогической теории и практике мы опирались на:

- идеи об интегральных характеристиках человека как личности, индивида и субъекта деятельности, о единстве сознания и деятельности, развития личности в деятельности и общении (А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн);

- методологию комплексного и системного исследования в области психологии (Б.Г. Ананьев, В.А. Ганзен, В.Ф. Ломов);

- теория формирования социально-психологического климата (Б.Г. Парыгин, В.Е. Семенов, И.Е. Шварц).

Изучением педагогических коллективов в свое время занимались такие русские педагоги как Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Л.И. Новикова и др.

Коллектив – это высокоразвитая малая группа людей, отношения в которой строятся на позитивных нормах морали, обладает повышенной эффективностью в работе, проявляющейся в форме сверхаддитивного эффекта [2, с. 10].

Педагогический коллектив как профессиональное объединение людей обладает всеми общими признаками коллектива, но одновременно, имеет и свои специфические особенности [6, с. 23].

Коллектив педагогов является частью общественного коллектива, куда входит составной частью ученический коллектив. При всем соответствии признакам любого коллектива педагогический коллектив в то же время имеет и свои специфические особенности.

Главная отличительная особенность педагогического коллектива состоит в специфике профессиональной деятельности, а именно, в обучении и воспитании подрастающего поколения. Эффективность профессиональной деятельности педагогического коллектива определяется уровнем педагогической культуры его членов, характером межличностных отношений, пониманием коллективной и индивидуальной ответственности, степенью организованности, сотрудничества.

Изучая социально-психологические характеристики педагогического коллектива в контексте специфики педагогического труда невозможно не обратить внимания на проблему формирования социально-психологического климата педагогического коллектива.

В настоящее время под психологическим климатом понимают «состояние группового настроения и качественную сторону межличностных отношений в группе, проявляющихся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и развитию личности» [1, с. 34].

Климат – это одна из сторон жизнедеятельности и взаимоотношений людей. Он неодинаков в разных группах и по-разному оказывает влияние на членов коллектива. Его влияние сказывается, прежде всего, на психологическом самочувствии людей.

Психологический климат коллектива создается и проявляется в процессе общения, на фоне которого реализуются групповые потребности, возникают и разрешаются межличностные и групповые конфликты. При этом приобретают отчетливый характер скрытые содержательные ситуации взаимодействия между людьми: соревнование или тайное соперничество, товарищеская сплоченность или круговая порука, грубое давление или сознательная дисциплина [5, с. 54].

Сущность социально-психологического климата состоит в том, что сложившиеся в коллективе взаимоотношения приобретают эмоционально-психологическую окраску, определяемую ценностными ориентациями, моральными нормами и интересами членов коллектива. Степень активности каждой личности, как и степень влияния коллектива на личность, определяется тем, насколько личность переживает эмоциональное благополучие в данном коллективе [8, с. 56].

На процесс становления благоприятного социально-психологического климата педагогического коллектива ДООУ оказывает влияние ряд организационно-педагогических условий.

Применительно к теме нашей проблемы под организационно-педагогическими условиями мы понимаем комплекс внешних и внутренних обстоятельств, включающих воспитательно-образовательные мероприятия, обеспечивающих достижение конкрет-

ной цели, в частности формирование благоприятного социально-психологического климата в педагогическом коллективе ДОУ [5, с. 28].

На формирование благоприятного социально-психологического климата педагогического коллектива ДОУ оказывают влияние следующие условия:

1) комплектование коллектива с учетом психологической совместимости сотрудников;

2) поведение и компетентность заведующего ДОУ (обоснованные управленческие решения, эмоционально-волевое воздействие руководителя);

3) наличие поведенческих стандартов (соблюдение трудовой дисциплины в ДОУ);

4) мотивация персонала, заинтересованность его результатами собственного труда, стремлением к повышению квалификации;

5) наличие в штате организации психолога;

6) наличие в ДОУ модульной программы по формированию в учреждении благоприятного социально-психологического климата. В нее могут быть включены мероприятия стимулирующие рост социального и психологического потенциала личности педагога, его общей культуры, а так же культурно-оздоровительные мероприятия, направленные на улучшение ситуации в коллективе.

В качестве основного организационно-педагогического условия формирования благоприятного социально-психологического климата, мы выдвигаем наличие комплексной программы в ДОУ, реализовывать которую будут заведующий, заместитель заведующего и психолог учреждения.

Нами было проведено эмпирическое исследование выявления состояния социально-психологического климата педагогического коллектива в одном из ДОУ г. Вологды.

Для более достоверного получения и интерпретации данных, была составлена диагностическая программа по основным критериям выявления уровня социально-психологического климата педагогического коллектива.

В программу вошли следующие методики:

- методика выявления степени интеграции «СПСК» – социально-психологическая самооценка коллектива (О. Немов) [7],

- методика «Диагностика психологического климата в коллективе» – опросник Е.И. Рогова [7],

- методика тестирования тест «САН» (самочувствие, активность, настроение) – разновидность опросника В.Н. Доскина, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шарай, М.П. Мирошникова [3].

Цель исследования – анализ социально-психологического климата педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения.

Для диагностики готовности руководителей и психолога ДОУ к реализации комплексной программы, направленной на формирование благоприятного социально-психологического климата в педагогическом коллективе ДОУ мы использовали:

- опросник «Определите состояние психологического климата в Вашем ДОУ»,

- методику определения направленности личности (Б. Басс),

- анкету «Понимание роли и значения формирования благоприятного социально-психологического климата в педагогическом коллективе ДОУ».

По всем использованным в исследовании методикам степень благоприятности социально-психологического климата педагогического коллектива участвующего в обследовании ДОУ равна в среднем 60%, что является, достаточно хорошим показателем. Данный результат можно улучшить с помощью реализации в ДОУ модульной программы по формированию в учреждении благоприятного социально-психологического климата.

Анализ готовности руководителей и педагога-психолога к реализации программы по улучшению социально-психологического климата в педагогическом коллективе ДОУ составляет – 100%.

Ожидаемые результаты реализации программы.

1. В отношении образовательного и воспитательного процесса в целом:

- Увеличение эффективности образовательного и воспитательного процесса, выражающееся: в повышении психологического комфорта педагога на занятиях и, как следствие, в активизации его творческих и профессиональных способностей, способствующих улучшению качества обучения воспитанников.

- Улучшение качества образовательного процесса за счет: улучшения методического и дидактического сопровождения, отталкиваясь от стремления к сотрудничеству педагогов и администрации и слаженности в работе.

- Создание благоприятного социально-психологического климата педагогического коллектива.

2. В отношении педагогов:

- повышение психолого-педагогической грамотности;

- оказание психологической помощи в решении личных проблем (консультирование);

- разрешение трудностей во взаимоотношениях с другими участниками образовательного процесса;

- развитие креативности (творческого подхода к любой деятельности, в том числе и к образовательной);

- повышение толерантности в отношении к коллегам;

- содействие в личностном росте и профессиональной ориентации.

- получение необходимой информации о возрастных особенностях детей и о способах и средствах психологического развития ребенка.

#### Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2003.
2. Большой толковый словарь русского языка / Под ред. С.А. Кузнецова. – СПб.: Норинг, 1998.
3. Доскин В.А. и др. Клиническая психология. Словарь / Под ред. Творогова Н.Д. – М.: ПЕР СЭ, 2007.
4. Крылова Н.М. Лесенка успеха или три грани научно-методической системы детского сада. – М.: ТЦ СФЕРА, 2012.

5. *Леонов Н.И.* Основы конфликтологии. – Ижевск, 2000.
6. *Плугина М.И.* Психологическое сопровождение образовательной деятельности преподавателей высшей школы в системе повышения квалификации: Научно-метод. пособие. – Ставрополь: СевКавГТУ, 2004.

7. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – Кн. 2: Работа психолога со взрослыми.

8. *Уманский Л.И.* Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980.

УДК 004

**О.Ю. Лягунова**

Череповецкий государственный университет

### Интерактивные методы обучения как средство формирования икт-компетенций бакалавров

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) определяют в качестве целей и результатов образования общекультурные и профессиональные компетенции как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. В этом контексте компетенция или набор компетенций означает, что человек приводит в действие определенную способность или навык и выполняет задачу таким образом, что можно оценить уровень ее выполнения. При этом формировать компетенции можно при помощи теоретического и практического обучения.

В период становления информационного общества и информатизации системы образования особую роль играют компетенции, ассоциирующиеся со способностью осуществлять информационную деятельность, связанную с регистрацией, сбором, обработкой, хранением, передачей, отображением, транслированием, тиражированием, продуцированием информации об объектах, явлениях, процессах, в том числе реально протекающих [4, с. 248], на базе использования современных средств информационных и коммуникационных технологий, т.е. ИКТ-компетенции. Данные компетенции практически не отличаются для разных направлений подготовки бакалавров и включают в несколько отличающихся друг от друга формулировках следующие компетенции:

1) способность понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны;

2) способность и готовность владеть основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, использовать компьютер как средство работы с информацией;

3) способность и готовность использовать информационные технологии в своей предметной области.

В некоторых формулировках компетенций уточняется, какими именно информационными технологиями должен владеть выпускник: современными

средствами компьютерной графики; баз данных; телекоммуникаций и др.

В проектах новых ФГОС ВО ИКТ-компетенции в основном относятся к общепрофессиональным компетенциям.

Формирование ИКТ-компетенций происходит преимущественно в рамках дисциплин «Информатика» и «Информационные технологии», содержание которых в последнее время подвергается существенным изменениям [2, с.142]. Но кроме изменения содержания обучения, немаловажное значение для формирования ИКТ-компетенций бакалавров имеет широкое использование в процессе обучения интерактивных методов.

В педагогической теории и практике интерактивное обучение связывается с активным участием обучающегося в процессе обучения, с высокой мотивацией, полным личностно-эмоциональным включением всех субъектов образовательного процесса в продуктивную совместную деятельность и общение, с опорой обучения на опыт обучающегося, актуализацией полученных знаний, взаимодействием обучающихся с преподавателем, друг с другом и с учебным окружением. Суть интерактивных методов обучения состоит в организации учебного процесса таким образом, что практически все студенты оказываются вовлеченными в процесс познания, имея возможность осуществлять рефлексию своих знаний и умений [3, с. 9].

Исследования в области педагогики и педагогической психологии (Г.А. Борулава, В.В. Давыдов, И.И. Ильясов, И.А. Зимняя, А.В. Вербицкий, З.С. Сазонова и др.) обосновывают конкретные механизмы влияния социальных взаимодействий между обучающимися и педагогом, равно как и обучающихся между собой, на эффективность формирования общекультурных и профессиональных компетенций студентов. При этом все исследователи отмечают, что компетенции формируются лишь в опыте собственной деятельности, поэтому необходимо формировать и развивать такие качества студентов, как самостоятельность, ответственность, познавательную, творческую, коммуникативную и личностную активность.

Интерактивные методы обучения направлены на одновременное решение трех задач: познавательной (овладение учебной информацией); коммуникативно-развивающей (выработка основных навыков общения); социально-ориентационной (воспитание качеств личности, необходимых для адекватной социализации в обществе) [6, с.277]. С этим связано особое внимание, которое уделяется их внедрению в учебный процесс. Так в соответствии с ФГОС ВПО интерактивные методы должны занимать в подготовке бакалавров не менее 20 % аудиторных занятий.

Формы и методы интерактивного обучения делят на: дискуссионные (диалог, групповая дискуссия, разбор ситуаций из практики, анализ ситуаций морального выбора и др.); игровые (дидактические и творческие игры, в том числе деловые, ролевые, организационно-деятельностные); тренинговые (коммуникативные тренинги, тренинги сензитивности), которые могут включать в себя дискуссионные и игровые методы обучения [5, с.19].

Рассмотрим использование интерактивных методов и приемов обучения при чтении лекций по дисциплинам «Информатика» и «Информационные технологии».

- **Лекция-беседа** или диалог со слушателями предполагает непосредственный контакт с аудиторией, позволяет привлекать внимание обучающихся к наиболее важным вопросам темы, определять содержание и темп изложения учебного материала с учетом специфики аудитории, расширять круг мнений обучающихся, использовать коллективный опыт и знания. Данный метод с успехом можно использовать на лекциях по перечисленным выше дисциплинам, т.к. студенты имеют остаточные знания по информатике, полученные в школе, а также некоторые навыки использования информационных технологий в практической деятельности. Например, беседа может осуществляться при обсуждении следующих тем: информатика, информация, информационные процессы; история развития и классификация ЭВМ; информационная безопасность, виды угроз для компьютерной системы и др.

- **Лекция-консультация** является формой проведения лекций, заставляющей слушателей более активно включиться в обсуждение учебного материала. Существуют различные варианты проведения лекций-консультаций, например, когда обучающиеся заранее изучают материал лекции и готовят вопросы, которые обсуждаются на лекции, или преподаватель проводит вступительную лекцию, затем слушатели задают вопросы по пройденному материалу и др.

Рассмотрим данную форму на примере лекции «Понятие алгоритма и его свойства. Способы описания алгоритмов. Основные алгоритмические структуры». Цель данной лекции: актуализировать и обобщить представление об алгоритме, его свойствах и способах записи, а также основных алгоритмических структурах на основе знаний, полученных обучающимися в школьном курсе информатики; подготовить студентов к изучению такой темы дисциплины «Информатика», как методологии, языки и системы программирования. Для проведения лекции-консультации вопросы составлены преподавателем:

- 1). Приведите определение понятия «алгоритм».
- 2). Каково происхождение термина «алгоритм»?
- 3). Перечислите известные вам свойства алгоритмов, поясните каждое из свойств.
- 4). Какие виды структур используются в методологии структурного программирования?
- 5). Перечислите известные вам способы записи алгоритмов и др.

Ответы на предложенные вопросы частично известны обучающимся из школьного курса информатики. В ходе лекции на вопросы сначала отвечают слушатели, затем проводится анализ и обсуждение ответов. Преподаватель дает разъяснения по возникающим дополнительным вопросам и ошибочным ответам. Отвечая на поставленные вопросы, слушатели актуализируют полученные знания, привлекая свой опыт, и показывают понимание проблемы и умение правильно применять свои знания в конкретном случае.

- **Лекция с запланированными ошибками** сводится к тому, что студентам предъявляется лекция, содержащая ошибки. До начала лекции студентам сообщается об имеющихся неточностях, ошибках в информационном материале. Ставится задача установить эти ошибки и проанализировать их. Поиск активизирует деятельность студентов, повышает их внимательность, заинтересованность в разрешении ситуации, проблемы. Данный вид лекции лучше всего проводить в завершение темы или раздела учебной дисциплины, когда у студентов сформированы основные понятия и представления. В дисциплинах «Информатика» и «Информационные технологии» данную форму лекции можно использовать при изучении таких тем, как «Логические элементы ЭВМ», «Системы счисления», «Основные алгоритмические структуры» и др. В каждой из перечисленных тем в начале лекции предполагается повторение, обобщение и систематизация учебного материала, известного студентам из школьного курса информатики, поэтому обучающиеся могут справиться с поиском ошибок, сделанных преподавателем при изложении учебного материала.

- **Проблемная лекция** предусматривает последовательное моделирование проблемных ситуаций путем постановки проблемных вопросов или предъявления проблемных задач, требующих активной познавательной деятельности для их правильной оценки и разрешения. Лекция начинается с вопросов и постановки проблемы, которую в ходе изложения материала необходимо решить. Полученная в ходе проблемной лекции информация усваивается обучающимися как личностное открытие ещё неизвестного для себя знания, что позволяет создать у студентов иллюзию «открытия» уже известного в науке.

Рассмотрим проведение проблемной лекции на примере темы «Представление чисел, текстовой и графической информации в ЭВМ». Цель данной лекции: сформировать у обучающихся представление о способах кодирования различных видов информации в ЭВМ. В начале лекции преподаватель формулирует проблему: «В основу построения большинства современных ЭВМ положены общие принципы функционирования универсальных вычислительных

устройств, сформулированные американским ученым Джоном фон Нейманом, согласно первым из них: информация кодируется в ЭВМ в двоичной форме и разделяется на единицы, называемые словами; разнотипные слова хранятся в одной и той же памяти и различаются по способу использования, но не по способу кодирования. Но в ЭВМ представляются разные виды информации: числовая, текстовая, графическая и др. Каким же образом можно свести ее представление к двоичному коду и сохранить в ячейках памяти?». Далее следуют проблемные вопросы, ответы на которые дают студенты в ходе их обсуждения:

1) Каким образом можно представить целое число без знака в памяти ЭВМ?

2) Если для представления целых чисел без знака отводится 8 двоичных разрядов, каков диапазон представляемых чисел?

3) Можно ли представить знак числа, используя двоичный код?

4) Как представить в памяти ЭВМ вещественное число, имеющее целую и дробную часть?

5) Мы можем представить в памяти ЭВМ любое число, но как же представить текстовую информацию? и др.

Ответы на поставленные вопросы, их обсуждение и обобщение позволяет решить сформулированную в начале лекции проблему, опираясь на личный опыт обучающихся, при этом создаются условия для активизации познавательной деятельности студентов.

Интерактивные методы обучения целесообразно использовать и при проведении практических занятий по дисциплинам «Информатика» и «Информационные технологии». На практических занятиях можно использовать метод запланированных ошибок для повторения теоретического материала, что выполняет не только стимулирующую функцию, но и

контрольную, преподаватель может оценить уровень подготовки студентов по предмету, а тот в свою очередь проверить степень своей ориентации в материале. Также в ходе практических занятий целесообразно использовать деловые игры, проекты, анализ конкретных ситуаций, кейс-метод [1, с.37-40].

Таким образом, следует отметить, что интерактивные методы обучения, используемые при организации обучения дисциплинам «Информатика», «Информационные технологии» и «Информационные технологии в конкретной сфере деятельности», обеспечивают обращение к личному опыту студентов в области информатики и информационных технологий, поддержку их активности, соединение теории и практики, побуждает студентов к самостоятельному поиску решений, что способствует формированию ИКТ-компетенций бакалавров.

#### Литература

1. *Лягинова О.Ю., Можалева М.Г.* Использование кейс-метода при изучении информатики и информационных технологий // Педагогическая информатика. – 2013. – № 2. – С. 34-40.

2. *Лягинова О.Ю.* О формировании ИКТ-компетенций бакалавров технических направлений подготовки // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – №4(57). – С.141-144.

3. *Пескова Л.А.* Методы и средства интерактивного взаимодействия студентов в интернет-обучении: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2006.

4. *Роберт И.В.* Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). – 2-е изд., доп. – М.: ИИО РАО, 2008.

5. *Ступина С.Б.* Технологии интерактивного обучения в высшей школе: Учебно-метод. пособие. – Саратов: Наука, 2009.

6. *Устьянцева В.Н.* Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2012. – № 8. – С. 277-278.

УДК 004.4'27

**Е.В. Майтама, Л.Н. Виноградова**

Череповецкий государственный университет

### Интерактивная доска как средство повышения познавательной активности студентов

Основная концепция высшего образования в настоящее время – развитие у студентов умения непрерывного самообразования на протяжении всей жизни. Познавательная деятельность студентов в рамках самообразования должна носить активный характер, определяющейся внутренней мотивацией, т.е. желанием учиться.

Современное Российское образование характеризуется процессом информатизации. Информатизация предполагает использование возможностей информационных, коммуникационных и интерактивных технологий с целью совершенствования учебно-воспитательного процесса.

В сфере высшего образования все большая роль отводится методам активного познания, самообразованию, дистанционным образовательным программам, предполагающим использование принципиально нового новшества, вносимого компьютерными технологиями в образовательный процесс – интерактивности, позволяющей развивать активно-деятельностные формы обучения [2, с. 20].

Сегодня в нашу жизнь прочно вошли такие понятия как «информационно-коммуникационные технологии» (ИКТ), «ИКТ-компетентность», «дистанционное обучение» (ДО), «цифровые образовательные ресурсы» (ЦОР), «интерактивное оборудование»,

«дистанционные технологии», «интерактивные технологии» и др.

Интерактивные технологии – очень распространенный в настоящее время термин, который не имеет однозначной трактовки. Интерактивность – понятие, которое раскрывает характер и степень взаимодействия между объектами. Интерактивные технологии изменяют характер образования, делают работу преподавателей творческой и увлекательной, увеличивают эффективность обучения студентов, повышают производительность труда.

Степень применения информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) в вузе должна зависеть от характера преподаваемой дисциплины, подготовленности и интересов студентов, формы занятий, склонностей и пристрастий самого преподавателя, наличия средств программно-аппаратного обеспечения.

Благодаря применению мультимедиа в средствах информатизации за счет одновременного воздействия графической, звуковой, фото и видео информации такие средства обладают большим эмоциональным зарядом и активно включаются в индустрию развлечений, практику работы различных учреждений, домашний досуг, образование.

Появление систем мультимедиа произвело революцию во многих областях деятельности человека. Одну из самых широких областей применения интерактивные технологии получили в сфере образования, поскольку средства информатизации, основанные на мультимедиа способны, в ряде случаев, существенно повысить эффективность обучения.

При обращении к данным современной психологии выяснилось, что вербально усваивается только 15% информации, зрительно – 25%, а если использовать оба канала восприятия, то эффект усвоения увеличивается до 65%. Таким образом, именно яркий, выразительный, динамичный, вызывающий интерес наглядный материал помогает включить студента в активную работу и обеспечить наиболее полное восприятие целостного образа изучаемой информации [2, с. 21].

Интерактивные средства и технологии обеспечивают возможность интенсификации обучения и повышение мотивации студентов к познанию за счет применения современных способов обработки аудиовизуальной информации, таких, как:

- "манипулирование" (наложение, перемещение) визуальной информацией;
- контаминация (смешение) различной аудиовизуальной информации;
- реализация анимационных эффектов;
- деформирование визуальной информации (увеличение или уменьшение определенного линейного параметра, растягивание или сжатие изображения);
- дискретная подача аудиовизуальной информации;
- тонирование изображения;
- фиксирование выбранной части визуальной информации для ее последующего перемещения или рассмотрения "под лупой";
- многооконное представление аудиовизуальной информации на одном экране с возможностью акти-

визировать любую часть экрана (например, в одном "окне" – видеофильм, в другом – текст);

- демонстрация реально протекающих процессов, событий в реальном времени (видеофильм).

Делая акцент на интенсивную самостоятельную работу возможно получение положительных результатов при широком использовании интерактивных компьютерных технологий, которые позволяют использовать информацию, представленную в различном виде (текст, графика, анимация, звуковые и видеоэлементы). При этом возможно использование электронных или мультимедийных учебников, видеолекций, интерактивных тестирующих систем, компьютерных тренажеров, информационных баз данных, сетевых ресурсов, виртуальных лабораторий.

Возможны условно выделяемые три уровня использования ИКТ: эпизодический, систематический и синхронный.

Выбор необходимого средства осуществляется преподавателем в соответствии с поставленной педагогической задачей и наличием необходимой базы технических и иных средств обучения. Главное внимание в выборе средств и их рационального сочетания должно быть направлено на поиск путей активизации познавательной деятельности обучаемых.

Основой современной мультимедийной аудиторией являются интерактивные доски (ИД).

Интерактивные доски позволяют обогатить занятие многообразием различных методов – это и видеоклип, и использование возможностей Интернета, и мультимедийные презентации, и цветковые визуализации, и электронные образовательные ресурсы и даже использование в качестве традиционной доски.

Основные возможности интерактивной доски [1, с. 9] можно отобразить в виде следующей схемы (рис. 1).

Методы и средства обучения раскрываются в формах организации учебного процесса, в основных видах учебной деятельности (лекции, семинары, практические занятия, лабораторные работы и т.д.). При этом все виды учебной деятельности трансформируются с использованием ИКТ.

С помощью ИКТ преподаватели могут создавать и проводить опросы в режиме реального времени, демонстрировать студентам результаты тестирования записывать уроки, создавать базу записей, различных материалов, тестов, самостоятельных и контрольных работ. Каждый студент сможет в любое время вернуться к материалам урока, изучить пропущенный материал, проверить себя [3].

Лекция с использованием ИКТ позволяет изменить способы доставки учебного материала, это может быть: видео лекция, мультимедиа лекция, лекция с использованием интерактивных компьютерных технологий.

При этом видео лекция – это лекция, записанная на цифровой носитель и дополненная элементами мультимедиа, что обогащает содержание лекции, и делает ее изложение более живым и привлекательным.

В мультимедиа лекции лекционный материал сопровождается интерактивными компьютерными

обучающими программами, в частности, электронными учебными пособиями.

Лекции с использованием интерактивных компьютерных технологий это: электронные тексты лекций, электронные образовательные ресурсы, опорные конспекты, электронные методические пособия для изучения теоретического материала и т.д.

На кафедре МПО ЭВМ интерактивная доска используется преподавателями при чтении лекций, проведения лабораторных и практических занятий.

Лекции с использованием интерактивной доски планируются как лекции-визуализации в форме презентаций с использованием элементов интерактивной доски. Данная технология помогает изложить учебный материал более наглядно, систематизировано и доступно для понимания. Применяя ИД преподаватель всегда находится в центре внимания, обращен к студентам лицом и поддерживает постоянный контакт с аудиторией. В то же время он может управлять процессом демонстрации электронных учебно-методических материалов, вносить поправки и коррективы, делать цветом пометки и комментарии, создавать сложные рисунки и схемы из заранее заготовленных фрагментов, сохранять материалы для дальнейшего использования и редактирования. Роль преподавателя во время проведения лекции с использованием ИД не сводится к простому переключению слайдов с использованием мыши или стилуса, а дает ему широкие возможности для поясне-

ния материала и развития у обучающихся необходимых навыков.

В электронном виде лекции могут быть разработаны с использованием пакета презентационной графики Microsoft PowerPoint. Далее слайды лекций импортируются в формат флипчартов для использования в ходе лекции с целью повторения пройденного материала (рис. 1) и обобщения и закрепления полученных знаний в режиме интерактивного общения со студентами (рис. 2).

Учебный материал разбит на взаимосвязанные слайды и флипчарты, содержащие структурированную информацию по основным вопросам лекций.

При работе с флипчартами используется палитра инструментов ИД (в частности, маркер и ластик, шторка, перо), которая предполагает активную работу студентов у интерактивной доски.

Использование интерактивной доски на практических занятиях также предполагает предварительную подготовку учебного материала его проработку в ходе занятия.

Применение интерактивных досок для чтения лекций, проведения практических занятий имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционной формой проведения занятий. А именно, повышается интенсивность учебного процесса, повышается степень взаимодействия преподавателя со студентами. Постановки заданий различными способами увеличивает мотивацию, стимулирует развитие у обучающихся приемов нестандартного подхода к решению задач.

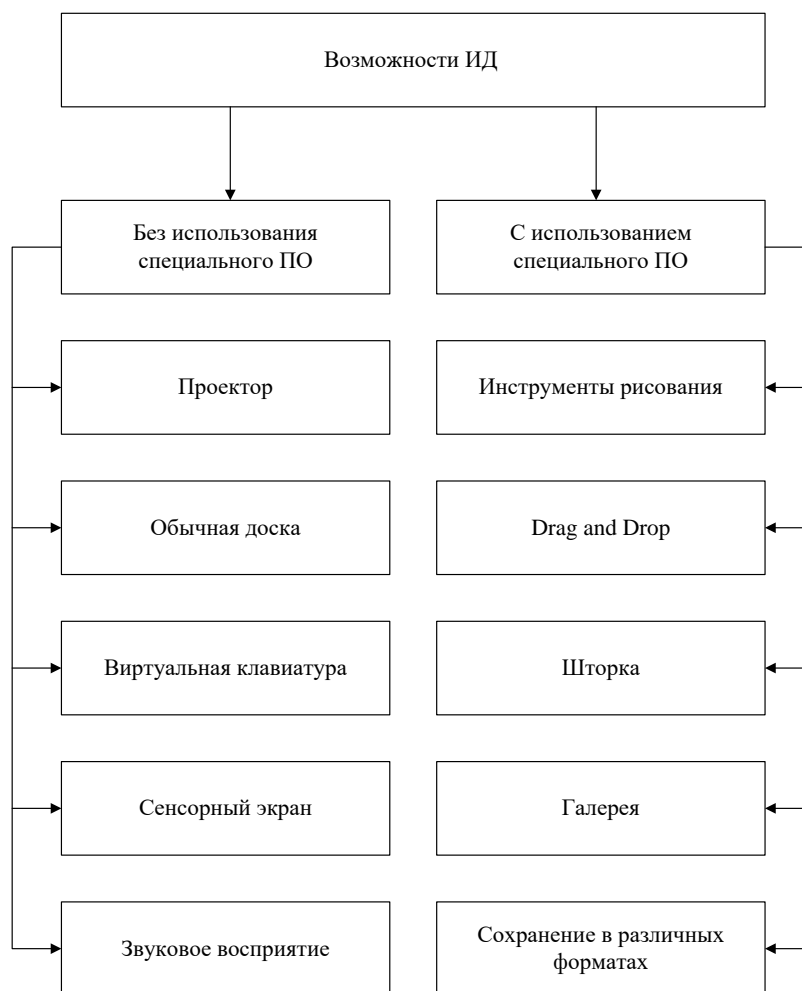


Рис. 1. Основные возможности ИД

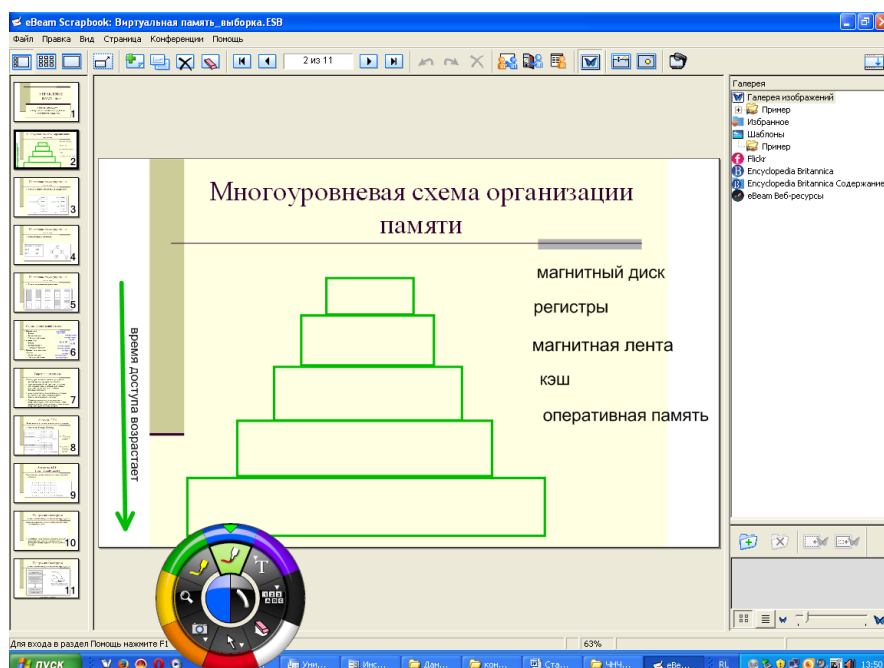


Рис. 1. Повторение пройденного материала



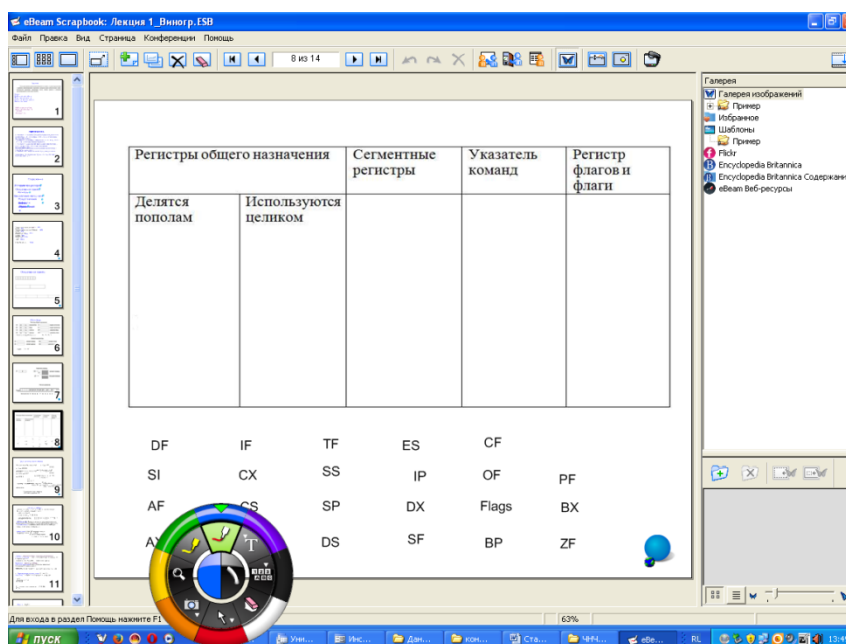


Рис. 2. Закрепление полученных на лекции знаний

#### Литература

1. *Иванова И.И.* Методические рекомендации по использованию интерактивной доски в учебном процессе. – Вологда: ВИРО, 2012.
2. *Солоневичева М.Н.* Использование интерактивного оборудования в образовательном процессе. Ч. II. Из прак-

тики использования интерактивных досок разных типов в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга: Сборник методических разработок / Сост. М.Н. Солоневичева. – СПб.: РЦОКиИТ, 2010.

3. Социальная сеть работников образования. – URL: [nsportal.ru/blog/shkola/obshcheshkolnaya-tematika/all/2013/07/02/ispolzovanie-interaktivnoy-doski-v](http://nsportal.ru/blog/shkola/obshcheshkolnaya-tematika/all/2013/07/02/ispolzovanie-interaktivnoy-doski-v)

УДК 159.9.072

*Е.В. Максимихина*

Череповецкий государственный университет

### Оценка психического состояния лыжников-гонщиков в подготовительном периоде подготовки

В спорте высшего мастерства спортсмены, перенося огромные физические и психические нагрузки, подвержены переутомлению, нервно-психическим срывам, депрессии и т.п. Высокий спортивный результат они могут достигнуть лишь в состоянии максимальной мобилизованности, уверенности, активности, возбуждения.

Анализ научно-методической литературы позволяет утверждать, что психологическим вопросам в лыжных гонках уделяется недостаточно внимания, так как считается, что лыжные гонки – это вид спорта, требующий проявления выносливости, прежде всего, и определяется уровнем физических кондиций и функциональных возможностей организма спортс-

мена (В.Н. Манжосов, В.С. Мартынов, И.Г. Огольцов).

Однако современные лыжные гонки требуют от спортсмена высокого уровня психической выносливости, волевых качеств, самостоятельности, умения сохранять эмоциональную устойчивость в ответственных соревнованиях. Таким образом, важное место в учебно-тренировочном процессе лыжников-гонщиков должно занимать формирование психического состояния готовности к тренировочной и соревновательной деятельности, особенно в период значительного увеличения объема и интенсивности тренировочных и соревновательных нагрузок.

Целью нашего исследования явилось – изучить психическое состояние лыжников-гонщиков в под-

готовительном периоде подготовки и внести необходимые коррективы в тренировочные средства и методы.

Исследование проходило в 4 мезоцикле подготовительного периода, накануне открытого чемпионата и первенства Вологодской области по ОФП среди лыжников-гонщиков. Контингент испытуемых – члены сборной команды Вологодской области, в количестве 11 человек, из них 1 – МС, 6 – КМС и 4 имеют 1 взрослый разряд.

Для оценки психического состояния использовались следующие методики:

1. Тест тревожности по Спилбергеру.
2. Тест "Таблицы Шульте" позволяет диагностировать: устойчивость внимания, эффективность работы, степень вработываемости, психическую устойчивость.
3. Также мы провели тест-опрос с тренерами Вологодской области, в опросе участвовали 8 человек.

Тест-опрос включал три комплекса вопросов:

- проводите ли какие либо мероприятия направленные на оптимизацию психического состояния спортсмена за 24 часа до начала соревнований;
- какие мероприятия, проводятся в процессе самих соревнований;
- какие мероприятия, проводятся по восстановлению и оптимизации психического состояния спортсменов, в течение 24 часов после окончания соревнований.

Данные опроса показали, что среди мероприятий, проводимых за 24 часа до начала соревнований, тренеры используют индивидуальные беседы-установки, коллективные беседы-установки, индивидуальные и коллективные беседы на отвлечённые темы.

При этом 62,5% тренеров считают, что проводить групповые беседы нецелесообразно. Проводить эти мероприятия лучше всего с отдельными спортсменами.

Также для нас было очень важно выяснить, насколько целесообразно проводить тренировки за 24 часа до начала соревнований. Все 100% тренеров считают, что проводить такие тренировки целесообразно. При этом 62,5% опрошенных считают, что эти тренировки должны включать упражнения из своего вида спорта, а 37,5% тренеров полагают, что нужно выполнять упражнения из других видов спорта.

В результате анализа мы выяснили, что в своей работе психорегулирующую тренировку применяют 12,5% тренеров, совсем не применяют 50%, иногда применяют 37,5% тренеров.

С целью повысить психическую надёжность спортсмена в процессе соревнований 50% тренеров воздействуют на спортсменов с помощью слова, предпочитая обращаться при этом к каждому спортсмену в отдельности, 62,5% тренеров считают, что применение психорегулирующей тренировки в часы соревнований нецелесообразно.

В течение 24 часов после окончания соревнований, все тренеры полагают, что необходимо проводить индивидуальные и коллективные разборы выступлений на соревнованиях. Лишь 25% тренеров

проводят анализ и разбор проведённых соревнований.

Таким образом, из полученных данных видно, что тренеры обращают внимание на необходимость управления психическим состоянием спортсмена, но в практической деятельности в основном использует методы речевого воздействия.

Результаты диагностики по предложенным тестам представлены на рис. 1-3.

По результатам проведенного исследования можно констатировать следующее: среди спортсменов 1 разрядников преобладает высокий уровень тревожности 54,5%, лишь у 27,2% отмечен умеренный уровень тревожности и у 18,3% спортсменов по данным анкетирования выявлен низкий уровень тревожности, тогда как среди спортсменов МС и КМС отмечается совсем другая ситуация, у 42,8% спортсменов отмечается так называемый уровень полезной тревожности, лишь один спортсмен имеет низкую мотивационную установку.

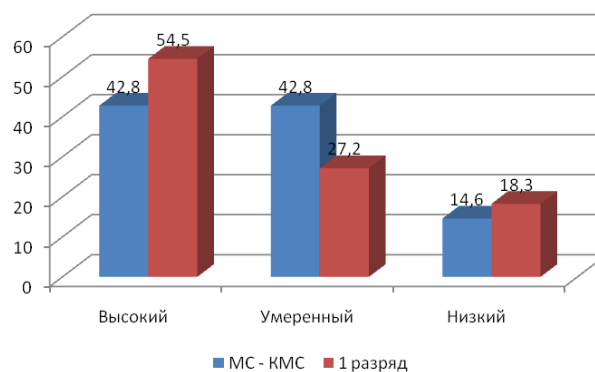


Рис. 1. Оценка реактивной тревожности спортсменов

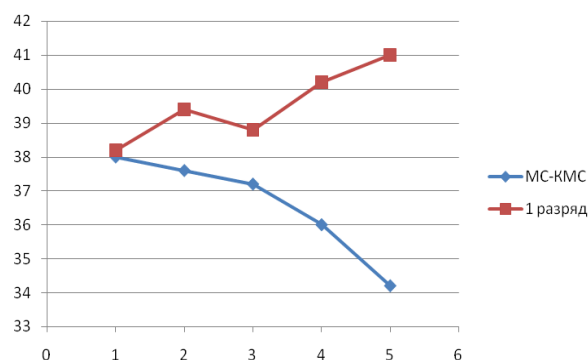


Рис. 2. Оценка устойчивости внимания спортсменов

Из графика представленного на рисунке 2 видно, что у спортсменов более высоких разрядов наблюдается ускорение темпа сенсомоторных реакций при работе с последующими таблицами, тогда как у спортсменов 1 разрядов отмечено постепенное и неуклонное снижение показателей без заметных их колебаний к улучшению.

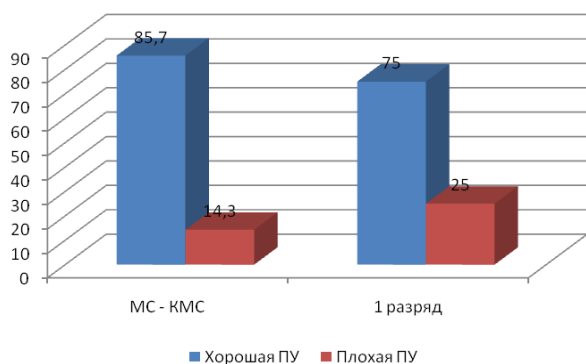


Рис. 3. Оценка психической устойчивости спортсменов

По показателям ПУ у спортсменов более высоких разрядов также можно видеть более высокий показатель ПУ.

Возможно, это можно объяснить тем, что спортсмены высокого уровня более уверены в себе, свободнее себя чувствуют в неопределенных ситуациях, а также обладают рядом качеств, которые позволяют им легко приспосабливаться к внешним изменениям.

В связи с полученными результатами мы предложили внести некоторые коррективы в тренировочные средства и методы для спортсменов имеющих разный уровень психического состояния.

*Методические рекомендации для спортсменов имеющих высокий уровень тревожности:*

- изменить субъективную оценку значимости тренировочного занятия или соревнования.

Чем выше значимость тренировочного занятия или соревнования, тем раньше и с большей интенсивностью проявляются изменения в психическом состоянии спортсменов. Поэтому искусственное временное изменение субъективной значимости участия в соревновании является действенным способом

оптимизации их состояния. Существуют различные варианты бесед различной направленности.

Мы предлагаем следующий вариант:

- думать не о результате тренировки или соревнования, а о своих действиях в деятельности
- формировать чувство уверенности и успеха за счёт разнообразных тактических действий

*Методические рекомендации для спортсменов имеющих низкий уровень тревожности:*

1. Повысить внимание к мотивам деятельности и повышению чувства ответственности спортсмена.

В этих целях можно использовать тренировки, в которых присутствуют элементы психологической напряженности: спортивная конкуренция, стремление каждого спортсмена к победе, желание показать высокий спортивный результат.

2. Проводить специальную разминку перед тренировочным занятием или соревнованием.

Содержание специальной части разминки обусловлено уровнем возбуждения спортсмена. Коррекция возбуждения возможна за счет высокодинамичных или, наоборот, успокаивающих, малоинтенсивных упражнений, включаемых в разминку в соответствии с состоянием спортсмена. Во время выполнения разминочных упражнений формируется установка на предстоящую деятельность. Например, спортсмен выполняет простое действие с установкой на высокую точность движений, расслабление, внимание, плавность и тому подобное.

Также в каждом тренировочном периоде годового цикла тренировки, исходя из решаемых задач, мы предложили использовать различные средства и методы оптимизации психического состояния спортсменов. Схематически данные рекомендации представлены на рис. 4-6.



Рис. 4. Средства и методы оптимизации психического состояния в подготовительном периоде подготовки



Рис. 5. Средства и методы оптимизации психического состояния в предсоревновательный период подготовки



Рис. 6. Средства и методы оптимизации психического состояния в соревновательный период подготовки

Психика спортсмена на ответственных этапах подготовки и выступлений на соревнованиях, обладает повышенной чувствительностью, так как человек практически постоянно находится в экстремальных условиях и предстрессовом состоянии.

В связи с этим основной целью психологической подготовки должно являться формирование особого психического состояния, способствующего наиболее полному использованию спортсменом своего потенциала, накопленного на тренировках.

Поэтому при организации тренировочного процесса необходимо акцентировать внимание спортсменов на регуляцию как физических, так и волевых усилий в условиях нарастающего утомления. Таким образом, в тренировочном процессе тренеру необхо-

димо своевременно реагировать на все изменения, происходящие со спортсменом и применять необходимые средства и методы регуляции психического состояния спортсменов.

#### Литература

1. Козловский А.В. Современные направления психодиагностики в спорте // Актуальные проблемы спортивной медицины и реабилитации: материалы конференции – Гродно, 2010.
2. Мартынов В.С. Комплексный контроль в лыжных видах спорта. – М., 1991.
3. Методика «Таблицы Шульце» // Альманах психологических тестов. – М., 1995. – С. 112-116.

**Формирование профессиональной компетентности педагогов  
по развитию половой идентификации у детей в ДОУ**

В условиях современного общества организации дошкольного образования зачастую не рассматривают развитие половой идентификации как актуальное направление в работе с детьми. Причинами этого могут быть – недостаточное осмысление педагогами значимости развития половой идентификации ребёнка в соответствии с полом для его становления как будущего гражданина общества, в котором необходимым условием является – отождествление себя в соответствии со своим полом, принятие на себя соответствующих половых ролей и выполнение функций, соответствующих полу. И как следствием второй причиной является отсутствие целенаправленной работы по развитию половой идентификации в образовательном учреждении. Не смотря на то, что в концепции построения развивающей среды, предложенной В.А. Петровским в 1993г., был заявлен принцип учёта половых признаков, практика работы показала отсутствие реализации данного принципа в работе с детьми дошкольного возраста. Кроме того, родители недостаточно осведомлены о важности развития половой идентификации у детей дошкольного возраста, а также какую роль они должны выполнять при этом. Третьей причиной является непонимание окружением ребёнка истоков изменения стереотипов мужественности и женственности, когда дошкольный возраст – не принимается как базовый этап в становлении половой идентификации, как отправная точка развития будущего мужчины/ женщины.

Вышеизложенные положения определили проблему нашего исследования, целью которой является экспериментально проверить профессиональную компетентность педагогов по развитию половой идентификации у детей в ДОУ.

Исследование проводилось на базе нескольких дошкольных образовательных учреждений, в котором приняли участие 10 педагогов.

Для решения поставленной цели методом исследования было выбрано анкетирование. Была разработана анкета на определение осведомлённости педагогов по вопросам развития половой идентификации, состоящая из 15 вопросов.

В результате проведения анкетирования мы выявили, что большинство педагогов (60%) считают необходимым начинать половое воспитание в среднем дошкольном возрасте, т.к именно в этом возрасте дети начинают проявлять интерес к своей половой принадлежности. Занимаясь формированием половой идентификации, большинство респондентов, сотрудничают с окружением ребёнка (с родителями и специалистами ДОУ). Следует отметить, что 100% опрошенных отводят главную роль в развитии половой идентификации родителям, затем воспитателям на группе и на последнюю ступень ставят – других специалистов ДОУ.

Ответы педагогов показали, что они учитывают половые особенности детей в трудовой деятельности (90%), игровой (90%), двигательной (40%), музыкально-художественной (40%), продуктивной (10%),

учебной (10%), учитывая интересы детей разного пола, их мотивацию и предпочтения. В трудовой деятельности мальчики выполняют работу посильнее, а девочки работу полегче, учатся различать мужские и женские профессии. 60% опрошенных не смогли объяснить, почему и каким образом, необходимо осуществлять дифференциацию в разных видах деятельности.

Половое воспитание 60% педагогов осуществляют с помощью бесед со всеми детьми: 30% – 1 раз в неделю, ещё 30% – 2-3 раза в неделю. 40% респондентов организуют беседы с детьми только по необходимости, т.е. запланированных и совместных бесед со всей группой не проводится.

Помимо бесед педагоги (40%) для развития половой идентификации организуют занятия, сюжетно-ролевые игры, игры-инсценировки, театрализованные игры, проблемные ситуации, чтение художественной литературы, просмотр мультфильмов, культурно досуговые мероприятия. Мероприятия проводятся по следующей тематике – «Ты такая, я такой», «Особенности одежды», «Кем я буду», «Ты мальчик или девочка», «Рыцарский турнир», «Играют мальчики, играют девочки», «Королевы бала», «Рыцари и принцессы». Также данные формы работы используются педагогами для подготовки детей к будущим ролям матери/отца, тети/дяди, мужа/жены. Следует отметить, что большинство опрошенных (60%) не организуют мероприятия в группе по развитию половой идентификации, однако считают, что в сюжетно-ролевой игре детей можно подготовить к будущим ролям в соответствии с их полом.

Разумеется, воспитывать нравственно-волевые качества в соответствии с полом необходимо, мальчики должны заботиться о девочках, уступать, помогать им, защищать их, девочки должны быть вежливыми и аккуратными. 80% педагогов воспитывают нравственно-волевые качества мальчиков и девочек с помощью бесед, игр, личных примеров, чтения художественной литературы (сказки, былины), где мальчики узнают о поступках настоящих мужчин, богатырей, а девочки о том, как быть добрыми и нежными.

В работе с родителями по половому воспитанию педагоги используют индивидуальные беседы и памятки в информационном уголке.

100% респондентов обращают внимание на соответствие поведения детей их полу: только 20% опрошенных объясняют, что мальчики более активные, шумные, подвижные, а девочки более организованные, дружелюбные. И один педагог (10%) приводит в пример ситуацию, когда мальчик/девочка повели себя «правильно» (в соответствии с полом) – делает на этом акцент (похвала) на глазах у всех детей, для привлечения внимания, а при поведении не в соответствии с полом, ребёнку даётся возможность осознать свою ошибку через героев литературных произведений, мультфильмов, сказок, т.е. акцент делается косвенный.

50% педагогов указали, что дифференцируют общение и требования к детям разного пола, при этом только один педагог (это 10%) объяснил каким образом осуществляется дифференциация в общении: к девочкам обращается помягче, к мальчикам – построже.

100% педагогов считают, что допустимо позволять девочке играть в машинки или заниматься конструированием, а мальчику – убаюкивать пупсов. 50% из них не смогли объяснить своих позволений, 20% считают, что такие игры должны быть непостоянными, только тогда возможны, 10% считают, что такие манипуляции не приводят к ломке стереотипов, 10% считают, что в таких ситуациях необходимо постараться незаметно увлечь ребёнка играми, соответствующими его половой принадлежности, и только 10% считают, что следует обращать внимание на изменение стереотипов в современном обществе, когда мамы водят машины, а папы помогают по хозяйству, что, несомненно, сыграет положительную роль в будущей семейной жизни ребёнка.

На основе полученных результатов мы выявили несколько проблем:

1. Недостаточный уровень осведомлённости по вопросам полового воспитания детей дошкольного возраста.

2. Отсутствие широты взглядов с опорой на современное общество (изменение стереотипов).

3. Отсутствие целенаправленности в развитии половой идентификации детей. Дети получают представления о половых различиях, о функциях пола, об интересах, характерных для мальчиков и девочек, о будущих ролях мужчины/женщины, папы/мамы, дяди/тёти, о качествах и эмоциональных привязанностях детей разного пола стихийно, в контексте организации форм работы, нацеленных на развитие других качеств ребёнка.

4. Немногочисленность форм организации взаимодействия с родителями по вопросам полового воспитания.

Результаты исследования послужили основанием для разработки методических рекомендаций для педагогов ДОУ по развитию половой идентификации детей дошкольного возраста.

Для решения поставленных проблем первоначально следует организовать работу по просвещению педагогов ДОУ по вопросам полового воспитания и развития половой идентификации. Именно осознание педагогами данной проблемы и принятие её как своей личной – является проводником для изменения и единого соглашения по установлению социальных норм общества.

С педагогами ДОУ рекомендуется проводить консультации, тренинги, круглые столы, дискуссии, семинары-практикумы по внедрению данного направления в процесс воспитания и образования детей дошкольного возраста, осуществлять психологическую помощь в форме консультирования.

Такую работу необходимо провести в каждом детском саду, но также и на городском уровне, что позволит обратить внимание на потребность решения данных проблем с опорой на жизненную ситуацию в обществе и в целом мире.

Рекомендуется выделить как отдельное направление половое воспитание детей дошкольного возраста и отразить его в годовом плане работы ДОУ.

Важно отметить, что для формирования половой идентификации каждой группы в отдельности педагогам следует проводить по этапам развития диагностику уровня развития половой идентификации (лонгитюдное исследование), используя следующие методики: «Неоконченные ситуации» (автор – О.И. Иванова), «Половозрастная идентификация» (автор – Н.Л. Белопольская), которые необходимо подкрепить беседой с ребёнком, целью которой является выявление особенностей представления детей о половых ролях, о себе как о представителе определённого пола и своих настоящих и будущих ролях.

Результаты рекомендуется оформлять по показателям для удобства обработки:

- 1) Определение своего пола и пола окружающих.
- 2) Знания о поле.
- 3) Обратимость пола.
- 4) Наличие представлений о функциях пола.
- 5) Эмоциональное отношение к себе, как носителю пола.
- 6) Поведение в соответствии с полом.
- 7) Половозрастная хронология.

Полученные результаты помогут скорректировать работу по развитию половой идентификации каждой группы, используя необходимые формы и методы работы с детьми.

Организовать работу по развитию половой идентификации можно в специально-организованных видах деятельности: в беседах, в проблемных ситуациях, в игровой деятельности.

Развитие половой идентификации обеспечит овладение детьми культурой в сфере взаимоотношения полов, правильное понимание ими роли мужчины и женщины в обществе, позволит сформировать адекватную полу модель поведения.

Основная цель процесса полового воспитания состоит в создании полоразвивающего социокультурного пространства ДОУ как среды, способствующей овладению детьми полорольным опытом, ценностями, смыслами и способами полорольного поведения на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и самоопределения в культуре и социуме.

Содержание полового воспитания направлено на удовлетворение потребности ребёнка в познании себя как представителя определённого пола и окружающих взрослых, сверстников, в овладении полорольным опытом, ценностями, смыслами и способами полорольного поведения, в самореализации богатства внутреннего мира, женского/мужского своеобразия, в полорольном самосовершенствовании, адаптации и саморегуляции [2].

Принимая во внимание данные положения, педагогов следует просветить о необходимых условиях, способствующих развитию половой идентификации детей.

1. Обогащение пространственно-предметной социокультурной среды полового воспитания детей дошкольного возраста.

Пространственно-предметная развивающая среда выступает условием полоролевого воспитания ребёнка, стимулирует выражение дошкольников в жизнедеятельности своего мужского (женского) образа.

Роль взрослого в данном случае заключается в том, чтобы открыть перед мальчиками и девочками весь спектр возможностей среды и направить их усилия на использование отдельных её элементов с учётом половой дифференциации, особенностей и потребностей каждого ребёнка. Отсюда вытекает следующее педагогическое условие.

2. Дифференцированный подход к мальчикам и девочкам, который с учётом современной ситуации, возрастных особенностей детей и организации образовательного процесса в ДОУ возможен в основном в специфике использования методов и приёмов работы по половому воспитанию, а не в самих видах детской деятельности.

Методами полоролевого воспитания дошкольников выступают следующие:

- познавательно-развивающие (этические беседы, специально организованные проблемные ситуации; прогнозирование ситуаций, дидактические, сюжетно-ролевые игры и др.);
- диалогово-рефлексивные (игровые диалоги; диалоги персонажей литературных произведений, реальные диалоги: взрослые – дети, мальчик – девочка, девочка – девочка и др., диалог с самим собой и т.д.);
- театрално-игровые (имитационные, сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации, игры с элементами ритуалов, театралной педагогики и др.);
- сюжетно-образные (символические игры, моделирующие жизненно значимые ситуации, схемы, эксперименты и др.);
- состязательные (игры-состязания, конкурсы, турниры-викторины, брейн-ринги и т.д.) [2].

Одни и те же методы используются по-разному и в разных ситуациях в зависимости от пола детей.

Следует отметить, что в игровой деятельности дифференциация всё ещё присутствует в распределении ролей, в выборе игр и партнёров по игре (однополые компании). Детские игры носят опережающий характер, т.к. дети наблюдают и проигрывают самые разнообразные стороны жизни. Идентификация подразумевает сильную эмоциональную связь с человеком, «роль» которого ребёнок принимает, ставя себя на его место. В процессе ролевой игры дети усваивают социально приемлемые нормы полового поведения и соответствующие их полу ценностные ориентации, апеллируют к этим понятиям [1].

3. Совместная работа с родителями и другими педагогами, т.е. с окружением ребёнка в вопросах полового воспитания.

Половая идентичность создаётся за счёт взаимодействия многих факторов:

- идентификации со взрослым и имитации его поведения;
- соответствующего внушения со стороны взрослого (родители информируют ребёнка о том,

что он (она) мальчик (девочка) и о соответствующих полу стереотипах поведения: «не плачь, ты же мальчик, будущий мужчина, а мужчины не плачут», «девочки должны быть аккуратными» и т.п.);

- поощрения за соответствующее полу поведение и порицания за несоответствующее;
- обучения стандартам поведения своего пола и т.д. [1].

Родители и педагоги рассматриваются как партнёры, союзники, постоянно общаются, информируют друг друга о достижениях и проблемах ребёнка. Им необходимо сотрудничать при реализации всех вышеперечисленных факторов, чтобы половая идентификация развивалась гармонично.

Дошкольное учреждение постоянно общается с семьями воспитанников, поэтому педагоги могут оказать компетентную помощь родителям в половом воспитании детей, а от родителей узнать новую информацию, которую смогут направить в правильное русло при организации воспитательного процесса в ДОУ.

Таким образом, перспективой исследования является проведение данных мероприятий в дошкольных учреждениях и использование рекомендаций для разработки годового планирования детского сада.

Литература

1. Белопольская Н.Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания. Вып. 2. – Изд. 2-е испр. – М.: Когито – Центр, 1998.

2. Татаринцева Н.Е. Полоролное воспитание дошкольников в условиях ДОУ. – М.: Центр педагогического образования, 2008.

УДК 159.923.2

*Е.Ю. Малышева, О.А. Апунович*  
Череповецкий государственный университет

**Психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации первокурсников к вузу**

Проблема социально-психологической адаптации первокурсников к новым условиям обучения приобретает особое значение в условиях реформирования современной системы образования, перехода на двухуровневую систему обучения, введения новых образовательных стандартов высшей школы. Новые образовательные условия, в которых оказываются современные выпускники школ, предъявляют более жесткие требования к адаптационным способностям первокурсников, требуют гораздо более быстрого включения в процесс обучения, способности самостоятельно соотнести свои личностные и познавательные возможности с требованиями образовательного процесса в вузе. Успешное решение проблем, с которыми сталкивается студент, начиная обучаться в высшем учебном заведении, является важным как для самого студента, так и для общества в целом с точки зрения оптимального развития личности будущего профессионала, становления студента как субъекта трудовой деятельности.

Проблему адаптации первокурсников к вузу исследуют такие авторы как Ю.С. Бабахан, О.А. Беляева, С.А. Гапонова, Р.М. Грановская, Е.Г. Долгова, Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова, И.Г. Краснов, А.П. Кормилицын, М.А. Повалева, И.М. Слободчиков, В.В. Соложенкин, В.Д. Цуркан и др. Анализ исследований показывает, что в настоящее время процесс адаптации личности рассматривается не просто как пассивное приспособление, а стремление личности к самореализации и самоактуализации в реальной социальной среде, как проблема общей «адаптации к жизни» (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анциферова, Г.А. Балл, А.А. Баранов, А.Р. Кудашев, И.А. Милославова, А.А. Началджян, А.А. Реан и др.). Такой подход к пониманию процессов приспособления к новым условиям обучения актуализирует изучение внутренних адаптационных ресурсов личности, с одной стороны, и изучение условий успешной адаптации – с другой стороны.

Можно выделить три основные группы объективных трудностей, с которыми сталкиваются студенты на первых порах обучения:

- трудности физиологической адаптации (недостаток свободного времени, отсутствие полноценного отдыха, подготовка к занятиям в режиме дефицита времени, физическое переутомление, информационная перегрузка и т.п.);

- трудности познавательной (учебной) адаптации (необходимость перехода с урочной системы на лекционную, неготовность к новым способам восприятия и переработки информации, большой объем информации, сложность усвоения новых учебных дисциплин, недостаточная самоорганизация при отсутствии ежедневной проверки знаний, боязнь публичных выступлений и др.);

- трудности межличностной адаптации (недостаток внимания со стороны преподавателей, кураторов; отсутствие привычного круга общения; сложности в привыкании к новой обстановке, к новым людям; недостаток эмоциональности в общении; отсутствие навыков самопрезентации в группе; сложности в отношениях с товарищами по учебе; выстраивание новой системы отношений с преподавателями и др.).

Преодоление названных трудностей может осложняться наличием внутренних и внешних факторов риска дезадаптации: неопределенность или отсутствие мотивации выбора профессии; неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности, неготовность к изменению режима труда и отдыха в условиях повышенной интеллектуальной нагрузки и дефицита времени, недостаток навыков самообслуживания, низкий уровень самостоятельности, неготовность к переживанию разрыва прежних эмоциональных связей (в т.ч., отрыва от семьи для иногородних студентов) и неспособность выстроить новые взаимоотношения со сверстниками и педагогами, а также недостаточный уровень довузовской подготовки, несоответствие направления подготовки интересам и способностям первокурсника, особенности организации учебного процесса в вузе и др.

Кроме того, как показывает опыт практической деятельности, на успешность адаптации влияют и характеристики группы, в которой оказывается первокурсник: количество студентов в группе, половой состав группы, соотношение городских и иногородних студентов в группе, наличие студентов группы риска в отношении социально-психологической дезадаптации (студентов с ОВЗ, студентов-сирот, студентов из других стран и республик, для которых русский язык не является родным, студентов из сельской местности), характеристики лидеров группы и ряд других.

Сказанное выше позволяет утверждать, что адаптация к вузу – достаточно сложный процесс, требу-



ющий специального сопровождения, которое заключается в создании системы условий, способствующих менее болезненному вхождению в новые условия обучения, с одной стороны, и активизации личностных ресурсов адаптации самого первокурсника, с другой стороны. Не случайно в последнее время проблема психолого-педагогического сопровождения адаптации первокурсников стала активно обсуждаться в психолого-педагогической литературе (Л.П. Баданина [1], О.А. Беляева [2], Э.Ф. Зеер [3], В.Л. Крайник [4], Е.И. Пилюгина [5], С.Г. Рудкова [6], О.Г. Степанова [7] и др.). Авторами предлагаются разные модели сопровождения адаптации, в которых либо делается акцент на один из видов адаптации – межличностную, познавательную (дидактическую), физиологическую (психическую), либо осуществляется попытка подойти к организации сопровождающей деятельности целостно, учитывая, в том числе, и необходимость выработки студентом нового стиля жизнедеятельности, решения задач личностного и профессионального самоопределения. Особое внимание уделяется вопросам своевременного выделения группы риска и проведения профилактической работы еще на этапе школьного обучения. Также в последнее время в качестве одной из форм сопровождения адаптации первокурсников рассматривается наставничество (кураторство, тьюторство), причем указывается на то, что в роли наставника может выступать как педагог, так и студент старшего курса.

На основе теоретического анализа литературы по проблеме адаптации первокурсников к вузу, работ по организации сопровождения данного процесса в условиях вуза, была разработана и апробирована модель психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации первокурсников в ЧГУ. Данная деятельность осуществляется в рамках целостной работы по сопровождению личностного и профессионального становления (развития) будущего специалиста. С 2010 года в университете ведется дисциплина «Программа личностного и профессионального развития» для обучающихся 1-2 курсов. Основной ее целью является развитие общекультурных компетенций студентов, которые представлены личностными компетенциями (адаптивность, способность к саморазвитию), коммуникативными (способность работать в команде, коммуникативные навыки), и деятельностными компетенциями (способность к организации деятельности, нацеленность на результат и др.).

Программа состоит из модулей, каждый из которых направлен на развитие определенной группы компетенций. Цель первого модуля программы «Командообразование» – создать условия для успешной адаптации студентов-первокурсников к новым условиям обучения. На основе программы в настоящее время в ЧГУ сложилась следующая система работы, которая осуществляется под руководством ведущего психолога Управления по воспитательной работе:

март – май – работа «Школы кураторов и игротехников» (подготовка студенческих кураторов и игротехников к работе с будущими первокурсниками, к проведению тренинговых занятий);

июнь – групповая консультация преподавателей-кураторов по вопросам организации и проведения модуля «Командообразование» в аспекте решения задач адаптации первокурсников к вузу

август – организационные собрания по структурным подразделениям по вопросам организации и проведения адаптационных тренингов; изучение специфики контингента 1 курса нового набора;

1 сентября – организационные мероприятия 1 сентября, интерактивный час «Давайте, познакомимся!»;

2-3 сентября – адаптационные тренинги в группах 1 курса, психологическая диагностика;

4-5 сентября – консультации с игротехниками по итогам тренинга;

2-5 учебная неделя – анализ диагностического материала, определение группы риска, составление рекомендаций по работе с академической группой; мероприятие «День рождения группы»; кураторский час;

5-7 учебная неделя – консультации со студентами-кураторами по результатам психологической диагностики, корректировка плана работы с группой;

8-9 учебная неделя – совещания с преподавателями-кураторами по итогам адаптационных тренингов;

10-13 учебная неделя – оценка адаптации первокурсников к вузу (анкетирование), анализ результатов;

4-15 учебная неделя – совещания по итогам изучения успешности адаптации первокурсников к вузу с преподавателями-кураторами и студентами-кураторами;

14-17 учебная неделя – индивидуальные психологические консультации для студентов группы риска (по запросу студентов или рекомендации кураторов); информирование студентов о путях решения наиболее типичных учебных проблем посредством страницы на сайте ЧГУ «Шпаргалка для студентов»; проведение акции «Экзамены без стресса» (информирование о путях профилактики и преодоления экзаменационного стресса).

Ключевым адаптационным мероприятием является тренинг «Командообразование», который обеспечивает в первую очередь межличностную адаптацию первокурсников и направлен на достижение следующих целей:

- способствовать знакомству и первичному сплочению студенческого коллектива, выявлению студенческого актива;

- актуализировать у первокурсников потребность в сотрудничестве с преподавателями и одноклассниками при решении вопросов, связанных с образовательным процессом в ВУЗе;

- создать условия для включения первокурсников в активную студенческую жизнь ЧГУ.

Ведущими тренинга «Командообразование» являются студенты старших курсов (игротехники и студенты-кураторы), прошедшие специальную подготовку в «Школе студенческих кураторов и игротехников». Куратор группы из числа преподавателей кафедры оказывает содействие ведущим в организации и проведении тренинга.

Каждый день тренинга несет определенную смысловую нагрузку. Так основной идеей первого дня является обеспечение условий для знакомства первокурсников, их самораскрытия, проявления индивидуальных особенностей. В этот день проводится организационное собрание, интерактивный час «Давайте познакомимся», который является вводным занятием модуля Программы личностного и профессионального развития (ПЛПР), торжественная линейка, посвященная Дню знаний и вручению студенческих билетов.

Организационное собрание направлено на знакомство студентов-первокурсников с преподавателями кафедры; куратором-преподавателем, студентом-куратором и игротехником; на создание первичных представлений о процессе обучения в вузе и внеучебной деятельности студентов ЧГУ.

Задачами интерактивного часа является личное знакомство студентов друг с другом, создание у них мотивации сотрудничества с одногруппниками и кураторами и позитивного отношения к предстоящим тренинговым занятиям.

Второй день тренинга направлен на решение следующих задач: создание условий для самораскрытия студентов в группе (правила групповой работы); проявление индивидуальности каждого (интересы, творческий потенциал, организационные и коммуникативные навыки, способности и т.д.), выявление лидеров; формирование групповой сплоченности; согласование личных и групповых ценностей (создание основы для формирования ценностно-ориентационного единства группы, в том числе, отнюдь не ценностей студенчества).

Третий день позволяет обеспечить условия для сотрудничества участников тренинга при решении групповых задач, проявления тех особенностей участников, которые способствуют сплочению группы (объединению группы в единое целое). Задачами этого дня являются формирование в группе атмосферы взаимоподдержки, взаимопомощи, установки на командное взаимодействие в ходе обучения в вузе.

В качестве основных методов в тренинге используются психотехнические игры и упражнения, активизирующие игры; индивидуальное и групповое рисование, информирование, беседа, психодиагностика. В качестве диагностических процедур используются: наблюдение за особенностями первокурсников (личностные характеристики, особенности общения и самоорганизации), результаты которого фиксируются в карте наблюдений; анкетирование студентов, результаты которого вносятся в социально-психологический паспорт группы; психологическая диагностика особенностей работы в группе (тест Белбина «Групповые роли»), особенностей учебной деятельности (тест «Стили обучения»). На основе полученной информации определяются студенты группы риска (по различным критериям), а также группы, в которых присутствуют именно групповые факторы риска с точки зрения успешности дальнейшего обучения и общения.

Оценка проводимой работы позволяет рассматривать ее как несомненно успешную. Критериями эффективности работы в модуле выступают, во –

первых, количество студентов, удовлетворенных различными аспектами проведенного тренинга (см. Табл. 1), во-вторых, количество студентов, оценивших свою адаптированность к вузу как удовлетворительную (данные представлены в Табл. 2):

Таблица 1

**Результаты оценки удовлетворенности тренингом «Командообразование» студентов 1 курса ЧГУ \***

Критерии эффективности	2011 г.	2012 г.	2013 г.	2014 г.
1. Уровень организации занятий	98,57	97,6	100	99,5
2. Степень интереса	93	90,5	92	95,2
3. Уровень доступности изложения материала	97,5	97,4	99	99,4
4. Удовлетворенность тренингом в целом	97,6	96,8	98	99,2

\* – указано количество студентов, оценивших заданные критерии эффективности на 4 и 5 баллов по пятибалльной шкале, в %.

Как можно видеть, результаты оценки эффективности проведенных тренингов очень высокие и стабильны от года к году: более 90% студентов удовлетворены как тренингов в целом, так и уровнем организации занятий, испытывают личный интерес к проводимой работе, благодаря, в том числе, доступности объясняемого материала.

Таблица 2

**Результаты самооценки студентами успешности адаптации к ВУЗу\***

Показатели адаптации	2012 г.	2013 г.	2014 г.
1. Физиологическая адаптация	83,1	83,8	84,9
2. Познавательная адаптация	82,5	87,8	85,7
3. Привыкание к системе рейтинговой оценки	87,9	90,6	88,8
4. Межличностная адаптация	95,5	96,5	94,9

\* – указано количество студентов с успешной адаптацией, в %.

Как показывают результаты, не менее 80% студентов ежегодно положительно оценивают протекание процесса привыкания к (вузу по основным показателям), при этом, наиболее высоко оценивается ими успешность межличностной адаптации. Также следует отметить, что среди факторов, способствующих адаптации к вузу, сами студенты примерно в 60% случаев называют именно адаптационные тренинги.

Таким образом, проводимая работа является действительно эффективной и в целом обеспечивает успешную адаптацию первокурсников к новым

условиям обучения. В качестве перспектив можно назвать решение следующих задач: углубленная подготовка кураторов-преподавателей к сопровождающей деятельности с группой 1 курса; усиление коррекционно-развивающего компонента программы сопровождения студентов группы риска (студенты с ОВЗ, сироты, приезжие из сельской местности и других городов); повышение уровня познавательной и физиологической адаптации за счет профилактической работы и консультирования преподавателей по результатам диагностики групп, изучению контингента.

#### Литература

1. *Баданина Л.П.* Анализ современных подходов к организации психолого-педагогического сопровождения студентов на этапе адаптации к вузу // Известия Рос. гос. Пед. университета им. А.И. Герцена. – 2009, № 83.

2. *Беляева О.А.* Тренинг как метод социально-психологической адаптации студентов педагогического колледжа. – URL: <http://www.w3.org/TR/REC-html40>.

3. *Зеер Э.Ф.* Психология профессионального образования: Учеб. пособие. – 3-е изд., перераб. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; – Воронеж: МОДЭК, 2008.

4. *Крайник В.Л.* Преемственность в обучении школьников и студентов: что можно сделать еще в школе // Директор школы. – 2005, №2.

5. *Пилюгина Е.И.* Психологическое сопровождение лично-профессионального развития студента вуза // Молодой ученый. – 2012, №10.

6. *Рудкова С.Г.* Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов в вузе: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Комсомольск-на-Амуре, 2005.

7. *Степанова О.Г.* Психическая адаптация и психологическое сопровождение студентов-первокурсников на начальных этапах обучения: Дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2002.

УДК 159.923

**В.Г.Маралов**

Череповецкий государственный университет

### Психологическая характеристика структуры потребностей человека в опасности и в безопасности

Решение актуальных проблем обеспечения безопасности, в том числе и обеспечения собственной безопасности личности, с неизбежностью сталкивается с необходимостью выявления детерминант и факторов, обуславливающих ее развертывание. В качестве ведущих из них выступают, очевидно, многообразные потребности человека, среди которых первостепенное значение приобретают потребности в безопасности. Как только человек появляется на свет, он с неизбежностью сталкивается с угрозами своей жизни, здоровью и благополучию. В то же время известно, что существует некий врожденный механизм, который не дает ни животному, ни человеку погибнуть уже в первые минуты жизни. Таким механизмом является инстинкт самосохранения.

Необходимо отметить, что у человека этот инстинкт, сохраняя свою первоначальную форму, социализируется, трансформируется, перерастает в потребность в безопасности. Его смысл состоит в предотвращении опасности, непосредственно грозящей жизни организма. У людей, в отличие от животных, инстинкт индивидуального самосохранения выступает в двух формах: в форме чисто биологического инстинкта и в форме инстинкта осознанного, завуалированного соображения пользы, удовольствия. Кроме того, данный инстинкт существует и в форме инстинкта коллективной безопасности.

Как мы уже отметили, на уровне человека инстинкт самосохранения приобретает форму потребности в безопасности. Одной из первых эту потребность выделила К.Хорни [6]. По ее мнению, человеком управляют две тенденции: стремление к без-

опасности и стремление к удовлетворению своих желаний. Нередко они вступают в противоречие, что и порождает внутренний конфликт. Человек пытается подавить этот конфликт, вырабатывает определенные способы поведения. Разные люди делают это по-разному, в результате формируются разнообразные невротические типы личности. В конечном итоге К.Хорни выделяет три стратегии разрешения этого конфликта: «движение к людям», «движение от людей» и «движение против людей».

В иерархии потребностей А.Маслоу [3] потребность в безопасности и защите составляет второй уровень, надстраиваясь непосредственно над физиологическими потребностями, выступая в свою очередь основой для возникновения потребностей более высокого порядка: в признании, любви, самоактуализации. Характеризуя данную потребность, автор отмечает, что она проявляется как потребность в стабильности, в защите, в свободе от страха, тревоги и хаоса, как потребность в структуре, порядке, законе, ограничениях и в зависимости.

В современных типологиях потребностей потребность в безопасности относят к группе биогенных потребностей, наряду с потребностью в эмоциональном контакте, ориентировочной потребностью и потребностью в двигательной активности (С.Б. Каверин [1]). По В.Ценёву потребность в безопасности, защищенности включает в себя следующие разновидности:

- потребность избегать боли, болезней, пугающих объектов, пугающих ситуаций;
- потребность иметь защитника, защиту, спасительные средства;

- потребность защитить актуальную парадигму, систему мировосприятия, структуру познавательного опыта;

- потребность быть в безопасности, взаимодействуя с окружающим миром; стремление защититься, избежать давления общества;

- безопасность дома, семьи, здоровье близких и важных для человека людей (животных) [7].

С точки зрения воспитания культуры безопасности, разрешения многочисленных проблем, связанных с формированием способности личности к обеспечению собственной безопасности и безопасности окружающих его людей, первостепенное значение приобретает ряд вопросов. Вот лишь некоторые из них: «Нужно ли специально формировать у человека потребность в безопасности?»; «Будет ли он при выраженном уровне названной потребности прилагать усилия для обеспечения безопасности, или, наоборот, если она удовлетворена, то никаких действий предприниматься не будет?». Этот перечень можно продолжить. Данные вопросы возникли не случайно. Когда мы говорим, например, о формировании общительности личности, ее способности адекватно взаимодействовать с социальным окружением, то мы утверждаем, что должна быть сформирована соответствующая потребность, то есть потребность в общении. Аналогичным образом можно проанализировать все виды деятельности. В основе учения должна лежать потребность в учении. В основе познавательной деятельности – потребность в познании и т.д. Так ли обстоит дело, когда речь идет о деятельности по обеспечению безопасности? Если обратиться к специальным исследованиям и теоретическим построениям, то можно обнаружить следующее. Большинство ученых высказывают мнение, что потребность в безопасности должна быть удовлетворена, то есть находиться на относительно низком уровне своей выраженности. В противном случае, человек будет испытывать постоянное чувство страха, тревоги, ощущение нестабильности и угрозы. Отсюда недалеко до невротических реакций и психических отклонений. Например, С.Б.Каверин, на которого мы уже сделали ссылку, отмечает, что, если потребность базового уровня доминирует, а потребность в безопасности относится именно к этому уровню, то все поведение человека становится отклоняющимся от нормы. «Зацикленность» на обеспечении своей безопасности не дает реализовываться другим потребностям, то есть потребностям высшего уровня. Согласно А.Маслоу, названная потребность редко выступает как активная сила. Она актуализируется лишь в ситуациях критических, экстремальных, побуждая организм мобилизовать все силы для борьбы с угрозой.

Таким образом, вывод, что для развертывания деятельности по обеспечению безопасности должна быть выражена в достаточной степени потребность в безопасности, является сомнительным. С другой стороны, отсутствие потребности в безопасности, ее низкий уровень, свидетельствующий, что она удовлетворена, ни в коей мере не может свидетельствовать, что личность, действительно, находится в безопасности. Это ощущение безопасности может быть

ложным. Человек либо не способен идентифицировать угрозы как потенциальную опасность, либо намеренно или ненамеренно игнорирует их, в силу доминирования других потребностей и устремлений, либо под влиянием потребностей противоположного типа (о них мы еще будем вести разговор) стремится к переживанию чувства опасности. Следовательно, и низкий уровень выраженности потребности в безопасности не является оптимальным для стимулирования развертывания соответствующей деятельности по обеспечению своей безопасности и безопасности окружения. С названными феноменами мы столкнулись при изучении взаимосвязи потребности в безопасности с типом отношения человека к угрозам. Исследование, проведенное на контингенте старших школьников и студентов, не позволило сделать однозначных выводов относительно характера такой взаимосвязи. Обобщенный индекс потребности в безопасности, исследуемой с помощью методики парных сравнений В.В. Скворцова, не обнаружил статистически значимых различий с уровнем сензитивности (чувствительности) к угрозам. Были выявлены лишь взаимосвязи сензитивности с сочетанием конкретных потребностей, а именно со стремлением упрочить свое положение и избегать неприятностей, которые имеют различия у школьников и студентов [2]. Другими словами, потребность в безопасности связана, но лишь опосредованно с деятельностью человека по обеспечению личной безопасности и безопасности ближайшего окружения (о социальных и социально-психологических аспектах проблемы мы здесь не говорим).

Опираясь на приведенные рассуждения, можно со всей очевидностью констатировать, что необходимо выделять и анализировать не только потребность в безопасности, но и *потребность в обеспечении безопасности*, которая связана с первой, однако имеет и свои особенности. Прежде всего, это потребность в специфической деятельности, то есть деятельности по обеспечению безопасности. Именно ее уровень должен быть достаточно высок, чтобы человек предпринимал соответствующие усилия, то есть что-то делал для того, чтобы свою жизнь и жизнь окружающих людей сделать более безопасной и комфортной. Отсутствие данной потребности у личности или низкий уровень выраженности не будет стимулировать соответствующий вид деятельности. Понятно, что уровень выраженности потребности в обеспечении безопасности может сочетаться как с высоким уровнем потребности в безопасности, так и с низким ее уровнем. Более того, он может сочетаться и с противоположной потребностью, то есть потребностью в переживании чувства опасности, проявляющейся в стремлении к риску, острым ощущениям, в желании повысить уровень адреналина в крови. И таких людей также немало.

На основании всего сказано можно заключить, что речь должна идти не просто о потребности в безопасности, а, по крайней мере, о четырех типах потребностей, различающихся по своей модальности. Первые два типа характеризуют состояние человека, выражающее его зависимость от объективных условий существования, как это и фиксируется в научном

определении потребностей. Сюда относятся два противоположных типа: *потребности в переживании чувства опасности*; *потребности в переживании чувства безопасности*. Например: «Я хочу (желаю) испытывать чувство опасности» или «Я хочу (желаю) испытывать чувство безопасности». Вторые два типа так же, как и всякая потребность, характеризуют состояние, но состояние особого рода, состояние зависимости от необходимости совершения определенных действий. Сюда относятся – *потребность в деятельности по обеспечению себе острых ощущений и переживания чувства опасности*; *потребность в обеспечении безопасности*.

Необходимо заметить, что у конкретного человека все эти потребности могут сочетаться по-разному, что зависит от сфер и ситуаций, в которых оказывается личность. В то же время какой-то тип потребностей может преобладать, характеризуя тем самым стратегический вектор жизни и деятельности человека. Понятно, что для плодотворной работы и успеха в жизни у человека должна быть сформирована, независимо от наличия у него других типов потребностей, потребность в обеспечении собственной безопасности и безопасности, хотя бы ближайшего окружения.

Потребности в деятельности по обеспечению переживания чувства опасности или потребности по обеспечению безопасности находят свою конкретизацию в выборе человеком пассивных или активных форм удовлетворения названных потребностей.

*Пассивными формами проявления общей потребности в обеспечении безопасности* являются следующие потребности.

- Потребность в поисках комфортной, безопасной среды.
- Потребность в поисках защиты и защитников, то есть внешних сил, которые могли бы оградить человека от угроз.
- Потребность в избегании опасных ситуаций, которые способны нанести физический, материальный или психологический ущерб личности.
- Потребность в отказе от вредных привычек, от действий, наносящих ущерб собственной личности и другим людям и др.

Можно констатировать, что общими признаками наличия пассивных форм проявления общей потребности в обеспечении безопасности являются такие параметры, как «отказ от чего-то опасного», «поиск безопасного», «избавление от опасного».

*Активными формами проявления общей потребности в обеспечении безопасности* являются следующие.

- Потребность в заботе о себе и о своих близких. В последнее время проблема заботы о себе становится достаточно популярной в современной психологии. Например, Е.Е.Сапогова в специальной статье, посвященной этой проблеме, указывает, что «в идею «заботы о себе» входит все, что человек способен отразить как необходимое именно ему и только ему, совершаемое исключительно «ради самого себя», ради своей «само-для себя-бытности» [4, с. 41]. Забота о себе может проявляться в самых различных сферах: начиная от заботы о

своим здоровьем и здоровьем близких, заканчивая заботой о своем карьерном росте, обеспечении благополучия социума и близкого окружения.

- Потребность в разумном и оправданном риске, то есть совершении таких действий, которые бы приводили к успеху и значимому результату, но не наносили бы ущерб личности.

- Потребность в асертивном поведении, другими словами, в поведении, которое бы способствовало достижению поставленных целей, не нанося вреда другим людям. Асертивность имеет три значения: уверенность в себе и готовность принимать ответственность за свои действия; конструктивный подход к решению проблем; желание не ущемлять чужих интересов. С позиций безопасности асертивность является именно тем свойством человека, которое обеспечивает оптимальное и безопасное взаимодействие с другими людьми. Данная потребность включает в себя и способность находить безопасные выходы из сложных, в том числе и конфликтных ситуаций. Сюда же следует отнести потребность в помощи.

- Потребность в создании безопасной среды для себя и для ближайшего окружения. Она проявляется в организаторских, менеджерских качествах личности, которая прилагает специальные усилия для создания благоприятного психологического климата, условий для плодотворной и продуктивной деятельности, не осложненной ненужными трудностями и переживаниями.

Таким образом, в качестве общего признака активной формы проявления потребности в обеспечении безопасности выступает стремление личности совершить такие действия, которые, с одной стороны, нивелировали бы действия отрицательных факторов, с другой, – создавали бы благоприятные предпосылки и условия для жизни, деятельности и продуктивного взаимодействия людей без излишних травмирующих тело и душу переживаний.

*Пассивными формами проявления общей потребности в переживании чувства опасности* могут выступать следующие потребности.

- Потребность в самоуничтожении или, по-другому, в самоунижении. Одним из первых описал ее в своей классификации Г.Мюррей [6]. По его мнению, она проявляется в желании личности подчиняться внешним силам, в готовности принять обиду, обвинения, критику, наказание, в поиске боли, унижения и т.п. В современной психологии признается, что высокий уровень выраженности данной потребности может порождать виктимный тип личности, другими словами, тип жертвы, которая «ищет приключений на свою голову», ради переживания негативных, но будоражающих душу эмоций.

- Потребность в мазохизме, то есть склонность получать удовольствие, испытывая унижения, насилие или мучения. В данном случае потребность в переживании чувства опасности сопряжено амбивалентно с чувственными наслаждениями.

- Потребность в поиске удовольствий, связанных с опасностью. Сюда относятся занятия экстре-

мальными видами спорта, развлечения, граничащие с риском и опасностью.

Признаком наличия указанного вида потребностей является не активная деятельность человека, а его стремление либо попасть в ситуацию опасности, либо спровоцировать ее создание.

Активными формами проявления общей потребности в обеспечении переживания опасности могут выступать следующие потребности.

– Потребность в совершении агрессивных действий. Как отмечает Г.Мюррей в своей классификации потребностей, она проявляется в стремлении силой преодолевать противодействие, в желании нападать, оскорблять, убивать, мстить и т.д.

– Потребность в неоправданном риске, в авантюрных действиях. Создавая для себя такие ситуации, человек испытывает чувство азарта, даже при негативном исходе предпринятых действий. Существует категория людей, для которых состояние риска и награда в виде переживания острых ощущений становится нормой жизни, и они без риска не могут представить своей жизни.

– Потребность в провоцировании конфликтных ситуаций, даже там, где их не должно быть. Главное, чтобы пережить чувство напряжения, стресса, опасности, которая пьянит и этим доставляет удовольствие.

Отсюда общим признаком проявления активной формы потребности в обеспечении опасности является стремление личности совершить такие действия, которые бы создавали соответствующие ситуации и позволяли бы ей испытать острые ощущения, иногда даже граничащие с серьезным ущербом для жизни и здоровья, не говоря уже о психологическом и социальном благополучии.

Итак, подведем некоторые итоги.

Уровень выраженности потребности в безопасности еще не является гарантом того, что человек будет организовывать свою жизнь и поведение, исходя из принципов безопасности. Потребность в безопасности лишь констатирует факт зависимости его состояния от окружающей среды и сложившихся жизненных обстоятельств. Высокий ее уровень свидетельствует о неудовлетворенности и переживании чувства опасности. Низкий уровень может свидетельствовать об удовлетворенности, однако объективно это не исключает наличия опасностей в жизни индивида. Поэтому, анализируя многочисленные проблемы, связанные со способностью личности к обеспе-

чению собственной безопасности и безопасности ближайшего окружения, речь необходимо вести не столько о потребности в безопасности, сколько о потребности в обеспечении безопасности. Именно ее высокий уровень будет детерминировать и специфическую деятельность человека, направленную на создание условий для безопасной жизни и деятельности.

В полной мере осознать и описать названную потребность можно только в сопоставлении ее с альтернативными потребностями, которые во многом также характерны для человека. Сюда относится группа потребностей, связанных с переживанием чувства опасности и потребности в деятельности, направленной на обеспечение переживания этого чувства.

В настоящей работе мы попытались дать характеристику указанным потребностям, показали, что потребности в обеспечении опасности и безопасности могут проявляться в пассивной и активной формах. Очевидно, что для развития способности человека к эффективной деятельности по обеспечению собственной безопасности и безопасности других людей, у него должна быть сформирована именно потребность в обеспечении безопасности, которая может находиться в различных связях и отношениях с другими его потребностями. Важно, чтобы она доминировала и определяла безопасный вектор его жизни и деятельности.

#### Литература

1. Каверин С.Б. О психологической классификации потребностей // Вопросы психологии. – 1987. – № 5.
2. Маралов В.Г. и др. Психологические особенности взаимосвязи сензитивности к угрозам и потребностей в безопасности у старших школьников и студентов // Вестник ЧГУ. – 2012. – № 3 (40). – Т.1. – С. 146-150.
3. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999.
4. Сапогова Е.Е. «Забота о себе» как способ саморазвития // Психология саморазвития: материалы IV Всероссийской научной конференции с международным участием. 3-5 июня 2014 года, г. Киров. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2014. – С. 40-46.
5. Холл К., Линдсей Г. Теории личности. – М.: Изд-во «КСП+», 1997.
6. Хорни К. Невритическая личность нашего времени. Самоанализ. – М.: Прогресс, 1993.
7. Ценёв В. Новая модель человеческих потребностей. – URL: [http://exist.h1.ru/schast/new\\_masl.htm](http://exist.h1.ru/schast/new_masl.htm).

**Исследование образа профессии психолога методом семантического дифференциала**

В процессе формирования личности специалиста особое значение имеет учет формирующегося образа профессии и отношения к ней, которое складывается в сознании у индивида, выбравшего тот или иной профиль подготовки. Не исключение составляет и профессия психолога. Понятно, что образ профессии и профессионала – первичный ориентир, запускающий механизмы личностного и профессионального саморазвития. Этот образ может быть проанализирован в двух планах:

- содержательном, включающим в себя анализ содержания профессиональных представлений, мотивов выбора профессии, профессиональной направленности личности и др.;
- субъективно-эмоциональном, опирающимся на выявление неосознанных образно-эмоциональных установок личности по отношению к выбранной профессии, в данном случае, профессии психолога.

Что касается содержательных характеристик образа профессии психолога и отношения к ней со стороны студентов, то этот аспект достаточно активно исследуется в отечественной психологии [1; 2; 3; 4; 5]. Гораздо в меньшей степени исследован субъективно-эмоциональный образ профессии, в котором находят отражение неосознанные установки и мотивы, характеризующие глубинные устремления человека, связанные с возможностью самореализации. Именно такие установки и обуславливают нередко специфику уже осознанного отношения к профессии, оказывают влияние на становление профессиональных намерений и планов.

Целью настоящего исследования явилось изучение особенностей субъективно-эмоционального образа профессии у студентов – будущих психологов.

В качестве испытуемых выступили студенты 1-5 курсов направления и специальности психология Череповецкого государственного университета. Всего 74 человека. Исследование проводилось с использованием метода семантического дифференциала Ч.Осгуда. Семантический дифференциал – инструмент исследования семантических пространств субъекта. Этот метод разработан в середине 50-х гг. американскими учеными под руководством Ч.Осгуда. Семантический дифференциал служит для качественного и количественного индексирования значений, смыслов с помощью двухполюсных шкал, задаваемых парами антонимичных прилагательных. Метод семантического дифференциала позволяет оценивать коннотативное значение, связанное с личностным смыслом, социальными установками, стереотипами, слабо структурированными, слабо осознаваемыми формами общения. Ч.Осгудом было выделено 3 основных фактора, интерпретируемых как «оценка», «сила» и «активность».

Процедура исследования заключалась в следующем. Испытуемым предлагалось оценить понятие «Моя профессия – психолог» по 7-балльной шкале. В качестве инструмента шкалирования использовались биполярные (двухполюсные) шкалы. Всего было 16 шкал (16 пар качеств). Обработка результатов осуществлялась следующим образом: для каждого испытуемого рассчитывались средние показатели по факторам «сила», «активность» и «оценка».

Обратимся к некоторым наиболее значимым результатам. Прежде всего, нас интересовало распределение испытуемых по всем трем факторам: «сила», «активность», «оценка». Результаты отражены в таблице 1.

Таблица 1

**Оценка студентами профессии психолога по факторам «сила», «активность», «оценка» (данные в %)**

Баллы	Сила				Активность				Оценка			
	1 курс	2-3 курс	4-5 курс	В целом	1 курс	2-3 курс	4-5 курс	В целом	1 курс	2-3 курс	4-5 курс	В целом
Очень высокие (2,5 – 3)	4	8	4	<b>5</b>	8	19	9	<b>12</b>	28	27	22	<b>26</b>
Высокие (1,5 – 2)	40	46	52	<b>46</b>	60	77	70	<b>70</b>	12	31	56	<b>32</b>
Средние (0,5 – 1)	36	31	30	<b>32</b>	16	4	21	<b>14</b>	44	38	22	<b>35</b>
Низкие (0 – -2)	20	15	14	<b>17</b>	16	0	0	<b>4</b>	16	4	0	<b>7</b>
Итого:	100	100	100	<b>100</b>	100	100	100	<b>100</b>	100	100	100	100

Прежде всего, обращает на себя внимание тот факт, что студентами чаще используется положи-

тельная часть шкалы оценок. Низкие оценки даются гораздо реже, кроме фактора «сила». Достаточно

редко даются и очень высокие оценки, исключение составляет фактор «оценка», включающий в себя эмоциональное отношение к профессии.

Итак, как видно из таблицы 1, профессия психолога ниже других оценивается по фактору «сила» (46% высоких оценок, при 5% – очень высоких, и 17% низких оценок, причем наиболее низкие оценки даются студентами первого курса). По фактору «активность» на всех курсах преобладают умеренно высокие оценки, несколько ниже они на первом курсе, где 16% испытуемых оценивают профессию психолога по данному фактору низкими баллами. По фактору «оценка», где выражается уровень позитивного отношения к профессии и принятия ее, наиболее сбалансированные данные получены на предвыпускном и выпускном курсе. Здесь 56% испытуемых оценивают свою профессию на высоком уровне и 22% дают очень высокие оценки, и нет ни одного студента, который бы по данному фактору оценил свою профессию отрицательно. На 1 курсе такие отрицательные оценки дают 16% респондентов.

Как же могут быть проинтерпретированы полученные результаты? Что означают описываемые факторы? Можно предложить следующий подход к интерпретации данных.

По фактору «сила», скорее всего оптимальными следует признать средние его оценки. Профессия психолога как профессия помогающего плана, предполагающая работу с людьми, ассоциируется с «мягкостью», «текучестью», «гибкостью», поэтому она не может быть чрезмерно сильной. Она не может быть и чрезмерно слабой, так как при этом лишается своей действенности, целевой ориентированности.

Фактор «активность» описывает инициативность и настойчивость профессионала-психолога. При ее отсутствии профессия психолога лишается своего созидательного потенциала, связанного с оказанием позитивного воздействия на людей. При повышенной активности она ассоциируется с навязываем человеку чужой воли, подавлением личности, манипулированием. Таким образом, оптимальной следует признать восприятие данной профессии как активной, но не чрезмерно.

Легче всего поддается расшифровке фактор «оценка». «Оценка» предполагает положительное или отрицательное эмоциональное отношение к профессии, принятие или не принятие ее. Высокие баллы, полученные по этому фактору, свидетельствуют о том, что студенту нравится данная профессия, вызывает у него положительные эмоции, желание идентифицироваться с ней. Низкие баллы, наоборот, свидетельствуют об эмоциональном отвержении, непринятии, отрицательном отношении. Безусловно, здесь оптимальным следует признать высокие и очень высокие оценки.

Таким образом, оптимальным следует признать такой субъективно-эмоциональный образ профессии психолога, где сочетаются средние баллы по фактору «сила», высокие, но не чрезмерно, по фактору «активность» и высокие, без ограничений, баллы по фактору «оценка».

Если, руководствуясь этими критериями, проанализировать полученные нами результаты по курсам, то получим следующую картину (см. табл. 2).

Таблица 2

**Сформированность оптимального субъективно-эмоционального образа профессии психолога (данные в %)**

Курсы	Процент испытуемых
1 курс	12
2-3 курс	19
4-5 курс	48

Приведенные данные иллюстрируют тот факт, что со временем на бессознательном уровне постепенно формируется адекватный, гуманистически окрашенный образ профессии психолога. Если на 1 курсе такой образ обнаруживается всего у 12% студентов, то на последних курсах он составляет уже 48%. Это говорит о том, что в процессе профессиональной подготовки происходит не только накопление знаний и формирование соответствующих компетенций, но и идет существенная перестройка личности, связанная с интуитивным пониманием сути своей профессии.

Исследование выявило и ряд разновидностей этого образа профессии у студентов. Рассмотрим некоторые наиболее типичные случаи.

*Образ, при котором все три фактора оцениваются высоко* – свидетельствуют о волевой личности, принимающей профессию психолога, положительно относящейся к ней, но желающей на бессознательном уровне самоутвердиться, продемонстрировать другим людям свои исключительные способности воздействовать на них, манипулировать, добиваться значимых результатов. Чаще встречается на 1-3 курсах, и не обнаружен нами на выпускных.

*Образ, при котором все три фактора оцениваются низко* – характеризуют студента, который случайно выбрал профессию. Он отрицательно относится к ней, не соотносит себя с психологом, отражает бессознательную пессимистическую установку, что воздействовать на других невозможно, сомневается в своих способностях. Данный тип выявлен нами только на первом курсе. Такие студенты либо отчисляются после первого курса, либо их образ под влиянием обучения, освоения программы профессиональной подготовки изменяется в более позитивную сторону к старшим курсам.

*Образ, при котором какой-либо компонент оценивается низко, а другие (один или два) оцениваются высоко.* Чаще всего встречается вариант, когда профессия психолога воспринимается как слабая, а факторы «активность» или/и «оценка» получают высокие баллы. Реже встречается вариант, при котором низкие баллы получает фактор «оценка», а высокие – факторы «сила» и «активность». И нами не обнаружен вариант, где фактор «активность» получал бы низкие баллы, а другие факторы – высокие.

Итак, при высокой положительной эмоциональной оценке профессии психолога, высокой оценке



фактора «активность» и низкой оценке «силы» образ характеризуется явной противоречивостью и описывает личность демонстративного плана. Она готова проявлять активность и, скорее всего, будет ее проявлять, но не верит в возможность изменений, достижения значимых результатов. Если же это сопровождается еще и неприятием профессии, отрицательным эмоциональным отношением к ней, то здесь имеет место чисто функциональный тип. Такой психолог не способен любить свою работу, не верит в достижение результатов, но готов демонстрировать свою старательность и усердие, чтобы другие не обнаружили его некомпетентность в деятельности и явные неуспехи. И еще один вариант, где низкие баллы по фактору «оценка» сочетаются не только с высокими баллами по фактору «активность», но и по фактору «сила». Он описывает личность, стремящуюся не только проявлять активность, но и достигать значимых изменений, используя любые средства. Применительно к деятельности психолога это означает не просто неумение работать, но и является угрозой для психологической безопасности взаимодействующих с таким «психологом» людей.

Итак, подведем некоторые итоги.

Исследование с помощью метода семантического дифференциала Ч.Осгуда, показало следующее. У студентов – будущих психологов складывается не только сознательный образ своей профессии, который характеризуется представлениями о профессии с разной степенью детализации, ее возможностях, мотивах выбора и т.п., но и – бессознательный субъективный эмоционально окрашенный образ. Он выражает интуитивное восприятие выбранной профессии, базируется на глубинных установках и подспудно обуславливает различный уровень готовности заниматься данным видом деятельности.

УДК 376.2

МБДОУ «Детский сад № 26» г. Череповца, Череповецкий государственный университет  
**С.В. Матвеева**  
**И.А. Букина**  
 Череповецкий государственный университет

### К вопросу инклюзивного образования детей дошкольного возраста

Изменение представления государства и общества о правах и расширение возможностей ребенка-инвалида привело к постановке практической задачи максимального охвата образованием всех детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» так определила один из своих приоритетов: «Новая школа – это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей – инвалидов...» [2, с. 1].

Согласно данным, приведенным Е.В. Самсоновой, в связи с тем, что в системе специального образования слабо развита социальная адаптация ребенка с ОВЗ – он находится в изоляции от социума, а у

На основе полученных данных можно заключить, что оптимальным следует признать такой образ, который характеризуется средним уровнем по фактору «сила», высоким, но не чрезмерно, по фактору «активность», и высоким и очень высоким – по фактору «оценка». По результатам проведенного эмпирического исследования такой образ постепенно формируется у студентов в процессе обучения и профессиональной подготовки. В то же время нами обнаружено ряд индивидуальных вариантов его развития, какие-то из них являются благоприятными, какие-то менее благоприятными для будущей деятельности и обуславливают предпосылки становления той или иной позиции психолога-практика. Знание специфики субъективно-эмоционального образа профессии дает возможность прогнозировать особенности развития личности будущего профессионала и вносить в него соответствующие коррективы.

Литература

1. Брагина В.Д. Влияние представлений о выбранной профессии на профессиональное самоопределение учащейся молодежи: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1976.
2. Донцов А.И., Белокрылова Г.М. Профессиональные представления студентов-психологов // Вопросы психологии. – 1999. – № 2.
3. Доценко Е.Л., Андреева О.С., Просекова В.М., Шевцова Т.С. Модель профессионального становления психолога // Психология в вузе. – 2007. – № 3.
4. Маралова Т.П. Положение, роль и внутренняя позиция психолога образования // Вестник ЧГУ. – 2007. – № 1.
5. Маралова Т.П. Профессиональная позиция психолога образования: Пути становления и условия развития. – Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013.

здоровых детей недостаточно развита толерантность, терпимость к детям с особыми потребностями в воспитании и обучении, возникла необходимость создания адекватного образовательного процесса в общеобразовательном учреждении среди сверстников, то есть в обеспечении так называемого «инклюзивного» образования.

В психолого-педагогической литературе инклюзивное образование рассматривается с одной стороны, как процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями; с другой стороны, как специально организованный образователь-

ный процесс, обеспечивающий ребенку с ОВЗ обучение в среде сверстников в общеобразовательном учреждении по стандартным программам с учетом его особых образовательных потребностей. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Целью инклюзивного образования является преодоление социальных, физиологических и психологических барьеров на пути приобщения ребенка с ОВЗ к общему образованию, введение в его в культуру, приобщение к жизни в социуме.

В своих работах Т.Г. Зубарева, М.А. Чумакова выделяют такие критерии эффективности инклюзивного образования, как успешность социализации, введение в культуру, развитие социального опыта ребенка с ОВЗ наряду с развитием и удовлетворением индивидуальных образовательных потребностей [1], [7].

Инклюзивное образование адаптирует образовательную среду к индивидуальным особенностям ребенка, предполагает доступность образования для всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, использует образовательный ресурс взросло-детской и детской совместной деятельности в гетерогенных группах, для чего педагог выстраивает особые действия, а не просто разрешает ребенку с ограниченными возможностями здоровья быть вместе со здоровыми детьми.

Педагогический опыт показывает, что развитие инклюзивного образования – процесс сложный, многогранный, затрагивающий, помимо научных и методологических социальных и административные ресурсы, требующий кардинальной перестройки современной системы образования. Особое внимание необходимо уделять инклюзивному образованию детей дошкольного возраста, которое позволяет ребенку с ОВЗ влиться в среду нормально развивающихся сверстников на более раннем этапе своего развития [4], [5].

В своих работах М.А. Чумакова отмечает, что американский профессор Сэмюэл Л.Одом обращает особое внимание на уникальность дошкольного периода образовательного пути человека, которая проявляется в природе развития детей дошкольного возраста и, соответственно, в подходах к их обучению; организационной структуре образовательного учреждения; подготовке воспитателей и педагогов. Профессор отмечает, что инклюзия на уровне дошкольных образовательных учреждений стала приобретать большие масштабы только в 1990-х годах. Именно тогда в США инклюзивные дошкольные учреждения стали серьезной альтернативой специализированным. По данным министерства образования, которые приводит Одом, в США более 50 % детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями воспитываются в государственных инклюзивных детских садах. А в Швеции и Португалии почти все дети с особыми образовательными потребностями посещают общие детские сады; в Венгрии, Франции и Германии действуют специализи-

рованные учреждения, и разные формы инклюзивных дошкольных учреждений [7].

Очевидно, опыт осуществления инклюзивного образования в России, как и во всем мире, привел к пониманию того, что, индивидуальный подход, который применяется к детям с ОВЗ, важен каждому ребенку, что найденные в процессе работы методы, способы обучения и воспитания открывают новые перспективы для детей с нормативным развитием. Инклюзивное образование является естественным продолжением программы интегрированного образования и учитывает созданные условия. С 2002 года Министерством образования РФ было инициировано развитие вариативных форм дошкольного образования на основе кратковременного пребывания воспитанников в детском саду. В рамках этой программы специалистами СО РАН были разработаны положения об организации Консультативного пункта, Службы ранней помощи, Лекотеки, группы «Особый ребенок», также предусматривающих образовательную интеграцию детей с ОВЗ [3].

В настоящее время, согласно представленному опыту специалистов экспериментальных площадок в городе Москва для инклюзивного образования существуют детские сады комбинированного вида, детские сады, в которых созданы службы (Лекотека, Службы ранней помощи, Консультативный пункт), массовые детские сады с группами кратковременного пребывания «Особый ребенок», массовые детские сады, в которых создаются инклюзивные группы. Для реализации инклюзивной практики в ДОУ возможны разные формы инклюзии. Создание на базе детского сада для детей с ОВЗ дополнительных образовательных услуг, куда могут привлекаться дети с возрастной нормой, а так же совместные праздники, экскурсии, конкурсы, походы выходного дня; организация мероприятий по включению семей с детьми со сложной структурой дефекта в социальные программы города: посещение театров, музеев, цирка, организация конкурсов, фестивалей, в которых могут участвовать дети; создание детско-родительских клубов и другое являются важной составляющей инклюзивного процесса, создают позитивный эмоциональный настрой, объединяют детей и взрослых, являются важным ритуалом группы и всего сада [7].

По мнению М.М. Прочухаевой и Е.В. Самсоновой дошкольное инклюзивное образование строится на основе принципов индивидуального подхода, поддержки самостоятельной активности ребенка, активного включения в образовательный процесс всех его участников, междисциплинарного подхода, вариативности, партнерского взаимодействия с семьей, динамического развития образовательной модели детского сада [5].

Принцип индивидуального подхода предполагает выбор форм, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого из детей группы, индивидуальные программы развития ребенка построены на диагностике функционального состояния ребенка и предполагают выработку индивидуальной стратегии развития конкретного ребенка, с предоставлением

самому ребенку возможности реализовывать свою индивидуальность.

Реализация принципа самостоятельной активности ребенка и его родителей решает задачу формирования социально активной личности. Личности, которая является субъектом своего развития и социально значимой деятельности.

Принцип активного включения в образовательный процесс всех его участников предполагает создание условий для понимания и принятия друг друга с целью достижения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе. Инклюзия – это активное включение детей, родителей и специалистов в области образования в совместную деятельность: совместное планирование, проведение общих мероприятий, семинаров, праздников для создания инклюзивного сообщества как модели реального социума.

Разнообразие индивидуальных характеристик детей требует комплексного, междисциплинарного подхода к определению и разработке методов и средств воспитания и обучения. Специалисты (воспитатель, логопед, социальный педагог, психолог, дефектолог, при участии старшего воспитателя), работающие в группе, регулярно проводят диагностику детей и в процессе обсуждения составляют образовательный план действий, направленный как на конкретного ребенка, так и на группу в целом.

Принцип вариативности подразумевает включение в инклюзивную группу детей с различными особенностями в развитии, наличие вариативной развивающей среды, т.е. необходимых развивающих и дидактических пособий, средств обучения, безбарьерной среды, вариативной методической базы обучения и воспитания и способность использования педагогом разнообразных методов и средств работы, как по общей, так и специальной педагогике.

Принцип партнерского взаимодействия с семьей помогает установить доверительные партнерские отношения с родителями или близкими ребенка, внимательно относиться к запросу родителей, к тому, что, на их взгляд, важно и нужно в данный момент для их ребенка, договориться о совместных действиях, направленных на поддержку ребенка.

Принцип динамического развития образовательной модели детского сада подразумевает такую модель, которая может изменяться, включая новые

структурные подразделения, специалистов, развивающие методы и средства.

Таким образом, внедрение в практику дошкольных образовательных учреждений инклюзивного образования, дает возможность включить детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс со сверстниками, «подстраивая» систему образования под ребенка, оказать коррекционно-педагогическую и медико-социальную помощь, обеспечить родителей консультативной поддержкой, а также подготовить общество к принятию человека с ограниченными возможностями. Инклюзивное образование создает фундамент для преодоления барьеров, выстраивания конструктивного взаимодействия между массовым и специальным образованием.

#### Литература

1. *Зубарева Т.Г.* Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды // сайт: Научная библиотека диссертаций и авторефератов [электронный ресурс]. – URL: <http://www.dissercat.com/content/kompetentnostno-orientirovannoe-povyshenie-kvalifikatsii-spetsialistov-posozdaniyu-inklyuzii> (05.10.2014).
2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». – URL: <http://old.mon.gov.ru/dok/akt/6591> (20.03.2014).
3. Письмо Минобрнауки РФ от 16 января 2002 г. N 03-51-5ин/23-03 О направлении методического письма «Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях».
4. *Прочухаева М.М., Бородин М.В.* Инклюзивный детский сад. – М., 2009.
5. *Самсонова Е.В.* Инклюзивное образование. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду / Сост. М.М. Прочухаева, Е.В. Самсонова. – М.: Центр «Школьная книга», 2010.
6. Проект стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). – URL: <http://tcpohv.ru/post/open/428> (08.10.2014).
7. *Чумакова М.А.* Инклюзивное образование в ДОУ № 300 СО РАН. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/602022> (01.10.2014).

УДК 371.927

**Ю.А. Матвеева**

МБДОУ «Детский сад № 22» г. Череповца

**В.Н. Поникарова**

Череповецкий государственный университет

### Использование рабочей тетради как средства формирования предпосылок учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи

Требования Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) к результатам освоения образовательной

программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования, которые представляют собой социально-нормативные возрастные харак-

теристики возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования. Целевые ориентиры выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования. При соблюдении требований к условиям реализации Программы целевые ориентиры предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования. Поэтому проблема подготовки детей к обучению в школе в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования [6] является одной из актуальных.

Готовность к школе выступает своеобразным итогом и качественным показателем достижений ребенка в дошкольном возрасте. Высокий уровень готовности к школе, по мнению Я.Н. Белик [1], позволяет прогнозировать высокую степень успешности к школьному обучению. По мнению Я.Н. Белик [1], Н.В. Нижегородцевой [5], В.Д. Шадрикова [5], особое внимание необходимо обращать на формирование предпосылок учебной деятельности у детей. Под предпосылками учебной деятельности психологи понимают определенные психические свойства новообразования [1]. В качестве таковых называют: высокий уровень активности и инициативности, способность действовать по образцу, по правилу и по речевой инструкции, произвольность, наличие познавательных и социальных мотивов учения, самоконтроль, умение оценивать правильность выполнения собственной работы, умение ребенка обобщать, умение отражать в речи результаты познавательной деятельности, умение ребенка общаться со взрослыми и сверстниками.

У детей с речевыми нарушениями наблюдается нарушение всех компонентов психологической готовности к школьному обучению: интеллектуальной, личностной, социально-психологической. Недостаточный уровень психологической готовности сочетается с проблемами физиологической готовности, определяющейся уровнем развития основных функциональных систем организма ребенка и состоянием его здоровья. У многих детей с речевыми нарушениями наблюдаются соматическая ослабленность, отставание в двигательной сфере: плохая координация, снижение скорости и ловкости выполнения движений, трудности выполнения движений по словесной инструкции, недостаточное развитие мелкой моторики, зрительно-моторной координации. Поэтому дети с речевыми нарушениями могут испытывать трудности в адаптации к школьному обучению, что обуславливает необходимость своевременной квалифицированной помощи в специализированных дошкольных учреждениях [2], [3], [4].

Была разработана программа совместной деятельности «Скоро в школу», которая направлена на формирование предпосылок учебной деятельности. Учебно-игровая деятельность реализовалась через систему игровых заданий. Совместная деятельность строилась на основе следующих принципов: гуманизма, деятельностного подхода, преемственности, минимакса, реальности, психологической комфортности. Каждому ребенку предлагалась рабочая тет-

радь на печатной основе, в которой представлена система упражнений для развития логического мышления, дифференцированного восприятия, мелкой моторики, зрительной памяти и внимания. Рабочая тетрадь позволила организовать не только индивидуальную, но групповую работу.

Одним из важных блоков игр и упражнений являлись задания, направленные на развитие мышления: наглядно-схематическое мышление формировалось через работу со схемами «Найди дом по схеме», «Путешествия животных»; развитие такой мыслительной операции, как сериация, – через игры «Увеличение – уменьшение», «Найди самый»; обобщение и классификация – через игры «Лото», «Классификацию», «Найди подходящий предмет», «Четвертый лишний»; аналогия – через игры типа «Найди по аналогии». В процессе познавательной деятельности дети не просто давали правильный ответ, а аргументируют его, доказывая свою точку зрения. Часть упражнений выполнялась детьми в подгруппах. Они учились планировать свою деятельность, обсуждать ход выполнения, а также представлять собственные результаты. Особое внимание обращалось на умение слушать другого и уметь высказать свою точку зрения самому.

На протяжении всего курса дети выполняли упражнения на развитие мелкой моторики. Уровень сложности возрастал на каждом последующем занятии. Например, на первых занятиях дети тренировались рисовать прямые дорожки, соединять точки; на последних занятиях им предлагалось не просто изобразить волнистую линию и прорисовать более мелкие детали, но и найти закономерность в ряду, найти лишний элемент.

В рабочей тетради уделялось внимание и развитию памяти. Например, детям предлагались «Запомни фигуры», «Запомни отгадки». Они знакомились с приемами запоминания: метод ассоциаций, метод пиктограмм.

Упражнения на развитие зрительного внимания включали поиск одинаковых предметов, недостающих деталей, а также различные виды корректурных проб (фигуры, буквы). Содержание задания варьировалось в зависимости от реальных возможностей детей: при выполнении корректурной пробы детям с низким уровнем сформированности внимания вначале предлагалось зачеркнуть одну – две фигуры одним способом, затем во второй части бланка инструкция усложнялась и дети зачеркивали две – три фигуры разными способами, затем осуществлялась взаимопроверка. Если в группе уровень развития внимания соответствовал среднему или высокому, то детям сразу же предлагалось зачеркнуть две-три фигуры разными способами с выполнением взаимопроверки.

У детей формировались представления о школе, что способствовало развитию мотивации к обучению в школе. Например, они рисовали школьника и дошкольника, сравнивая их; читали сказку о котенке Саше, выполняли сказочные задания в тетради и обсуждали, что дорога к знаниям лежит через столкновение с трудностями, неудачами и скукой, но все это преодолимо.

В течение занятия каждый ребенок получал звездочку за правильно выполненное задание, за старательность, за аккуратность, за активность. В конце подсчитывалось количество звездочек, и отмечался позитивный результат у каждого, а также над чем необходимо поработать в следующий раз. Дети отвечали на следующие вопросы: «Чему я научился? Что нового я узнал? Какое задание понравилось больше всего?»

Таким образом, использование рабочей тетради в процессе совместной деятельности позволила повысить уровень готовности к школе, что подтверждает данными диагностических исследований.

#### Литература

1. *Белик Я.Н.* Формирование предпосылок учебной деятельности старших дошкольников в аспекте пре-

ственности дошкольного и начального общего образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2011.

2. *Детская логопсихология: учеб. Пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Спец. дошк. педагогика и психология» / О.А. Денисова, В.Н. Поникарова, О.Л. Леханова и др./ Под ред. В.И. Селивёрстова. – М.: ВЛАДОС, 2008.*

3. *Исмаилова С.Р.* Социально-педагогическая значимость проблемы готовности к школьному обучению детей с речевой патологией // VIII Царкосельские чтения. – Т. IV / Под ред. В.Н. Скворцова. – СПб., 2004.

4. *Лалаева Р.И.* О проблеме формирования готовности к школьному обучению дошкольников с нарушениями речи // VII Царкосельские чтения. – Т. III. / Под ред. В.Н. Скворцова. – СПб., 2003.

5. *Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д.* Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. – М., 2001.

6. Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования. – М., 2014.

УДК 7.067

*С.В. Маурина*

Череповецкий государственный университет

### К вопросу об определении понятия «читательское поведение»

В современных условиях общественного развития справедливо говорить о постоянных изменениях во многих сферах научного познания. Эти изменения, несомненно, затрагивают не только естественные и точные науки, но и гуманитарные, вследствие чего возникают новые проблемы, которые требуют исследования и решения.

В связи с проведением новых, более углубленных исследований, открытием ранее неизвестных фактов, а также разработкой новых технологий очень актуален вопрос о многовариантности подходов к трактовке различных научных терминов и расширении трактовки отдельно взятых понятий.

Многовариантность подходов позволяет осветить наиболее полно информационный объем, который стоит за тем или иным научным понятием, но порождает определенную проблему, связанную с достоверностью определения того или иного понятия. Иными словами, какое толкование будет являться максимально точным, дающим наиболее четкое представление о рассматриваемом термине.

Наибольшую сложность представляет трактовка терминов, которые так или иначе находятся в междисциплинарной научной области – каждая наука в соответствии со своей спецификой освещает определенный аспект, вносит свои дополнения, в данном случае важным является составление целостного представления относительно интересующего понятия.

Термин «читательское поведение», без сомнений, можно отнести к тем сложным понятиям, которые находятся именно в междисциплинарной научной области, поэтому обозначить его содержание достаточно трудно. Это понятие может быть рассмотрено

с позиций социальной психологии, педагогики, социологии чтения, культурологии и даже философии.

В настоящий момент сам феномен читательского поведения, его закономерности и возможности его изменения изучены мало, фактически это свободная ниша исследовательской деятельности. Однако в последнее время наблюдается интерес к этому феномену. Специалисты Всероссийского Центра Изучения Общественного мнения (ВЦИОМ), проводили социологическое исследование на тему «Тенденции чтения в России в 2014 году». Это масштабное исследование охватывает количественные показатели особенностей читательского поведения и носит социологический характер.

Относительно научных подходов к определению понятия «читательское поведение» необходимо сказать, что источников информации по данному вопросу крайне мало.

В частности, в научной работе кандидата психологических наук Г.Н. Хан «Социокультурные и индивидуально-психологические особенности читательской деятельности студентов» (1999, Санкт-Петербург) присутствует термин «читательская деятельность», под которым автор понимает в том числе и психологические механизмы поведения разных категорий читателей.

Ю.П. Мелентьева, кандидат педагогических наук, в своей научной работе «Структура чтения и читательское поведение российского юношества в контексте социальных перемен» фактически рассматривает читательское поведение как социокультурный показатель воздействия на подрастающее поколение различных изменений в политической, экономической и социальной среде.

Ведущие специалисты в области социологии и социальных технологий Департамента исследований и аналитики «ИМА-консалтинг», которыми в 2008 году было проведено первое масштабное исследование читательского поведения жителей Москвы, определяют сущность понятия как «*читательские предпочтения, привычки и традиции*».

Таким образом, было зафиксировано лишь несколько работ и проектов, которые в той или иной степени связаны с читательским поведением. Хотелось бы отметить, что существенной конкретики, то есть четко сформулированного термина «читательское поведение» нами обнаружено не было.

Можно сделать вывод о том, что объективного научного определения термина «читательское поведение» на сегодняшний момент фактически не существует. Здесь встает вопрос относительно междисциплинарной интеграции. Причина в том, что ракурс исследовательской деятельности у каждой дисциплины весьма своеобразен и до сих пор не возникло необходимости объединять данные, полученные с помощью различных исследовательских методов, в единую систему для того, чтобы охарактеризовать конкретное понятие.

Опираясь на свой небольшой опыт в изучении психолого-педагогических наук по программе университета, хотелось бы дать этому феномену собственное определение. С моей точки зрения, читательское поведение – это сложившийся под влиянием экономических, политических и социальных факторов комплекс психологических установок, который определяет модель действий читателя в контексте изменчивых условий социокультурной среды.

Как нам уже известно, формирование читательского поведения зависит от множества различных факторов. Создадим систему, которая будет состоять из макрофакторов и медиа-факторов. Систематизация факторов необходима в данном случае для того, чтобы наиболее полно осветить особенности формирования данного понятия и проследить логические закономерности, которые привели к подобной конкретизации его сущностной характеристики.

УДК 378

К макрофакторам отнесем изменения в различных сферах жизни общества – экономической, политической, социальной, культурной. Медиа-факторы – это результат работы средств массовой коммуникации, функционирования системы образования, преемственности поколений.

Следовательно, к медиа-факторам мы можем отнести читательскую моду, читательский интерес, семейные традиции, особенности преподавания литературы в школах и многое другое.

Таким образом, у нас получается целостная многоаспектная система, в которой представлены 3 уровня: первый – макрофакторы, которые, в свою очередь, оказывают влияние на медиа-факторы – второй уровень, принимающий на себя непосредственную ответственность за тенденции читательского поведения – и, наконец, читательское поведение. Являясь последним уровнем этой системы, читательское поведение в то же время предстает как результат действия вышеуказанных факторов, представляет собой созданную из многих конструкторов универсальную модель, которая может быть адаптирована применительно к любому исследовательскому контингенту.

#### Литература

9. Мелентьева Ю.П. Структура чтения и читательское поведение российского юношества в контексте социальных перемен [Электронный ресурс] // Библиотекостроение: исследования, история и современность: науч. конф. – М., 1995. – URL: <http://libconfs.narod.ru/1995/p8.htm> (17.07.08).
10. Хан Г.Н. Социокультурные и индивидуально-психологические особенности читательской деятельности студентов: дис. ... канд. психол. наук. – СПб.: Б.и.: 1999.
11. «Читательское поведение москвичей» // Новые известия. – М., 2008. – URL: <http://www.newizv.ru/lenta/2008-11-12/101438-issledovano-chitatelskoe-povedenie-moskvichej.html> (12.11.2008)
12. Исследование ВЦИОМ «Тенденции чтения в России в 2014 году». – ИАА Центр гуманитарных технологий. – URL: <http://gtmarket.ru/news/2014/06/02/6790>.

**С.Н. Мироненко**

Череповецкий государственный университет

### **Компоненты структуры интеграции педагогического и технического знания в процессе подготовки педагогов профессионального обучения к диагностической деятельности**

Новые подходы к проблеме повышения качества результатов образования обуславливают необходимость коррекции существующей системы вузовского образования. Разобщенность дисциплин в учебных планах вузов, слабая ориентированность на использование возможностей интеграции приводят к тому, что формирование целостной системы профессиональных знаний и умений возлагается на самих студентов. В результате процесс подготовки специали-

стов оказывается менее эффективным, чем это требуют современные условия.

Категория «интеграция» в педагогике представляет собой продукт сложных превращений научного сознания, полный анализ исторических аспектов которого исследован А.Я. Данилюк [31, с. 8 – 12]. История интеграции в образовании структурируется на три этапа: рубеж веков – 20-е гг. – проблемно-комплексное обучение на межпредметной основе; 50

– 70-е гг. – межпредметные связи; 80 – 90-е гг. – собственно интеграция.

В психолого-педагогической литературе выделены три подхода к интеграции: механистический, диалектический и дополнительностный. Н.К. Чапаев сущность интеграции определяет как процесс и результат становления определенной целостности, в которой происходит рост интенсивности взаимодействия синтезируемых компонентов, усиливается их взаимная связь и взаимная зависимость при уменьшении их относительной самостоятельности [166, с.17].

В.С. Безрукова разделяет два основных понятия – «интеграция в педагогике» и «педагогическая интеграция» [134]. Интеграция в педагогике – это процесс, средство и результат взаимосвязи объектов. Педагогическая интеграция рассматривается как высшая форма выражения целей, принципов, содержания, форм организации процесса обучения и воспитания

На основе анализа исследований по вопросам теории интеграции педагогического и технического знания в педагогике профессионального образования, можно выделить такие элементы структуры интеграции педагогического и технического знания как компоненты, факторы, уровни, средства и функции. Состав каждого из элементов приведен на рисунке (рисунок).

Рассмотрим, каким образом выделенные элементы структуры интеграции педагогического и технического знания представлены в процессе подготовки педагогов профессионального обучения к диагностической деятельности.

В качестве компонентов интеграции выступают педагогическое и техническое знание. С точки зрения философии сущность знания определяется или как результат деятельности, или как некая система, совокупность, а структурными элементами педагогических знаний являются идеи, понятия, законы или закономерности, принципы, правила, рекомендации [66]. Техническое знание в психолого-педагогической науке трактуется как «комплекс гносеологических структур, отражающих различные стороны как собственно технической, так и материально-производственной деятельности. Оно включает технические, технологические, производственные, трудовые, экономические составляющие» [180, с.122].

В нашем исследовании техническое знание, являясь компонентом интеграции в процессе подготовки педагогов профессионального обучения к диагностической деятельности, рассматривается и как содержание инженерной составляющей подготовки педагога профессионального обучения и как учебная информация, то есть предметная составляющая диагностической деятельности. Тем самым интеграция педагогического и технического знания во многом реализуется через частные методики преподавания различных технических предметов. Связи предметных методик с непедагогическими науками применительно к разным компонентам неодинаковы. Наиболее специфическими являются вопросы содержания обучения данному предмету.

Факторами интеграции являются ее основания, выражающие общие свойства, признаки, отношения, делающие ее возможной. Иначе – это конкретные обстоятельства, причины, движущие силы, способствующие реализации интеграции. Эти факторы определяются запросами практики и общими тенденциями развития науки.

В качестве условий интеграции Ю.И. Дик, А.А. Пинский, В.В. выделяют: совпадение или близость объектов; использование одинаковых или близких методов исследования; построение предметов на общих закономерностях, общих теоретических концепциях [35].

Педагогические и технические знания отличаются разнородным характером, объектами, целями и методами исследования. Однако, целостное рассмотрение всей педагогической системы, т.е. учет наличия субъектов педагогического процесса, а также характера будущей профессиональной деятельности, приводит к формулированию дополнительных условий интеграции при подготовке педагога профессионального обучения. Интеграция возможна, если содержание одной из дисциплин связано с процессом преподавания, с повышением качества преподавания, с развитием личности обучаемого, с развитием межличностных, социальных отношений [108]. Это позволяет интегрировать гуманитарные и технические дисциплины, при этом речь идет о комплексных дисциплинах, содержащих «ядро» – техническое знание и «оболочку» («протоплазму») – техническое знание, синтезированное с гуманитарным.

Фактором, обуславливающим интеграцию педагогического и технического знания в процессе подготовки педагогов профессионального обучения к диагностической деятельности, является особый (бипрофессиональный) характер деятельности педагога профессионального обучения.

Содержанием деятельности специалиста, подготовленного в системе профессионально-педагогического образования, является профессия, как вид трудовой деятельности, характеризуемый специальными знаниями и умениями, а также способами и характером взаимодействия человека с теми или иными технологиями. Данные обстоятельства обуславливают интегративность деятельности специалистов профессионального обучения, учитывающую взаимодействие в процессе труда различных знаний и умений: психолого-педагогических, специальных отраслевых и производственно-технологических [118, с.14].

Интеграция педагогического и технического знания в системе подготовки профессионально-педагогических кадров предполагает, что объектом изучения становится не просто педагогическая, а профессионально-педагогическая деятельность, что отнюдь не сужает понятия «педагогическая деятельность», а расширяет его за счет включения аспектов осуществления педагогической деятельности в условиях учебно-производственного процесса. Таким образом, «для развивающегося понятия «инженерно-педагогическая деятельность» присуще не только углубление содержания, но и расширение объема» [180, с. 149].

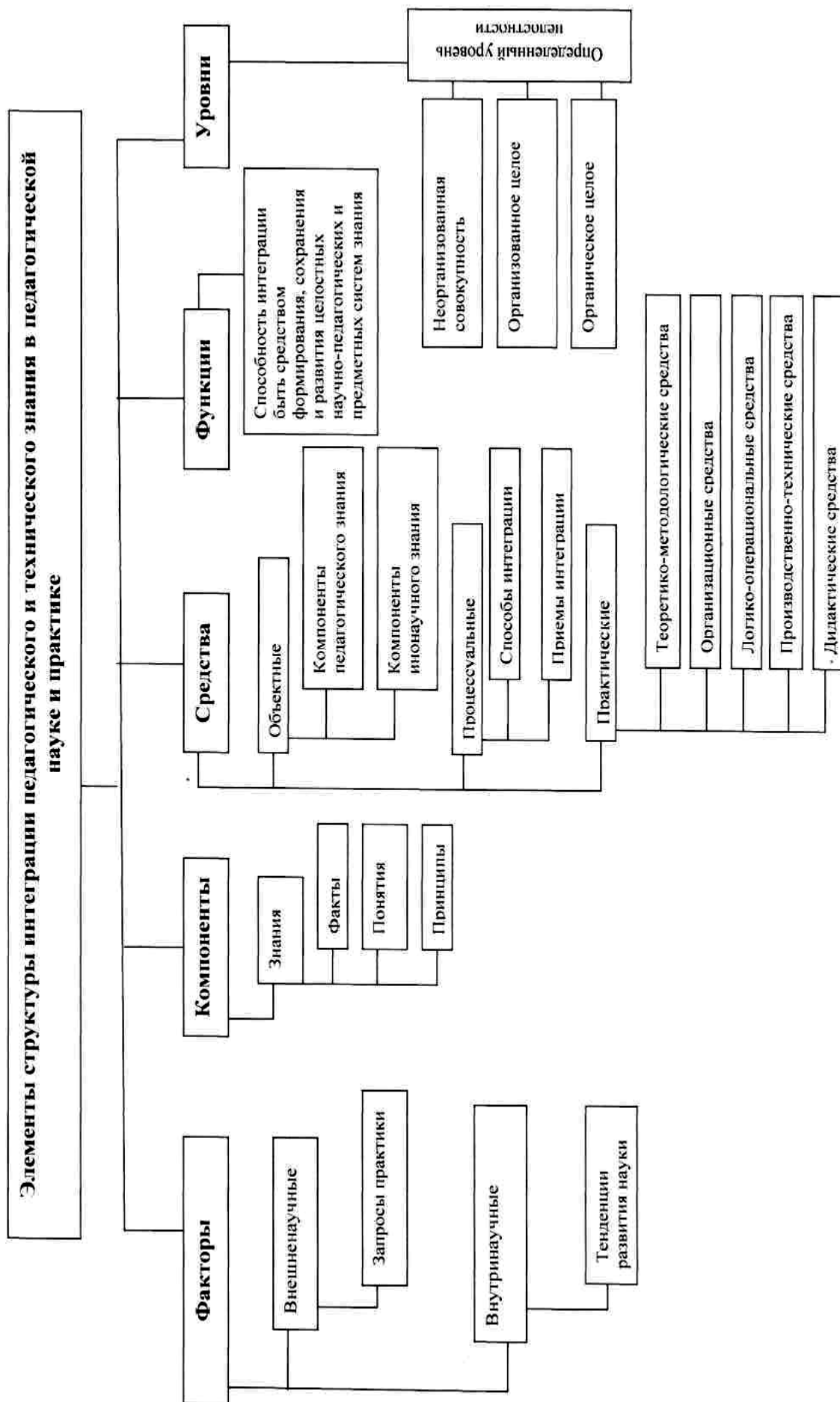


Рисунок. Элементы структуры интеграции знаний в педагогической науке и практике



Для решения интегральной задачи становления студента как субъекта профессиональной диагностической деятельности необходимо приобщать студентов к предметной и операциональной сторонам учебно-познавательной деятельности в их единстве. Единство строения деятельности учения и профессионально-педагогической деятельности обуславливает возможность интеграции педагогического и технического знания в процессе подготовки педагога профессионального обучения к диагностической деятельности.

Усвоенные в процессе учения педагогические знания в будущей профессиональной диагностической деятельности педагога профессионального обучения выступают как дидактическое средство, позволяющее осуществлять процесс подготовки рабочих и специалистов, а техническое знание из предмета усвоения становится предметом педагогической деятельности.

Такое взаимодействие педагогического и технического знания характерно для таких видов деятельности педагога профессионального обучения как организационно-методическая, организационно-управленческая, научно-исследовательская и учебно-воспитательная деятельность. Только в процессе производственного обучения (производственно-технологическая деятельность) техническое знание, как и педагогическое, выступает операциональной составляющей деятельности.

Под научно-педагогическими средствами интеграции (объектными, процессуальными и практическими) понимается совокупность знаний, способов и приемов, обеспечивающих непосредственное функционирование интеграции педагогического и технического знания. Способами интеграции выступают логические операции, обеспечивающие непосредственное осуществление интеграции педагогического и технического знания (унификация, универсализация, синтез, экстраполяция, обобщение). Приемами интеграции являются совокупность форм реализации способов интеграции (расщепление, связывание, наращение). Практическими средствами интеграции являются, адаптированные к условиям практической деятельности, те или иные сочетания научно-педагогических средств (теоретико-методологических, логико-операциональных, организационных, производственно-технических и дидактических), используемые в новых опосредованиях и связях [166].

В процессе подготовки педагога профессионального обучения к диагностической деятельности реализуются такие приемы и способы интеграции как наращение понятий (педагог – педагог профессионального обучения – деятельность педагога профессионального обучения – диагностическая деятельность педагога профессионального обучения); экстраполяция (техническое понятие рассматривается как объект усвоения и объект диагностики). Организационные средства реализуются в виде трансформации текущих занятий в занятия в учреждениях профессионального образования с соответствующими диагностическими процедурами, а объектные –

как использование терминологического аппарата педагогического и технического знания. Основными практическими средствами выступают дидактические средства, в качестве конкретных форм которых выступают различные задания: вопросы, задачи, деловые игры, курсовые работы и проекты и др. [

Уровни интеграции представляют собой результат интеграции – определенный уровень полученной целостности, внутренней организованности данной интеграции [166]. Неорганизованный уровень интеграции (стихийная, неуправляемая интеграция) характерен для подготовительного этапа подготовки студентов, целью которого является создание положительной мотивации и овладение системой теоретических знаний, необходимых для диагностической деятельности педагога профессионального обучения. Уровень организованного целого, проявляющийся в упорядоченности отношений педагогического и технического знания, реализуется на втором, фрагментарно-интегрирующем этапе подготовки. В рамках этого этапа целенаправленная подготовка будущих педагогов профессионального обучения осуществляется при изучении технических дисциплин. Для интегрирующего этапа характерно целенаправленное формирование диагностических умений студентов как при изучении общепрофессиональных дисциплин, так и при изучении дисциплин отраслевого цикла. На этом этапе, как и на последнем – контрольно-корректирующем, реализуется уровень интеграции органического целого (создание целостной системы взаимодействия педагогического и технического знания).

Как основную функцию интеграции педагогического и технического знания мы рассматриваем способность интеграции быть условием, позволяющим повысить уровень готовности педагога профессионального обучения к диагностической деятельности. Эта способность была показана в ходе опытно-экспериментальной работы на базе ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет». Начальный этап эксперимента показал недостаточно высокий уровень сформированности диагностических умений будущих педагогов профессионального обучения: преобладают интуитивный и репродуктивный уровни сформированности всех компонентов (до 33,9% – интуитивный уровень, до 51,2 – репродуктивный). Реализация процессов интеграции педагогического и технического знания в процессе подготовки педагогов профессионального обучения к диагностической деятельности позволила повысить уровень сформированности всех компонентов диагностической деятельности – преобладающие интуитивный и репродуктивный уровни сменились на преобладающий репродуктивно-творческий, а в ряде случаев и творческий уровень (до 58,9% – репродуктивно-творческий, до 31,6% – творческий уровень).

Таким образом, выделение и реализация структурных компонентов интеграции педагогического и технического знания (факторы, компоненты, средства, функции и уровни) способствуют повышению уровня сформированности готовности педагога про-

фессионального обучения к диагностической деятельности.

Литература

1. Данилюк А.Я. Метаморфозы и перспективы интеграции в образовании // Педагогика. – 1998. – №2. – С. 8 – 12.
2. Дик, Ю.И., Пинский, А.А., Усанов, В.В. Интеграция учебных предметов // Сов. педагогика. – 1987. – № 9.
3. Коротяев, Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий. – М.: Просвещение, 1996.
4. Осипова И.В., Черепанов М.А. Реализация принципа интеграции при подготовке педагога профессионального

обучения // Вестник УМО по ППО. – Екатеринбург: Изд-во Рос. Гос. проф.-пед. ун-та, 2003. Вып. 1(32). – С. 18 – 22.

5. Профессионально-педагогическое образование в современных условиях: результаты исследований / Г.М. Романцев, В.А. Федоров, А.А. Жученко, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003.

6. Системообразующие понятия в реализации педагогической интеграции: Метод. рекомендации / Под ред. В.С. Безруковой. – Свердловск, 1988.

7. Чапаев, Н.К. Интеграция педагогического и технического знания в педагогике профтехобразования / Н.К. Чапаев. – Екатеринбург: Свердл. инж.-пед. ин-т. 1992.

УДК 378.046.4

*А.Н. Муромцев*

Череповецкий государственный университет

### Электронное обучение в управлении развитием кадров в образовательной организации

Осуществляемая в стране модернизация, непрекращающиеся изменения рынка труда требуют соответствия уровня профессиональной компетентности и сотрудников и руководителей учреждений и предприятий любых форм собственности новым вызовам времени. Эти тенденции соответствуют основному тезису парадигмы современного образования во всем мире – «быстрое реагирование на быстрые изменения в мире».

В рамках утвержденной правительством РФ Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года и государственных программ формируется Национальная система компетенций и квалификаций, определяющая необходимые приоритеты для системы дополнительного образования, повышающие конкурентоспособность работников.

Современная образовательная организация находится под постоянным прессингом со стороны общества, требования, предъявляемые к ней должны находить отклик в управленческих решениях связанных, в том числе, с постоянным развитием кадров.

Изменения в образовании обусловлены прежде всего быстро возрастающими темпами развития общества и создания информации, которые ведут к сдвигу в сторону практической деятельности, а именно – знаний по специальности, направлению, виду деятельности, конкретного человека, и их видоизменений в соответствии с ростом количества информации, увеличения объема знаний. При этом Б.З. Мильнер отмечает, что «Продвижение в применении существующего запаса знаний будет зависеть от того, насколько доступно знание и какова стоимость доступа к нему», а это соответствует основным целевым установкам применения электронного обучения.

Общество в целом, а значит и образовательные системы в данное время находятся в процессе коммуникативной и ИКТ-революции, а это значит:

- Скорость передачи знаний должна постоянно расти.
- Обучение должно стремительно встраиваться в контекст актуальных общественных и бизнес-процессов.
- Специалисты по обучению должны уметь быстро развивать нужные навыки, в условиях постоянной экономии и оптимизации расходов.

Кроме того, воздействие на образование оказывает процесс внедрения современных информационных и коммуникационных технологий как таковых, которые по мнению С. В. Масюкевич становятся основой для следующих явлений:

1. Глобализация образования в мире.
2. «Быстрый» и простой доступ к цифровым знаниям.
3. Открытая гибкая и совместная учебная среда.
4. Серьезное изменение роли и профессиональных компетенции преподавателя
5. Широкое распространение образовательных ресурсов открытого типа [1, с. 147-148].

Традиционные технологии обучения и управления развитием кадров, в своей основе, не способны ответить на данные вызовы, а вышеуказанные явления выходят за их рамки. Поэтому на наш взгляд применение электронного обучения в целом как педагогической модели, а также конкретно в управлении развитием персонала позволяет ответить на данные вызовы.

Рассмотрим современное состояние электронного обучения с точки зрения его сильных и слабых сторон по отношению к вызовам современного образования (см. таблицу).

Преимущества и риски электронного обучения

Вызовы к современному образованию	Преимущества	Риски
Постоянный рост объема и скорости передачи знаний	Широкие возможности для расширения каналов связи, а также интеграции эффективных механизмов систематизации знаний и информации («Умный поиск»)	Вероятность искажения, обесценивания важных знаний
Интеграция обучения в контекст актуальных общественных и бизнес-процессов	Гибкая архитектура, разнообразный методологический инструментарий, адекватная стоимость внедрения и сопровождения	«Загромождение» системы общественных и бизнес-процессов
Непрерывное повышение квалификации педагогических кадров	Широкие возможности реализации без барьерного и личностно-ориентированного подхода	Рост психологической, физиологической нагрузки
Глобализация образования в мире	Передача и хранение неограниченного объема знаний без территориальных ограничений	Угроза этнокультурным традициям, роли личности в образовании

Таким образом использование электронного образования и дистанционных технологий, как составной части системы развития кадров позволит увеличить охват педагогов «...гибко организованными вариативными программами непрерывного образования, тем самым создавая любому из них условия для совершенствования его профессиональной компетентности на протяжении всей карьеры» [2, с.11], а также расширить коммуникативные возможности, в итоге система должна предоставить каждому человеку «...институциональную возможность формировать индивидуальную образовательную траекторию и получать ту профессиональную подготовку, которая требуется ему для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста». [2, с.1].

Одновременно с этим необходимо отметить, что на сегодня разработан достаточный набор нормативно-правовых документов, описывающих основы применения электронного образования и дистанционных образовательных технологий. Так принят и введен в действие «Порядок применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» (Приказ Минобрнауки России от 09.01.2014 N 2 "Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ" (Зарегистрировано в Минюсте России 04.04.2014 N 31823))

Данный порядок регламентирует применение образовательными учреждениями разного вида и уровня электронного обучения и дистанционных технологий: «При реализации образовательных программ или их частей с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий:

- организации оказывают учебно-методическую помощь обучающимся, в том числе в форме индивидуальных консультаций, оказываемых дистанционно с использованием информационных и телекоммуникационных технологий;
- организации самостоятельно определяют объем аудиторной нагрузки и соотношение объема занятий,

проводимых путем непосредственного взаимодействия педагогического работника с обучающимся, и учебных занятий с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий;

- допускается отсутствие аудиторных занятий;
- местом осуществления образовательной деятельности является место нахождения организации или ее филиала независимо от места нахождения обучающихся;
- организации обеспечивают соответствующий применяемым технологиям уровень подготовки педагогических, научных, учебно-вспомогательных, административно-хозяйственных работников организации по дополнительным профессиональным программам» [4, с. 2-3].

Таким образом на сегодня нет законодательных преград применения электронного обучения и дистанционных технологий в образовательном процессе.

Вызовы к образовательным организациям и педагогам формализуются, потребность в применении новых образовательных технологий диктуется как внешними, так и внутренними факторами.

Уже сегодня существует ярко выраженная тенденция применения ряда популярных ИКТ-технологий в образовании:

- «Облачные» технологии;
- Веб 2.0 и педагогика сетевых сообществ;
- Педагогический блоггинг;
- Вертикальное обучение или горизонтальное взаимодействие;
- Модель обучения «1:1»;
- Обучение вне стен классной комнаты (“outdoor learning”);
- «Безбумажная школа» как модель управления образованием;
- Концепция BYOD (использования собственных устройств сотрудников, учащихся);
- Концепция «перевернутого класса».

Данные технологии являются технологиями двустороннего взаимодействия, педагог должен не только овладеть инструментами для их применения, но и понимать данные технологии с позиции учащегося,

поэтому важным становится применение данных технологий в процессе обучения самого педагога, в повышении его квалификации, в его развитии.

Рассматривая подходы к развитию кадров и повышению квалификации на территории Вологодской области, необходимо обозначить высокий уровень централизации указанных процессов, при низкой доле участия конечных заказчиков – администрации образовательных организаций, самих педагогов.

Реализованные ранее и реализуемые в настоящее время проекты стажировочных площадок в рамках комплекса мер модернизации образования Вологодской области имели практико-ориентированный характер, однако в основе их реализации лежали не потребности педагогов и администрации конкретных образовательных организаций, а возможности базовых организаций, принимавших участие в реализации данных проектов.

Аналогичная ситуация сложилась и с модулями курсов повышения квалификации педагогов в рамках внедрения ФГОС начального общего и основного общего образования.

Роль, отводимую администрации образовательной организации, можно охарактеризовать исключительно как диспетчерскую, что фактически означает – отрыв образовательной организации от целеполагания и моделирования траектории личностного роста педагогов, как сотрудников организации.

Несмотря на активное применение дистанционных и интернет-технологии, предлагаемые в рамках

вышеуказанных мероприятий курсы, модули, дисциплины не являлись личностно-ориентированными, в них практически полностью отсутствовала вариативная часть.

Таким образом, использование технологий электронного обучения в рамках данных проектов носило опосредованный характер и было связано в первую очередь с потребностью в экономии бюджетных средств, при этом основные преимущества электронного обучения и дистанционных технологий своего применения не нашли.

#### Литература

1. Масюкевич С.В., Трансформация ВУЗА в экономике знаний // Вестник ЧГУ – 2011. – № . – С. 146-149
2. Мильнер Б.З., Понятие, разновидности и источники знаний // Проблемы теории и практики управления – 2008. – № 2 – С. 106-119
3. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3409> (дата обращения 08.09.2014).
4. Приказ Минобрнауки России от 09.01.2014 № 2 "Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ" (Зарегистрировано в Минюсте России 04.04.2014 N 31823). – URL: [http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d\\_14/m2.html](http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_14/m2.html) (дата обращения 08.09.2014).

УДК 159.9

**О.В. Мурчакова, Е.И. Тимошина**

*Череповецкий государственный университет*

### Игротерапия как средство преодоления застенчивости у детей старшего дошкольного возраста

Застенчивость рассматривается как состояние нервно-психического напряжения, отличающееся разнообразными нарушениями в сфере вегетатики, психомоторики, речевой деятельности, эмоциональных, волевых, мыслительных процессов и рядом специфических изменений самосознания, которые возникают у человека, постоянно испытывающего трудности в определенных ситуациях межличностного и неформального общения и являющееся его личностным свойством [5].

У разных людей формы проявления застенчивости различаются в зависимости от возраста, вызвавших застенчивость причин и реакции окружающих, застенчивость может проявляться в той или иной степени – от легкого смущения при общении с незнакомыми людьми до полного избегания всяческого общения и появления глубоких неврозов. Основная масса застенчивых людей испытывает застенчивость средней степени тяжести – эти люди в обычном своем состоянии способны нормально общаться, а испытывают затруднения в определенных ситуациях или сталкиваясь с определенным типом людей. Бы-

вает, что застенчивость пытаются прятать за внешней раскрепощенностью, иногда излишней, что может производить неприятное впечатление на окружающих людей.

Чаще проявления застенчивости можно наблюдать у детей. Вероятно, это связано с тем, что взрослые люди могут самостоятельно её преодолеть или научиться тщательно скрывать. Детям же недоступно высокое самообладание и умение анализировать свое внутренне состояние, позволяющее бороться с проблемой [1].

Если не предпринимать меры для устранения застенчивости, у некоторых детей она может усугубляться и принимать хронические формы, а впоследствии может стать характерной чертой поведения ребенка.

Застенчивость во многом блокирует возможности активного человеческого общения, что нарушает процесс социализации личности в целом. Для растущей и развивающейся личности ребенка социализация является одним из важнейших аспектов нормальной жизнедеятельности. Ограничение челове-

ского общения лишает застенчивых людей получения высокой положительной оценки от окружающих, что так им необходимо. Неспособность к полноценному общению вызывает ощущение собственной несостоятельности, вызывает недовольство и злость на самого себя.

Застенчивым детям приходится труднее в детском саду, чем их незастенчивым сверстникам. Они часто остаются в одиночестве из-за своего неумения налаживать контакты с окружающими, их могут обижать более активные и агрессивные дети. Эти дети стесняются выступать на публике – на различных детских мероприятиях, что заставляет их чувствовать себя не такими умелыми, умными и талантливыми, как другие ребята [1].

Проблема преодоления застенчивости особенно остро встает в старшем дошкольном возрасте, обусловлено особенностями детей пяти – семи лет. Застенчивость, как отмечает Л.Н. Галигузова, может носить возрастной характер, то есть наблюдаться у большинства детей в том, или ином возрасте. Л.Н. Галигузова выявила в своих исследованиях, что застенчивость у детей резко возрастает на пятом году жизни, что связано со становлением внеситуативно-личностной формы общения. Затем на шестом году жизни застенчивость несколько снижается и значительно сокращается к семи годам. В связи с этим Л.Н. Галигузовой также был выявлен тот факт, что социальное отдаление в пять лет не является симптомом нарушения в развитии. Однако, если ребенок замкнут, застенчив в семь лет, то это может служить основанием для неблагоприятного прогноза развития, связанного с большой вероятностью появления коммуникативных и личностных проблем [2], [3].

Кроме Л.Н. Галигузовой разработкой путей преодоления застенчивости у детей занимались Зимбардо Ф., Катаева Л.И., Шишова Т.Л. И ряд других исследователей. На основе анализа их работ, нами были выделены основные направления работы с застенчивыми детьми:

- повышение уверенности в себе и в своих силах;
- развитие доверия к другим;
- коррекция тревожности;
- снятие телесного напряжения;
- развитие умения выражать свои эмоции;
- развитие навыков коллективной работы.

Основная трудность в работе с застенчивыми детьми заключается в налаживании с ними контакта, развитии доверительных отношений. Взрослому не следует спешить, сначала лучше попытаться поиграть с ребенком, ненавязчиво вовлекая его в общение. Необходимо создавать ситуации успеха, они будут способствовать развитию уверенности в себе. Необходимо обязательно отмечать успехи ребенка, сказав об этом вслух. Но не стоит заострять внимание на малыше, так как это только смутит его. Поэтому помощь лучше оказывать косвенно, без нажима.

Достаточно эффективным средством преодоления застенчивости у детей старшего дошкольного воз-

раста является игра, так как она ведущий вид деятельности в данном возрасте.

Игровая терапия – метод психотерапевтического воздействия на детей и взрослых с использованием игры. В основе различных методик, входящих в это понятие, лежит признание того, что игра оказывает сильное влияние на развитие личности. Игра способствует созданию близких отношений между участниками группы, снимает напряженность, тревогу, страх перед окружающими, повышает самооценку, позволяет проверить себя в различных ситуациях общения, снимая опасность социально значимых последствий, т.е. включает практически все направления работы с детьми по преодолению застенчивости [7].

Характерная особенность игры – ее двуплановость, присущая также драматическому искусству, элементы которого сохраняются в любой коллективной игре:

- во-первых, играющий выполняет реальную деятельность, осуществление которой требует действий, связанных с решением вполне конкретных, часто нестандартных задач;
- во-вторых, ряд моментов этой деятельности носит условный характер, что позволяет отвлечься от реальной ситуации с ее ответственностью и многочисленными привходящими обстоятельствами.

Двуплановость игры обуславливает ее развивающий эффект. Психокоррекционный эффект игровых занятий у детей достигается благодаря установлению положительного эмоционального контакта между детьми и взрослыми. Игра корригирует подавляемые негативные эмоции, страхи, неуверенность в себе, расширяет способности детей к общению, увеличивает диапазон доступных ребенку действий с предментами.

Основными психологическими механизмами коррекционного воздействия игры являются:

1. моделирование системы социальных отношений в наглядно-действенной форме в особых игровых условиях, следование им ребенком и ориентировка в этих отношениях;
2. изменение позиции ребенка в направлении преодоления познавательного и личностного эгоцентризма и последовательной децентрации, благодаря чему происходит осознание собственного "Я" в игре и возрастает мера социальной компетентности и способности к разрешению проблемных ситуаций;
3. формирование (наряду с игровыми) реальных отношений как равноправных партнерских отношений сотрудничества и кооперации между ребенком и сверстником, обеспечивающих возможность позитивного личностного развития;
4. организация поэтапной отработки в игре новых, более адекватных способов ориентировки ребенка в проблемных ситуациях, их интериоризация и усвоение;
5. формирование способности ребенка к произвольной регуляции деятельности на основе подчинения поведения системе правил, регулирующих выполнение роли и правил, а также поведение в игровой комнате.[7]

С точки зрения А.А. Осиповой, коррекционный процесс не происходит в игре автоматически. Он возможен лишь при условии, что психолог, чувствительный к чувствам ребенка, принимает его установки и выражает искреннюю веру в возможности ребенка принять на себя ответственность за решение проблемы. Диалогическое общение ребенка со взрослым через принятие, отражение и вербализацию им свободно выражаемых в игре чувств ребенка становится основным механизмом коррекционного воздействия в игротерапии.[7]

Успешному использованию игротерапии как средства преодоления застенчивости у дошкольников будет способствовать реализация следующих принципов:

- транслирование ребенку его безусловного принятия (дружеские равноправные отношения с ребенком; принятие ребенка таким, какой он есть; ребенок как хозяин положения определяет сюжет, тему игровых занятий; на его стороне инициатива выбора и принятия решения);

- недирективность в управлении коррекционным процессом: отказ игротерапевта от попыток ускорить или замедлить игровой процесс (минимальность числа ограничений и лимитов, вводимых игротерапевтом в игру, вводятся лишь те ограничения, которые связывают игру с реальной жизнью);

- установление фокуса коррекционного процесса на чувствах и переживаниях ребенка (необходимо добиться открытого вербального выражения ребенком своих чувств).

Работа с застенчивыми детьми должна быть систематичной и многоаспективной. Главное ее назначение – преодоление данного качества. Педагог может использовать как групповую, так и индивидуальную форму работы.

Разработкой игр для преодоления застенчивости у детей занимались Катаева Л. И., Медведева И. Я., Шишова Т. Л.[4,6]

На основе анализа литературы мы сделали попытку соотнести направления работы с застенчивыми детьми и методы игротерапии и представили в виде таблицы (см. таблицу).

Таким образом, достаточно эффективным средством преодоления застенчивости у детей старшего дошкольного возраста является игротерапия, т.к. она обладает необходимым психологическим (механизмы, принципы) и педагогическим (формы работы, методы и приемы) арсеналами для работы по преодолению застенчивости.

Соотнесение направлений работы с застенчивыми детьми и методов игротерапии

Направления работы с застенчивыми детьми	Методы и приемы игротерапии по преодолению застенчивости
1. Повышение уверенности в себе и в своих силах.	Игры на формирование уверенности в себе «Зайки и слоники», «Волшебный стул».
2. Развитие доверия к другим.	Упражнение «На доверии» и игры «Гусеница», «Веселый поезд», «Кенгуру».
3. Коррекция тревожности.	Игра «Кукольный театр», «Спокойствие, только спокойствие!», этюд «Кораблик».
4. Снятие телесного напряжения.	Упражнения на мышечную релаксацию: «Задуй свечу», «Злюка успокоилась», «Любопытная Варвара», «Пара»; подвижные игры.
5. Развитие умения выражать свои эмоции.	Игра «Маски» (понимание мимики), «Угадай эмоцию»; театрализованные игры.
6. Развитие навыков коллективной работы.	Сюжетно-ролевые игры; постановки спектаклей по художественным произведениям (театрализованные игры).

Литература

1. Богачкина Н.А., Сиренко Р.Н. Как преодолеть детскую застенчивость: Академия развития, 2007.
2. Галигузова Л.Н. Психологический анализ феномена детской застенчивости // Вопросы психологии. – 2000. – №5.
3. Галигузова Л.Н. Застенчивый ребенок // Дошкольное воспитание. – 2000. – №4. – С. 116-123.
4. Катаева Л. И. Работа психолога с застенчивыми детьми. – М.: Книголюб, 2004.
5. Коллектив. Личность. Общение: словарь социально-психологических понятий / Под ред. Кузьмина Е.С. – Ленинград: Лениздат, 1987.
6. Медведева И. Я., Шишова Т. Л. Разноцветные белые вороны. – М.: Семья и школа, 1996.
7. Осипова А.А. Общая психокоррекция. Учеб. пособие. – М.: СФЕРА, 2002.

**Организационно-педагогические условия методического сопровождения начинающих воспитателей в дошкольном образовательном учреждении**

Период вхождения начинающего педагога в профессию отличается напряженностью, важностью для его личностного и профессионального развития. От того, как он пройдет, зависит, состоится ли новоявленный воспитатель как профессионал, останется ли он в сфере дошкольного образования или найдет себя в другой сфере деятельности.

Понятие «адаптация» (от лат. adaptation – приспособление) означает приспособление к окружающей среде [4].

Профессиональная (педагогическая) адаптация рассматривается в психолого-педагогических исследованиях как процесс активного осознанного приспособления личности (педагога) к условиям труда в дошкольном образовательном учреждении с целью получения высокого уровня успешности профессиональной (педагогической) деятельности в оптимально короткий промежуток времени [1].

В контексте нашего исследования мы определили адаптацию начинающего педагога как изучение окружающей среды, ориентировку в ней, овладение техникой и методами работы, обеспечивающими активное включение педагога в профессиональную деятельность.

Проблеме профессионального становления начинающего педагога в сфере дошкольного образования посвящены научные исследования К.Ю. Белой, М.С. Гвоздевой, Л.М. Денякиной, Н.Н. Лященко, Л.В. Поздняк, П.И. Третьякова, Л.И. Фалюшиной и др.

В психологии известны работы Д.А. Андреевой, Г. П. Барановой, А.Д. Глоточкина, Н.В. Кузьминой, В.А. Полякова, В.И. Жуковской и др., посвященные проблемам управления и обеспечения оптимальных условий для адаптационного процесса к профессиональной деятельности. А.К. Маркова рассматривает адаптацию как один из этапов, составляющих уровень профессионализма работника.

Вместе с тем, как нам представляется, изучение целостного процесса адаптации молодого специалиста к педагогической деятельности в дошкольном образовательном учреждении по-прежнему представляет интерес в плане недостаточной разработки сопровождения педагогов. Этим объясняется актуальность выбранной темы проекта.

Не случайно перед заведующим, заместителем заведующего по воспитательно-методической работе, педагогом-психологом стоит задача – помочь начинающим специалистам адаптироваться в новом коллективе, развить познавательный интерес к профессии, раскрыть индивидуальные творческие способности. Адаптация педагогов во многом зависит от стиля управления, условий труда и психологического климата в коллективе. Использование разнообразных форм работы с молодыми специалистами помогает

им безболезненно входить в педагогический коллектив, содействует дальнейшему профессиональному становлению.

Проблема заключается в недостатке практического опыта молодых специалистов, имеющих специальное образование в области дошкольной педагогики и психологии (педагогические колледжи г. Белозерске и г. Соколе, ЧГУ), а так же в отсутствии знаний по дошкольной педагогике и психологии, т.к. многие начинающие воспитатели, пришедшие в детский сад – либо выпускники педагогических высших учебных заведений (учителя различных профилей), либо выпускники высших и средних учебных заведений непедагогического профиля. Поэтому особого внимания требуют молодые педагоги, не имеющие профессионального дошкольного образования. Если молодого педагога в такой ситуации просто «отпустить в свободное плавание», то после первых недель душевного подъема и эйфории неминуемо начнутся конфликты: у него могут появиться сомнения в собственной состоятельности: и в профессиональной, и в личной.

Важно понимать, что скорость адаптации зависит от субъективных и объективных факторов трудовой адаптации, т.е. условий, влияющих на течение, сроки, темпы и результаты этого процесса.

Объективные факторы, в меньшей степени зависящие от работника. Это уровень организации труда, санитарно-гигиенические условия и материально-техническая база образовательного учреждения, состав и численность коллектива, расположение, имидж, наличие дополнительных образовательных услуг и т.д.

К субъективным (личностным) факторам адаптации относятся:

- социально-демографические характеристики работника (пол, возраст, образование, квалификация, социальное положение и т.д.);
- социально-психологические (уровень притязаний, готовность трудиться, практичность, быстрота ориентации в производственной ситуации, самоконтроль и умение действовать рационально, коммуникабельность, восприятие самого себя, способность формировать у себя чувство ответственности и т.д.);
- социологические (степень профессионального интереса, моральной и материальной заинтересованности в эффективности и качестве труда, наличие установки на повышение квалификации и образования) [4].

Управление процессом адаптации – активное воздействие на факторы адаптации, предопределяющее ее ход, сроки и снижение неблагоприятных последствий. Программа адаптации представляет собой

продуманную процедуру введения в должность, учет специфики дошкольного учреждения.

Большинство авторов разделяют программу адаптации на общую и специальную. Общая программа адаптации касается всей организации в целом и включает:

- общее представление об учреждении (цели, приоритеты, традиции, разнообразие видов деятельности, информация о руководителе).
- политику организации (режим рабочего времени, направления профессиональной подготовки и повышения квалификации);
- оплату труда;
- дополнительные льготы;
- охрану труда и соблюдение техники безопасности;
- службу быта (условия питания, проездной билет).

После осуществления общей программы следует перейти к специальной, охватывающей вопросы, связанные с рабочим местом:

- особенности возрастной группы;
- рабочие обязанности и ответственность;
- требуемую отчетность и основную документацию;
- процедуры, правила, предписания (поведение в случае аварий, правила техники безопасности, правила поведения на рабочем месте, телефонные переговоры личного характера в рабочее время, использование методической литературы).

Сегодня дошкольным учреждениям нужны молодые, инициативные, творческие педагоги, готовые работать по-новому. Одной из форм поддержки мо-

лодых педагогов с 2013 года в городе Череповце стало методическое объединение «Школа начинающего воспитателя» на базе МБДОУ «Детский сад № 71». Нашими сетевыми партнерами в 2014-2015 учебном году являются МБДОУ «Детский сад № 46», МБДОУ «Детский сад № 103», МБДОУ «Детский сад № 93». Насколько интересные, разносторонние слушатели Школы, настолько разнообразна программа её работы. Это не только лекции и семинары, а и тренинги, мероприятия, конкурсы. Это доверительные взаимоотношения между молодыми и опытными педагогами, возможность проявить свои творческие способности, поделиться секретами, педагогического мастерства в неформальной атмосфере. Это теоретические и практические занятия по психологии, педагогике, тренинги, тесты, открытые занятия, выставки педагогических находок.

Организация Школа молодого педагога начинается с разработки, рассмотрения и утверждения Положения о Школе начинающего воспитателя.

На следующем этапе составляется программа работы Школы начинающего воспитателя.

Заключительный этап Школы начинающего воспитателя – это реализация данной программы.

В одной из своих статей Л.Н.Толстой писал, что современным делает педагога сочетание любви к детям с профессиональными знаниями и увлечение педагогической деятельностью. Такому педагогу свойственно стремление к постоянному профессиональному росту, личностному совершенствованию, подъему общего культурного уровня. Именно о таком педагоге мечтает каждый ребенок, именно таким должен быть каждый молодой педагог.

Таблица

Программа Школы начинающего воспитателя

Сроки	Тема	Содержание работы
ноябрь	Современный педагог ДОУ?	1. Дискуссия «Каким должен быть современный педагог ДОУ?» 2. Требования к педагогу, отвечающему профессиональному стандарту образования 3. Коллаж «Современный воспитатель» 4. Упражнение «Объявление» 5. Сказка «Согласие» 6. Рефлексия
декабрь	Организация развивающей среды ДОУ	1. Организация развивающей среды ДОУ 2. Презентация групп 3. Изготовление рукотворной игрушки
январь	Планирование воспитательно-образовательной работы	1. Теоретический семинар «Содержание образовательных областей ФГОС ДО» 2. Просмотр видеоматериалов «Организация образовательной деятельности в режимных моментах» 3. Семинар-практикум «Работа по взаимодействию с семьей»
февраль	Развитие творческих способностей в изобразительной деятельности с использованием современных образовательных технологий	Мастер-класс
март	Эффективные формы работы с детьми	Открытые просмотры
апрель	Круглый стол «Разговор по душам»	Подведение итогов работы Школы за год



Шаг за шагом, посещая занятия, просматривая планы, анализируя уровень развития детей, можно обеспечить индивидуальный рост педагога с учетом его личных и профессиональных качеств, склада характера. Только путем самообразования и творческих поисков педагог сможет прийти к своему мастерству.

Литература

1. *Васильева Т.В.* Организационно-педагогические основы управления процессом адаптации молодого специа-

листа в условиях дошкольного образовательного учреждения: монография. – М., 2001.

2. *Веселова Т.Б.* Совершенствование методической работы с педагогическими кадрами ДОУ. – СПб.: Детство-Пресс, 2012.

3. *Волобуева Л.М.* Работа старшего воспитателя ДОУ с педагогами. – М.: ТЦ Сфера, 2009.

4. *Мух Е.В.* Адаптация молодых специалистов в ДОУ // Управление ДОУ. – 2008. – №8. – С. 25.

5. Основы управления специальным образованием: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н.Н. Малофеев, Э.Н. Макшанцева, Н.М. Назарова и др.; Под ред. Д.С.Шилова. – М.: Академия, 2001.

УДК 37.04

*А.А. Никитина*

Череповецкий Государственный университет

**Профессиональная компетентность педагога в организации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста на основе гендерного подхода**

Стремительные темпы модернизации системы образования в России все чаще выдвигают исследование профессиональной компетентности педагога на первый план. Теоретическое и практическое осмысление данного феномена выступает решающим фактором эффективности воспитательно-образовательного процесса. В рамках же профессиональной компетентности педагога дошкольного образования важными компетенциями выступают, умения решать задачи познавательного развития детей.

При этом педагог должен стать активным субъектом организации познавательной деятельности дошкольников в разных условиях.

Научно доказано, что целенаправленная познавательная деятельность, в процессе которой происходят существенные изменения в психической сфере детей выходит на первое место именно в старшем дошкольном возрасте [3, с. 4].

Однако, на современном этапе организация познавательной деятельности чаще всего не базируется на гендерном подходе.

Наряду с этим, один из представителей гендерного подхода – Т.А. Репина подчеркивает, что именно в старшем дошкольном возрасте в рамках полоролевой социализации наиболее ярко проявляются психологические особенности девочек и мальчиков, а, главное, формируются свойственные полу интересы, склонности и усваиваются типичные для пола модели поведения [2].

К сожалению, на фоне значительного числа публикаций, проблема гендерной специфики в обучении детей остается практически не изученной. Поэтому вопрос о компетентности педагога в организации познавательной деятельности дошкольников с учетом гендера приобретает особую актуальность.

Затрагивая эту проблему, нельзя обойти и тот факт, что гендерные аспекты дошкольного детства в последние годы также привлекают все больше вни-

мания многих исследователей (И.С. Кон, Т.А. Репина, В.А. Крутецкий, В.Е. Каган).

Компетенция – понятие, пришедшее в педагогический язык из англосаксонской традиции образования. История развития компетентностного подхода начинается в 60-е годы двадцатого века, когда в образовании появляется новый термин «Компетенция», серьезная дальнейшая разработка которого приводит к становлению нового подхода. Компетенция, в переводе с латинского, означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познанием и опытом. Некоторые исследователи (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Л.Г. Семушина, А.И. Щербаков и др.) указывают на такие ее составляющие как: специальные знания, умения, навыки, значимые личностные свойства и ценностные ориентации.

Другими авторами, компетентность трактуется, как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности) задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним.

И.П. Подласый выделяет следующие типы профессиональной компетентности:

1. Специальная компетентность. Педагог владеет профессиональной компетентностью на высоком уровне и занимается саморазвитием, а также у него развита коммуникабельность.

2. Социальная компетентность. Педагог владеет совместной профессиональной деятельностью, сотрудничает с окружающими и ответственен за результаты своего труда.

3. Личностная компетентность. Педагог владеет способами личностного самовыражения и саморазвития. Это интересная яркая личность.

4. Методическая компетентность. Педагог знает методы и приемы обучения, имеет интуицию выбора метода.

5. Психолого-педагогическая компетентность. Педагог знает психику детей, умеет определять индивидуальные качества каждого ученика [1].

Поэтому в своей работе мы будем рассматривать профессиональную компетентность педагога, как интегральную, устойчивую характеристику личности, когда в ее содержание включаются не только знания, умения, навыки в организации познавательной деятельности дошкольников, но и личностное отношение, система сформированных ценностных ориентаций, опыт и мотивация.

Вышеизложенные положения и послужило основанием для нашего исследования, целью которого стало выявление профессиональной компетентности педагогов в организации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста на основе гендерного подхода. В рамках констатирующего эксперимента было проведено анкетирование педагогов, работающих с детьми старшего дошкольного возраста дошкольных образовательных учреждений города Череповца. В исследовании приняли участие 10 человек.

Результаты анкетирования показали следующее.

Признавая необходимость осуществления гендерного подхода в организации воспитания для полноценного развития детей старшего дошкольного возраста, лишь 40% считают целесообразным организацию познавательной деятельности ребенка, как носителя гендера.

Вероятнее всего, это обусловлено применением традиционного подхода организации познавательной деятельности, включающего стандартный набор методов и средств, среди которых в 90% случаев педагогами были отмечены: беседы, чтение художественной литературы, игры. Лишь единицы указывают здесь на возможности использования проблемных ситуаций и современных мультимедиа – ресурсов.

Типичным, является то, что подавляющее большинство педагогов (70%) достаточно поверхностно понимают значение термина «гендер», подразумевая под его значением лишь «различия людей разного пола». Немаловажным является и то, что 60% опро-

шенных не смогли разграничить сущность понятий «гендер» и «пол».

Наряду с этим, вопрос «Как вы считаете, какие из социальных институтов призваны осуществлять гендерное воспитание?» показал, что 60% возлагают эту функцию на общество в целом. При этом, конкретизируя свой ответ, 70% респондентов отмечают главенствующую роль образовательных учреждений, а 30% считают это прерогативой родителей.

Таким образом, все вышеизложенное свидетельствует о недостаточном уровне профессиональной компетентности педагогов в вопросах организации познавательной деятельности на основе гендерного подхода. Объясняется это тем, что отсутствует целенаправленная работа по формированию у педагогов мотивации к использованию данного подхода в решении разных образовательных задач и формированию содержательной компетентности к применению гендерного подхода.

В связи с этим перспективами исследования выступает разработка подробных методических рекомендаций, направленных на формирование профессиональной компетентности педагогов в организации познавательной деятельности старших дошкольников с акцентом на гендерный подход.

Кроме того, необходимой частью работы может являться составление рекомендаций по организации работы по углублению знаний детей о гендерных различиях и в других видах специально организованной деятельности, в играх, проблемных педагогических ситуациях, а главное в повседневной жизни. Здесь основополагающим направлением работы может стать разработка совместных мероприятий с родителями: конкурсов, соревнований, направленных на уточнение и детализацию образов родителей, как представителей определенного пола.

#### Литература

1. Подласый И.П. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. – М.: ВЛАДОС, 2000. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения.
2. Ретина Т. А. Проблема полоролевой социализации детей. – Воронеж: МОДЕК, 2004.
3. Фадина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста / Г.В. Фадина. – Балашов: Николаев, 2004.

УДК 372.862

**В.В. Николаев**

Череповецкий государственный университет

### Обучение студентов проектированию урока технологии в системе практических работ по предмету «Методика обучения и воспитания»

Образовательно-проектировочная деятельность является одной из ведущих при подготовке бакалавра по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Технологическое образование». В соответствии с требованиями ФГОС ВПО по указан-

ному выше направлению выпускник должен быть готов применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе по предмету «Техноло-

гия» (ПК-2); реализовать личностно-ориентированный подход к образованию и развитию обучающихся (СК-1). Указанные компетенции могут быть сформированы у студентов только при их включении в проектирование конкретных педагогических процессов и ситуаций.

Проблема формирования у будущих учителей проектировочных умений, а теперь – компетенций давно уже находится под пристальным вниманием исследователей.

Первой основательной работой по педагогическому проектированию считается книга В.П. Беспалько [2]. В ней автор утверждает, что обновление школы возможно только через научно-обоснованное совершенствование педагогической технологии, предполагающей строго научное проектирование и точное воспроизведение педагогических процессов. В книге даются конкретные рекомендации по технологии целеобразования, мотивации, организации и управления учебно-познавательной деятельностью учащихся на уроках в общеобразовательной школе.

А.П. Тряпицина под педагогическим проектированием понимает одно из направлений деятельности в образовании, обеспечивающее решение конкретных педагогических задач на основе данных фундаментальных теорий [5]. Автором указываются основные этапы педагогического проектирования: определение замысла, формулировка идей, разработка обобщенных моделей действий, конкретизация задач, реализация проекта, оценка, анализ и обобщение результатов.

Теоретические вопросы проектирования в учреждениях профессионально-технического образования изложены в работе В.С. Безруковой [1]. В ней подробно рассмотрены понятие, объекты, технология педагогического проектирования, особенности проектирования педагогических систем, процессов и ситуаций в учреждениях начального профессионального образования.

В настоящее время появились работы направленные на решение проблемы обучения будущих педагогов проектированию педагогических объектов, в том числе и уроков. Так Куликова Н.В. предлагает для решения научно-прикладных задач в области педагогики, в частности проектирования педагогических объектов, использовать системно-эталонный подход, позволяющий строить системную модель исследуемого объекта, разработать критерии оценки, упорядочить систему показателей, разработать алгоритм целедостижения и пр. [3].

Тарасюк О.В., анализируя основные подходы к обучению проектированию урока в учреждениях профессионально-педагогического образования, выделяет следующий состав проектировочных умений: умение проектирования дидактических целей занятия; проектирование основных направлений достижения цели; моделирование и конструирование содержания учебного материала; моделирование структуры занятия, выбора методов и средств обучения; проектирование содержания деятельности уча-

щихся и педагога; проектирование системы контроля, оценки и коррекции уровня обученности; оформление проекта [6].

Указанные выше и многие другие исследования в основном раскрывают теоретические аспекты педагогического проектирования. Практически отсутствуют конкретные методические разработки и рекомендации по включению будущих педагогов в деятельность по проектированию урока в рамках учебных дисциплин. Следует заметить, что планирование урока, которым обычно занимаются школьные учителя, не может заменить тех действий (шагов) которые характерны для технологии педагогического проектирования – технологии, реализуемой на основе научных подходов к построению каждого ее компонента.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы по указанной выше проблеме позволил выявить основные положения, которыми необходимо руководствоваться при включении будущих педагогов в проектировочную деятельность.

Прежде всего, отметим, что педагогическое проектирование представляет собой творческую деятельность педагога, создание на основе замысла или идей новых педагогических объектов. В соответствии со структурой педагогического проекта, он должен включать такие основные этапы как педагогическое моделирование, педагогическое проектирование и педагогическое конструирование.

В условиях перехода основной образовательной школы на работу по ФГОС второго поколения при проектировании урока необходимо также учитывать требования, предъявляемые к образовательному процессу в современных условиях. Это, прежде, всего развитие личности каждого учащегося; включение учащихся в активную преобразующую деятельность; направленность учебной деятельности на достижение личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов и др. [7].

Теперь определим, что же такое урок? В педагогической литературе преобладает точка зрения, согласно которой урок – это сложная, постоянно изменяющаяся педагогическая система, включающая взаимосвязанную деятельность педагога и учащихся и призванная решать комплекс образовательных, воспитательных и развивающих задач обучения. Возникает вопрос: «Как научить будущих педагогов проектировать такую сложную педагогическую систему, не отступив от основных положений теории педагогического проектирования и требований ФГОС, о которых было сказано выше?»

В качестве гипотезы, мы предположили, что решение поставленной выше проблемы возможно, если проектирование урока осуществлять на основе его системной дидактической модели. Рассмотрим предлагаемую модель урока технологии более подробно (см. таблицу). Данная модель позволяет выстроить по каждому этапу урока взаимосвязанную деятельность учителя и учащихся, а также основные компоненты урока: цель, учебные задачи, содержание обу-

чения, образовательные технологии, методы, средства обучения и др.

Таблица

Дидактическая модель урока технологии

Тема урока \_\_\_\_\_  
 Цель – достичь следующих образовательных результатов:  
 а) личностные \_\_\_\_\_  
 б) метапредметные \_\_\_\_\_  
 в) предметные \_\_\_\_\_

Этап урока	Учебные задачи и содержание обучения	Деятельность учащихся (УУД)			Деятельность учителя (методы, средства обучения, образовательные технологии)	Уровень достижения планируемых результатов
		По зн.	Ком мун.	Регу л.		
1	2	3	4	5	6	7

Представленная модель урока отражает первый этап его педагогического проектирования – педагогическое моделирование (выражение основных идей проекта). Модель урока предполагает также продумывание его оптимальной структуры (этапы урока), уровень достижения планируемых результатов обучения.

Педагогическое проектирование – дальнейшая разработка созданной модели урока и доведение ее до уровня практического использования. На этом этапе модель урока наполняется конкретным содержанием по следующему алгоритму:

1. Определение темы урока и ее возможностей для достижения требуемых ФГОС образовательных результатов.
2. Формулировка цели урока в соответствии с требованиями к результатам технологической подготовки учащихся (личностные, метапредметные и предметные).
3. Конструирование учебных задач и содержания обучения с ориентировкой на выполнение учащимися умственных и практических действий, позволяющих достичь поставленных целей.
4. Конструирование структуры урока, отвечающей его задачам и содержанию обучения.
5. Конструирование деятельности учащихся, представление ее в виде познавательных, коммуникативных и регулятивных УУД;
6. Конструирование деятельности учителя (приемы мотивации учащихся; используемые образовательные технологии, методы, средства, обучения и др.) по организации взаимодействия с учащимися.
7. Определение уровня достижения планируемых результатов по каждому этапу (цели) урока (учени-

ческий, алгоритмический, эвристический, творческий).

Указанные действия по проектированию урока должны осуществляться на основе соответствующих научных положений и рекомендаций. Результатом этапа проектирования урока будет заполненная дидактическая модель урока, в которой по каждому его этапу, по каждой решаемой учебной задаче указываются соответствующие содержание обучения, деятельность учащихся, деятельность учителя, методы, средства обучения и др. Таким образом, проект – это своеобразный «стержень» урока, который позволит будущим учителям технологии увидеть во взаимосвязи все его основные компоненты, осмыслить их целесообразность и, при необходимости, доработать.

Педагогическое конструирование – завершающий этап проектирования. Здесь на основе созданного проекта разрабатывается подробный сценарий урока, наполняются конкретным содержанием учебные ситуации, образовательные и воспитательные технологии, методические приемы, дидактическое обеспечение и т.п. В результате появляется конспект урока – его подробный конспект.

По результатам проведенных научных исследований нами было подготовлено и опубликовано учебно-методическое пособие «Проектирование урока технологии на основе Федерального государственного образовательного стандарта» [4]. Данное пособие было апробировано на практических занятиях по дисциплине «Методика обучения и воспитания» у студентов, обучающихся по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Технологическое образование».

Материалы нашего исследования также были успешно использованы на курсах повышения квалификации учителей технологии Вологодской области в 2013-2014 учебном году.

Литература

1. Безрукова В.С. Педагогика. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.
3. Куликова Н.В. Системное моделирование педагогических программ и проектов // Технологии информационно-аналитической работы. Коллегия аналитиков – М., 2010.
4. Николаев В.В. Проектирование урока технологии на основе Федерального государственного образовательного стандарта: Учебно-методическое пособие. – Череповец: ЧГУ, 2014.
5. Педагогические основы проектирования образовательных систем нового вида: Монография / Под ред. д-ра пед. наук, проф. А. П. Тряпицой. – СПб. : Образование, 1995.
6. Теория и практика профессионально-педагогического образования (Текст): коллектив. моногр. / под ред. Г.М. Романцева. – Екатеринбург: Рос.гос.проф.-пед. ун-т, 2007. – Т.1.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М.: Просвещение, 2011.

### Применение нлп для повышения качества образования

Как известно, качество продукции (товара, услуги) – это соответствие параметров продукции требованиям различных нормативно-технических документов (ГОСТов, ОСТов, внутрифирменных стандартов и пр.). Качество образования определяется соответствием уровня образования студентов требованиям ФГОС и стандартам вуза.

Поскольку при обучении до студентов доводится большое количество информации и, это количество непрерывно растёт, то в процессе обучения профессорско-преподавательский состав (ППС) должен применять новые формы обучения, в которых задействуется большинство органов восприятия человека (слуховые (аудио), визуальные, чувственные и т.д.).

Однако, независимо от форм представления информации, человеку свойственно забывать её. В 1885 году Г.Эббингауз опубликовал работу «О памяти», в которой теоретически обосновал ряд феноменов психологии памяти, в частности, «фактор края», то есть более эффективное запоминание первых и последних слогов ряда. На основе проведенных исследований он построил кривые заучивания и забывания, которые показывают, что эти процессы носят нелинейный характер. Также обнаружил, что осмысленный материал запоминается лучше, чем бессмысленный.

На рисунке представлена кривая забывания Эббингауза [1]:

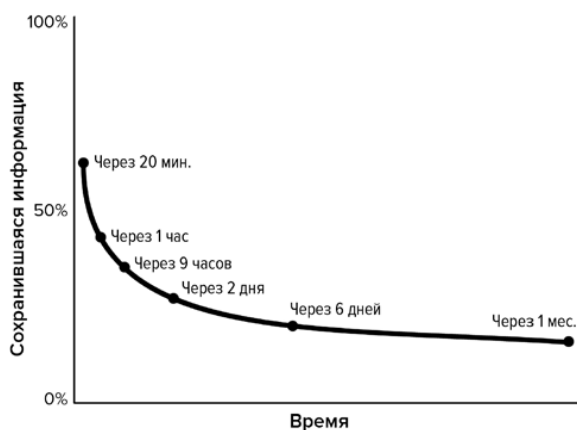


Рисунок. Кривая забывания Эббингауза

В ходе экспериментов ученый получил, что:

- через 20 минут потеря информации составляла около 40 % с момента запоминания;
- через 60 минут потеря информации превышала 50 % с момента запоминания;
- через 2 дня потеря информации превышала 75 % с момента запоминания;

- через 1 месяц потеря информации превышала 85 % с момента запоминания.

По истечении месяца оставшиеся воспоминания более-менее стабилизируются и откладываются в долговременной памяти, после чего скорость забывания замедляется.

Получается, что в долговременной памяти все-таки остается отпечаток того, что мы когда-то видели или слышали.

Для увеличения запоминаемости психологи советуют делать несколько повторений. Режим рационального повторения:

Если есть два дня:

- первое повторение – сразу по окончании чтения;
- второе повторение – через 20 минут после первого повторения;
- третье повторение – через 8 часов после второго;
- четвертое повторение – через 24 часа после третьего.

Если нужно помнить очень долго:

- первое повторение – сразу по окончании чтения;
- второе повторение – через 20-30 минут после первого повторения;
- третье повторение – через 1 день после второго;
- четвертое повторение – через 2-3 недели после третьего;
- пятое повторение – через 2-3 месяца после четвертого повторения

При всей своей простоте этот метод обладает существенным недостатком – необходимостью большого количества времени, которого у студента как раз и не хватает.

В связи с этим необходимо использовать такие методы обучения, при которых действие «закона забывания Эббингауза» частично нейтрализуется. Полная нейтрализация невозможна в силу специфики психики человека.

В книге «Научите себя думать» [2] Т.Бьюзен показал, что проявление способностей человека в силу целого ряда причин не соответствует его потенциалу. Эту свою книгу Бьюзен представил как «инструкцию по эксплуатации головного мозга». В качестве мощного инструмента повышения интеллектуальных способностей человека Бьюзен рекомендовал «ментальные карты» («карты памяти», «интеллектуальные карты»). Об использовании ментальных карт для повышения скорости обучения уже писалось [3].

Опыт показал, что ментальные карты дают хороший результат при организации самостоятельной работы студентов, конспектировании, представлении лекции в целом и ряде других случаев, однако при

изложении содержания лекции требуются другие, более эффективные методы.

В начале 70-х гг. XX в. народный учитель СССР Виктор Федорович Шаталов разработал оригинальную новаторскую систему обучения и воспитания школьников. Система В.Ф. Шаталова включает в себя 6 элементов: организацию сверхмногократного повторения, инспекцию знаний, систему оценки знаний, методику решения задач, опорные конспекты, спортивную работу с детьми.

Из указанных элементов для ППС вуза наиболее доступны инспектирование знаний и опорные конспекты. В вузах страны, в том числе и в ЧГУ, инспектирование знаний проводится два раза в семестр при рейтинговой оценке. С введением в действие в ЧГУ «Образовательного портала» (закладки «Задания», «Тесты и экзамены», «Зачётная книжка») это положение несколько улучшилось, однако оперативность контроля при этом существенно не изменилась.

Применение опорных конспектов, безусловно, даёт положительные результаты, но их составление требует больших временных и трудовых затрат от ППС, что неприемлемо при проведении занятий по нескольким различным дисциплинам (5–7 за семестр в ЧГУ).

В последние годы в связи с резким увеличением информационных потоков, для улучшения обработки информации и её осмысления человеком, стал широко применяться метод нейро-лингвистического программирования (НЛП). НЛП – направление в психотерапии и практической психологии основано на технике моделирования (копирования) вербального и невербального поведения людей, добившихся успеха в какой-либо области, и наборе связей между формами речи, движением глаз, тела и памятью.

Согласно создателям нейро-лингвистического программирования, оно представляет собой «исследование структуры субъективного опыта». Нейро-лингвистических программистов более интересует то, как люди переживают и конструируют реальность. В НЛП признают, что, возможно, и существует абсолютная объективная реальность, однако ни одному человеку она не может стать известна иначе, чем через восприятие и те убеждения, которые у него о ней в результате формируются.

В НЛП считается, что субъективный опыт реальности имеет свою организацию, или структуру, и что форма организации значительно варьирует от человека к человеку. НЛП не позиционируется в качестве теории или академической науки об опыте, скорее, оно просто утверждает, что для каждого человека его восприятие, идеи и убеждения собираются не случайным образом, но организованы, структурированы и взаимосвязаны.

Известный российский психолог, преподаватель Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, в книге «Информационно-психологическое воздействие на массовое сознание» [4] разработал «Метод Постижения Информации» (Метод ПИ), благодаря которому появляется возможность любому желающему в максимально

короткое время значительно повысить как запоминаемость информации, поступающей из внешнего мира, так и объем подобной информации.

Решение этой задачи достигается следующим образом:

1. Управление потоком информации. Преподаватель должен избирательно подходить к информации, которая в значительном объеме появляется в зоне восприятия студента. Почти вся такая информация будет дополнительно (автоматически) помечена положительными импульсами, а значит будет также дополнительно обогащена установкой на запоминание. В этом случае информация при переходе в подсознание намного быстрее чем в обычных случаях найдет ассоциативный отклик как с ранее имеющейся информацией схожей направленности в личном бессознательном.

2. Увеличение количество информации, поступающей в мозг студента для последующего анализа, который происходит автоматически (бессознательно), благодаря взаимодействию сознания и подсознания. В этом случае выделяют следующие способы постижения информации с максимальным запоминанием последней:

а) необходимая информация вводится на фоне снижения барьеров критичности психики. Снижение барьеров критичности при этом целиком и полностью зависит от преподавателя и определяется степенью убежденности студента в необходимости изучения дисциплины;

б) информация в процессе визуально-аудиального восприятия поступает на фоне одновременного музыкального сопровождения. Необходимо только подобрать соответствующий музыкальный фон.

Цензура психики как бы отвлекается на музыкальный сигнал (особенно если это приятная расслабляющая музыка, находящая отклик «в душе индивида», в этом случае вероятность того что барьер критичности будет значительно ослаблен, а значит если на фоне подобной музыки будут подаваться необходимые установки, они прочно и навсегда войдут в подсознание).

в) информация вводится в подсознание в процессе двигательной активности индивида. Не следует требовать от студента абсолютной неподвижности; наоборот, преподаватель должен побуждать развитие микромоторики рук. Здесь и массаж рук, и бессознательное рисование каких-либо фигур, и многое другое.

Чтобы повысить качество ввода новой информации необходимо вводить такую информацию:

- на фоне предварительного закрепления информации путем образования кодовых значений информации в полусформированных установках и паттернах поведения, а также и архетипов личного бессознательного (в этом случае, при совпадении кода новая информация накладывается на существующую);

- вводить информацию на фоне снижения барьера критичности цензуры психики;

- ввод новой информации сопровождать соответствующими установками с помощью выделения,

например, ключевых понятий, фраз или слов. Достижение увеличения запоминаемости при этом заключается в снижении барьера критичности.

Таким образом получается, что в результате «Метода Постижения Информации Зелинского» мы способны значительно повысить процесс запоминаемости информации. При этом следует обратить внимание, что наиболее эффективная запоминаемость происходит на фоне полного ослабления барьера критичности (цензуры психики). Почти вся информация прочно закрепляется в подсознании в виде психологических установок (кодирования), а значит в последующем также легко перейдет в сознание.

Литература

1. *Фойер Д.* Эйнштейн гуляет по Луне. Наука и искусство запоминания / пер. с англ. Воиновой Е. – М.: АЛЬПИНА ПАБЛИШЕР, 2013.

2. *Бьюзен Т.* Научите себя думать / Пер. с англ. – 2-е изд. – Минск: Попурри, 2004.

3. *Николаев Н.С.* Применение ментальных карт для повышения скорости обучения / Череповецкие научные чтения – 2013: Материалы Всероссийской научно-практической конференции: В 4 ч. Ч. 2: Педагогика, психология, методика преподавания / Отв. ред. Н.П. Павлова. – Череповец: ЧГУ, 2013.

4. *Зелинский С.А.* Информационно-психологическое воздействие на массовое сознание. Средства массовой коммуникации, информации и пропаганды – как проводник манипулятивных методик воздействия на подсознание и моделирования поступков индивида и масс. – СПб.: Издательско-Торговый Дом «СКИФИЯ», 2008.

УДК 378.14

*М.К. Одноочко, Т.С. Берцева*

Череповецкий государственный университет

### Особенности выборов зимних видов двигательной активности студентами I курса инженерно-технического института ЧГУ

В давние времена люди постоянно двигались: защищали свою территорию, охотились за пищей, устраивали свои жилища и танцевали, устраивали состязания и выполняли много физической работы, и все это требовало определенного уровня физической подготовленности. Современному человеку не требуется много физических усилий, что бы прокормиться и выжить, защититься от врагов и непогоды, но, тем не менее, нужны физические нагрузки для здоровья и хорошего самочувствия. Не требует доказательств тот факт, что малоподвижный образ жизни приводит человека к ухудшению здоровья: повышается давление, пропадает аппетит, кости становятся хрупкими и ломкими, слабеют мышцы, наступает быстрая утомляемость, плохое настроение, нередко наступают раздражительность и депрессии [1].

При этом человек, уделяющий физическим упражнениям несколько часов в неделю, всегда бодр, подтянут, жизнерадостен, обладает высокими адаптационными возможностями и устойчивостью организма к воздействиям неблагоприятных факторов внешней среды. Естественно, главная цель занятий физическими упражнениями – укрепление здоровья, повышение жизненного тонуса, и этой цели можно достичь, занимаясь практически любым видом двигательной активности [2].

Сегодня многие люди задумываются о том, чтобы приобщиться к здоровому образу жизни – избавиться от вредных привычек, чаще гулять на свежем воздухе, правильно питаться, заниматься физической культурой и спортом. Но чтобы двигательные занятия спортивной, оздоровительной или рекреационной направленности доставляли удовольствие, важно не ошибиться с выбором [3].

Поэтому целью нашего исследования стало изучение выборов предпочитаемых зимних видов спорта, в том числе экстремальных, студентами первого курса инженерно-технического института ЧГУ. Был проведен опрос с использованием методики незаконченных предложений, в котором приняли участие 63 респондента.

При выборе зимних видов спорта предпочтения расположились следующим образом: у юношей – 39% выбрали коньки, 28% студентов хотели бы заниматься лыжами, экстремальными видами – 33% респондентов, из них – сноубордингом 22% и горными лыжами 11% от числа опрошенных (рис.1).

Студентки первого курса инженерно-технического института в большей степени предпочитают занятия на коньках – 75% опрошенных, 25% девушек попробовали бы свои силы в экстремальных видах – сноуборд и горные лыжи, желающих заниматься лыжными гонками не выявлено (0%) (рис.2).

Анализируя полученные результаты, можно с уверенностью утверждать, что подавляющее число опрошенных как юношей, так и девушек остановило свой выбор на занятиях коньками. Так же многие хотели бы приобщиться к экстремальным видам спорта (почти каждый третий юноша, и каждая четвертая девушка). Лыжный спорт вызывает интерес только у юношей (меньше трети опрошенных), а среди девушек интерес к данному зимнему виду спорта отсутствует.

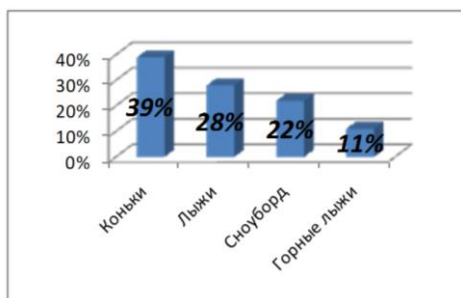


Рис. 1. Распределение выборов зимних видов спорта юношами – студентами первого курса ИТИ, %

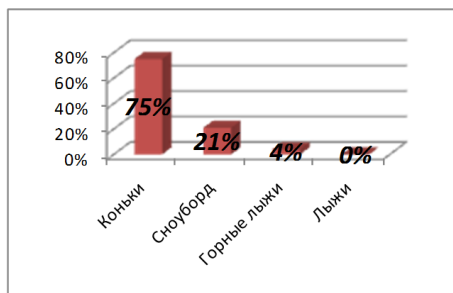


Рис. 2. Распределение выборов зимних видов спорта девушками – студентками первого курса ИТИ, %

УДК 65.01

Данные результаты становятся основанием для определения содержания учебных и внеучебных занятий по дисциплине «Физическая культура», основная цель которых – сформировать положительное отношение и устойчивую мотивацию к регулярным занятиям физическими упражнениями.

Безусловно, учет индивидуальных предпочтений обучающихся наряду с учетом программных требований, ресурса учебного и внеучебного времени освоения дисциплины «Физическая культура», возможностей материально-технической базы спортивного комплекса университета, позволит более эффективно решать учебные задачи и совершенствовать целостную систему физического воспитания в вузе. Возможно, при организации активного взаимодействия с вновь созданной в г. Череповце федерацией сноубординга и горнолыжного спорта, удастся более эффективно приобщать студентов к зимним видам спорта, в том числе экстремальным.

#### Литература

1. <http://www.okbody.ru/Статьи/Мотивация...-zanyat-sya-sportom.html>.
2. <http://www.sports-is.ru/useful-articles/174>.
3. <http://www.kakprosto.ru/kak-860926-kakoy-vid-sportayvbrat#ixzz3K1O3hKpu>.

*Е.Н. Озарецкая*

Череповецкий государственный университет

### К вопросу формирования модели компетенций инновационного менеджера

В последние годы подготовка профессиональных руководителей в инновационной сфере является достаточно важным и значимым вопросом в сфере образования, управления и экономики.

Как известно, программа подготовки менеджеров опирается на систему компетенций – набора характеристик, позволяющих человеку успешно выполнять функции, соответствующие его профессиональной деятельности [3].

На сегодняшний день существует несколько моделей инновационного руководителя, которые включают в себя две укрупненные группы компетенций: общеуправленческих (собственно управленческих, межличностных, инструментальных) и предметно-специализированных.

Однако, эти модели компетенций, при всей их структурированности и логичности в вопросе формирования характеристик менеджера и способов его поведения, могут быть дополнены принципиальными моментами, касающимися сути самого предмета деятельности инновационного руководителя – инноватики.

Значительная часть моделей компетенций, к сожалению, сужает саму сферу инноваций до продуктивных (выпуск новых изделий, материалов, услуг) и

технико-технологических (новое оборудование, приборы и приспособления, технологические схемы).

В этом случае основной упор при подготовке специалистов в сфере инновационной деятельности делается на вопросы: исследования рынка, обоснования инновационной стратегии, выбора оптимальных решений при создании наукоемкой продукции, совершенствования технических разработок и изобретений, оценки экономического потенциала новшеств, формирования умений провести в дальнейшем успешную коммерциализацию изобретений.

При таком подходе на периферии нововведений остается широчайшая сфера социальных инноваций. По мнению отечественного консультанта по управлению А.И. Пригожина, именно «социальные нововведения имеют большую сферу применения, чем технические... Они наиболее рискованны, т.к. напрямую выходят на людей и зачастую имеют необратимый характер» [4, с. 773].

Было бы целесообразно, вслед за А.И. Пригожиным, рассматривать в качестве инноваций следующие виды социальных нововведений:

- экономические (системы показателей, системы оплаты труда, системы материальных стимулов);
- организационно-управленческие (переход на новые организационные структуры, в том числе, ши-



роекое внедрение адаптивных структур; новые формы организации труда, разработку управленческих решений, новых форм контроля, взаимоконтроля и самоконтроля и др.);

- собственно социальные, т.е. направленные изменения внутриколлективных отношений (выборность руководителей, принятие коллективных решений, создание групповых и межгрупповых форм работы, общественных органов);

- правовые (изменения в трудовом и хозяйственном законодательстве) [4].

Вполне очевидно, что данные виды инноваций имеют свое законное место в ходе развития и совершенствования организации. Нередко именно смена структуры управления с бюрократической на адаптивную, изменение модели продаж с сопутствующими изменениями в системе оплаты труда способствует выведению предприятия из кризиса и повышают его рыночную устойчивость. В этом плане по своему потенциалу и значению социальные инновации могут претендовать на один ряд с продуктивными или техническими.

При этом необходимо учитывать, что социальные инновации имеют свои закономерности и специфику, особенности прохождения стадий жизненного цикла, свою систему рисков и свою цену.

Так, например, этап проектирования социальной инновации (в противовес техническим инновациям) может не занимать значительного срока и нести минимальные расходы, но этап освоения может вызвать большое социальное напряжение или взрыв, а этап рутинизации может обернуться псевдоинновацией или возвращением к исходному состоянию. Также здесь имеет смысл напомнить о значимости управления рисками в социальных инновациях, дабы избежать ситуаций, когда неумелая реструктуризация предприятия ставит его на грань неуправляемости и краха.

УДК 81.232

Именно поэтому инновационный менеджер должен иметь блок развитых компетенций, отражающих специфику управления социальными инновациями и позволяющих успешно производить организационную перестройку и организационные изменения.

В дополнение ко всему сказанному необходимо отметить, что, как показывает многочисленная практика, материально-технические и социальные инновации на деле оказываются тесно взаимосвязанными, поскольку разработка и внедрение любых продуктивных и технических нововведений автоматически порождает вокруг себя круги организационных и социальных проблем. Отсюда возникает насущная необходимость рассматривать масштабные инновации как системные и комплексные. Именно адекватно сформированная организационная структура предприятия позволяет генерировать и реализовывать необходимые материально-технические инновации и новшества. А это уже переводит частный вид социальных инноваций в разряд организационных и управленческих и, вполне возможно, ставит вопрос о переносе компетенций, связанных с ними, из группы предметно-специализированных в группу общеуправленческих.

Литература

1. *Быков В.А.* Инновационный менеджер – основа креативной экономики // Креативная экономика. – 2009. – № 11 (35). – С. 44-48.
2. *Королёв О. Г.* Формирование компетенций менеджеров разных уровней для инновационной экономики // Инициативы XXI века. – 2012. – №2. – С.40-48.
3. *Митрофанова Е.А., Коновалова В.Г., Белова О.Л.* Управление персоналом: теория и практика. Компетентностный подход в управлении персоналом: учебно-практ. пособие / под ред. А.Я. Кибанова. – М.: Проспект, 2014. .
4. *Пригожин А.И.* Методы развития организаций. – М.: МЦФЭР, 2003. .

*Е.И. Осминкина*

Череповецкий государственный университет

### **Влияние языковой системы на усвоение детьми личных и лично-притяжательных местоимений (на материале английского и русского языков)**

На протяжении истории исследования онтогенеза (становления речи) усвоению личных местоимений было посвящено достаточно работ. Большинство этих работ принадлежали англоязычным исследователям (Н. Бадвиг, Р. Чарни, С. Чиат и др.) [8, 9, 10], и велись, соответственно, на материале английского языка. Среди российских исследователей детской речи этим вопросом занимались Р. Г. Доброва, Л. Х. Головенкина, Н. И. Лепская [1, 3, 5] и др. и, тем не менее, усвоение личных местоимений русскоязычными детьми всё еще представляет собой широкое поле для исследований.

Наше исследование позволяет нам на материале двух языков отследить, каким образом собственно языковая система влияет на усвоение языка, что, в свою очередь, может послужить более широкой цели – выявлению общезыковых универсалий и уникалий.

Русский и английский языки представляют собой максимально удаленную друг от друга в пределах одной языковой семьи пару языков. Следовательно, рассматривая их, мы можем ответить на вопрос, влияет ли система языка на его усвоение, или же онто-

генез осуществляется независимо от неё, по неким более общим законам.

В нашем исследовании мы руководствуемся следующими положениями:

1) Речь взрослого, которую воспринимает ребенок (инпут), оказывает влияние на онтогенез.

2) Языковая система оказывает влияние на инпут.

В ходе исследования были рассмотрены диады «отец – дочь» (для английского языка) и «мать-дочь» (для русского). Их речь послужила объектом нашего исследования. Данные по англоязычному ребенку были взяты из международной базы CHILDES и представляют собой письменные, а также видеозаписи речи и поведения отца и дочери. Имя ребенка – Элла. Данные по русскоязычному ребенку были предоставлены РГПУ им. Герцена и представляют собой письменные записи речи матери и дочери. Имя ребенка – Лиза.

Возраст детей – 1 год и 10 месяцев. Данный возраст был выбран не случайно. Именно в этом возрасте у обеих девочек было отмечено появление двусловных высказываний. Это наблюдение позволяет сделать предварительный вывод о наличии неких общих законов усвоения языка. Кроме того, несмотря на то, что дети еще не усвоили личные местоимения, данный этап можно считать подготовительным, поскольку средним возрастом усвоения личных местоимений является период с 2-х до 3-х лет. Подготовительный этап очень важен, поскольку именно он подготавливает и инициирует первые случаи употребления ребенком личных местоимений.

Основными методами нашего исследования явились лонгитюдное исследование письменных и видеозаписей речи родителя и ребенка, метод сплошной выборки, а также компонентный анализ высказываний.

В результате анализа вышперечисленных данных нами было выявлено следующее. Количество вопросительных высказывание в инпуте русскоязычного родителя явно преобладало над их количеством в инпуте англоязычного родителя. В табл. 1 приведено процентное соотношение различных видов во-

просительных высказываний относительно прочих типов высказываний.

Дальнейшие сравнения показывают, что англоязычный родитель предпочитает общевпросительные высказывания, а русскоязычный – специальные вопросы. Причиной подобной стратегии (условно назовем её обучающей, хотя это не совсем корректно) возможно, является не только собственно языковая система с её особенностями, но также личные качества и обычаи родителей, ситуативный контекст, индивидуальные психологические и когнитивные особенности ребенка. Чтобы ответить на данный вопрос более четко, необходимо исследовать большее количество пар «родитель – ребенок». Тем не менее, на основании полученных в ходе нашего анализа данных, можно уже сделать вывод, что различия в языке влияют на инпут. Уточнения требует только степень этого влияния.

Сравнение вопросительных высказываний в инпуте русского и английского языков актуально ввиду того, что именно в сфере построения высказываний разной коммуникативной интенции оба языка значительно отличаются друг от друга.

В английском языке порядок слов является одним из ведущих способов передачи коммуникативной интенции, особенно это касается вопросительных высказываний. В русском языке вопрос может быть передан при помощи только интонации.

Ограниченная флективная морфология английского языка предполагает полносоставность высказываний, т.е. снижает до минимума возможность продропа, что, в свою очередь, приводит к более частому употреблению личных местоимений в речи. Кроме того, в ходе исследования было обнаружено, что четкая структура английского вопроса словно не дает детям «допустить ошибку» и «опустить» местоимение (первые случаи правильного употребления «я» были выявлены именно в вопросах) [6, с. 79-81].

В табл. 2 приведены сведения об употреблении личных и лично-притяжательных местоимений инпуте, состоящем из 152-х высказываний англоязычного и русскоязычного родителей.

Таблица 1

Имя ребенка	Вопросительные высказывания, %	*Общие вопросы	Специальные вопросы	Разделительные вопросы	Утвердительные	**Прочие
Элла	30	11	5,5	7	1,3	5
Лиза	52,6	7,9	31,6	4	-	15,8

\* Были рассмотрены полносоставные высказывания (кроме прочих).

\*\*Прочие – различные эллиптические вопросительные высказывания, смысл которых, как правило, определяется контекстом

Таблица 2

Имя ребенка	Общее количество ЛМ	Общее количество ЛПМ	Невопросительные высказывания, ЛМ, ЛПМ	*Общие вопросы, ЛМ, ЛПМ	Специальные вопросы, ЛМ, ЛПМ	Разделительные вопросы, ЛМ, ЛПМ	Утвердительные, ЛМ, ЛПМ	**Прочие, ЛМ, ЛПМ
Элла	87	7	48	27	5	12	2	0

Лиза	39	0	19	8	8	3	-	0
------	----	---	----	---	---	---	---	---

Как видим, согласно табл. 2, количество личных местоимений в речи отца Эллы значительно превышает количество личных местоимений в речи мамы Лизы. Притяжательные местоимения вообще не встретились в данной частичке инпута русскоязычного родителя. Кроме того, здесь также можно видеть, что англоязычный родитель наиболее часто употребляет личные местоимения именно в общевпросительных высказываниях, которые, согласно таблице 1 являются одним из самых распространенных видов вопросительных высказываний в его речи. Отсюда следует, что Элла слышит и может воспринимать гораздо большее количество личных местоимений, чем Лиза. К слову, наиболее употребительными из них является *you*, а в русском – «ты»; в дальнейшем это окажет влияние на онтогенез – Элла раньше начнет употреблять личные и лично-притяжательные местоимения.

Отдельно следует отметить разделительные вопросы, которые, согласно таблице 1, встречаются у папы Эллы чаще, чем у мамы Лизы. Разделительные вопросы в английском языке вообще предполагают обязательное употребление личных местоимений, что не может не оказывать влияния на инпут и, следовательно, на онтогенез персонального дейксиса.

Вышеприведенные наблюдения заставляют нас признать, что в ходе онтогенеза персонального дейксиса (усвоения грамматической и лексической

категорий лица) имеет место взаимовлияние языковой системы, инпута и собственно онтогенеза.

#### Литература

1. *Доброва Г.Р.* Онтогенез персонального дейксиса: личные местоимения и термины родства: Дис. ... д-ра филол. наук. – СПб., 2005.
2. *Головенкина Л.Х.* Понятийное поле «принадлежности» у ребенка дошкольного и младшего школьного возраста // Ученые записки МГПИ. Сер. Языкознание. – 2001. – Вып. 1. – С. 83-90.
3. *Зеленецкий А.Л.* Сравнительная типология основных европейских языков: Учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004.
4. *Лепская Н.И.* Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). – М., 1997.
5. *Осминкина Е.И.* Роль личных глагольных форм в онтогенезе персонального дейксиса // Проблемы порождения и восприятия речи: Материалы XI выездной школы-семинара (7-8 декабря 2013 г., г. Череповец) / Отв. ред. Р.Л. Смулаковская. – Череповец: ЧГУ, 2013.
6. *Budwig N.* A developmental-functionalist approach to child language. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.
7. *Charney R.* Speech roles and the development of personal pronouns // *Journal of child language*, 1980, vol. 7, №3. – P. 509-528.
8. *Chiat S.* Personal pronouns // Fletcher P., Garman M. (Eds.). *Language acquisition (studies in first language development)*. – Cambridge, 1986. – P. 339-355.

УДК 378.17

**Е.Н. Останкина**

Череповецкий государственный университет

### О состоянии здоровья студентов-первокурсников ЧГУ

Период роста и развития организма длится до 18-20 лет и играет решающую роль в формировании здоровья и приобретении необходимых для жизнедеятельности функциональных резервов физиологических систем организма. От эффективности данного этапа жизни зависит, какой будет и как долго сохраниться индивидуальная психофизическая активность человека в период зрелости. В физиологическом смысле студенты-первокурсники проходят этап завершения созревания всех функций организма, когда негативные факторы внешней среды, изменение условий жизнедеятельности в связи с поступлением в ВУЗ может отрицательно отразиться на состоянии здоровья, а, следовательно, и на эффективности учебной деятельности студентов. Поэтому мы считаем актуальным проведение мониторинга состояния здоровья студентов-первокурсников с целью определения приоритетных направлений коррекции и профилактики отклонений здоровья и обеспечения

успешной адаптации студентов к процессу обучения в вузе. Целью нашего исследования явилось изучение состояния здоровья и выявление отклонений и внутренних факторов риска здоровья студентов-первокурсников.

Исследование проводилось в 2012-2014 г.г. в ЧГУ. Контингент испытуемых составил 103 студента-первокурсника пяти специальностей: психология, дефектология, начальное образование, дополнительное образование, техносферная безопасность.

Оценка состояния здоровья человека – достаточно сложный процесс, так как единого критерия, по которому можно судить о здоровье, не существует. Исходя из целостного (холистического) подхода [2, с. 8], выделяют следующие уровни здоровья: соматический или физический; психический; социально-духовный. Каждому из уровней здоровья соответствуют определенные показатели и критерии оценки.

Физическое состояние человека является одной из характеристик здоровья. Оно характеризуется степенью готовности человека выполнять мышечные и трудовые нагрузки различного характера в данный отрезок времени. Эта готовность зависит от уровня его физических качеств, особенностей физического развития, функциональных возможностей отдельных систем организма, наличия заболеваний, травм. Критериями, определяющими физическое состояние, являются физическое развитие, физическая работоспособность, функциональные возможности кислородно-транспортной системы и возраст. Физическое развитие человека характеризуется определенным сочетанием антропометрических и функциональных показателей.

Социально-психический уровень индивидуально-го здоровья отражает состояние нравственной, эмоциональной, интеллектуальной, личностной сфер человека, является индикатором социальной успешности личности в выбранной сфере деятельности. Критериями оценки состояния социально-психического здоровья являются психическое равновесие, адаптивные возможности психики, самоуважение и степень выраженной тревожности, преобладающее эмоциональное состояние [2, с. 13].

Исходя из целей работы, компонентов и критериев индивидуального здоровья были определены методы исследования состояния здоровья студентов-первокурсников. Для изучения физического здоровья студентов применены методы оценки уровня физического развития (антропометрия, метод сигмальных отклонений, индекс Кетле), состояния опорно-двигательного аппарата (определение вида осанки, плантография, измерение мышечной силы рук), функционального состояния кардио-респираторной системы (измерение пульса, Артериального давления, ЖЕЛ, индекс Скибинской, Пироговой). Для оценки социально-психического здоровья студентов были применены методы психологического тестирования: на индивидуально-личностном уровне – оценка личностной и ситуативной тревожности (опросник Спилберга), оценка экстраверсии-интроверсии и невротизма (тест-опросник Айзенка); на психофизиологическом уровне – оценка работоспособности (теппинг-тест, Е.П. Ильин), оценка устойчивости к

стрессу (Панкратов В.Н.); на индивидуально-психологическом уровне – оценка показателей общих способностей (Тест КОТ В.Н.Бузина, Э.Ф.Вандерлика); для оценки социального здоровья – мотивация обучения (Т.И.Ильиной). Также применялись статистические методы: расчет относительных величин, определение углового коэффициента Фишера.

В ходе исследования выявлялись отклонения и факторы риска физического и социально-психического здоровья первокурсников разных специальностей: высокий и низкий рост, высокая и низкая масса тела, негармоничное развитие, нарушения осанки, нарушения формы стопы, нарушения зрения, низкий уровень физического состояния и низкие функциональные резервы кардиореспираторной системы, низкий уровень работоспособности, высокая личностная тревожность, тяжелое переживание стресса, высокий уровень ситуативной тревожности, выраженная невротизированность, выраженная интровертированность.

Данные по отклонениям физического здоровья у студентов разных специальностей представлены в табл. 1.

Ранжированы наиболее часто встречающиеся отклонения: на первом месте – нарушения формы осанки, на втором – недостаточная сила рук, на 3 – нарушения зрения, на 4 – негармоничность развития, на 5 – отклонения массы тела, на 6 – нарушения формы стопы, на 7 – низкий и ниже среднего уровень индивидуально-го физического состояния и на последнем – низкие функциональные резервы кардиореспираторной системы [1].

Для проверки статистической значимости полученных данных у студентов разных специальностей мы вычислили угловое преобразование Фишера по каждому названному показателю у двух групп имеющих наиболее различающиеся процентные доли. Обнаружены статистически значимые различия выявленных отклонений у студентов разных специальностей, что показано в табл. 3.

Данные по внутренним факторам риска социально-психического здоровья у студентов разных специальностей представлены в табл. 2.

Таблица 1

Отклонения от нормы по показателям физического здоровья у студентов разных специальностей, %

Отклонения от нормы	Всего	Направления подготовки студентов				
		Начальное образование	Дополнительное образование	Специальное образование	Психология	Техносферная безопасность
Нарушения формы осанки	72	87	86	47	46	71
Недостаточная сила рук	49	58	33	88	38	29
Нарушения зрения	41	43	38	64	54	24
Негармоничное физическое развитие	39	61	52	24	8	24
Отклонения массы тела (Индекс Кетле)	29	23	29	18	31	48
Нарушения формы стопы	17	29	5	24	8	14

Низкий и ниже среднего уровень индивидуального физического состояния	15	23	14	30	0	5
Низкие функциональные резервы кардиореспираторной системы	9	6	14	6	21	0

Таблица 2

**Внутренние факторы риска социально-психического здоровья у студентов разных специальностей, %**

	Всего	Направления подготовки студентов				
		Психология	Дефектология	Начальное образование	Дополнительное образование	Техносферная безопасность
Низкий уровень работоспособности	42	62	24	27	43	67
Высокий уровень личностной тревожности	40	31	29	40	57	38
Выраженная неустойчивость к стрессу	32	23	18	37	48	29
Высокий уровень ситуативной тревожности	29	23	41	33	19	29
Выраженная невротизированность	22	31	12	33	29	24
Низкий уровень учебной мотивации	20	31	18	17	19	19
Выраженная интравертированность	19	23	6	20	-	43
Меланхолический тип темперамента	17	23	18	10	19	19

Таблица 3

**Статистическая значимость различий полученных данных по специальностям**

Выявленные отклонения и факторы риска	Специальности	Доли, %	Статистические различия
1	2	3	4
Нарушения формы осанки	Начальное образование	87	φ*эмп=2,25: p=0,01
	Психология	46	
Недостаточная сила рук	Специальное образование	88	φ*эмп=3,98: p=0,00
	Техносферная безопасность	29	
Нарушения зрения	Специальное образование	64	φ*эмп=2,55: p=0,00
	Техносферная безопасность	24	
Негармоничное физическое развитие	Начальное образование	61	φ*эмп=3,67: p=0,00
	Психология	8	
Нарушения формы стопы	Начальное образование	29	φ*эмп=2,44: p=0,00
	Дополнительное образование	5	
Низкий и ниже среднего уровень индивидуального физического состояния	Специальное образование	30	φ*эмп=2,17: p=0,01
	Техносферная безопасность	5	
Низкие функциональные резервы кардиореспираторной системы	Психология	21	φ*эмп=1,38: p=0,08
	Начальное образование	6	
Высокий уровень личностной тревожности	Дефектологи	29	φ*эмп=1,77: p=0,03
	Педагоги дополнительного образования	57	

Высокий уровень ситуативной тревожности	Дефектологи	41	$\varphi^*_{эмп}=1,51$ : $p=0,06$
	Педагоги дополнительного образования	19	
Выраженная интравертированность	Инженеры техносферной безопасности	43	$\varphi^*_{эмп}=2,81$ : $p=0,001$
	Дефектологи	6	

Продолжение табл. 2

1	2	3	4
Выраженная невротизированность	Педагоги начальных классов	33	$\varphi^*_{эмп}=1,71$ : $p=0,04$
	Дефектологи	12	
Выраженная неустойчивость к стрессу	Педагоги дополнительного образования	48	$\varphi^*_{эмп}=2,03$ $p=0,02$
	Дефектологи	18	
Низкий уровень мотивации овладения профессией	Инженеры техносферной безопасности	29	$\varphi^*_{эмп}=1,73$ $p=0,04$
	Педагоги начальных классов	10	
Низкий уровень работоспособности	Инженеры техносферной безопасности	67	$\varphi^*_{эмп}=2,77$ $p=0,002$
	Дефектологи	24	

Мы обобщили полученные результаты и проранжировали выраженность внутренних факторов риска социально-психического здоровья у студентов в целом. На первом месте – низкий уровень работоспособности, на 2 – высокий уровень личностной тревожности, на 3 – выраженная неустойчивость к стрессу, на 4 – высокий уровень ситуативной тревожности, на 5 – выраженная невротизированность, на 6 – низкий уровень учебной мотивации, на 7 – выраженная интравертированность, на 8 – меланхолический тип темперамента [3]. В каждой группе студентов своя структура выделенных факторов риска, выявлены статистически значимые различия результатов у студентов разных специальностей (см. таблицу 3).

Т.о. по большинству критериев у студентов-первокурсников ЧГУ имеются отклонения физического здоровья, среди которых наиболее выражены отклонения физического развития и опорно-двигательного аппарата (нарушения осанки, слабая мышечная сила рук, негармоничное телосложение, отклонения от нормы массы тела), а также нарушения зрения. Также у студентов-первокурсников ЧГУ чаще всего регистрируются такие внутренние факторы риска социально-психического здоровья, как низкий уровень работоспособности, высокая личностная тревожность, тяжелое переживание стресса. Состояние здоровья студентов-первокурсников разных специальностей различается по ряду параметров, имеет свою структуру.

Исходя из полученных результатов, приоритетными направлениями профилактики нарушений физического здоровья у студентов-первокурсников является соблюдение гигиены опорно-двигательного аппарата и зрения. На первом курсе всех направлений обучения необходимо организовывать общие

консультации по профилактике указанных нарушений состояния физического здоровья, осуществлять контроль за соблюдением санитарно-гигиенических нормативов по освещенности, состоянию учебной мебели, вводить в физкультурные занятия упражнения по коррекции осанки и формы стопы, проводить периодический мониторинг состояния физического здоровья студентов.

Данные по состоянию социально-психического здоровья могут учитываться психологической службой ЧГУ при организации дифференцированной работы в группах разных специальностей по курсу адаптации первокурсников «Программа личностного и профессионального развития». На первом курсе обучения необходимо вводить групповые и индивидуальные занятия по психической саморегуляции наиболее выраженных внутренних проблем: коррекционные занятия по снижению уровня тревожности, повышению стрессоустойчивости и работоспособности. На кафедре биологии ЧГУ разработана рабочая программа и методическое пособие по дисциплине «Основы психической саморегуляции», которую следовало бы включать в учебные планы разных направлений подготовки студентов [2].

#### Литература

1. Голикова Н.Ю. Валеологический анализ физического здоровья студентов-первокурсников ЧГУ Актуальные проблемы экологии и здоровья человека: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. – Череповец: ЧГУ, 2014. – С. 47-52.
2. Останкина Е.Н. Основы психической саморегуляции: Учеб. пособие. – Череповец: ЧГУ, 2013.
3. Останкина Е.Н. Украинченко М.А. Анализ состояния социально-психического здоровья студентов-первокурсников. Международный научно-исследова-

УДК 372.8

*Л.В. Павлова, А.А. Солоницина*

Череповецкий государственный университет

### **Роль пленэрной живописи в формировании творческого воображения при подготовке дизайнера**

Дизайнер обязан владеть изобразительным языком, важным в этой подготовке является владение рисунком с натуры. Для лучшего усвоения студентами методических принципов овладения приёмами акварельной живописи на пленэре, эффективна система мастер-классов, по основным темам пленэрной практики, в процессе проведения которых демонстрируется личное умение преподавателя выполнять акварельный этюд с натуры от композиционного поиска, этапов выполнения работы, создания художественного образа, до завершающих элементов, детализации работы. Работа на пленэре требует от студентов большой затраты эмоциональных и физических сил. Опыт работы на пленэрной практике показывает, что наиболее уместен на наш взгляд для работы на открытом пространстве акварельный метод *a la prima* – живопись по сырому или сухому листу, написанная за один сеанс, за короткий промежуток времени. Этот метод особенно важен в работе с натуры на пленэре, когда состояния природы быстро меняются. Для того чтобы прояснить вопрос о фактическом применении мастер-классов на занятиях, мы рассмотрим опыт современной практики преподавания акварельной живописи, который предлагает художник акварелист С. Андрияка. Художник проводит занятия по следующей методике, основу которой составляют, задания, которые предлагаются ученикам, выполнять параллельно с педагогом. Задания выполняются только в технике лессировок. Преподаватель пишет работу, комментируя происходящее, останавливаясь на определенных этапах, и ученики стараются в точности скопировать живопись преподавателя. В данной методике есть положительные и отрицательные стороны. Если ученик имеет талант, то на основе хорошей профессиональной школы он будет развивать свое творческое начало, если ученик не достаточно опытен, то он не сможет сделать работу в соответствии с инструкциями преподавателя. Другие педагоги, также использующие «мастер-класс» на своих занятиях следуют тем же методическим принципам, то есть ученик параллельно пишет такую же работу, как и преподаватель, стараясь скопировать сюжет, цвет, композицию. На итоговом просмотре мы видим «двадцать» совершенно одинаковых работ, выполненных с разной степенью проработанности. Мастер-класс должен

проводить художник-педагог, владеющий искусством акварельной живописи и понимающий этапы становления профессионального роста студента. Во время проведения занятия педагог должен учитывать индивидуальные особенности студентов и уровень их подготовки по акварельной живописи, часто в группе учащихся он не одинаков и имеет разную степень развития (высокую, среднюю и низкую). В работе над этюдами следует учитывать необходимые этапы акварельной живописи, искать наиболее удачную композицию, перерабатывать и обдумывать рекомендации данные преподавателем во время мастер-класса. В результате проведения серии мастер-классов мы получаем закрепление полученных умений и знаний, творческий поиск в решении художественного образа, выполнение задания, как обдуманый вариант акварельной живописи. На занятиях мы используем широкий спектр задач познавательного, практического, методического, развивающего и творческого значения. Цель состоит в овладении широким спектром работы акварелью, в осмысленном подходе к работе над произведением во время пленэрной практики, композиционном поиске наилучшего решения художественного образа в решении композиции. Часто затруднения у студентов вызывают задания на передачу состояния в пейзаже, умения создавать колорит, композиционный поиск изображаемого. Такие структурные элементы композиции как умение обобщать, выразительность, цветовая композиция картины, формируются медленно, что свидетельствует об общей направленности обучения на развитие исполнительских способностей студентов. Студенты старших курсов также испытывают значительные затруднения, но уже в масляной живописи, поскольку в учебном творчестве у них наблюдались пробелы в быстром восприятии и художественном видении натуры при работе с акварелью. Они не ставят перед собой четких целей в процессе восприятия натуры, поэтому профессиональное видение у них развито слабо. Для того чтобы развить художественно-образное мышление, творческое воображение и усовершенствовать технику акварельной живописи, студенту нужно выполнять специальные задания. Рассмотрим задание по акварельной живописи на определенном примере. Тема: «Пейзаж с водой». Материал: бумага, акварель. Вре-

мя исполнения 20-30 минут. Задача преподавателя показать определенную последовательность в выполнении акварельного этюда методом *a la prima*, по сырому. Использовать индивидуально – дифференцированный подход. Ход работы по выполнению задания: 1. После выбора места преподаватель раскладывает художественные принадлежности, комментируя, что ему пригодится в работе. Далее следует рассказ о выборе и расположении формата, цвета и качества бумаги. Студенты располагаются вокруг преподавателя, студентам низкого и среднего уровня владения акварельной живописью рекомендуется выполнять работу параллельно с преподавателем. Студенты высокого уровня владения акварельной живописью наблюдают за процессом работы и впоследствии самостоятельно выполняют этюд, прослушав рекомендации преподавателя. 3. Преподаватель начинает работу, смачивает бумагу, крепит к пластиковой основе, подробно рассказывая о своих действиях. 4. Выбирая и намечая композицию, преподаватель рассказывает о возможных других композиционных решениях этюда. Живопись по предварительно увлажненному листу выполняется широко, большими цветовыми заливками. Цвет нужно брать сразу по возможности в полную силу искомого оттенка и тона. Живопись этюда целесообразно начинать сверху, с неба постепенно набирая нужное цветовое решение этюда, учитывая свойства акварели течь сверху вниз. Для этого можно использовать небольшой наклон. 5. После того как набрана основная цветовая гамма этюда, преподаватель рассказывает и показывает, как выделить главное, как ведется работа над деталями, как акцентируется передний план, как исправляются ошибки. 6. Завершение работы. Далее студентам предлагается выполнить еще один этюд пейзажа с водой, но с другой точки зрения и самостоятельно. Главной формой занятий является сеанс, в процессе которого выполняются краткосрочные живописные изображения. Время односеансного этюда с натуры колеблется в значительных пределах: от нескольких минут до двух часов. Выполнение этюдов сопровождается поисками композиционных вариантов решения изображения, набросками и эскизами, зарисовками и быстрыми этюдами с модели, пейзажа, постановки, с различных точек зрения, на разном формате и разными методами работы акварелью, нередко для достижения положительного результата завершенности работы, мы применяем смешанную технику. Для работы учителя важен процесс создания акварельного этюда по этапам. Каждое задание должно быть связано с будущей дизайнерской деятельностью, обогащая студентов методическими знаниями и умениями. Начало обучения нужно начинать с простых заданий. Достижение верного решения открывает путь более сложным заданиям. Только при условии применения принципа «от простого к сложному» возможно успешное освоение акварельной изобразительной грамоты. Также происходит развитие художественного вкуса, эстетической самодостаточности, умение использовать тот или иной прием акварельной живописи, умение предвидеть результат работы. В таких упражнениях

важна в первую очередь ясность и четкость задачи наблюдения, активность наблюдения, его систематичность. Она помогает учащимся разобраться в том, что именно надо увидеть в наблюдаемом объекте, прежде всего, на что обратить внимание. Кроме того, процесс наблюдения натуры должен носить эстетическую направленность, то есть с самого начала обучения должен быть внесен момент эстетической оценки объекта. Важное место в эстетическом восприятии имеют объекты, обладающие образной характеристикой: люди, животные, птицы, в движении, в интересном ракурсе, красивые состояния природы, также установка педагога, направленная на познание конкретных сторон и состояний объекта. Как правило, продуманные акварели получаются содержательными по композиции и в дальнейшем могут пригодиться при создании творческих композиций. Чтобы студенты могли быстро и правильно определить характерное и типичное в натуре, разобраться с цветом, огромным количеством оттенков важно проводить помимо большого количества практических тренировок в живописи и устный анализ особенностей объектов изображения. Студенты анализировали объект изображения, рассказывая по очереди, каким им видится цветовой и тональный строй пейзажа, как изобразить пространство, воду, небо, какими способами добиться выразительности в композиции. Нужны требования ясности и четкости изложения своих мыслей и методическая правильность проводить анализ натуры, развивая тем самым важные дидактические способности (экспрессивно-речевые, аналитико-конструктивные, коммуникативные), которые, несомненно, в дальнейшем пригодятся в педагогической деятельности. Наблюдения показали, что качество акварельных этюдов улучшается, если перед их выполнением студенты проводят тщательный аналитический разбор натуры. Данная методическая последовательность выполнения акварельного этюда рекомендована для таких техник как лессировки, мозаичное письмо, отмывки. Что касается наиболее подвижных (работа ведется по увлажненному листу бумаги) акварельных техник *a la prima* и заливки, то наряду с другими техниками в их выполнении присутствует элемент импровизации. Методическая последовательность выполнения акварельного этюда остается прежней, но все этапы переживаются студентом более быстро. Этюд создается сразу в полную силу цвета и тона и практически не поддается исправлению, что требует уверенных, энергичных движений кисти. Несомненную пользу при овладении мастерством акварельной живописи принесут акварельные этюды *a la prima*. В процессе их выполнения формируется целый ряд навыков, в том числе и навык владения кистью без предварительного рисунка карандашом. В отличие от рисунка, где изображение создается с помощью линий и тональных отношений в живописных набросках и этюдах красочное пятно является, чуть ли не главным изобразительным средством. Именно на пятне, силуэте сосредоточивается внимание живописца при работе над изображением. Пятно есть лишь условная граница формы и от выразительности пятна, цветовой за-



ливки зависит восприятие предметов в пространстве. В живописном этюде пятно служит непосредственному выражению обобщенности и цельности увиденной натуры. В живописных этюдах в технике a la prima следует пытаться передавать цветовые особенности натуры несколькими пятнами, цветовыми заливками. Работая на воздухе, следует обратить внимание студентов на характер освещения. Одна из особенностей светотени на открытом пространстве состоит в том, что тени на воздухе кажутся более прозрачными и легкими, чем в помещении, от обилия рефлексов. В результате практической работы над акварельными этюдами, у студентов должно сложиться ясное представление о тональных отличиях солнечного дня от пасмурного, утреннего освещения от вечернего. Для этого мы рекомендуем студентам выполнять один и тот же пейзаж в условиях разного освещения, в любую погоду и время суток. Еще одно полезное задание: выполнить акварельные этюды с натуры пейзажа в разное время суток методом a la prima. Данному заданию предшествует показ преподавателя с поэтапным рассказом хода работы. При выполнении данного задания рекомендуется использовать специально приготовленную для этого тонированную бумагу. Основу для колористических заданий, возможно, тонировать самому студенту. Это полезное и интересное упражнение. При этом следует избегать ярких и насыщенных по цвету тонов. Легкие, сдержанные полутона можно получить при помощи разведением двух-трех цветов. После определения нужного состава цветов, широкой акварельной кистью равномерно наносится тонкий прозрачный слой на заранее натянутую и расположенную слегка наклонно бумагу. Просушенную бумагу разрезают на листы определенного формата, из которых потом комплектуются папки или альбомы для зарисовок и этюдов. Для тонирования и последующей работы с натуры лучше всего подходит специальная акварельная бумага. Использование слегка тонированной бумаги, разнообразит технику акварельной живописи. Для поиска художественно-образного строя пейзажа и творческого воплощения действительности. Мы предлагаем следующее задание. Слегка протонировав бумагу тонким слоем акварельной краски нужного цвета студент как бы подго-

тавливает себя к созданию произведения в определенном колорите. Сообщая будущей работе определенные характеристики и эмоции, в серо-голубой цветовой гамме может быть грустный пасмурный день, а теплый охристый подмалевок подойдет для передачи радостного настроения в солнечном пейзаже. Таким образом, решается проблема творческого поиска художественного образа в изображении пейзажа. Кроме того цветной подмалевок обобщает работу, лишает ее дробности. Также целесообразно писать серии краткосрочных этюдов пейзажей с предварительной цветовой прокладкой, соответствующей общему цветовому состоянию натуры, определяющей общий цветовой тон. Следующее задание: выполнить этюды пейзажа «настроения» в теплом и холодном колорите. Метод работы акварелью выбирается самостоятельно (лессировки, заливки, мозаичное письмо, по сырому.) В работе над акварельными этюдами необходимо уделить внимание материалу как средству для выражения художественного образа. Выполняя работы в живописной технике по-сырому студенты преодолевают страх перед акварелью. Учатся владеть водяной краской, справляться с плоскостью листа, брать нужный цвет в полную силу. Акварельная техника a la prima убеждает в том, что ее применение в быстрых натуральных живописных этюдах на пленэре помогает накапливать жизненные впечатления, яркие образы, формировать эстетические потребности. В процессе ее использования рождаются композиционные замыслы, формируются профессиональные и специальные навыки.

#### Литература

1. Базанова М.Д. Пленэр: Учебная летняя практика в художественном училище. – М.: Изобразительное искусство, 1994.
3. Лернер Л.В. Артур Фонвизин. Я пишу небо. – М.: Элита-Дизайн, 2002.
4. Ломов С.П. Живопись: Учебник для студентов ХГФ. – М.: Агар, 1999.
5. Михайлов А.М. Искусство акварели. – М.: Изобразительное искусство, 1995.

УДК 81'373

**Н.П. Павлова**

Череповецкий государственный университет

#### «Читай, как пишешь...»

*«На уроках правописания хорошо заставлять детей произносить не так, как они обыкновенно выговариваются, а как пишутся, чтобы произвести более сильное впечатление, которое бы засело в памяти слуха. Ребенок хорошо понимает, почему он так произносит, и ни в коем случае так говорить не будет...» [5, с. 290].*

В методике обучения грамоте существует целая система орфографических упражнений, при этом

самыми распространёнными упражнениями признаются диктант и списывание. На основании учения

И.П. Павлова о роли речедвигательных раздражений («речевых кинестезий») в деятельности второй сигнальной системы роль проговаривания в обучении письму получила научное обоснование. Этими идеями обусловлен целый ряд психологических исследований, доказывающих, что орфографическое проговаривание является эффективным средством для усвоения правописания.

*«Слуховые ощущения имеют перед другими то важное преимущество, что они уже в раннем детстве ассоциируются самым тесным образом с мышечными – в груди, гортани, языка и губах, т. е. с ощущениями при собственном разговоре. На этом основании слуховая память подкрепляется еще памятью осязательной»* [4, с. 89].

Главная роль проговаривания при первоначальном обучении грамоте – усиление слухового восприятия и уточнение в сознании пишущего фонемно-графического состава слова. В обучении письму слов по правилам или слов с непроверяемым написанием проговаривание активизирует как запоминание, так и припоминание написания слов. Оно закрепляет написание слов, формирует навык письма. Опираясь на теоретические положения ряд методистов рекомендует в качестве одного их приемов по предупреждению ошибок письма артикулирование слова при записи. Исследования Л. К. Назаровой показали, что возникающие у ребёнка при артикулировании слов кинестетические ощущения служат необходимым условием для уточнения звукового состава слов и фиксации последовательности звуков в них, что имеет большое значение при обучении детей грамоте: «У ребёнка первых этапов обучения внутренний звуковой образ слова ещё недостаточно осознан. Поэтому он нуждается в серии внутренних кинестетических «опор», помогающих ему уточнить и сохранить при записи ту или иную сторону звуковой организации слова» [3, с. 51]. В ходе эксперимента, проведенного Л. К. Назаровой, одни школьники писали

диктант с проговариванием, другие – зажав язык зубами (в этом случае проговаривание исключено полностью), третьи – зажав левую руку в кулак (проговаривание возможно, но внимание отвлечено, как и во втором случае). Результаты: во второй группе количество ошибок было в шесть раз больше, чем в первой, и существенно больше, чем в третьей. Данные эксперимента подтверждают, что анализ слова, необходимый для его правильного написания, нарушается при отсутствии артикуляции. Нами замечено, что и у взрослых количество ошибок при написании «трудных» слов возрастает, если ограничить возможности внутреннего проговаривания при письме.

*«...проговаривание» позволяет уточнить подлежащие написанию звуки, отделить близкие звуки друг от друга и превратить недостаточно ясные звуковые нюансы в чёткие фонемы»* [2, с.83].

К дошкольному возрасту речевой слух начинает осуществляться без видимого участия артикуляции. Однако, как показано А. Р. Лурия, стоит предъявить ребенку для написания сложное в звуковом отношении слово, как участие артикуляторного аппарата, прощупывающего и уточняющего звуковой состав слова, снова проявляется в развернутом виде. Войдя к первоклассникам на урок русского языка в первые два-три месяца их школьной жизни, можно услышать бормотание – это они проговаривают то, что пишут. На исключительное значение артикуляции в формировании письменной речи и указывает А. Р. Лурия. Выясняя, какую роль в процессе письма играют речевые кинестезии, он пришёл к заключению, что проговаривание записываемого слова является не просто «аккомпанементом», письма, но существенной его составной частью.

Приведем наши наблюдения за письмом Оли Ц. (8.4), ученицей первого класса. Использовался метод вербальных протоколов. Наблюдения велись мамой в процессе выполнения ребенком диктанта.

Исходная слово-форма	Детское написание	Комментарий ребенка
кисель	кисель	пишет и проговаривает КИСЕ-КИСЕ-ЛЬ. Спрашивает: «А кисель с мягким знаком?». Выбирает варианты: «КИСЕЛЬ, а может, КИСЕЛ?»
борщ	борщ	пишет и проговаривает Б-О-Р-Щ
мороженое	мороженое	пишет и проговаривает МО-РО-ЖЕ-НО-Е. Комментирует: «Длинное слово, кругом получилось»
сметана	сметана	пишет и проговаривает С-М-СМИТАНА. Задумалась: «Или СМЕТАНА?». Проговаривает четко: «С-М-Е-Т-А-Н-А»
хлеб	хлеб	пишет и проговаривает Х-ЛЬ-Е-Б
ветчина	вечена	пишет и проговаривает В-Е-ВЕ-ВЕЧ-Е-НА. Комментирует: «Сложное слово».
макаронны	макоронны	выбирает варианты: «МОКОРОНЫ или МАКОРОНЫ?» Проговаривает МАКАР-ОНЫ.
пшеница	пшыница	пишет и проговаривает ПШЕ-Ы-НИ-ЦА
пирог	пирок	пишет и проговаривает ПИР-ОК
шоколад	шныкалад	Спрашивает «Тут ЖИ-ШИ пиши с И?». Задумалась о букве в конце слова: «Мама, тут Д или Т?»
лимонад	лимонад	пишет и проговаривает четко ЛИ-МО-НАД
арбуз	арбус	пишет и проговаривает А-РЕ-БЕ-У-С
горчица	гарчица	пишет и проговаривает Г-А-ГА-РЕ-Ч-И-Ц-А

сахар	сахор	пишет и проговаривает СЭ-А-САХ-О-САХОР
какао	какао	пишет и проговаривает КА-КА-О
кофе	кофе	пишет и проговаривает К-КО-ФЕ
мёд	мёт	пишет и проговаривает М-Ё-Д
бульон	булен	пишет и проговаривает Б-У-БУ-ЛЬ-Ё-Н

Всего ребенком записано 18 словоформ. Соответствует норме написание 44,4% словоформ. В докладе предусмотрен полный анализ нормативных написаний, поскольку они представляют не меньший интерес, чем девиации в письме ребенка. Процент девиаций подсчитан от общего количества ненормативных написаний. Отклонения возникли в следующих случаях:

1. передача закона конца слова – 30% девиаций. Нормативное написание словоформы «хлеб» наряду с отклонениями (пирок, арбус, мёт). В большинстве случаев, когда графика предоставляет возможность выбора пишущему между звонкой и глухой согласной в слабой позиции конца слова (слово при этом берется изолированно), чаще ребенком выбирается глухая согласная. При этом ребенок ни разу не подбирает опорные написания. Таким образом, написание согласных в конце слова является для детей конфликтной ситуацией, и соответственно нашим предыдущим наблюдениям больше 30 % продолжают в данном случае использовать фонетическое письмо.

2. отступления от слогового принципа графики – 30% девиаций (пшыница, шыыкалад, булен). На данном этапе усвоения письма дети отвергают общепринятое правило как противоречащее их системе языка, в которой действует закон: пиши ту букву, которую слышишь. Предварительное проговаривание в данном случае не играет роли: после твердых [ж] и [ш] не может быть произнесено [и], оно неизбежно заменяется звуком [ы]. Видимо, здесь и проявляются особенности фонетического письма детей-дошкольников. Впрочем, ошибки на указанные орфограммы (правописание ЖИ, ШИ) дети допускают не только на первых порах усвоения грамоты (в младшем школьном возрасте), но нередко и значительно позже. В тоже время правило: после Ж и Ш пиши И действует только по отношению к ударному [ы]. В других случаях оно не срабатывает. При усвоении же этого правила и использовании его на письме возникает опасность нового рода. При правильном орфоэпическом произношении звук [ы] или близкий к нему слышится и в тех случаях, когда за Ж или Ш идет безударный [э] (жестянка, железо, шестеренка). Применение правила о правописании ЖИ, ШИ в этих случаях неизбежно приведет к ошибкам, так как происходит генерализация слогов, в которых после Ж и Ш произносится [ы] или близкий к нему звук: буква И пишется не только в сочетаниях ЖИ, ШИ, но и на месте безударного [э]. С другой стороны, на месте безударного гласного [ы], следующего за Ж или Ш, дети пишут в отдельных случаях вместо И пишут Е (обратная генерализация). Написания типа «булен» также характерны для младших школьников, проговаривание не может оказать решающей

роли, т.к. ребенок четко слышит мягкость звука [л], но при этом проговаривает и [jo].

3. передача полной ассимиляции – 10% девиаций (вечена). Наблюдается, так называемая «гармония согласных». В данном случае, как мы уже неоднократно отмечали, детские ненормативные написания в полной мере демонстрируют нам все достоинства и недостатки системы русской фонологической системы.

4. фонетическое письмо в отношении гласных – 20% девиаций от общего количества ненормативных написаний (гарчица, шыыкалад). Графика допускает несколько написаний для передачи известного звука или звукосочетания, что является первопричиной ряда ошибочных орфографических написаний. Факт использования детьми-дошкольниками графемы А для передачи фонемы /А/ говорит о том, что до освоения грамоты дети чаще используют фонетическое письмо, на их взгляд, простое и целесообразное: написание соответствует произношению. При этом от ребенка требуется умение услышать и выделить звуки (фонемы), определить их последовательность, а затем зафиксировать соответствующими буквами.

5. гиперкоррекция – 20% девиаций. Ряд допущенных антифонетических написаний (макороны, сахор), видимо, говорят о том, что ребенок относится к категории, которую мы называем «осторожными»: они пишут прямо противоположное тому, что слышат и, страшась допустить ошибку, тем не менее, допускают ее.

*«В основе внутренней речи и письменной лежит механизм (код речедвижений) устного произнесения слов, поэтому необходимо ввести в орфографическое проговаривание учащимися всех слов прежде, чем они будут написаны» Н.И. Жинкин [1, с. 23].*

Таким образом, можно предположить, что на стадии усвоения грамоты ребенок, начинающий читать, читает по орфографическим законам, а не по орфоэпическим законам, когда слова сливаются в отдельные фонетические комплексы, звуки в словах неясны, нечетки. При орфографическом чтении темп чтения замедлен, все звуки произносятся четко, слова отдельно, действует принцип «Читай, как пишешь». Этот же принцип довольно часто переносится детьми и на письмо. Внутреннее проговаривание, без которого не бывает письма на начальной стадии обучения, является орфографическим, при этом органы артикуляции работают четко, с напряжением. Звуковая графическая форма слова остается в памяти, если слово перед написанием неоднократно произнесено.

Систематическое усиление речевых кинестезии путём слогового проговаривания является эффективным средством формирования навыков правописания русских орфограмм, не всегда контролируемых орфографическими правилами, облегчает звуковой

анализ сложных слов, сопоставление многих морфем и этим самым развивает речевой слух.

Орфографическое проговаривание следует формировать у первоклассников уже тогда, когда они приступают к обучению списыванию. В дальнейшем этот прием сохраняется и при письме по слуху. Оценивая роль орфографического проговаривания по слогам, Н.И. Жинкин обращал внимание на то, что слогораздельное произнесение слов уравнивает все слоговые позиции, нейтрализуя слабые. В результате этого каждый звук слова оказывается одинаково сильным и значительно легче кодируется буквами (ср.: [з'иэмл'а] и «з'эм-л'а»). Таким образом, у школьников формируется новый речедвигательный код перехода к орфографическому написанию слов. Орфографические навыки при этом можно приобрести не только путем специального заучивания правил, но и путем усиления речевых кинестезий, т.е. путем проговаривания. При этом дети оказываются способными выделять и усваивать написание орфограмм как регулируемых правилами, так и нерегулируемых.

Задача состоит в том, чтобы ребенок усвоил переход от слышимых слов (диктант) и внутренне произносимых (спонтанные тексты) к зрительным. Добиться выработки правильного перехода невозможно иначе, как опираясь на исходные для всех видов речи правила речедвижений. Значит, необходимо выработать такую систему речедвижений, которая была бы в полной мере эквивалентной буквенному ряду. При произнесении слова по слогам все слоги становятся ударными и усиливаются, поэтому слово в устном произнесении предстает в орфографической норме. Таким образом, если слово проговаривать так, как

оно пишется, т.е. ввести орфографическое послоговое проговаривание, то ряд речедвижений будет способствовать запоминанию орфографически проговоренных слов, накоплению в памяти «орфографического словаря». Такое слоговое проговаривание особенно важно при запоминании аффиксальных морфем, границы которых часто совпадают с границами слога.

В этом проявляется особенность абстрактного мышления ребенка – младшего школьника: дети этого возраста уже способны не просто запомнить часто повторяющийся при чтении или письме графический образ целого слова (это наблюдается и на более ранних этапах в освоении грамоты), а могут запомнить часто повторяющийся правильный графический образец той или иной морфемы, опознаваемой в процессе неполной абстракции.

Все это говорит о том, что действительно существует ряд правил, которые ребенок осваивает эмпирически уже в раннем детстве. Именно в это время закладываются основы письма морфологического.

#### Литература

1. *Жинкин Н.И.* Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982.
2. *Лурия А.Р.* Очерки психофизиологии письма. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950.
3. *Назарова Л.К.* О роли речевых кинестезии в письме // Сов педагогика. – 1952. – № 6.
4. *Сеченов И.М.* Элементы мысли. – СПб.: Питер, 2001.
5. *Тихомиров Д.И.* Чему и как учить детей на уроках русского языка в начальной школе. – М., 1901.

УДК 004.89

*Е.Н. Палева, Е.И. Тимошина*  
Череповецкий государственный университет

### Использование словесных игр в процессе адаптации младших дошкольников к условиям ДОУ

Проблема адаптации человека всегда интересовала научную общественность и относится к числу фундаментальных как в психологии, так и во многих других областях научного знания: философия, социология, общая и медицинская психология, психология личности, детская психология, психология развития. Концептуальные основы проблемы адаптации разработаны в трудах отечественных ученых Л.С. Выготского (1927), А.Н. Леонтьева (1979), А.В. Петровского (1987), С.Л. Рубинштейна (1998), К.А. Абульхановой-Славской (1998), В.Ф. Березина (1998), А.А. Налчаджян (2002), А.А. Реана (2005). Проблема адаптации детей дошкольного возраста раскрыта в исследованиях Н.М. Аксариной (1977), Л.Н. Павловой (1986), В.А. Алямовской (1999), К.Л. Печоры (2001), Г.В. Пантюхиной (2002), Л.В. Белкиной (2004), Д.Н. Исаева (2004), Н.П. Бадьиной (2007) и других.

Первоначальное понимание адаптации раскрывается как приспособление строения и функций организма к условиям среды, направленного на сохранение привычного состояния организма [3, с.92].

Позднее же термином «адаптация» стали обозначать процесс и результат приспособления индивида к условиям социальной среды. С понятием «адаптация» тесно связаны такие понятия, как «адаптированность», рассматриваемая учеными как положительный результат процесса адаптации, а также «дезадаптация», которая, по мнению Р.В. Овчаровой (2000), представляет собой образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к дошкольному образовательному учреждению в форме конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии и так далее [4, с.37].

В своих исследованиях Н.В. Кирюхина (2007) рассматривала адаптацию в трех аспектах и выделяла следующие виды адаптации:

- биологическая адаптация – процесс активного взаимодействия организма со средой;
- социальная адаптация – способность приспосабливаться к социальным условиям;
- физиологическая адаптация – реакция, наиболее полно отвечающая потребностям данной ситуации.

Согласно точке зрения автора, данные виды адаптации тесно взаимосвязаны, что указывает на специфику самого феномена адаптации и определяет его как трехгранный процесс, затрагивающий все стороны развития личности.

Е.Е. Данилова (2003) в исследованиях выделяет два вида адаптации – физиологическую и социально-психологическую, указывая на особенности физиологической адаптации ребенка дошкольного возраста, и отмечает, что физиологическая адаптация проходит в несколько этапов:

- первый – когда на весь комплекс новых воздействий, связанных с началом поступления в детский сад, дети отвечают бурной реакцией и значительным напряжением практически всех систем организма;
- второй – это время неустойчивого приспособления, когда организм ищет и находит оптимальные или близкие к оптимальным варианты реакций на эти воздействия;
- третий – это период характеризуется относительно устойчивым приспособлением, когда организм находит наиболее подходящие варианты реагирования на нагрузку, требующие меньшего напряжения в определенных видах деятельности.

Социально-психологическая адаптация, по мнению автора, связана с привыканием к новой социальной среде (нормам, требованиям среды, коллективу сверстников).

Исследования ученых показывают, что именно психологическая адаптация младших дошкольников к условиям дошкольного учреждения проходит наиболее тяжело и занимает более длительное время [2, с.49].

Успешность адаптации во многом зависит от методов и приемов работы с детьми младшего дошкольного возраста в период адаптации к условиям дошкольного учреждения. Таких методов существует огромное множество и каждый из них по-своему влияет на процесс адаптации.

Мы в своем исследовании рассмотрели использование словесной игры в адаптационный период у младших дошкольников.

Исследованиями словесных игр занимались такие ученые, педагоги и психологи, как Б. Базедов, А.К. Бондаренко, Д. А. Колодца, Н. К. Крупская, К. Д. Ушинский и другие [1, с.4].

Словесные игры для детей младшего дошкольного возраста в основном направлены на развитие речи, уточнение и закрепление словаря, воспитание правильного звукопроизношения, умение считать, ориентироваться в пространстве.

Но, помимо развития речи, словесная игра несет в себе колоссальный потенциал. Называя словесные

(народные) игры, Н. К. Крупская отмечала их большое значение в воспитании у детей целого ряда качеств: находчивости, дисциплинированности, наблюдательности, чувства юмора. Так же словесные игры влияют на развитие умственных способностей, памяти, мышления, воображения детей младшего дошкольного возраста. Именно словесная игра в младшем дошкольном возрасте подталкивает к общению со сверстниками и взрослыми, что положительно влияет на процесс адаптации [4, с.7].

Игры без игрушки и без картины, игры со словом давно известны в педагогике как в народной, так и в классической. Всем известны народные игры-потешки «Ладушки», «Сорока-ворона», «Коза рогатая» и другие. Они являются первыми и любимыми играми для малышей.

Результатом систематического использования словесных игр в период адаптации младших дошкольников к условиям дошкольного учреждения послужит доброжелательное отношение между детьми и взрослыми, положительный эмоциональный настрой между детьми в группе, что является следствием успешной адаптации детей к дошкольному учреждению, а так же заложит фундамент психофизического благополучия ребенка, определяющий успешность его общего развития в дошкольный период детства.

Чтобы подтвердить данное предположение, мы провели исследование на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 15» города Череповца. В исследовании приняли участие 26 детей младшего дошкольного возраста, проходившие процесс адаптации к условиям дошкольного образовательного учреждения.

Целью исследования явилось – выявить влияние словесных игр на процесс адаптации детей младшего дошкольного возраста к условиям дошкольного учреждения.

На первом этапе исследования мы выявили степень адаптации детей младшего дошкольного возраста. Результаты диагностики показали что:

- у 30,8% детей – легкая степень адаптации;
- у 57,7% детей – средняя степень адаптации;
- у 11,5% детей – тяжелая степень адаптации.

У детей с легкой степенью адаптации преобладает радостное или устойчиво спокойное эмоциональное состояние. Они активно контактируют с взрослыми, детьми, окружающими предметами, быстро адаптируются к новым условиям.

При средней степени адаптации эмоциональное состояние детей нестабильно: новый раздражитель возвращает отрицательные эмоциональные реакции. Однако при поддержке взрослого ребенок проявляет познавательную и поведенческую активность, легче адаптируется к новой ситуации.

При тяжелой степени адаптации у данных детей преобладают агрессивно-разрушительные реакции, направленные на выход из ситуации – двигательный протест, агрессивные действия, выраженное эмоциональное состояние (плач, негодующий крик), либо, напротив, отсутствует активность, инициативность,

при более или менее выраженных отрицательных реакциях.

На втором этапе исследования мы ввели разработанный нами комплекс словесных игр в работу с детьми младшего дошкольного возраста.

Для детей с легкой степенью адаптации мы использовали словесные игры приветственного характера, так как они легче всего шли на взаимодействие со взрослыми и другими детьми. Далее мы стали подключать этих детей к работе с детьми со средней и тяжелой степенью адаптации.

Для детей со средней степенью адаптации мы использовали уже известные для них словесные игры, с постепенным введением новых игр. Так же в процессе введения новой словесной игры мы использовали различных персонажей, сказочных героев, любимых детьми, вызывающих у малышей положительный эмоциональный отклик.

Для детей с тяжелой степенью адаптации мы начинали работу с семьей по использованию словесных игр, то есть сначала родители дома с детьми сами играли в словесные игры с использованием любимого сказочного героя, тем самым подготавливая к дальнейшей работе в дошкольном учреждении.

Далее в детском саду этих детей встречали взрослый и несколько детей (с легкой степенью адаптации) и включали их в приветственную словесную игру с различными персонажами. Таким образом, дети постепенно включались во взаимодействие с взрослыми и сверстниками.

На третьем этапе исследования мы провели заключительную диагностику, которая выявила степень адаптации после проведения работы по использованию словесных игр в процессе адаптации младших дошкольников к условиям дошкольного учреждения. Результаты диагностики показали что:

- 57,7 % детей со средней степенью адаптации перешли на высокую степень адаптации, так как у данных детей эмоциональный фон стал устойчивым; предпосылки к вредным привычкам пропали; сон в детском саду стал устойчивым и продолжительным; в общении со взрослыми и сверстниками дети сами

стали проявлять инициативу; стали включаться в общую игровую деятельность; речь стала развернутой, уверенной.

- 7,7% детей с тяжелой степенью адаптации перешли на легкую степень адаптации, так как у данных детей изначально отрицательный эмоциональный фон сменился на положительный устойчивый; инициативность, изначально отсутствовавшая как таковая, появилась как в общении со сверстниками так и с взрослыми; дети быстро и легко привыкли к режимным моментам; игровая деятельность стала более насыщенной и развернутой.

- 3,8% детей перешли с тяжелой на среднюю степень адаптации, у данных детей остались предпосылки к вредным привычкам; эмоциональный фон стал более устойчивым; дети адаптировались к режимным моментам; инициативность в общении со взрослыми и сверстниками стала проявляться чаще; речь стала более внятной и четкой; аппетит стал менее избирательным; нормализовался сон.

Таким образом, исследование показало что, систематическое использование словесных игр в процессе адаптации детей младшего дошкольного возраста положительно влияет на результат адаптации, то есть дети быстрее и легче адаптируются к условиям дошкольного образовательного учреждения.

#### Литература

1. Бондаренко А.К. Словесные игры в детском саду: пособие для воспитателя детского сада. – Изд. 2-е, исправ. и допол. – М.: Просвещение, 1977.
2. Давыдова О.И., Майер А.А. Адаптационные группы в ДОУ: метод. пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005.
3. Сидоркина Т.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации часто болеющих детей к дошкольному образовательному учреждению: учеб. пособие для студентов, обучающихся по направлению Психолого-педагогическое образование. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2013.
4. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования: учеб. пособие для студентов вузов и практических работников. – М.: ТЦ Сфера, 2001.

УДК 372.881.1

**Т.В. Пахолкова**

Череповецкий государственный университет

### Школьная оценка выпускника и входной тест в вузе по английскому языку

Ежегодно на первом занятии кафедра иностранных языков проводит входное тестирование. Делается это с целью разделить группы по уровню владения иностранным языком, чтобы в дальнейшем задать правильный старт, выбрать соответствующий материал для обучения и отслеживать динамику развития навыков.

В данной статье мы попытались сопоставить результаты тестирования со школьной оценкой абитуриента в аттестате зрелости и определить, являются

ли эти данные показателем уровня владения английским языком. На контроль были поставлены группы/подгруппы первокурсников Инженерно-технического института Череповецкого госуниверситета (ИТИ ЧГУ). Это студенты групп первого курса бакалавриата: 3 ЭЭ(11 человек), 3ТТ(10 человек), 3НТТС (16 человек), и 3МТ(17 человек) – всего 54 человека.

На первом занятии было выяснено, с какой школьной оценкой по английскому языку в аттестате

первокурсники поступили в университет. Из 54 студентов «5» в аттестате имели 3 человека, «4» – 36 чел., «3» – 15 чел.

Результаты входного теста *testyourenglish.com – Level test – Grammar&Vocabulary*: В1 на электронном тесте показали 4 человека, причем 1 с «3» в аттестате, 2 – с «4» и 1 с оценкой «5» и 0 чел – на собеседовании, А2 – 33 чел.- на электронном тесте и всего 10 чел. на собеседовании; А1 – 17 чел на электронном тесте и 34 чел. на собеседовании., 0 – 3 человека на электронном тесте и –10 чел. на собеседовании. Мы видим несовпадение результатов электронного тестирования и собеседования.

Результаты проведения теста на объем лексического запаса (*testyourvocabulary.com*): Самый низкий запас был 150 слов у студента с «3» из школы, но с уровнем А1 на тесте. При этом студенты с 0 уровнем показывали 1000 и более лексических единиц. Кстати, тест на определение объема лексического запаса дает более объективные результаты, чем лексико-грамматический тест *Grammar&Vocabulary*. Это подтвердилось в последующей контрольной работе и собеседовании.

Далее была проведена контрольная работа со следующими заданиями:

1. Задай 5 типов вопросов к предложению: *He studies at the university.*
2. Поставь существительные в множественное число, например: *box, foot....*
3. Переведи на английский: *Это комната Джо-на....*
4. Выбери правильное местоимение (*he, his, him*)...
5. Напиши числительные словами.
6. Напиши прилагательные в трех степенях сравнения.
7. Поставь глагол в правильную видовременную форму (только формы Simple).

То есть, задания, даже последнее, представляли собой демонстрацию элементарных лексико-грамматических знаний и навыков из программы первого года обучения, то есть, первого класса гимназии или 5 класса общеобразовательной школы. Но проверочная работа не содержала элементов выбора, кроме упражнения на местоимения и глагол. Анализ выполненных работ показал, что только 3 студента из 100 смогли задать 5 типов вопросов. Остальные выполнили это задание неудовлетворительно: нет понимания о типах вопросов, нарушен порядок слов в вопросительном предложении, не согласовано подлежащее и сказуемое, упущен вспомогательный глагол. Орфография при этом не учитывалась.

Задание на множественное число существительных выполнено правильно у 85 % испытуемых только при добавлении *-s (table-tables)*, у *-ies-* уже 23 %, а с исключениями типа *foot-feet*, справились только 2 % первокурсников. Таким образом, усвоен только вариант добавления *-s*, исключения не усвоены.

При переводе на английский язык ставилась задача проверки правильного порядка слов в простом повествовательном предложении, наличия глагола-связки, использование оборота *there is, there are*, учет артиклей и притяжательности. Это задание получилось неудовлетворительно почти у всех студентов, за исключением 2 человек. Ошибки были именно по вышеуказанным аспектам, не считая незнания элементарной лексики (*room, window...*).

С заданием на местоимения справились лучше всего: 80% выполнили 8 пунктов из 10 правильно. Но отличие *her* от *hers* показал только 1 студент. Остальные помимо этой ошибки путают *his* и *him*. Причина успеха в относительной легкости материала, но и опять же в возможности угадывания.

15 % знают степени сравнения прилагательных в классическом варианте: *cold-colder-the coldest*, 10% – *interesting-more interesting –the most interesting*, и только 2% справились с некоторыми исключениями.

С последним заданием на умение работать с глагольными формами в действительном и страдательном залогах справились 23% студентов удовлетворительно, выполнив более половины упражнения правильно. Безошибочных работ не было. Здесь опять же сработала возможность угадывания. При этом выяснилось непонимание разницы между формами глагола в залоге и незнание или невнимательность при согласовании подлежащего и сказуемого.

Многим студентам очень не доставало элементарного лексического запаса. Подробно об этом мы писали в предыдущих статьях [1,2]. Если учесть, что из 54 первокурсников 79% принесли из школы «4» и «5» за 11 класс, а общий уровень лексико-грамматических навыков даже за 5 класс находится на уровне 31%, то напрашивается вывод о неоправданно завышенной оценке знаний выпускников школ. Видимо, педагоги школ руководствовались преимущественно рейтингом ученика в классе, чем оценкой качества знаний относительно программы. Скорее всего, отрицательно сказывается и размытость лексико-грамматических требований на каждом этапе обучения школьника. Отсутствие лексико-грамматической базы у обучаемых не позволяет решать никакие коммуникативные задачи. Необходимо добиваться четкого усвоения хотя бы элементарной лексики и грамматики в школе. При отсутствии таких навыков оценка «4», и тем более «5» представляется нам необъективной.

#### Литература

1. Пахолкова Т.В. О дифференцированном обучении на занятиях по иностранному языку в вузе // Проблемы фундаментальной подготовки в школе и вузе в контексте современности: Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции. – Череповец, 2013.
2. Пахолкова Т.В. О диагностике мотивации студентов к изучению иностранного языка на неязыковых специальностях // Череповецкие научные чтения. – Череповец, 2014.

### Регулятивные универсальные учебные действия и их формирование у учащихся в начальной школе

Реформирование системы российского образования в соответствии с логикой системно-деятельностного подхода потребовало пересмотра целевых установок в определении образовательных результатов учащихся. Цели образования впервые перестают выступать в виде суммы «знаний, умений, навыков», которыми должен владеть ученик. ФГОС НОО выдвигает новые требования к личностным, метапредметным и предметным образовательным результатам. Достижение данной цели становится возможным благодаря формированию у обучающихся системы универсальных учебных действий.

Овладение учащимися универсальными учебными действиями создает возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая умение учиться.

Теория УУД в педагогической литературе в настоящее время не разработана до конца. На основе текстов ФГОС, примерных программ и публикаций А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, Н.Г. Салминой можно отметить, что устоявшегося определения УУД нет. Согласно сформулированному в модели Программы развития универсальных учебных действий А.Г. Асмоловым и др. определению универсальные учебные действия – это обобщенные действия, порождающие широкую ориентацию учащихся в различных предметных областях познания и мотивацию к обучению. Данное понятие предлагается рассматривать с двух позиций. В широком значении термин «универсальные учебные действия» – это способность к самосовершенствованию и саморазвитию путем сознательного и активного освоения нового социального опыта, т. е. умение учиться. В более узком значении – совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному получению и усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [1, с. 23].

Универсальные учебные действия сгруппированы в четыре основных блока: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные.

Регулятивные действия обеспечивают возможность управления познавательной и учебной деятельности посредством постановки целей, планирования, контроля, коррекции своих действий и оценки успешности усвоения. Последовательный переход к самоуправлению и саморегуляции в учебной дея-

тельности обеспечивает базу будущего профессионального образования и самосовершенствования.

Регулятивные действия обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности.

К ним относятся:

- целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно;

- планирование – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;

- прогнозирование – предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик;

- контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;

- коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата;

- оценка – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения;

- саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и к преодолению препятствий.

По замыслу авторов стандарта «в сфере регулятивных универсальных учебных действий выпускники овладеют всеми типами учебных действий, включая способность принимать и сохранять учебную цель задачу, планировать ее реализацию (в том числе во внутреннем плане), контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение» [1, с. 32].

Анализ методической литературы позволил выделить следующие приемы для формирования регулятивных УУД. Любая профессиональная деятельность начинается непосредственно с постановки цели и составления плана действий.

Рассмотрим подробнее приёмы формирования действий целеполагания и планирования и проведем их анализ.

Цель урока связана с его темой, поэтому на первых уроках первого класса важно ввести понятие темы урока, дав доступное детям этого возраста определение: «У каждого урока есть тема. Тема – это



то, о чём мы будем говорить на уроке». Первоначально тему урока называет учитель, добиваясь ее понимания учащимся. Затем записывает тему на доске.

Приведем пример: «Тема урока чтения «Буква ь». О чём будем говорить на уроке?». Ответ на последний вопрос обеспечивает понимание цели урока. Далее учитель сообщает о том, что тема урока написана в учебнике, предлагает найти соответствующую страницу и прочитать или показать тему вверху страницы. В дальнейшем обучающиеся научатся определять тему урока, рассматривая содержание страницы учебника и читая название темы урока.

Не менее важным моментом целеполагания наряду с пониманием цели является её принятие, то есть видение актуальности цели для конкретной личности.

Чтобы цель урока стала принадлежностью каждого, важно ответить на вопросы: «Зачем?» и «Где или для чего могут пригодиться полученные сведения?»

Формирование регулятивного УУД планирования происходит с введения определения понятия: «план» – это порядок, последовательность действий; со знакомства планом (алгоритмом, инструкцией) известных детям действий (заправить кровать, полить цветы, рассказать сказку).

План решения учебной задачи может быть предложен учителем в устной форме: познакомимся с новым звуком; узнаем букву этого звука; научимся читать слова с новой буквой. Постепенно учащиеся самостоятельно научатся составлять план своих действий по решению учебной задачи.

Для формирования регулятивных УУД планирования учебной деятельности эффективны следующие приёмы:

- для первоклассников, пока ещё не умеющих читать, уместен графический план урока из условных обозначений учебника.
- обсуждение готового плана решения учебной задачи;
- работа с деформированным планом решения учебной задачи;
- использование плана с недостающими или избыточными пунктами; составление своего плана решения учебной задачи.

Отметим, что план урока или его этапа должен быть рабочим: необходимо по ходу урока периодически возвращаться к плану, отмечать выполненное, определять цель следующего этапа и дальнейшие действия, контролировать ход решения учебной задачи, корректировать и оценивать свои действия.

Работа по планированию своих действий способствует развитию осознанности выполняемой деятельности, контроля за достижением цели, оценивания, выявления причин ошибок и их коррекции.

Согласно мнению Д.Б. Эльконина, под контролем следует понимать, прежде всего, контроль за правильностью и полнотой выполнения операций, входящих в состав действий.

Основная цель начальной школы в части формирования контрольно-оценочной деятельности – научить учащихся сопоставлять свои действия с за-

данным образцом (не обязательно, чтобы образец был правильным: в качестве образца может выступить чужое действие, независимо от его правильности). Дети должны научиться обнаруживать совпадение, сходство, различие. Научиться договариваться о выборе образца для сопоставления. Постепенно переходить от очень детального поэлементного сопоставления к менее детальному.

Что касается действия оценки, то она напрямую связана с действием контроля.

Для формирования действия оценки в педагогической практике используются следующие приемы:

- прием «волшебные линейки» (изобретение оценочных шкал школьниками).
- прием «задания – ловушки» на рефлекссию усвоенного способа действия;
- прием «сопоставления своих действий и результата с образцом»;
- прием «умные вопросы»
- прием «обнаружение причин ошибок и способы их устранения»;
- работа с портфолио и картой движения по предмету.

Перед учителем встаёт проблема отбора эффективных методических приёмов формирования регулятивных универсальных учебных действий.

Обращение к перечню представленных в «Примерной основной образовательной программе образовательного учреждения (начальная школа)» регулятивных универсальных учебных действий, наблюдения за учебным процессом и анализ литературы позволяют сделать вывод о том, что методика формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников в настоящее время находится лишь в стадии становления [3, с.45].

Наиболее актуальным научным контекстом решения данной проблемы является процесс изучения учащимися познавательной литературы. Поскольку регулятивные универсальные учебные действия обеспечивают учащимся организацию своей учебной деятельности, ключевым моментом которой является работа с разными источниками информации. Одним из источников, которому чаще всего обращается младший школьник, выступает познавательная литература.

Познавательная литература представляет собой специфическую область искусства слова, стремящуюся в доступной и образной форме отразить те или иные факты науки, истории, развития общества и человеческой мысли и на основе этого расширяющая кругозор читателя. Без чтения такой литературы невозможно как становление ребёнка-читателя, его дальнейшее литературное развитие, так и расширение кругозора любого школьника по различным областям научного и общественного знания.

В работах Н.М. Дружининой предлагаются рекомендации по методам, приемам, формам чтения научно-познавательной литературы. Ею разработаны приемы, обеспечивающие не только понимание, но и запоминание познавательного материала: повторение с выделением главного, разнообразие форм усвоения познавательного материала с включением игровых

приемов («Познавательный бой», «Слушай лучше» и другие).

Анализ методических приемов формирования регулятивных УУД и приемов работы с познавательной литературой позволил определить некоторые приемы формирования у младших школьников регулятивных универсальных учебных действий при изучении познавательной литературы. Перечислим данные приемы:

- прием «Читательская переписка». Например, на уроках окружающего мира изучая тему «Многообразие растений» в 1 классе, ученики делятся на 2 группы. Одна группа готовит вопросы по данной теме, вторая – ищет ответы и предлагает список дополнительной литературы, которой они пользовались. Затем ученики меняются ролями.

- выпуск познавательного журнала по определенной теме.

- составление «Рабочей книги» по произведениям познавательного характера. Данный прием целесообразно применять на уроках литературного чтения или во внеурочной деятельности. «Рабочая книга» составляется учениками в ходе знакомства с произведениями на определенную тему или определенному автору. В дальнейшем данная «книга» дополняется и корректируется.

Как видно из приведенных приемов, работу с познавательной литературой можно построить, используя различные способы работы. Все они способствуют

формированию системы читательских и речевых умений младших школьников. Работа с текстами познавательной литературы направлена на углубление интереса младшего школьника к окружающему миру, на обучение самостоятельному использованию познавательную книгу в учебной деятельности. В ходе изучения познавательной литературы у младшего школьника формируются важнейшие учебные действия: целеполагание, планирование, прогнозирование, способность к контролю и оценке за своими действиями, проявление волевых усилий и саморегуляции для достижения целей.

Таким образом, дальнейшее наше исследование будет направлено на применение данных приемов на практике, а также выявлении их эффективности.

#### Литература

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. – М.: Просвещение, 2008. – С. 23-38
2. Воюшина М.П. Методика работы с познавательной книгой // Методика обучения литературе в начальной школе: учебник для студ. высш. учеб. заведений / М.П. Воюшина, С.А. Кислинская, Е.В. Лебедева, И. Р. Николаева; под ред. М.П. Воюшиной. – М.: Академия, 2010. – С. 176-188.
3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / Сост. Е.С. Савинов. – 4-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2012.

УДК 159.9

*Е.Л. Перченко, О.В. Смирнова*

Череповецкий государственный университет

### Анализ программ сопровождения и развития компетенций студентов в условиях вуза

Важной составляющей профессиональной успешности любого специалиста в настоящее время выступает его психологическая компетентность. Профессиональное образование призвано создать условия для максимальной реализации личностного, творческого и интеллектуального потенциала студентов. Вследствие этого, в учреждениях профессионального образования получила широкое распространение идея психологического сопровождения участников образовательного процесса.

Зеер Э.Ф. [3], определяет психологическое сопровождение как "целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального роста личности". Цель психологического сопровождения студентов вуза – помочь студенту реализовать свои способности, знания, умения и навыки для достижения успешности в профессиональной деятельности.

Понятие «сопровождение» активно использовалось в рамках гуманистической педагогики, целью которой являлось развитие самоактуализирующейся личности, стремящейся к максимальной реализации своих возможностей, открытой для восприятия нового

опыта, способной на ответственный выбор в различных жизненных ситуациях.

Педагоги-гуманисты планомерно на практике осуществляют идею разделения процесса образования на процесс обучения и процесс сопровождения. Под сопровождением понимают, в первую очередь, процесс успешной социализации личности. Смысл сопровождения заключается, по их мнению, в том, чтобы усилиями ученых и практиков создать особую культуру поддержки и помощи ребенку в учебно-воспитательном процессе.

Необходимость сопровождения (поддержки, помощи, содействия, создания условий) самоопределения, саморазвития, становления субъектности воспитанников обосновывалась в педагогике поддержки (О.С. Газман) и теории педагогического сопровождения (Е.И. Казакова).

Многими исследователями проблема педагогического сопровождения разрабатывается через развитие идей организации и проектирования творческой, развивающей образовательной среды (Ивошина Т.Г., Рубцов В.Л., Ясвин В.А. и др.).

Изначально вопросы психологического сопровождения разрабатывались преимущественно для дошкольного образовательного учреждения (Г. Л. Бардьер, А.А. Майер, В.С. Мухина, Т.И. Чиркова и др.) и средней школы (Э.М. Александровская, М. Р. Битянова, Е.А. Козырева, Р.В. Овчарова, Т. Г. Яничева и др.). Разные уровни образования (дошкольное, школьное) подразумевают различные задачи психологического сопровождения, формы и методы работы.

На сегодняшний день психологическое сопровождение образовательного процесса является необходимым условием реализации ФГОС дошкольного образования. Дошкольное детство рассматривается как особый самоценный уровень образования, главной целью которого является формирование успешной личности. Ключевая установка стандарта – поддержка разнообразия детства через создание условий социальной ситуации содействия взрослых и детей ради развития способностей каждого ребенка.

Смысл и значение школьного образования в современном обществе также меняются. Теперь это не просто усвоение знаний, а импульс к развитию способностей и ценностных установок личности учащегося. Главной целью образования становится не передача знаний и социального опыта, а развитие личности ученика.

В качестве цели и основных результатов обучающихся Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения выделяет компетенции: предметные, метапредметные и личностные. При этом личностные компетенции включают в себя: готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности.

В связи с этим, важное место в образовательном процессе школы занимают психическое здоровье учащихся, индивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды. Решение этих задач в практике работы школы становится возможным только при психологическом сопровождении образовательного процесса.

В качестве компонентов сопровождающей деятельности педагога-психолога в школе М. Р. Битянова [2], выделяет: систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его развития в процессе школьного обучения; создание социально-психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения; создание специальных социально-психологических условий детям, имеющим проблемы в развитии.

В соответствии с этим, определяется и содержание деятельности специалистов в рамках сопровождения, основными направлениями которой выступают следующие: диагностика, развивающая и коррекционная деятельность, консультирование и просвещение педагогов, родителей, других участников образовательного процесса, экспертная деятельность по определению

и корректировке индивидуального образовательного маршрута, социально-диспетчерская деятельность (в рамках взаимодействия отдельных специалистов и служб помощи ребенку и его семье).

Таким образом, на современном этапе развития психологической практики психологическое сопровождение развития личности выступает как основная задача практического психолога как в дошкольном образовательном учреждении, так и в школе.

Что касается учреждений высшего профессионального образования, то потребность в психологическом сопровождении студентов в практике работы вуза была осознана довольно давно.

Теоретическая разработка проблемы психологического обеспечения профессионального образования прослеживается с конца 1970-х годов. Первая психологическая служба в вузе была создана в 1977 году в Казанском государственном университете. Однако, заметим, в советский период в условиях высокой конкуренции в вузы поступали наиболее подготовленные и мотивированные студенты, которые самостоятельно справлялись с трудностями адаптации.

На сегодняшний день ситуация значительно изменилась и проблема сопровождения студентов на этапе профессионального обучения также требует своего решения.

В современной отечественной педагогике и психологии, в связи с этим, обсуждается целый ряд проблем, к числу главных из которых можно отнести следующие: целесообразность создания службы психологического сопровождения вуза, методологические основания деятельности психологической службы вуза, направления и содержание деятельности службы психологического сопровождения вуза, конкретные формы и технологии работы психолога вуза, критерии (показатели) эффективности ее функционирования и др.

Системы и модели сопровождения, внедряемые в практику работы учреждений среднего и высшего профессионального образования на сегодняшний день, осуществляются различными специалистами (преподавателями, кураторами, тьюторами, отделом или службой психологического сопровождения и др.).

Психологические службы создаются во многих российских высших учебных заведениях, не являясь обязательным структурным подразделением вуза. Как правило, психологические службы создаются по инициативе преподавателей-психологов, работающих в вузе и администрации. Поэтому каждое высшее учебное заведение самостоятельно определяет структуру психологической службы, ее место и роль в образовательном процессе вуза, содержание деятельности. Наиболее характерными вариантами из реально функционирующих организационных моделей психологической службы являются: модель студенческой психологической службы, модель «кабинета психологической помощи», модель психологического сопровождения личностного развития студентов, модель психологического обеспечения образовательного процесса в вузе и модель психологического обеспечения управленческих процессов в вузе. Выбор той или иной модели обусловлен материально-техническими

условиями деятельности психологической службы, кадровыми возможностями, профессиональной позицией специалистов, работающих там, запросом и позицией администрации вуза и др.

Существует много работ, в рамках которых анализируются сложившиеся традиции психолого-педагогического сопровождения студентов вуза, в некоторых из них представлены конкретные формы и технологии работы.

Павлова Е.В. [6] в работе «Роль психологического сопровождения в становлении профессионала» достаточно условно выделяет два направления сопровождения в вузе:

- 1) сопровождение профессионального становления;
- 2) сопровождение личностного становления студента.

Причем она отмечает, что роль этих направлений неодинакова и варьируется в зависимости от года обучения.

Анализ литературы показал, что в настоящее время обширно представлены модели, технологии сопровождения студентов как будущих профессионалов (Воронцова А.А., А.Н. Капустин, Кислова В.С., Г.С. Остапенко, Семенова Е.А., Чеботарева, С.В., Шляпина С.Ф. и др.). Этой группой авторов анализируются условия, формы и методы профессионального самосознания и самоопределения студентов, становления и осмысления ценностно-смыслового отношения к будущей профессиональной деятельности, развития мотивации учебной и профессиональной деятельности, становления их профессиональной идентичности, в целом. Практически все авторы отмечают важность систематической работы на протяжении всего периода профессионального обучения и необходимость оказания профориентационной психологической помощи абитуриентам непосредственно перед их поступлением в вуз.

Если технологии профессионального сопровождения студентов требуют значительной корректировки в зависимости от специфики и направления подготовки, то сопровождение личностного становления студента является довольно универсальным для студентов любых специальностей и любых учреждений профессионального образования.

Технологии сопровождения личностного становления студента в литературе представлены в меньшей степени. Говоря о значимости и необходимости сопровождения личностного развития студента, обратимся к исследованиям А.Г. Асмолова [1], который вопросы психологической поддержки, развития личности, становления и самореализации рассматривал в контексте психологии личности. Он отмечает, что в условиях социального образа жизни ведущей ценностью является личность человека. Отсюда в самом образе жизни как идеал, как «знаемый» мотив задана ценность «быть личностью», а тем самым и возможность осуществления индивидуальности.

Несомненно, для каждого периода обучения в вузе существуют свои "проблемные" точки, которые определяют задачи, формы и методы психолого-педагогического сопровождения.

Одной из центральных задач психолого-педагогического сопровождения в вузе является обеспечение успешной адаптации студентов к новым условиям обучения и проживания. Результатом успешной адаптации в современных условиях считается способность человека максимально проявлять свою индивидуальность с учетом социальных норм и ценностей.

Аналізу проблемы психолого-педагогического сопровождения вузовской адаптации студентов-первокурсников посвящено большое количество исследований (Баданина Л.П., Жигинас Н.В., Зарембо Н.А., Калмыкова О.В., Маклаков А.Г., Молокова О.А., Скворцов В.Н., Ушева Т.Ф. и др.).

Многие исследователи обращают особое внимание на психолого-педагогическое сопровождение студентов вуза, относящихся к особым категориям, таким, как студенты-сироты и студенты, оставшиеся без попечения родителей (Писарь О.В., Рожкова Т.Ю.); иностранные студенты (Булгаков А.В.); студенты из сельских районов Крайнего Севера (Зарембо Н.А.); студенты с проблемами здоровья (Осипов Ф.М.); студенты -инвалиды (Шульмин М.П.) и т.д.

В практике современного высшего образования рассмотренные выше направления сопровождения (профессионального и личностного становления студента) не исключают, а в большинстве своем, дополняют и обогащают друг друга.

Известны модели психологического сопровождения личносно -профессионального сопровождения студентов (Золотых Н.В., Кручинин В. А., Калтаева М. В., Остроумова Е.Н. и др.). Рядом авторов рассматривается специфика психологического сопровождения личносно -профессионального сопровождения студентов отдельных специальностей – психологов (Донцова М.В.), юристов (Койчуева Ф.Х) и др.

Особый интерес вызывает опыт психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного становления студентов, представленный Золотых Н.В. и Остроумовой Е.Н. [4]. Авторы выделяют компоненты профессионально-личностного становления студентов: мотивация к профессионально-личностному становлению, готовность к профессиональной деятельности, профессионально-личностное саморазвитие; а также этапы психолого-педагогического сопровождения процесса профессионально-личностного становления: адаптационный этап, закрепляющий, идентифицирующий и прогностический этапы. Основными средствами психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного становления студентов являются: социально-психологические и профессиональные тренинги, целевые обучающие программы и психолого-педагогические консультации.

В исследовании В. А. Кручинина и М. В. Калтаевой [5], психологическое сопровождение в вузе представлено как целостная система, состоящая из следующих последовательных этапов: профориентации (довузовский этап); адаптации (1 курс); специализации (2,3 курс) и профессионализации (выпускные курсы). Каждый этап имеет цель, задачи, описаны формы, методы работы, взаимодействие психологиче-

ской службы с другими субъектами образовательного процесса.

Несомненным достоинством данной модели является тот факт, что работа со студентами начинается еще до поступления в вуз и продолжается на протяжении всего периода обучения. При этом акцент на первом и заключительном этапе делается на сопровождение профессионального становления студента, а на втором и третьем этапах работа преимущественно направлена на сопровождение личностного становления студента.

При этом все этапы психологического сопровождения преемственны по своей сути. Каждый новый этап сохраняет конструктивные элементы достигнутого на предыдущем и обогащает их. Эта преемственность выражается в последовательном разрешении противоречий между системой целей, мотивов, притязаний личности и имеющимися у неё реальными возможностями, между требованиями к личности (внутренними и внешними) и актуальным уровнем её развития. Но существуют также и общие для всех этапов психологического сопровождения задачи, не зависящие от периода обучения и форм подготовки.

Таким образом, анализ существующих подходов к организации психологического сопровождения студентов ВУЗа позволил нам (коллективу сотрудников

кафедры психологии и педагогики) разработать и обосновать программу профессионального и личностного развития студентов, реализуемую в настоящее время в Череповецком государственном университете.

#### Литература

1. *Асмолов А.Г.* Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М., 2002.
2. *Битянова М.Р.* Организация психологической работы в школе. – М., 2002.
3. *Зеер Э.Ф.* Психология профессий: Учеб. пособие для студентов вузов. – М., 2003.
4. *Золотых Н.В., Остроумова Е.Н.* Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного становления студентов вуза // Образование и наука. – 2011. – № 5. – С. 83–90.
5. *Кручинин В. А., Калтаева М. В.* Психологическое сопровождение личностного развития и профессионального становления студента // Высшее образование в России. – 2009. – № 1. – С. 124–129.
6. *Павлова Е.В.* Роль психологического сопровождения в становлении профессионала // Образование и социализация человека в современных условиях: Материалы Международной научно – практической конференции. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2013. – С.126 – 131.

УДК 372.3

*Т.В. Першина*

Череповецкий государственный университет

### Использование социально-ориентирующей игры в профилактике отклоняющегося поведения детей старшего дошкольного возраста

В соответствии с принципом ранней профилактики целенаправленная работа по предупреждению поведенческих отклонений у детей должна начинаться в дошкольном возрасте. Основная сложность этой работы заключается в недопонимании педагогическим коллективом детского сада и родителями важности профилактики отклоняющегося поведения. Почему это происходит? Вероятно, потому, что у дошкольников нет стойких поведенческих отклонений, а нарушения в поведении объясняют трудностями возрастных кризисов, так что взрослые не хотят думать о тех проблемах, которые еще только могут возникнуть. Сущностный смысл ранней профилактики как раз и заключается в том, что профилактическая работа с детьми начинается задолго до возникновения выраженных поведенческих отклонений, и сводится к предупреждению возможных девиаций.

Успешной профилактике поведенческих отклонений в детском возрасте способствуют такие психологические особенности дошкольников, как эмоциональность, восприимчивость, склонность к подражанию, приверженность авторитету взрослых.

На целесообразность ранней профилактики указывают также особенности поведения детей дошкольного возраста. Дети в этом возрасте отличают-

ся ситуативностью поведения, жесткой зависимостью от воспринимаемой ситуации. Ребенок действует не по своей воле, а по принуждению окружающих вещей и обстоятельств. Именно поэтому дети, понимая речь взрослых, не всегда выполняют то, о чем их просят. Речь не сразу становится для детей регулятором поведения. Нарушения поведения носят неосознанный характер, чаще всего обусловлены ситуацией, а не искажением ценностно-смысловой сферы или другими внутренними причинами.

Начиная со старшего дошкольного возраста, у ребенка формируется определенный поведенческий репертуар. Социальная ситуация развития старших дошкольников характеризуется формирующейся способностью к осознанному восприятию социальных норм. При этом возрастающие требования к старшему дошкольнику со стороны социального окружения, зачастую не соответствуют наличному индивидуальному социальному опыту ребенка. Следствием этого становятся поведенческие отклонения.

Типичными формами нарушений поведения в старшем дошкольном возрасте Э.М. Вайнер считает импульсивное, демонстративное, протестное, агрессивное, конформное, недисциплинированное пове-

дение [1]. Любое нарушение поведения может быть квалифицировано как симптоматическое. В этом случае неконструктивное поведение ребенка выполняет функции своеобразной коммуникативной метафоры, с помощью которой он сообщает взрослым о своем психологическом дискомфорте. Например, агрессивное поведение, драки со сверстниками – это своеобразное замещение недостающей близости с родителями; капризы – попытка обратить на себя внимание. Таким образом, нарушения поведения в дошкольном возрасте являются следствием неадекватного (часто защитного) реагирования ребенка на те или иные затруднения жизни или на неудовлетворяющий ребенка стиль взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

Отсутствие своевременных мер по предупреждению и исправлению недостатков поведения приводит к тому, что ребенок приобретает привычку вести себя неорганизованно, недисциплинированно. Иначе говоря, отклонения в поведении, имеющие первоначально эпизодический, ситуативный характер, впоследствии могут перерасти в стойкую систему девиаций, называемую собственно отклоняющимся (девиантным) поведением. Этим определяется целесообразность и значимость профилактики отклоняющегося поведения именно в старшем дошкольном возрасте.

Сущность профилактики заключается в предотвращении и возможно ранней компенсации неблагоприятных факторов социального развития ребенка посредством активизации профилактического потенциала микросреды, прежде всего, семьи и образовательной организации, и активизации личностных ресурсов. В профилактической работе со старшими дошкольниками важным элементом профилактики является развитие у детей умения распознавать и идентифицировать опасности социальной среды и противопоставлять негативному влиянию среды социально одобряемые способы поведения. Для этого целесообразно использовать игровые методы.

Игра для ребенка – это средство социализации, воспитания и развития личности. С одной стороны, игровая деятельность, способствует раскрытию личностного потенциала ребенка; с другой стороны, стимулирует готовность и способность соблюдать требования социума, распознавать характер влияния среды и выбирать социально одобряемые способы реагирования на них. При этом очевидными становятся следующие функции игры:

- функция социализации – в игровом взаимодействии ребенок усваивает социальные нормы, овладевает широким спектром социальных ролей;
- функция эффективной коммуникации – в игровом взаимодействии расширяются социальные контакты, ребенок овладевает социально-психологическими механизмами регулирования социальных отношений;
- функция рекреационно-восстановительная – в игре ребенок чувствует себя свободно, раскрепощенно, он открыт воспитательному влиянию, которое в игровом взаимодействии приобретает неочевидный характер;

- функция профилактики и коррекции отклонений – в игре ребенку предоставляется возможность быть принятым, получить одобрение взрослых и сверстников, пережить ситуацию успеха, что само по себе является эффективным средством профилактики поведенческих отклонений; одновременно в игровом режиме происходит коррекция негативных личностных характеристик и проявлений отклоняющегося поведения.

Таким образом, игра обладает широким социализирующим и воспитательно-профилактическим потенциалом. В игровом взаимодействии ребенок накапливает положительный социальный опыт, овладевает социальными нормами, примеривая на себя различные социальные роли. В игре ребенок получает уникальную возможность моделировать способы поведения.

Для отработки эффективных моделей социального поведения в условиях игрового имитационного моделирования целесообразно использовать социально-ориентирующую игру. Б.В. Куприянов, М.И. Рожков и И.И. Фридман называют социально-ориентирующие игры «взрослыми играми для детей» и отмечают, что по своей целевой направленности такие игры многоплановы [2]. В дошкольном возрасте социально-ориентирующая игра способствует решению комплекса задач:

- освоение социальной действительности;
- воспитание социальной восприимчивости;
- стимулирование основ социальной активности;
- воспитание социальной ответственности;
- формирование чувства безопасности и защищенности.

Из сказанного следует, что метод социально-ориентирующей игры способствует освоению дошкольниками общественных ценностей и социальных норм. В плане формирования этических принципов действия в определенных ситуациях социально-ориентирующая игра позволяет создавать игровые дилеммы (в том числе и связанные с необходимостью осуществить моральный выбор), которые необходимо решить для успешного завершения игры. Кроме того, в игре может происходить ускоренное овладение социальными ролями через их включение в сложную систему межличностных и межгрупповых взаимодействий.

Посредством социально-ориентирующей игры возникает возможность моделирования существенных аспектов практической деятельности людей, как в режиме реального, так и свернутого (игрового) времени. В результате воспитанники могут не только познакомиться с определенным набором модельных (чаще всего типичных) ситуаций, но и апробировать различные способы собственного поведения в них, искать и находить адекватные средства, а также приобретать опыт эмоциональных переживаний. В такой игре детей учат решать проблемы и принимать решения, сопротивляться негативному влиянию, контролировать свое поведение, преодолевать отрицательные эмоции.

Методологической основой социально-ориентирующей игры является концепция социаль-

ного закалывания М.И. Рожкова. Ключевой идеей концепции выступает конструирование поля социальных проб, где социальные пробы – это «система действий, связанных с выполнением специально организованной социальной деятельности на основе последовательного выбора адекватного ситуации способа поведения» [4, с. 57]. Проводя параллель с физическим закалыванием, М.И. Рожков употребляет понятие «социальное закалывание» в контексте духовно-нравственного становления и социального развития личности.

Педагогическая сущность социально-ориентирующей игры обнаруживается в таких ее характеристиках, как воспитательные функции. Воспитательные функции социально-ориентирующей игры имеют следующие содержательные аспекты: ценностно-ориентационный (трансляция общественных ценностей), индивидуально-ориентационный (самоопределение участников в игровом статусе, игровой роли и игровом поведении), инструментально-ориентационный (овладение моделями поведения в типичных ситуациях жизненного выбора) и самореализационный (удовлетворение потребностей и реализация возможностей).

Принимая во внимание принципы организации игры, сформулированные в теории игр, выделим основные положения методики проведения социально-ориентирующей игры как средства профилактики отклоняющего поведения детей старшего дошкольного возраста [3].

1. Принцип индивидуального подбора социально-ориентирующих игр, который означает, что игровые программы должны быть сориентированы на конкретного ребенка. При проектировании игрового сюжета и распределении ролей необходимо учитывать индивидуальный социальный опыт каждого ребенка, его социальный статус в системе отношений в группе сверстников.

2. Принцип адекватности игры системе социальных отношений в микросоциуме ребенка, смысл которого в том, что сюжеты игры должны соответствовать конкретным жизненным ситуациям, имеющим место, например, при общении детей в группе. К примеру, моделируется ситуация в магазине, где в роли грубого и недовольного продавца выступает воспитатель, а в роли доброжелательных покупателей – дети. После этого детям предлагается обсудить ситуацию и характер общения персонажей. После чего ситуация разыгрывается снова, но в роли положительного персонажа – продавца, умеющего уважительно и вежливо общаться с покупателями, выступает по желанию один из детей.

3. Принцип рефлексивного последствия, суть которого не просто в фиксации результатов игры, а в анализе собственных действий каждого участника игрового взаимодействия. В социально-ориентирующих играх дети учатся анализировать свое поведение и поведение сверстника, находить объяснение своим и чужим поступкам.

4. Принцип ориентации на гуманистический характер игр, означающий развитие коммуникативных и интеллектуальных способностей детей. Для эффек-

тивного педагогического воздействия игры на ее участников необходимо согласовывать, «просчитывать» складывающиеся в группе отношения, анализировать причины конфликтов, а также вводить в игру гуманистические приемы коррекции отношений. В социально-ориентирующей игре дети учатся самостоятельно формулировать и отстаивать собственную точку зрения в коллективном споре, находить приемы аргументации, договариваться и идти на компромисс. В связи с этим целесообразно включать в игровой сюжет проблемную ситуацию, например, в форме диалога с положительным и отрицательным персонажем, предвосхищения того или иного поступка.

5. Принцип сочетания управления и самоуправления, который заключается в том, что в игровом взаимодействии необходимо найти оптимальный вариант соотношения педагогического управления с развитием детской инициативы и самостоятельности. Игровые модели могут быть отработаны только в коллективе сверстников и на основании той информации, которой владеет ребенок. Чем обширнее знания ребенка, тем богаче и разнообразнее становится игровой контекст, в формате которого он осваивает нормативные поведенческие модели. При этом желателен постепенный переход взрослого от организатора таких игр к позиции советчика, умело ориентирующегося в разнообразных детских интересах.

Сценирование социально-ориентирующей игры осуществляется в логике следующих этапов: подготовка игры, проведение игры, завершение игры [5, с. 7]. Рассмотрим композиционную структуру социально-ориентирующей игры в инструментальном и социально-эмоциональном аспектах.

Инструментальный аспект подготовки к игре включает следующие конкретные мероприятия:

- проектирование моделируемой ситуации и подготовка необходимых материалов;
- формирование игровых заданий;
- планирование игрового взаимодействия.

Социально-эмоциональный аспект подготовки к игре предполагает выполнение следующих действий:

- предварительное формирование игровых коллективов;
- предварительное распределение ролей.

На этапе проведения игры актуализуются следующие виды инструментальных действий:

- постановка игровой задачи;
- формулирование игровых заданий;
- моделирование проблемной ситуации в условиях игрового взаимодействия.

Социально-эмоциональный аспект проведения игры заключается в следующих конкретных процедурах:

- формирование реальных игровых коллективов, распределение ролей;
- установление определенного порядка игры, обеспечивающего принятие участниками правил игры;
- обозначение игрового пространства и времени;
- предупреждение и разрешение конфликтов среди участников игрового взаимодействия.

Особое внимание необходимо обратить на этап завершения социально-ориентирующей игры. В рамках инструментального аспекта необходимо провести обсуждение результатов и анализ действий участников игры. В социально-эмоциональном аспекте необходимо дать возможность участникам переклеститься с игры на реальность, например, используя приемы символического выхода из игровой ситуации.

Таким образом, сущность социально-ориентирующей игры как метода профилактики отклоняющегося поведения в старшем дошкольном возрасте заключается в том, что детям предлагается в режиме группового взаимодействия и игрового имитационного моделирования представить себя в определенной роли для проигрывания соответствующих способов поведения. Содержание метода социально-ориентирующей игры составляют различные жизненные ситуации, которые близки социальному опыту ребенка, и столкновение с которыми вполне реально в дошкольном детстве. Значение метода социально-ориентирующей игры определяется комплексным влиянием на факторы, детерминирующие отклоняющееся поведение. С одной стороны, посредством имитационного моделирования ситуаций риска поведенческих отклонений у ребенка формирует-

ся социальный иммунитет к негативному влиянию социальной среды. С другой стороны, социально-ориентирующая игра способствует формированию основ нравственной устойчивости личности.

Анализ воспитательно-профилактического потенциала и особенностей организации социально-ориентирующей игры позволяет сделать вывод о необходимости целенаправленного проектирования системы игр для детей старшего дошкольного возраста и внедрения ее в образовательный процесс в условиях группы детского сада.

#### Литература

4. *Вайнер М.Э.* Игровые технологии коррекции поведения дошкольников. – М.: Педагогическое общество России, 2004.
5. *Куприянов Б.В., Рожков М.И., Фридман И.И.* Взрослые игры для детей. – М.: Владос, 2000.
6. *Марц В.Г.* Беседы по методике и теории игры. – М.: СпортАкадемПресс, 2001.
7. *Рожков М.И., Ковальчук М.А.* Профилактика наркомании у подростков. – М.: Владос, 2003. – С.144.
8. *Якимович С.В.* Социально-ориентирующие игры // Физическая культура: воспитание, образование, тренинг. 2003. – №3. – С. 2-11.

УДК 376.33

**А.М. Погодина**  
МБС(К)ОУ для обучающихся, воспитанников с ОВЗ  
«Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат I вида», г. Череповца  
**О.А. Денисова**  
Череповецкий государственный университет

### Изучение особенностей формирования словарного запаса детьми с нарушениями слуха младшего школьного возраста с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования

Язык – средство общения людей, средство координации всей их сложной и многообразной деятельности, средство накопления, сохранения и передачи колоссального трудового и культурно опыта человечества [7].

Как отмечает А.А. Леонтьев, речевая деятельность обеспечивается разными, принципиально различными механизмами; это зависит от конкретного содержания и целенаправленности того или иного речевого акта [5].

Многие исследователи детской речи (М.Е. Хватцев, М.А. Пискунов, Н.И. Жинкин и др.) отмечают, что одним из важнейших факторов речевого развития является полноценное восприятие вербальных акустических сигналов, которое обеспечивается нормальным функционированием слухового анализатора [2].

В процессе слухового восприятия акустических признаков звуков (интенсивности, частоты, длительности), обобщающихся в фонемах, актуализируются слуховые и кинестетические образы слов, словосочетаний, фраз [1].

Овладение речью как средством общения проходит три основных этапа.

Первый этап – довербальный. На данном этапе ребенок не понимает речи окружающих взрослых. Второй этап – этап возникновения речи – ребенок начинает понимать простейшие высказывания взрослых и произносит свои первые слова. Овладение разными способами общения с окружающими осуществляется на этапе развития речевого общения [3].

У детей с нарушениями слуха речевое развитие происходит по тем же основным закономерностям, что и у слышащих, но не укладывается в обычные возрастные границы и протекает своеобразно.

Исследованиями отечественных сурдопедагогов (Р. М. Боскис, Б.Д. Корсунская, А. Ф. Понгильская и др.) было установлено, что дети, имеющие нарушения слуха лишь постепенно овладевают адекватным значением слова как обобщения. Изначально такие дети обозначают одним словом внешне сходные по каким-либо признакам предметы, но имеющие разные названия, а также обозначают одним словом предмет и характерное действие с ним. Вместе с тем,



определенным словом может обозначаться лишь часть предметов данного вида.

Согласно исследованиям Р.М. Боскис, А.Г. Зикеева, К.Г. Коровина и других исследователей, для слабослышащих характерна крайняя ограниченность словарного запаса. С трудом усваиваются названия признаков предметов, усвоение слов с отвлеченным значением и служебных слов. Это в свою очередь приводит к неточности употребления слов, к расширению их значений.

Дети данной категории затрудняются в различении и употреблении частей речи (Р.М. Боскис, Н.Г. Морозова). Речь школьников с нарушениями слуха характеризуется многочисленными нарушениями употребления категории рода, числа, склонения существительного, категории вида, времени, лица глагола и т. д. (Ж.И. Шиф и др.). Такие дети испытывают трудности в построении предложений, в установлении связи между словами в предложении, что влечет за собой ошибки в согласовании и управлении слов (Ж.И. Шиф, К.В. Комаров, Л.П. Носкова и др.).

У детей с недостатками слуха нарушен важнейший компонент психофизиологического механизма восприятия и воспроизведения речи, из-за чего у них самостоятельно, без специального обучения не формируется словесная речь и они остаются немыми.

Включение глухих в среду слышащих людей всегда являлась основной из задач сурдопедагогики. Здесь можно выделить два основных пути – через специализированную школу и через интегрированное воспитание.

*Инклюзивное образование* – это такая организация процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, – в таких школах общего типа, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим ученикам необходимую специальную поддержку [4].

На современном этапе совместное воспитание и обучение детей, имеющих нарушения слуха, с нормально развивающимися сверстниками выдвинули на первый план новые возможности.

Чем раньше будут использованы методы раннего развития слуха и формирования речи, тем больше речевая компетенция глухих и слабослышащих детей будет приближена к норме [6].

Благодаря развитию и активизации речи в повседневном общении со взрослыми речь очень рано становится естественным средством взаимного понимания между ребенком и окружающими.

Вследствие небольшой наполняемости классов и индивидуального подхода стало возможным более полно учитывать образовательные потребности де-

тей с нарушениями слуха в группах и классах совместного обучения.

Звукоусиливающая аппаратура, индивидуальные слуховые аппараты, а также оптические вспомогательные средства широко используются в классах массовой школы и являются большим подспорьем в учебном процессе.

Дополнительную специальную помощь детям с нарушениями слуха, а также консультационную работу педагогам инклюзивных школ регулярно оказывают специалисты и сурдопедагоги.

Практикуемые в настоящее время модели дошкольной и школьной интеграции показывают, что существуют широкие возможности совместного воспитания и обучения глухих и слабослышащих детей с нормально развивающимися сверстниками: формальная интеграция и полноценная форма интеграции, которая предусматривает совместное воспитание в детском саду и обучение в школе.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что одним из условий эффективной работы образовательного учреждения в области формирования словарного запаса детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха является качественное управление всем процессом включения «особого» ребенка и его семьи в общеобразовательную среду. При создании индивидуально ориентированных условий реализации образовательного процесса для детей с нарушениями слуха и особыми потребностями «проявляется» вся общая спецификация образовательных условий, которая каждый раз должна быть модифицирована, индивидуализирована в соответствии возможностями и особенностями конкретного ребенка.

#### Литература

1. *Винарская Е.Н.* Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Педагогика раннего развития: Эмоциональные предпосылки освоения яз.: Кн. Для логопеда. – Просвещение, 1987.
2. *Детская речь: проблемы и наблюдения:* Межвуз. сб. науч. тр. / Ленинградский государственный педагогический ин-т им. А.И. Герцена. – М., 1989.
3. *Жукова Н.С.* и др. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. для логопеда. – Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1998.
4. *Инклюзивное образование: право, принципы, практика.* / Н.В. Борисова, С.А. Прушинский; Отв. ред. М. Ю. Перфильева. – М.; Владимир: ООО «Транзит-ИКС», 2009].
5. *Леонтьев А.А.* Психофизиологические механизмы речи: Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. – М., 1970. – С. 314-370.
6. *Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации / Отв. ред. С.В. АLEXИНА.* – М.: МГППУ, 2012.
7. *Рубайло А.Т.* Художественные средства языка. М.: Учпедгиз, 1961.

УДК 371.911

*В.Н. Поникарова, Т.В. Погорелова*  
Череповецкий государственный университет

### **Возможности использования сказкотерапии как средства адаптации к школьному обучению детей с ОВЗ**

Исследование раскрывает актуальную проблему современной специальной психологии – формирование готовности к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В настоящее время существуют противоречия между:

- потребностью общества в социализации личности ребенка с сенсорной депривацией, необходимым и достаточном уровне готовности к школьному обучению;

- необходимостью формирования личностно-мотивационной готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ и недостаточной разработанностью теоретических аспектов и соответствующих практических путей и средств их реализации у детей данной категории.

На основе анализа психолого-педагогической литературы была сформулирована проблема исследования, которая заключается в изучении особенностей формирования личностно-мотивационной готовности к школьному обучению и разработке содержания коррекционно-развивающих занятий с использованием сказкотерапии, направленных на формирование личностно-мотивационной готовности и адаптации к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения [7, с. 90].

Цель исследования: теоретическое обоснование и разработка комплекса занятий с использованием сказкотерапии, направленных на формирование личностно-мотивационной готовности и адаптации к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Объект исследования – личностно-мотивационная готовность к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ.

Предмет исследования – содержание комплекса коррекционно-развивающих занятий с использованием сказкотерапии, направленных на формирование личностно-мотивационной готовности к обучению и адаптации к школе детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

В основу исследования была положена гипотеза о том, что личностно-мотивационная готовность к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения отличается доминированием мотивов, относящихся к внешней атрибутике школьной жизни; недостаточно сформированной

внутренней позиции школьника; трудностями адаптации к школе.

Мы предположили, что реализация комплекса коррекционно-развивающих занятий с использованием сказкотерапии может обеспечить условия и стать средством формирования личностно-мотивационной готовности к обучению и адаптации к школе детей с нарушениями зрения.

Задачи исследования: осуществить анализ состояния проблемы в специальной литературе; изучить особенности личностно-мотивационной готовности к школьному обучению в условиях зрительной депривации; определить основные условия и реализовать комплексную коррекционно-развивающую программу, направленную на формирование личностно-мотивационной готовности к школьному обучению детей с нарушениями зрения в условиях специализированного дошкольного образовательного учреждения IV вида; оценить ее эффективность.

Экспериментальная база исследования: исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №77» г. Череповца.

Новизна исследования заключается в том, что рассмотрены аспекты использования сказкотерапии для формирования личностно-мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ, а также определены возможности сказкотерапии как средства адаптации детей с ОВЗ к массовой школе.

Практическая значимость исследования заключается в возможности многократного использования программы по обеспечению социализации детей с ОВЗ, в расширении спектра средств интеграции и инклюзии детей с нарушениями зрения в общество; профилактику возникновения возможных адаптационных трудностей в начальный период обучения в массовой школе.

Методология проекта была основана на положениях Л.С. Выготского об общих и специфических закономерностях развития нормальных и аномальных детей, на его учении о первичном и вторичном дефекте, механизмах перехода интерпсихических отношений в интрапсихическую сферу; особенностях психологической готовности к школьному обучению (Л.И. Божович, Н.И. Гуткина, И.В. Дубровина, Е.Е. Кравцова, Н.Г. Салмина, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков, Д.Б. Эльконин, А. Анастаси, Я. Йирасек и других); результатах изучения вопросов школьной адаптации (А.О. Зоткин, С.А. Беличева, И.А. Коро-

бейников, Г.Ф.Кумарина, М.М.Безруких, Т.В. Дорожовец, Г.М. Чуткина).

Нами разработана диагностическая программа изучения личностно-мотивационной готовности к школьному обучению и определены следующие направления исследования: мотивационная готовность ребёнка к школьному обучению (по Т.А. Нежной); преобладание определенного мотива, при поступлении в школу (по М.Р. Гинзбургу) [5, с. 18]; изучение уровня притязаний детей в разных видах деятельности (по Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной); адаптированная методика полярных профилей Осгуда–Гофштеттера экспертная оценка уровня личностно-мотивационной готовности к школьному обучению; экспертная оценка проблем и уровня адаптации в массовой школе.

Обобщая оценки по всем методикам, мы разработали качественные характеристики уровней личностно-мотивационной готовности к школьному обучению:

Высокий уровень личностно-мотивационной готовности к школьному обучению характеризуется доминированием познавательной и социальной мотивации, что свидетельствует о готовности к принятию «внутренней позиции школьника». Дети имеют широкий круг представлений о школе, роли учителя и ученика, социальном положении школьника, об учении как достаточно трудоемком процессе, который требует затрат определенных усилий. Такие дети подчиняются общественным правилам поведения и деятельности, выполняют сразу и точно все инструкции и требования взрослого; самостоятельны; настойчивы в достижении цели в условиях затруднений; способны рационально организовать свою деятельность. Учебный тип адаптации к школьному обучению.

Средний уровень личностно-мотивационной готовности к школьному обучению характеризуется доминированием мотивов, относящихся к внешней атрибутике школьной жизни, преимущественно оценочные мотивы. Дети имеют несколько ограниченное представление о деятельности школьников и учителя. Часть детей воспринимает учение как игру, ориентируясь главным образом на внешние признаки (школьная атрибутика, наличие ролей и т.д.). Другие дети проявляют стремление обучаться в школе, мотивируя желанием самоопределиваться, изменить социальное положение, что свидетельствует о формирующейся мотивационной готовности к школе. Внутренняя позиция школьника сформирована не до конца. Предучебный или дошкольный тип адаптации к школьному обучению.

Низкий уровень личностно-мотивационной готовности к школьному обучению характеризуется наличием игровой мотивации, не связанной со школьной жизнью. Внутренняя позиция школьника не сформирована. Дети с трудом подчиняются общественным правилам поведения и деятельности. Дети неспособны координировать свое поведение в соответствии с правилами и нормами школьной жизни. Недостаточно развита волевая регуляция поведения. Псевдоучебный или коммуникативный тип адаптации к школьному обучению.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что у большинства детей изучаемой группы отмечен средний уровень личностно-мотивационной готовности к школьному обучению. Он характеризуется доминированием мотивов, относящихся к внешней атрибутике школьной жизни, преимущественно оценочные мотивы. Внутренняя позиция школьника сформирована не до конца. Отмечен преимущественно предучебный тип адаптации к школьному обучению.

На основании полученных данных были разработаны методические рекомендации и выделены особенности формирования личностно-мотивационной готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, а именно использование элементов сказкотерапии с учётом структуры нарушения у детей, имеющих зрительную депривацию.

Основной формой проведения психокоррекционной работы являются подгрупповые занятия. Подгруппы формируются с учетом результатов эксперимента и дружеских симпатий детей. Занятия проводятся в рамках занятий психолога один раз в неделю, всего – 10 занятий. Временные рамки занятия 30-35 минут. Тифлопедагог в рамках своих занятий использует элементы сказкотерапии (различные задания по рисованию сказки на заданную тему), психогимнастические упражнения, воспитатель может использовать упражнения, направленные на воспитание чувства ответственности за свои действия, развитие умения концентрироваться на предполагаемых образах, активизировать желание детей находить решение поставленных задач и другие, используется беседа с детьми на занятиях по предложенным темам [2, с. 35].

Организационно-педагогические условия эффективности формирования личностно-мотивационной готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Первостепенным в ряду условий мы считаем наличие психологической комфортности детей в образовательной среде и их адекватной самореализации, которые основываются на ощущениях эмоциональной безопасности и положительном эмоциональном фоне педагогического процесса в целом.

Второе условие конструктивное педагогическое взаимодействие по линии «взрослый-ребенок». Важнейшей характеристикой педагогического взаимодействия является возможность производить реальные преобразования не только в познавательной, эмоциональной, но и в личностно-мотивационной сфере.

Третье условие – систематичность и последовательность педагогического воздействия. Педагогическое воздействие должно быть непрерывным, последовательным и опираться на ранее сформированные и закреплённые знания, умения и навыки.

Четвертое условие индивидуальный подход. Индивидуальный подход предполагает всестороннее изучение и разработку соответствующих мер педагогического и других воздействий с учетом выявленных особенностей.

Пятое условие – тесное взаимодействие педагога с другими специалистами.

Особенностями проведения занятий является формирование познавательной активности и зрительного восприятия через полисенсорный подход, используя все сохранные анализаторы, а также формирование элементарных базовых знаний и представлений о школе (изучаемые предметы, правила поведения, режим дня и т.п.), включение в единый тематический план и реализация его всеми участниками образовательного процесса. Обязательным компонентом занятия является зрительная гимнастика, а также подбор стимульных материалов с учетом офтальмо-гигиенических рекомендаций, соблюдение оптимальной нагрузки на занятии [9, с. 87].

Литература

1. Безруких М. «Портрет» будущего первоклассника. // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 2 – С. 47–52.
2. Богумилова Г.К. Использование творческих игр в коррекционной работе с детьми с ОВЗ в ходе работы со сказкой. – СПб., 2007.
3. Волосова Е.Н. Эмоциональное воспитание ребенка в повседневной жизни // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 10.
4. Гордеева О.В. Развитие языка эмоций у детей. // Вопросы психологии. – 1995. – №2.
5. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. – СПб, 2004. – С. 18–20.
6. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. – СПб., 2002.
7. Истратова О.Н. Справочник психолога начальной школы. – Ростов н/Д, 2006. – С. 90–111.
8. Кумарина Г.Ф и другие. Коррекционная педагогика в начальном образовании. – М.: Академия, 2003.
9. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб., 2001.

УДК 37

**Поддубная Н.Я., Королева А.В., Митрофанова П.Ю.,  
Проуторова М.О., Разина Я.О., Хабачева Е.С.**  
Череповецкий государственный университет

### **Изучение эволюционных преобразований систем органов и систематических групп животных «Ликвидируем клиповость сознания»**

Одной из глобальных проблем современного человека является мозаичность его мировосприятия и как следствие – низкая общая адаптивность и обычно узкая социальная адаптивность. Образование в рамках биологии в школе может позволить решить эту проблему при заинтересованности трех участников образовательного процесса – родителей, учащегося и учителя. Хорошо образованный биолог, социально ответственный, имеющий волю и поддерживающую административно-учительскую среду, может сформировать целостную картину реального мира. Основная идея, позволяющая это сделать – эколого-эволюционное изучение всего материала (естествознание в начальной школе-ботаника-зоология-биология человека-общая биология).

Учитывая, что у детей преобладает образное мышление, весь сложный эволюционный материал должен предлагаться в схемах и рисунках. Например, пищеварительная система. Круглоротые (миксини и миноги) – полупаразиты. Отсутствуют челюсти, вместо ротовой полости – ротовая воронка, на дне которой находится рот: язык с зубами на нем. Пищеварительная трубка не дифференцирована. Глотка пронизана жаберными щелями. Кишечник является непосредственным продолжением глотки. Печень возникает из выроста начального отдела средней кишки. Печень представляет собой ветвистую трубчатую железу. Возникает зачаток поджелудочной железы.

Рыбы. Ротовая полость, по краю которой располагаются зубы, зубная система – гомодонтная (все зубы имеют одинаковое строение и функции). Зубы гомологичны плакоидной чешуе хрящевых рыб. Есть

примитивный язык – двойная складка. Желез в ротовой полости нет. За ротовой полостью располагается глотка, далее – пищевод, желудок и кишечник, заканчивающийся анальным отверстием. Кишечник есть тонкий и толстый. Кишечник образует многочисленные петли. Есть печень, поджелудочная железа и желчный пузырь.

Амфибии. Ротовая полость и глотка перестают быть отдельными образованиями, образуется единая ротоглоточная полость. Имеются слюнные железы, секрет которых служит только для смачивания пищи, химическое же воздействие на пищу не оказывается. Гомодонтная зубная система. Имеются евстахиевы трубы, гортань, хоаны. Кишечник состоит из 2 отделов. Толстый кишечник открывается клоакой. Есть большая печень и поджелудочная железа.

Рептилии. Гомодонтная система зубов. Однако у некоторых представителей появляется дифференцировка зубов. Ротовые слюнные железы хорошо развиты, особенно подъязычные, губные, зубные. У ядовитых змей задняя пара зубных желез преобразована в ядовитые зубы. Строение пищевода и кишечника сохраняется то же. На границе тонкого и толстого кишечника есть небольшой слепой вырост. Длина кишечника гораздо больше, чем у амфибий, поэтому он образует многочисленные петли. Кишечник заканчивается клоакой.

Птицы. Клюв и ротовая полость пернатых предназначены исключительно для добычи корма, а также его препровождения в пищевод и далее в желудок. Процесс пищеварения начинается, когда пища попадает в рот. Ротовая полость выстлана много-

слоистым эктодермальным эпителием. У большинства птиц имеются слюнные железы, выделяющие слюну, которая смачивает корм и начинает его переваривание. Обработка слюной пищи значительно облегчает ее продвижение по пищеводу. Позади языка лежит гортанная щель, за которой ротовая полость незаметно переходит в кишечную трубку, т. е. пищевод, лежащий под кожей шеи и служащий для проведения пищи. Стенки пищевода никаких пищеварительных соков не выделяют, он предназначен исключительно для транспортировки пищи в желудок. Проглоченная пища попадает на несколько часов в специальное нижнее расширение пищевода – зоб. Из пищевода пища поступает в железистый желудок. Его стенки в изобилии выделяют сильную кислоту и некоторые ферменты, запускающие процесс переваривания пищи, переходящей вскоре во второй желудок. Железистый желудок четко не ограничен от впадающего в него пищевода и отличается лишь более толстыми стенками и обилием желез, выделяющих пищеварительные ферменты. Вторая часть желудка – мускульный желудок. Это очень мощный орган с жесткой, грубой выстилкой внутри (кутикулой), размельчающей семена. За мускульным желудком расположена двенадцатиперстная кишка. В нее поступают пищеварительные соки из поджелудочной железы и желчь из желчного пузыря. Толстый кишечник у птиц – это короткая прямая трубка, ведущая из тонкого кишечника в клоаку. В клоаку же поступает и моча (основной компонент – мочевая кислота и ее соли, ураты) из мочеточников

Пищеварительный тракт млекопитающих начинается преддверием полости рта, предротовой полостью. Мясистые губы служат для захвата пищи, зубная система гетеродонтная. Для млекопитающих характерны хорошо развитые слюнные железы, наиболее крупными из которых являются околоушная, поднижнечелюстная, подъязычная. Расщепление пищи происходит под действием ферментов, выбрасываемых в полость их клеток – экзоцитоз. Ферменты расщепляют крупные молекулы и надмолекулярные комплексы, обеспечивая начальные этапы пищеварения. В тонком кишечнике полостное, мембранное и внутриклеточное пищеварение идут одновременно. Внутриклеточное пищеварение реализуется следующим образом: внутри клетки питательные вещества гидролизуются ферментами в цитоплазме. В клетку обычно проникают ди- и олигомеры. Мембранное пищеварение имеет место на всех этапах развития живой природы. Оно происходит в тонкой кишке человека и связано с ферментами и мембранами клеток. Активные центры ферментов обращены в сторону кишки (водной фазы).

Подтип Головохордовые (пример, ланцетник). Под хордой расположена кишка. Движение щупалец предротовой воронки, окружающей ротовое отверстие, создает ток воды. Вместе с водой одноклеточные растения и животные, мелкие рачки попадают в глотку. А из нее – в кишку, которая выводит непереваженные остатки через анальное отверстие в окружающую среду.

Надкласс Рыбы. Класс Хрящевые рыбы (пример, акула). Имеются рот, глотка, желудок, кишечник (в кишке имеется спиральный клапан), который открывается в клоаку. В тонкую кишку (ее часть, называемую двенадцатиперстной кишкой) открываются протоки печени, имеется желчный пузырь, поджелудочная железа.

Класс костные рыбы. Рот, ротовая полость, глотка, пищевод, желудок, затем тонкая кишка, которая у многих видов имеет слепые отростки. Они увеличивают всасывающую поверхность кишечника. В тонкую кишку (ее часть, называемую двенадцатиперстной кишкой) открываются протоки печени, имеется желчный пузырь, поджелудочная железа островками разбросана по брыжейке. Тонкая кишка заканчивается анальным отверстием.

Надкласс четвероногие. Класс Амфибии. Рот, ротовая полость, глотка, пищевод, желудок, затем тонкая кишка. В тонкую кишку (ее часть, называемую двенадцатиперстной кишкой) открываются протоки печени, имеется желчный пузырь, поджелудочная железа. Тонкая кишка, затем задняя кишка, которая открывается в клоаку, в которую открываются и мочеточники, и выводные протоки органов размножения.

Класс пресмыкающиеся (Рептилии). Строение сходное с земноводным.

Класс птицы. Пища через рот в глотку поступает в пищевод. У основания шеи пищевод расширяется и образует зоб. Желудок состоит из двух отделов переднего – железистого и заднего мускульного. В железистом отделе пища подвергается действию пищеварительного сока, в мускульном – перетирается.

Класс млекопитающие. Строение желудка и длина кишечника зависит от характера пищи. Клоака есть только у яйцекладущих млекопитающих.

Другой пример – это нервная система (н.с.) – система управления работой организмов должна быть представлена не загроможденным рисунком основных типов н.с. 1,5 миллионного разнообразия видов беспозвоночных животных (рис. 1).

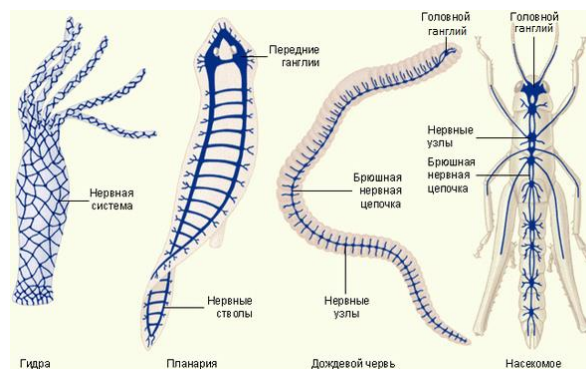


Рис. 1. Основные типы нервной системы беспозвоночных животных

Н.с. ряда Хордовых животных лучше представлять, начиная с подтипа Головохордовых на примере ланцетника, затем – представителей надкласса Рыбы, классов Амфибии, Рептилии, Птицы и Млекопитающие. Для последних обязательно изображение го-

ловного мозга, как того самого "центра управления", от которого зависит адаптивность и в конечном счете успешность существования каждой особи и вида в целом.

Такие рисунки, представляемые одновременно, будут формировать представление этапов в эволюции этой системы, а также связь сложности "центра управления" с уровнем сложности организма. При этом нужно вводить характеристики н.с. 1. **Сетевидная (характерна для типа Кишечнополостные), диффузная, или асиноптическая, н.с.** Возникает она у Кишечнополостных (представитель – пресноводная гидра), имеет форму сетки, которая образуется соединением отростчатых клеток и равномерно распределяется по всему телу, сгущаясь вокруг ротовых придатков. Клетки, которые входят в состав

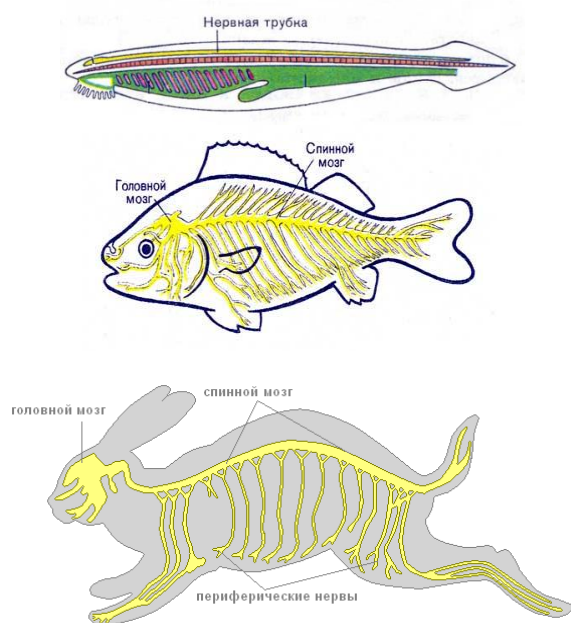


Рис. 2. Эволюция нервной системы в ряду Позвоночных животных (а – головохордовых, б – рыб, в – амфибий, г – рептилий, д – птиц, е – млекопитающих).

этой сетки, существенно отличаются от нервных клеток высших животных: они маленькие по размеру, не имеют характерного для нервной клетки ядра и хроматофильной субстанции. Эта н.с. проводит возбуждения диффузно, по всем направлениям, обеспечивая глобальные рефлекторные реакции. На дальнейших этапах развития многоклеточных животных она теряет значение единой формы нервной системы, но в организме человека сохраняется в виде

мейснеровского и ауэрбаховского сплетений пищеварительного тракта. 2. **Ганглиозная (характерна для разных типов червей, членистоногих, моллюсков) или синаптическая н.с.** проводит возбуждение в одном направлении и обеспечивает дифференцированные приспособительные реакции. Этому отвечает высшая степень эволюции нервной системы: развиваются специальные органы движения и рецепторные органы, в сетке возникают группы нервных клеток, в телах которых содержится хроматофильная субстанция. Она имеет свойство распадаться во время возбуждения клеток и восстанавливаться в состоянии покоя. Клетки с хроматофильной субстанцией располагаются группами или узлами ганглиями, поэтому получили название ганглиозных. Итак, на втором этапе развития нервная система из сетевидной превратилась в ганглиозно-сетевидную. У человека этот тип строения нервной системы сохранился в виде паравертебральных стволов и периферических узлов (ганглиев), которые имеют вегетативные функции. 3. **Трубчатая (тип Хордовые) н.с.** отличается от ганглиозной н.с. тем, что у позвоночных возникли скелетные моторные аппараты с поперечнополосатыми мышцами. Это обусловило развитие центральной н.с., отдельные части и структуры которой формируются в процессе эволюции постепенно и в определенной последовательности. Сначала из хвостовой (каудальной), недифференцированной части медуллярной трубки образуется сегментарный аппарат спинного мозга, а из передней части мозговой трубки вследствие кефализации, или цефализации (от греч. *kephale* – голова) формируются основные отделы головного мозга. В онтогенезе человека они последовательно развиваются по известной схеме: сначала формируются три первичных мозговых пузыря: передний (*proencephalon*), средний (*mesencephalon*) и ромбовидный, или задний (*rhombencephalon*). В дальнейшем из переднего мозгового пузыря образуются конечный (*telencephalon*) и промежуточный (*diencephalon*) пузыри. Ромбовидный мозговой пузырь также фрагментируется на два: задний (*metencephalon*) и продолговатый (*myelencephalon*). Таким образом, стадия трех пузырей сменяется стадией образования пяти пузырей, из которых формируются разные отделы центральной нервной системы: из *telencephalon* большие полушария мозга, *diencephalon* промежуточный мозг, *mesencephalon* – средний мозг, *metencephalon* – мост мозга и мозжечок, *myelencephalon* – продолговатый мозг.

УДК 37

*А.Е. Подоляка*

Череповецкий государственный университет

**Дифференцированный подход в физическом воспитании детей старшего дошкольного возраста**



Большинство из существующих методик физического воспитания для детей старшего дошкольного возраста разработаны с учетом возрастных закономерностей развития организма [4]. У детей одного календарного возраста и пола существуют отличия в форме и размере сердца, а также его функционирование, в размерах, структуре костного аппарата, мышечной системы, в размерах длины и массы тела, окружности грудной клетки, показателях жизненной емкости легких и других признаков [8], [9]. Это предопределено несоответствием между так называемым паспортным и биологическим возрастом детей [1]. Биологический возраст – понятие сборное, которое отображает индивидуальный фактически достигнутый уровень морфофункциональной зрелости отдельных тканей, органов, систем и организма в целом. Биологический возраст зависит от генетических особенностей роста и развития, а также от условий внешней среды, в которой воспитывается ребенок, – от социальных, бытовых, материальных факторов, которые определяют образ жизни [3]. Расхождения между паспортным и биологическим возрастом могут достигать в дошкольном возрасте до 2 лет, что вызывает необходимость подбирать средства и методы адекватные биологическому развитию, а не календарному возрасту детей.

Расхождение в значениях индивидуальных показателей детей одного возраста и пола свидетельствует о том, что общегрупповой подход неэффективен из-за разных морфофункциональных возможностей.

В результате несоответствия применяемых средств и методов физической подготовки детей физическому и психологическому состоянию снижается их эффективность, оцениваясь как слишком тяжелая для одних детей и легкая – для других [6], [7].

Одна из причин недостаточной эффективности работы инструкторов физического воспитания – традиционный подход к организации учебно-воспитательного процесса, который не учитывает индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Решение дидактических, методических и организационных проблем дифференциации и индивидуализации процесса физического воспитания, по мнению исследователей, сложная, но необходимая задача [2], [4], [5].

**Цель работы** заключалась в реализации индивидуально-дифференцированного подхода к организации процесса физического воспитания детей старшего дошкольного возраста.

**Задачи исследования:**

1. Разработать методику дифференцированного физического воспитания детей дошкольного возраста.

2. Экспериментально проверить эффективность разработанной методики дифференцированного физического воспитания детей дошкольного возраста в детских образовательных учреждениях.

**Результаты исследования.** Разработка методики дифференцированного подхода в физическом воспитании детей дошкольного возраста состояла из таких этапов:

1. Проведение тестирования для определения принципов дифференцирования детей и распределения их в связи с этим на подгруппы.

2. Внедрение дифференцированного подхода в физическом воспитании в соответствии с физической подготовленностью детей старшего дошкольного возраста.

Сопоставление, проведенных в начале эксперимента, анатомо-физиологических показателей и физической подготовленности всех обследованных мальчиков и девочек позволяет утверждать об их однородности. Условий распределения детей на подгруппы по половому признаку нами найдено не было. Из 23 показателей 20 не имели достоверной разницы. Найдена достоверная разница лишь в показателях: равновесия ( $t = 3,7$ ;  $p < 0,001$ ), гибкости ( $t = 5,11$ ;  $p < 0,001$ ) и динамометрии правой руки ( $t = 2,83$ ;  $p < 0,001$ ).

Двигательные задания, разрабатывались для каждой подгруппы детей (распределенных по физической подготовленности на низкую, среднюю и высокую).

Дифференцированная работа на занятии проходила в зависимости от этапа обучения детей движениям:

- на первом этапе, когда объяснялось и показывалось новое упражнение, двигательное задание носило общий характер, то есть для всех групп было одинаковым по содержанию и способу выполнения, но для подгруппы высокой физической подготовленности давались дополнительные задания, которые выполнялись за счет уменьшенного времени на отдых;

- на втором этапе, когда осуществлялось усвоение учебного материала и производилось правильное представление об элементах движения, дети распределялись по подгруппам, каждая из которых выполняла специально предназначенное для нее задание;

- на третьем этапе, когда закреплялась и совершенствовалась техника движения, двигательное задание носило общий характер, потому что занятие здесь часто содержало сюжетно-игровую форму и требовало коллективных действий детей.

Варианты заданий подбирались с учетом индивидуальных особенностей детей:

- для детей с высокой физической подготовленностью планировались задания, связанные с обогащением их двигательных умений и навыков;

- детям со средней физической подготовленностью предлагались задания, направленные на совершенствование техники физических упражнений, развитие физических и волевых качеств;

- детям с низкой физической подготовленностью предлагались задания, направленные на усвоение техники упражнений, которые разучивались, и содействовали общему физическому и волевому развитию.

Степень доступного разнообразия решения задания ограничивалась возможностями ребенка. Где можно выделить:

1-й вариант. Дети получают задание одинаковые по содержанию, но разные по способу выполнения.

Например, задания по обучению прыжка в длину с места в этом варианте могут носить такой характер:

- выполнять прыжок из положения – низкий присед;

- прыгать, отталкиваясь одной ногой от стены;
- прыгать из обруча в обруч.

2-й вариант. Каждой группе предлагается разный по содержанию учебный материал, но одинаковый по способам выполнения.

Например: задания по обучению подпрыгиванию на одной ноге могут иметь следующие разновидности:

- прыжки на одной ноге, перепрыгивая кубики, положенные на пол;
- прыжки через начерченные линии;
- подпрыгивание на одной ноге.

3-й вариант. Каждая группа получает задание разное по содержанию и способу выполнения:

- прыжки с места в высоту;
- прыжки в длину с места, перепрыгивая препятствие;
- подпрыгивание на двух ногах, продвигаясь боком вперед.

В течение эксперимента были исследованы изменения физического развития и подготовленности детей шестого года жизни. Получены показатели измерений доказывают, что в возрастном периоде 5-6 лет прирост морфологических показателей детей контрольной и экспериментальных групп происходит неравномерно. Достоверный прирост длины тела (КГ:  $t=5,59$ ;  $p<0,001$ ; ЭГГородская:  $t=9,6$ ;  $p<0,001$ ; ЭГСельская:  $t=6,61$ ;  $p<0,001$ ), окружности грудной клетки (КГ:  $t=5,8$ ;  $p<0,001$ ; ЭГГородская  $t=8,47$ ;  $p<0,001$ ; ЭГСельская:  $t=5,21$ ;  $p<0,001$ ); и масса тела (КГ:  $t=6,49$ ;  $p<0,001$ ; ЭГГородская:  $t=2,68$ ;  $p<0,001$ ). В группах в конце эксперимента практически все морфологические показатели достоверно увеличились, однако при сравнении данных контрольной и экспериментальных групп не обнаружено достоверной разницы между ними.

Внедрение методики дифференцированного подхода в физическом воспитании детей старшего дошкольного возраста в экспериментальных группах способствовало достоверному повышению показателей общей физической подготовленности в сравнении с контрольной в 11 из 15 показателей. В экспериментальных группах повысилось количество детей с высокими показателями и уменьшилось с низкими показателями уровня здоровья по результатам ин-

дексов Кетле, Руфье, Робинсона (городская группа:  $t=5,01$ ;  $p<0,001$ ; сельская группа:  $t=2,77$ ;  $p<0,01$ ), а в контрольной группе существенных изменений не произошло ( $t=0$ ;  $p=1$ ). В конце эксперимента в контрольной и экспериментальных группах произошли изменения относительно отнесения детей к подгруппам по уровню физической подготовленности.

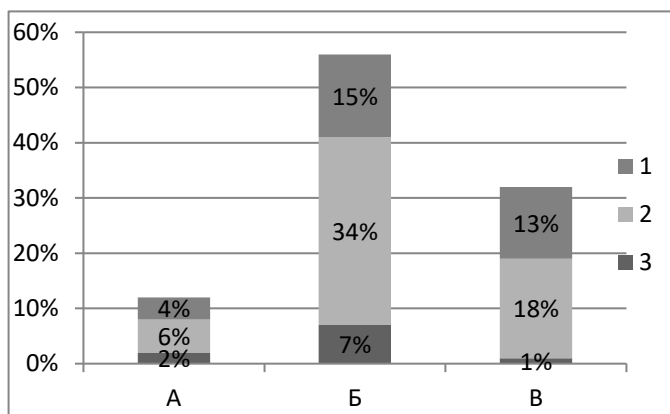
Во всех группах увеличился процент детей с высоким уровнем физической подготовленности (ЭГГородская до эксперимента 25,58%, после 97,44%; ЭГСельская 41,66% и 100% соответственно). Контрольная группа имела меньший прирост у детей с высоким уровнем физической подготовленности (до эксперимента 43,48%, после 81,82%), со средним – (до эксперимента 43,48%, после 18,18%) даже уменьшилось количество детей отнесенных к средней подгруппе, хотя детей с низким уровнем тоже стало меньше (до эксперимента 13,04%, после 0%).

При детальном рассмотрении процентов от общего прироста результатов, в конце проведенного эксперимента по подгруппам, больший прирост произошел в экспериментальных группах (рис. 1).

Практически во всех группах после эксперимента увеличились результаты. Лучшей прирост имели экспериментальные подгруппы со средней (ЭГГородская 34% и ЭГСельская 18%) и высокой физической подготовленностью (ЭГГородская 15% и ЭГСельская 13%). Контрольная группа имела наименьший прирост особенно у детей с высоким (4%) и средним (6%) уровнем физической подготовленности. Второй по значимости прирост среди подгрупп с низкой физической подготовленностью получился в контрольной группе (2%), потому что нагрузки на занятиях рассчитывались на детей со средней и низкой физической подготовленностью и побуждали к развитию качеств только эту категорию детей. Для детей с высокой физической подготовленностью нагрузки, в контрольной группе, были слабы.

**Выводы.** Проведенное тестирование до и после эксперимента подтвердило целесообразность распределения детей на подгруппы по физической подготовленности. В процессе планирования подвижных игр необходимо осуществлять этапный контроль по физической подготовленности детей и в зависимости от результатов контроля вносить коррективы в отнесение ребенка к одной из подгрупп физической подготовленности.





А Контрольная группа - А Высокий уровень физической подготовленности  
 Б Экспериментальная группа городская - Б Средний уровень физической подготовленности  
 В Экспериментальная группа сельская - В Низкий уровень физической подготовленности.

Рис. 1. Сравнение прироста результатов в конце проведенного эксперимента по подгруппам детей с различным уровнем физической подготовленности

Внедрение методики дифференцированного подхода в физическое воспитание детей старшего дошкольного возраста показало достоверное увеличение показателей физического здоровья, физической подготовленности у детей экспериментальной группы в сравнении с контрольной. Новая методика позволяет давать соответствующую нагрузку для детей с разной физической подготовленностью и способствует приросту результатов во всех подгруппах детей.

**Перспективы дальнейших исследований** связаны с обоснованием методики индивидуализации процесса физического воспитания детей других возрастных групп с учетом полученных нами экспериментальных данных.

Литература

1. *Ареф'єв В., Круцевич Т., Андрєєва О.* Сучасна методика оцінювання біологічного віку // Фізичне виховання в школі. – 2000. – № 1. – С. 21-24.
2. *Ашанин В.С., Друзь В.А., Боляк А.А.* Характеристики, определяющие индивидуальные особенности построения двигательной деятельности // Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2009. – № 4. – С. 168-177.
3. *Друзь В.А., Криводерев В.В., Евтушенко П.С.* Построение движений в системе спортивных единоборств и современные подходы в организации спортивных тренировок // Слобожанський науково-спортивний вісник: 36. на-ук. пр. – Х. : ХАДІФК, 2009. – № 3. – С. 230-233.

вок // Слобожанський науково-спортивний вісник: 36. на-ук. пр. – Х. : ХАДІФК, 2009. – № 3. – С. 230-233.

4. *Козина Ж.Л.* Основные научно-методические подходы к процессу индивидуализации подготовки спортсменов (на примере баскетбола) ] // Физ. воспитание студ. творч. спец. – 2005. – № 5. – С. 8-20.

5. *Маркина Т.А.* Психолого-педагогические условия оптимизации индивидуального подхода к подготовке спортсменов высокой квалификации // XII Международный научный конгресс «Современный Олимпийский и Паралимпийский спорт и спорт для всех»: материалы конференций. – М.: Физическая культура. – 2008. – Т.1. – С. 345-346.

6. *Матвєєва М., Миронова С., Гречко Л.* Психокорекційна робота в умовах інтегрованого навчання // Дефектологія. – 2009. – № 3. – С. 15-17.

7. Методичне забезпечення діяльності педагогічних працівників дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів щодо роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку: Наук.-метод. посіб. / О. В. Чубарук, Т.М. Луценко, Л.А. Петушкова, О.В. Татаринцев, А. О. Седеревічене ; Упр. освіти і науки Київ. облдержадмін., Київ. обл. ін-т післядиплом. освіти пед. кадрів. – Біла Церква, 2006. – 124 с.

8. *Ровный А.С.* Физиология человека. – Х., 1999.

9. *Хрипкова А.Г., Антропова М.В., Фарбер Д.А.* Возрастная физиология и школьная гигиена. – М.: Просвещение, 1990.

УДК 337.94

**В.Н. Поникарова**

Череповецкий государственный университет

**Формирование профессионально-важных качеств у будущих педагогов инклюзивного образования**

Инклюзивное образование – современная образовательная парадигма, в основе которой лежит обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образо-

вательных потребностей и индивидуальных возможностей

Инклюзивное – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми образова-

тельными потребностями (нуждами), включая детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей-инвалидов, в общеобразовательных учреждениях (массовых школах), на основе разработанных индивидуальных образовательных программ.

Профессионально-важные качества – отдельные динамические черты личности, отдельные психические и психомоторные свойства (выражаемые уровнем развития соответствующих психических и психомоторных процессов), а также физические качества, соответствующие требованиям к человеку какой-либо определенной профессии и способствующие успешному овладению этой профессией [1, с.45].

Существует значительное число исследований, посвященных различным аспектам профессионально значимых качеств специалистов. Эти вопросы рассматривались в контексте: выявления сущности, этапов и детерминирующих факторов процесса становления профессионала и субъекта деятельности; определения роли и места мотивов и индивидуально-личностных особенностей в формировании и развитии профессионально значимых качеств специалиста, а также оптимизации профессиональной подготовки и условий осуществления успешной профессиональной деятельности.

В отечественной педагогике и психологии проведен ряд исследований, посвященных изучению профессиональных качеств педагога. Прежде всего, внимание уделено таким профессионально значимым качествам личности педагога, как педагогические способности, исследование которых велось в ведущих научных школах: ленинградской (Санкт-Петербургской) (Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков и др.) и московской (Ф.Н. Гоноболин, В.А. Крутецкий, Н.Д. Левитов, В.А. Сластенин и др.).

Проблемы профессионально-личностного развития педагога в системе непрерывного педагогического образования исследованы А.А. Вербицким, С.Г. Вершловским, Л.К. Гребенкиной и др. Теоретико-методологические основы формирования личности педагога в процессе его профессиональной подготовки определены в работах О.А. Абдуллиной, Л.А. Байковой, Б.С. Гершунского, В.И. Загвязинского, Ю.Н. Кулюткина, Н.Д. Никандрова, А.И. Пискунова, В.А. Сластенина и др. А.К. Марковой и Л.М. Митиной предприняты попытки рассмотрения труда педагога как целостной системы. Вклад в освещение проблемы развития общей и профессиональной компетентности педагогов внесли работы В.П. Беспалько, В.А. Кан-Калика, С.В. Кондратьевой, М.И. Лукьяновой, А.В. Мудрика, Н.Д. Никандрова, Т.С. Поляковой, А.А. Реана и др.

Различные аспекты проблемы профессионального развития и саморазвития педагога исследованы в трудах В. Аминова, Е.И. Артамоновой, Ю.А. Долженко, С.Б. Елканова и др. Вопросы развития профессионального самосознания и мышления педагога разработаны Ю.Н. Кулюткиным, Л.М. Митиной, Г.С. Сухобской и др. Проведены исследования профессиональной деформации личности и факторов, блокирующих профессиональную самореализацию лично-

сти (Г.С. Абрамова, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников и др.). В настоящее время динамично осуществляются акмеологические исследования в области современного образования, в том числе и высшего педагогического. Проблемам профессионально-личностного развития человека и формирования его зрелости посвящены работы К.А. Абульхановой-Славской, Е.В. Андриенко, О.С. Анисимова, А.А. Деркача, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, В.А. Сластенина и др. [1, с. 56]

Профессионально важными качествами могут выступать не только психические, но и внепсихические свойства субъекта (конституциональные, соматические, нейродинамические и т.д.). По мнению В.Д. Шадрикова, профессионально важные качества выступают в роли тех внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия и требования деятельности. Они являются узловым моментом формирования психологической системы деятельности.

Формирование системы профессионально важных качеств – достаточно сложный процесс. Он определяется как функциональное объединение отдельных профессионально важных качеств, когда они начинают проявлять себя в режиме взаимодействия. К этому есть отдельные внутренние предпосылки, так как основные психические функции онтологически связаны друг с другом. Эта связь в ходе освоения профессиональной деятельности начинает проявляться в своей положительной роли. В процессе формирования психологической системы деятельности осуществляется настройка психических функций на достижение целей в процессе деятельности.

Ведущей тенденцией развития подсистем профессионально важных качеств является значимое возрастание степени интегрированности – когерентности отдельных качеств. Характерно при этом, что на разных этапах освоения деятельности подсистемы профессионально важных качеств, лежащие в основе ее реализации, могут существенно различаться между собой. Тем самым в ходе освоения деятельности имеет место перестройка подсистем профессионально важных качеств.

Профессиональная деятельность педагога инклюзивного образования выходит за рамки традиционной педагогической деятельности, тесно взаимодействует с различными видами социально-педагогической, реабилитационной, консультативно-диагностической, психотерапевтической, коррекционной и другими видами деятельности, направленной к одной цели – содействию человеку с ограниченными возможностями здоровья в его социальной адаптации и интеграции средствами специального образования [2, с. 81].

Меняющиеся образовательные парадигмы, растущая инклюзивность образовательного пространства, открытость, приводящая к совместному существованию разнообразных моделей и технологий образования – все это довольно резко изменяет представление о том, какие профессиональные характеристики современного педагога следует считать действительно значимыми. Учитывая социальный заказ,

обращенный к высшему педагогическому образованию, выраженный в виде требований к подготовке педагогов, способных самостоятельно ориентироваться в современном образовательном пространстве, становится понятен интерес к интегральным характеристикам педагога, включая его профессионально-важные качества (ФГОС дошкольного образования (2013 г.), проект «Концепции поддержки развития педагогического образования» (2013 г.), «Профессиональный стандарт педагога» (2013 г.), «Программа модернизации педагогического образования» (2014-2017 гг.), «Дорожная карта реализации концепции поддержки развития педагогического образования» (2014-2015 гг.)). В этом ракурсе особое значение приобретает проблема их формирования у будущих педагогов инклюзивного образования.

Изучение профессионально-важных качеств (ПВК) проводилось с использованием Психографического опросника Т.П. Зинченко [5, с. 65].

Нами были выделены следующие уровни сформированности ПВК педагога инклюзивного образования.

*Оптимальный* уровень характеризуется полным объемом сформированности профессионально важных качеств с их творческим переосмыслением. Педагогам свойственна существенная значимость профессиональной деятельности, которая сочетается с высокой фрустрационной толерантностью.

*Продвинутый* уровень характеризуется достаточным объемом сформированности профессионально важных качеств, но не предполагает его творческого переосмысления и расширения. Значимость профессиональной деятельности – умеренная, фрустрационная толерантность – средняя, с формированием явлений эмоционального и профессионального выгорания.

*Минимальный* уровень характеризуется недостаточным объемом профессионально важных качеств. Значимость профессиональной деятельности у этой группы педагогов – низкая и умеренная. Фрустрационная толерантность преимущественно снижена, с выраженными симптомами эмоционального и профессионального выгорания.

*Начальный* уровень характеризуется начальной стадией формирования профессионально важных качеств. Значимость профессиональной деятельности у этой группы педагогов – низкая.

Сравнительное изучение сформированности ПВК у студентов – будущих педагогов инклюзивного образования показывает, что оптимальный уровень ПВК выявлен в 5% случаев, продвинутый – 22,8%, минимальный – 60,6%, начальный – 11,4%. Изучение сформированности ПВК у педагогов инклюзивного образования показывает, что оптимальный уровень ПВК выявлен в 22,5% случаев, продвинутый – 26,0%, минимальный – 35,0%, начальный – 16,5%. Изучение сформированности ПВК у педагогов общеобразовательных учреждений показывает, что оптимальный уровень ПВК выявлен в 15% случаев, продвинутый – 22,0%, минимальный – 39,0%, начальный – 24%.

Таким образом, оптимальный уровень в большей степени представлен у педагогов инклюзивного образования, начальный – у педагогов общеобразовательных учреждений.

Анализ экспертной оценки ПВК педагога инклюзивного образования позволяет сделать вывод, что педагоги общеобразовательных учреждений наиболее значимыми ПВК считают способность понимать людей, причины их поступков, роль каждого человека в группе и взаимоотношения между ними; умение формировать и поддерживать благоприятный социально-психологический климат в коллективе, а также эмоциональную устойчивость при принятии ответственного решения.

Значимыми качествами являются умение узнавать и различать цвета, способность действовать в экстремальных (чрезвычайных) ситуациях и способность к критическому отношению к своей работе.

Недопустимыми качествами являются стремление к обострению конфликта; неуравновешенность и чрезмерная жесткость по отношению к другим людям и склонность к ожесточенным дискуссиям и провоцированию конфликтов.

Педагоги инклюзивных образовательных учреждений наиболее значимыми ПВК педагога инклюзивного образования считают способность к обучению, переучиванию; соблюдение моральных норм поведения и умение согласовывать свою работу с работой других.

Значимыми качествами являются отношение к требованиям социального окружения как обязательным; эмоциональная устойчивость при принятии ответственного решения и соблюдение общепринятых норм поведения.

Недопустимыми качествами так же, как и педагоги общеобразовательных учреждений, считают стремление к обострению конфликта; неуравновешенность и чрезмерная жесткость по отношению к другим людям и склонность к ожесточенным дискуссиям и провоцированию конфликтов.

Таким образом, если считать выбор экспертов-инклюзивистов образцовым, то наиболее значимыми ПВК педагога инклюзивного образования являются обучаемость, умение работать в коллективе, фрустрационная толерантность. Значимыми качествами являются антиципация и нормальное функционирование анализаторов. Как недопустимые качества выделены конфликтность и неуравновешенность.

Процесс формирования профессионально важных качеств педагога для инклюзивного образования включает три направления: горизонтальное (модули сопровождения) и вертикальное (стадии становления профессионала), «диагональное» в рамках формирования соответствующих структурных компонентов профессионально важных качеств педагогов к осуществлению профессиональной деятельности в системе инклюзивного образования.

Такая подготовка включает решение комплекса взаимосвязанных задач: у педагогов следует формировать адекватное отношение к появлению особого ребенка (сформировать симпатию, интерес, готовность принять и желание учить такого ребенка);

необходимо научить раскрывать потенциальные возможности обучения детей; дать возможность показать и доказать, что такие дети могут в условиях профессионально организованной поддержки достичь уровня развития большинства своих сверстников, а может, в чем-то и опередить их.

#### Литература

1. Абульханова К.А., Богданов Е.Н., Бодалев А.А. и др. Психология и педагогика: Учебное пособие для вузов / под ред. А.А. Бодалева. – М.: изд-во института Психотерапии, 2004.
2. Денисова О.А., Леханова, О.Л., Поникарлова В.Н. Концептуальные основы подготовки педагогов инклюзивного образования // Дефектология. – №3. – 2012. – С. 81-90.
3. Денисова О.А., Поникарлова В.Н. Феноменология инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Материалы VII всероссийской (с международным участием) научно-практической конфе-

ренции «Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии», 16 -17 апреля 2012 / Под ред. Л.А. Пелик. – Череповец: ЧГУ, 2012 – С.59–63.

4. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество: Учебное пособие для студентов вузов / В.А. Канн-Калик. – М.: Педагогика, 1999.

5. Маклаков А.Г. Профессиональный психологический отбор персонала. Теория и практика. Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2008.

6. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия / Н.Н. Малофеев. – М., 2010. – Ч.1.

7. Поникарлова В.Н. Диагностика готовности к осуществлению педагогической деятельности в интегрированном/инклюзивном образовании // Вестник Череповецкого государственного университета: Научный журнал. – 2013. – №4 (51). –Т. 1. – С. 130–133.

8. Поникарлова В.Н. Сравнительное изучение профессионального копинг-поведения педагогов-дефектологов: Монография / В.Н. Поникарлова. – Череповец: ЧГУ, 2011. – С. 48-59.

УДК 376

**В.Н. Поникарлова, Ю.Ю. Алексина**  
Череповецкий государственный университет

### Программа формирования продуктивного копинг-поведения у студентов с ограниченными возможностями здоровья

Профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – важнейшая сфера образования, позволяющая лицам с ОВЗ обрести самостоятельность и экономическую независимость, обеспечивающие возможность адаптации и интеграции их в общество.

Говоря об организации специальных образовательных условий для лиц с ОВЗ, важной является проблема психологической безопасности, поскольку она тесно связана с эмоциональным комфортом личности.

Тырскова А.Д., основываясь на работах Регуш Л.А. и Орловой А.В., сформулировала перечень угроз нарушения психологической безопасности в образовательной среде для личности студента. Данный перечень включает в себя: адаптационные трудности, несоответствие уровня требований педагогического процесса уровню его начальной подготовки, конфликтные ситуации, чрезмерный объем информации, дефицит времени и снижение уровня мотивации [6].

Выход из так называемой «зоны эмоционального комфорта» является одной из причин возникновения стресса.

Характерными способами поведения человека в стрессовых ситуациях, направленных на овладение требованиями ситуации, является копинг-поведение.

В западной психологии понятие копинг-поведение используется для описания характеристик способов поведения человека в различных трудных ситуациях. Под понятием «совладающее поведение», распространенным в отечественной психологии,

принято понимать целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту с помощью осознанных стратегий, адекватных личностным особенностям и ситуации, справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией [2, с.28]. Главная задача копинг-поведения – обеспечение и поддержание благополучия человека, его физического и психического здоровья и удовлетворенности социальными отношениями.

Поступая в высшее учебное заведение, молодой человек сталкивается с необходимостью осуществления новых видов и форм деятельности, с изменением в сфере межличностных отношений. В результате, обучение в вузе способствует не только развитию базовых профессиональных компетенций, но и формированию ключевых стратегий поведения в различных сферах: познании, социальном взаимодействии, разнообразных видах профессиональной деятельности [6].

Эти изменения мы считаем предпосылками появления у студентов новых форм совпадающего поведения: копинг-стратегий, использующих новые виды регуляции.

Следовательно, можно говорить о возможности формирования продуктивного копинг-поведения у студентов с ОВЗ.

Продуктивное копинг-поведение обеспечивает выработку наиболее адекватных форм поведения в условиях меняющейся микро- и макросоциальной среды, творческой переработкой ситуации, обеспечивающей наиболее оптимальное соматическое,

личностное и социальное функционирование личности.

К копинг-ресурсам, помогающим справиться со стрессогенными ситуациями относятся: особенности личности, позволяющие справиться с требованиями среды и ресурсы социальной среды, которые также определяют его поведение.

Таким образом, копинг-поведение реализуется посредством применения копинг-стратегий на основе личностных и средовых копинг-ресурсов. Копинг-стратегии и копинг-ресурсы – являются результатом приобретенного опыта, что в очередной раз позволяет говорить о целенаправленном формировании продуктивного копинг-поведения [5, с. 179].

На базе ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет» нами было проведено исследование, направленное на изучение особенностей копинг-поведения студентов с ОВЗ. В нем принимало участие 35 студентов (девушек), отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе (СМГ) в возрасте от 18 до 20 лет. Для изучения копинг-поведения были использованы следующие методики: «Определение индивидуальных копинг-стратегий» (по Э. Хейму), «Выявление психического и физического дискомфорта» (В.Н. Поникарова). К особенностям копинг-поведения респондентов можно выделить:

1. преобладание когнитивных копинг-стратегий (51%), далее следуют эмоциональные (32%) и поведенческие (17%) копинг-стратегии;
2. продуктивные копинг-стратегии составляют 25,2% от числа выбранных вариантов ответа, относительно-продуктивные – 30,5%, непродуктивные – 44,3%;
3. наиболее популярными способами совладания являются: оптимизм (продуктивная эмоциональная копинг-стратегия) – 18%, диссимиляция (относительно продуктивная когнитивная копинг-стратегия) – 15%, смирение (непродуктивная когнитивная копинг-стратегия) – 10%.

На основе полученных экспериментальных данных и анализа научно-методической литературы, нами разработана программа формирования продуктивного копинг-поведения у студентов с ОВЗ.

*Цель программы:* повышение уровня сформированности продуктивного копинг-поведения у студентов с ОВЗ.

*Задачи программы:*

1. Формирование личностно-средовых копинг-ресурсов, обеспечивающих преодоление стресса и способствующие развитию копинг-стратегий (позитивная Я-концепция, развитое восприятие социальной поддержки, интернальный локус контроля над средой, эмпатия, аффилиация, относительно не высокая чувствительность к отвержению, наличие эффективной социальной поддержки со стороны среды и другие копинг-ресурсы).
2. Формирование мотивации на достижение успеха и осознанной направленности копинг-поведения на источник стресса.
3. Формирование готовности к активному совладанию.

4. Формирование сбалансированного использования соответствующих возрасту копинг-стратегий разрешения проблем и поиска социальной поддержки.

5. Формирование когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов копинг-поведения (копинг-ресурсов и копинг-стратегий).

*Предполагаемые результаты:* структура копинг-поведения студентов с ОВЗ меняется в сторону продуктивности, что обеспечивает эффективное и адаптивное функционирование личности.

Исходя из предположения В.Н. Поникаровой о том, что копинг-поведение можно охарактеризовать как систему, включающую в себя ценностно-мотивационный, аффективный, когнитивный и операциональный компоненты [4, с. 48], и поставленных задач, содержание программы состоит из нескольких блоков:

- Ценностно-мотивационный блок, направленный на формирование потребности субъекта использовать копинг-поведение в системе средств разрешения проблемной ситуации, решает задачи по формированию готовности к активному совладанию и формированию мотивации на достижение успеха.
- Когнитивный блок направлен на овладение общими теоретическими и прикладными педагогическими знаниями о копинг-поведении как инструменте разрешения проблемных ситуаций, решает задачи по формированию сбалансированного использования соответствующих возрасту копинг-стратегий разрешения проблем и поиска социальной поддержки.
- Аффективный блок направлен на регуляцию переживаний, эмоций и чувств, связанных с разрешением проблемной ситуации. Данный блок решает задачи формирования личностно-средовых копинг-ресурсов, обеспечивающих преодоление стресса и способствующие развитию копинг-стратегий.
- Операциональный блок направлен на формирование умения использовать конкретные копинг-стратегии для разрешения проблемных ситуаций. Этот блок решает задачи по формированию когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов копинг-поведения, и задачи по формированию осознанной направленности копинг-поведения на источник стресса.

В качестве основных методов и приемов мы предполагаем использовать: деловую игру, психогимнастику, игротерапию, релаксацию, методы телесно-ориентированной психотерапии, психогимнастические этюды с элементами физической культуры), тренинг профессионального общения; выполнение двигательных заданий в малых группах, подбор материалов для создания индивидуальных стресс-портфолио, профессионально-ориентированные виды учебно-тренировочной деятельности.

Литература

1. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни. – СПб.: СПбГМУ, 2009.

2. Крюкова Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения // Психологический журнал. – 2008. – Т. 2. – № 2. – С. 88–95.

3. Куфтяк Е.В. Факторы становления совладающего поведения в детском и подростковом возрасте // Психологические исследования. – 2012. – № 2(22). – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 29.09.2014).

4. Поникарова В.Н. Сравнительное изучение профессионального копинг-поведения педагогов-дефектологов: Монография. – Череповец: ЧГУ, 2011. – С. 48-59.

5. Поникарова В.Н., Денисова О.А., Леханова О.Л. Сравнительный аспект изучения и условия формирования

копинг-поведения педагогов-дефектологов // Достижения социально-гуманитарных наук в сучасній Україні: Матер. III Всеукр. наукової конфер. з міжнар. участю (м. Сімферополь, 26 квітня 2013 р.): у 4-х частинах. – Д.: ТОВ «Інновація», 2013. – Ч. 1. – С. 179-182.

6. Тырскова А.Д. Стратегии обеспечения психологической безопасности студентов вуза [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2011. – № 1. URL: <http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 01.10.2014).

УДК 371.927

**В.Н. Поникарова, И.Н. Комкова**  
Череповецкий государственный университет

### Особенности функционального базиса письма у детей старшего дошкольного возраста с ОНР

Письмо – это знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов закрепить речь во времени и передать ее на расстоянии. Письмо представляет собой процесс, психологическая структура которого весьма сложна [4, с. 12].

Первым и основным компонентом процесса письма является звуковой анализ слова, предполагающий умение выделять отдельные звуки из звучащего слова и превращать их в устойчивые фонемы.

Вторым компонентом, входящим в процесс письма, является операция соотнесения каждого выделенного из слова звука с соответствующей ему буквой.

Наконец, третьим звеном является перешифровка зрительного представления буквы в адекватные ей графические начертания, осуществляемые серийей последовательных движений [4, с. 12].

Функциональный базис письма – это многоуровневая система, включающая функции и навыки высокой сложности, при этом у навыков чтения и письма психологическая база несколько различается. Устная речь является одной из ведущих функций в психологическом базисе письма. Все компоненты, формы и функции устной речи в основном складываются у ребенка к моменту поступления в школу.

Однако замедление и нарушение речевого онтогенеза (в частности, при общем недоразвитии речи) создают препятствия для создания полноценного функционального базиса письма, что обуславливает необходимость проведения коррекционно-развивающей работы по его формированию.

Развитие устно-речевых, операциональных и функциональных предпосылок, определяющих готовность к овладению навыками самостоятельной письменной речи, у дошкольников с нарушением речи обусловлена не только степенью речевого недоразвития, но и особенностями когнитивных и сенсорных психических процессов [3, с. 46].

Трудности овладения графической деятельностью, в том числе и письмом, часто обусловлены функциональными и специфическими нарушениями

второго блока мозга (блок приема, переработки и хранения информации), который включает переработку слухоречевой информации, переработку кинестетической информации, переработку зрительной информации и переработку полимодальной информации – ориентация элементов буквы, буквы, строки в пространстве, зрительно-моторную координацию, актуализацию зрительно-пространственных образов слов.

При нарушениях письма более элементарные, рано формирующиеся в онтогенезе уровни зрительного восприятия, не страдают, например, опознание конкретных предметов. Нарушенными оказываются более высокие уровни зрительного восприятия, в частности, буквенный гнозис, сукцессивное и simultанное восприятие [2,3].

Исследование проводилось в 2014 г. на базе МДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 131» г. Череповца. В нем участвовало 10 детей в возрасте от 6-7 лет, посещающих группу для детей с общим недоразвитием речи.

Анализ данных детей изучаемой группы показывает, что у большинства детей отмечалось действие неблагоприятных факторов на разных периодах развития. Большинство детей изучаемой группы имеют неврологическую и соматическую патологию. Со стороны речевой сферы отмечаются нарушения звукопроизношения, фонематического восприятия и звукового анализа, отставание словарного запаса от нормы, недоразвитие связной речи.

В нашей работе были использованы следующие методики:

– Логопедическое обследование.

– Нейропсихологическая методика экспресс диагностики «Лурия-90» (по Э.Г. Симерницкой).

– Нейропсихологическая диагностика речевой патологии у детей (по Т. Фотековой, Т. Ахутиной).

Дети с высоким уровнем сформированности функционального базиса письма – полностью сформированы показатели разномодального гнозиса, праксиса, зрительно-моторная координация.

Дети со средним уровнем сформированности функционального базиса письма – отмечается недостаточно сформированность показателей разномодального гнозиса, праксиса, зрительно-моторная координация. Страдает точное воспроизведение образца при срисовывании письменного текста, группы точек.

Дети с низким уровнем сформированности функционального базиса письма – отмечают ошибки в ориентировке в окружающем пространстве и на плоскости, характерна несформированность оптико-пространственного праксиса. Отмечается недоразвитие симультанного и сукцессивного гнозиса, предметного, буквенного, оптико-пространственного гнозиса. У испытуемых выявляется несформированность зрительно-моторной координации. Практически невозможно точное воспроизведение образца при срисовывании письменного текста, группы точек.

Анализ полученных данных показал, что в изучаемой группе не выявлены дети с нормативными показателями сформированности функционального базиса письма. Два ребенка имеют пограничные показатели сформированности функционального базиса письма. Восемь детей – это дети с патологическими показателями сформированности функционального базиса письма.

На наш взгляд, коррекционно-логопедическая работа по формированию функционального базиса письма у детей старшего дошкольного возраста с ОНР может быть организована в три этапа:

- подготовительный;
- основной;
- закрепляющий.

Цель подготовительного этапа – формировать положительное отношение к занятиям, мотивацию учебной деятельности.

Цель основного этапа – развитие зрительного гнозиса, зрительного анализа и синтеза, формирование зрительно-моторной координации и развитие мелкой моторики; формирование оптико-пространственных представлений.

Цель закрепляющего этапа – закрепить сформированные элементы функционального базиса письма.

Рекомендуется использовать следующие методы и приемы обучения [5, с. 123].

Словесные методы: объяснение, беседа, разъяснение; приемы: инструкция, сравнение, образец рассуждения, установка на зрительное запоминание, педагогическая оценка.

Наглядные методы: показ стимульного материала (предметных и сюжетных картинок, иллюстраций);

приемы: использование таблиц, схем, показ способа действия.

Практические методы – упражнения; игровые приемы: создание игровой ситуации с помощью грамматических сказок, загадок, игры «Скажи быстро», шарад, кроссвордов.

На всех этапах предпочтение должно отдаваться практическому и наглядному методам, игровым приемам с учетом ведущей деятельности детей дошкольного возраста.

Воспитатель дублирует занятия по развитию зрительного гнозиса, праксиса, которые проводит логопед. Родители дома закрепляют знания ребенка, полученные в детском саду.

Мы предполагаем, что продолжительность занятий может быть 10 -15 минут; частота проведения каждого занятия может варьироваться 1-2 раза в неделю. Оптимальными формами организации могут быть как подгрупповые занятия (с разделением детей в группе на 2 подгруппы на сильных и слабых детей в зависимости от уровня психомоторного развития), и фронтальные занятия.

Подгрупповые занятия возможны на первом этапе коррекционно-логопедической работы, направлены на развитие функциональных предпосылок, таких как увеличения объема внимания, развитие словесно-логического мышления, кратковременной памяти.

Фронтальные занятия могут проводиться на втором и третьем этапах обучения, направлены на развитие психологических предпосылок письма.

Таким образом, письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Структура этого процесса определяется этапом овладения навыком, задачами и характером письма.

#### Литература

1. Безруких М.М. Обучение письму. – М., 1997. – С. 11-12.
2. Безруких М.М., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Прикладная психофизиология. – М., 2000. – С. 125-144.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб., 1997
4. Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейрофизиология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. – М., 1997.
5. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М., 1995.

УДК 378.14

**Е.В. Сазонова, Н.О. Сорокина, О.Н. Бубнова**  
Череповецкий государственный университет

**Анализ результатов входного контроля по физике и его использование в учебном процессе**

На кафедре физики ЧГУ ежегодно проводится входной контроль (ВК) по физике, в котором участвуют студенты, принятые на первый курс технических специальностей университета на очную форму обучения. Под «входным контролем» понимается элемент педагогической системы, в ходе реализации которого устанавливается степень готовности обучающегося к последующему этапу учебной деятельности и определяются пути управления учебно-воспитательным процессом.

Целями входного контроля являются:

1) выявление уровня подготовленности студентов к освоению основной образовательной программы высшего профессионального образования (ООП ВПО) по физике;

2) своевременное выявление пробелов в усвоении физических знаний и умений и своевременное их устранение;

3) оценка динамики результатов учебной деятельности при проведении различных видов контроля в процессе обучения физике в вузе.

Перед кафедрой не ставится задача проверить результаты Единого государственного экзамена (ЕГЭ) входным тестированием. Контроль знаний на начальном этапе обучения в университете необходим для своевременной корректировки учебного процесса.

Тестовые задания ВК соответствуют программе школьного курса физики по форме и содержанию. Основой для их создания стали задания ЕГЭ. Первокурсникам предлагается 10 вариантов тестов, в каждом из которых содержится 13 заданий, из них 10 заданий – часть А и 3 – часть В. Результаты входного контроля засчитываются в текущий семестровый рейтинг студентов. Это повышает мотивацию студентов к демонстрации всех имеющихся у них знаний. Максимальное количество баллов за тест – 10. Написание входного теста отводится 90 минут.

В 2014-15 учебном году в тестировании приняло участие 320 студентов 1 курса технических специальностей, из них 288 студентов (14 учебных групп из 3 институтов) выполняли данную работу по новой методике с помощью Образовательного портала, который активно внедряется в учебный процесс. Остальные тестировались традиционным способом.

Возможности Образовательного портала позволяют проводить автоматическую обработку результатов ВК и получать дифференцированные результаты тестирования по группам, студентам, вариантам и заданиям.

Таблица оценок всех студентов выбранной *группы*, расположенная в разделе Тесты и экзамены / Вариант / Суммарные баллы, отражает ФИО студента, ID пользователя, дату сдачи работы, время написания теста и итоговый балл (рис. 1). В таблице в поисковом режиме можно найти результаты конкретного студента, задав его фамилию или ID пользователя.

Диаграмма результатов *по варианту*, построенная в разделе Тесты и экзамены / Вариант / Статистика, показывает информацию о количестве студентов, получивших баллы в диапазонах [0-1], >[1-2], >[2-3], ..., > [9-10]. Там же можно просмотреть общее количество сданных работ, возможный итоговый результат, и статистическую информацию, такую как среднее значение, медиана, мода, нижний и верхний квартили, стандартное отклонение. Для варианта №1 эта информация представлена на рис 2.

Для индивидуальной работы со студентами и выявления пробелов в знаниях преподаватель имеет доступ к результатам каждого студента и возможность проанализировать допущенные им ошибки. Кроме этого портал позволяет выявить, какое количество студентов выбрали каждый из предложенных вариантов ответа на конкретное задание и процент студентов, правильно ответивших на все вопросы (рис. 3).

Анализ полученных результатов ВК позволяет выявить не только уровень знаний каждого студента-первокурсника, но и темы курса физики, с которыми студенты справились хуже всего (Тесты и экзамены / Раздел / Вопрос / ФИО). Для этого при составлении заданий необходимо заранее предусмотреть, чтобы каждый вопрос с одинаковым порядковым номером в каждом варианте был составлен на одну и ту же тему. Тестирование показало, что к таким темам относятся: законы сохранения импульса и энергии в механике (задание 3 части А, задание 1 части В); основы термодинамики (задание 5 части А); электростатика (задание 8 части А); электромагнитная индукция (задание 9 части А, задание 2 части В) и др.

Исходя из полученных результатов, для студентов с пониженным уровнем довузовской подготовки, преподаватель разрабатывает и применяет методы, направленные на доведение знаний, умений, навыков и компетенций студентов до уровня, необходимого для дальнейшего освоения ООП ВПО. Это индивидуальные и групповые консультации, рейтинговые часы, индивидуальные задания, обобщающие занятия, которые приводят к систематизации знаний.



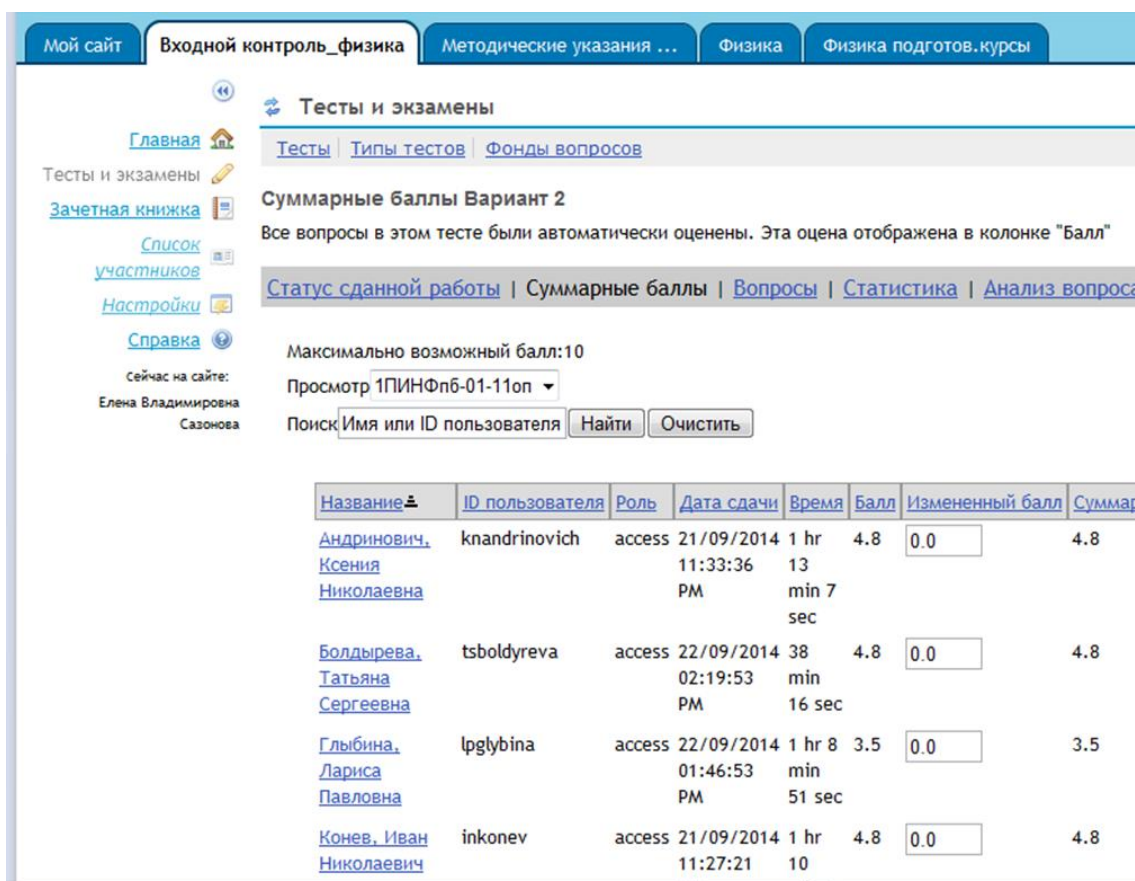


Рис.1. Вид страницы сайта с результатами (баллами) группы 1 ПИНФпб-01-11оп

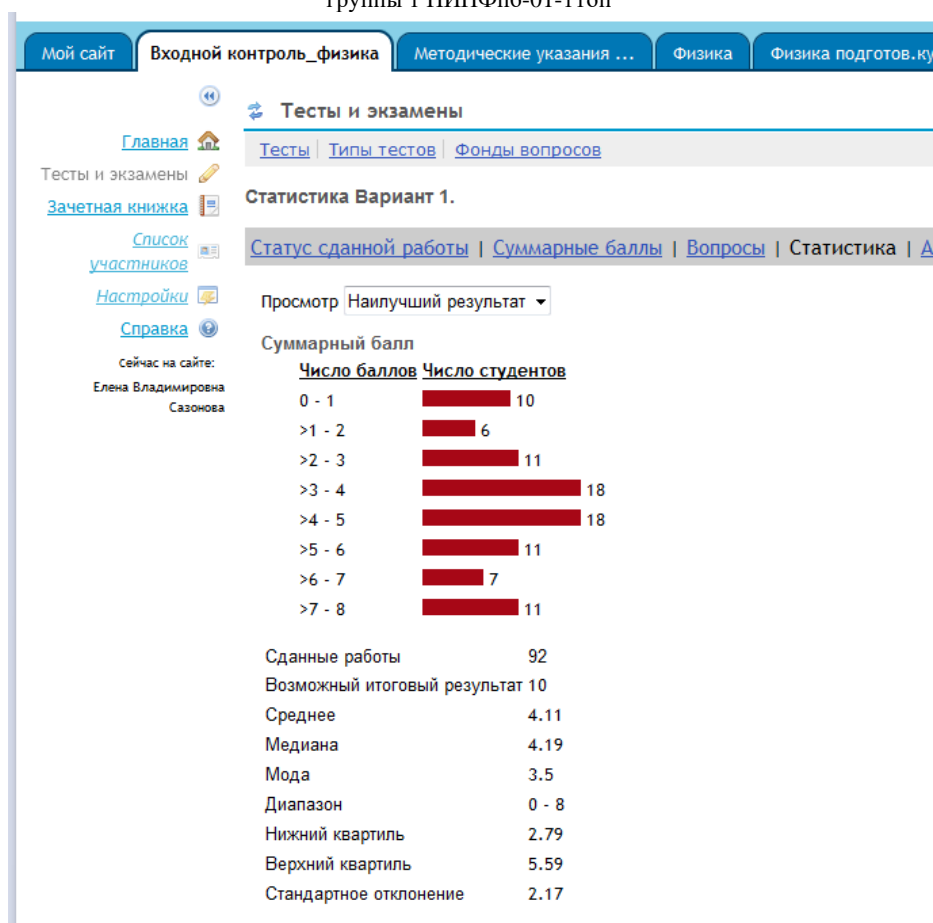


Рис.2. Статистика результатов по варианту №1

Раздел 1, Вопрос 5 (Выбор варианта ответа (единственный верный))  
 А5. В какой точке объем идеального газа минимален?

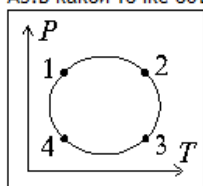


Рис. 3. Статистика результатов по конкретному заданию

Несмотря на множество возможностей использования портала для проведения входного тестирования, нельзя не отметить и некоторые недостатки. Во-первых, невозможность провести статистику результатов по студентам или конкретной группе, если работа в группе проводилась по нескольким вариантам; во-вторых, статистика результатов отображается на портале только для заданий с выбором ответа; в-третьих, при дистанционном формате проведения

тестирования увеличивается вероятность несамостоятельного выполнения заданий.

Таким образом, проведённый анализ результатов входного тестирования по физике в рамках Образовательного портала позволил сократить время преподавателя на обработку полученных результатов, определить уровень подготовленности первокурсников к изучению физики в вузе, выявить темы, требующие корректировки рабочих программ.

УДК378.14

*Е.В. Сазонова*

Череповецкий государственный университет

### Формирование профессиональных компетенций студентов ИТ-специальностей при обучении физике

Основными задачами современных вузов являются не только формирование у выпускников системы необходимых знаний, умений и навыков, но также и развитие способности и готовности применять эти знания в профессиональной деятельности. Введение образовательных стандартов третьего поколения (ФГОС ВПО) ставит перед образовательными учреждениями ВПО проблему выбора методов и технологий обучения, обеспечивающих процесс формирования у студентов профессиональных компетенций. Как отмечал Г.Гегель, индивид «не может определить цель своего действия, пока он не действовал». Наша задача – предоставить студентам возможность профессионального действия уже на первом этапе вхождения в профессию. Основными требованиями к профессиональному образованию ИТ-специалистов являются: интеграция профессио-

нального и предметного содержания, активность и самостоятельность студентов в процессе обучения.

К ИТ–специалистам, как правило, относятся студенты, обучающиеся по направлениям подготовки: «Информационные системы и технологии», «Программная инженерия», «Информатика и вычислительная техника», «Прикладная информатика» и др. Проблема формирования профессиональных компетенций студентов при обучении физике заключается в отсутствии мотивации к изучению физики, пассивности и незаинтересованности студентов в изучаемой дисциплине. Она должна быть реализована через активизацию учебно-познавательной деятельности при обучении, начиная с младших курсов.

Чтобы повысить познавательный интерес студентов усилить профессиональную направленность курса физики, в лекционный материал включаются

вопросы, объясняющие физические принципы работы компьютера и периферийных устройств. Строе-ние и архитектура компьютера изучается в школе и в вузе в рамках дисциплин «Информатика», «Архитектура ЭВМ и систем» и др., но с физической точки зрения эти вопросы не рассматриваются. Каждый, кто хоть раз работал на компьютере или печатал на принтере, возможно, задавал себе вопрос: «Как это работает?» Поэтому совершенно очевидно, что будущие IT-специалисты обязаны знать ответы на такие вопросы: как работает компьютер, принтер, сканер; как происходит запись, хранение и передача информации на различных носителях; как работает память компьютера; почему светится монитор компьютера; из каких материалов делаются экраны жидкокристаллических и других мониторов и т.д. Поэтому для формирования профессиональных компетенций бакалавров, обучающихся на специальностях, связанных с информационными технологиями, рассмотрение и обсуждение этих вопросов является нужным и важным.

В сети Интернет содержится много информации о современных компьютерах, печатных устройствах, памяти, средствах записи информации, но она, как правило, имеет не физическое содержание, и студенту 1-2 курса достаточно трудно найти, выделить и систематизировать по физическим признакам принципы работы этих устройств. Такой метод познания физических закономерностей наиболее близко отражает связь физики с будущей профессиональной деятельностью. Изучение материала происходит на

лекциях, практических занятиях, через написание рефератов и проведение исследовательских работ, участие в студенческих научных конференциях и т.д. При этом эффективными являются интерактивные методы: проблемная лекция, деловая игра, мозговой штурм и др. На современном этапе изучения физики широко используется особый метод познания – эксперимент, основанный на компьютерном моделировании. Поэтому компьютерное моделирование является важным аспектом, приближающим студентов к будущей профессиональной деятельности. Например, студентами была создана модель записи информации на CD, DVD, BD – диски, где в анимированном режиме показан процесс записи с помощью лазера (рисунок).

Ответы на вопросы, поставленные выше, и множество другого материала, имеющего непосредственное отношение к компьютерным технологиям, даны в учебном пособии «Прикладные аспекты физики», написанным автором данной статьи. В нем рассмотрены основные физические свойства и особенности современных материалов: активных диэлектриков, сегнетоэлектриков, пьезоэлектриков, электретов, полупроводников, жидких кристаллов, жидкокристаллических полимеров и др., и их применения в транзисторах, ячейках памяти и других структурных элементах для записи, воспроизведения, отображения, передачи и хранения информации. Особое внимание уделяется перспективным направлениям развития информационных технологий, таким как нанотехнологии и элементы спинтроники.

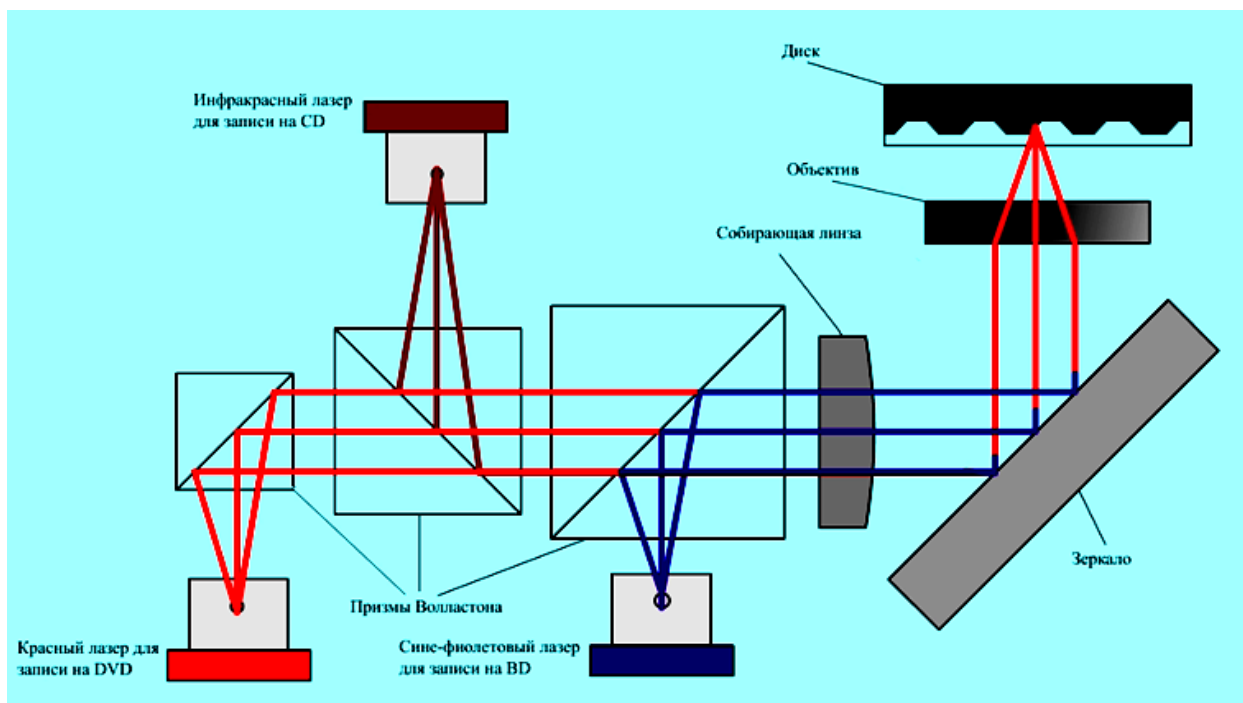


Рисунок. Оптическая запись информации

Изучение вопросов прикладного характера способствует углублению и расширению знаний в области физики и информационных технологий, повышению интереса к предмету, самостоятельности и

творческой активности студентов, что приводит к качественно новому уровню профессиональной деятельности IT-специалистов.

### Влияние речевого поведения матери на развитие ребенка раннего возраста

В настоящее время в психолого-педагогических, дефектологических, лингвистических исследованиях активно изучается такой феномен как речевое поведение матери. Так в работах отечественных и зарубежных исследователей рассматриваются следующие вопросы: синтаксическая сложность конструкций, употребляемых матерями в общении с детьми (К. Сноу), социокультурные традиции материнской речи (С.Н.Цейтлин, Е.Е. Ляксо), сопоставление особенностей материнского поведения с развитием детской речи (Д.Ингрэм, Д.Слобин, Р. Браун, А.Н. Гвоздев, Л.В. Сахарный, Л.В. Щерба и др.)

Речевое поведение матери влияет на весь ход психического развития ребенка раннего возраста, способствуя формированию оптимальной системы раннего общения «мать и дитя»: адекватное речевое поведение матери способствует формированию у ребенка базового чувства эмоционального комфорта, обеспечивающее доверительное и активное отношение к миру.

Своевременная коррекция, начиная уже с раннего возраста, неправильного речевого поведения матери способствует выравниванию и формированию состояния эмоционального благополучия ребенка раннего возраста, помогая дальнейшему благоприятному психическому развитию и социализации [5].

Согласно определению, приведенному в словаре-справочнике педагогического речеведения под редакцией Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской, речевое поведение – это «малоосознанная активность, проявляющаяся в образцах и стереотипах действий, усвоенных человеком либо на основе подражания чужим образцам и стереотипам, либо на основе собственного опыта» [10, с. 134]. В определении подчеркивается, что стремление (а порой необходимость) человека к осознанию тех или иных мотивов своих поступков в речевом поведении отсутствует.

Речевое поведение является формой речевого общения, его результатом выступают отношения между людьми (доброжелательные, недоброжелательные и др.) и эмоции, вызываемые тем или иным речевым поведением собеседников.

К внешним факторам речевого поведения как проявления субъективных отношений личности, согласно словарю С.Ю. Головина, относятся:

- 1) все внешние проявления физиологических процессов, связанных с состоянием, деятельностью и общением людей – поза, мимика, интонации и пр.;
- 2) отдельные движения и жесты;
- 3) действия как более крупные акты поведения, имеющие определенный смысл;

4) поступки – еще более крупные акты, как правило, имеющие общественное, социальное значение и связанные с нормами поведения, отношениями, самооценкой [11, с. 403].

Однако, наиболее полно отношение личности находит свое выражение в поступках людей, которые, как отмечал С.Л. Рубинштейн, являются "единицами" ее поведения.

В отечественных исследованиях феномен речевого поведения изучается как речевое поведение матери, нежели поведение отца. Как отмечает С.Н. Цейтлин, мужской стиль общения остается пока, к сожалению, неизученным [15]. Однако, по мнению автора, функции коммуникативных навыков поделены между родителями: «матери более внимательные и понимающие коммуникаторы, обеспечивающие максимум комфорта для ребенка и поощряющие его к этой деятельности, зато отцы лучше готовят детей к общению с незнакомыми взрослыми, что также необходимо» [15, с. 18].

В целом, как отмечают в своих работах М.Б. Елисеева, Е.Е. Ляксо, С.Н. Цейтлин речевое поведение матери – это система инстинктивных реакций матери во всей совокупности речевых действий и их форм в ответ на контакт со своим ребенком. Именно ее поведение в первые годы жизни ребенка создает необходимый для эмоционального и ведомого им когнитивного развития ребенка эмоциональный фон.

Проведенные на Западе исследования позволили С.Н. Цейтлин выделить императивный и декларативный стили общения матери [15]. При императивном стиле общения матери преимущественно предписывают ребенку, что ему делать (преобладают побудительные высказывания); при декларативном стиле матери рассказывают ребенку о происходящем (преобладают повествовательные и вопросительные высказывания). Как отмечает автор, в чистом виде эти стили встречаются редко, мать может переключаться с одного на другой в зависимости от своего настроения и настроения ребенка.

Материнский язык настолько специфичен, что получил на Западе название *motherese* (материнский). В последнее время вошел также в широкое употребление термин *child directed speech*, речь, адресованная ребенку.

На основе данных, приведенных в работе С.Н. Цейтлин, можно выделить следующие лингвистические особенности материнской речи:

- 1) отсутствие сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, обособленных конструкций, длинных рядов однородных членов;

2) структура используемых матерью простых предложений обычно не предполагает многоступенчатого подчинения элементов;

3) фразы, обращенные к ребенку, короче; содержат меньшее число компонентов, чем фразы, обращенные ко взрослому

4) вопросительные реплики обычно ярко интонационно окрашены, что облегчает их восприятие ребенком;

5) использование косвенных речевых актов, частотных вопросов, это вопросы типа: «Где папа?», «Где у Миши глазки?» и т. п.

Анализ работ зарубежных и отечественных исследователей позволил обратить внимание на биологические, социальные, психологические факторы формирования различного речевого поведения матери (Дж. Боулби, Е.В. Каплина, А.Г. Кошавцев, У.Крайн, Е.Е. Ляксо, В.С. Меренкова и др.).

Так в работах Е.Е. Ляксо, В. В. Ткачевой материнское поведение определяется физиологическими особенностями развития и состоянием ребенка раннего возраста [7], [14]. Автор отмечает, что характер детской патологии влияет на эмоциональные реакции матери, в том числе и ее речь. Наиболее изученными являются речевые аспекты взаимодействия в парах с детьми с синдромом Дауна. В этих работах указывается на более окрашенную речь матерей при обращении к больным детям.

Согласно данным, приведенным в исследованиях Е.Е. Ляксо, важным фактором влияния на формирование различного речевого поведения матери являются принятые в определенной культурной среде нормы материнского общения [7]. Так американские матери в отношении к 3-х месячным детям проявляют свой авторитет и повелительно общаются с ребенком: их речь более информативна, японские мамы – приближают свое поведение к поведению ребенка, они меньше использовали голоса, больше – тактильных контактов.

В качестве отдельного социального фактора, как отмечают Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова, можно выделить опыт общения ребенка с разными людьми, который снимает большое количество страхов, связанных с разлукой с матерью, что влияет на лучшую адаптацию ребенка к яслям [12].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что наиболее изученными являются психологические факторы материнского поведения: характер родительского отношения (интегральное принятие или отвержение ребенка, межличностная дистанция, формы и направление контроля, степень удовлетворения потребностей ребенка (Р.В. Овчарова, С.Н. Цейтлин)), психологические особенности самой матери, связанные с эмоциональным состоянием и развитием (В.С. Меренкова).

Рассмотрим подробнее влияние психологических факторов на развитие ребенка раннего возраста.

Процессом, в котором осуществляется раннее взаимодействие матери и ребенка, является речевое общение. Так с момента своего рождения ребенок включается в процесс общения с окружающими его людьми и постепенно становится его объектом и

субъектом, поэтому его психическое развитие находится в зависимости от используемых матерью речевых высказываний, в целом характера речевого общения (способов воздействия, средств общения, речевых действий) [2].

По данным А.Я. Варги, Р.В. Овчаровой, Э. Эйдемиллера, Е.А. Савиной, Е.О. Смирновой, Я.Т. Сафоновой, Е.И. Цымбал, Е.Н. Волковой переживание ребенком своей защищенности или незащищенности связано с характером родительского отношения к нему. В понимании данных авторов, как отмечает Р.В. Овчарова, родительское отношение как один из структурных компонентов родительства, является эмоционально-ценностным компонентом в структуре родительства, реализующимся в поддержании контакта с ребенком, формах контроля и воспитания взаимоотношениями [9].

Согласно исследованиям В.С. Меренковой, на характер отношения оказывает влияние способность матери осознавать свои эмоции [8]. Так чем выше эта способность, тем легче мать справляется с процессом воспитания (более разнообразно её поведение и более ответственные решения она принимает при уходе за ребёнком), тем большее удовольствие получает она при взаимодействии с ребёнком. Тогда как матери, имеющие более низкий уровень развития эмоционального интеллекта, в силу большей напряжённости труднее находят адекватные методы взаимодействия с ребёнком: чаще всего реагируют на биологические потребности, чем аффективные; не вступают в общение с ребенком по его просьбе, не дают ему самому проявлять заинтересованность в общении и др.

Результатом недостаточной осознанности матерью собственных эмоциональных состояний является эмоциональное отвержение ребенка, проявляющееся в таком характере действий, как глобальное недовольство ребенком (он не такой умный, умелый, красивый), раздражение и злость за его неумелость или интроектно на самого себя как «недостаточно хорошего родителя» [13]. Не осознавая данные переживания, родитель может их маскировать преувеличенным вниманием и заботой. Проявлением скрытого эмоционального отвержения, как отмечают Е.А. Личко, Э. Эйдемиллер, выступает избегание родителем тесных (телесных) контактов в общении с детьми: родитель не гладит ребенка по голове и не берет его на руки [6], [16].

Отвержение часто связано с неадекватными родительскими ожиданиями по поводу ребенка (Э. Эйдемиллер, В. Юстицкис), чаще встречается у молодых родителей с не сформированным чувством материнства отцовства, присуще «пожилым» родителям, обладающим доминантными тревожно-мнительными и гиперсоциализированными чертами характера (А.И. Захаров [3]).

Таким образом, родительское отвержение блокирует формирование базовой потребности ребенка в переживании своей психологической защищенности, что в дальнейшем станет источником многих психологических проблем: у ребенка наблюдается низкий эмоциональный фон, тонус, уровень познавательной активности снижен.

Кроме эмоционального отвержения к переживанию ребенком своей незащищенности приводит нарушение определенного баланса принадлежности-автономии.

По данным А.Г. Кошавцева, матери детей с неправильной привязанностью (по типу симбиоза) не смогли воспринять элементарные приемы по контролю над кормлением, всегда шли на поводу у ребенка, не проявляли терпения в общении с ним [4]. Симбиоз нередко сопровождается гиперопекой, которая, по мнению А.И. Захарова, обусловлена тревожно-мнительными и гиперсоциализированными чертами характера родителей [3].

В то время как мать с правильной привязанностью умеет различить плач ребенка и предлагает не любой, а адекватный отклик (переодеть, взять на руки, накормить). Матери с надежной привязанностью в возрасте 10–12 месяцев различают алиментарный жест ребенка, то есть, понимают, чего хочет ребенок.

Исследования Н.Н. Авдеевой показали, что надежная привязанность формируется на высоком уровне активности ребенка: во время бодрствования, кормления [1]. Режимные моменты должны сопровождаться общением. В основе надежной привязанности лежат последовательность и отзывчивость матери к сигналам младенца, желание реагировать на эмоциональном уровне, отсутствие амбивалентного отношения.

Таким образом, тип привязанности закладывается в раннем детстве и влияет на поведение ребенка в будущем. В 15 месяцев надежно привязанные дети проявляют большую самостоятельность, энергичность, любознательность. Негативным фактором формирования состояния эмоционального благополучия ребенка является нарушение степени удовлетворения потребности ребенка в общении с матерью.

Отечественные исследователи, говоря о развитии детей раннего возраста, подчеркивают влияние раннего эмоционального контакта матери на появление общения (Л.С. Выготский, М.И. Лисина, С.Ю. Мещерякова, Г.Х. Мазитова, Н.Н. Авдеева и др.). В том случае, если взрослые не разговаривают с ребенком с первых дней жизни, то появление первого контакта – взгляда глаза в глаза, обнаруживается гораздо позже, и как результат происходящего – задержка психического развития.

Таким образом, проанализировав психологические факторы, мы подробно рассмотрели влияние материнского поведения на развитие ребенка раннего возраста. В качестве главного вывода хочется отметить, что характер речевого поведения матери в раннем возрасте оказывает огромное влияние на дальнейшее психологическое развитие ребенка: формирование чувства психологической защищен-

ности ребенка, своевременное формирование аффективно-личностных связей, хороший эмоциональный тонус, положительный эмоциональный фон, высокий уровень познавательной активности. Своевременная коррекция негативного влияния психологических факторов речевого поведения матери на развитие ребенка, неконструктивных форм самого поведения помогут устранить ранние причины психических дезадаптаций, начиная уже с раннего возраста.

#### Литература

1. Авдеева Н.Н., Хаймовская Н.А. Зависимость типа привязанности ребенка к взрослому от особенностей взаимодействия (в семье и доме ребенка) // Психологический журнал. – 1999. – №1. – С.39-48
2. Елисеева М.Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.
3. Захаров А.И. Семейное воспитание и его дефекты // Социальная психология личности / Под ред. А.А. Бодалева. – Л.: Знание, 1974. – С.189-206.
4. Кошавцев А.Г. Послеродовые депрессии и материнско-детская привязанность. – М.: Сотис, 2005.
5. Леханова О.Л. Формирование невербальных основ речи в доречевой период // Инновационные подходы к профилактике нарушений развития / Под ред. М.И. Лынской, Ю.А. Покровской. В 2 ч. Часть 1. – М.: ЛОГОМАГ, 2012. – С. 56-66.
6. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. 2-е изд., доп. и перераб. – Л.: Медицина, 1983.
7. Ляко Е.Е. Вокально-речевое развитие ребенка в первый год жизни // Российский физиологический журнал. – 2003. – Т.89. – № 2. – С. 207-218.
8. Меренкова В.С. Влияние эмоционального реагирования матери на здоровье детей раннего возраста // Воспитание дошкольников. – М.: Изд-во Солютис, 2013. – С. 24-29.
9. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2003.
10. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / Сост. Т.А. Ладыженская, А.К. Михальская. – М.: Изд-во Флинта, 1998.
11. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Голловин. – М.: Изд-во АСТ, 2003.
12. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Развитие общения детей со сверстниками. Игры и занятия с детьми раннего возраста. – М.: Изд-во Мозаика-Синтез, 2008.
13. Старостина Ю.А. Телесный код культуры в поведении матери // Сибирский филологический журнал. – Новосибирск: Изд-во ННИГУ, 2000. – С. 193-202.
14. Ткачева В.В., Левченко И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 2008.
15. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2000.
16. Эйдемиллер Ю.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2001.

### Картирование слов детьми 4-6 лет

Ключевой характеристикой метаязыковой способности является сознательное отношение к языку и речи [7, с. 18].

А.Н. Корнев отмечает, что «для перехода от неосознанных метаязыковых представлений к осознанному минимальным условием является наличие среды, активно использующей письменные сообщения» [3, с. 54] (Ср.: Концепция эмерджентной грамотности). «Графическое слово становится как бы моделью для картирования (mapping) фонетического слова. Регулярность соотношения звуков и обозначающих их букв (как количественно, так и качественно), облегчает подобное картирование» [3, с. 54]. Например, в ходе анализа написаний Даши Ф. (6.9) установлено, что в таких словоформах, как *мама, папа, упала, мы, была, дом* девиации не отмечены: графофонемные соответствия переданы верно, подобные написания определяются произношением.

Речь ребенка в онтолингвистике рассматривается как объект междисциплинарных исследований, поэтому необходимо указать на пограничный характер исследования при описании орфографического портрета ребенка дошкольного и младшего школьного возраста.

Письмо детей дошкольного возраста и детей младшего школьного возраста рассматриваются с нескольких сторон в лингвистике, психологии, методике преподавания русского языка:

- особенности развития в онтогенезе (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, В.Ф. Жуйков, А.М. Шахнарович, А.Н. Корнев, Е.Д. Божович и др.);
- описание характерных черт письма ребенка с лингвистической точки зрения (А.Н. Гвоздев, Д.И. Богоявленский, С.Н. Цейтлин, Г.М. Богомазов, Н.П. Павлова и др.);
- вопросы формирования нормативного орфографического письма с методической точки зрения (А.М. Пешковский, Н.С. Рождественский, Н.Н. Алгазина, М.Р. Львов, М.М. Разумовская и др.).

Лингвисты и психологи выделяют этапы усвоения ребенком письма, которые дополняют друг друга, с учетом того, что «история развития письма начинается с возникновения первых зрительных знаков и опирается на ту же естественную историю рождения знаков, из которых родилась речь» [1, с. 211].

Ребенок, наблюдая за письменной речью, начинает проявлять себя и в качестве активного деятеля. Желание «написать что-либо» проявляется в первую очередь в пиктографическом письме и письме каракулей: «Ребенок обнаруживает тенденцию записывать короткие слова или фразы штрихами соответствующей длины, а длинные – большим количеством каракулей» [6, с. 117], затем «штрихи и каракули постепенно заменяются осмысленными фигурами и картинками, а они в свою очередь уступают место письменным знакам» [6, с. 117]. Дальнейшей стадией лингвистами выделяется письмо по типу спеллинга, как отображение на письме комплекса букв. Ребенок «перерисовывает» слово (подписи в рисунках).

Главная роль в данном случае отводится зрительной памяти. Ключевым моментом является то, что первоначальное усвоение письма происходит в процессе естественного развития ребенка, а не под влиянием специально организованного обучения

При этом роль на письмо детей оказывает влияние насыщенная письменной речью среда: нормативное написание слов, с графическим образом которых ребенок часто встречается в жизни: *ВЫХОД, чай, магазин* (орфография по типу спеллинга) и постоянно увеличивающийся графический лексикон ребенка: «... при богатом графическом лексиконе возможны проблемы с его актуализацией в процессе письма. Под внутренним графическим лексиконом мы понимаем некий индивидуальный набор графических единиц, имеющийся в распоряжении каждого грамотного человека. Феномен «врожденной грамотности», по-видимому, заключается в богатстве внутреннего графического лексикона и легкости процесса его актуализации в процессе письма» [11, с. 94].

На связь жеста и письменного знака указывают «каракули», производимые ребенком и словесное условное обозначение в играх детей. Наблюдения за детьми 4-5 лет показывают, что ребенок не только использует «каракули» для письма, но и в последствие расшифровывает их: Трофим М. (4.7) пишет поздравление для мамы, которое представляет собой ряд вертикальных палочек, соединенных дугами и пробелов, закончив, он зачитывает свое поздравление: «*Мама, поздравляю тебя с 8 марта! Желаю счастья!*».

Ребенку для написания слова необходимо выделить звук, обозначить его буквой, запомнить данную букву и написать. Буква выступает как определенный абстрактный знак-символ, который неразрывно связан с предметом: «*ВЭ – Варя*», «*Мои буквы В, А, Р, Я. Варя*» (Варя Ж., 4.5), «*К – это моя буква*» (Катя Г., 5), «*У меня пять букв*» (Настя Х., 5.1). Ребенок принимает условность буквенного знака: *друзя м* (медведь) *п* (поросенок) *з* (заяц) *м* (медвежонок) *ч* (чебурашка) (подпись под рисунком, на котором изображены животные) (Оля С., 6).

Сложность кодирования фонемного состава записываемых слов заключается в том, что процесс письма ребенка не автоматизирован. Трудность вызывает не только выбор буквы, но и ее графическое обозначение. Когнитивные особенности восприятия оказывают влияние на распространение начертательных девиаций в письме детей дошкольного возраста и учеников 1 класса. Среди них: зеркальное написание букв с элементом в качестве оси симметрии: Я, К, Р, Б, Ю, Г, В, Е, Ч: *бар* (начертательная девиация) *ан* (Ваня В., 6), отметим что наиболее часто встречающаяся начертательная девиация, встречающаяся в наших наблюдениях – зеркальное написание буквы Я, возможно, это связано со стремлением ребенка к обобщению и аналогии: Я как Р, В и др.; начертательные девиации написания букв С и Э, Ё, Е и З и др.; смешение букв, имеющих похожее



начертание: И – Ы, И – Н, В – Р, Л – А, Т – Г и др.: *плпа* (папа) (Рома Т. 5), *чяоики*(часики) (Оля С., 6), *дел* (дед) (Оля С., 6), *мошли* (пошли) (Даша Ф., 6.10), *арьус* (арбуз), *ьяушка* (бабушка) (Ваня В., 6) (ребенок воспринимает букву Ъ как Б); недописание элемента буквы: Ю, Щ, Ц и др.: *попугаи* (попугай) (Слава В. 4.7); использование лишнего элемента, в том числе и для украшения буквы.

Для непрерывного письма используются те буквы, в написании которых ребенок уверен: *арипараор* (Карина Т., 4.1); встретились примеры «придумывания» слов (комбинации из знакомых букв): *чаквыаг-фвбчж мл* (Даниил Г., 6.3).

Ю.И. Фаусек, характеризуя метод обучения письму и чтению по М. Монтессори отмечает важность косвенной подготовки к процессу письма: ощупывание предметов, способность находить сходство предметов, материала с предметами окружающей обстановки [10]. Дети дошкольного возраста, желая показать, что они знают, делятся своими открытиями: «*Похожие буквы*» (рассуждает Катя Г., показывая на кубиках буквы Е и Ё, продолжает искать, находит С и Э: «*Половинки одного бублика*»). Признание взаимосвязи между процессами овладения устной и письменной речью привело к пониманию грамотности с точки зрения целостного подхода к языку (Field, Spangler 1995). Сторонники подхода к языку как целостности ставят в центр концепцию эмерджентной грамотности, в которой развитие представлено не только рядами результирующего развития, но и возникновением совершенно новых рядов, «восходящего развития, внезапно выносящего на поверхность новое качество» [4, с. 476].

Наряду с написанием отдельных букв и буквенных последовательностей в письме детей появляются написания целых слов как «замороженных форм», в которых ребенок при кодировании не использует фонемное кодирование, а пишет слово из своего графического лексикона по памяти, в данном случае основным является умение запомнить и воспроизвести буквенный состав слова (spelling) [2, с. 15].

В наблюдениях за письмом детей встретился случай, когда ребенок пишет слово *ВЫХОД* без девиаций, наряду с написанием последовательности букв: *ма выход ообопо* (Дима К., 6): «...буквы, использованные в написании, не отражают фонетического состава звучащего слова, графические элементы, составляющие его, никак не соотносятся со звуковыми единицами языка. По сути дела такие написания представляют собой простой символ, называющий конкретный объект» [5, с. 255].

Наиболее распространенными словами являются слова мама, папа, имя ребенка. Дети 4-5 лет на вопрос о том, умеют ли они писать, утвердительно отвечают: «Да», среди «любимых слов» (слова, написание которых известно детям) чаще всего встретились слова: мама, папа, имена детей: *серёжа*, *ира* (Серёжа Е. 4.10), *катя* (Катя Г. 4.6), *тася варя* (Варя Ж. 5), *стол чашка мама папа* (Максим З., 6), *папа* (Слава А., 6).

Наблюдения за письмом детей 4-5 лет показывают, что при написании подобных слов дети не ис-

пользуют проговаривание и деление слова на звуки, они рисуют графический облик слова: *Серёжа дед папа мама весна* (Серёжа Е., 4,6), при этом графический облик слова может искажаться: *тим* (Трофим) (Трофим М., 5), *тася варя чашк* (Тася, Варя, чашка) (Варя 4, 10). В данном случае необходимо указать на то, что репрезентации слов в памяти носят зрительный характер. В когнитивной психологии опознание слов рассматривается с точки зрения трех гипотез:

1. Гипотеза графемного кодирования: репрезентации в памяти носят зрительный характер;

2. Гипотеза фонематического кодирования: зрительная входная информация преобразуется и кодируется фонологически;

3. Гипотеза двойного кодирования: зрительный и фонологический коды параллельно участвуют в процессе восприятия [9, с. 342].

Дети начинают усваивать буквы в соответствии с их алфавитным значением: «*Напишу букву Б*» (Катя М., 4.5), пишет, рассматривает её: «*БЭ баран, бублик*».

Анализ написаний детей дошкольного возраста показывает, что детьми в большей степени освоены алфавитные значения русских букв: *палма* (пальма) (Настя Х. 4.6), *слон* (Катя Р. 4.6), *мама* (Даша Ф., 6.7), *кот* (Алиса К., 6).

Отсутствие написаний типа *покет*, *молина* указывает на усвоение детьми дошкольного возраста близких к алфавитному значений букв: *памазала*, наряду с преобладанием у ребенка стратегии «пишу, как слышу» при письме, о чем свидетельствуют фонетические написания типа *какда,памазала*.

В письме детей 4-5 лет встретились специфические девиации (по А.Р. Лурии, А.Н. Корневу, И.Н. Садовниковой). Материалом для исследования являются спонтанные записи детей; письмо, по просьбе воспитателя, тех слов, написание которых известно ребенку. Рассмотрим графические девиации, которые встретились в письме детей 4-5 лет.

1. Антиципации: *ненот* (енот) (Слава В., 4.7).

2. Перестановка звуков: *жиаре* (жираф) (Катя Р. 4.6), *актя* (Катя) (Ксюша К., 5) *шра* (шар) (Маша С., 4.4.), отметим, что у ребенка представлены различные варианты, что свидетельствует о том, что не только звуковой анализ, но и графическое оформление слова представляет для ребенка трудность: *шра шар шаг* (Маша С. 4.4).

3. Персеверации (повторение отдельных звуков): *поздравляю* (поздравляю) (Катя Р. 4.6), *белеет* (билет) (повторение ударного звука) (Рома Т., 5.1) (Рома Т., 5.1).

4. Слоговые элизии: *Тим* (Трофим) (Трофим М., 5), *стра* (сестра) (Слава В. 4.7), *палю* (поздравляю) (Катя Г., 4.6), *абс* (арбуз), *апс* (апельсин), *абк* (абрикос) (Соня В., 5).

5. Пропуск ударного гласного: *белт* (билет) (Настя Х., 4.6), *вернка* (Вероника) (Слава В. 4.7).

6. Консонантное письмо: *сли* (слон) *крл* (крокодил) *сл*(слон) (Катя М. 5).

Как отмечает И.Н. Садовникова «Своеобразное искажение фонетического наполнения слов возникает в устной и письменной речи по типу явлений про-



грессивной и регрессивной ассимиляции: персеверации и антиципации... В основе ошибок лежит слабость дифференцировочного торможения» [8, с. 33 – 34]: *поздравляю* (поздравляю) (Катя Р. 4.6).

Литература

1. *Выготский Л.С.* Предыстория письменной речи // Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика. – 1983. – С. 207–233.
2. *Корнев А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей. – СПб., Дом «МиМ». – 1997.
3. *Корнев А.Н.* Некоторые соображения по поводу психологических и нейролингвистических механизмов овладения письмом // Проблемы детской речи – 1998. Доклады всероссийской научной конференции / Ред. сост. Р.Л. Смулаковская, Череповец: ЧГУ, 1998. – С. 53–56.
4. *Крайг Г.* Психология развития. – СПб.: Питер, 2003.
5. *Кузьмина, Т.В.* Оперативные единицы письма в детской письменной речи // Онтолингвистика – наука 21 века: материалы междунар. конферен., посвящ. 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. И.А. Герцена (4 – 6 мая

2011 г., Санкт-Петербург) / редкол. Т.А. Кругликова (отв. ред.) и др. – СПб.: Златоуст, 2011. – С. 252–258.

6. *Немов Р.С.* Психология. В 3 кн. Кн. 2.: Психология образования. – М.: ВЛАДОС, 2003.
7. *Овчинникова, И.Г., Силантьева, М.С.* К определению метаязыковой способности ребенка // Проблемы детской речи – 1998. Доклады всероссийской научной конференции / Ред. сост. Р.Л. Смулаковская. – Череповец: ЧГУ, 1998. – С. 14–18.
8. *Садовникова И.Н.* Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: Владос, 1995.
9. *Солсо Р.Л.* Когнитивная психология. – М.: Тривола, 1996.
10. *Тaubман В.В. Фаусек Ю.И.* Теория и практика детского сада Монтессори. – Л.; М., 1923.
11. *Цейтлин С.Н.* Некоторые проблемы исследования процесса усвоения письма ребенком // Проблемы детской речи – 1998. Доклады всероссийской научной конференции / Ред. сост. Р.Л. Смулаковская. – СПб.; Череповец: ЧГУ, 1998. – С. 93–95.

УДК 376

**В.А. Самигуллина, И.А. Букина**

Череповецкий государственный университет

**Исследование коммуникативных умений у лиц с ОВЗ**

В современной России вопросу образования и развития людей с ограниченными возможностями здоровья уделяется большое внимание. Внедрение инклюзивного образования приводит к необходимости постоянного взаимодействия людей с ограниченными возможностями здоровья и окружающей средой. Формирование и развитие коммуникативных навыков у людей с ограниченными возможностями здоровья становится приоритетной задачей в коррекционно-педагогической работе.

Учитывая особенности коммуникативных навыков у людей с ограниченными возможностями здоровья, их возрастные особенности, а также значимость общения для успешной социализации, мы определили следующую цель нашего исследования: определение уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений.

Для достижения поставленной цели нами предусматривалось решение следующих задач:

- определить уровень коммуникативных умений, которые включают в себя не только оценку собеседника, определение его сильных и слабых сторон, но и умение установить дружескую атмосферу, умение понять проблемы собеседника;

- определить уровень коммуникабельности человека;
- выявить способ общения в различных коммуникативных ситуациях

Для решения поставленных в работе задач в исследовании были использованы следующие методы: тестирование, анализ, метод математической обработки данных.

Метод тестирования помог определить уровень коммуникативных умений и коммуникативной компетентности группы людей с ОВЗ. Тест – стандартизованное задание, результат выполнения которого позволяет измерить психологические характеристики испытуемого [1]. Таким образом, целью тестового исследования является испытание, диагностика определенных психологических особенностей человека, а его результатом – количественный показатель, соотносимый с ранее установленными соответствующими нормами и стандартами.

Были использованы следующие методики:

- 1) тест оценки коммуникативных умений [2, с. 50-53];
- 2) оценка уровня общительности (тест В. Ф. Ряховского) [3, с. 52-55];
- 3) тест коммуникативных умений Михельсона (Перевод и адаптация Ю. З. Гильбуха) [4].

Тест оценки коммуникативных умений позволяет оценить респондента, как собеседника, определить его сильные и слабые стороны, умение установить дружескую атмосферу, умение понять проблемы собеседника. Тест состоит из 25 ситуаций из них надо выбрать те, которые вызывают неудовлетворение, досаду, раздражение при беседе с любым человеком.

Оценка уровня общительности – тест В.Ф. Ряховского, дает возможность определить уровень коммуникабельности человека. Тест состоит из 16 вопросов на которые следует отвечать используя 3 варианта – «да», «иногда» и «нет».

Тест коммуникативных умений Михельсона (Перевод и адаптация Ю. З. Гильбуха) предназначен для определения уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений. Данный тест представляет собой разновидность теста достижений, то есть построен по типу задачи, у которой есть правильный ответ. В тесте предполагается некоторый эталонный вариант поведения, который соответствует компетентному, уверенному, партнерскому стилю. Степень приближения к эталону можно определить по числу правильных ответов. Неправильные ответы подразделяются на неправильные «снизу» (зависимые) и неправильные «сверху» (агрессивные). Опросник содержит описание 27 коммуникативных ситуаций. К каждой ситуации предлагается 5 возможных вариантов поведения.

Авторами предлагается ключ, с помощью которого можно определить, к какому типу реагирования относится выбранный вариант ответа: компетентному, зависимому или агрессивному. В итоге предлагается подсчитать число правильных и неправильных ответов в процентном отношении к общему числу выбранных ответов.

Для эксперимента была сделана выборка из членов *Вологодской региональной общественной организации молодых инвалидов «АРЕОПАГ» в количестве 10 человек, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, слуха, зрения, ДЦП. Средний возраст участников 20-25 лет, 5 мужчин, 5 женщин.*

По результатам теста оценки коммуникативных умений было выявлено: 5 человек имеют недостатки в общении, им присущи критическое отношение к высказываниям, могут делать поспешные выводы, искать скрытый смысл, монополизировать разговор; 4 человека могут считаться по результатам теста, хорошими собеседниками, но иногда отказывают собеседнику в полном внимании; 1 человек показал очень высокую степень раздражения при общении, не умение слушать другого человека.

Следующая методика по определению коммуникабельности человека – тест В. Ф. Ряховского. Оценка результатов данного теста представлена в табл. 1.

Таблица 1

**Результаты теста В.Ф. Ряховского**

Очки	30-31	25-29	19-24	14-18	9-13	4-8	3-0
Количество испытуемых	1	3	1	2	3	0	0

Из таблицы 1 мы видим, что в данной группе испытуемых отсутствуют чрезмерно общительные люди, трое имеют достаточно высокий уровень общительности, любопытны, разговорчивы, охотно знакомятся с новыми людьми, любят бывать в центре внимания, никому не отказывают в просьбах, хотя не всегда могут их выполнить, им недостает усидчивости, терпения и отваги при столкновении с серьезными проблемами. Двое показали нормальную коммуникабельность, но не любят шумные компании и экстравагантные выходки. Остальные показали более низкий уровень коммуникабельности, 1 человек по результатам теста некоммуникабелен.

Следующей была проведена диагностика по методике коммуникативных умений. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Результаты теста коммуникативных умений. Соотношение типов реагирования на коммуникативные ситуации**

испытуемые	зависимое	компетентное	агрессивное
1ж*	18	9	0
2ж	15	11	1
3ж	12	15	0
4ж	10	15	2
5ж	7	19	1
6м	11	14	2
7м	9	15	3
8м	9	16	2
9м	12	11	4
10м	10	7	10

\*Ж – женщина; М – мужчина

По данным которые отражены в таблице 2 можно сделать выводы: тестируемы мужчины с ОВЗ более склонны к агрессивному типу реагирования, у всех участников наблюдается зависимый и компетентный тип реагирования.

Анализ по блокам умений представлен на рисунке. Из рисунка мы видим, что наиболее зависимый тип реагирования проявляется в умении вступить в контакт с другим человеком, что может быть обусловлено вынужденной изоляцией от постоянного (повседневного) общения. Агрессивный тип реагирования может быть выбран в ситуациях, где необходимо реагировать на несправедливую критику и реагировать на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника. Большой показатель компетентности был выявлен в реагирование на справедливую критику и умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать «нет».

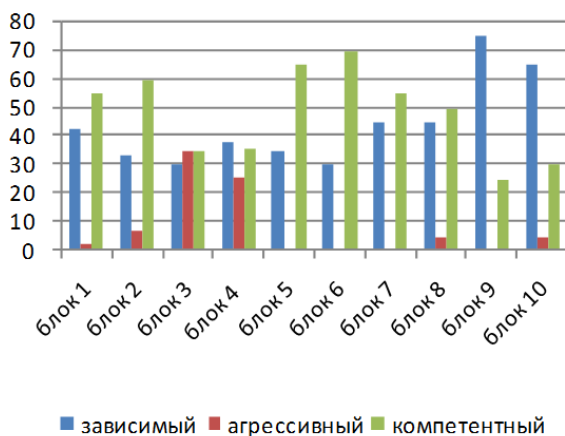


Рис. 1. Соотнесение показателей типа реагирования по блокам коммуникативных умений

По результатам проведенного исследования видно, что молодые люди с ограниченными возможностями здоровья испытывают определенные трудности при общении с другими людьми, недостаточно владеют навыками слушания. Причины возникновения коммуникативных проблем обусловлены ограниченностью круга общения (все участники учились в специальных (коррекционных) учебных заведениях или дистанционно на дому). Необходимость контактов со сверстниками, различными специалистами и обществом в целом зачастую приводят к социальному стрессу, на фоне которого возможно развитие особых психологических переживаний, таких как: УДК 372.853

страх самовыражения; ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, речи; ожидание негативных оценок и неадекватной реакции со стороны общества.

Приоритетной задачей по развитию коммуникативных навыков у данной группы людей можно считать перестановку акцентов с монологической речи и пассивного слушания на диалог. Для формирования коммуникативных качеств личности подходят такие методы воздействия, которые могут позволить человеку взглянуть на тенденции в собственном поведении, понять особенности своих мотивов и установок. К таким методам воздействия на социально-психологическую структуру личности относится, в частности, социально-психологический тренинг.

#### Литература

1. Общая психология. Словарь. / Под ред. А.В. Петровского. – 3-е изд., перераб. и доп.. – М.: Просвещение, 1986.
2. Психологические тесты. Т. 1: [В 2 т.] / Под ред. А.А. Карелина. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 312с.
3. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 1999. – С. 52-55.
4. Тест коммуникативных умений Михельсона: Перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха. – URL: <http://testoteka.narod.ru/mlo/1/10.html>

**А.В. Самофал**

Череповецкий государственный университет

### Домашние опыты по физике при изучении оптики в вузе

Одной из особенностей курса физики является её экспериментальный характер. Это обусловлено с одной стороны тем, что основные этапы формирования физических понятий (наблюдение явлениями, введение величин его характеризующих) не могут быть эффективными без применения физических опытов, где студент вступает в контакт с предметами и явлениями.

В процессе изучения физики такой контакт создается при постановке учебного физического эксперимента, структура которого лекционные демонстрации – работы физического практикума – домашние опыты. Последнее звено данной цепочки используется преподавателем не всегда. Между тем активизация этого звена в процессе обучения разнообразней формы домашних заданий, а также ставит перед студентами проблему, решение которой возможно лишь путем самостоятельного исследования. Эти опыты проводятся студентами в домашних условиях с использованием подручных средств и предметов домашнего обихода. Они позволяют наблюдать повседневные явления, окружающие студента.

На этот аспект обращал внимание академик П.Л. Капица, отмечавший, что необходимо стремиться

показать физические явления так, чтобы оно не было оторвано от жизни [1]. По мнению автора это будет способствовать уничтожению самой большой болезни нашей учёбы – её абстрактности, когда знание существует само по себе, а жизнь идёт сама по себе. Ведь многие достижения физики были выведены из наблюдений над жизнью.

Как известно критерием истинности того или иного заключения является результат эксперимента. Явно недостаточная экспериментальная и демонстрационная база вузовских лабораторий заставляет сокращать количество лабораторных работ и демонстрационных экспериментов, что приводит по нашему мнению к искажению восприятия физики студентами как целостной науки об окружающем мире. Для ликвидации этого недостатка рассмотрим несколько домашних экспериментальных заданий.

#### *Демонстрация опыта Юнга.*

В затемненной комнате на оконное стекло закрепляют черный лист бумаги, предварительно в котором с помощью лезвия безопасной бритвы сделана продольная прорезь. Затем берут второй лист бумаги, в котором делают две прорези на близком расстоянии друг от друга. Выбирают уличный фо-

нарь, расположенный на удаленном расстоянии от наблюдателя. Перемещая лист бумаги с двумя прорезами относительно щели в листе, закрепленном на стекле, наблюдают интерференционную картину. Качество интерференционной картины зависит от ширины двойной щели в листе бумаги. Более качественную щель можно изготовить следующим образом.

Надо взять круглый керамический магнит диаметром 2,5 – 3,5 см, посередине его натянуть металлическую проволоку толщиной 0,05 мм. Концы проволоки приклеить к боковым граням магнита клеем БФ-2. По обе стороны от проволоки на расстоянии равном примерно половине её диаметра приложить лезвие безопасной бритвы. При регулировке ширины щели между проволокой и лезвием наблюдение ведут через лупу. Магнит с двойной щелью держат в правой руке перед глазом и смотрят через неё на щель в листе, закрепленном на стекле.

#### *Интерференция света от тонкого слоя скипидара*

Для этого опыта надо налить воду в плоскую тарелку. На поверхность воды под углом приблизительно  $45^{\circ}$  бросают пучок света от карманного фонарика. Перемещения глаз находят отраженный пучок света, наливая тонкий слой скипидара в место падения пучка света от фонарика, наблюдают яркую разнообразную поверхность воды.

В качестве материала для получения тонкой пленки кроме скипидара можно использовать олифу или лак для ногтей. Жидкость на поверхность воды наносится с помощью спички, смоченной жидкостью.

#### *Интерференция при отражении света от тонкого слоя окисла образуемого на поверхности нагреваемого металла*

Как известно, при сильном нагревании хорошо отполированного металла на его поверхности образуется весьма тонкий слой окисла. При отражении света от этого слоя возникает явление интерференции. Пластина при этом кажется окрашенной в разные цвета. Это явление в технике называется «побежалых цветов». Толщина слоя определяет характер окрашивания. Для наблюдения этого явления с помощью пинцета берут лезвие безопасной бритвы и прогревают его над газовой плитой. Так как прогрев лезвия будет неравномерным то и окраска в разных местах пленки будет не одинакова.

#### *Интерференция света рассеянного мелкими частицами*

Надо взять обычное плоское зеркало и посыпать его пудрой. Затем снять рефлектор карманного фо-

нарика и поместить лампочку около уха, а зеркальце расположить на расстоянии вытянутой руки и рассмотреть изображение лампочки в нем. Изображение будет пересечено интерференционными полосами, расстояние между которыми уменьшается если придвигать зеркальце к себе.

#### *Наблюдение дифракции света*

Выбрав удаленный источник света, например, уличный фонарь, закрываем один глаз. В руку берем линейку и перекрываем изображение источника света. Перемещая линейку в горизонтальном направлении, наблюдаем, как только появиться изображение источника света, кромка линейки на участке перекрывающей источник света примет форму полумесяца.

#### *Оптическая модель рентгеноструктурного анализа*

Явления аналогичные методу рентгеновского анализа – методу порошка, можно наблюдать при прохождении света через толщи направленно расположенных мельчайших кристалликов. Источник света в этом случае оказывается окруженным дифракционными кругами получившими название «венцов». Для осуществления этого опыта надо взять лист оконного стекла размером 10\*10 см предварительно очищенный от пыли и нанести слой глицерина, после чего равномерно нанести слой ликоподия или же очищенный лист стекла от пыли поместить на несколько часов в морозильную камеру. Выбрав удаленный источник света, и перекрывая стеклянной пластиной этот источник, на пластине будем наблюдать дифракционные круги.

#### *Наблюдения с помощью короткофокусной линзы*

В обиходе имеется большое количество различных линз. Но приобрести линзу с малым фокусным расстоянием затруднительно. Но её можно заменить следующим самодельным приспособлением. Надо взять полоску жести размером 10\*60 мм, на конце которой просверлить отверстие диаметром 3 мм. Поверхность отверстия и обе стороны вокруг него смазывают маслом, которое затем с помощью пипетки в это отверстие вносится капля воды. Линза «готова».

Задания по выполнению домашних опытов выдаются на лекции. Результаты выполненных экспериментов обсуждаются на практических занятиях по решению задач.

#### Литература

1. *Капица П.Л.* Эксперимент. Теория. Практика: статьи, выступления – 2 – е изд., исп. и доп. – М.: Наука, 1997.

УДК 373.2

*Е.В. Самсонова, О.О. Замураева, А.В. Юрочкина*  
МБДОУ «Детский сад № 81»

**Управление развитием субъективной позиции воспитателей ДОУ  
как средство формирования профессиональной компетенции**

Стремительные перемены в социально-экономической жизни нашего общества объективно «диктуют» кардинальные изменения в духовно-психологическом облике людей. Современному человеку необходимо не только обладать развитыми адаптационными способностями, помогающими сегодня выживать, но и способностями изменять, радикально перестраивать сами жизненные условия, изменяясь и развиваясь при этом внутриличностно, управляя собственной жизнью, а не плывя по ее течению, становясь рабом обстоятельств. Естественно, что подобная философия жизни остро ставит вопрос о «Новом Педагоге», обеспечивающем не просто трансляцию готовых знаний, умений и навыков, безусловно, необходимых растущему ребенку, но и развивающего индивидуальность и творческое отношение к собственной жизни каждого ученика.

Инновационный проект «Управление развитием субъектной позиции воспитателей ДОУ как средство формирования профессиональной компетентности» реализуемый коллективом МБДОУ «ДСОВ № 81» с 2010 года, актуализирует проблему «Нового Педагога». На наш взгляд, такое развитие и даже изменение самосознания ребенка может осуществить педагог, который осознает себя субъектом профессионально-педагогической деятельности и даже шире – субъектом своей жизнедеятельности. Задача развития такого педагога становится одной из приоритетных в системе непрерывного педагогического образования, в ходе которого происходит развитие профессиональной компетентности воспитателя ДОУ. Субъектная позиция воспитателя ДОУ – это система его осознанных доминирующих отношений к профессиональной деятельности, реализующаяся через функции самопонимания, самореализации, самоутверждения, саморазвития и самооценки. Развитие профессиональной компетентности воспитателя ДОУ, по нашему мнению, связано с проявлением субъектной позиции через: способность к саморазвитию, мотивацию профессиональной деятельности, навыки рефлексии, развитие самооценки, уровень субъективного контроля.

Новизна проекта заключается в разработке и внедрении модели новой системы управления развитием субъектной позиции воспитателей ДОУ, которая является средством формирования профессиональной компетентности, и позволяет внести качественные изменения в воспитательно-образовательный процесс, способствует развитию субъектности воспитанников ДОУ.

Проблемно-ориентированный анализ учреждения за 2009-10 у.г. обозначил проблемы в профессиональной деятельности педагогов: низкая мотивация на инновационную деятельность, внедрение новых форм и методов работы; низкий уровень креативности; недостаточный уровень показателей выполнения образовательной программы у воспитанников, что обусловлено по нашему мнению следующими причинами (по результатам диагностики):

- у 65% воспитателей слабо выраженная потребность в развитии и саморазвитии; у 54% воспи-

тателей отсутствует сложившаяся система саморазвития; у 10% воспитателей остановившееся саморазвитие

- у 66,6% воспитателей низкий уровень развития рефлексии (высокого уровня нет); у 100% воспитателей неадекватная самооценка (у 70% завышенная); 50% воспитателей считают, что на их профессиональную деятельность больше влияют внешние обстоятельства, нежели они сами (руководство, везение – невезение)

Таким образом, мы можем констатировать, что воспитатели ДОУ имеют низкий уровень развития субъектной позиции, что влияет на качество воспитательно – образовательного процесса в учреждении.

Цель проекта: создание организационно-педагогических условий управления развитием субъектной позиции воспитателей ДОУ как средства формирования их профессиональной компетентности

Основными направлениями реализации проекта и достижения поставленной цели являются:

- Внедрение модели, предусматривающей реализацию новой системы управления;
- Выстраивание системы работы с педагогами и родителями на основе проектного метода и активных форм;
- Организация субъектного педагогического взаимодействия в воспитательно-образовательном процессе.

В настоящий момент идет реализация *экспериментального этапа* проекта, который рассчитан на 4 года (ноябрь 2010 – декабрь 2014). Задачами данного этапа выступают:

- Создание условий для реализации инновационной деятельности в ДОУ;
- Реализация предлагаемой модели формирования субъектной позиции педагогов и оценка ее эффективности
- Разработка методических материалов и создание методической базы по обеспечению инновационного процесса
- Обеспечение психолого-педагогического сопровождения всех субъектов деятельности по реализации проекта
- Представление материалов исследовательской деятельности на научно-практических конференциях, конкурсах, родительских собраниях

Решение поставленных задач осуществляется в соответствии с программой реализации проекта. Далее обозначим основные шаги по выполнению данной программы и кратко обозначим полученные результаты

Администрацией МБДОУ «ДСОВ № 81» ведется целенаправленная работа по созданию комплекса условий для повышения мотивации деятельности педагогов, стимулирования их творческой активности и инициативы. Создаются и оптимизируются материальные, организационно-управленческие, методические и психологические условия.

*А) Материальные условия.*

Материальная база реализации проекта в настоящее время включает в себя: – спортивный зал (ремонт 2010 г.); – музыкальный зал (ремонт 2010-2011 гг.); – медицинский блок (создан 2011 г.); – спортивная площадка; – кабинет психолога (создан 2011 г.); – комната природы (создана 2011 г.); – комната творчества (создана 2011г.).

За последние два года материальная база ДОУ значительно пополнилась за счет оказания платных услуг родителям воспитанников. Например, были приобретены: компьютеры, мультимедийный проектор, телевизионный экран, видеокамера, принтер, брошюратор, ксерокс.

Все приобретенные материалы активно используются педагогами ДОУ для организации занятий с детьми и работы с родителями, при реализации мини-проектов, накопления архива ДОУ.

*Б) Организационно-управленческие условия*

В деятельность ДОУ внедрена новая модель управления, предполагающая активное участие представителей общественности, педагогов и родителей. Разработана соответствующая документация, регламентирующая деятельность новых органов управления ДОУ, обновлена нормативно-правовая база учреждения в целом.

Модель управления построена с учетом следующих особенностей: многообразие связей ДОУ с внешней средой, необходимость формировать при ДОУ новые структуры и подразделения, специфики организации воспитательно-образовательного процесса в условиях государственно-общественного управления.

Модель управления развита по горизонтали и по вертикали. Вертикальная структура. Стратегическое управление осуществляет руководитель ДОУ совместно с органами общественного управления ( Совет ДОУ, методический совет, административный совет, общее собрание трудового коллектива). Тактическое управление находится в компетенции заместителей руководителя: заместитель заведующего по ВМР, заместитель заведующего по АХР, руководители проблемных, творческих групп, педагог-психолог, медсестра. Оперативное управление осуществляют члены органов самоуправления и самоуправления, т.е. воспитатели, специалисты, родители воспитанников.

Для более полной и качественной реализации образовательных услуг детям в детском саду с 2010 г. оказываются дополнительные платные услуги по направлениям: лепка из соленого теста, обучение грамоте, математика, хореография, восточные единоборства, услуги логопеда.

*В) Кадровые условия*

Для реализации проекта необходимо наличие подготовленных, квалифицированных специалистов. В связи с этим администрация ДОУ особое внимание уделяет вопросу аттестации педагогов и повышению их квалификации.

Обеспечиваются условия для повышения квалификации педагогов – как по отношению к конкрет-

ному педагогу, так и по отношению ко всему педагогическому коллективу.

*Г) Методические*

В настоящее время в методический кабинет приобретена новая методическая литература для педагогов, создается банк проектов, реализуемых в ДОУ, копилка конспектов занятий с детьми по различным темам.

Создана система методической работы с педагогическим коллективом, которая согласована с деятельностью психологической службы ДОУ. Реализация модели формирования субъектной позиции педагогов в их профессиональной деятельности, разработанной нами, в основном осуществляется методической службой. В работе службы используются активные формы обучения педагогов, родителей.

*Д) Психологические условия*

В ДОУ работает психологическая служба, одной из задач которой в настоящее время является сопровождение инновационной деятельности, осуществляемой администрацией и педагогическим коллективом. Психологическое сопровождение включает в себя отслеживание развития субъектной позиции педагогов ДОУ, оценку эффективности реализации проекта (участие в комплексном мониторинге в ДОУ), психологическое обеспечение и оказание психологической поддержки процессам развития и саморазвития педагогов, формирования их профессиональной и психологической компетентности, оптимизация психолого-педагогического климата в детском саду. Результатом психологического сопровождения является *составление и реализация воспитателями индивидуальных программ профессионального саморазвития.*

В детском саду начали реализовываться с 2010 г. два больших проекта по озеленению и благоустройству территории детского сада и проведение фестиваля – конкурса «Война глазами детей, внуков и правнуков».

В ДОУ реализуется 5 «малых» проектов, а также проекты воспитателей групп.

– в работу с воспитателями внедрены активные методы: семинары-практикумы, тренинги, конференции, клуб молодого воспитателя, круглый стол, мастер-класс.

– родительские собрания проходят в активной форме: игра, деловой клуб, мастер-класс. Совместно с родителями реализуется проект по благоустройству д/с.

– работает «Школа семейного воспитания»

– создана газета и сайт ДОУ.

Подобран комплекс диагностических методик для отслеживания динамики показателей развития субъектной позиции педагогов ДОУ, который в настоящее время совершенствуется.

Уменьшилось число воспитателей с блокированной потребностью в развитии с 31,5% в 2009 г. до 0% в 2014г. Этот процент поддерживается уже 4 года.

Увеличилась число воспитателей с ярко выраженной потребностью в развитии с 2,5% в 2009 до 84% в 2014 г. Активное развитие педагогов увеличилось с 60% в 2011 до 80 % 2014.

Увеличилось число воспитателей с высоким уровнем развития рефлексии с 4,7% в 2009 г., до 8% в 2011 г., уменьшилось число воспитателей с низким уровнем развития рефлексии с 55,7% до 32%.

Увеличилось число воспитателей с адекватной самооценкой с 17% в 2009 г. до 50% в 2012 г.

Уменьшилось число воспитателей с неадекватной самооценкой с 83% 2009 до 50% в 2012 г.

Уменьшился процент воспитателей со слабо выраженной потребностью в развитии и саморазвитии с 65 % 2009 г. до 8% 2014 г.;

У 20% воспитателей отсутствует сложившаяся система саморазвития (на начало проекта – 54%);

Ни у одного из воспитателей начиная с 2011 г. Не выявлено остановившееся саморазвитие.

На 2014 год больше половины педагогов (56%) считают, что большинство важных событий в жизни было результатом их собственных усилий, что они могут управлять ими, и следовательно, берут ответственность на себя за семейную жизнь, за жизнедеятельность в целом. 80% педагогов на данный момент считают, что они способны с успехом идти к намеченной цели. Однако, что касается интернальности в сфере производственных отношений, то процент педагогов склонных придавать более важное значение внешним факторам увеличился с 50 % 2009 г. до 60 % 2014 г.

Таким образом, мы можем констатировать, что уровень педагогической компетентности имеет тенденцию к увеличению.

Анкетирование родителей показало удовлетворенность качеством предоставления дополнительных услуг (98%), средний балл занятий (по 10 – бальной шкале) – 9 баллов. В среднем в год платные дополнительные услуги посещают 140 воспитанников (60%) в возрасте от 2 до 7 лет.

Уровень удовлетворенности родителями качеством воспитательно-образовательного процесса в учреждении увеличился с 80% в 2009 г до 92% в 2014 г.

*Разработка методических материалов и создание методической базы по обеспечению инновационного процесса*

1. Созданы:

УДК 37

- подбор методической литературы для педагогов;
- банк проектов;
- копилка конспектов занятий по различным темам.

2. Теоретически проработаны основные понятия проблемы исследования (субъектность, субъектная позиция, профессиональная компетентность и др.) и механизмы развития субъектной позиции педагогов ДОУ, родителей воспитанников.

3. Накапливаются результаты мониторинга для рефлексии деятельности по реализации проекта и ее корректировки.

Перспективой в реализации проекта является формирование субъектности воспитанников и установление взаимосвязи между развитием субъектной позиции воспитателя и развитием субъектности воспитанника.

#### Литература

1. *Абульханова К.А.* О субъекте психологической деятельности. – М., 1971.
2. *Абульханова К.А.* Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения. – В кн. Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. – М.: ПЕРСЭ, 2002.
3. *Акбашева Р.Ш.* Организационно-педагогические условия формирования субъектной позиции педагогов в проектировочной деятельности дошкольного учреждения. 61 00-13/1443-8.
4. *Колодяжная Т.П.* Управление современным дошкольным образовательным учреждением. – Ч.1. – М., 2004.
5. *Кошелева С.З.* Психологические основы управления персоналом. – СПб., 1998.
6. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. – М., 1986.
7. Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования. – Вып. 6. – Ч. 3. – Волгоград, 2002.
8. *Терпугова Н. Ф.* Психолого-педагогические условия развития профессионально-субъектной позиции молодого учителя: Дис. ... канд. пед. наук. – Астрахань, 2009.
9. *Третьяков П.И., Белая К.Ю.* Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам. – М., 2003.

**Е.В. Селедкина**

Череповецкий государственный университет

### **Развитие языковой личности студента (профиль подготовки «Начальное образование») на занятиях по русскому языку**

На сегодняшний день в работах ученых-методистов определены актуальные стратегии лингвистической подготовки будущего учителя начальных классов [См.: Зиновьева, 2010; Иванкина, 2003; Рамзаева, 2003].

Ведущей, как нам представляется, является установка на развитие языковой личности студента. Как мы уже отмечали, это должно быть приоритетным направлением в процессе изучения курса «русский язык», т.к. «конечной целью обучения русскому языку в начальной школе становится формирование у

учащихся умения пользоваться средствами языка для выражения своих мыслей и чувств [8, с.92, 95]. Это означает, что зоной и ближайшего, и дальнейшего речевого развития учащихся является становление языковой личности в процессе речевой деятельности.

Но личность может сформировать только другая личность, прежде всего, учитель. Следовательно, сегодня как никогда важна работа в этом направлении. Но разрыв между содержанием и методикой преподавания курса «русский язык» в вузе и направленность обучения русскому языку в начальной школе достаточно велик. Чтобы устранить это противоречие, необходимо перестраивать систему преподавания русского языка в вузе, а именно делать целью овладение не только определенной суммой знаний, но и коммуникативными умениями, разными видами речевой деятельности.

Намечая пути реализации стратегии по развитию языковой личности (ЯЛ) студентов будущих учителей начальных классов – необходимо было вновь обратиться к понятию «языковая личность». Оно наиболее детально и полно рассмотрено и определено Ю.Н. Карауловым: «Языковая личность – это совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и воспроизведение им речевых произведений [6, с.3]. Исходя из этого определения, можно сказать, что ЯЛ реализует себя прежде всего в текстовой деятельности. По мысли Ю.Н. Караулова, «за каждым текстом стоит личность», значит, за каждой личностью – текст.

Соответственно, работа по развитию ЯЛ студента должна представлять развитие умений адекватного восприятия «чужих» текстов и продуцирования собственных текстов различной степени сложности.

Поставив перед собой задачу развития ЯЛ студентов, мы задались вопросом: «Как понимают сами студенты этот термин?» С этой целью было опрошено 65 человек – студентов 1 – 3 курсов профиля подготовки «начальное образование». Не смогли объяснить, отказались от ответа 16 человек, т.е. 24,6 %. Еще 7 человек соотнесли понятие ЯЛ с речью человека; языком, на котором говорит личность; носителем любого языка. Таким образом, получается, что около 42% студентов, призванных формировать в будущем языковую личность младших школьников, не знают, не понимают этот термин. В представленных толкованиях понятие о ЯЛ дано весьма упрощенно, сведено в целом к правильности грамотности речи носителя языка: ЯЛ соблюдает нормы культуры речи; имеет грамотную и правильную речь; хорошо и красиво говорит. В отдельных толкованиях говорить о ЯЛ как о человеке, который обладает образцовой, идеальной, яркой речью, но объяснить, что вкладывают они в эти определения, студенты не смогли. Следовательно, в рамках таких курсов, как «русский язык и культура речи», «русский язык», необходимо вводить понятие ЯЛ в профессиональный речевой обиход, начиная с первых занятий на I курсе. Студенты должны усвоить, что, по меткому замечанию Г.И. Богина, «человек обладает родовой способностью быть языковой личностью, но каждый индивид еще должен *стать ею* [2, с.3]. Становление

ЯЛ – это процесс, который имеет начало, но не имеет конца, завершения. В качестве критерия развитости ЯЛ выступает степень развития у личности дискурсивного мышления. Так, Г.И. Богин выделил 5 уровней: 1, 2, 3 – которые соответствуют возрасту от 1 до 16 лет; дальнейшее развитие ЯЛ не зависит от возраста, а связано с формированием культуры общения. Для нас представляет интерес четвертый уровень – уровень адекватного выбора. Личность становится «хозяином средств выражения», она способна увидеть и оценить «достижения и недостатки в производстве или синтетическом восприятии целого текста со всем сложнейшим комплексом как присущих ему средств коммуникации предметного содержания, так и присущих ему средств выражения духовного содержания личности самого коммуниканта» [2, с.7]. В практическом плане выявлению уровня развития ЯЛ помогают 4 блока основных умений владения языком, сформулированные Ю.Д. Апресяном [1, с.7]:

1 – строить на языке текст, выражающий нужное значение, а также извлекать из воспринимаемого текста его значение;

2 – идиоматически грамотно строить словосочетания, предложения, т.е. соединять в них слова соответственно сложившимся в языке синтаксическим, лексическим, семантическим нормам;

3 – устанавливать семантические отношения между высказываниями, что включает в себя умение выражать одно и то же содержание разными языковыми структурами, а при восприятии речи обнаруживать полное или частичное тождество отдельных высказываний и связанных текстов, по – разному оформленных в языковом отношении;

4 – различать семантически правильные и неправильные предложения, семантически связанные и несвязные тексты.

Эти умения были сформированы Ю.Д. Апресяном до введения в научный обиход понятия ЯЛ, но мы видим, что они успешно коррелируют. Таким образом, исходя из определения понятия ЯЛ и уровней ее развития, можно наметить пути и способы развития ЯЛ студентов на занятиях по русскому языку. Умение строить и воспринимать текст невозможно развивать без опоры на слово. Поэтому большое значение придаем работе по обогащению словарного запаса студентов, тем более, что оказалось: многие слова из Толкового словаря, помещенного в учебнике М.А. Каленчук и др. «Русский язык 4 кл. Ч2», студенты не смогли объяснить, например, клирос, буланый, или дали толкования на уровне толкований слов детьми дошкольного возраста: «поземка» – что-то под землей, что-то внизу; «околесица» – площадь около леса; «батист» – ученый; «благоухание» – восхищение; «ария» – множество кого-либо; «гуськом» – наклонившись, незаметно, на корточках, почти ползком; «вакантный» – бесплатный, выгодный, дополнительный. Работа над значением слова с привлечением толковых словарей может носить исследовательский характер, например, темой домашней



работы было сравнение слова в языке и речи. Очень важна работа, связанная с умением осуществлять выбор слова. Речь многих студентов заштампована, так поэты, писатели выражают идеи в своих произведениях ярко, отчетливо и т.п. В творческих работах проявляется «погоня» за красотой, неправильно употребленное слово создает комический эффект, например: много о богатстве и необходимости языка говорили известные виртуозы пера; доброта, забота и ласка заложены в родном языке. При работе над словом первоочередное внимание уделяем текстам из учебников по русскому языку для начальной школы, стараясь охватить все учебные комплексы. Мы уже отмечали, что со многими заданиями студенты 1 – 3 курсов справиться не могут, например, по толкованию назвать слово. Подобные задания стали включать в материалы к практическим занятиям. Работа с любым ярусом языка, обращаем внимание на выразительные средства языка: фонетические, морфемные, лексические и т.д.

Пришлое пересмотреть практическую составляющую при изучении темы «Лексика», большее количество часов отвести на рассмотрение тех вопросов, которые представлены в программах по русскому языку для начальной школы, особо обращая внимание на образные средства языка. Материалом для занятий служат упражнения из учебников. Языковая личность должна уметь выразить «себя» и свое отношение к миру в устной и письменной форме, поэтому студенты вслед за школьниками рассуждают о Лермонтове, о людях, которых называют «тонкими натурами», пытаются ответить на вопрос «Почему я – это я»?

Подводим итоги работы над развитием ЯЛ студента при обращении к теме «текст». Систематический и системный анализ текста – мощный стимул речевого и личностного развития студентов. Логика работы над темой «текст» вытекает из его основных характеристик: связность, цельность. Одной из основных трудностей является понимание текста, поэтому периодически предлагаются задания на выяв-

ление ключевых слов, на поиск названия текста, на определение основной мысли текста.

Надо отметить, что в последнее десятилетие идет поиск путей формирования ЯЛ студентов [См.: Жеглова, 2011; Тенчурина, 2009]. Основной предполагаемый путь – работа с текстом – образцом, на основании которого можно организовать дискуссионную беседу, спор.

Все перечисленные выше приемы развития языковой личности студента будут успешными, если будет внутренняя потребность саморазвития, совершенствования своих речевых навыков.

#### Литература

1. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. – М., 1974.
2. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: АДД. – Л., 1984.
3. Жеглова О.А. Формирование языковой личности студента вуза в условиях гуманизации высшего образования // Молодой ученый. – 2011. – № 6. – Т. 2. – С. 148–150.
4. Зиновьева Т.И. Формирование профессиональной компетенции учителя начальных классов в области языкового образования // Начальная школа. – 2010. – № 3. – С. 48–53.
5. Иванкина Н.К. О лингвометодической подготовке учителя к работе над развитием речи младших школьников // Начальная школа. – 2003. – №10. – С. 54–57.
6. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987.
7. Рамзаева Т.Г. Функционально-семантический аспект обучения русскому языку в современной начальной школе и его реализация в авторских учебниках «Русский язык» (I – IV кл.) // Начальная школа. – 2003. – №1. – С. 25–31.
8. Селедкина Е.В. Формирование лингвистической компетенции будущего учителя начальных классов в условиях двухуровневого высшего образования. // Герценовские чтения. Начальное образование. Т.5. Вып. 2. – СПб.: Из-во ВВМ, 2014. – С. 91–95.
9. Тенчурина Л.З. Коммуникативно-речевые компетенции будущих специалистов и методика их формирования на занятиях по русскому языку и культуре речи // Вестник МГАУ. – 2009. – №5. – С.15–18.

УДК 376.3

*А.В. Селина*

Череповецкий государственный университет

### **Формирование социальных компетенций у детей с задержкой психического развития в аспекте введения фгос дошкольного образования**

Дошкольный возраст является чрезвычайно важным периодом с точки зрения подготовки ребенка к вхождению в социальную жизнь. Именно в этот период происходит накопление необходимого социального опыта, овладение социальными эмоциями, представлениями, деятельностью. Формирование социальных навыков, усвоение объективно заданных социальных норм, правил человеческого общества,

приобщение к миру культуры, общечеловеческих ценностей, установление начальных отношений с ведущими сферами бытия и утверждение себя как социального субъекта – всё это становится возможным при условии благоприятных и соответствующих возрасту условий воспитания и обучения дошкольника.

Современные социально-экономические преобразования в российском обществе поставили на первый план проблемы развития образовательных систем. Осмысление причин и поиск путей преодоления кризиса привели к формированию новой образовательной парадигмы, ориентированной на личность. В связи с этим в 2013 г. был разработан и рекомендован к повсеместному внедрению с января 2016 г. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО). ФГОС ДО – это новый тип документа, учитывающий передовые традиционные подходы и инновационные идеи организации образовательного процесса с детьми дошкольного возраста. Важно отметить то, что особый акцент в вышеуказанном документе сделан на нескольких моментах: во-первых, на условиях, обеспечивающих позитивную социализацию и индивидуализацию детей, во-вторых, на целевых ориентирах дошкольного образования и, в-третьих – на образовании детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Учитывая, что в дошкольном детстве закладываются основы социальной компетентности ребенка, которая в дальнейшем определяет траектории его развития и адаптации в окружающем социуме, а у детей с ОВЗ состояние здоровья препятствует освоению общечеловеческой культуры вне специальных условий воспитания и обучения [4], [9], проблема формирования социальных компетенций у детей с ОВЗ (в частности с задержкой психического развития) в аспекте введения ФГОС ДО требует научного осмысления, изучения и методического обеспечения. Научное осмысление предполагает феноменологический анализ сущности социальных компетенций детей с ЗПР в их сопоставлении с содержанием ФГОС ДО.

Л.В. Гордиевских [3] в своих исследованиях отмечает, что социальная компетентность дошкольника – это приобретаемые им компетенции (познавательные, коммуникативные, общекультурные, физические, ценностно-смысловые, личностные), необходимые для вхождения в общество и ценные с точки зрения последующей жизни. Это умения и навыки коллективного поведения и коллективной деятельности, умение принимать общие цели, осуществлять познавательную деятельность, благодаря которым формируется социальный опыт и социальная зрелость, раскрываются скрытые потенциальные возможности. Социальные компетенции есть различные проявления осведомленности ребенка в вопросах организации общения с детьми и взрослыми, осуществление общения конвенциональными средствами в соответствии с принятыми социокультурными нормами и правилами [2]. Л.В. Трубайчук указывает на то, что основу социальной компетентности составляют начальные компетенции, приобретаемые ребенком и необходимые ему для личностного развития, а также для успешного вхождения в общество в соответствии с общепринятыми социокультурными нормами [7]. Многие исследователи (У. Пффингстен, Р. Хитч, Ю. Мель, Н.В. Калинина, В.Н. Куницына и др.) отмечают, что социальная компетентность является основой других компетенций и направлена на

решение разных проблем и аспектов существования человека.

Согласно ФГОС ДО в дошкольном детстве ребенок должен овладеть умением жить в мире с другими и самим собой, получить ключевые социальные навыки (группового взаимодействия, поликультурности, уважения к другим людям, приверженности демократическим ценностям, здоровому и безопасному образу жизни), что, по сути, составляет сущность социальной компетентности дошкольника, если рассматривать проблему в понятиях и категориях теории социальных компетенций. В ФГОС ДО достижение обозначенных результатов обеспечено реализацией пяти образовательных областей: социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития. Связующим моментом для всех областей выступает задача формирования и развития личности дошкольника. В статье 7 ФГОС ДО [8] обозначено, что основным инструментом достижения целевых ориентиров дошкольного образования выступает основная образовательная программа дошкольного образования (ООП ДО), которая проектируется как программа психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации развития детей дошкольного возраста и определяет комплекс основных характеристик дошкольного образования, а также организационно-педагогические условия образовательного процесса. ООП ДО направлена на создание образовательной среды как зоны ближайшего развития ребенка. Образовательная среда включает пространственно-временные (гибкость и трансформируемость предметного пространства), социальные (формы сотрудничества и общения, ролевые и межличностные отношения всех участников образовательного процесса, включая педагогов, детей, родителей, администрацию), деятельностные (доступность и разнообразие видов деятельности, соответствующих возрастным особенностям дошкольников, задачам развития и социализации) условия социализации и развития детей.

Рассматривая заявленную в ФГОС задачу социализации детей с ОВЗ, подчеркнем, что формирование социальной компетентности особенно важно для детей с задержкой психического развития (ЗПР). В.В. Серовой была сделана попытка исследования сформированности социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста с легкими формами психического недоразвития и показана опасность несвоевременного начала такой работы. В исследованиях таких авторов, как Е.Н. Васильева и Г.Н. Ефремова, Е.А. Винникова и Е.С. Слепович, Е. Е. Дмитриева, О.В. Заширинская, Л.В. Кузнецова и др., рассматривается проблема социального развития дошкольников с ЗПР. В указанных работах отмечено, что у детей данной категории отмечается низкий уровень социальной адаптации, незрелость социальных моделей поведения, несформированность навыков продуктивного и эффективного общения. Однако в целом проблема формирования социальных компетенций у детей данной категории практически не

освещена в научной литературе, что и определило направления нашего научного поиска и его содержание [5], [6]. Полученные результаты и их анализ в аспекте современной нормативно-правовой и законодательной базы дошкольного образования позволили определить, что формирование социальных компетенций у детей с задержкой психического развития с учетом их психофизических особенностей должно включать в себя следующие направления:

1. Когнитивное – формирование представления о самом себе и своих особенностях, возможностях (своей индивидуальности); представления о сверстниках и специфике взаимодействия с ними (социокультурных нормах, правилах); представления о нравственных и социокультурных нормах и правилах поведения (жизни) в обществе; знания о равных правах и возможностях людей; понимание детьми особых потребностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья;

2. Мотивационно-ценностное – потребность в общении и одобрении, желание занять определенное место среди значимых для ребенка людей; соподчинение мотивов во взаимодействии со сверстниками и взрослыми; ценностные ориентации ребенка; поведенческие, включающие эффективное взаимодействие со средой (умение контролировать свое поведение, умение действовать в коллективе сверстников (коммуникативные навыки и социальный статус ребенка в группе сверстников)); характер усвоения норм поведения.

3. Эмоциональное – понимание своих и чужих чувств и эмоции, эмоциональное отношение к принятию/непринятию себя другими детьми или взрослыми, индивидуальные эмоциональные проявления, проявления эмоционального предвосхищения последствий своих и чужих поступков, определяющих наряду с другими эмоциональными новообразованиями характер эмоциональных реакций.

Таким образом, социальные компетенции старшего дошкольника с ЗПР, формируемые в условиях введения ФГОС ДО, обеспечат наличие у детей интегрального качества личности ребенка, которое позволит ему, с одной стороны, осознавать свою уни-

кальность и быть способным к саморазвитию, самообучению, а с другой – осознавать себя частью коллектива, общества, уметь выстраивать отношения и учитывать интересы других людей, брать на себя ответственность и действовать, исходя из общих целей, на основе ценностей как общечеловеческих, так и того сообщества, в котором ребенок развивается. Вслед за А.Г. Асмоловым можно выразить надежду, что в современной России «есть шанс, что благодаря новому стандарту Конвенция прав ребенка не на словах, а на деле станет охранной грамотой, поддерживающей развитие детства» [1].

#### Литература

1. Асмолов А.Г. В дошкольном образовании экзамены исключены. – URL: <http://ria.ru/society/20130301/925353566.html>
2. Гармаева Т.В. Развитие экспрессивной выразительности и эмоционального кодирования у детей: факторы, условия и средства: учебно-методическое пособие. – Улан-Удэ, 2013.
3. Гордиевских Л.В. Актуальность проблемы социализации дошкольников – М.: Владос, 2004.
4. Денисова О.А., Леханова О.Л. Социальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья: угрозы и перспективы решения в региональном контексте // Научный электронный архив. – URL: <http://econfr.uae.ru/article/6388> (дата обращения 27.11.2014).
5. Селина А.В. Результаты эмпирического исследования сформированности уровня социальных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Общественные науки: Всероссийский научный журнал. – 2011. – № 4. – С. 195-201.
6. Селина А.В. Социально-педагогическая модель исследования социальных компетенций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Вестник Череповецкого государственного университета: Научный журнал. – 2011. – №4 (35). – Т. 1. – С. 185-190.
7. Трубайчук Л.В. Теоретические основы развития и становления личности младшего школьника в образовательном процессе: дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2000. – 337 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт. Утвержден приказом Министерством образования и науки РФ от 17.10.2013 г. № 1155.

УДК. 37.07

**О.Е. Серова, Е.И. Тимошина**

Череповецкий государственный университет

### Ценностные ориентации педагогов как компонент корпоративной культуры дошкольной образовательной организации

В последние годы наблюдается волна научного и практического интереса к феномену корпоративной культуры. Обращение к этому явлению означает стремление руководителей использовать потенциал корпоративной культуры для эффективной деятельности организации, повышения производительности труда и гармонизации социально-трудовых отношений. Однако достижение практических целей невоз-

можно без серьезного обоснования понятия корпоративная культура.

Понятие «корпоративная культура» носит междисциплинарный характер, рассматривается в менеджменте, психологии, педагогике. Такие классики менеджмента, как Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. внесли видимый вклад в исследование вопросов формирования корпоративной культуры. Орга-

низационно-управленческие аспекты рассматривали в своих работах Ч. Бернад, Дж. К. Грейсон, В. Зигерт, Л. Ланг, Э. Шейн. Среди представителей отечественной науки, занимающихся этой проблематикой, можно назвать Т.Ю. Базарова, Ю.А. Конаржевского, В.С. Лазарева, А.И. Пригожина, М.М. Поташника, К.М. Ушакова.

Концепция понятия корпоративной культуры до сих пор не получила универсального общепризнанного определения. Каждый автор стремится дать свое собственное, используя для этих целей разнообразные функциональные описания культурной области, которые всякий раз формулируются в зависимости от конкретных целей исследования. Но несмотря на очевидное разнообразие подходов к определению сущности и содержанию понятия корпоративной культуры, доминирующая часть исследователей считают центральной составляющей корпоративной культуры – систему ценностей. При этом часто отмечается, что система ценностей каждой организации, в зависимости от специфики ее деятельности, имеет свою индивидуальность, что придает организации неповторимость и уникальность, в этой связи корпоративная культура выступает как способ существования и адаптации в социуме. Определение понятия «корпоративная культура», данное Э. Шэйном, соответствует этому подходу и будет, на наш взгляд, наиболее актуальным в современных условиях. Итак, «корпоративная культура – это система коллективных базовых представлений, приобретаемых группой при разрешении проблем адаптации к внешней среде и внутренней интеграции, которые доказали свою эффективность и поэтому определяются как ценность и передаются новым членам группы в качестве правильной системы восприятия, мышления и чувствования в отношении названных проблем» [4].

Для лучшего понимания сути корпоративной культуры, ее исследования и формирования как фактора успешного развития организации, необходимо, на наш взгляд, выделить функциональные и структурные компоненты, это сделает корпоративную культуру более наблюдаемой и измеряемой. Изучением содержания корпоративной культуры, с точки зрения функционального подхода, занимались такие исследователи, как Э. Штерн, В.А. Спивак, Багиев Г.Л., Томилов В. В., Чернышева З.А. Кочеткова А.И., Варнеке Х.Ю. Структурные компоненты корпоративной культуры в своих работах рассматривали: Э. Штерн, Ф. Харрис, Р. Моран, Иванов М.А., Т. Дил, А. Кеннеди, Шустерман Д.М, Веретенков В.И., А.И. Пригожин.

Изучив выделенные исследователями компоненты корпоративной культуры, мы пришли к выводу, что они не могут быть в полной мере отнесены к образовательным организациям. В отличие от корпоративной культуры фирм и предприятий, где зачастую приоритетными являются экономические задачи, специфической особенностью корпоративной культуры присущей всем образовательным организациям выступает ее комплексность, двойственность: рыночные отношения с одной стороны, и приращение гуманистических, этических, педагогических, науч-

ных ценностей всем участникам образовательного процесса, создание культурно-нравственной среды, с другой стороны.

Анализ компонентов предложенных исследователями, и учет специфики образовательных организаций позволили нам выделить следующие компоненты корпоративной культуры образовательной организации. К функциональным компонентам корпоративной культуры образовательной организации будут отнесены: социально-психологический климат, конкурентоспособность организации, мотивация сотрудников, коммуникация внутри организации. Структурными компонентами корпоративной культуры образовательной организации являются: система ценностей, поведение, корпоративная этика, организационное стимулирование развития сотрудников и их саморазвитие, цель, миссия, стратегия развития организации, инновационный потенциал педагогов, организационная символика и атрибутика, язык организации, ритуалы и традиции сложившиеся в организации.

В рамках данной статьи мы остановимся на таком структурном компоненте корпоративной культуры, как система ценностей педагогов дошкольных образовательных организаций.

Согласно определению в психологическом словаре, «ценность – понятие, используемое для обозначения объектов, явлений, их свойств, а также абстрактных идей, воплощающих в себе общественные идеалы и выступающих благодаря этому как эталон должного» [2].

В.П. Тугаринов определяет ценности как «явления (стороны, свойства явлений) природы и общества, которые полезны, нужны людям исторически определенного общества или класса в качестве действительности, цели или идеала» [3]. П.С. Гуревич понимает под ценностью личностно окрашенное отношение к миру, возникающее не только на основе знания и информации, но и собственного жизненного опыта человека [1].

Так, ценность является не свойством какой-либо вещи, а сущностью и одновременно условием полноценного бытия объекта. Ценностные ориентации являются отражением в сознании человека тех ценностей, которые признаются им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров. В сформированном состоянии ценностные ориентации представляют индивидуальную иерархическую совокупность ценностей, определяющих направленность личности и избирательность ее поведения.

Согласно Н.А. Чижову, ценности, принятые всеми сотрудниками, являются ядром корпоративной культуры организации и могут быть как позитивными, ведущими людей к таким образцам поведения, которые стимулируют достижение организационных целей, так и негативными, отрицательно влияющими на организационную эффективность.

Система ценностей корпоративной культуры любой организации обязательно включает в себя трудовые ценности, то есть те ценностные ориентации,

которые являются особенно важными для трудовой деятельности данной организации.

Трудовые ценности образовательных организаций не могут отождествляться с ценностями предприятий, поскольку в контекст ценностных ориентаций педагогов дошкольной образовательной организации обязательно включается гуманистическая направленность, т.к. по своим целевым функциям образовательные организации являются пространством, где происходит гармонизация развития личности, обогащение ее творческого потенциала, рост сущностных сил и способностей. Культура образовательной организации реализует принцип гуманизации образования и предопределяет важнейшую характеристику образа жизни педагогов, предполагающую установление подлинно человеческих (гуманных) отношений между всеми субъектами образовательной деятельности.

Ценностные ориентации личности не всегда совпадают с ценностями, выработанными общественным сознанием. Общественные ценности становятся стимулами, побудителями к действию в том случае, если они осознаются и принимаются человеком, становясь его личными ценностными ориентациями, убеждениями, идеалами, целями. В связи с этим встает проблема механизма перевода объективных гуманистических ценностей во внутреннее содержание личности педагогов (в ценностные ориентации).

В соответствии с теорией И.А. Пригожина поведенческие нормы в организации являются наглядными примерами воплощения ценностей и убеждений на практику. Поскольку между ценностями и нормами поведения есть как последовательная нисходящая связь, так и взаимное обуславливание, формирование организационных ценностей, может происходить путем формирования необходимого типа поведения сотрудников, которое впоследствии приведет к появлению у них соответствующих ценностных ориентаций.

Теоретический анализ состояния проблемы системы ценностей, как элемента корпоративной культуры образовательной организации явился той основой, которая позволила нам выделить показатели оценки ценностных ориентаций педагогов дошкольных образовательных организаций: профессиональная (рабочая) направленность личности педагогов; доминирование профессионально-значимых ценностей у педагогов в общей иерархической системе ценностей.

Нами было проведено исследование на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения г.Череповца, в ходе которого изучались ценностные ориентации педагогов как основа корпоративной культуры в дошкольной образовательной организации (ДОО). В соответствии с выделенными показателями развития ценностных ориентаций педагогов ДОО, нами подобраны следующие методики: диагностика мотивационной структуры личности В. Мильман и методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича.

По результатам исследования направленности личности (методика В. Мильман) мы получили дан-

ные, которые характеризуют рабочую и общежитейскую направленность личности педагогов.

Общежитейская направленность личности складывается из четырех показателей: поддержание жизнеобеспечения, комфорт, социальный статус, общение. Рабочая направленность личности складывается из трех показателей: общая активность, творческая активность, общественная полезность. Изучив полученные результаты можно сказать, что общежитейская сфера играет ведущую роль в направленности личности у преобладающей части педагогического состава (83%). У большинства педагогов была выявлена недостаточная осознанность отношений к своей жизни и профессии, педагоги не в полной мере ощущают удовлетворение от самореализации в профессиональной деятельности, недооценивают общественную значимость педагогического труда, стремления к самосовершенствованию.

Изучая ценностные ориентации педагогов по методике М. Рокича, мы выделили из 18 терминальных и 18 инструментальных предложенных автором ценностей, по 5 профессионально значимых ценностей для педагогов ДОО. Список А (терминальные ценности педагога): жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом); познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие); развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование); творчество (возможность творческой деятельности); счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом).

Список Б (инструментальные ценности педагога): жизнерадостность (чувство юмора); образованность (широта знаний, высокая общая культура); чуткость (заботливость); честность (правдивость, искренность); терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения).

Подобное сокращение списка ценностей позволило нам более детально проанализировать наличие/отсутствие у педагогов ДОО именно профессионально значимых ценностных ориентаций.

Большинство педагогов на первые два по значимости места ставят такие терминальные ценности, как «здоровье (физическое и психическое)» и «любовь» (духовная и физическая близость с любимым человеком)».

Высокое ранговое место педагоги отводят материально-обеспеченной жизни. Более 50% педагогов указали пункт «Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных проблем)» в числе первых 5 ценностей.

Профессионально значимые для педагогов ценности (жизненная мудрость, познание, развитие, творчество, счастье других) находятся во второй по значимости половине рангового списка, за исключением одного случая, когда жизненная мудрость у одного из педагогов выходит на первое по значимости место. К негативным моментам распределения ценностей можно отнести то, что, несмотря на гуманистическую направленность образования и профессионально значимую ценность Человека, «счастье

других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом)» педагоги ставят во вторые по значимости места рангового списка.

Анализ инструментальных ценностей, предложенных М. Рокичем, с точки зрения профессионально значимых качеств педагога показывает следующее: «Жизнерадостность (чувство юмора)» находится у большинства из опрошенных педагогов на одном из первых трех мест, «Образованность (широта знаний, высокая общая культура)» как профессионально значимое качество педагога так же находится в первой половине по значимости рангового списка. «Терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)» у 68% опрошенных располагается на 10-14 местах, и лишь в 32% случаев находится в верхней части списка значимых ценностей педагогов, что не может не вызывать определенного беспокойства, поскольку терпимость, толерантность принципиально важны для педагогов, работающих с дошкольниками, поскольку закрепление умений и навыков, особенно у детей раннего возраста, идет чрезвычайно медленно. «Чуткость (заботливость)», также относится к профессионально значимым качествам для педагога, при ранжировании инструментальных ценностей педагоги располагают данное качество в большинстве случаев на первые по значимости места из рангового списка, а «честность», напротив, смещается на одни из последних мест.

Исходя из полученных данных, можно отметить, что уровень развития ценностных ориентаций педагогов в данной дошкольной образовательной организации достаточно низкий, ему соответствует общежительская направленность педагогов, профессионально значимые ценности не являются первостепенными, но доминирующая часть педагогов считает первостепенно-важными такие профессионально значимые качества как жизнерадостность, чуткость, образованность.

Поскольку, как отмечалось выше, в рамках теории И.А. Пригожина формирование необходимых для педагогической деятельности ценностей и развитие на их основе ценностных ориентаций у педагогов

может происходить путем формирования необходимого типа поведения, одним из путей решения выявленных в ДОО проблем является создание следующих организационно-педагогических условий:

- четкое определение ценностей ДОО;
- создание «Кодекса этики»;
- внедрение системы материального и морального стимулирования, включающей соблюдение необходимых правил поведения, отраженных в «кодексе этики»;
- проведение активных формы обучения (диалог, групповая дискуссия, анализ ситуаций, психодрама, тренировка эффективного поведения, тренинги и т.д.), позволяющих моделировать целостное содержание педагогической деятельности.

Таким образом, анализ теоретических источников показал, что ценностные ориентации педагогов имеют важнейшее значение среди структурных компонентов корпоративной культуры дошкольной образовательной организации. Результаты эмпирического исследования свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы в данном направлении. Создание определенных организационно – педагогических условий для формирования и коррекции поведенческих норм сотрудников ДОО будет способствовать становлению необходимых для педагогической деятельности ценностей и развитию на их основе ценностных ориентаций педагогов в дошкольных образовательных организациях.

#### Литература

1. *Гуревич П.С* Культурология. Учебник для вузов. – М.: Проект, 2003.
2. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Голловин. – Минск, 1998.
3. *Тугаринов В.П.* Марксистская философия и проблема ценности. Проблемы ценности в философии. – М.; Л., 1966. – С. 12-34.
4. *Шейн Э.* Организационная культура и лидерство: учебник для слушателей, обучающихся по программам «Мастер делового администрирования» / пер. с англ. Э. Шейн; под ред. Т. Ю. Ковалевой. – СПб.: Питер, 2007

УДК 37

*Е.А. Смирнова*

Череповецкий государственный университет

### Метод проектов и его использование в образовательном процессе

Метод проектов – педагогическая технология, ориентированная не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых. Активное включение учащегося в создание тех или иных проектов дает ему возможность осваивать новые способы человеческой деятельности в социокультурной среде.

**Основной задачей** обучения по методу проектов является исследование. Все, что обучающиеся делают, они должны делать сами (один, с группой, с педагогом, с другими людьми): спланировать, выполнить, проанализировать, оценить и, естественно, понимать, зачем они это сделали.

Программа в методе проектов строится как серия взаимосвязанных моментов, вытекающих из тех или

иных задач. Обучающиеся должны научиться строить свою деятельность совместно с другими студентами, найти, добыть знания, необходимые для выполнения того или иного проекта, таким образом, разрешая свои жизненные задачи, строя отношения друг с другом, познавая жизнь, обучающиеся получают необходимые для этой жизни знания, причем самостоятельно, или совместно с другими в группе, концентрируясь на живом и жизненном материале, учась разбираться путем проб в реалиях жизни.

Преимущества этой технологии это: энтузиазм в работе, заинтересованность обучающихся, связь с реальной жизнью, научная пытливость, умение работать в группе, самоконтроль, дисциплинированность.

В основе метода проектов лежит *развитие познавательных, творческих навыков* студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развить критическое мышление.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся – индивидуальную, парную, групповую, которую студенты выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот подход органично сочетается с групповым подходом к обучению.

Метод проектов всегда предполагает *решение какой-то проблемы*, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, с другой интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Работа по методу проектов предполагает не только наличие и осознание какой-то проблемы, но и процесс ее раскрытия, решения, что включает четкое планирование действий, наличие замысла или гипотезы решения этой проблемы, четкое распределение ролей (если имеется в виду групповая работа), т.е. заданий для каждого участника при условии тесного взаимодействия.

Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, "осязаемыми", предметными, т.е., если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая, конкретный практический результат, готовый к применению.

Проект может быть *итоговым*, когда по результатам его выполнения оценивается освоение учащимися определенного учебного материала, и *текущим*, когда на самообразование и проектную деятельность выносятся из учебного материала лишь часть содержания образования.

#### **Основные требования к использованию метода проектов**

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи.
2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов.
3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся.
4. Определение конечных целей совместных/индивидуальных проектов;
5. Определение базовых знаний из различных областей, необходимых для работы над проектом.

6. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

7. Использование исследовательских методов.

Самый сложный момент при введении в образовательный процесс исследовательских проектов – организация этой деятельности, а особенно – подготовительный этап. Педагогу при планировании на учебный год предстоит выделить ведущую тему (раздел) или несколько тем (разделов), которые будут «вынесены на проектирование». Далее необходимо сформулировать несколько как индивидуальных, так и групповых тем на группу, работа по которым потребует присвоения обучающимися необходимых по программе знаний и формирования необходимого опыта. Желательно дифференцировать темы по степени сложности, но это совсем не обязательно. Обучающийся должен иметь возможность выбрать тему проекта, организационную форму его выполнения (индивидуальная и групповая), степень сложности проектной деятельности.

Тематика проектов может касаться какого-то теоретического вопроса образовательной программы с целью углубить знания отдельных обучающихся по этому вопросу, дифференцировать процесс обучения. Чаще, однако, темы проектов, относятся к какому-то практическому вопросу, актуальному для практической жизни и вместе с тем, требующему привлечения знаний учащихся не по одному предмету, а из разных областей, их творческого мышления, исследовательских навыков. Таким образом, достигается вполне естественная интеграция знаний.

Выполняя проект обучающийся должен выдерживать все этапы работы над проектом:

- начинание;
- планирование;
- принятие решения;
- выполнение;
- оценка результатов;
- защита проекта.

#### **Роль педагога при выполнении проекта**

Самое сложное для педагога в ходе проектирования – это роль независимого консультанта, важно в ходе консультаций только отвечать на возникающие у обучающихся вопросы. Возможно проведение семинара-консультации для коллективного и обобщенного рассмотрения проблемы, возникающей у значительного количества обучающихся.

Взаимодействие педагога и обучающихся показывает, что педагог на всех этапах выступает в роли консультанта и помощника, а акцент обучения делается на содержание учения, на процесс применения имеющихся знаний.

#### **Роль учащихся в выполнении проекта**

Меняется и роль обучающихся в образовании: они выступают активными участниками процесса. Деятельность в рабочих группах помогает им научиться работать в «команде». При этом происходит формирование такого конструктивного критического мышления, которому трудно научить при обычной «урочной» форме обучения. У обучающихся вырабатывается свой собственный взгляд на информацию, и уже не действует оценочная форма:

«это верно, а это – неверно». Обучающиеся свободны в выборе способов и видов деятельности для достижения поставленной цели, им никто не говорит, как и что необходимо делать.

Даже неудачно выполненный проект также имеет большое положительное педагогическое значение. На этапе самоанализа, а затем защиты преподаватель и обучающийся самым подробным образом анализируют логику, выбранную проектировщиками, причины неудач, последствия деятельности и т.д. понимание ошибок создает мотивацию к повторной деятельности, формирует личный интерес к новому знанию, так как именно неудачно подобранная информация создала ситуацию «неуспеха». Подобная рефлексия позволяет сформировать самооценку окружающего мира и себя в этом мире.

В современный образовательный процесс внедряются новые методы обучения, которые возрождают достижения экспериментальной педагогики прошедшего столетия, которые построены на принципе саморазвития, активности личности. В первую очередь к такому методу относят проектное обучение.

Проектное обучение помогает сформировать так называемый проектировочный стиль мышления, который соединяет в единую систему теоретические и практические составляющие деятельности человека, позволяет раскрыть, развить, реализовать творческий потенциал личности.

#### Литература

1. Гафурова Н.О., Чурилова Е.Ю. Проектный метод. – 2002. – № 9. – С. 27-30.
2. Цветкова М.С. Столетие проектного обучения. // Приложение к газете «Первое сентября»). – 2002. – № 20. – С. 1-2.
3. Евстратова Г.А., Смирнова Е.А. Методические аспекты организации самостоятельной работы студентов // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2009. – № 3(22). – С. 16-19.
4. Старкова К.А., Смирнова Е.А. Использование метапредметных связей в курсе информатики // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 7-1. – С. 40-42.

УДК 81

*Н.Л. Снегова*

Череповецкий государственный университет

### Экспериментальные психолингвистические методики работы с текстом как важное условие формирования языковой личности подростка с леворукостью

В настоящее время, по-видимому, можно говорить об актуальности использования психолингвистики в формировании языковой личности человека как объекта коммуникации, интеграции и социализации. Научное направление психолингвистики оказывается ориентированным и на лингвистику, и на психологию, и на физиологию, и на «когнитивистику», и на многие прочие смежные с ними «науками о человеке». При этом междисциплинарный характер психолингвистики приводит к формированию, в свете новых требований к обучению, новых видов взаимодействия между различными социальными и национальными группами, включая и проблемы самоидентификации личности человека. Именно сейчас мы наблюдаем процесс активного внедрения элементов психолингвистики в общеобразовательные программы детских садов, школ и Вузов.

Трудность применения психолингвистики в современных образовательных программах состоит в том, что эксперимент – краеугольный камень психолингвистики: «Психолингвистика – это, прежде всего, экспериментальная наука» (Сахарный 1989) или «В сущности, психолингвистика и есть не что иное, как экспериментальная лингвистика» (Леонтьев 1976). С этой точки зрения, психолингвистику можно считать инновационной наукой, так как она основана на активных методах исследования и предполагает собой сотрудничество и диалоговую технологию в проведении экспериментальных исследований.

Обратимся в этом вопросе к признанным авторитетам: лингвистическому энциклопедическому словарю и Р.М. Фрумкиной как автору соответствующей словарной статьи. «Экспериментальные методы в языкознании – методы, позволяющие изучать факты языка в условиях, управляемых и контролируемых исследователем» (активный эксперимент, или объективный по Р.М.Фрумкиной). Однако природа рассматриваемых фактов и явлений столь сложна и многообразна, что не все можно и нужно «управлять и контролировать», степень и способ подобного управления и контролирования определяются целями и задачами исследования. «...термин «Экспериментальный метод» не является четким; лингвисты часто говорят об эксперименте там, где имеет место наблюдение, прежде всего наблюдение над текстами... Объектом Экспериментального метода является человек – носитель языка, порождающий тексты, воспринимающий тексты и выступающий как информант для исследователя» (Фрумкина 2002).

Эксперимент в широком смысле традиционно противопоставляется либо голый теории, либо результатам столь же голого компьютерного моделирования, в рамках которого исследователь не задается вопросом соответствия процедур, заложенных в компьютерных алгоритмах, процедурам языковой и речевой деятельности человека, обладает индивидуальными языковой и текстовой картиной мира (Касевич 1989; Касевич 2004), речевым опытом и мно-



гочисленными наработанными речевыми стратегиями, индивидуальными психофизиологическими характеристиками (напр., доминантностью полушария, особенностями памяти, внимания и пр.), причем многие характеристики могут зависеть от усталости, внешнего воздействия, времени года и суток и т.д.

В ходе речевой деятельности человека на принятие решения влияет большое количество признаков – фонетических и внефонетических (визуальных и невизуальных), языковых и экстралингвистических – задаваемых как собственно речевым стимулом, так и коммуникативной ситуацией. На настоящий момент мы не знаем даже точного набора этих признаков, не говоря о процедурах принятия решения, в которые эти признаки вовлечены.

В основании наших психолингвистических экспериментальных методик мы положим такую индивидуальную психофизиологическую характеристику, как доминантность правого полушария, так называемый профиль функциональной асимметрии человека.

Рассмотрим две психолингвистические экспериментальные методики:

*первая* – в исследовании восприятия текста (так называемые лакунарные тексты представляют собой исключение из текста тех или иных фрагментов, например, слов, словосочетаний, слогов, морфем. При этом может сохраняться большая или меньшая информация о пропущенном фрагменте, напр., место, число букв или слогов и т.д. Подобный вариант искажения возможен как для звучащего текста, так и для письменного. С письменными лакунарными текстами многие из вас сталкивались при обучении иностранному языку. При подготовке звучащего лакунарного текста придется поработать, вырезая исключаемые единицы (фрагменты) или заменяя их, например, на шум.);

*вторая* – эксперимент в исследовании ментального лексикона (Мы будем исходить из самого простого и “прямолинейного” толкования понятия ментального лексикона: *ментальный лексикон – это декларативный компонент языка*. Если все языковые и речевые знания человека разделить на декларативные и процедурные, то первые и составят то, что называют ментальным лексиконом. Иначе говоря, те единицы, которые хранятся в памяти, не будучи порождены в индивидуальных речевых актах, принадлежат к лексикону независимо от их формата, степени сложности внутреннего устройства). Поскольку в ходе подготовки к эксперименту у Миши М. были выявлены проблемы в восприятии именно устной речи подростку первоначально был предложен следующий письменный лакунарный текст:

Служебные ...речи – это союзы, частицы и предлоги. В отличие от самостоятельных ... речи они не имеют собственного грамматического и лексического значения, но от этого их важность в нашей речи не менее значительна. Служебные ... не являются отдельными ...предложения и не изменяются, они лишь выполняют вспомогательные функции. Если в повествовании используются предлоги, то чаще всего они служат для выражения .... существительных,

местоимений и числительных от других частей речи. Если же это частицы, то они используются для связи слов в ... и связи простых предложений в ....., то частицы в данном тексте используются для образования новых форм слова и придают словам различные ... оттенки, помогая выразить отрицание, вопрос, уточнение, указание, восклицание, сомнение и многие другие оттенки чувств рассказчика. Текст написан научным стилем и был рассчитан на зону ближайшего развития подростка. В ходе обработки результатов было выявлено следующее:

1. Из семи лакун Мишей М. были заполнены правильно только четыре.

2. Низкий уровень развития смысловой памяти и смыслового понимания текста.

3. Высокий уровень владения синонимами.

4. Высокий уровень развития образной памяти.

Результаты небольшого констатирующего эксперимента прогнозируемы, так как у леворуких детей обычно словесно-образное мышление опережает словесно-логическое, поэтому у них и возникают трудности в обучении, так как научные тексты у них вызывают трудности восприятия, так как данные тексты опираются не на образы, а на логику.

Вторая часть нашего эксперимента состояла в применении метода ранжирования по частям речи в свободном письменном тексте, написанном Мишей М. самостоятельно. Это исследование проводилось для уточнения сформированности ментального лексикона.

Мысли.

Домой добирался в толкучке. Куча недовольных и усталых лиц. Хорошо, что завтра уроки по 30 минут. Эх, девятое мая в пятницу, обожаю парады весенние! Надеюсь, будет отличная погода. Хочется сходить куда-нибудь отдохнуть, развеяться. Поступить бы в техникум, радость была бы не малая.

Сию, занимаюсь с репетитором, из окна – прекрасный вид на церковь – золотые купола.

Хочется, наконец, сдать вождение на площадке и получить диплом.

Количество символов в тексте – 301

Количество слов – 55

Средняя длина слова – 4,63

Число предложений – 9

Средняя длина предложения – 7,23.

Проведя качественный анализ вышеперечисленных данных. Можно сделать вывод, что в письменной речи Миши М., предпочитает употребление односложных распространенных, неусложнённых предложений. В данном свободном тексте нет ни одного причастного и деепричастного оборота, нет ни одного сложноподчиненного и сложносочиненного предложения. Часто используются односоставные предложения с преобладанием сказуемого.

Таким образом, формируя языковую личность ребенка с типом функциональной асимметрии ЛЛЛЛ, мы должны опираться, прежде всего, на экспериментальные методики, с помощью которых он может углубить и расширить свой ментальный лексикон, а

также методики, формирующие его смысловое чтение, и умение работать с текстом, которое является одним из основных требований нового федерального образовательного стандарта. «Записывать тексты

может всякий; хорошо записывать тексты уже гораздо труднее; для того, чтобы хорошим экспериментатором, необходим специальный талант» (Л.В. Щерба, 1956).

Таблица

**Таблица частотности употребления различных частей речи**  
(на примере выборки из свободного письменного текста Миши М., 14 лет)

№ п/п	Часть речи и количество слов	Выборка из текста	Количество слов	Частота покрытия в %
1	Имя существительное	Домой, куча, лиц, уроках, минут, пятницу, мая, парады, погода, техникум, радость, репетиторам, окна, вид, церковь, купола, вождение, церковь, купола, вождение, площадка, диплом	19	17
2	Имя прилагательное	Недовольные, усталые, весенние, отличная, малая, прекрасный, золотое	7	13
3	Глагол	Добирался, обожаю, надеюсь, будет, хочется, сходить, отдохнуть, развеяться, поступить, была, сужу, занимаюсь, сдать, получить, сужу, занимаюсь, сдать, получить	13	24
4	Наречие	Хорошо, завтра, куда-нибудь, наконец	4	8
5	Междометие	Эх	1	2
6	Союзы	Что, и	2	4
7	Предлоги	В, по, в, з, на, с	5	9
8	Частицы	Бы, не,	2	4
9	Имя числительное	Девятое, тридцатое	2	4
10	Причастие		0	0
11	Деепричастие		0	0

Литература

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Просвещение 1987.

2. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Просвещение, 1999.

3. Ягунова Е.В. «Эксперимент в психолингвистике: Конспекты лекций и методические рекомендации: Учебное пособие для вузов. – СПб.: Остров.

УДК 376.37

**Е.В. Соротокина**

МБДОУ «Детский сад № 66», Череповецкий государственный университет

**О.Л. Леханова, Р.А. Самофал**

Череповецкий государственный университет

**Особенности мотивов социального поведения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи**

Система отечественного образования на современном этапе претерпевает изменения, что наполняет новым содержанием сам термин «образование». С.Е. Шишов предлагает следующую трактовку термина «образование», исходя из личностной парадигмы. Образование – это непрерывающийся процесс развития человека путём организации собственной умственной деятельности, направленной на усвое-

ние, обновление и применение знаний и обобщённых способов действий, формирование определенных социально значимых личностных качеств и ценностных отношений к действительности, на раскрытие собственных потенциальных возможностей, в условиях специально организованного и/или стихийного взаимодействия с внешними субъектами и объектами, являющимися носителями знаний, цен-

ностных ориентаций и моделей поведения, результатом чего становится приобретение личностных качеств и свойств, которых не было ранее [16]. В предложенном определении образование трактуется нес внешней стороны по отношению к личности, а с внутренней, когда собственная образовательная деятельность человека является практически постоянным, естественным и неотъемлемым элементом его образа жизни. Кроме того, условия информационного общества требуют ориентации образования на инструменты, техники поиска, расширения, углубления и обновления знаний, а также на применение знаний в жизнедеятельности. Образование предусматривает целенаправленное воспитание как педагогический компонент процесса социализации, который заключается в создании условий для саморазвития и проявления качеств личности. В настоящее время образование принципиально понимается как незавершенное. И. А. Зимняя утверждает, что образование является, по сути, управляемым извне самообразованием, то есть построением образа «Я» по образу культуры и её воспроизводства. О. В. Кормилицина указывает на изменение взглядов на идеал образованного человека. Образованный человек – это не столько «человек знающий», сколько подготовленный к жизни, ориентирующийся в сложных проблемах современности, способный осмыслить своё место в мире, уметь понимать и принимать других людей [5]. Таким образом, в современной образовательной ситуации учащийся на всех уровнях вынужден выступать в роли равноправного участника изменений, что проявляется в социальном поведении.

Н. Ф. Наумова даёт следующее определение социальному поведению: «Это деятельность, предполагающая некоторые личностно значимые социальные результаты, социальное вознаграждение (в широком смысле этого слова). Этим вознаграждением может быть «благо» (знание, информация, комфорт, уважение, слава, власть, деньги), но обязательно социальное по своему результату, всегда есть социальное отношение, непосредственное или опосредованное социальное взаимодействие, поскольку индивид имеет дело не только с необходимыми ему социальными субъектами – другими людьми, группами, организациями, институтами, – «производящими» и конституирующими эти блага» [8, с. 9].

Научный интерес к поведению человека существовал на всём протяжении развития социально-гуманитарных наук и может быть сгруппирован по следующим направлениям: проблемы человека и его поведение в целом; проблемы регулятивных механизмов поведения; исследования поведенческих отклонений, осуществляющихся в основном социологией, криминологией, психологией, психиатрией; исследования правильного социального поведения на первичном (базовом) уровне его генезиса «человек-семья-местное сообщество-Человек».

Существуют следующие подходы к изучению социального поведения – психологический, социально-психологический, социологический, культурологический, педагогический, юридический. При психоло-

гическом изучении поведения человека на первый план выступают процессы мотивации, без знания которых не возможно его регулирование [12]. В социальной психологии социальное поведение изучается как поведение представителя той или иной социальной группы, а также пути и механизмы давления, оказываемого группой на человека и делающего его поступки конформными по отношению к нормам, принятым в группе [9]. Культурологи рассматривают социальное поведение в неразрывной его связи с культурой. Э. А. Орлова считает, что «культура по определению понимается как производная совместной человеческой активности» [10]. В педагогике сущностный смысл социального поведения предстаёт как культура самореализации человека в обществе, и оценивается с точки зрения морали. Поэтому ведущим элементом поведения выступает «правильный поступок» (А. С. Макаренко). В юридических науках категория социального поведения рассматривается в прикладном аспекте (в качестве инструментария оценки антисоциального поведения) [4]. А. Моль сформулировал общий методологический подход социально-гуманитарных дисциплин, исследующих поведение человека: человек представляется как объект, поведение которого определяется биологическими, психологическими, социальными причинами; эти причины могут быть познаны наукой и использованы в качестве факторов, изменяющих поведение в желаемом направлении, другими словами, средствами управления [7].

Олейник О. С. выделяет в социальном поведении три ведущих аспекта:

- регулятивные аспекты социального поведения, охватывающие прежде всего его мотивационную сферу;

- операциональные аспекты социального поведения, включающие в себя проблему соотношения цели и средств деятельности;

- результативные аспекты социального поведения, разрабатывающие содержание критериев социального эффекта деятельности [9].

М. Вебер указывал на то, что необходимо учитывать при изучении социального поведения конкретные исторические мотивы поведения человека. «Мотивом, – писал М. Вебер, – называется некое смысловое единство, представляющееся действующему лицу или наблюдателю достаточной причиной для определённого действия» [1, с. 611].

Д. И. Фельдштейн отмечает, что «в популяции современных растущих детей большую группу составляют дети, для которых характерно неблагоприятное, проблемное течение психического развития в онтогенезе». Данные исследований свидетельствуют о качественных психических, психофизиологических, изменениях современного ребенка, закономерно приводящих к возникновению трудностей обучения и воспитания [3]. Многие исследователи отмечают, что специфический социально-психологический облик ребёнка с общим недоразвитием речи обусловлен неблагоприятным биологическим фактором развития и деструктивным влиянием социальной ситуации, отягощённой комплексной депривацией

ребёнка с общим недоразвитием речи (Л. Н. Винокуров, Л. Н. Ефименкова, С. Н. Карпова, М. И. Лисина, Г. В. Чиркина). Это является существенной причиной социальной дезадаптации ребёнка в дальнейшем.

Учитывая ключевое значение мотивационного компонента для социализации детей, становится очевидным интерес к изучению и формированию мотивов социального поведения у детей старшего дошкольного возраста.

Цель нашего исследования заключалась в изучении следующих компонентов социального поведения у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста – речевого, аффективного, когнитивного, а также мотивов социального поведения – достижения успехов, оказания помощи, аффилиации, степени их выраженности в соответствии с разработанной нами диагностической программой [14]. Методики, использованные в ходе исследования: лабораторный эксперимент по методике Г.А. Цукерман «Рукавички», дидактическая игра «Оцени поступок», проблемные вопросы и ситуации, наблюдение за детьми в играх, режимных моментах [1, 6, 15].

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 66». В исследовании приняли участие 20 воспитанников детского сада с общим недоразвитием речи.

Результаты исследования позволяют выделить следующие особенности социального поведения у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста: все дети испытывают затруднения при организации общения для выполнения совместного задания – детям трудно договориться о предстоящей деятельности и о способах разрешения затруднений, дети не умеют оказывать помощь товарищу, при осуществлении контроля указывают на недочёты в работе партнёра, но не предлагают варианты исправления или улучшения работы, у большинства детей отсутствует эмоциональное отношение к совместной работе. Большинство детей способны определить цель поступка, однако умение предвидеть последствия поступков и брать на себя ответственность крайне затруднено. Дошкольники с общим недоразвитием речи затрудняются в описании своих действий при решении проблемы, знают правила поведения, но их выполнение очень часто зависит от контроля со стороны взрослого, дети требуют выполнения правил от партнёров по игре, сами их соблюдают не всегда.

Кроме того, при изучении социального поведения мы использовали **контент-анализ в качестве вспомогательного метода**. С помощью данного метода нами проанализированы речевые сообщения испытуемых, сопровождающие диагностическое обследование. Объектом исследования в нашем случае являлись вербальные ответы детей.

В процессе исследования речевого компонента социального поведения проведён анализ вариантов решения проблем, предлагаемых детьми, а также высказываний, способствующих выполнению совместного задания. Следует отметить, что все дети указывали на источник проблемы, предлагали раз-

личные варианты решения проблемы, но ни одном ответе не было предложено совместного решения проблемы.

В процессе исследования когнитивного компонента социального поведения проанализирована вербальная оценка персонажей детьми в представленных ситуациях. Анализ ответов детей показывает, что все дети указывают на ненормативное поведение персонажей, дети часто не осознают разницы между оценкой поведения и личности персонажа.

В процессе исследования аффективного компонента социального поведения оценены варианты вербального описания своих действий при решении проблем (анализируется личностная значимость правил). Анализ ответов детей показывает, что все дети знают правила, в большинстве случаев требуют их выполнения от сверстников и взрослых, но к себе адекватных требований не проявляют, очень часто оправдывают своё ненормативное поведение.

Результаты исследования мотивов социального поведения – стремления к успеху, оказания помощи, аффилиации свидетельствуют о следующем. Дошкольники с общим недоразвитием речи стремятся к достижению успехов, испытывают переживания при возникновении трудностей, достаточно часто рассчитывают на получение помощи. Оценка выраженности мотива оказания помощи показывает, что дети проявляют сопереживание человеку, который нуждается в помощи, но желания помочь в большинстве случаев не проявляют и не демонстрируют действий, направленных на оказание помощи. Оценка выраженности мотива аффилиации показывает, что дети демонстрируют эмоции по поводу того, что на пути включения в группу у них возникли препятствия, а также желание эти препятствия преодолеть. Однако, у большинство детей не владеют способами преодоления существующих затруднений.

При изучении мотивов социального поведения мы дополнили диагностическую программу интент-анализом. Для анализа нами были выделены следующие интенции: интенция достижения успехов, интенция оказания помощи, интенция направленности на взаимодействие с детьми. Согласно полученным результатам в речевых продуктах детей с общим недоразвитием речи выраженность мотивов социального поведения следующая – выражены интенция достижения успехов, интенция сопереживания, не выражены интенции оказания помощи и направленности на взаимодействие с другими детьми.

Выявленные особенности следующих компонентов социального поведения у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста – речевого, аффективного, когнитивного, а также особенностей мотивов социального поведения убедительно свидетельствуют о необходимости проведения коррекционно-педагогических мероприятий.

#### Литература

1. Вебер М. Избранные произведения. – М., 1990.
2. Венгер А.П., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. Практическое пособие. М.: Владос, 2001.

3. Додонова Н.С. Проблема проектирования индивидуального образовательного маршрута дошкольника // Научный поиск. – 2013. – № 2. – С. 9-11.
4. Кожевников В. В. Теоретические проблемы правовой активности граждан в правоохранительной сфере и новый уголовный кодекс РФ // Государство и право. – 1998. – № 2. – С. 72–77.
5. Кормилицина О. В. Модернизация культуры и образования в условиях глобализации и зависимого развития (социально-философский анализ): дис. ... канд. философ. наук. – М., 2003.
6. Макклелланд Д. Мотивация человека. – СПб.: Питер, 2007.
7. Моль А. Социодинамика культуры. – М.: Прогресс, 1973.
8. Наумова Н.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. – М.: Наука, 1988.
9. Олейник О.С. Рациональное и иррациональное в социальном поведении: дис. ... канд. философ. наук. – Москва, 2011.
10. Орлова Э. А. Введение в социальную и культурную антропологию. – М.: Изд-во МГИК, 1994.
11. Психоллингвистика: Учебник для вузов / Под ред. Т.Н. Ушаковой. – М.: ПЕР СЭ, 2006.
12. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд. испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990.
13. Резник Т.Е., Резник Ю.М. Жизненные стратегии личности // Социс. – 1995. – № 12. – С. 100–105.
14. Соротокина Е.В., Леханова О.Л., Самофал Р.А. Проектирование индивидуальных маршрутов формирования мотивов социального поведения у детей с общим недоразвитием речи // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – № 5. – Т.1 – С. 107-112.
15. Фридман Г. М., Пушкина Т.А., Каплунович И.Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. – М., 1988. – С. 326-341.
16. Шишов С.Е. Образование как ценность: структура и смыслы понятия // Ценности и смыслы. – 2010. – № 2. – С. 50-63.

УДК 378

**В.Н. Старшинов**

Череповецкий государственный университет

### Пути реализации интеграция учебной и научно-исследовательской деятельности курсантов в военном вузе

Условия жизни в современном обществе отличаются высокой степенью изменчивости. Жизненный путь человека лежит в пространстве неопределенности. В современных условиях возникает острая необходимость в системе подготовки студентов – будущих специалистов, которая могла бы быстро и адекватно реагировать на изменения, происходящие при создании новых видов производств, технологий и требований работодателя. В настоящее время остро ощущается нехватка квалифицированных специалистов, обладающих необходимыми компетенциями в рамках своей профессии.

Перед системой образования, в том числе и высшего военного, стоит задача подготовки специалиста, способного к самостоятельной деятельности.

В процессе реформирования системы образования особое внимание уделяется компетентностной модели обучения. Специалист должен обладать способностью к поиску, творческому решению нестандартных задач, готовностью к исследовательской и проектной деятельности в современных условиях деятельности [9].

Субъектная позиция личности формируется в процессе активной целенаправленной деятельности, и высоким потенциалом в этом обладает научно-исследовательская деятельность, что подтверждается в ряде исследований [3, 5, 6].

Вместе с тем, необходимо отметить, что высшая школа не в полной мере использует возможности научно-исследовательской работы студентов (курсантов) в образовательном процессе, которая зачастую носит разрывной и формальный характер.

В процессе изучения проблем учебной, научно-исследовательской и проектной деятельности студентов было изучено более 300 отзывов от выпускников, произведен устный и письменный опрос преподавателей вузов – 80, студентов – 350.

В процессе проведенного исследования установлено, что 70 % студентов имеют низкий уровень компетентности в научно-исследовательской деятельности, а 30 % – средний уровень. Высокий уровень характеризуется интересом к изучаемой дисциплине и научно-исследовательской деятельности и пониманием ее значимости. Средний уровень характеризуется поверхностным представлением о научно-исследовательской деятельности. Низкий уровень характеризуется слабым представлением о научно-исследовательской деятельности, неумением видеть проблему, выделять противоречие, неспособностью самостоятельно выстроить исследование.

На необходимость интеграции учебной и научно-исследовательской работы в процессе подготовки указывает творческий характер деятельности. Профессиональная деятельность будущего офицера неосуществима на высоком уровне без творческого подхода, активной самостоятельности, инициативности, и решения нестандартных задач на основе которых необходимо принятие решения в короткий период времени.

В связи с этим качество подготовки и овладение профессиональными компетенциями является активное включение в научно-исследовательскую работу, в рамках предметной подготовки [9].

Интеграция в обучении это процесс установления связей между структурными компонентами содер-

жания в рамках определённой системы образования с целью формирования целостного представления о мире, ориентированной на развитие и саморазвитие личности. Для осознания сущности данного феномена выделим особенности взаимосвязанных видов деятельности курсантов: учебной и научно-исследовательской.

В процессе учебной деятельности происходит передача опыта между субъектами образовательного процесса, при этом учащийся выполняет только познавательные компоненты деятельности, а условия усвоения подготавливаются другими людьми [5]. Таким образом, в процессе учебной деятельности обучающийся приобретает новые знания и опыт опосредованно, воспринимая их через опыт другой личности.

Научно-исследовательская деятельность направлена на приобретение опыта через собственные исследования, при этом опыт сначала непосредственно добывается самим субъектом познания, и только потом усваивается.

Задачей интеграции учебной и научно-исследовательской деятельности студентов (курсантов), по нашему мнению, является поэтапный переход учебной деятельности в учебно-исследовательскую, а затем в научно-исследовательскую, таким образом реализуя принцип «научения через исследование».

Для эффективной организации процесса интеграции учебной и научно-исследовательской деятельности студентов в образовательном пространстве вуза необходимо создание научно-образовательной среды за счет реализации ряда направлений интеграции данных видов деятельности.

В ходе исследования на основе анализа литературы и опыта организации научно-исследовательской деятельности студентов в системе образования были выделены основные направления интеграции учебной и научно-исследовательской деятельности студентов.

Первым из выделенных нами направлений является развитие мотивационной составляющей личности студента (курсанта) как компонента готовности к научно-исследовательской деятельности. Результаты анкетирования, проведенного нами на базе Череповецкого государственного университета, ФСПбГИЭУ и ФВА позволили сделать вывод о том, что в занятии научно-исследовательской деятельностью у студентов недостаточно развиты познавательные и профессиональные мотивы. Большая часть будущих специалистов не испытывает самостоятельной потребности заниматься исследовательской деятельностью, для этого требуется внешний стимул. У студентов (курсантов) не сформировано представление о научной деятельности и ее значимости в профессиональной деятельности, представления о ней достаточно общие и неполные.

Таким образом, в образовательном пространстве вуза необходимо создание условий развития положительной осознанной мотивации студентов к научно-исследовательской деятельности. При этом к внутренним мотивам, развитие которых является приоритетным, мы относим желание решать иссле-

довательские проблемы, в первую очередь интересные и значимые для самих студентов, а также удовлетворение от процесса работы. В качестве внешних мотивов рассматривается возможность применения результатов исследования, представления их широкой общественности в виде публикации, продолжения обучения в аспирантуре, а также система материального поощрения.

Учебный процесс должен быть нацелен на формирование специалиста, который способен в любой момент найти и отобрать нужные знания в «хранилищах информации» [1, с.20].

Использование исследовательского принципа в обучении предполагает организацию учебного процесса, при которой студенты знакомятся с основными методами исследования в процессе изучения дисциплины «научно-исследовательская работа», после чего применяют данные методы в процессе обучения, усваивают исследовательской методики и овладевают умением самостоятельно добывать новые знания.

Эффективным направлением реализации данного направления представляется разработка и реализация проектов. Кластерный подход в реализации проектов позволяет выстроить целостную систему управления научно-исследовательской деятельностью студентов.[10]

Кластер (англ. cluster скопление) – объединение нескольких однородных элементов, которое может рассматриваться как самостоятельная единица, обладающая определёнными свойствами [4].

Можно выделить ряд кластеров в вузе. Работа в кластерах формирует значимые для будущего выпускника (в нашем случае, курсанта) компетенции в профессиональной деятельности: организационно-управленческая; проектно-конструкторская; научно-исследовательская; эксплуатационная.

**Кластеры первого типа:** «Преподаватели выпускных кафедр и студентов (курсантов) соответствующей специальности».

**Уровни взаимодействия:** начальник факультета – начальник кафедры, начальник кафедры – преподаватель, преподаватель – студент (курсант).

**Виды деятельности:**

1. Формирование частных заданий для проведения научной деятельности.
2. Распределение обучаемых по направлениям и темам исследований.
3. Выполнение совместных работ в рамках других специальностей.

**Кластеры второго типа:** «Преподаватели выпускных кафедр, общеобразовательных и студентов (курсантов)» (взаимодействуют для формирования заданий на выполнение работ в интересах выпускающих кафедр)

**Уровни взаимодействия:** начальник выпускающей кафедры – преподаватели кафедр и преподаватель – студент (курсант).

**Виды деятельности:**

1. Формирование частных заданий для проведения научной деятельности.

2. Формирование сквозных заданий в интересах выпускающих кафедр.
3. Формирование Общекультурных компетенций.
4. Формирование ПК.
5. Формирование ВПК.

**Кластеры третьего типа:** «администрация вуза – начальник НИО».

**Уровни взаимодействия:** заместитель по УНР – начальник НИО; начальник НИО – начальники НИЛ1, 2.

**Виды деятельности:**

1. Проектирование и планирование учебной и научной работы студентов (курсантов) в вузе на учебный период.
2. Формирование общих тем и заданий кафедрам.
3. Организация и проведение в филиале дискуссий по организации и направлениям научной деятельности курсантов.
4. Организация взаимодействия на всех уровнях.

**Кластеры четвертого типа:** филиал и госзаказчик» (взаимодействуют для формирования заданий на выполнение научных работ, исследований (проектов) в интересах работодателя и с его участием)

**Цель объединения:** Выполнение масштабных научных исследований, работ, проектов с использованием уникального оборудования членов кластера.

**Кластеры пятого типа:** Объединение нескольких вузов, НИИ, и госзаказчик

**Цель объединения:** Выполнение исследований и работ, проектов с использованием уникального оборудования членов кластера.

В настоящее время имеется опыт апробации кластеров в Белгородском государственном университете, на основе которых у студентов формируются профессиональные компетенции.

Для организации продуктивной научной деятельности студентов (курсантов), необходимо, чтобы каждый из кластеров своевременно обеспечивал последующий, от этого будет зависеть реализация в целом.

Благодаря реализации предлагаемых кластеров вуз сможет решать задачи не только по подготовке высококвалифицированных специалистов, но и активизировать деятельность в сфере исследований и разработок, развивать инновационную деятельность.

Необходимо, что бы направления исследований были взаимосвязаны, для полноты исследований. Реализация любого проекта исследования подразумевает необходимость взаимодействия между всеми

кафедрами, которые принимают участие в обучении и формировании компетенций будущего специалиста.

Таким образом определение основных направлений интеграции учебной и научно-исследовательской деятельности будет способствовать формированию творческих способностей и потребности постоянно совершенствовать свои знания необходимые специалисту, а так же преодоление фрагментарности и мозаичности знаний.

Литература

1. *Андреев А.Л.* Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – №4. – С. 19–27.
2. *Арсланов А.Ф.* Интеграция профессиональной и гуманитарной подготовки как средство формирования профессиональной компетентности курсантов образовательных учреждений МВД: Дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2007.
3. *Бородина Т.С.* Мотивационно-потребностные ориентации студентов педагогического вуза в научно-исследовательской деятельности // XVI региональная конференция молодых исследователей Волгоградской области. Волгоград, 8-11 нояб. 2011 г.: сб. науч. материалов. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2011. – С. 11-13.
4. Википедия: Свободная энциклопедия. [электронный ресурс]. – URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%80>.
5. *Громыко Ю.В.* Что такое кластеры и как их создавать? // Алмазах «Восток». – 2007. – Вып.1. – [электронный ресурс]. – URL: [http://www.situation.ru/app/j\\_artp\\_1178.htm](http://www.situation.ru/app/j_artp_1178.htm).
6. *Леднев В.С.* Научное образование: развитие способностей к научному творчеству. – Изд. 2-е, исправл. – М.: МГАУ, 2002.
7. *Лукашевич О.Н.* Научно-исследовательская деятельность как средство развития творчества студентов в образовательной системе педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Карачаевск, 2002.
8. *Торгашина Т.И.* Научно-исследовательская работа студентов как средство развития их творческого потенциала: дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 1999.
9. *Тюлю Г.М.* Интеграция образовательной и научно-исследовательской деятельности студентов в вузе как фактор обеспечения качества профессиональных компетенций // Материалы 1 Всероссийской научно-методической конференции «Традиционные современные ценности и современная образовательная практика». – Череповец: Филиал СПбГЭН, 2013. – С. 63-65.
10. *Тюлю Г.М., Шадрин А.В.* Управление формированием компетенций студентов в вузе на основе развития интегративных связей // Вестник ЧГУ. – Череповец.

УДК 81-25

*Н.Л. Суворова*

Череповецкий государственный университет

**Рольевые игры и метод моделирования**

Одним из инновационных способов организации обучения студентов иностранному языку является моделирование проблемных ситуаций. Непосредственная цель данного метода – проанализировать актуальную жизненную или профессионально-значимую ситуацию, описание которой актуализирует определенный комплекс языковых знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы; выработать практическое ее решение [5, с. 467-469].

Проблемная ситуация – это «комплекс условий (речевых и неречевых), необходимых для возникновения проблемы и стимулирующих студентов на решение проблемной задачи» [4].

В основе проблемных ситуаций на занятиях по иностранному языку обычно лежат противоречия между известным и неизвестным, между привычным и непривычным рассмотрением предмета, между усвоенными знаниями и применением их в новых практических условиях и между фантазией и действительностью. Главная задача преподавателя – дать возможность студентам «обнажить» противоречия до такой степени, чтобы у них с наибольшей вероятностью возникла проблемная ситуация [2, с. 192].

Проблемные ситуации на занятиях по иностранному языку могут предъявляться студентам с разными дидактическими целями: ознакомление с новым материалом, формирование и совершенствование языковых навыков и речевых умений по определенной теме, контроль сформированности продуктивных иноязычных речевых умений [2, с. 193].

Следует учитывать, что проблема не должна выходить за рамки речевых иноязычных возможностей студентов, поскольку ее рассмотрение предполагает рассуждение и формулирование аргументов, контраргументов, выводов, своей точки зрения посредством известных языковых средств. Следовательно, проблема, поставленная в ходе дискуссии, должна отвечать следующим требованиям: быть доступной для разрешения студентами (т. е. опираться на уже имеющиеся знания); быть актуальной вообще и для участников дискуссии, в частности, с точки зрения профессиональной ориентации или жизненного опыта студентов; давать предметное знание в соответствии с учебными планами и программами, но не предоставлять полноты информации для решения проблемы, что обуславливает необходимость проведения поиска дополнительной информации; быть средством для формирования навыков критического и творческого мышления студентов; проблемная ситуация должна потенциально заключать в себе свойства динамичности, т. е. разрешение основной проблемы должно протекать на фоне решения цепи соподчиненных проблем, вытекающих одна из другой и показывающих причинно-следственные отношения между изучаемыми явлениями и процессами; формулировка и постановка проблемы не должна быть искусственным «навязыванием» студентам того или иного задания, а должны быть преподнесены так, как будто вызваны самим ходом изучения мате-

риала и вызывать внутреннюю потребность у самого студента в решении этих проблем [3, с. 54].

Метод проектов способствует созданию педагогических условий для развития у студентов креативных способностей и исследовательских качеств, которые необходимы им для творческой и исследовательской деятельности, независимо от будущей конкретной профессии.

Разыгрывание действий в условиях предложенных проблемных ситуаций (ролевая игра) служит специфической формой защиты группового проекта.

Ролевая игра – это «обучение через общение, где осуществляется групповое взаимодействие на основе активной деятельности участников, причем акцент делается на самостоятельном, инициативном характере деятельности в игре» [1].

Под ролевой игрой понимаются разные виды ролевой деятельности: от чтения по ролям, драматизации, инсценировки, симуляции до собственно ролевой игры (Д.Б. Эльконин, Г.А. Китайгородская, Р.С. Аппатова, Е.И. Матецкая, К. Ливинстоунг). Ролевую игру не стоит путать с игровой деятельностью. Ролевая игра в образовании носит обучающий характер, она имеет определенную дидактическую цель, предполагает определенный сценарий развертывания, хотя он может меняться по ходу его реализации в соответствии с характером взаимоотношений персонажей, их видением проблем. Если игра имеет проблемную направленность, это позволяет учащимся более глубоко проникнуть в суть проблемы, «прожить» в своем персонаже данную проблемную ситуацию и поиск выхода из нее.

Игра как метод обучения дает возможность:

- сформировать мотивацию к обучению, и поэтому может быть эффективна на начальной стадии обучения;

- оценить уровень подготовленности обучающихся (может быть использована как на начальной стадии обучения – для входного контроля, так и на стадии завершения – для итогового контроля эффективности обучения);

- оценить степень овладения материалом и перевести его из пассивного состояния – знания – в активное – умение, и поэтому может быть эффективна в качестве метода практической отработки навыка сразу после обсуждения теоретического материала.

В ролевых играх немаловажное значение приобретает сопровождающий фон – все виды наглядности: иллюстрации, фотографии, видеоклипы, слайды, схемы, диаграммы и т.д.

Войдя в роль, студенты «вживаются» в различные проблемные ситуации, с которыми они могут столкнуться в будущей профессиональной деятельности, демонстрируя в полном объеме иноязычной коммуникативной компетенции определенное решение проблемы. Таким образом, основная цель ролевой игры заключается в том, чтобы сформировать у студентов умение реализовывать свои замыслы и проекты различной степени сложности. Она позволяет избавиться от мыслительных шаблонов; учит четко и ясно формулировать свои мысли на иностранном языке; оттачивает многие глубинные каче-



ства личности: самостоятельность, инициативность, оригинальность, креативность, стремление выразить свою собственную истину [5].

Например, в рамках изучения темы «путешествия» можно организовать небольшую ролевую игру, в которой один из студентов – пассажир авиарейса, а второй – бортпроводник. Пассажиру предлагается обратиться к бортпроводнику с просьбой принести что-либо или решить какую-то проблему, а в обратной ситуации бортпроводник должен ненавязчиво объяснить пассажиру, что он мешает другим людям в самолете.

Решение проблемных ситуаций может проходить не только в виде ролевой игры, но и в виде элементарного частного действия. Например, на занятии, посвященном кофе, в ходе которого изучается история происхождения напитка, его положительное и отрицательное влияние на здоровье человека, а также его виды, можно предложить студентам составить свой собственный, любимый рецепт кофе. Каждому выдается чашка из бумаги и полоски бумаги с названиями ингредиентов: milk, cinnamon, liquor и др., которыми они наполняют чашку, а потом озвучивают, какой вид кофе у них получился и из каких компонентов он состоит. Подобная деятельность повышает интерес к изучаемому материалу и способствует личной вовлеченности каждого в учебный процесс.

Следует отметить, что обучение иностранному языку на основе моделирования проблемных ситуаций стимулирует поисково-исследовательскую

и речемыслительную деятельность студентов, учит самостоятельно находить нестандартные варианты решения проблем. Кроме того, описанный способ организации обучения иностранному языку позволяет рационально и эффективно использовать весьма ограниченные аудиторские часы и время, отведенное на самостоятельную и внеаудиторную учебную деятельность студентов.

#### Литература

1. *Аппатова Р.С.* Учебно-ролевая игра как средство интенсификации обучения групповому общению (на материале англ. яз. в IV-VI кл. шк. с углублен. изучением иностр. яз. и VI-VIII кл. массовых шк.); автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1987.
2. *Белякова Е.А.* Использование проблемных ситуаций на занятиях по иностранному языку в системе уровневого образования // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 3. Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 191–195.
3. *Клец Т.Е.* Проблемная ситуация как основная единица обучения иноязычному дискуссионному общению // Труды Псковского политехнического института. – Псков: Изд-во ППИ, 2010. – № 13. – С. 52–55.
4. *Колесникова И.Л., Долгина О.А.* Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб.: Русско-Балтийский информационный центр «Блиц», Cambridge University Press, 2001.
5. *Рындина Ю. В.* Из опыта обучения студентов иностранному языку (на примере моделирования проблемных ситуаций) // Молодой ученый. – 2013. – №9. – С. 467-469.

УДК 37.02

*М.А. Суеткина*

Череповецкий государственный университет

### Особенности внедрения новых образовательных стандартов в вузах, учреждениях СПО и школах

В 2011 году в соответствии с приказом Рособразования № 109 от 10.02.2010 «О задачах высших учебных заведений по переходу на уровневую систему высшего профессионального образования» вузы Российской Федерации переходят на Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения (ФГОС-3).

Федеральные государственные образовательные стандарты рассчитаны на образовательные учреждения государственной аккредитации. Они представляют собой набор обязательных требований, необходимых для осуществления программ общего образования.

Можно выделить три группы таких требований:

- к результату обучения
- к способу построения образовательной деятельности
- к условиям осуществления стандартов

Рассмотрим внедрение их в вузах, учреждениях СПО и НПО, школа.

В высших учебных заведениях при переходе к новым стандартам происходит внедрение балльно-рейтинговой системы и системы кредитно-зачетных единиц оценки успеваемости знаний студентов.

Балльно-рейтинговая система учитывает успешность освоения студентом учебных дисциплин через балльные оценки и рейтинг и увязывает оценку успеваемости с измеряемой в зачетных единицах трудоёмкостью каждой дисциплины и образовательной программы в целом.

Кредит связан с достижением определенных результатов обучения за определенное время. Фактически кредит определяет количество трудозатрат преподавателя и студента. Кредит включает в себя часы, предназначенные для аудиторной и самостоятельной работы студента.

К недостаткам относятся:

- фрагментарность знаний выпускников
- некритичное восприятие зарубежного опыта в ущерб отечественным традициям
- выхолащивание традиционных форм преподавания (лекций и семинаров)
- понижение роли преподавателя в учебном процессе
- излишняя ориентированность на практику.

Среди положительных моментов кредитно-модульной системы выделяют следующее:

- кредитно-модульная система выражает суть боннского процесса
- ведет к существенному возрастанию мобильности, делая возможным перемещения в образовательном пространстве как по горизонтали (признание сроков обучения), так и по вертикали (талантливые учащиеся могут значительно сократить срок обучения)
- данная система делает понятным, объективным и свободным от злоупотреблений как «сверху», так и «снизу» расчет реальной нагрузки студентов и преподавателей, что позволяет установить для первых объективную стоимость образования, а вторым обеспечить достойное вознаграждение за их труд.

Кредитно-модульная система организации учебного процесса в рамках вводимых стандартов призвана обеспечить положительное решение следующих задач:

- деление материала дисциплины на модули с проверкой усвоения каждого модуля и выставления кредитных единиц;
- использование более гибких подходов к оценке знаний;
- стимулирование самостоятельной работы студентов на протяжении семестра.

Новое поколение федеральных государственных стандартов для учреждений СПО и НПО основано на идеологии формирования содержания образования «от результата», а их системообразующим компонентом становятся характеристики профессиональной деятельности выпускников.

В стандартах нового поколения структурируется содержание образовательной программы и разрабатываются контрольно-измерительные материалы, подбираются формы и методы обучения и оценивания результатов подготовки. Такой подход позволяет повысить качество профессионального образования, максимально приблизив квалификацию выпускников системы профессионального образования к требованиям современного рынка труда.

Основные принципы стандартов для СПО и НПО:

1. Принцип сопряжения профессионального и образовательного стандартов.
2. Принцип ориентации на результат является общим для образовательных стандартов любого типа и уровня образования и предполагает переориентацию образовательных стандартов НПО и СПО с вводных факторов (обязательный учебный материал) и процесса (продолжительность курса) на результаты обучения (достижение учащихся в виде компетенций).

3. Принцип отдельного функционирования образовательного стандарта и образовательной программы. Стандарт описывает деятельностные результаты образования, а образовательная программа описывает содержание образования. ОПОП разрабатывается и утверждается на основе ФГОС учебным заведением и не требует согласования на федеральном уровне при внесении изменений.

4. Принцип социального партнерства. Требует включенности в разработку стандартов различных социальных партнеров и коллегиального стиля разработки стандартов с привлечением в качестве экспертов работодателей, их объединений, представителей органов управления образованием, родительской общественности и т.д.

5. Принцип минимальной достаточности. Требует такого объема содержания подготовки специалиста, который дает возможность трудоустройства при минимальном дополнительном (адаптирующем) обучении в случае изменения требований к специальности (профессии).

6. Принцип единства задач формирования общих и профессиональных компетенций специалиста.

7. Принцип функциональности. Предполагает построение и структурирование образовательных стандартов на основе набора профессиональных функций, выделенных в результате функционального анализа профессиональной деятельности. 8. Принцип модульного построения. Каждый модуль является значимым для сферы труда. Каждый модуль должен особо оцениваться и в перспективе сертифицироваться.

Особенность нового образовательного стандарта

- Новое содержание практико – ориентированного обучения: Учебная практика (производственное обучение) и производственная практика (практика по профилю специальности) входят в состав профессиональных модулей по видам профессиональной деятельности (профессиональный цикл) и могут реализовываться как концентрировано, так и рассредоточено, чередуясь с теоретическими занятиями

- Новые методы практико-ориентированного обучения (метод проектов, деловые игры и тренинги, моделирование и имитационные занятия, в т. ч. с представителями сферы труда) Требования к организации практико-ориентированного обучения: Создание новой образовательной среды для освоения модульных программ: на предприятии в образовательном учреждении

- Изменение роли преподавателя – от позиции транслятора знаний к позиции консультанта, сопровождающего процесс освоения студентом профессиональных модулей, т.е. готовности к реализации основных видов профессиональной деятельности Изменение роли работодателя – оценка квалификации студентов (освоения профессиональных модулей) при ведущей роли работодателей

- Право обучающихся при реализации ОПОП: При формировании своей индивидуальной образовательной программы обучающийся имеет право на перезачет соответствующих профессиональных модулей, освоенных в процессе предшествующего обучения,

который освобождает обучающегося от необходимости их повторного освоения

Главной же целью новых ФГОС в школах стало раскрытие личности ребенка, его талантов, способности к самообучению и коллективной работе, формирование ответственности за свои поступки, создание дружелюбной среды, в том числе и в послеурочное время.

Образовательные результаты имеют два уровня. Обязательный уровень знаний, которым должен овладеть каждый ребенок, станет как бы основой, фундаментом для постройки здания навыков и умений повышенного уровня. Его направление и степень достижения будет зависеть от интересов ученика, его возможностей и желания учиться.

Начальная школа предлагает набор программ обучения и воспитания ребенка. Учителя и родители имеют право выбирать, по какой из предложенных дорожек ребенок начнет свою школьную жизнь.

Особенности новых стандартов в школах:

- Новые стандарты предписывают ученику обязательное наличие портфолио, где помещаются грамоты, дипломы, результаты тестов и другие работы. Благодаря этому нововведению достижения ребенка становятся более наглядными.

- Педагог стремится к развитию индивидуальных способностей ребенка, мотивирует школьников к самостоятельности, старается включить в работу каждого.

- Стандарты нового поколения раскрывают перед учителями и родителями разнообразие школьных программ. Можно выбрать подходящую, ориентируясь на предпочтения каждого.

- Новые ФГОС определяют 10 часов в неделю на посещение кружков, спортивных секций, экскурсий, участие в семинарах. Цель этого нововведения – избавление детей от бесцельного времяпрепровождения.

- Компьютерные технологии стали неотъемлемой ее частью. Для того чтобы ученик смог легко лавировать в современном компьютеризированном мире, уже в 1-м классе он знакомится с клавиатурным набором текста.

- Одним из важных принципов новой учебной деятельности становится принцип обучения через игру.

Особенностью ФГОС нового поколения станет профильный принцип образования. Для старшекласников определены 5 профилей обучения: социально-экономический, технологический, естественнонаучный, гуманитарный и универсальный.

Учащимся 10-11 классов предоставляется возможность формирования индивидуального учебного плана. Он будет включать в себя общие предметы для всех учебных планов и предметные области, дополнительные дисциплины, курсы по выбору. К обязательным предметам ЕГЭ помимо математики, русского языка и литературы добавится еще и иностранный язык.

Подводя некоторые итоги вышесказанному, можно заметить благие цели федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения. Развитие ребенка как самостоятельной ответственной личности, умеющей думать, ставить и решать жизненные и профессиональные задачи, любящего родину – вот задача, обозначенная в новых стандартах.

#### Литература

1. Разработка и апробация кредитных и модульных систем в профессиональном образовании. Отчет по контракту № 1783 от « 31 » июля 2003 г. [HTML]. – URL: [br.spbu.ru](http://br.spbu.ru)

2. *Шутикова М.И., Чеснокова И.А., Суеткина М.А.* Кредитно-модульная система учебного процесса в ВУЗе на основе информационно-коммуникационного сопровождения. – Череповец: ЧГУ, 2011.

УДК 159.99

*И.А. Табунов*

Череповецкий государственный университет

### Опыт организации студенческой психологической службы в вузе

В настоящее время актуальной проблемой высшего образования является проблема практикоориентированного обучения. Для успешного овладения профессиональной деятельностью, в ходе учебного процесса, студенты усваивают знания, и приобретают профессионально важные умения и навыки. В свете перехода на новые образовательные стандарты, подразумевающие увеличение времени самостоятельной работы студентов, и сокращение аудиторных занятий, нам кажется необходимым разрабатывать и внедрять новые формы внеаудиторной, но организованной деятельности студентов. Одной из таких форм является работа студентов в различных кружках, секциях и объединениях, имеющих про-

фессиональную направленность. Именно таким объединением может считаться Студенческая психологическая служба.

Один из ключевых моментов организации деятельности Студенческой психологической службы (далее – СПС) – это целенаправленность и четкость формулировки задач. Работа в СПС идет параллельно в двух направлениях. С одной стороны, это работа куратора или руководителя СПС из преподавательского состава. В этом направлении главная цель СПС – обеспечить условия для самореализации учащихся и их развития (личностного и профессионального). С другой стороны, работа СПС заключается в оказании психологической помощи «клиентам» студентами-

членами СПС. В этом направлении работа ведётся по нескольким профилям: психопрофилактическая деятельность, проведение психодиагностики, тренинговая работа, осуществление консультаций с учащимися не психологических направлений. Эти формы деятельности совпадают с общепринятыми формами деятельности любой психологической службы в образовании [1]. В СПС специфика этих работ заключается в том, что они производятся студентами, обучающимися на психологических специальностях. Кроме того, неотъемлемой частью работы студентов, является осуществление научно-исследовательской деятельности.

Такая структура организации создаёт некоторую двойственность – руководитель стремится к тому, к чему совсем не стремятся студенты. Ведь деятельность, которую они осуществляют, не является строго регламентированной, учебной. Поэтому руководитель должен очень грамотно осуществлять подбор и отбор той деятельности, которую осуществляют студенты под его наставничеством.

В конкретном случае организации Студенческой психологической службы в нашем вузе, реализуется программа многостороннего развития компетенций студентов, построенная на принципах индивидуально-личностного обучения, а также проектного подхода. Стоит также отметить, что членами Студенческой психологической службы студенты могут становиться уже на первом курсе обучения. Это позволяет с самого начала обучения формировать у них профессионально важные качества и вовлекать их в активную студенческую внеучебную деятельность.

На организационных собраниях Службы студентам предлагаются для реализации различные мероприятия и проекты, которые, в случае их разработки студентом, будут способствовать развитию тех или иных профессиональных навыков. Этот компонент работы обеспечивается за счёт наличия профессиональных контактов преподавателей кафедры и университета с образовательными учреждениями города и страны, другими университетами, психологическими (в том числе, и молодёжными) организациями. Но кроме того, поощряется предложение студентами идей новых проектов и инициатив. Это создаёт важную взаимосвязь и преемственность опыта преподавательского состава кафедры и студентов всех уровней подготовки.

Таким образом, для эффективной работы Студенческой психологической службы важна совместная работа преподавателей и студентов в рамках организации деятельности последних. Кроме того, необходимо понимать, куда будут приложены силы студентов, и в каких направлениях они будут развиваться лично и профессионально. Всё это в совокупности позволяет говорить об успешности организации внеучебной подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности.

#### Литература

1. *Алехина С.В., Битянова М.Р., Метелькова Е.И.* Психологическая служба в образовании: перспективы развития // Факультет психологии образования МГППУ. – URL: <http://fpo.ru/slujba/aleh1.html>

УДК 373.2

*И.Н. Тетерина, Н.В. Ионова*  
Череповецкий государственный университет

### Психолого-педагогическая поддержка индивидуализации развития ребенка старшего дошкольного возраста в познавательно-исследовательской деятельности

**Постановка проблемы.** Большие перемены в различных сферах вызывают важные изменения в жизни каждого человека, и, конечно, в дошкольном образовательном учреждении в частности. Детский сад – это очень значимая ступень в системе образования. Педагоги садов должны знать и ставить перед собой цель – необходимости изменения всей воспитательной работы. В законе Российской Федерации «Об образовании» говорится о том, что ребёнок должен вырасти не только здоровым и сознательным, но и способным творчески подходить к решению любой проблемы. Поэтому, главным направлением в деятельности дошкольного учреждения является пробуждение познавательных интересов и формирование основ познавательно – исследовательской деятельности детей.

Деятельность по познанию окружающего мира требует от ребёнка, открытости, творческого подхода к решению проблемных ситуаций, умение ставить цель, следовать ей в ходе всего эксперимента и гра-

мотно делать выводы. Этому необходимо учить каждого ребёнка, а в детском саду следует создавать условия для реализации познавательно – исследовательской деятельности малышей. Задача педагога – научить детей самостоятельно находить ответы на все возникающие вопросы, помочь им полюбить процесс приобретения знаний и проведение небольших опытов и экспериментов. Превращение ребёнка в личность творческую зависит в большей мере от взрослого. Поэтому одна из основных проблем, которая существует на данный момент в системе дошкольного образования, это поддержка и развитие у детей интерес к познавательно – исследовательской деятельности и, конечно, какие необходимо создавать для этого условия.

**Анализ исследований и публикаций.** В работах отечественных педагогов говорится, что просто необходимо включать ребёнка в деятельность, в которой он смог бы раскрыться и самостоятельно находить пути решения той или иной проблемы. Я.А.

Коменский, А.Н. Леонтьев, В.А. Сухомлинский, Г.Гёте, К.Д. Ушинский и другие рассматривали вопрос о поддержке и развитии интереса к исследовательской деятельности. Проблему развития познавательных способностей у малышей посредством экспериментирования изучали И.Э. Куликовская, Н.Н. Совгир, Н.Н. Поддяков и другие. Авторы раскрывают структуру экспериментальной деятельности, предлагают различные варианты организации познавательной активности ребят в условиях детского сада [1, с. 12].

Познавательный интерес ребёнка имеет своё место там, когда малыши стремятся узнавать новое, непонятное, в желании понять их значение, найти между предметами и явлениями отношения и связи.

Таким образом, анализ исследований и научных публикаций позволяет нам сделать вывод о том, что развитие познавательных интересов дошкольников является одной из интересных и актуальных проблем современной психологии и педагогики, призванной воспитать самодостаточную личность, способную к дальнейшему развитию и самосовершенствованию. При этом очевиден потенциал познавательно-исследовательской деятельности в развитии интересов и склонностей малышей на этапе дошкольного детства. Исходя из вышеизложенного, мы сформулировали ключевую цель нашей публикации.

**Цель работы** – изучить условия психолого-педагогической поддержки индивидуализации развития детей дошкольного возраста в познавательно – исследовательской деятельности, определить место исследовательской деятельности в жизни детей.

С целью определения места исследовательской деятельности в жизни детей мы провели исследование, которое состоит из ряда диагностик. Первая методика «Выбор деятельности» (автор Л.Н. Прохорова) предполагает выбор картинок с изображением уголка для исследовательской деятельности с различными предметами и других изображений различных зон пространственно-развивающей среды (игровой уголок, уголок для художественной деятельности, чтение книг). В эксперименте приняло участие 20 детей старшего возраста детского сада № 15 города Череповца. Работа проводилась индивидуально с каждым ребёнком. Результаты исследования предпочитаемого детьми вида деятельности показали, что предпочтения детей распределились следующим образом: 40% – игровой уголок, 25% – уголок художественной деятельности, 20% – чтение книг, 15% – исследовательская деятельность. Т.е. исследовательская деятельность заняла последнее место.

Постановка следующей цели, а именно, выявления у детей старшего дошкольного возраста наличия интереса к познавательно – исследовательской деятельности и отношения к исследовательской деятельности нами была осуществлена беседа, которая состоит из следующих вопросов:

1. «Чем ты любишь заниматься в детском саду?»
2. «Почему ты любишь этим заниматься?»
3. «Какие занятия тебе нравятся больше всего?»
4. «Почему именно эти занятия тебе интересны?»

По результатам беседы получилось, что интерес детей к исследовательской деятельности находится на низком уровне. Дети не испытывают устойчивого интереса к данному виду деятельности. Они не всегда понимают суть вопроса на данную тему. При выборе материалов для своих игр малыши не пользуются предметами для познавательно – исследовательской деятельности, так как не осознают их качества и свойства. Не умеют ставить цель и не понимают её смысл, а ведь это необходимо для познавательно-исследовательской деятельности. Зачастую дети затрудняются сделать вывод. При этом рассуждения детей очень формальны, а при установлении связей и последовательностей делают логические ошибки.

Следующей целью нашей работы, которую необходимо решить, стала оценка изучения уровня любознательности, познавательной активности и интереса детей к исследовательской деятельности. Нами было организовано анкетирование воспитателей, которые на основании наблюдений за детьми в детском саду и бесед с родителями, ответили на серию вопросов. Для диагностирования использовалась анкета «Изучение познавательных интересов» (В.С. Юркевич). В результате мы получили следующие данные: у 10% детей – потребность в исследовательской деятельности выражена сильно, у 75% детей – умеренно, а у 15% – слабо выражена потребность в исследовательской деятельности.

Для определения уровня знаний в рамках исследовательской деятельности мы провели ещё одну беседу с детьми старшего дошкольного возраста. Она состояла из 6 блоков [2, с. 5]:

Блок 1. Уровень знаний основных природных материалов.

Цель: определить уровень представлений детей о природных материалах.

Блок 2. Знания об окружающем мире.

Цель: определить уровень знаний и представлений детей об окружающем мире.

Блок 3. Овладение умениями работать самостоятельно в ходе эксперимента.

Цель: определить, умеет ли ребёнок работать самостоятельно в процессе эксперимента.

Блок 4. Навыки простого прогноза и анализа.

Цель: определить, умеет ли ребёнок самостоятельно ставить цель, проговаривать свои действия и делать выводы.

Блок 5. Бережное отношение к объектам живого мира.

Цель: определить отношения ребёнка к живому природному миру.

Блок 6. Положительное отношение к деятельности и её результату.

Цель: определить отношение ребёнка к исследовательской деятельности.

На основании результатов данной беседы мы выявили общий уровень знаний каждого ребёнка. В итоге мы получили: у 10% – высокий уровень, у 45% – средний и у 45% – низкий уровень.

Таким образом, в ходе эксперимента подтвердилось наше предположение о том, что в дошкольных

учреждениях мало времени уделяется исследовательской деятельности. Дети совершенно не испытывают к ней интерес и предпочитают её другим видам деятельности.

Познавательная-исследовательская деятельность принципиально отличается от всех других видов деятельности. Дело в том, что постановка цели предполагает творчество и открытость для новых идей. И только в совместной работе ребёнка и взрослого проясняется её суть. Она уточняется и конкретизируется для малыша. Это и делает познавательную-исследовательскую деятельность уникальной, так как в ней может раскрыть свой потенциал каждый ребёнок в отдельности.

**Вывод:** В итоге, результаты исследования помогли нам выделить основные условия, при которых познавательная-исследовательская деятельность может стать эффективным средством развития старшего дошкольника.

Во-первых, педагоги должны быть компетентны в вопросах развития познавательной-исследовательской деятельности. Ведь именно от взрослого зависит правильность усвоения ребёнком всего нового и неизведанного.

Во-вторых, родители должны быть открыты и готовы помогать детям в освоении всего нового, грамотно отвечать на вопросы и проявлять инициативу в различных детских опытах и экспериментах.

В-третьих, должна быть правильно продумана организация пространства для работы. Дети не должны быть ограничены в своих познавательных действиях. Именно эти условия помогут разобраться в проблеме, которая существует на данный момент, а именно, психолого-педагогическая поддержка и развитие у детей интереса к познавательной – исследовательской деятельности.

#### Литература

1. Куликовская И. Э., Совгир Н.Н. Детское экспериментирование. Старший дошкольный возраст. – М.: Педагогическое общество России, 2003.
2. Ионова Н. В., Тетерина И. Н. Особенности организации исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста в «Центре экспериментирования» // Современные научные исследования. Вып. 2 – Концепт. – 2014. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/54883.htm> (дата обращения: 27.11.14)

УДК 159.99

*Е.И. Тимошина, Е.В. Шищенко*  
Череповецкий государственный университет

### Разновозрастное взаимодействие как средство формирования основ социальной активности у дошкольников

Современная социальная ситуация обуславливает необходимость формирования социально активной личности. Философские, социологические, психолого-педагогические исследования показывают, что социальная активность не формируется спонтанно, что необходима целенаправленная, систематическая работа по ее развитию, начиная с дошкольного возраста [2, с. 49]. Об этом же свидетельствуют и основные государственные документы, касающиеся дошкольного образования: закон «Об образовании РФ», а также вступивший в силу Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС).

В современных психологических исследованиях активность рассматривается как системообразующее свойство личности.

Под социальной активностью в дошкольном возрасте понимается способность ребенка включаться в специфические для данного возраста виды деятельности по решению общественных задач, проявляя

такой уровень психической активности, который бы способствовал получению результатов, значимых для окружения и для самого ребенка (В.Г. Маралов, В.А. Ситаров). Значимость результатов определяется становлением социально значимых черт личности ребенка. С содержательной стороны социальная активность проявляется в инициативности и исполнительности ребенка в процессе достижения социально значимых задач деятельности.

Одним из видов социальных взаимодействий, реализующих и формирующих социальную активность ребенка является разновозрастное взаимодействие. Обратимся к сущности ключевого слова «взаимодействие». Изучение различных подходов к определению понятия «взаимодействие» в психолого-педагогической литературе (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, В.П. Зинченко, Б.Т. Лихачев, А.В. Петровский, В.Д. Шадриков, Г.П. Щедровицкий и др.) дает основание рассматривать взаимодействие как эффект влияния одного фактора на другой, как взаимную

связь двух или более явлений, их взаимозависимость и взаимоподдержку.

В социальной философии взаимодействие людей определяется как категория, отражающая процессы воздействия различных субъектов друг на друга, взаимную обусловленность их поступков и социальных ориентации, изменение системы потребностей, а также межличностных связей, возникающих в ходе этого взаимодействия (Л.П. Буева, М.С. Каган и др.).

В самом общем виде взаимодействие в психологии определяется как процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь.

Таким образом, взаимодействие – интегративная категория, которая изучается рядом гуманитарных наук, среди которых философия, социология и социальная психология, а также педагогика.

В научной литературе представлен широкий спектр направлений исследований по проблеме взаимодействия и общения детей друг с другом. Исследователи выделяют такие виды взаимодействия дошкольников, как групповое, коллективное и разновозрастное.

Проблема разновозрастного взаимодействия нашла широкое освещение в психолого – педагогических исследованиях с начала нынешнего столетия. Пристальное внимание педагогов и психологов к данной проблеме вполне оправдано, так как разновозрастное взаимодействие является преобладающим в жизни как взрослого человека, так и ребенка. Взаимоотношения детей друг с другом, со своими старшими и младшими товарищами, воспитателей и воспитанников, исследовалась в работах И.И. Бецкого, К.Н Венцеля, П.Ф. Каптерева, Н.И. Новикова, В.Ф. Одоевского, Н.И. Пирогова, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока – Росинского, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого, а также Л.В. Байбородовой, Л.И. Божович, Е.И. Дымова, И.С. Кона, Т.Е. Конниковой, А.Т. Куракина, Л.И. Новиковой, Е.Н. Старостиной. В наследии этих педагогов утверждается, что забота, доброта, исполнительность, инициативность, ответственность – вот те характеристики, которыми должны обладать взаимоотношения, а значит и взаимодействие детей между собой и с родителями.

Разновозрастное взаимодействие – взаимодействие двух или нескольких детей разного возраста, способствующее обогащению их опыта, познанию себя и других, а также развитию инициативности детей, проявлению их творческого потенциала и овладению нормами взаимоотношений.

По мнению Т.Н. Дороновой, В.Г. Щур, Якобсон С.Г. [7, с. 10], польза от разновозрастного взаимодействия для младших в том, что они имеют более близкий и понятный образец для действия, а авторитет старшего ребенка стимулирует к выполнению действия, тем самым развивая исполнительность, как компонент активности; для старшего – показ, объяснение другому способствуют лучшему осознанию предметного содержания, контроль за действиями младшего способствует развитию самоконтроля, а

также появляется чувство ответственности, самостоятельности, инициативности, которая входит в структуру социальной активности. Условия совместного пребывания позволяют активнее формировать новые социальные позиции, навыки социального поведения.

Разновозрастное окружение в дошкольном образовательном учреждении обогащает социальный опыт ребенка и создает условия для его личностного и социального развития. Складывающиеся привычки общения с большим коллективом людей способствуют развитию контактности и коммуникабельности ребенка, обеспечивают формирование социальной ответственности, способности чувствовать и понимать других.

В разновозрастном общении и взаимодействии обеспечивается, прежде всего, эффект социального развития – достижение оптимальной формы социальной активности, которая делает человека способным влиять на свои жизненные обстоятельства и на самого себя.

Божович Л. И. выделяет смыслообразующий мотив взаимодействия – стремление реализовать позицию «взрослого», «старшего», «большого», следовательно, постепенно закрепляется чувство ответственности, столь необходимое в процессе формирования основ социальной активности дошкольников. При этом пользу получают не только старшие, но и младшие дети: сокращение возрастной дистанции позволяет им расти в своих глазах, так как при сравнении со старшим ребенком ему легче представить себя более старшим по возрасту, нежели сравнивая себя со взрослым.

Постоянное общение младших детей со старшими создает благоприятные условия для формирования дружеских отношений, заботливости, самостоятельности. Старшие помогают малышу одеться, рассказывают ему сказки, защищают от обидчика, т.е. заботятся о нем. Как следствие у детей развивается исполнительность, которая является частью социальной активности, которую в силу своей склонности к подражанию младшие постепенно перенимают в форме инициативности и исполнительности, также как и все положительные качества старших.

При включении ребенка в межвозрастную коммуникацию детского объединения структурируется и упрощается его приобщение к объективированному опыту социума, так как взаимодействуя со взрослым, ребенок потребляет знания, умения, методы деятельности, ценности, основой которых является взрослый. Активное и разнонаправленное исполнение различных ролей в рамках детского объединения раскрывает возможности ребенка к самореализации, для поиска личной особенности, способствует существенному расширению ролевого репертуара ребенка, а тем самым помогает проявлять многогранное восприятие мира и позволяет мыслить критически. Появляется и увеличивается возможность быть единицей различных коллективов и сообществ, что при социально одобряемой направленности этих общностей положительно влияет на развитие эмоционально-волевой и потребностно-мотивационной сфер

индивидуальности, стимулирует становление развитие социальной активности дошкольников. При педагогически логично определенном выделении детей разных возрастов достигаются внушительные воспитательные итоги: аккумулируются лидерские навыки, напрямую связанные с совершенствованием гуманной требовательности и заботы о сверстниках, как к младшим, так и к старшим, исчезает замкнутость разновозрастного коллектива. Реализация принципа возрастного подхода при этом говорит о том, что наряду с учётом особенностей детей разного возраста, также важны перспективы развития ребёнка, т. е. учитывает особенности развития личности ребенка как цельного процесса. Следовательно, межвозрастное взаимодействие определяет эффективность становления основ социальной активности у старших дошкольников.

Разновозрастное сообщество представляет собой социально-психологическую среду развития ребенка-дошкольника, характеризующуюся сосуществованием различных систем социального взаимодействия, в которое одновременно включен ребенок: «ребенок-взрослый», «ребенок – сверстник», «ребенок – младший ребенок», «ребенок – старший ребенок», этим определяется специфика воспитательного процесса в ней. Эффект развития детей в разновозрастной группе обеспечивается освоением реальной ролевой позиции в процессе межвозрастных взаимодействий, а уровень освоения реальной ролевой позиции служит важнейшим интегрированным показателем социального развития дошкольника.

Таким образом, исследователи выявляют ряд воспитательных потенциалов разновозрастного взаимодействия, которое:

- способствует расширению спектра освоенных социальных ролей;
- создает условия для формирования таких социально значимых качеств личности как самостоятельность, терпимость, доброжелательность, дисциплинированность, а также ответственность, которая обязательно должна интегрироваться с социальной активностью, дабы не обрести деструктивный характер;
- содействует становлению опыта реализации субъектной позиции в совместной деятельности, что и предполагает проявление активности;
- становится основой для преодоления закрытости микросоциального окружения личности и установления связей с вторичными социальными группами, тем самым формируя именно социальную активность личности дошкольника;
- является доступным для ребенка пространством обмена социальным опытом, в том числе знаниями, практическими умениями, ценностными приоритетами, что стимулирует интерес дошкольника к социуму, а, следовательно, и его социальную активность.

В условиях современного детского сада преимущественно комплектуются группы детей одного возраста, но можно организовать и разновозрастное общение.

Организуя разновозрастное взаимодействие дошкольников, воспитатель может руководствоваться следующими педагогическими приемами:

Во-первых, он должен осознать значение подготовительного этапа, суть которого – создание соответствующего положительно-эмоционального настроя на предстоящее взаимодействие. Воспитатель обращает внимание детей на положительные качества их старших и младших товарищей, поощряет любую попытку помочь, защитить, научить младшего выражать уверенность, что его воспитанники добры, взаимно доброжелательны, отзывчивы.

Во-вторых, во избежание проявлений эгоизма целесообразно продуманные по содержанию и форме ролевые игры со сменой ролей и позиций участников. Хороший воспитательный эффект дает включение старших и младших детей в игры-шутки, игры-забавы. Курьезные ситуации, смешные действия, как старших, так и младших сближают участников, способствуют проявлению более глубокого интереса друг к другу, положительных эмоций.

В-третьих, широко используя совместную деятельность, воспитатель вносит разнообразие и в способы ее организации, и в характер распределения функций. Один вариант – коллективная работа (панно), когда старшие дети – организаторы и основные исполнители, а младшие – их помощники (готовят материал, подают инструменты). Другой вариант переключается с ролевой игрой: воспитатель заранее подготавливает старших к будущей совместной деятельности, объясняя, что работой руководят малыши, а старшие – исполнители замысла. Например, старшие дети определяют узор для аппликации, а младшие действуют по образцам, учитывая их замечания и советы. Совместное участие способствует взаимопониманию, развивает умения, сплачивает всех. То есть идет гармоничное проявление исполнительности у младших и инициативности у старших дошкольников, что и составляет структуру социальной активности.

В-четвертых, имея в виду нравственное содержание взаимодействия, воспитатель положительно подкрепляет действия и поступки старших, обращая на них внимание малышей. Естественно, старший ребенок начнет все более и более ориентироваться на младшего партнера, будет стремиться доставить ему радость, развеселить.

И наконец, в-пятых, принцип коллективности в воспитательной работе успешно реализуется созданием своеобразного «общественного мнения» в разновозрастной группе, когда ценность общения поднимается на более высокий уровень. При этом воспитанник, рассказывая о своем товарище, не только оценивает его как доброго, умного, смелого, но и обращает внимание на его умение построить положительные взаимоотношения с младшими или старшими («Хорошо играет с маленькими», «Дружит со старшими, помогает им», «Защищает малышей»).

В тех случаях, когда внимательность, доброе отношение друг к другу начинает осознаваться детьми как ценность, норма поведения, можно говорить: «В этой группе педагог, родители (мы не случайно упо-



мянули родителей, так как работа воспитателя значительно облегчится, если родители поддержат педагога) заложили действительно нравственный фундамент».

Вот тогда и возникают те отношения между детьми разного возраста, та активность, исполнительность, инициативность, ответственность и доброжелательность. Именно все эти перечисленные качества и входят в понятие социальной активности дошкольников.

Таким образом, разновозрастное взаимодействие формирует опыт многообразных отношений, социальных ролей, способствует развитию важнейших нравственных качеств, входящих в структуру социальной активности и тем самым является эффективным средством формирования основ социальной активности дошкольников.

#### Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Типология активности личности // Психологический журнал. – 1985. – № 5. – С. 3-18.

2. Агеев В.С. Межвозрастное взаимодействие: Социально-психологические проблемы – М.: МГУ, 1990.

3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1986.

4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Изб. псих. труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – Москва – Воронеж, 1995.

5. Вовчик-Блаkitная Е.А. Некоторые условия взаимодействия дошкольников разного возраста // Исследования проблем дошкольного воспитания в трудах молодых ученых / Под ред. Н.Н. Подъякова, Г.Г. Кравцова. – М., 1985. – С.43-47.

6. Доронина Т.Н., Щур В.Г., Якобсон С.Г. «Предпосылки организации совместной деятельности в разновозрастной группе малокомплектного детского сада // Дошкольное воспитание. – 1985. – № 6. – С. 12-16.

7. Иванова Н.В. Детская субкультура как средство формирования ценностно-смысловой сферы ребенка-дошкольника // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. 2. – № 4. – С. 48-52.

8. Маралов В.Г., Ситаров В.А. Формирование основ социальной активности личности в детском возрасте (Дошкольник – младший школьник). – М.: «Прометей», МГПИ им. В.И.Ленина, 1990.

УДК 37.013

*Л.П. Тихонова*

Череповецкий государственный университет

### Формирование культуры речевого поведения студентов в процессе обучения

Речевая деятельность занимает важное место в жизни современного человека, без нее немислимы овладение профессиональными знаниями и общекультурное развитие. Важно научить выпускника – будущего профессионала грамотно излагать свои мысли. В процессе обучения формируется и культура речевого поведения обучающихся, которая обусловлена целесообразным выбором и организацией языковых средств, позволяющих в определенной ситуации общения при соблюдении лингвистических и этических норм эффективно решать коммуникативные задачи [4]. Вопросы культуры речевого поведения изучали И.Б. Голуб, В.Е. Гольдин, Е.Ю. Кашинева, Л.Г. Павлова, Д.Э. Розенталь и др.

Формирование культуры речевого поведения в процессе обучения зависит как от отдельных преподавателей, так и от взаимодействия педагогического коллектива в целом. В ряде исследований рассматриваются вопросы развития речи обучающихся и формирования культуры речевого поведения. Однако наблюдение за процессом обучения свидетельствует об отсутствии общих согласованных требований к речевым умениям обучающихся не только на уровне одной группы, одного предмета, но даже на уровне отдельных звеньев обучения.

Таким образом, в теории и практике процесса обучения объективно существует противоречие между тем, что, с одной стороны, необходимо формировать культуру речевого поведения студентов в процессе обучения, а с другой стороны:

а) на занятиях не всегда предъявляются четкие и определенные требования к речи обучающихся, и не всегда существует взаимная согласованность между этими требованиями со стороны преподавателей;

б) отсутствует единый научный подход к выбору методов и приемов формирования культуры речевого поведения.

Данное противоречие порождает проблему: как формировать культуру речевого поведения?

Мы предположили, что на формирование культуры речевого поведения студентов в процессе обучения в учреждениях среднего профессионального образования оказывают влияние возрастные особенности обучающихся («подростковый комплекс») и компоненты содержания общения студентов, различные формы и средства общения; методы и приемы формирования культуры речевого поведения студентов в процессе обучения.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что культура речевого поведения представляет собой многоплановое явление и включает несколько компонентов. Это:

а) культура речевого этикета – «микросистема национально специфических вербальных единиц, принятых в обществе для установления контакта собеседников...» (Н.И. Формановская, А.А. Акишина);

б) культура мышления – процесса формирования и решения мыслительных, коммуникативных задач;

в) культура языка как упорядоченности в индивидуальном опыте системы фонетических, лексических и грамматических средств выражения мысли;

г) культура речи как способа формирования и формулирования мысли посредством языка в процессе говорения;

д) культура соматической (телесной) коммуникации (И.Н. Горелов, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров) как совокупности всех невербальных средств (жест, мимика, пантомима) (Ж.Э. Амбарцумова) [2].

Исследователи проблемы формирования культуры речевого поведения отмечают, что в процессе обучения важно учитывать особенности возраста обучающихся. «Центральными новообразованиями подросткового возраста являются (Г.С. Абрамова):

1. "Чувство взрослости"- отношение подростка к себе как к взрослому.

2. Развитие самосознания (формирование "Я-концепции", системы внутренне согласованных представлений о себе, образов "Я").

3. Критичность мышления, склонность к рефлексии, формирование самоанализа.

4. Трудности роста, половое созревание, сексуальные переживания, интерес к противоположному полу.

5. Повышенная возбудимость, частая смена настроений, неуравновешенность.

6. Заметное развитие волевых качеств.

7. Потребность в самоутверждении, в деятельности, имеющей личностный смысл» [1].

К проявлениям «подросткового комплекса» относятся:

- чувствительность к оценке посторонними своей внешности;

- крайняя самонадеянность и безапелляционные суждения в отношении окружающих;

- одновременно присутствующие внимательность и черствость, болезненная застенчивость и развязность, желание быть признанным и оцененным другими, показная независимость, борьба с авторитетами, общепринятыми правилами и распространенными идеалами, обожествление случайных кумиров.

Ведущей деятельностью в этом возрасте является коммуникативная. Общаясь со своими сверстниками, подросток получает необходимые знания о жизни. Общение с товарищами приобретает большую ценность, нередко учение отодвигается на второй план. С одной стороны, у подростка ярко проявляется потребность общения, совместной деятельности, коллективной жизни, дружбы, а с другой – желание быть принятым, признанным, уважаемым товарищами. В содержании общения происходят изменения. Если младшего подростка интересовали вопросы учения и поведения, то старшего подростка интересуют вопросы личностного общения, развития индивидуальности.

У подростков также существуют референтные группы – значимые для подростка группы, чьи взгляды он принимает. Желание слиться с группой, ничем не выделяться, отвечающее потребности в эмоциональной безопасности, психологи рассматривают как механизм психологической защиты и называют социальной мимикрией. Это может быть и дво-

ровая компания, и группа, и друзья по спортивной секции и т.д.

Содержание общения подростков включает в себя:

- идейно-нравственную проблематику (смысл жизни, мировые проблемы, жизненные планы, взаимоотношения людей);

- событийную сторону жизни (жизнь класса, в котором они учатся, жизнь семьи, знакомых, поступки свои и сверстников, воспоминания, ближайшие планы);

- эмоциональные аспекты жизни (впечатления, отношение к чему-либо или кому-либо, свои чувства, реакции, переживания, настроения);

- предметную сферу бытия (содержание их жизнедеятельности и способы ее реализации, предметно – эстетическое окружение).

Критериями оценки правильной речи, с точки зрения исследователей, являются уместность, понятность, богатство (умение свободно пользоваться), правильность (орфоэпические нормы, лексические нормы и т.д.), ясность, логичность, точность, информативность, краткость, выразительность, чистота [3].

Для установления коммуникативного контакта с обучающимися, педагоги используют различные формы и средства общения: монолог, диалог, опосредованное, прямое, косвенное, межличностное, массовое, устное, письменное общение. Средствами общения при этом являются: вербальные, невербальные, предметно – действенные (притягивание или передача предмета, действия предметами и т.д.) средства [4].

Для формирования культуры речевого поведения используются различные методы и приемы. Метод, как известно, есть упорядоченный способ деятельности по достижению учебно-воспитательных целей. При этом способы обучающей деятельности преподавателя (преподавание) и способы учебной деятельности обучающихся (учение) тесно связаны между собой и находятся во взаимодействии. А поскольку, формирование культуры речевого поведения рассматривается нами в контексте процесса обучения, то и методы, используемые для этого на уроках те же общедидактические категории: объяснительно – иллюстративный (информационно-рецептивный), репродуктивный, проблемного изложения, частично – поисковый (эвристический), исследовательский и т.д. Прием – элемент метода, его составная часть. Приёмами могут быть анализ текста (параграфа, статьи учебника и т.д.); обсуждение (анализ) устных ответов (высказываний) студентов; слово педагога; составление плана (наброски плана) рабочих материалов; речевые задачи (упражнения).

Речь педагога как форма общения посредством языка играет большую роль в формировании культуры речевого поведения студентов, межличностном взаимодействии с обучающимися, установлении контактов и обретении взаимопонимания.

При подготовке и проведении занятий педагогу важно:

1) грамотно владеть речью;

2) преподносить материал в живой разговорной форме;

- 3) придавать преподносимому материалу эмоциональную окраску;
- 4) достичь приятного звучания голоса;
- 5) стараться преодолеть индивидуальные недостатки речи;
- 6) говорить достаточно громко;
- 7) определить быстроту речи;
- 8) следовать речевому этикету;
- 9) в нравственную основу речевого поведения заложить гуманизм, вежливое, уважительное, терпимое отношение к личности студента независимо от его возраста, успеваемости и поведения;
- 10) этически грамотно формулировать вопросы, отвечать и пояснять ответы;
- 11) иметь культуру волеизъявления;
- 12) диалогически ориентировать речь;
- 13) иметь стиль речи (официальный, предназначенный для делового общения, и неофициальный, обиходно-разговорный, располагающий к установлению межличностных контактов);
- 14) соблюдать речевую дисциплину, литературные нормы;
- 15) импровизировать речь;
- 16) заканчивать речевой контакт на оптимистической ноте [5].

Всё вышесказанное легло в основу экспериментального этапа нашей научной работы: решение выявленной проблемы в условиях БОУ СПО «Череповецкий технологический техникум». Предполагается проведение уроков на основе реализации общедидактических методов и приёмов с целью формирова-

ния культуры речевого поведения студентов. Ведущая роль здесь отводится педагогам, чья деятельность будет строиться с учётом

- возрастных особенностей студентов и компонентов их общения;
- использования различных форм и средств общения;
- предъявления четких требований к речи обучающихся;
- критериев оценки их речи;
- согласования этих требований и критериев оценки речи студентов всем педагогическим коллективом;
- реализации разнообразных методов и приёмов формирования культуры речевого поведения.

#### Литература

1. *Абрамова Г.С.* Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. – М.: Академия, 1999.
2. *Гольдин В.Е., Сиротина О.Б.* Речевая культура // Русский язык: Энциклопедия. – М., 1992.
3. *Голуб И.Б., Розенталь Д.Э.* Секреты хорошей речи. Изд-во Международные отношения, 1993.
4. *Кулагина И.Ю., Коллюцкий В.Н.* Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Сфера, 2001.
5. *Рыданова И.И.* Основы педагогики общения. – Мн.: Беларуская наука, 1998.

УДК 371

*Г.М. Тюлю, Е.А. Барсова*

Череповецкий государственный университет

### Организационно-педагогические условия развития образовательной компетенции студентов педагогического колледжа

Переход на новые образовательные стандарты и достижение качества образования в новых условиях требует «выращивания» культуры самоорганизации обучающихся на всех ступенях образования. В связи с этим задача освоения новых образовательных технологий, решающих проблему усиления самостоятельности обучающихся в учебно-познавательной деятельности, перевод их в режим самоуправления, видится как никогда актуальной. Анализ практики показывает низкий показатель их освоения и применения. Образовательная компетенция «в узком смысле» лишь частично присутствует в стандартах образования. В то же время имеются предпосылки исследования данной проблемы [6].

Компетенция как функция, задача профессиональной деятельности, в традиционном понимании, закладывается в настоящее время в содержание профессионального образования, усиливая его практикоориентированную функцию, способствуя разви-

тию конкурентоспособности будущих специалистов. Невозможно овладеть профессиональными компетенциями будущему педагогу вне развития их «надпредметных (Б.С.Гершунский)», «метапредметных» (А.В.Хуторской) компетенций, позволяющих более эффективно и качественно осваивать содержание образования. Именно «надпредметные» компетенции могут обеспечить способность и готовность будущего специалиста к образованию на протяжении всей жизни. Это возможно, если педагог еще на стадии подготовки научится учиться, развивать в себе ценности, знания, умения профессиональной деятельности. В связи с этим нужны прописанные, обоснованные компетенции, которые инструментально обеспечивали бы процесс саморазвития. Образовательная компетенция рассматривается нами как фактор, обеспечивающий эффективность учебно-познавательной и будущей профессиональной деятельности студентов педагогического колледжа.

Следует также отметить, что имеются отдельные исследования структуры и технологии построения модели компетенций (А.Н. Белова, С.В. Воровщиков, Т.А. Демидова, О.Г. Максимова, Г.Н. Подчалимова, В.Д. Симоненко, Г.М. Тюлю, С.Н. Уласевич и др.), которые представляют несомненный интерес, значимость для решения нашей проблемы. В тоже время, не определено место образовательной компетенции как в стандарте подготовки студента педагогического колледжа, так и в структуре модели компетенций воспитателя дошкольной образовательной организации. Нет однозначного понимания содержания образовательной компетенции, её компонентов и индикаторов в образовательной практике, не разработаны технологии развития образовательной компетенции.

По мнению А.В.Хуторского, образовательная компетенция – это совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика, необходимых для осуществления лично и социально-значимой деятельности [4].

С.Г. Воровщиков определяет образовательную компетенцию как требование к образовательной подготовке, выраженное совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентации, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления лично и социально значимой продуктивной деятельности [2]. Ссылаясь на исследования А.В. Хуторского, исследователь подчеркивает, что «компетентность предполагает наличие минимального опыта применения компетенции».

А.Н.Белова считает образовательные компетенции некой первообразной и базовой составляющей для таких образований, как профессиональная готовность и компетентность, профессионализм, мастерство, индивидуальное творчество [1].

По мнению Б.С.Гершунского, образовательная компетенция является надпредметной компетенцией [3].

У всех названных авторов присутствует компетенция, которая получила название учебно-познавательная, когнитивная, мотивация достижения – учиться учиться (С.Спенсер и Л.Спенсер) [5].

Итак, образовательная компетенция является надпредметной компетенцией в содержании подготовки будущего специалиста, которая включает мотивы, знания, способы, способности, ценности, качества, определяет успешность учения как самоуправляемой деятельности и обеспечивает образование в течение всей жизни.

В основе модели образовательной компетенции нами положена одна из позиций концепции образования в течение всей жизни – научиться учиться или научиться познавать, в совокупности интеллектуальной, исследовательской, информационной культур и культуры самоорганизации.

Для экспертной оценки нами был предложен перечень компонентов для определения структуры образовательной компетенции. В качестве экспертов выступали преподаватели предметно-цикловой комиссии (ПЦК) психолого-педагогического цикла

дисциплин. В результате обсуждения были выделены следующие компоненты в структуре образовательной компетенции: критическое мышление, работа с различными источниками информации, самоуправление учением, познавательная самостоятельность, речь, мотив достижения, отношение к знаниям. Для доработки данной структуры, выделение в ней поведенческих индикаторов было проведено анкетирование, организована работа временных творческих групп.

Результаты анкетирования преподавателей показали, что, во-первых, практически 90 % педагогов путают понятия «компетентность» и «компетенция». Во-вторых, образовательная компетенция 85 % преподавателями рассматривается как общеучебное умение, включающее в себя следующие компоненты: устная и письменная речь, работа с информацией и организация учебного труда.

Результаты исследования уровня сформированности образовательной компетенции у студентов 1-4 курсов показали, что критическое мышление западает по всем курсам. Не умеют работать с различными источниками информации 90 % студентов 1-2 курсов и в среднем 45 % студентов 3-4 курсов. Сформированность самоуправления учением также наблюдается у небольшого количества студентов (показатель колеблется от 10 до 15 %). Диагностика показала, что самый высокий показатель – около 65 % – у такого компонента, как отношение к знаниям. Сформированность речи выявлена на высоком уровне у небольшого количества студентов педагогического колледжа (около 15 % от общего числа в целом по 1 – 4 курсам), более половины студентов имеют низкий уровень сформированности познавательной самостоятельности.

Процесс развития образовательной компетенции студентов представляет собой ряд взаимосвязанных этапов, включающих следующие элементы: цель, содержание, уровни взаимодействия.

*Первый этап* технологии – проблемно-ориентированный анализ результатов, процесса и условий развития образовательной компетенции студентов. Цель данного этапа: выявить состояние сформированности образовательной компетенции студентов педагогического колледжа и условий, влияющих на ее развитие. Содержание этапа:

1 уровень – «студент – преподаватель». На учебном занятии студент совместно с преподавателем оценивает свой уровень образовательной компетенции и выстраивает собственный «образовательный профиль». Студент учится в контексте своей будущей профессиональной деятельности проводить диагностику и выявлять у себя, что западает, рефлексировать свой результат.

2 уровень – «преподаватель – преподаватель». Цель: ответить на вопрос – Что нужно делать для развития образовательной компетенции? Что не делается? Что делается не так? Мы пришли к выводу, что мало используем технологии, которые работают на саморазвитие студентов. Содержание: анализ индивидуальных профилей студентов на ПЦК и разработка мер по устранению недостатков.

3 уровень – «преподаватель – администрация». Цель: выявление соответствия качества подготовки специалистов. Содержание: выявление взаимодействия и определение профессионального стандарта воспитателя ДОУ, определения шкалы молодых специалистов (лучших воспитателей ДОУ города). В результате работы создается «поле» для сравнительной оценки качества подготовки специалистов.

*Второй этап* технологии заключался в проектировании перевода процесса развития образовательной компетенции студентов в новое качественное состояние. Цель данного этапа: выстраивание индивидуального профиля (разработка портфолио) студента. Содержание этапа: использование модульной и компьютерной технологий, так как они построены на субъектной основе, т.е. включением самого студента в самостоятельную учебно-познавательную деятельность.

1 уровень – «студент – преподаватель». Совместное составление индивидуального профиля (портфолио) студента.

2 уровень – «преподаватель – преподаватель». Разработка направлений работы преподавателей на заседании ПЦК, как преодолеть затруднения студентов. Отражение в целях учебных занятий пути преодоления этих затруднений. Использование метода проектов.

3 уровень – «преподаватель – администрация». Обсуждение содержания индивидуального профиля (портфолио) студента на заседании научно-методического совета образовательного учреждения.

*Третий этап* технологии – обеспечение устойчивости педагогически управляемого процесса развития образовательной компетенции студентов педагогического колледжа. Цель: использование мониторинга как механизма управляемого развития (управления изменениями). Мониторинг рассматривается в исследовании как информационный ресурс сопровождения развития образовательной компетенции студентов, обеспечивающий эффективное использование всех технологических этапов. С целью проверки качества сформированности образовательной компетенции нами широко использовались письменные работы, тестирование студентов, метод проектов. Содержание этапа:

1 уровень – «студент – преподаватель». Самостоятельная работа над составлением портфолио студента по предмету. Выстраивание индивидуального профиля студента, необходимого для допуска к работе уровня в качестве воспитателя дошкольного образовательного учреждения:

– *текущий профиль* – определяется уровнем сформированности образовательной компетенции у студентов 1 курса;

– *запланированный профиль* – определяется уровнем сформированности образовательной компетенции студентов 4 курса (выпускников) и молодого воспитателя со стажем работы по специальности до 3 лет;

– *идеальный профиль* – определяется наивысшим уровнем сформированности образовательной компетенции лучших педагогов ДОУ, получивших статус победителя конкурса профессионального мастерства.

2 уровень – «преподаватель – преподаватель». Анализ портфолио как результата промежуточной аттестации студентов по предмету.

3 уровень – «преподаватель – администрация». Обсуждение на заседании преподавателей предметно-цикловой комиссии и научно-методическом совете результатов промежуточной аттестации студентов по предмету.

*Четвертый этап* технологии – рефлексивный анализ процесса развития образовательной компетенции студентов. Цель: внесение изменений в процесс развития образовательной компетенции студентов и управление им. Содержание:

1 уровень – «студент – преподаватель». Результаты исследования показали, что в развитии образовательной компетенции у студентов можно выделить четыре уровня:

– *критический уровень* характеризуется низким уровнем сформированности мыслительных операций; непониманием ценности получаемой информации; безразличием к выполнению поставленных преподавателем целей и задач; отсутствием стремления к получению знаний; преобладанием внешней мотивации над внутренней; неумением четко и грамотно построить собственное высказывание, избеганием публичных выступлений; отсутствием потребностей в оценке своих действий.

– *репродуктивный уровень* характеризуется невысоким уровнем организованности, отсутствием активной позиции; пониманием студентами ценности и значимости умения работы с информацией; непостоянным контролем за результатами выполнения целей и задач самостоятельной учебно-познавательной деятельности; наличием интереса к изучаемому учебному материалу на стадии любознательности; умением самостоятельно работать с новой информацией по предложенному преподавателем плану; наличием собственной точки зрения на проблемную ситуацию; стремлением к контактам с людьми.

– *базовый уровень* характеризуется пониманием критики как мыслительного процесса; умением работать с информацией для предстоящей самостоятельной профессиональной деятельности; способностью переносить полученные информационные действия в другие виды деятельности, помимо учебно-познавательной; целеустремленностью к получению положительного результата своего труда; проникновением в сущность возникшей проблемы; умением самостоятельно работать с новой информацией и строить собственные учебные действия; самостоятельностью и энергичностью в приобретении новых знаний, собранностью и творческой активностью; четким выполнением требований познавательной задачи; умением отстаивать свое мнение.

– *продуктивный уровень* характеризуется устойчивыми умениями и навыками основных мыслительных операций; пониманием личностной и общественной значимости и ценности получаемой информации; успешным применением получаемых знаний в широком спектре различных видов деятельности, высоким уровнем полноты и прочности знаний; наличием полной ответственности за свои действия, выполнением поставленных задач в срок

или раньше срока; проявлением интереса к познанию сложных теоретических вопросов и проблем конкретной науки; умением ставить цель, планировать и направлять учебно-познавательную деятельность, организовывать себя; умением прогнозировать, проектировать, анализировать учебную ситуацию, оценивать свой результат, осуществлять изменения в деятельности другого и своей; адекватной самооценкой, высоким интеллектом, эрудицией, эмоциональностью в общении; готовностью включаться в решение нестандартной учебной ситуации, поиску новых средств для ее решения.

2 уровень – «преподаватель – преподаватель». С целью внесения изменений в процесс развития образовательной компетенции студентов и управление им мы провели экспертную оценку уровня сформированности образовательной компетенции воспитателей, чей педагогический стаж в ДОО не превышает 3 лет, и педагогов ДОО – победителей областного конкурса профессионального мастерства, сопоставили полученные профили сформированности образовательной компетенции. В качестве экспертов выступили заведующие ДОО города. Результаты проведенных исследований выявили взаимосвязь в последовательном развитии образовательной компетенции студентов педагогического колледжа, воспитателей – молодых специалистов и лучших педагогов ДОО города. Выявленные параметры в целом соответствуют базовому уровню сформированности образовательной компетенции у студентов 4 курса и молодых специалистов, имеющих стаж работы в ДОО не более 3 лет и продвинутый уровень – у лучших педагогов города, что подтверждает качество развития образовательной компетенции педагогов ДОО.

3 уровень – «преподаватель – администрация». Эффективность технологии достигается при реализации педагогом следующих организационно-педагогических условий:

- проектирование структурно – динамической модели образовательной компетенции с выделением уровней ее развития у студентов педагогического колледжа;

- реализация технологии развития образовательной компетенции на всех уровнях;

- проектирование и реализация целей учебных занятий и образовательных технологий с учетом уровней развития образовательной компетенции студентов.

Итак, исследовательский материал позволяет сделать вывод о достаточной эффективности разработанной технологии. В результате были сделаны следующие выводы:

1. Образовательная компетенция является надпредметной компетенцией в содержании подготовки будущего специалиста, которая включает мотивы, знания, способы, способности, ценности, качества, определяет успешность учения как самоуправляемой деятельности и обеспечивает образование в течение всей жизни.

2. Содержание и структура модели образовательной компетенции представляет интеграцию компонентов учебно-познавательной деятельности, индикаторов и уровней их развития.

3. Организационно-педагогические условия развития образовательной компетенции у студентов педагогического колледжа предполагают построение образовательного процесса на основе рефлексивного подхода, системы мониторинга и использования портфолио. Кроме того, цели учебных занятий и образовательные технологии проектируются и реализуются с учетом уровня развития образовательной компетенции студентов.

4. Развитие рассматривается как управляемый процесс приращения качества образовательной компетенции у студентов педагогического колледжа, имеющий свое воплощение в профессиональной деятельности выпускника, осуществляется на нескольких уровнях и носит поэтапный характер.

#### Литература

1. Белова А.Н. Формирование образовательных компетенций студентов ВУЗа культуры и искусств: Автореф. дис ... канд. пед. наук. – М., 2009.
2. Воронцов С.Г. Развитие учебно – познавательной компетентности старшеклассников: управленческий аспект: Монография. – М: АПК и ППРО, 2006.
3. Гершунский Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. – 2003. – № 10.
4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.
5. Spenser L., McClelland D., Spenser S. Competency Assesmnt Methods. – Boston, 1990.
6. Тюлю Г.М. Барсова Е.А. Технология управления качеством развития образовательной компетенции студентов // Вестник ЧГУ. – 2013. – № 1. – Т. 1. – С.104-10.

УДК 005.591.6:378

*Г.М. Тюлю, Л.С. Абрамова, Д.С. Сухих*  
Череповецкий государственный университет

### Использование кейса в подготовке будущих менеджеров

В современном бизнес-образовании существуют технологии, которые сближают между собой учебные программы самого разного уровня. В ряду таких

технологий особое место занимает использование в процессе обучения специально подготовленного учебного материала, содержащего структурированное

описание ситуаций, заимствованных из реальной практики бизнеса. Такой учебный материал для краткости называют “кейсом” (case), а сам процесс использования конкретных хозяйственных ситуаций в учебных целях “кейс-стади” (case-study). [2, с.4]

“Case” является одним из основных методов при подготовке менеджеров. Выбор преподавателей и применение такого рода задания на практических занятиях не случайно, так как впоследствии оно дает студентам намного больше, чем типичные упражнения. Это заключается в самой возможности рассмотреть реальные компании и фирмы, познакомиться с их историей, направлением деятельности, выявить и оценить проблемы, возникшие у организаций и, самостоятельно используя различные методики, предложить свой выход из проблемной ситуации, что является немаловажным для всех направлений специальности менеджмента. Кроме того, самим преподавателям предоставляется право оценить навыки студентов, их способности в применении теоретических знаний на практике.

Кейс – это описание ситуации, которая имела место в той или иной практике и содержит в себе некоторую проблему, требующую разрешения. Это своего рода инструмент, посредством которого студентов знакомят с практической ситуацией, которую предстоит обсудить, и предоставить обоснованное решение. Кейсы обычно подготовлены в письменной форме и составлены, исходя из опыта реальных людей [1, с. 114], [3, с. 155].

Существуют следующие типы: иллюстративный, открытый и интерактивный кейсы. Их отличие заключается в следующем: первый содержит много описаний, что облегчает студентам понимание теоретических положений. Также данный тип кейса содержит возможные альтернативы в решении проблемы. Студентам необходимо выбрать любой из уже предложенных вариантов и обосновать свое решение. Второй тип, открытый, не содержит конкретных вопросов. Здесь важной частью работы студентов является формулирование проблем, стоящих перед анализируемой компанией, и самостоятельное предложение возможных путей их решений. В интерактивном кейсе студенты помимо изучения предоставленной информации имеют возможность провести непосредственное интервью с менеджерами исследуемого предприятия, посетить компанию, ознакомиться с процессом производства. Благодаря этому они имеют возможность собрать дополнительную информацию. Данный тип кейса актуален, когда анализируемая компания, прежде всего, заинтересована в результатах деятельности студентов-менеджеров и может предоставить всю необходимую информацию. Кроме того кейсы бывают структурированные, содержащие минимум информации, и имеющие оптимальное решение; большие неструктурированные, специально содержат очень много информации, причем лишней; первооткрывательские, требующие нестандартных, творческих решений; комплексные, требующие знаний предыдущих учебных курсов, например, маркетинга, статистики, экономики, государственное регулирование экономики, менеджмен-

та и др., на комплексных кейсах можно оттачивать техники и технологии принятия разного рода решений [4, с.7-9].

Целью метода “Case-study” является развитие компетенций студентов в управлении кризисными ситуациями, а именно: способность принимать решения; способность к обучению; самостоятельность и инициативность; готовность к изменениям и гибкость; коммерческая и деловая ориентация; умение работать с информацией; упорство и целеустремленность; коммуникативные способности; конструктивность; этичность поведения [2, с. 10].

Учебные кейсы должны соответствовать своему предназначению, т.е. предоставлять возможность решения учебных задач. Кейс – это, прежде всего учебно-методический материал, а не просто рассказ о событиях, которые стали известны автору.

Существует ряд ключевых требований, предъявляемых к такому виду задания:

- ориентация на конкретную аудиторию, учет уровня знаний и опыта;
- смысловая значимость: понятное выражение того, зачем написан кейс, чем он поможет менеджеру, какие учебные цели могут быть достигнуты с его помощью;
- достоверность фактов: опора на реальные события, которые имели место в практической деятельности реальных компаний. Допускается подготовка учебного материала на основе использования открытых публикаций и представление ряда типичных ситуаций, с которыми сталкиваются компании, но всегда предпочтительнее, чтобы кейс строился на реальных событиях;
- проблемный характер описываемой ситуации: структуризация текста таким образом, чтобы предоставлять студентам возможность самостоятельного анализа и поиска решений на основе имеющейся информации;
- живой повествовательный стиль: кейс должен провоцировать желание обсудить материал, составить дискуссию;
- прямой авторский комментарий недопустим. Говорят только персонажи, которые принимают решения. Автор-не персонаж кейса. Он не рассказывает ни о себе, ни о своей ответственности;
- кейс должен предоставлять возможность рассматривать проблемы с учетом межфункциональных аспектов деятельности организаций. Например, если центральная часть кейса посвящена реорганизации системы управления маркетингом в компании, то эта проблема должна быть связана с анализом стратегических, общеуправленческих, финансовых и иных проблем развития организации, а ее возможное решение предполагает соответствующие обоснования;
- отображение временной последовательности рассматриваемых событий или предоставление возможности студентам самостоятельно выстраивать такую перспективу;
- предоставление финансовой и другой аналогичной информации с учетом защиты интересов организации, ее предоставившей. Рекомендуется использо-

вание поправочных коэффициентов, изменение данных;

-кейс должен содержать достаточное количество информации для организации работы с ним [2, с. 12].

Главной особенностью данного метода является ориентация не столько на получение конкретных знаний, сколько на формирование умений и навыков мыслительной деятельности, развития способностей студентов к анализу больших массивов информации, выявлению причинно-следственных связей и, в конечном итоге, созданию готового результата-рекомендаций по улучшению деятельности какой-либо организации.

Еще одной особенностью кейса является приближенность к реальной работе менеджера по всей совокупности характеристик моделирования ситуации. Это проявляется в неявной форме описания проблемы (видны только ее симптомы) и отсутствию однозначной оценки места каждого из анализируемых факторов, определяющих развитие ситуации, и принятие решений [2, с.4].

Структура данного вида задания обычно представлена в виде текста, где приведено достаточно сведений об анализируемой организации (деятельность, история, местоположение, общая характеристика стратегии и задач), вопросов, предлагаемых студентам для обсуждения, приложений для отображения статистических материалов, методик расчета, исторических справок и др. Также кейс включает в себя методические рекомендации и аннотацию, являющуюся основой для выбора кейсов по каталогам и другим базам данных. В ней раскрывается основное содержание кейса и проблема, подлежащая обсуждению. Таким образом, автор самостоятельно разрабатывает специфику и выстраивает линию работы с кейсом.

Грамотно составленный кейс должен включать три крупных блока структуры: временной (когда?), сюжетный (материал, предложенный для анализа, должен представлять собой драму); разъяснительную. Разъяснительная часть содержит информацию об отрасли, государственном регулировании отрасли, о предприятии, его масштабе, крупное производство или небольшая фирма, чем она занимается: производством собственной продукции или перепродажами готовой, закупаемой у поставщиков, описанию продукции или услуги, описание времени существования на рынке организации, ситуацию на рынке, показатели деятельности организации.

Существует множество интересных книг, как по решению кейсов, так и их созданию, но большинство из них идет на иностранном языке, а статьи в интернете обычно содержат общую информацию. Ознакомиться с кейс – методом “от и до” позволит книга “Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода”, где содержится подробное и всестороннее описание метода, рассмотрение его многообразных структур, срезов и технологий. Данное пособие написано с использованием не только зарубежных исследований, но и осмыслением украинского и российского опыта обучения посредством кейс-метода. В нем уделено внимание также использованию кейс-метода

в дистанционном обучении, в частности, и посредством интернет-технологий [5, с. 286].

Нами в рамках подготовки был самостоятельно разработан кейс по ООО «Металлстрой» – фирме, занимающейся металлопрокатом. На разработку данного вида задания у нас ушло 30 дней. В процессе создания кейса мы сталкивались с различными проблемами. Во-первых, нам необходимо было успеть в сжатые сроки изучить деятельность организации, проанализировать существующую ситуацию во всех ее отделах и производственном цехе, чтобы выявить пробелы и использовать их в своей работе. Во-вторых, большинство информации о фирме было в закрытом доступе. Поэтому нам приходилось использовать в основном, личное наблюдение и анализировать их официальный сайт. В третьих, полученную информацию необходимо было структурировать, согласно форме кейса. Сложности возникали в процессе написания, связанные с самой подачей текста: достаточно ли данных изложено о фирме, есть ли наводящие вопросы. Требовался постоянный контроль смысловой части и учет нагрузки для студентов, чтобы они смогли решить кейс самостоятельно в течение практических занятий в институте. Безусловно, одной из сложных задач для подготовки кейса является обоснование проблемы или «интриги» кейса, которая прописывается сразу в начале предлагаемой ситуации. Формулировка интриги побуждает студента на поиск ответов.

Подготовка кейсов дает возможность войти в роль менеджеров и в режиме реального времени участвовать в решении проблем организации, «выйти «за рамки учебной аудитории. Приглашение на защиту крупных комплексных кейсов менеджеров с предприятий, позволяет развернуть дискуссию, учит прорабатывать не один вариант решения, отличить свой способ решения от других.

Обновление кейсов необходимо, ведь “мир не стоит на месте”. Совершенствуются технологии, появляются новые подходы к управлению, да и сами люди изменяются под эгидой новшеств, происходящих вокруг них. Образуются “другие” проблемы в организациях, отличающиеся от предыдущих, которые вновь требуют решений. Для этого и создаются кейсы. Они нас знакомят с реальностью, позволяют взглянуть в форме игры на происходящее, оценить и перенять опыт в решении проблем в различных компаниях и фирмах. Каждый новый кейс дает возможность потренировать себя в качестве настоящего управленца и ответить на вопросы: “А что бы я сделал на их месте? А что бы я смог предложить этой организации?” В этом и заключается главная ценность таких заданий.

#### Литература

1. Агафонова Е.А. К вопросу о применении метода Case-study и использовании Интернет-ресурсов как активных методов обучения иностранному языку в техническом вузе: Межвуз. сб. науч. тр. – Казань: Изд-во Молодой ученый. – 2011. – № 6. – Т.2. – С. 114-116.



2. *И.В.Гладких* Методические рекомендации по разработке учебных кейсов: Межвуз. сб. науч. тр. – СПб.: СПбГУ, 2004. – С.4-12.

3. *Покушалова Л. В.* Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения студентов: Межвуз.сб. науч.тр. – Казань: Изд-во Молодой ученый. – 2011. – № 5. – Т.2. – С. 155-157.

4. *Тюлю Г.М.* Практикум по менеджменту: Учеб. пособие. – Череповец: ЧГУ, 2004.

5. *Сурмин Ю.П., Сидоренко А.П.* Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода. – Киев: Изд-во Центр инновации и развития, 2002.

УДК 37

*С.С. Урлапова*

*Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор Л.И.Бурова*  
Череповецкий государственный университет

### Педагогические условия сенсомоторного развития детей дошкольного возраста

Дошкольный возраст – период интенсивного формирования всех органов и систем организма. Это связано с тем, что дошкольный период – один из важных критических периодов развития, характеризующийся высокими темпами психофизиологического созревания

Сенсомоторное развитие дошкольника – это развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе, вкусе и развитие моторной сферы.

Значение сенсорного развития в раннем и дошкольном детстве трудно переоценить. Именно этот возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире [2, с. 3]. Сочетание сенсорных и моторных («моторика» – движение) задач, как указывала Е. И. Радина, является одним из главных условий умственного воспитания. Моторика – основа развития, своего рода «локомотив» всех психических процессов (внимания, памяти, восприятия, мышления, речи). Роль и участие движения в возникновении ощущений и восприятий очень важна, так как возникающие ассоциации формируют зрительный опыт с опытом тактильно-двигательным. С помощью ручных движений в предметах, которыми манипулирует ребенок, открывается больше новой информации. Зрение и движения рук становятся основным источником познания ребенком окружающей действительности [1, с. 9].

Исследования Л.А. Венгера, А.В. Запорожца, В.П. Зинченко, Н.П. Сакулиной и др. убедительно доказывают, что одними из факторов для развития высших психических функций у детей являются: усвоение сенсорных эталонов (системы геометрических форм, шкалы величины, цветового спектра, пространственной ориентировки и т.д.), а также развитие мелкой (или ручной) моторики.

Выдающие зарубежные учёные в области дошкольной педагогики (Ф. Фребель, М. Монтессори, О. Декорли), а также известные представители отечественной дошкольной психологии и педагогики (Л.А. Венгер, Е.И. Тихеева, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, А.П. Усова, Н.П. Сакулина и др.) справедливо считают, что сенсомоторное воспитание,

направленное на обеспечение полноценного сенсомоторного развития, является одной из основных сторон дошкольного воспитания [2, с. 3].

Таким образом, сенсомоторное развитие составляет фундамент общего умственного развития человека, а с другой стороны – имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие является базовым для успешного овладения многими видами деятельности.

Недостаточное сенсомоторное развитие в дошкольном возрасте может привести к замедленному темпу формирования психических процессов, а в дальнейшем – к затруднениям в освоении учебной деятельности в школе [3, с. 107].

В дошкольном возрасте важно развить механизмы, необходимые для овладения письмом, создать условия для накопления ребенком сенсорного, двигательного и практического опыта, развития навыков ручной умелости.

На основе анализа психолого-педагогической литературы были выделены критерии, показатели сенсомоторного развития детей дошкольного возраста и подобраны соответствующие методики.

**База исследования:** группа детей (12 человек) старшего дошкольного возраста (5 – 7 лет). МБДОУ «Детский сад №23».

В ходе констатирующего эксперимента был определен уровень сенсомоторного развития у детей дошкольного возраста (табл. 2).

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что большинство (8 человек – 66%) обучающихся находится на **среднем** уровне сенсомоторного развития.

Дети понимают содержание темы занятия, но при ответах на вопросы допускают незначительные ошибки. Выполняют действия при некотором участии педагога; допускают ошибки при выполнении отдельных действий; распределяют действия, способны внести в работу личную задумку, выполняют практическую работу по схеме, но с помощью педагога.

**2 человека – 17% обучающихся** находятся на **высоком** уровне сенсомоторного развития. Обучающийся полностью понимает содержание темы занятия, правильно отвечает на все поставленные во-

просы, не допуская ошибок. Все действия с материалом правильные, целенаправленные, с положительным результатом; Дети последовательно распределяют действия; способны прогнозировать будущую работу; способны внести в работу личную задумку. Работа выполнена правильно, аккуратно без помощи педагога.

На низком уровне сенсомоторного развития находятся 2 человека – 17% обучающихся. Плохо разбираются в теме занятия, на заданные вопросы дают неверные ответы. При работе с материалом действия неправильные; не могут последовательно выполнять действия; нет творческого подхода при выполнении работы. Работа выполнена с многочис-

ленными ошибками; обучающиеся не могут выполнять практическую работу без помощи педагога.

В исследовании была выдвинута гипотеза исследования: сенсомоторное развитие детей дошкольного возраста в процессе обучения искусству бисероплетения будет осуществляться более эффективно при реализации следующих педагогических условий:

- вовлечение детей дошкольного возраста в художественно-творческую деятельность с учётом выявленных уровней сенсомоторного развития;
- индивидуальное педагогическое сопровождение действий при выполнении практических заданий;
- применение системы творческих заданий при проведении занятий с учётом индивидуальных интересов и возможностей.

Таблица 1

Критерии	Показатели	Методики
1. Готовность овладения содержанием программы кружка	Сформированность знаний и практических умений; Использование ЗУН в практической деятельности	Методика 1: Устный опрос.
2. Развитие аккуратности.	Степень проявления аккуратности при выполнении практических действий;	Методика 2: Оценка качества процесса выполнения работы
3. Развитие мелкой моторики	Степень развития мелкой моторики как качества выполнения практических действий)	Методика 3: Анализ качества выполненных практических работ.

Таблица 2

Уровни сенсомоторного развития детей дошкольного возраста

Уровни сенсомоторного развития	Абсолютное число учащихся	%
Всего выполнило работу	12	100 %
Высокий	2	17 %
Средний	8	66 %
Низкий	2	17 %

Для повышения уровня сенсомоторного развития дошкольников реализация выделенных педагогических условий осуществлялась в комплексе.

Реализация первого педагогического условия – **вовлечение детей дошкольного возраста в художественно-творческую деятельность с учётом их интересов и индивидуальных возможностей** осуществляли, учитывая следующие принципы организации занятий:

1. Комфортность: атмосфера доброжелательности, вера в силы ребенка, создание для каждого ситуации успеха.

2. Погружение каждого ребенка в творческий процесс: реализация творческих задач достигается путем использования в работе разнообразных методов и форм организации художественной деятельности, современных технологий в процессе обучения и развития.

3. Опора на внутреннюю мотивацию: с учетом опыта ребенка создание эмоциональной вовлеченности его в творческий процесс, что обеспечивает естественное повышение работоспособности.

4. Вариативность: создание условий для самостоятельного выбора ребенком способов работы, типов творческих заданий, материалов, техники и др.

Реализация второго педагогического условия – **индивидуальное педагогическое сопровождение при выполнении практических заданий** – предполагало создание в творческом процессе раскованной, стимулирующей творческую активность ребенка атмосферы. Учитывались индивидуальные психологические особенности каждого ребенка. У детей дошкольного возраста еще недостаточно развита мускулатура рук, мелкая моторика рук, нет необходимой координации движений, слабо развит глазомер. Данные обстоятельства требуют от педагога, кроме фронтального инструктажа, широко использовать индивидуальный.

Индивидуальное педагогическое сопровождение детей – это система мер, которая включала в себя:

- проведение диагностики, направленной на выявление способностей развития детей;
- построение программы сопровождения (выбор методов и приемов обучения, оптимальных для каждого ребёнка);
- реализация программы кружка бисероплетения;
- анализ качества программы индивидуального сопровождения.

Реализация третьего педагогического условия – **применение системы творческих заданий при**

**проведении занятий с учётом уровня сенсомоторного развития.**

Каждый ребенок постепенно познает какое-либо искусство, начиная с простого, переходя к более сложному, получает навыки, накапливает знания, опыт, развивает технику, что позволит ему в дальнейшем творить удивительные вещи. Поэтому, работая творческие задания в формирующем эксперименте нами учитывался уровень сформированности сенсомоторного развития ребенка.

Таким образом, при реализации перечисленных выше педагогических условий в задачу педагога входит достаточно полное использование потенциала ребенка. Последовательность изготовления изделий строится на различном уровне трудности: по образцу, простейшему чертежу, рисунку, по собственному замыслу ребенка с учетом индивидуальных особенностей и возможностей.

Совместная деятельность взрослого и ребенка принимает характер сотворчества, которое на каждом возрастном этапе несет свою функцию (более активная роль сотворчества на ранних этапах и постепенное изменение его содержания на более старших возрастных этапах, когда педагог принимает роль советчика, партнера). На всех возрастных эта-

пах личностная позиция ребенка остается главной, ведущей, и педагог принимает ее во внимание.

Таким образом, обобщая вышесказанное, мы пришли к выводу, что для того, чтобы сенсомоторное развитие детей старшего дошкольного возраста осуществлялось более эффективно, прежде всего необходим анализ уровня сенсомоторного развития старших дошкольников, а затем на основе полученных результатов строилась работа по реализации выдвинутых в гипотезе условий.

Литература

1. *Вайнерман С.М.* и др. Сенсомоторное развитие дошкольников на занятиях по изобразительному искусству: Пособие для педагогов дошк. учреждений. – М.: ВЛАДОС, 2001.
2. *Венгер Л.А.* и др. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: Кн. для воспитателя дет. сада / Под ред. Л. А. Венгера. – М.: Просвещение, 1988.
3. *Курочкина Н. А., Лейкина Б. С., Логинова В. И.* и др. Дошкольная педагогика. Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2110 «Педагогика и психология (дошк.): В 2 ч. Ч. 1. / Под ред. В. И. Логиновой, П. Г. Саморуковой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1988.
4. *Шаграева О.А.* Детская психология. – М.: ВЛАДОС, 2001.

УДК 378:796.071.4

*А.О. Федосов*

Череповецкий государственный университет

**Модель формирования информационно-аналитической компетенции тренера по командным игровым видам спорта**

В статье показана модель формирования информационно-аналитической компетенции тренера по командным игровым видам спорта. Отражены методологические основы, принципы реализации модели формирования информационно-аналитической компетенции тренера по командным игровым видам спорта. Выделены и охарактеризованы компоненты модели формирования информационно-аналитической компетенции тренера по командным игровым видам спорта и блок организационно-педагогических условий.

Информационно-аналитическая функция, информационно-аналитическая компетенция, спортивный тренер, командные игровые виды спорта.

Формирование информационно-аналитической компетенции является важнейшей задачей в подготовке тренера по командным игровым видам спорта.

Сформированная информационно-аналитическая компетенция позволяет спортивному тренеру эффективно выполнять информационно-аналитическую функцию: находить, интерпретировать, критически оценивать, анализировать, включать в свою профессиональную деятельность непрерывно обновляющуюся информацию, обусловленную особенностями и спецификой командных игр; принимать управленческие решения, направленные на обеспечение эффективности деятельности по управлению подготовкой спортсменов.

В то же время анализ реальной практики свидетельствует о том, что многие тренеры по командным игровым видам спорта не обладают достаточными информационно-аналитическими знаниями, умениями, испытывают затруднения в процессе получения и обработки профессиональной информации на ка-

чественно новом уровне, что подтверждено рядом исследований (М.М.Еншин, Н.В. Стеценко, Т.В. Хованская и др.) [3;6].

Результаты проведенного нами констатирующего эксперимента по исследованию уровня сформированности информационно-аналитической компетенции тренеров по командным игровым видам спорта также подтверждают данные других исследователей. В нашей экспериментальной группе, включающей 35 тренеров по волейболу, баскетболу, хоккею, футболу из спортивных клубов Москвы, Череповца, Иваново, было выявлено следующее: 80% тренеров имеют критический уровень сформированности информационно-аналитической компетенции (тренеры испытывают проблемы в использовании современных методов сбора информации, адекватных целям управления учебно-тренировочным процессом; в использовании новых программ по обработке и систематизации данных на основе современных информационных технологий, информационно-демонстрационных и экспертно-аналитических систем).

Решение данной проблемы видится в разработке и реализации модели формирования информационно-аналитической компетенции тренера по командным игровым видам спорта. Такая модель позволяет комплексно рассмотреть изучаемую проблему, выявить основные организационно-педагогические условия, способствующие формированию оптимального уровня информационно-аналитической компетенции тренера по командным игровым видам спорта. Вслед за В.Д.Шадриковым, данную модель можно отнести к инструментальной, педагогической модели как «некой абстракции, отвлечения, которая подобна исследуемому объекту (или явлению), имеющему место в реальной жизни, повторяющему и отображающему в обобщенном виде его свойства, структуру, а также отношения и взаимосвязи внутри этого объекта» [7]. Главной задачей использования такой модели является оценка качества и результатов деятельности моделируемой системы до запуска функционирования системы в реальных условиях.

Реализация разработанной модели формирования информационно-аналитической компетенции тренера по командным игровым видам спорта станет главной целью нашего исследования на этапе формирующего эксперимента.

Модель направлена на совершенствование процесса формирования информационно-аналитической компетенции тренера по командным игровым видам спорта и состоит из структурных компонентов: содержательно-целевого, технологического, организационно-процессуального и блока организационно-педагогических условий.

Содержательно-целевой компонент отражает методологические подходы, принципы, содержание, цель процесса формирования информационно-аналитической компетенции тренера по командным игровым видам спорта.

Методологическую основу содержательного блока модели формирования информационно-аналитической компетенции тренера по командным

игровым видам спорта составляют рефлексивно-инновационный и контекстный подходы, базовые принципы обучения взрослых.

Рефлексивно-инновационный подход (И.А. Колесникова, Ю.Н.Кулюткин, Г.Н.Сухобская, др.) рассматривает образовательный процесс как рефлексивно-инновационный, в котором учебная деятельность обучаемых осуществляется в логике инновационной деятельности, компонентом которой выступает рефлексия, а обучение приобретает характер межсубъектного диалогического взаимодействия участников [4;5]. Целью рефлексивно-инновационного подхода является усиление механизма изменений субъектного опыта обучаемых, раскрытие их личностных возможностей.

Контекстный подход (А.А.Вербицкий, О.Г. Ларионова, др.) позволяет отразить в содержании обучения опыт реальной социальной и профессиональной деятельности спортивных тренеров, а также объективную востребованность развиваемых качеств, формируемых знаний, умений и навыков [1].

Исходя из особенностей взрослых как субъектов обучения (С.Г.Вершловский, С.И.Змеев, И.А. Колесникова, Е.П.Тонконогая, др.), реализация разработанной модели формирования информационно-аналитической компетенции тренера по командным игровым видам спорта, основывается на следующих принципах [2; 4; 5]:

1. Принцип совместной деятельности предполагает процесс формирования компетенции как совместную деятельность всех субъектов спортивно-педагогической деятельности.

2. Принцип опоры на опыт (профессиональный опыт как самого тренера, так и его профессионального сообщества рассматривается как источник развития компетенции).

3. Принцип индивидуализации процесса формирования информационно-аналитической компетенции предполагает возможность создания индивидуальных программ обучения, ориентированных на конкретные образовательные потребности, цели, опыт, психофизические, когнитивные особенности тренера.

4. Принцип элективности процесса развития информационно-аналитической компетенции означает предоставление тренеру определенной свободы в выборе целей, содержания, форм, источников, сроков, места, времени обучения и оценивания результатов.

5. Принцип системности организации процесса формирования компетенции тренера предусматривает взаимосвязь целей, содержания, форм, средств обучения и оценивания результатов.

6. Принцип контекстности, в соответствии с которым развитие информационно-аналитической компетенции тренера, с одной стороны, преследует конкретные профессиональные цели, а с другой – строится с учетом профессиональных, пространственных, временных и др. условий.

7. Принцип актуализации результатов обучения предполагает безотлагательное применение на практике приобретаемых знаний, умений, качеств.

8. Принцип развития образовательных потребностей. Согласно этого принципа тренер, получая информацию об уровне развития информационно-аналитической компетенции, сам выявляет проблемы и определяет содержание дальнейшего обучения.

9. Принцип рефлексии деятельности предполагает необходимость анализа, переосмысления, ценностной оценки тренером своего опыта как источника развития информационно-аналитической компетенции.

В данной модели под формированием информационно-аналитической компетенции тренера по командным игровым видам спорта мы понимаем специально организованный и целенаправленный процесс диагностики, проектирования, практической реализации формирования мотивации, знаний, умений для осуществления тренером эффективной информационно-аналитической деятельности в соответствии с критериями: 1) эффективность информационного обеспечения управления процессом подготовки спортсменов; 2) эффективность аналитической культуры обработки информации о состоянии и результативности деятельности по управлению процессом подготовки спортсменов.

Цель модели направлена на достижение ожидаемого результата процесса формирования – повышение уровня сформированности информационно-аналитической компетенции тренера по командным игровым видам спорта.

Содержание процесса формирования информационно-аналитической компетенции спортивного тренера составляют компоненты структуры его информационно-аналитической компетенции: мотивы, знания, умения, способности к осуществлению информационно-аналитических действий (поиск, отбор, усвоение, переработка, анализ информации) в разрешении теоретических и практических задач по управлению учебно-тренировочным, соревнователь-

ным процессами, реализующуюся через поведенческие акты и роли (рисунке).

Технологический компонент модели включает содержание (образовательные программы) и технологию формирования информационно-аналитической компетенции спортивного тренера (инновационные технологии контекстного обучения).

Учебно-методический комплекс, ориентированный на формирование информационно-аналитической компетенции тренера по командным игровым видам спорта, состоит из спецкурса «Проектирование и разработка электронных ресурсов для информационно-аналитической деятельности тренера», обеспечивающего направленность на работу с информацией, необходимой тренеру для осуществления информационно-аналитической деятельности; рабочие учебные программы спецкурса, а также электронные образовательные ресурсы в поддержку теоретической и технологической составляющих технологии формирования информационно-аналитической компетенции тренера по командным игровым видам спорта.

Методами обучения, позволяющими реализовать технологию формирования информационно-аналитической компетенции спортивного тренера, являются: проблемный метод, кейс-метод, метод проектов, метод совместной деятельности. Механизм формирования обеспечивается через практическую деятельность: использование современных информационных технологий при решении конкретных спортивно-педагогических задач.

Организационно-процессуальный компонент модели представляет собой 4 этапа реализации модели формирования информационно-аналитической компетенции тренера по командным игровым видам спорта (оценочный; планирование реализация процесса формирования; рефлексия).

Знания	
- виды и содержание информации о физическом, функциональном, психологическом состоянии спортсменов, их технико-тактической подготовке; - методы сбора, обработки, анализа информации на основе современных информационных технологий	
Умения	
- владеть современными методами сбора, обработки, анализа полной информации о физическом, функциональном, психологическом состоянии спортсменов, их технико-тактической подготовке; - проектировать систему информационного обеспечения подготовки спортсменов	
Способности	Мотивы
- осуществлять поиск, отбор, усвоение, переработку, анализ новой информации; - способность к педагогической рефлексии	- стремление к поиску информации, необходимой для достижения спортивно-педагогических целей

Рисунок. Структура информационно-аналитической компетенции тренера по командным игровым видам спорта

На завершающем этапе – рефлексивном – тренер и исследователь оценивают эффективность процесса формирования информационно-аналитической ком-

петенции на основе критериев и показателей сформированности информационно-аналитической ком-

петенции тренера по командным игровым видам спорта (таблица).

Таблица

**Критерии и показатели сформированности информационно-аналитической компетенции тренера по командным игровым видам спорта**

Критерии	Показатели
Эффективность информационного обеспечения управления процессом подготовки спортсменов	- применение современных методов сбора педагогической информации
	применение современных технологий обработки и хранения информации
Эффективность аналитической культуры обработки информации о состоянии и результативности деятельности по управлению учебно-тренировочным процессом	- владение умением проводить анализ педагогической информации
	- владение методами анализа информации информационных потоков, адекватными целям деятельности

Модель будет эффективна при реализации связанных с ней следующих организационно-педагогических условий:

- 1) включение в содержание обучения контекста рефлексивно-инновационной деятельности;
- 2) выбор позиции субъект-субъектных отношений между участниками процесса обучения;
- 3) организация информационно-методического сопровождения, ориентированного на формирование информационно-аналитической компетенции трене-

ра и осуществления разнообразных видов самостоятельной деятельности с использованием современных информационных технологий.

Таким образом, реализация данной модели в процессе подготовки спортивных тренеров к информационно-аналитической деятельности является одним из оптимальных путей формирования их информационно-аналитической компетенции.

Литература

1. *Вербицкий А.А., Ларионова О.Г.* Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009.
2. *Змеев, С.И.* Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕР СЭ, 2003.
3. *Еншин, М.М.* Управленческая компетенция тренеров резервного спорта. Модель деятельности тренера как менеджера // Физическое воспитание и детско-юношеский спорт. – 2012. – № 5. – С. 98-110.
4. *Колесникова И.А.* и др. Основы андрагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003.
5. Современные технологии постдипломного образования // Андрагогика постдипломного образования /под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской. – СПб.: СПбАП-ПО, 2007.
6. *Хованская, Т.В. Стеценко, Н.В.* Информационная компетентность специалиста по физической культуре и спорту //Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2011. – № 3. – С.2-6.
7. *Шадриков, В.Д.* Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 78.

УДК 37

**Я.Н. Ферапонтова**

*Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор Л.И. Бурова  
Череповецкий государственный университет*

**Тренинг как средство формирования этнической толерантности у младших школьников**

Современная политическая ситуация в России показывает, что проблема межличностных и межэтнических отношений остается на данный момент одной из самых сложной и трудно регулируемой. Межэтнические отношения обуславливаются массой различных факторов: политических, исторических, экономических, этнокультурных и социально-психологических. Для решения этой проблемы необходимо задействовать важнейшие социальные институты: государство, семья, образовательные учреждения разного уровня.

Образовательные учреждения играют огромную роль в социализации, развитии и формирования личностных качеств ребенка. Благодаря образованию сохраняется устойчивость общества, модифициру-

ются формы и типы взаимоотношений людей, происходит взаимодействие разных культур. Особенно роль образования велика в нашей многонациональной, полиэтнической стране. Поэтому образование призвано: способствовать сохранению национальных традиций, обычаев, воспитывающих гражданскую идентичность; обеспечить положительное межкультурное взаимодействие в формировании этнической толерантности; обеспечить осмысление этнокультурных особенностей своей страны и других стран; обеспечить приобщение разных этносов к общечеловеческим достижениям [10, с. 16].

Многие правовые и нормативные документы («Конституция РФ» [7], «Закон об образовании» [5], федеральные государственные образовательные

стандарты нового поколения [11] регламентируют и подчеркивают актуальность развития у подрастающего человека таких важных качеств личности как: гражданственность, патриотизм, толерантность, миролюбие, этническую толерантность.

В своем исследовании мы изучаем особенности формирования этнической толерантности у детей младшего школьного возраста, т.к. придерживаемся мнения, С.А. Герасимова, что именно данный возраст является сензитивным в формировании терпимого отношения ко всему окружающему [3, с. 76].

В «Декларации принципов толерантности», принятой ЮНЕСКО в 1995 году, под толерантностью понимается уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности [4, с. 6].

Термин этническая толерантность включает в себя 2 понятия: «этничность» («этнос») и «толерантность».

«Этнос» – это исторически сложившаяся общность характеризующаяся общим языком, культурой, особенностью быта, традициями, а также осознание своего единства и отличия от других общностей [2].

Проблемами формирования толерантности занимались такие просветители и педагоги прошлого как: Ж.Ж. Руссо, А.В. Дистервег, В.А. Сухомлинский, П.Ф. Каптерев, К.Н. Вентцель, Н.И. Ильминский, П.И. Кавалевский, М.В. Ломоносов, В.Н.Сорока-Росинский, К.Д. Ушинский и др.

Изучением вопроса межэтнического взаимодействия в русле этнопедагогики и этнопсихологии занимались такие ученые как: В.С. Агеев, Г.Н. Волков, А.И. Доронченков, В.Г. Крысько, О.Д. Мукаева, А.Б. Панькин, Г.У.Солдатова, Т.Г. Стефаненко, М.Г. Тайчинов.

Сущность межэтнической толерантности и особенности процесса ее формирования находятся в поле научного внимания В.Е. Козлова, О.В. Лебедевой, Н.В. Мольденгауэр, Т.А. Пичугиной, Ю.М. Политовой, А.Д. Солдатенкова и других ученых.

В современных условиях активизируется процесс поиска эффективных механизмов воспитания детей в духе этнической толерантности, а постановка проблемы толерантного воспитания в условиях поликультурной России является актуальной тенденцией, имеющей социокультурную и политическую значимость.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу (Г.У. Солдатова [9], С.А.Герасимов [3], С.Д. Щеколдина [12,]) мы выяснили, что для формирования данного качества личности наиболее эффективным и действенным средством будет являться **тренинг**.

**Тренинг** (англ. *training* от *train* – обучать, воспитывать) – метод активного обучения, направленный на развитие знаний, умений и навыков и социальных установок. Тренинг достаточно часто используется, если желаемый результат – это не только получение новой информации, но и применение полученных знаний на практике [2].

Тренинг – яркое, эмоционально насыщенное занятие, направленное на изменение, гармонизацию стиля общения личности, привитие желаемых навыков и разрешение противоречий, проявляющихся во взаимодействии с другими людьми или же имеющих внутриличностный характер.

При определении понятия «тренинг» исследователи опираются на различные теоретические основы (парадигмы). И.В. Вачков выделяет четыре парадигмы, а именно:

- тренинг как своеобразная форма дрессировки, при которой при помощи положительного подкрепления формируются нужные паттерны поведения, а при помощи отрицательного – «стираются» нежелательные;

- тренинг как тренировка, в результате которой происходит формирование и отработка умений и навыков;

- тренинг как форма активного обучения, целью которого является передача знаний, развитие некоторых умений и навыков;

- тренинг как метод создания условий для самораскрытия участников и самостоятельного поиска ими способов решения собственных психологических проблем [1, с. 19]

Наиболее подходящим для нас, является определение тренинга как активного метода обучения с целью передачи знания и развития и отработки некоторых умений.

Наличие целей в тренинге является его специфической чертой. Каждый участник, приходя на тренинг, имеет определенные намерения; каждый тренер, организовывая группу, определяет ее задачи; к тому же сам по себе тренинг как метод несет в себе цель. Таким образом, в каждом тренинге вырисовывается 3 группы целей: личные, общие и универсальные.

Личные цели участника могут быть изначально далеки от направленности тренинга. Например, человек, идущий на тренинг может преследовать задачу – расширить свой круг общения. В ходе работы намерения участника могут расширяться или трансформироваться. Помочь ему в этом могут активное участие в упражнениях, обсуждении и обратная связь как от тренера, так и от других членов группы.

Общие цели изначально формулируются тренером и отражаются в названии тренинга. Общие цели тренингов крайне разнообразны.

В процессе групповой работы первоначальные цели могут расширяться. Значение общей цели в тренинге может варьироваться от первостепенной до менее важной и зависит это от типа группы. По мнению К. Рудестам, роль цели возрастает, когда функция группы направлена на решение проблемы, а менее значима она в группах личностного роста; но во всех случаях она обязательно присутствует [8, с. 19].

Универсальные цели существуют во всех типах тренингов независимо от их теоретических концепций. Исследователи Вачков И.В., Рудестам К. относят прежде всего к универсальным целям следующие:

- выявление проблем каждого участника и помощь ему в осознании своего состояния;
- улучшение субъективного самочувствия участников группы;

- повышение адекватной адаптации участников тренинга в социуме за счет выявления ими на собственном опыте закономерностей межличностного взаимодействия;

- рост самопознания участников группы.

Именно в рамках универсальных целей тренер должен формулировать общие цели для конкретной группы [8, с. 21].

Приведем пример фрагмента занятия с применением тренинга, в рамках кружка по формированию этнической толерантности у детей младшего школьного возраста «Мы разные, но мы вместе!». Целью применения тренинга на данном занятии является общая групповая цель: формирование коллектива кружка.

На первом занятии кружка «Мы разные, но мы вместе!» по теме «Разрешите представиться» применяются следующие тренинговые упражнения «Давайте поздороваемся», «Снежный ком», «Чем мы похожи?», «Комплименты». Рассмотрим процедуры проведения некоторых из них более подробно во фрагменте:

**Фрагмент занятия кружка «Мы разные, но мы вместе!» по теме: Разрешите представиться!**

**Цель занятия:** познакомить детей друг с другом в коллективе.

**Задачи занятия:**

- познакомить детей с курсом кружка;
- познакомить с правилами работы в группе;
- создание непринужденной, доброжелательной атмосферы в группе;
- повышение внутригруппового доверия и сплоченности членов группы.

**Ход занятия**

Дети сидят в кругу, чтобы каждый видел друг друга.

П: Здравствуйте дорогие ребята! Сегодня мы с вами пустимся в увлекательное путешествие и прибудем на планету «Толерантность».

Прежде, чем узнать, нам, что означает это необычное слово, мы с вами поздороваемся, но не в обычной форме. Предлагаю вас выполнить первое упражнение.

**Упражнение «Давайте поздороваемся».**

Несколько желающих приглашаются в центр класса.

П: Представьте себе, что вы встретили на привокзальной площади приятеля из другой страны и предлагаю всем вам под звучащую музыку поздороваться друг с другом разными способами, постарайтесь использовать разные способы приветствия своих товарищей.

Задание понятно?

Звучит песня («Дружба крепкая»), дети выполняют задание.

Д: дети разыгрывают сценку встречи с другом. При этом предлагают разные способы приветствия: приветствие голосом, машут рукой, подходят друг другу и пожимают друг другу руки, подходят и обнимаются.

П: Ну смотрите, у всех получилось. Давайте теперь сделаем вывод, какими способами здоровались ребята?

Д: перечисляют способы: приветствие голосом (привет, здравствуй), приветствие с помощью жестов (машут руками), приветствие объятиями.

П: Хорошо молодцы ребята! Ну а теперь, поздоровайтесь друг с другом. Надеюсь, вы запомнили какие способы приветствия можно использовать в жизни.

Д: выполняют, поворачиваются друг другу и здороваются.

П: очень хорошо, ну теперь когда мы поздоровались, можно и познакомиться. Для этого давайте выполним следующее упражнение.

**Упражнение «Снежный ком»**

Первым представляется ведущий (педагог называет свое имя). Затем, сидящий слева от него, называет имя ведущего и свое имя. Каждый следующий участник называет по очереди имена всех, представившихся до него. Таким образом, участнику, замыкающему круг, предстоит назвать имена всех членов группы.

Д: выполняют упражнение.

П: Ребята, а теперь давайте подумаем, все ли мы одинаковые?

Д: выдвигают свои версии.

Нет, мы разные, по полу, нас по разному назвали родители, мы разные по внешнему виду, мы разные по характеру, отличаемся по национальности.

П: правильно ребята, все мы отличаемся друг от друга. Термин, который объединяет нас это «толерантность».

Что же означает этот термин?

«Толерантность – это терпимое отношение ко всему. К полу человека, к расе, к религии, к национальности (этносу)».

На занятиях нашего кружка, мы с вами будем изучать, чем мы с вами отличаемся и чем похожи.

А задумайтесь, чем же мы похожи? Для этого я предлагаю выполнить следующее упражнение.

**Упражнение «Чем мы похожи?»**

Ведущий (педагог) приглашает в круг одного из участников на основе какого-либо реального или воображаемого сходства с собой. Человек выходит в круг и приглашает выйти кого-нибудь из участников таким же образом. Игра продолжается до тех пор, пока все члены группы не окажутся в кругу.

И т.д.

Мы придерживаемся мнения Б. Д. Карвасарского, что тренинг в данном фрагменте занятия включает *познавательный* (формирование у учащихся научной картины мира, развитие познавательных процессов: память, воображение мышление, внимание), *личностный* (саморазвитие, развитие положительной самооценки, готовность к самоуважению, критич-



ность к своим поступкам и др.) и коммуникативный (компетенции общения) блоки [6, с. 291]

*Познавательное развитие* отражается в том, что дети знакомятся с новым для них понятием: толерантности (терпимости). В ходе выполнения упражнения «Снежный ком» и «Чем мы похожи?» у детей развивается память и внимание, кроме того, задание «Чем мы похожи?» помогает развивать творческое воображение у детей, т.к. дети должны указывать не только на внешнее сходство, но и возможно на личностные качества (внутренние).

*Личностное развитие* отражается в выполнении каждого упражнения тренинга. Каждый участник тренинга показывает свои личностные возможности, пытается преодолеть и противостоять возникающим трудностям. в ходе выполнения заданий тренинга у детей развивается позитивная самооценка и самоуважение.

*Коммуникативное развитие* происходит благодаря общению участников тренинга. В ходе реализации занятия у детей формируется сознательная ориентация на уважение позиции других людей, на обращение к ним как партнеров по общению и совместной деятельности. Развиваются умения слушать и вести диалог в соответствии с целями и задачами общения, участвовать в коллективном обсуждении проблем и принятии решений, строить продуктивное сотрудничество со сверстниками и взрослыми на основе овладения вербальными и невербальными средствами коммуникации, позволяющими осуществлять свободное общение на разных языках (язык – речь, язык тела).

Таким образом, мы считаем, что использование тренинга как активного метода социально-психологического развития личности будет способ-

ствовать формированию у детей такого качества как этническая толерантность. На основе межличностных взаимодействий у детей в ходе посещения кружка «Мы разные, но мы вместе!» будут формироваться умения и навыки общения детей, отличающихся по разным признакам (внешности, расы, религии, национальности).

#### Литература

1. *Вачков И.В.* Основные технологии группового тренинга. Психотехники: учеб. пособие. – М.: Вента-Граф, 2005.
2. Википедия – свободная энциклопедия. Вики-словарь. – URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
3. *Герасимов С.А., Сквородкина И.З.* История и теория воспитания толерантности у детей младшего школьного возраста. – Архангельск, 2006.
4. Декларация принципов толерантности // Первое сентября – 2001. – 21 апр.
5. Закон «Об образовании в Российской Федерации». – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974>
6. *Карвасарский Б.Д.* Психотерапевтическая энциклопедия(2-е издание). – М., 2000.
7. Конституция РФ. – URL: <http://www.constitution.ru/>
8. *Рудестам К.* Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. – СПб.: Питер Ком, 1998.
9. *Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д.* Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков. – М: Генезис, 2000.
10. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) : сб. науч.-метод. ст.: 2 изд., стереотип. – М.: МОДЭК, 2003.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт. – URL: <http://standart.edu.ru>
12. *Щеколдина С.Д.* Тренинг толерантности. – Москва: Ось-89, 2004.

УДК 373.51

*Е.С. Хабачева, П.Ю. Митрофанова, Н.А. Памятнова*  
Череповецкий государственный университет

### Краеведческий материал на уроках биологии и во внеклассной работе

Природа окружает человека с момента рождения до смерти и во многом определяет его поведение, устремления, взгляды, характер. В настоящее время, при высоком уровне развития цивилизации, жизнь людей все так же подчинена биологическим законам, хотя на эти законы и оказывают сильное влияние социальные факторы.

Следует помнить, что довести до всех детей современную природоохранную информацию, требования и запреты, показать на лучших примерах, как надо заботиться о лесе, земле и воде и охранять ландшафт, научить их помогать родной природе – это очень важный, но только первый шаг воспитательного процесса. За ним должно следовать обобщение опыта, накопление природоохранных навыков

и умений, превращение полученных знаний в твердую убежденность в необходимости заботливого обращения с природными богатствами Земли.

Официальными лидерами в деле экологического образования в России стали школа и ВУЗ. К ним присоединяются клубы, кружки, экспедиции и центры. Экологическое, краеведческое образование – это образование нравственное, направленное прежде всего на формирование духовной культуры человека. В школе краеведческое образование, экологическое воспитание можно получить на уроках биологии [2].

Конечная цель экологического воспитания учащихся состоит в том, чтобы превратить моральные требования в области охраны окружающей среды в нравственные личные принципы каждого. Добиться

того, чтобы каждый соприкасающийся с природой человек расценивал причиненный ущерб природе как личную боль, чтобы у всех учащихся сформировалась гражданская ответственность за все принимаемые ими решения и совершаемые действия по отношению к природе [3]. В современных условиях общеобразовательной школы, например, решение проблем охраны природы и профессиональной ориентации наряду с другими проблемами приобретает исключительно важное значение [6].

Одними из самых наглядных примеров использования краеведческого материала в курсе изучения биологии, помимо уроков, являются биологические экскурсии и летние задания.

Преподавание биологии немыслимо без проведения экскурсий. Экскурсии по ботанике и зоологии предполагают изучение местной флоры и фауны. На таких уроках решается одна из важнейших задач школы – привить детям любовь к природе. Если ребёнок способен почувствовать красоту цветущего мира, если его радует колокольчик и кружевной папоротник – это залог того, что такой ребёнок будет бережно относиться к растительному и животному миру. Он лучше поймёт необходимость охраны бесценного богатства природы, станет надёжным её защитником в будущем [1]. Любовь к природе, интерес к растениям и животным не всегда приходят сами собой. Школьникам надо в этом помочь. Лучшее средство в данном случае – экскурсии в природу с учителем биологии. Никакие книги не способны заменить непосредственного общения с растительным миром. На экскурсии можно показать главные растения данной местности, прежде всего деревья, кустарники, травы, рассказать об их наиболее интересных свойствах и особенностях, об использовании их человеком [9]. Хорошо показать на конкретных примерах взаимосвязь между растительным и животным миром (например, зоохория – распространение семян животными). Следует показать непосредственно в природе те растения, которые нуждаются в охране [5]. Если это красиво цветущие растения и их часто собирают для букетов, надо объяснить школьникам к каким последствиям приводит обрывания цветков у того или иного растения, почему это нельзя допускать (например, купальница европейская, ландыш майский) [10].

Как логическое продолжения заданий выполняемых в течение учебного года разрабатываются летние задания, которые получают школьники. Летние природоведческие работы по ботанике и зоологии могут предусматривать изучения флористического состава и экологических особенностей растений, составляющих местные фитоценозы.

Пример. Занятие по теме: «Изучение состава растений луга».

Задание:

- а) ознакомьтесь с ярусным расположением луга.
- б) на площадке в 1м<sup>2</sup> подсчитайте количество злаковых (тимофеевка, ежа, мятлик и пр.), бобовых (чина, клевер).
- в) ответьте на вопросы: какие из луговых растений наиболее ценны в хозяйственном отношении?

какие ядовитые растения встречаются на лугу (лютик, льянка).

г) составьте коллекцию луговых растений [13].

На уроках можно использовать викторины, кросворды и чайнворды, составленные по текущим темам (например, класс рыбы, насекомые, викторины – «Птицы нашего леса»). Можно использовать индивидуальные и групповые задания по темам: «Видовой состав млекопитающих родного края», «Видовой состав земноводных родного края» и т. п. Использование развивающих игр, краеведческого характера, например «Знаешь ли ты местную флору» [4,12]. Учитель обращается к классу с небольшим рассказом или стихотворением о местной флоре и призывает ребят вспомнить растения, которые встречаются в нашей местности в дикой природе или выращиваются на полях и приусадебных участках. Затем он называет растения, а школьники выбирают из них только те, которые растут у нас в области. Если растение местное, то ребята должны хлопнуть в ладоши. Так же и о животных.

В старших классах средней школы изучение местных экологических проблем возможно с помощью организации ролевых игр. Для проведения таких игр возможно использование в первую очередь краеведческих материалов [8,11]. Для того чтобы игра прошла интересно и принесла результаты, учителю совместно с учащимися необходимо провести серьёзную предварительную работу: определить состав участников, разработать сценарий будущей игры, дать ученикам определённые задания.

Ученики должны при помощи учителя самостоятельно сконструировать своё выступление. Сообщение не следует превращать в простой пересказ выученного. Целесообразно в процессе подготовки к игре использовать газетные статьи, где часто приводятся новые сведения об обсуждаемых проблемах, источниками которых являются официальные материалы природоохранных ведомств [7].

В процессе игры обсуждаются основные проблемы. Поиск решений осуществляется путем обсуждения, дискуссии. В заключительный период проводится анализ результатов игры ее делового эффекта (подведение педагогических и воспитательных итогов).

Укрепление бережного отношения школьников к окружающей природе тесно связано с формированием не только системы знаний, но и определенных навыков, привычек, умений. Ответственное отношение школьника к окружающей среде проявляется в трех сферах: в культуре индивидуального поведения, в активном участии по выполнению общественно полезного труда по защите, уходу и улучшению природного окружения, в активной пропаганде современных идей охраны природы.

Изучая на уроках биологии проблемы окружающей среды на глобальном, региональном и национальном уровне необходимо их увязывать с краеведческим материалом. С учетом этого важно сочетать отражение этих уровней, как в учебном содержании, так и в организации учебно-воспитательного процесса. Поэтому необходимо разрабатывать сочетание

таких методов и форм организации учебно-воспитательного процесса, которые способствовали бы накоплению опыта принятия решений по отношению к окружающей природной среде и выработке необходимых умений в условиях игровой, пропагандисткой и трудовой деятельности.

Таким образом, используя краеведческие материалы на уроках биологии и во внеклассной работе, можно решить несколько учебно – воспитательных задач:

- 1) Более глубокое познание природы своей местности и ее экологических проблем;
- 2) Формирование экологической культуры, воспитание бережного отношения к природе;
- 3) Развитие альтернативного экологического мышления;
- 4) Выработка умения принимать ответственные решения, вести корректно дискуссию, умение аргументировано отвечать на вопросы и др.

#### Литература

1. Биоэкологические экскурсии в природу: Учеб. пособие для учителей / В. Н. Блинные, Л. Н. Блинные; под ред. В.И. Блинные. – Рязань: Горизонт, 1993.
2. *Винокурова Н.Ф., Николина В.В.* Проблемы экологического образования школьников. Пособ. для слушате-

лей экологической школы. – Н.Новгород: Изд. Нижегород. обл. отделения Педагогического о-ва РСФСР, 1991.

3. *Дежникова Н.С.* и др. Воспитание экологической культуры у детей и подростков: Учеб. пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
4. *Жидкин В.Н.* Программы по экологии для X-XI классов. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1994.
5. Закон Российской Федерации «Об охране окружающей природной среды». – М.: Республика, 1992.
6. *Захлебный А.Н.* Школа и проблемы охраны природы: Содержание природоохранительного образования / Предисл. И.Д. Зверева. – М.: Педагогика, 1981.
7. *Зверев И.Д.* Экология в школьном обучении. – М.: Просвещение, 1980.
8. *Иванов П.В.* Основы школьного краеведения: Учеб. пособие. – Петрозаводск: ПГУ, 1997.
9. *Измайлов И.В.* и др. Биологические экскурсии. – М.: Просвещение, 1983.
10. Красная книга РСФСР (животные) / АН СССР; [гл. упр. охотн. хоз-ва и заповедников при Совете Министров РСФСР; сост. В.А. Забродин]. – М.: Россельхозиздат, 1983.
11. *Сергеев И.С., Сергеев В.И.* Краеведческая работа в школе. – М.: Просвещение, 1974.
12. *Трусов А.Г., Кавтарадзе Д.Н.* Экологическое образование и воспитание // Состояние природной среды в СССР в 1988 г. – М.: 1990. – С. 156-160.
13. Использование краеведческого материала на уроках биологии. – URL: <http://studentline.ru/work/273/10913/> (дата обращения – 07.10.2014).

УДК 373.24

**С.С. Хотькова, М.А. Арсенова**

Череповецкий государственный университет

### Проблема использования информационных технологий в организации познавательного развития детей дошкольного возраста

Использование информационных технологий в образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения – одна из актуальных проблем в современной дошкольной педагогике.

Для определения роли информационных технологий в дошкольном образовании необходимо рассмотреть сущность этого понятия.

Информационные технологии – это совокупность знаний о способах и средствах работы с информационными ресурсами, и способ сбора, обработки и передачи информации для получения новых сведений об изучаемом объекте (И.Г. Захарова) [2].

В сфере образования информационная технология определяется прежде всего, как педагогическая

технология, использующая специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио – и видео средства, компьютеры) для работы с информацией.

С развитием современных информационных технологий, система «ребенок и компьютер» быстро превращается в проблему, которая касается всех членов общества. Взаимодействие ребенка с компьютером и интерактивным оборудованием должно быть обеспечено дошкольным образованием.

Существующие компьютерные программы предоставляют большие возможности для развития детей. Однако изучение опыта работы дошкольных учреждений показало, что используемые методы и

средства для развития и воспитания дошкольников реализуют далеко не все возможности, заложенные в каждом ребенке.

Проблемой поиска путей познавательного развития детей занимались такие зарубежные и отечественные исследователи как В. Штерн, Д. Болдуин, К. Бюлер, Э. Клапаред, Ж. Пиаже, Д. Брунер, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец и др.

Целесообразность использования информационных технологий в развитии познавательных способностей дошкольников подтверждают исследования С. Пейперт, Б. Хантера, Е.Н. Ивановой, Н.П. Чудовой и др.

Познание – это сложное образование, в котором можно выделить как минимум два компонента, неразрывно взаимосвязанных между собой: информацию, состоящую из отдельных сведений, фактов, событий нашего мира и мыслительные процессы, необходимые для получения и переработки информации; отношение человека к информации. Ядром познавательного развития является развитие умственных способностей, характеризующихся существующими в человеческой культуре особыми средствами, которые используются в деятельности человека и от которых зависит успех этой деятельности (слова, понятия) [3].

Наиболее эффективно познавательное развитие у детей осуществляется в непосредственной образовательной деятельности. Это познавательные занятия, проекты, различные игры, экскурсии, беседы, экспериментирование.

Еще А.П. Усова в своих работах отмечала, что дети на занятиях должны быть внимательны не только к тому, «что они делают», но и к тому «как это делать», и если это так, значит, воспитатель правильно руководит их познавательной деятельностью.

Большое влияние на развитие познавательной активности и познавательной деятельности дошкольников оказывает использование в образовательном процессе детского сада информационно – коммуникационных технологий (ИКТ). В отличие от обычных технических средств обучения ИКТ позволяют не только насытить ребенка необходимым количеством строго отобранных, соответствующим образом организованных знаний, но и развивать интеллектуальные, творческие способности, и что очень актуально в раннем детстве – умение самостоятельно приобретать новые знания.

Способность компьютера воспроизводить информацию одновременно в виде текста, графического изображения, звука, речи, видео, запоминать и с большой скоростью обрабатывать данные позволяет специалистам создавать для детей новые средства деятельности, которые принципиально отличаются от всех существующих игр и игрушек.

Информационные технологии обеспечивают личностно-ориентированный подход к ребенку и помогают закрепить и активизировать знания детей в разнообразных видах деятельности: их можно использовать для индивидуальных игр и занятий с детьми, опережающими сверстников в интеллектуальном развитии или отстающих от них; для развития твор-

ческих способностей и психических процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления).

Компьютерные программы способствуют развитию самостоятельности, самоконтроля. При выполнении заданий и пошагового подтверждения своих действий, автоматизированный контроль правильности освобождает время педагога для параллельной работы с группой детей. Использование компьютерных средств также помогает развивать у дошкольников внимание, сосредоточенность, усидчивость, приобщает к сопереживанию.

Кроме того, важным моментом подготовки детей к овладению письмом, является формирование и развитие совместной координированной деятельности зрительного и моторного анализаторов, что с успехом достигается на занятиях с использованием компьютера.

Использование информационных технологий помогает педагогу повышать мотивацию познавательной деятельности детей и приводит к целому ряду положительных результатов:

- обогащает детей знаниями в их образно-понятийной целостности и эмоциональной окрашенности;
- психологически облегчает процесс усвоения материала дошкольниками;
- возбуждает живой интерес к предмету познания;
- расширяет общий кругозор детей;
- повышает производительность труда педагога и детей на занятии.

С целью выявления уровня познавательного развития у детей 4-5 лет, нами была проведена диагностика «Что я могу узнать о своем ребенке» (Л.Матвеева, И. Выбойщик) на базе МБДОУ № 83 г. Череповца. В диагностике приняли участие 20 детей.

Анализ результатов диагностики показал, что уровень познавательного развития у детей выше низкого (1.8), а задания с карточками и задания на внимание соответствовали низкому уровню (1.4).

Улучшить результаты познавательного развития детей группы до стабильного среднего уровня, на наш взгляд, позволит использование ИКТ в непосредственно образовательной деятельности (на познавательных занятиях и в играх).

В качестве примера приводим конспект занятия для детей 4-5 лет по познавательному развитию с использованием мультимедийной презентации на тему «Моя Родина», цель которого: ввести и актуализировать социальные понятия: страна, Россия, столица (город Москва), город Череповец.

Для данного занятия нами была разработана мультимедийная презентация. С помощью гиперссылок воспитатель наглядно демонстрирует детям, где на карте мира находится Россия. Затем на карте, в красочной форме детям демонстрируются достопримечательности и величие страны с использованием анимации. Далее воспитатель демонстрирует детям столицу России – Москву. Рассказывает про город интересные факты, которые сопровождают красочные анимационные слайды. Последний этап – игровая ситуация: дети садятся в поезд и едут из Москвы в Череповец. В это время играет музыка и

дети видят, как по карте движется маленький поезд от Москвы в сторону Череповца. Воспитатель обращает внимание детей на то, в каком направлении от Москвы расположен Череповец. Когда поезд с детьми доезжает до Череповца, в презентации демонстрируется мультфильм о Череповце. В конце занятия – рефлексия.

Для успешного внедрения ИКТ педагог должен иметь навыки пользователя ПК, владеть умениями планировать структуру действий для достижения цели исходя из фиксированного набора средств; описывать объекты и явления путем построения информационных структур; четко формулировать проблему, задачу и др.

С.Л. Новоселова приводит следующие требования к организации работы с ИКТ:

1. Дошкольное учреждение, приобретающее компьютерно-игровой комплекс (КИК), должно обеспечить подготовку специалиста для работы с детьми с использованием мультимедийных презентаций.

2. Для оборудования компьютерно-игрового комплекса должны быть выделены специальные помещения, или в группах, в которых используются мультимедийные презентации, должны быть органи-

зованы условия для безопасной познавательной деятельности детей.

3. Занятия с использованием ИКТ с детьми старшей группы проводятся не чаще двух раз в неделю, 15-20 мин. в день.

4. В ДОУ должны быть созданы условия для проведения с детьми процедур, связанных с профилактикой близорукости, снятия зрительного и нервного напряжения, которые могут возникать после занятий с использованием мультимедийного оборудования.

Таким образом, использование средств ИКТ в образовательном процессе позволит значительно повысить эффективность познавательной деятельности детей.

#### Литература

1. *Арсенова М.А.* Формирование ценностного отношения к социальному миру у детей старшего дошкольного возраста в процессе познавательной деятельности: Монография. – Череповец: ЧГУ, 2010.
2. *Захарова И.Г.* Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2005.
3. *Проскура Е.В.* Развитие познавательных способностей дошкольника / Под ред. Венгера Л.А. – М.; Киев: Альфа, 1995.

УДК 373.3

**Л.Л. Чарикова**  
МБОУ «НОШ №41»  
**А.В. Шишова**  
Череповецкий государственный университет

### Опыт организации проектной деятельности в начальной школе

В настоящее время в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта всё более актуальным становится использование в образовательном процессе начальной школы приёмов и методов, которые формируют у учащихся умения самостоятельно добывать знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения. Одним из наиболее продуктивных способов решения данной задачи является организация проектной деятельности. Под проектной деятельностью мы понимаем совместную учебно-познавательную, творческую или игровую деятельность учащихся, имеющую общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленную на достижение общего результата деятельности.

Основу проектной деятельности составляет метод проектов, смысл которого заключается в создании условий для самостоятельного усвоения школьниками учебного материала в процессе выполнения проектов [1, с.5].

В процессе работы над проектами мы ориентируемся на структуру проектной деятельности:

1. Анализ ситуации, формулирование целей
2. Разработка проекта
3. Реализация (выполнение) проекта.
4. Подготовка итогового продукта (презентация, защита, творческий отчёт)
5. Подведение итогов выполнения проектной деятельности

Важно, чтобы обозначенная тема была актуальной для ребенка, выполнялась им добровольно и была обеспечена всеми необходимыми средствами и материалами.

Возможность использовать проекты в процессе обучения младших школьников обусловлена и разнообразием их видов. В зависимости от целевой установки проекты бывают исследовательские, информационные (познавательные), творческие, практические. В образовательном процессе могут применяться индивидуальные, групповые, коллективные проекты, они могут быть долгосрочными и краткосрочными,

Последовательность работы младших школьников над проектом отражена в таблице.

Последовательность работы над проектом

Этап работы	Содержание работы	Деятельность учащихся	Деятельность учителя
1	2	3	4
Подготовка	Определение темы и целей проекта	Обсуждают тему проекта с учителем и получают при необходимости дополнительную информацию	Знакомит со смыслом проектного подхода и мотивирует учащихся. Помогает в определении цели проекта. Наблюдает за работой учеников
Планирование	а) Определение источников необходимой информации. б) Определение способов сбора и анализа информации. в) Определение способа представления результатов (формы проекта) г) Установление процедур и критериев оценки результатов проекта. д) Распределение задач (обязанностей) между членами рабочей группы	Формируют задачи проекта. Вырабатывают план действий. Выбирают и обосновывают свои критерии успеха проектной деятельности	Предлагает идеи, высказывает предположения. Наблюдает за работой учащихся
Осуществление деятельности	1.Сбор и уточнение информации (основные инструменты: интервью, опросы, наблюдения, эксперименты и т.п.) 2.Выявление («мозговой штурм») и обсуждение альтернатив, возникших в ходе выполнения проекта. 3.Выбор оптимального варианта хода проекта. 4.Поэтапное выполнение задач проекта 5.Анализ информации. Формулирование выводов	1.Поэтапно выполняют задачи проекта 2.Оформляют проект	Наблюдает, советует, косвенно руководит деятельностью учащихся
Представление (защита) проекта и оценка его результатов	Подготовка отчета о ходе выполнения проекта с объяснением полученных результатов (возможные формы отчета: устный отчет, устный отчет с демонстрацией материалов, письменный отчет). Анализ выполнения проекта, достигнутых результатов (успехов и неудач) и причин этого	Представляют проект, участвуют в его коллективном самоанализе и оценке.	Слушает, задает целесообразные вопросы в роли рядового участника. При необходимости направляет процесс анализа. Оценивает усилия учащихся, качество отчета, креативность, качество использования источников, потенциал продолжения проекта

Особенность проектной деятельности заключается в том, что она включает в себя элементы разных видов деятельности. Так познавательная деятельность ученика при работе над проектом проявляется при изучении исторических документов, биографических сведений или анализе текстов художественных произведений. В результате этой работы у школьника формируется отношение к автору, к событиям, к героям, их поступкам, появляются собственные убеждения, происходит усвоение нравственных норм жизни, что характерно для ценностно-ориентационной деятельности. Создание проекта – это всегда создание нечто качественно нового, ранее не существовавшего, значит, в работе над проектом есть элемент и творческой деятельности. Работая в группах (если проект парный или групповой) и представляя свою работу на этапе презентации, ученик взаимодействует с другими учащимися с целью налаживания отношений и достижения общего результата, следовательно, в этот момент он выполняет коммуникативную деятельность. Представляя проект, учащийся пытается заинтересовать слушателей

своей темой и изменить их отношение к автору, художественному произведению, героям, а это уже преобразовательная деятельность. Таким образом, мы можем говорить о том, что проектная деятельность – это интегративный вид деятельности, синтезирующий в себе элементы познавательной, ценностно-ориентационной, творческой, преобразовательной и коммуникативной деятельности, позволяющий творчески воспринимать действительность, формирующий навыки самообразования, интерес к изучаемому программному материалу, влияющий на качество знаний и личностное развитие учащихся.

Покажем особенности организации проектной деятельности учащихся начальной школы в рамках учебного предмета «Окружающий мир» (автор А.А.Плешаков). Осуществление проектной деятельности по данной программе предусмотрено в каждом разделе в рубрике «Наши проекты»:

1 класс: «Моя малая Родина», «Моя семья», «Мой класс и моя школа», «Мои домашние питомцы»;

2 класс: «Красная книга, или возьмём под защиту», «Профессии», «Города России», «Страны мира»

3 класс: «Богатства, отданные людям», «Разнообразие природы родного края», «Школа кулинаров», «Музей путешествий»

4 класс: выбор проекта учеником из числа предлагаемых учителем тем.

В нашем опыте педагогическое сопровождение самостоятельной работы младших школьников, организованной с использованием проектной деятельности, осуществлялось по предложенному учителем плану:

1. Определите тему проекта.
2. Определите участников своего проекта.
3. Определите проблему проекта.
4. Найдите, предложите и обсудите пути решения данной проблемы.
5. Определите и оформите конечный результат работы.
6. Защитите проект перед другими группами.
7. Примите участие в обсуждении проектов других групп.

Мы стремились создавать условия для проявления максимальной самостоятельности учащихся, учитывая их возможности, и в тоже время не пускать работу на самотек. При этом роль учителя менялась в зависимости от достигнутого этапа проектной деятельности. При определении основного замысла и планировании она была более значительна, так как учащиеся, в большинстве случаев, затруднялись в формулировке цели и задачи проекта. Заметную роль играл учитель и при подборе литературы, которая бы соответствовала возрасту детей, помогал найти оптимальную структуру проекта. Значительно реже вмешивался в принятие решений и выполнение проекта, активизируя самостоятельность детей при анализе выполненной работы, помогая выяснять причины удач и неудач. Важным условием осуществления проектной деятельности была реализация логической цепочки: интерес – выбор – успех (неуспех) – рефлексия – адекватная оценка (самооценка) – рефлексия.

На примере урока «Окружающий мир» по теме "Многообразие растений" (3 класс, А.А. Плешаков) покажем, как осуществлялась проектная деятельность на каждом этапе.

Цель урока: формировать понятие «многообразие растений»

Задачи: учить планировать деятельность, учить способам поиска информации, формировать коммуникативные навыки;

Тип проекта: творческий, коллективный, краткосрочный

Оборудование: ПК, мультимедийная презентация, магнитная доска, картинки с изображением растений (водоросли, мхи, папоротники, хвойные, цветковые), энциклопедии растительного мира, учебник, заготовки листов формата А 4 для создания собственной энциклопедии, цветные карандаши, клей, ножницы.

Организация проектной деятельности:

I этап: Определение темы проекта и цели деятельности.

Даны иллюстрации: морская капуста, мох сфагнум, лесной папоротник, сосна, ель, ромашка, малина, береза и т.д.

Учащиеся перечисляют названия растений и классифицируют их на несколько групп при помощи вопросов учителя:

- Как можно назвать все эти иллюстрации одним словом? (растения)
- На сколько групп можно разделить эти растения?
- Укажите признак, по которому вы их сгруппировали.

Затем следует распределение рисунков, формирование схемы (с использованием интерактивной доски), формулировка выводов. Дети предлагают разделить растения на дикие и культурные; растения сада, леса, луга, водоема; деревья, кустарники, травы и т.д.

II этап: Организация деятельности:

Класс делится на пять групп, каждая группа получает заготовки формата А4 для внесения результатов работы в специально отведенные для этого места, подбор картинок и создание рисунков.

Каждый учащийся выбирает вид работы, который интересен и посилен ему. На этом этапе организация деятельности школьников сводится к следующему: определяются группы по направлениям деятельности, ставятся цели и задачи перед каждой группой, определяются роли каждого участника, планируется работа групп (определяются источники информации, способы сбора и анализа информации, способы представления результатов деятельности: форма отчёта, вид презентации и т. д.)

III этап: Осуществление деятельности.

На этом этапе организуется самостоятельная работа детей с использованием учебника, энциклопедий, презентаций по теме проекта, подготовленных учителем. При необходимости школьники могут получить консультацию педагога.

Выполнив самостоятельную работу, учащиеся рассказывают о группе растений, вывешивают на магнитную доску заполненные листы.

V этап: Продукт проектной деятельности

Результатом работы над проектом стала красочная энциклопедия, в которой перечислены все группы растений, нарисованы представители каждой группы, представлены рассказы об особенностях их жизнедеятельности,

При организации работы над долгосрочным проектом мы обязательно проводим работу с родителями. На родительском собрании объясняем необходимость совместной деятельности при работе над проектом, выдаём памятку «Ваш ребёнок участвует в создании проекта. Какова ваша роль?», рассказываем о возможной роли родителя на каждом этапе выполнения проекта.

В процессе работы над проектами в курсе «Окружающий мир» у учащихся формируются предметные, общеучебные и коммуникативные умения, проектная деятельность способствует формированию у них умений и навыков самостоятельной конструктивной работы, овладению способами целе-

направленной интеллектуальной деятельности и готовности к сотрудничеству.

Литература

УДК 372.881.111.1

1. Проектные задачи в начальной школе / Под ред. А.Б. Воронцова. – М.: Просвещение, 2010.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования второго поколения. – М.: Просвещение, 2011.

**В.В. Чистякова**

Череповецкий государственный университет

### Мобильные технологии в обучении иностранным языкам

Ни для кого не секрет, что обучение иностранному языку студентов технических специальностей – проблемная область преподавания иностранных языков. Уровень сформированной по окончании курса иноязычной компетенции, как правило, ниже желаемого. Студенты неязыковых факультетов, особенно технического профиля, отличаются от студентов-филологов не только подготовкой, но и отношением к процессу и результату прохождения курса «Иностранный язык». Как следствие, они склонны проявлять интеллектуальную пассивность при изучении языка, а это сказывается на уровне владения ИЯ. Однако, не смотря на то, что существует целый ряд объективных причин, которые и приводят к такому результату (неоднородность учебных групп, небольшое количество учебных часов и пр.), мы должны стремиться обеспечить студентов необходимым набором инструментов для дальнейшего профессионального общения.

В результате прагматический подход к организации обучения иностранному языку и отслеживание межпредметных связей для каждой специальности выходят на первое место. Рассмотрев условия преподавания иностранного языка в техническом вузе, многие исследователи также сходятся во мнении, что формирование у студентов коммуникативной компетенции на уровне, достаточном для свободного бытового и профессионального общения только за счет занятий в аудитории невозможно. Требуется ограничивать набор языковых явлений необходимым доступным для студентов минимумом, предполагающим дальнейшее самостоятельное доучивание. С другой стороны, необходимо обеспечить условия, в которых автономное доучивание станет возможным и желаемым (формирование метакогнитивных навыков, формирование иноязычной обучающей среды, мотивации к обучению, общению и пр.). Такая ситуация предполагает формирование прочных автоматизмов на основе предлагаемого к усвоению материала, а также – формирование способности к самостоятельному обучению (как составляющего элемента методологического компонента). Первая цель достигается за счет сознательного усвоения материала и организации многократного повторения материала в ходе закрепления [2, с. 87]. Вторая – за счет грамотно выстроенной системы самостоятельной работы,

предполагающей методическое сопровождение студента и быструю обратную связь.

Интеграция в систему обучения комплекса заданий с использованием мобильных и др. электронных устройств может обеспечить эти условия без чрезмерных временных и финансовых затрат.

Сам термин «мобильное обучение» вызывает разногласия в профессиональной среде. С технической точки зрения мобильное обучение – это передача и получение учебной информации с использованием технологий WAP или GPRS на любое портативное мобильное устройство, при помощи которого можно выйти в Интернет и т.д. Исследователи, принимающие во внимание и доступ к средствам обучения и формы реализации учебной интеракции, считают мобильное обучение этапом эволюции электронного обучения. В этом случае речь идет о разработке новых форм подачи учебного материала и заданий. Уникальность мобильного обучения состоит в том, что студенты, работая над заданием, не связаны с определенным временем и местом, но всегда имеют под рукой необходимый учебный материал. Таким образом, высвобождается учебное время, появляются дополнительные возможности для автономного обучения, по крайней мере, по некоторым аспектам. Кроме того, хотя студенту предоставлена свобода в выборе времени и последовательности работы, сохраняется информационная поддержка и возможность получить рекомендации от преподавателя или из независимых источников. Это позволяет привыкнуть к мысли, что учиться нужно и можно всегда, в любое удобное время [3, с. 34].

Прежде, чем приступить к обсуждению рекомендаций по организации мобильного обучения, мы решили посмотреть, готовы ли к этому студенты. Согласно результатам опроса, который проводился среди студентов 1 курса института информационных технологий, студенты хотят работать с готовой информацией (тесты, подкасты, справочники – от 5бдо 80% по каждому типу заданий), но не слишком стремятся информацию создавать, если она требует значительной обработки (блоги, вики и пр. – 0-18%). Дополнительный опрос показал, что проблема не столько в отсутствии желания, сколько в незнании возможностей. Даже будущие программисты иногда понятия не имеют, как, например, работать с вики, а не просто их читать.



Внутреннее сопротивление приходится преодолевать постепенно. Мы, как правило, начинаем с небольшого инструктажа о правилах поведения на уроке с использованием мобильных устройств. Далее в зависимости от степени готовности студента преподавание может быть:

- **информирующим**, если группа еще не осознала потребностей в мобильном обучении; в таком случае задача преподавателя – стимулировать и формировать мотивы (например, предлагая варианты тестирования и простейшие задания с инструкцией). На данном этапе в силу уже названных причин лучше использовать программы, не требующие выхода в интернет;

- **консультирующим**, когда обучаемый осознал свои потребности, но не имеет навыков планирования (здесь большую роль играет рефлексия, необходимо научиться выделять, запрашивать или искать нужную информацию);

- **направляющим**. В этом случае преподаватель обращает внимание на ключевые положения изучаемого материала, управляет поисками, осуществляет рецензирование работы, направляет рефлексивную деятельность обучаемого.

Исходя из лингвистической, риторической и методологической составляющих процесса изучения иностранного языка, можно выделить следующие группы заданий с использованием мобильных устройств:

- задания, ориентированные на усвоение системы языка (лексико-грамматические тесты в мобильных приложениях, создание вики, языковой анализ текстов новостных сайтов и пр.);

- задания, ориентированные на приобретение и закрепление коммуникативных навыков (переписка в блоге, запись видео презентаций, организация дис-

куссий по поводу представленных материалов или структурирования проектной деятельности);

- задания, ориентированные на приобретение и закрепление учебных навыков (инструкции по работе с приложениями, знакомство с источниками и анализ их полезности для данного случая, рефлексия по поводу проделанной работы);

- задания, ориентированные на приобретение навыков работы собственно с мобильными устройствами.

Но, пользуясь возможностями новых технологий, очень важно не увлечься. Нужно помнить, что мобильные устройства – только инструмент. Их применение должно стимулировать коммуникацию, а не заменять ее. Урочное время целесообразно потратить на организацию собственно общения, постепенно вынося большую часть работы с техническими средствами на самостоятельную работу.

#### Литература

1. *Алексеева Л.Е.* Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку. Курс лекций: Метод. пособие. – СПб.: СПбГУ, 2007.

2. *Межецкая Г.Н.* Проектная деятельность на занятии по иностранному языку в вузе/ Г.Н. Межецкая// Наука и образование в XXI веке: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 сентября 2013 года: в 34 частях. Часть 20; М-во обр. и науки РФ. – Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2013. – С. 87-88.

3. *Титова С.В., Авраменко А.П.* Мобильное обучение иностранному языкам: Учеб. пособие. – М.: Икар, 2014.

4. *Чистякова В.В.* Проблемные задания как средство оптимизации формирования дискурсивной компетенции при обучении аргументирующему высказыванию в вузе (английский язык как второй иностранный) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 9. Вып. 1. – СПб., 2012. – С. 180–185.

УДК 378.1

**Б.В. Чуркин**

Череповецкий государственный университет

### Роль дисциплины «Специальная графика» в подготовке будущих учителей технологии

Дорожная карта, согласно которой в средней общеобразовательной школе реализуется Федеральный Государственный Образовательный Стандарт второго поколения (далее – ФГОС), вводит действие Основной Образовательной Программы (далее – ООП) в среднем звене школы с 2015 – 2016 учебного года.

ФГОС и ООП предполагают, что предметная область «Технология» не входит в перечень базовых дисциплин. Являясь дополнительной дисциплиной, Технология претерпевает существенное сокращение в рамках учебного плана школы, т.е. в условиях демографического спада, небольшого количества клас-

сов в параллели (2 – 3), значительно снижается нагрузка учителя технологии.

Одним из путей сохранения нагрузки, а, соответственно, и учителей – предметников, является введение обязательной внеурочной деятельности учащихся. Школа самостоятельно выбирает предметы данной подготовки, основываясь на состоянии материальной базы, квалификации учителей и предложенных ими рабочих учебных программ дисциплин, обеспечивающих внеурочную деятельность учащихся. Таким образом, перед учителем стоит задача разработать и защитить рабочую учебную программу,

которая дополняет, расширяет знания и умения, повышает интерес к получению технологического образования.

В 2013 году на базе Центра повышения квалификации (г. Вологда) и Череповецкого государственного университета прошли курсы подготовки к работе в условиях ФГОС нового поколения более 300 учителей технологии Вологодской области. Анкетирование, учебные задания, касающиеся разработки программ занятий в рамках внеурочной деятельности, показали, что почти 87% учителей технологии, обучавшихся на курсах, связывают данные занятия с вовлечением учащихся в различные виды декоративно-прикладного искусства. Данная тенденция не противоречит концепции ФГОС и ООП, в которых непосредственно указывается на необходимость планомерной и систематичной работы педагогов по формированию культурных традиций, воспитанию общей культуры учащихся и отраслевых ее компонентов (информационная культура, технологическая культура и т.п.).

При составлении рабочих программ, планировании занятий в рамках декоративно-прикладного творчества в качестве основной трудности учителя отметили фактическое отсутствие у большинства из них художественной подготовки. Затруднения вызывали работы по выполнению эскиза будущего изделия, по созданию художественного образа, декорирующего изделие и другие аналогичные работы.

Учитывая необходимость создания художественных образов, графических построений в ходе планирования и выполнения учебных работ, нами был разработан курс «Специальная графика», предназначенный для формирования умений у будущих учителей технологии создавать художественные образы с помощью геометрических построений.

Одним из главных разделов данного курса является раздел «Золотое сечение. Золотая пропорция». У студентов формируется понятие о всеобщей применимости данного феномена, открытого в глубокой древности и обоснованного Леонардо Давинчи. Начиная с рассмотрения простого соотношения отрезков, студенты переходят к пропорциональности в окружающих предметах и людях.

Знания и умения, получаемые в курсе, основываются и дополняют знания и умения, полученные в таких дисциплинах, как «Техническая графика», «Начертательная геометрия». Имеющиеся графические умения работы с геометрическими объектами получают практическое применение в расчетах и построениях таких сложных художественных образов, как орнамент.

В основе построения многих орнаментальных композиций лежит умение делить окружности на части, умение строить эллипс, находить центр окружности. Более сложные построения лежат в основе изображений природных объектов (например – лист клена) и сложных архитектурных форм (например – купол собора) (см. рис. 1).

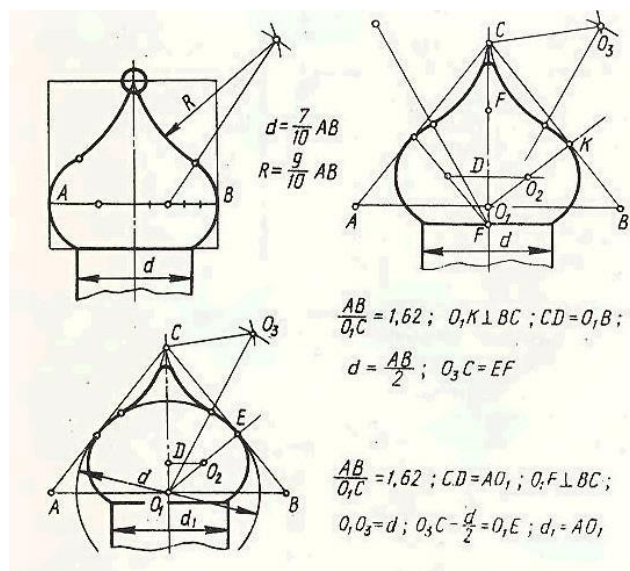


Рис. 1. Построение купола собора

Такие задания составляют суть первой практической работы курса «Специальная графика». Результатом которой является сформированное умение размечать орнамент на таких изделиях, как разделочные доски, шкатулки, панно и т.п.

Усложнение заданий и, соответственно, объектов применения получаемых знаний и умений осуществляется при изучении раздела перспектива. Перспективные построения помогают выполнять такие работы в технике рельефной и скульптурной резьбы (См. рис. 2).

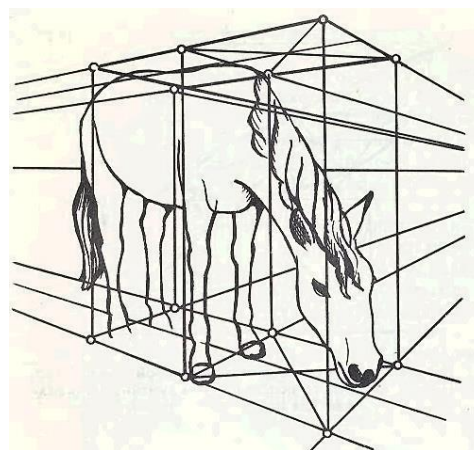


Рис. 2. Перспективное построение фигуры животного

Такие практические работы позволяют учащимся, обладающим слабыми художественными способностями, создавать художественные образы, удовлетворяющие достаточно высоким запросам и имеющие значительную притягательность. В ходе педагогической практики студентов 4 курса специальности ТП (февраль 2014 г.) данные виды работ вызвали повышенный интерес школьников и на этом фоне облегчали организацию внеурочной деятельности по предмету, т.е., в данном случае – кружка декоративно-прикладного творчества.

На кафедре ПиТО разработки по курсу «Специальная графика» [1] начались пять лет назад. В 2010 году вышло учебное пособие «Специальная графика», которое является весьма востребованным учителями технологии школ Череповца и Череповецкого района.

Необходимо отметить, что пока таких разделов, апробированных и включенных в содержание курса «Специальная графика» всего четыре. Кроме вышеуказанных учащимся предлагаются разделы «Введение в проектирование» и «Художественное проектирование». Однако, актуальность проблемы вооружения учителей технологии такими знаниями и умениями подтверждена апробацией во внеурочной деятельности школьников, в подготовке студентов –

специалистов, в практической деятельности самих учителей. Полученные результаты дают возможность утверждать, что в условиях, когда в программе подготовки бакалавров по направлению подготовки «Технологическое образование» данный курс отсутствует, введение такового хотя бы на уровне «курсы по выбору» позволит повысить подготовку будущих учителей технологии к работе в условиях ФГОС второго поколения.

Литература

1. Чуркин Б.В. Специальная графика: Учеб. пособие. – Череповец: ЧГУ, 2010.

УДК 378.18

**С.Е. Шивринская, Г.А. Павлов**

Череповецкий государственный университет

**Анализ эффективности ЦП «Совершенствование смифор в ЧГУ до 2015 года»: процессуальный и достиженческий аспекты**

В настоящее время на уровне Минобрнауки и Минспорта обсуждается вопрос о включении показателей спортивно-массовой и физкультурно-оздоровительной работы (СМиФОР) в число аккредитационных показателей деятельности вуза [3]. Поэтому в ЧГУ разработана и реализуется с сентября 2013 года ЦП «Совершенствование СМиФОР в ЧГУ до 2015 года», в которой определен комплекс задач по вовлечению обучающихся и сотрудников университета в регулярные занятия физическими упражнениями различной направленности.

Кроме того Федеральной целевой программой «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации до 2020 года» (от 7 августа 2009 г. N 1101-р) определены показатели эффективности деятельности в этой сфере для учащейся молодежи и взрослого населения [4, п.3]. В таблице 1 представлены данные показатели и показаны их значения для ЧГУ в период до начала и планируемые после реализации университетской программы.

Таблица 1

**Показатели вовлеченности студентов и сотрудников ЧГУ в сферу ФКиС на момент создания Программы СМиФОР и до 2015 года в сравнении с показателями ФЦП развития ФКиС в России до 2020 года**

		обучающиеся (%)	работники (%)
ЧГУ (2013 год)		11,4	6,6
ФЦП «Стратегия развития ФКиС в России до 2020 года»	2015 г	60	30
	2020 г	80	40

ЧГУ (2015 год)	35	10
----------------	----	----

Представленные в табл. 1 данные свидетельствуют о том, что состояние сферы ФКиС в университете к 2013 году не является благоприятным для достижения заявленных в ФЦП целей.

Поэтому для совершенствования сферы ФКиС в ЧГУ были утверждены следующие основные направления:

- ✓ формирование системы ключевых спортивно-массовых и физкультурно-оздоровительных мероприятий ЧГУ;
- ✓ формирование информационной среды спортивно-массовой и физкультурно-оздоровительной работы ЧГУ;
- ✓ создание и организация работы студенческого спортивного клуба ЧГУ;
- ✓ создание механизма управления спортивно-массовой и физкультурно-оздоровительной работой и повышение мотивации обучающихся и работников ЧГУ к физкультурно-спортивной деятельности;
- ✓ совершенствование материально-технического обеспечения спортивно-массовой и физкультурно-оздоровительной работы [2, с.35].

В рамках данных направлений за 2013-2014 учебный год реализован комплекс мероприятий, результативность которого представлена в табл. 2.

Представленные данные позволяют утверждать, что в целом отмечается положительная динамика результатов по всем значениям целевых показателей деятельности в рамках Программы совершенствования СМиФОР в ЧГУ.

Но данная динамика различна по отдельным направлениям работы.

Так, незначительным остается рост числа студентов с ОВЗ и работников университета, вовлеченных

в физкультурно-оздоровительную деятельность; рост числа студентов, занимающихся в спортивных секциях университета, и собственно количество этих секций.

Остались не изученными такие показатели эффективности Программы, как доля обучающихся и работников ЧГУ, информированных и удовлетворенных организацией спортивно-массовой и физкультурно-оздоровительной работой.

Выявленные проблемы станут основой для совершенствования спортивно-массовой и физкультурно-оздоровительной работы в университете в 2014-2015 учебном году.

Не менее важным основанием для совершенствования сферы ФКиС являются процессы развития, управления и взаимодействия структурных составляющих этого направления деятельности университета.

В этой связи проводится большая работа по развитию движения спортивных волонтеров – за 2013-2014 учебный год студенты-волонтеры приняли участие в организации и проведении четырех массовых спортивных мероприятий (общее число участников – более 250 человек), в числе которых праздник для

школьников и обучающихся с ОВЗ «Мы не едем в Сочи, но ...».

Совместно со специалистами университета разработана структурно-функциональная модель управления спортивно-массовой и физкультурно-спортивной работой в ЧГУ. Она определяет функции управления, организации взаимодействия, реализации целей и обеспечения этой работы для структурных подразделений университета, участие которых необходимо для достижения целей Программы. Именно здесь было выделено ключевое положение о взаимодействии управления по воспитательной работе и факультета биологии и здоровья человека в решении задач Программы.

Наиболее значимым достижением можно выделить организацию работы физкультурно-оздоровительных секций для обучающихся и работников ЧГУ. Этому способствовало не только развитие информационной среды ФКиС, но и совершенствование материально-технической базы спортивного комплекса университета. К настоящему времени созданы условия для занятий фитнесом, скандинавской ходьбой, атлетической гимнастикой, американским футболом.

Таблица 2

Промежуточные итоги реализации ЦП «Совершенствование СМиФОР в ЧГУ до 2015 года»

Целевой показатель (ЦП)	Значения ЦП	
	2013 г.	2014 г.
Доля студентов очной формы обучения, охваченных СМиФОР, %	17,4	65,2
Доля студентов очной формы обучения, занимающихся в секциях спортивного клуба, %	3,4	5,8
Доля студентов очной формы обучения, входящих в состав студенческого спортивного клуба, %	0	4,1
Доля студентов очной формы обучения, участвующих в движении спортивных волонтеров, %	0	4,5
Доля студентов очной формы обучения, регулярно занимающихся физической культурой и спортом во внеучебное время (без учета учебной дисциплины «физическая культура»), %	3,4	8,3
Доля студентов с ОВЗ, от общего количества студентов с ОВЗ очной формы обучения, вовлеченных в СМиФОР, %	0	1,7
Доля работников ЧГУ, охваченных СМиФОР, %	6,6	7,2
Кол-во спортивных секций для обучающихся в ЧГУ, ед.	7	8
Кол-во физкультурно-оздоровительных секций для обучающихся в ЧГУ, ед.	1	4
Кол-во физкультурно-оздоровительных групп для работников ЧГУ, ед.	1	4
Кол-во спортивных соревнований с участием работников ЧГУ, ед.	5	7

Проведена большая исследовательская работа по изучению интересов обучающихся в сфере физкультурно-спортивной деятельности [1, с.35]. Установлены самые популярные у студентов физкультурно-спортивные виды (рисунок).

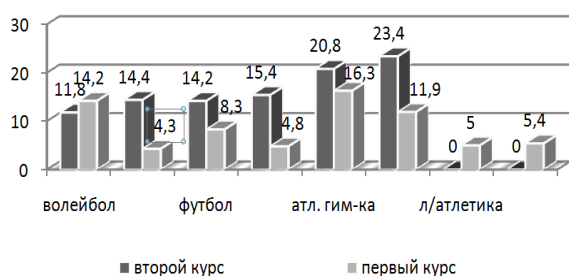


Рисунок. Распределение студентов I-II курсов ЧГУ по индивидуальным выборам вида физкультурной деятельности

Можно утверждать, что проводится большая работа по вовлечению обучающихся и работников университета в физкультурно-спортивную деятельность. ЦП «Совершенствование СМиФОР в ЧГУ до 2015 года» поддержана Ученым советом университета (протокол №2 от 23.09.2014), обеспечена финансированием, кадровыми и информационными ресурсами, материально-технической базой. Поэтому считаем возможным достичь стратегических целей развития сферы физической культуры и спорта в Череповецком государственном университете.

Литература

1. Берцева Т.С., Шивринская С.Е. Интересы студентов вуза в сфере физкультурно-спортивной деятельности // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – №8. – С.33-36.

2. Варфоломеева З.С. и др. Программа реализации «Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации до 2020 года» в условиях вузовского образования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – №9. – С.34-37.

3. Постановление Президиума Российского Союза ректоров «О состоянии и перспективах развития студенче-

ского спортивного движения в РФ» от 26 июня 2007 г. № 4. – URL: <http://gigabaza.ru/doc/81877.html> (дата обращения: 29.11.2014).

4. ФЦП «Стратегия развития физической культуры и спорта в РФ на период до 2020 года». Распоряжение Правительства РФ от 07.08.09 № 1101-р. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_90500/?frame=2](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_90500/?frame=2) (дата обращения: 05.02.2014).

УДК 371.4

*А.В. Шишова*

Череповецкий государственный университет

### Факторы риска агрессивного поведения младших школьников

Повышенная агрессивность детей является одной из наиболее острых проблем не только для педагогов, социологов и психологов, но и для общества в целом. Нарастающая волна детской преступности и увеличение числа детей, склонных к агрессивным формам поведения, выдвигают на первый план задачу изучения факторов, обуславливающих эти опасные явления.

Особенно важным изучение агрессивности является в дошкольном и младшем школьном возрасте, когда эта черта находится в стадии своего становления и когда еще можно предпринять своевременные меры. Те или иные формы агрессии характерны для большинства детей, однако известно, что у определенной категории детей агрессия как устойчивая форма поведения не только сохраняется, но и развивается, трансформируясь в устойчивое качество личности. В итоге снижается продуктивный потенциал ребенка, сужаются возможности полноценной коммуникации, деформируется его личностное развитие. Агрессивный ребенок приносит массу проблем не только окружающим, но и самому себе.

Агрессия – это способ выражения гнева, протеста. А, как известно, гнев – это чувство вторичное. В его основе лежит боль, унижение, обида, страх, которые, в свою очередь, возникают от неудовлетворения потребности в любви и нужности. Агрессивное поведение детей – это своеобразный крик о помощи, о внимании к своему внутреннему миру, в котором накопилось слишком много разрушительных эмоций, с которыми самостоятельно ребенок справиться не в силах.

Об агрессивности детей младшего школьного возраста свидетельствуют следующие признаки:

- часто (чаще по сравнению с поведением других детей, окружающих ребенка) теряют контроль над собой;
- часто спорят, ругаются с детьми и взрослыми;
- намеренно раздражают взрослых, отказываются выполнять просьбы взрослых;
- часто винят других в своем «неправильном» поведении и ошибках;

- часто сердятся и прибегают к дракам.

О ребенке, у которого в течение 6-ти и более месяцев одновременно устойчиво проявлялись 4 признака, можно говорить как о ребенке, личностным качеством которого является агрессивность.

Агрессивное поведение детей – это не просто тревожное явление, а весьма серьезная социальная, педагогическая и психологическая проблема. Агрессивные дети драчливы, легко возбудимы, раздражительны, обидчивы, несговорчивы, упрямы, враждебны к окружающим. Их отношения с близкими, сверстниками и педагогами всегда напряжены и амбивалентны. Агрессивные вспышки подрывают здоровье детей, приводя их в состояние трудно контролируемого возбуждения. Кроме того, агрессивность, став устойчивой личностной чертой, негативно сказывается на процессах личностного развития и социализации этих детей в последующих возрастных периодах.

Психологическая феноменология агрессивного поведения людей исходит из того, что их деятельность характеризуется неустойчивостью и недифференцированностью самооценки, невозможностью реального прогноза собственной деятельности, неадекватностью целеполагания, неопределенностью представлений о будущем и др.

Причины проявления агрессивности у детей могут быть разные: стремление привлечь к себе внимание сверстников; ущемление достоинства другого с целью подчеркнуть свое превосходство; защита и месть; стремление быть главным; стремление получить желанный предмет и др.

Анализируя основные причины возникновения агрессивного поведения, можно выделить следующие социально-психологические факторы, которые являются исходными в возникновении агрессии у детей младшего школьного возраста:

- микрофакторы (семья),
- мезофакторы (детский социум),
- макрофакторы, (средства массовой информации),
- личностные особенности ребенка.

Социально-психологические факторы (родительская семья, система отношений со сверстниками, оценки педагога) связаны с такими личностными особенностями агрессивных младших школьников как: скрытность, эмоциональная неустойчивость, возбудимость, беспечность, недисциплинированность, легкомысленность, самоуверенность, низкий самоконтроль, напряжённость, тревожность

Рассмотрим названные факторы возникновения агрессии у детей младшего школьного возраста.

Поскольку именно в семье ребенок проходит первичную социализацию, хотелось бы более подробно остановиться на факторах, формирующих модели агрессивного поведения в семье. Семья может одновременно демонстрировать модели агрессивного поведения и обеспечивать их подкрепление. Вероятность агрессивного поведения детей зависит, прежде всего, от того, сталкиваются ли они с проявлением агрессии у себя дома. Жестокость и насилие могут принимать форму физического и психологического воздействия. Психологическая травма чаще всего бывает вызвана сдерживанием теплых родительских чувств и эмоций, резкой и грубой критикой в адрес ребенка, оскорблением и запугиванием. Если у детей (независимо от того, к какой возрастной группе они относятся) плохие отношения с одним или обоими родителями, если дети чувствуют себя ненужными и не ощущают родительской поддержки, они, возможно, окажутся втянутыми в преступную деятельность. При этом происходит нарушение структуры личности, поведения и его социальной сущности. Ожесточение ребенка может сказаться появлением особой личностной характеристики – акцентуации характера.

Одним из основных факторов агрессии ребенка младшего школьного возраста является стиль семейного руководства. Частые и неоправданно жестокие наказания, также как и отсутствие контроля и присмотра за детьми, провоцируют детей к агрессивному поведению. Как показало исследование, чрезмерная строгость в наказании формирует у ребёнка позицию, что агрессия – это нормальная форма разрешения проблемной ситуации. Снисходительное отношение к агрессии своих детей, также способствует проявлению высокой агрессивности в младшем школьном возрасте.

Более того, дети, усвоившие агрессивные формы поведения в результате наказаний родителей, став взрослыми, столь же сурово наказывают уже своих детей. Анализ научной литературы позволил выявить основные воспитательные средства, к которым всегда прибегают родители агрессивных детей, – это физические наказания, угрозы, лишение привилегий, введение ограничений и отсутствие поощрений, частые изоляции детей, сознательное лишение любви и заботы в случае проступка.

Другим отрицательным следствием карательной политики родителей могут стать активные либо пассивные формы сопротивления детей. Частые наказания, возбуждающие и расстраивающие детей, могут привести к тому, что они забывают причину, вызвавшую наказание. При этом исчезает «воспита-

тельный эффект», на который рассчитывали родители.

Наконец, дети, приученные к частым и неоправданным наказаниям, оказываются неспособными к принятию правил приемлемого поведения, поскольку наказание заставляет ребенка скрывать внешние проявления нежелательного поведения, но не устраняет причины его.

Семьи агрессивных детей имеют свои особенности, присущие только им.

1. В семьях агрессивных детей разрушены эмоциональные привязанности между родителями и детьми, особенно между отцами и сыновьями. Родители испытывают скорее враждебные чувства по отношению друг к другу; не разделяют ценности и интересы друг друга.

2. Отцы часто сами демонстрируют модели агрессивного поведения, а также поощряют в поведении своих детей агрессивные тенденции.

3. Матери агрессивных детей не требовательны к своим детям, часть равнодушны по отношению к их социальной успешности. Дети не имеют четких представлений что можно, а что нельзя.

4. У родителей агрессивных детей модели воспитания и собственного поведения часто противоречат друг другу, и ребенку предъявляются взаимоисключающие требования. Как правило, в таких семьях очень жесткий отец и попустительская мать. В результате у ребенка формируется модель вызывающего, оппозиционного поведения, которая переносится на окружающий мир.

Один из важнейших факторов становления поведения младшего школьника является детский социум. При общении с агрессивными сверстниками у ребенка возникают различные формы агрессивного поведения. Игра со сверстниками дает детям возможность научиться агрессивным реакциям. Шумные игры, в которые играют дети (пущенные в ход кулаки или оскорбления) – самый безобидный способ научения агрессивным реакциям.

Следующим фактором, влияющим на формирование агрессивного поведения, являются средства массовой информации, через которые дети учатся агрессивным реакциям не на реальных, а на символических примерах. В настоящее время практически не вызывает сомнения тот факт, что сцены насилия, демонстрируемые с экранов телевизоров, способствуют повышению уровня агрессивности у зрителя, и в первую очередь у детей.

Дети усваивают модель агрессивного поведения, имитируя действия актеров, участвующих в сценах насилия различных фильмов и передач. При этом степень точности, до которой ребенок имитирует поведение актера, в значительной степени зависит от результатов этого поведения. Если актер «вознагражден» за свои действия, то ребенок, скорее всего, будет имитировать его поведение. Если же актер наказан, то вероятность имитации ребенком его действий невелика.

Исследования последних лет позволяют выделить, как минимум, пять путей, по которым осу-



ществляется влияние жестокости и насилия в СМИ на рост агрессивности в поведении детей.

Имитирующее научение (при наблюдении). Дети склонны имитировать поведение героев фильмов и передач, в особенности тогда, когда их действия имеют положительное подкрепление. В этом случае ребенок принимает данную модель и идентифицирует себя с ней.

Медианасилие, воздействуя на детей, делает их нечувствительными к насилию, а также склонными подозревать других в использовании агрессивных действий. Чем больше ребенок смотрит медианасилия, тем более положительную установку на агрессивное поведение он принимает, что, в свою очередь, увеличивает вероятность использования агрессивного поведения.

Фактором влияния медианасилия является и правдание насилия. Ребенок с высоким уровнем агрессивности прибегает к медианасилию для того, чтобы получить оправдание своей собственной агрессивности. Таким образом, впоследствии он становится еще более склонным к применению агрессивного поведения для разрешения возникающих социальных проблем.

Медианасилие способствует пробуждению агрессивных мыслей, фантазии, чувства и действия. По мнению Хьюсмана, даже совершенно посторонние объекты, связываемые ребенком с агрессией, могут впоследствии служить стимулом для запуска насильственного поведения

И, наконец, было обнаружено, что дети, увлеченные медианасилием, имеют более низкий уровень физиологического возбуждения в ответ на показ сцен

насилия, в связи с чем вновь обращаются к теленасилию для поддержания этого уровня.

Анализ вышесказанного дает основание рассматривать насилие и жестокость в средствах массовой информации как один из факторов проявления агрессивности в поведении детей.

Изучение индивидуально-психологических особенностей агрессивных детей, показало, что основными личностными характеристиками агрессивных младших школьников являются: низкая социальная нормативность, слабая коммуникативная активность, независимость, директивность, беспечность, робость, ситуативная тревожность, неадекватно завышенная самооценка. Кроме того, обнаружены гендерные различия. Так для агрессивных мальчиков характерны высокий уровень ситуативной тревожности, низкий уровень вербального интеллекта, недоверчивость и беспечность. Для девочек - жесткость, недоверчивость. Наличие гендерных различий агрессивности указывает на присутствие специфических пусковых механизмов и уточняет характер агрессивных проявлений в младшем школьном возрасте

Выявленные индивидуально-психологические особенности агрессивных младших школьников необходимо учитывать учителям в процессе индивидуальной и групповой работы с младшими школьниками.

#### Литература

1. *Huesmann L.R.* Cross-national communalities in the learning of aggression from media violence // *Aggressive Behavior*, 1984. – Vol. 10, 243–251.

УДК 378.4

*М.И. Шутикова, С.А. Шутиков*  
ЧГУ, МГТУ им. Баумана

### Организация учебного процесса в вузе на основе модульной структуры

Требования современного информационного общества нашли отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения. ФГОС ВПО предусматривают необходимость организации учебного процесса на основе кредитно-модульной системы, включающей разработку и создание организационно-методического комплекса, как системы теоретических положений, описывающих упорядоченную совокупность приемов и способов организации учебно-технологических процессов: подготовки учебно-организационного обеспечения, учебно-методических материалов (планов, взаимосвязанной структуры учебных модулей); определения требований к результатам подготовки; планирования мероприятий контрольно – оценочной деятельности по формированию компетенции.

Компетенция – готовность действовать на основе имеющихся знаний, умений и навыков при решении задач, общих для многих видов деятельности.

Целью современного инновационного высшего образования является создание условий для овладения такими базовыми компетенциями, которые позволят приобрести знания самостоятельно.

Студент должен являться активным субъектом познания на занятии, осознавать процесс обучения, создавать аналогичные и новые объекты; задания необходимо связывать с его будущей профессиональной деятельностью, что позволит достичь проявления личной заинтересованности каждого студента в процессе освоения модульной структуры учебного материала и реализации задач формирования компетенций (общекультурных и профессиональных). Модуль – часть образовательной программы, учебного курса, предмета, дисциплины, единицы дисциплины имеющая определенную логическую

завершенность по отношению к целям и планируемым результатам освоения образовательной программы – совокупность всех видов учебной работы, имеющих внутреннюю логику и формирующая определенную компетенцию (или группу родственных компетенций) [1].

Модульная структуризация учебного материала хорошо связывает дисциплины «информационного» цикла, позволяет проводить взаимосвязи, выстраивать иерархию знаний, умений, навыков, модулей, микромодулей, как подструктуры, и системы компетенций.

При разработке системы учебно – методических материалов (УММ) необходимо учитывать принципы и правила кредитно-модульной системы обучения, положенные в основу современной системы образования, а, именно: содержание обучения структурировать по модулям с выделением декларативной и процедурной информации, определить последовательность изучения, в декларативную информацию включить научные основы дисциплины, как связующее звено между теоретической информатикой, прикладными технологиями и информационными системами, а в процедурную информацию включить весь технологический процесс решения задач от постановки, через формализацию и моделирование до получения конкретного результата; каждый практикум должен являться интеллектуально насыщенным, с присутствием постоянного самоконтроля интеллектуальной деятельности студента, а также постоянного формирования потребности у студента к самостоятельным умозаключениям по поводу достижения поставленных целей, задач познавательной деятельности на занятии; разработать систему входного и выходного мониторинга учебных результатов студентов, как основы формирования компетенций [2].

Рассмотрим модульный подход на примере формирования задания, для проведения практических занятий по разработке прикладных решений в системе «1С: Предприятие 8.2» у информатиков – экономистов.

#### МОДУЛЬ 1. ПРОЕКТИРОВАНИЕ, МОДЕЛИРОВАНИЕ И ФОРМАЛИЗАЦИЯ

МИКРОМОДУЛЬ 1. Проектирование ИС

МИКРОМОДУЛЬ 2. Начальные настройки. Отладка конфигурации. Подсистемы.

МИКРОМОДУЛЬ 3. Создание справочников.

МИКРОМОДУЛЬ 4 Создание констант, перечислений.

МОДУЛЬ 2. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ИС

МИКРОМОДУЛЬ 1. Разработка структуры и отладка работы документов

МИКРОМОДУЛЬ 2. Интерфейс системы.

МИКРОМОДУЛЬ 3. Регистры накопления.

МИКРОМОДУЛЬ 4. Настройки отчетности

МИКРОМОДУЛЬ 5. Наполнение данными базы.

Предлагается следующая постановка задачи – проблемная, профессионально-ориентированная ситуация: вы работаете разработчиком прикладных решений на основе платформы «1С:Предприятие 8.2» и поступил заказ на автоматизацию деятельности фирмы ЧП «АвтоТех» по оказанию услуг авторемонта. Необходимо разработать автоматизированную информационную систему (АИС) для работы этой фирмы.

**Модуль 1. Тема «Изучение предметно-ориентированной среды и объектов метаданных. Моделирование и создание новой информационной базы. Создание справочников».**

Проектирование АИС необходимо начать с этапа моделирования, разработать модель новой АИС, которая должна отражать существенные стороны деятельности предприятия и создать конфигурацию в системе «1С: Предприятие 8.2», которая автоматизировала бы деятельность данной компании. Моделирование бизнес-процессов и создание объектов информационной среды можно положить в основу модульной структуры дисциплины и задания по их освоению разбить на микромодули.

**Микромодуль 1. Моделирование и формализация**

Построение модели можно осуществить с использованием CASE – технологии или других программных средств.

Задание 1.

- Разработайте обобщенную модель деятельности фирмы и произведите декомпозицию по бизнес-процессам.

Пакет программ AllFusion ERwin Data Modeler (ранее ERwin) – CASE-средство для проектирования, моделирования и документирования структур данных. Данный пакет целесообразно использовать, решая задачу моделирования бизнес – процессов фирмы. На рисунке показана общая модель деятельности предприятия.



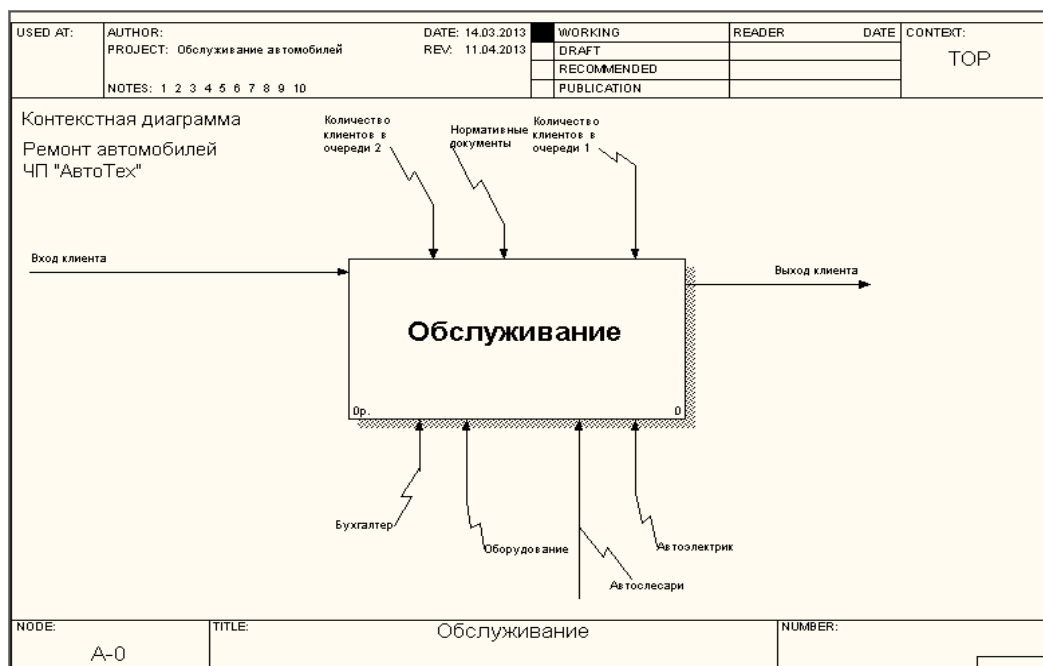


Рисунок. Модель процесса обслуживания ЧП «АвтоТех»

Далее построенная модель, подлежит декомпозиции и подробному рассмотрению иерархии функций, связей, потоков данных.

Реализация моделей формализованными методами в конфигурации «1С: Предприятие 8.2» потребует создания следующих объектов: справочники, документы, регистры накопления, отчеты: оформить меню, добавить панели инструментов, создать пользователей и провести экспериментальную работу по наполнению базы данных в среде созданной информационной системы.

В ходе выполнения практических работ и подготовки электронного отчета по указаниям к заданиям модуля (микромодулям), студенты готовят заключение о том, что для успешного функционирования разрабатываемой АИС, необходимы справочники, хранящие списки однородных объектов предметной области. Хозяйственная и финансовая деятельность предприятия отражается в учете с помощью документов, для заполнения которых требуются справочники, которые могут иметь иерархическую структуру разной степени сложности, различную длину и тип кода, длину наименования; можно создавать справочники с табличной частью, предопределённые справочники. Отчёты по работе предприятия строятся на данных, получаемых из документов. В разрезе мониторинга учебной деятельности – происходит постоянный самоконтроль студентов и контроль

преподавателя на основе индивидуально разрабатываемой студентом АИС и электронных отчетов поэтапно (микромодульно) выполняемых заданий.

Следовательно, применение модульного, практико-ориентированного подхода в обучении информационным системам и технологиям обеспечивает формирование индивидуальной учебной траектории студентов, приёмов саморазвития, системы знаний, профессиональных компетенций, основанных на получении конкретных результатов учебной деятельности каждого студента, мониторинга и приближении учебных задач к будущей профессиональной сфере.

#### Литература

1. Шутикова М.И. Формирование профессиональных компетенций в обучении на основе практико-ориентированного подхода / Научно-методический электронный журнал «Концепт»-2013. – Современные научные исследования. Вып. 1. – Концепт. – 2013. – ART 53214. – URL: <http://e-koncept.ru/article/587/> – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – URL: [http://www.covenok.ru/koncept/article/587/2013\\_aprel\\_art53214.html](http://www.covenok.ru/koncept/article/587/2013_aprel_art53214.html)
2. Шутикова М.И., Чеснокова И.А. Кредитно-модульная организация учебного процесса. / Стандарты и мониторинг в образовании. – 2013. – № 2. – С. 8-12. – URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18911514>

### Использование дискуссии как интерактивного метода обучения в профессиональной подготовке учителей начальных классов в вузе

Современная социально-экономическая ситуация ставит перед системой педагогического образования задачу подготовки компетентного учителя для работы в динамично меняющихся условиях, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, готового к дальнейшему самообразованию и саморазвитию. Перед вузами поставлена задача формирования у будущих педагогов лично и профессионально значимых компетенций, определяющих их профессиональную готовность к работе с детьми, позволяющих выполнять профессиональные функции, связанные с созданием в образовательной организации условий для успешного образования и социализации обучающихся.

Для достижения поставленной цели наиболее значимым является усиление практико-ориентированной подготовки педагогических кадров, построение образовательного процесса в вузе на основе компетентностного подхода. Согласно ФГОС ВПО, реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий. Удельный вес таких занятий в учебном процессе по педагогическому направлению подготовки должен составлять не менее 20 % аудиторных занятий.

Таким образом, внедрение интерактивных форм обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки будущих учителей начальных классов в современном вузе, способствующих формированию профессиональных компетенций, развитию творческих способностей, формированию навыков самостоятельности.

Опираясь на исследования Х.Е. Майхнера [3], отмечавшего, что человек при пассивном восприятии запоминает 10% прочитанного, 20% услышанного, 30% увиденного и 50% увиденного и услышанного, а при активном восприятии обучаемые сохраняют в памяти 80% того, что говорили сами, и 90% того, что делали или создавали самостоятельно, можно заключить, что интерактивные методы обучения способствуют лучшему усвоению обучающимися учебного материала, позволяют эффективнее формировать у будущих учителей начальных классов профессиональные умения, способность деятельной реализации знаний, проектировать содержание самостоятельной работы, при этом смещается акцент с процесса передачи, переработки и усвоения информации на самостоятельную творческую деятельность.

Сущность интерактивных методов обучения и особенности их применения в образовательном процессе рассмотрены в ряде исследований (С.С. Кашлев, М. В. Кларин, В. В. Николина, Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова и др.). Под интерактивными метода-

ми обучения понимают «способы целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия педагога и учащихся по созданию оптимальных условий своего развития» [1, с. 5].

Ключевым понятием, определяющим смысл интерактивных методов обучения, является понятие «взаимодействие». Педагогическое взаимодействие на учебных занятиях представляет собой процесс совместной деятельности преподавателя и студентов, атрибутами которого являются: пространственное и временное соприкосновение участников, создающее возможность личного контакта между ними; наличие общей цели, предвосхищаемого результата деятельности, отвечающего интересам всех и способствующего реализации потребностей каждого, планирование, координация, контроль действий, сотрудничество, возникновение межличностных отношений [1].

Интерактивные методы способствуют построению межличностного общения преподавателя и студента, направлены на совершенствование форм поведения и деятельности участников педагогического процесса, характеризуются высокой степенью интенсивности коммуникации, целенаправленной рефлексией участниками своей деятельности, состоявшегося обмена действиями.

Важным при реализации интерактивных методов обучения является опора на собственный опыт жизнедеятельности обучающихся, который является главным источником учебного познания. Совместная деятельность студентов в освоении учебного материала предполагает, что каждый вносит свой индивидуальный вклад в осмысление предложенной для обсуждения педагогической проблемы, при этом происходит обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Необходимым условием использования интерактивных методов является создание психологического комфорта для всех участников образовательного процесса, демонстрация уважения по отношению друг к другу, что позволяет будущим педагогам приобретать новое знание, развивать навыки познавательной деятельности на основе сотрудничества.

Для всех интерактивных методов обучения характерны следующие общие черты:

- диалогичность общения, в ходе которого развиваются партнерские отношения, обеспечивается коллегиальность в принятии решений;
- наличие обратной связи;
- активность мышления;
- повышенная эмоциональность;
- рефлексия;
- высокая результативность обучения, получаемая за счет глубины переработки информации [4].

Применительно к подготовке будущих учителей начальных классов интерактивные методы обучения рассматриваются нами как методы, способствующие созданию контекста профессиональной деятельности, формированию необходимых профессиональных умений и навыков. К таким методам относятся: деловые и профессионально-ролевые игры, дискуссия, метод проектов, тренинг, анализ конкретных ситуаций и др.

В практике работы со студентами мы используем интерактивные методы обучения на практических занятиях в рамках дисциплин «Педагогика начального образования», «Методика обучения и воспитания», «Психология обучения и воспитания младших школьников», «Основы семейной педагогики» и др.

Один из наиболее часто используемых нами интерактивных методов обучения – дискуссия.

Согласно толковому словарю русского языка, дискуссия – это всестороннее обсуждение спорного вопроса в публичном собрании, в частной беседе, споре. Дискуссия предполагает коллективное обсуждение какого-либо вопроса, проблемы или сопоставление информации, идей, мнений, предложений.

Цели проведения дискуссии с будущими учителями начальных классов на учебном занятии разнообразны: формирование профессиональных компетенций, диагностика их сформированности, изменение установок, формирование ценностных ориентаций профессиональной деятельности, развитие творческих способностей, формирование коммуникативных умений и навыков и др.

Цели дискуссии связаны с её темой. Если тема достаточно широкая (например, реформы в образовании: зло или благо; профессия учителя: плюсы и минусы; что отличает воспитанного человека от невоспитанного), содержит большой объем информации, то могут быть поставлены такие цели, как сбор и упорядочение информации, поиск альтернативных вариантов решения, их теоретическое осмысление и интерпретация, методологическое обоснование. Если тема дискуссии относительно узкая (например, компоненты воспитательного потенциала семьи; универсальный метод воспитания в семье и школе: есть ли он), то дискуссия заканчивается принятием решения.

В ходе дискуссии студенты могут либо дополнять высказывания друг друга, отстаивая единую позицию, либо высказывать противоположные точки зрения. Как правило, при организации дискуссии на наших занятиях присутствуют оба эти элемента, а ведущее значение, на наш взгляд, приобретает возможность представить и сопоставить различные точки зрения по одному вопросу.

При проведении дискуссий мы опираемся на следующие правила групповой работы:

- каждый имеет право и возможность высказываться;
- высказывания следует аргументировать;
- каждое высказывание необходимо внимательно выслушивать и стараться понять;
- вводится запрет на монополию обсуждения;
- допускается критика идеи, а не личности;

- соблюдать культуру речи и корректность высказываний;

- обеспечивать порядок высказываний [4].

При организации дискуссии на практических занятиях с будущими учителями начальных классов мы используем следующие приемы:

- фронтальное собеседование;

- проведение дискуссии сначала в микрогруппах (желательное количество студентов в микрогруппе – не более 5-6 человек), далее организация общей дискуссии, в ходе которой мнение своей группы докладывает её представитель, затем это мнение обсуждается всеми участниками;

- индивидуальная работа – каждый из участников разрабатывает свой вариант решения, представляет его перед всеми участниками дискуссии, обучающиеся открыто обсуждают предложенный вариант, задают уточняющие вопросы. Затем представленный вариант решения оценивается экспертами, выбранными из числа студентов, и преподавателем по балльной шкале по заранее разработанным критериям либо по системе «принимается – не принимается».

- выступление «по цепочке», заключающееся в том, что каждый заканчивающий выступление студент или преподаватель (на правах ведущего дискуссии) может передать слово тому, кому считает нужным.

При проведении дискуссии на учебном занятии мы ориентируемся на этапы, предложенные В.С. Кукушиным [2].

На первом этапе обычно решаются следующие задачи:

- формулируется проблема и цель дискуссии, участникам объясняется, что будет обсуждаться, какой результат должно дать обсуждение; критерием отбора темы является возможность подготовить спорные вопросы или высказывания, в любом случае тематика дискуссии должна способствовать развитию профессиональных компетенций и, таким образом, иметь связанную с будущей профессией проблематику;

- у студентов создается определенная мотивация, показывается значимость обсуждаемой проблемы, нерешенные и противоречивые вопросы, связанные с ней; а также создается доброжелательная атмосфера, положительный эмоциональный фон;

- напоминаются правила поведения в ходе дискуссии, основное из которых – выступить должен каждый студент;

- создаются по возможности разнородные по составу микрогруппы студентов для обсуждения заявленной проблемы (если дискуссия предполагает такую форму работы), разнородность усиливает поляризацию точек зрения в подгруппах, что в конечном итоге помогает прийти к лучшему пониманию того, как можно выявлять, а главное, преодолевать расхождения и разногласия, строить взаимоотношения на основе сотрудничества;

- обращается внимание на использование однозначной трактовки терминов, понятий и т.п. в ходе обсуждения той или иной проблемы. Для этого

уточняется понятийный аппарат изучаемой темы. Такая работа помогает закрепить знание студентами базовых понятий дисциплины, формирует привычку систематически пользоваться словарями и другой справочной литературой.

У студентов на данном этапе вырабатывается определенная мотивационная и целевая установка на решение поставленной проблемы.

Второй этап – руководство ходом дискуссии, которое предполагает:

- обмен мнениями путем предоставления слова отдельным студентам, которые могут высказать свое мнение, внести предложения, идеи;
- точное следование теме дискуссии, поддержка высокого уровня активности и подключение к беседе всех обучающихся, не допущения чрезмерной активности одних за счет других, соблюдение регламента;
- оперативное проведение анализа озвученных идей, предложений, формулирование промежуточных выводов по отдельным позициям в обсуждаемой проблеме (к данному виду деятельности целесообразно привлекать студентов).

Обучающиеся на данном этапе должны продумать аргументацию изложения и владеть ею так, чтобы оппоненты были в состоянии усвоить излагаемые ими сведения и идеи; уметь изложить свою точку зрения; внимательно слушать ответы оппонентов с целью уточнения, прояснения всех деталей; участвовать в разборе аргументов сторон-участниц; уметь сменить точку зрения, представить себя на месте своих оппонентов, развивая их точку зрения и связывая с ней все изученные по данной проблеме сведения.

Третий этап – рефлексии – состоит в определении единых или компромиссных мнений, решений. На этом этапе осуществляется подведение итогов дискуссии, заключающееся:

- в анализе и оценке дискуссии, озвучивании результатов. Для этого сопоставляется сформулированная в начале дискуссии цель с полученными результатами, делаются выводы.
- в помощи участникам дискуссии прийти к общему мнению, что достигается путем поиска единых тенденций для принятия решений.
- в принятии общего решения совместно со студентами. При этом важно подчеркнуть разнообразие имеющихся позиций и подходов, их необходимость для определения приоритетного решения;
- в подведении обучающихся к конструктивным выводам, имеющим теоретическое и практическое значение в области профессиональной деятельности. Стоит также поблагодарить всех студентов за рабо-

ту, отметить тех, кто отличился в решении проблемы.

Студенты на данном этапе участвуют в отборе лучших аргументов, помогают выработать общую точку зрения, позицию, высказывают свои замечания, обсуждают ход дискуссии.

Практика показывает, что эффективность проведения дискуссии во многом зависит от полноты информированности студентов по обсуждаемой педагогической проблеме и наличия у них опыта подобной работы, а также от корректности их поведения по отношению друг к другу во время дискуссии.

Для организации дискуссионного обсуждения мы используем на практических занятиях по педагогике следующие темы и утверждения:

- Престижно ли сегодня работать учителем начальных классов (заниматься профессиональной педагогической деятельностью)?
- Личностно-ориентированный педагогический процесс – это ...
- Какую форму деятельности, используемую в педагогическом процессе начальной школы, вы считаете наиболее эффективной?
- Единственная настоящая роскошь – это ...
- Какой из методов воспитания является универсальным? И другие.

Эти и подобные темы касаются лично студентов, поэтому вызывают интерес и желание донести до окружающих и отстоять свою точку зрения.

Таким образом, дискуссия как интерактивный метод обучения позволяет максимально приблизить общение на практическом занятии к реальному, обмениваться идеями, суждениями, мнениями ради поиска истины, достижения нового знания, полезного для оценки фактов или явлений, ценного для последующей самостоятельной профессиональной деятельности, способствует самореализации личности будущего учителя начальных классов, повышает качество обучения.

#### Литература

1. *Кашлев С.С.* Интерактивные методы обучения: учеб.-метод. пособие. – Минск: ТетраСистема, 2011.
2. *Кукушин В.С.* Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей. – Ростов н/Д: Март, 2002.
3. *Майхнер Х.Е.* Корпоративные тренинги. – М.: ЮНИТИ, 2002.
4. *Чепель Т.Л.* Методика преподавания психологии: технология интенсивного образования: учеб. пособие. – Новосибирск, 2006.

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Алешина Е.И.</i> Особенности методики занятий физическими упражнениями коррекционной направленности со студентами с нарушениями зрения .....	3
<i>Андреева Т.А.</i> Формирование навыков восприятия речи на слух у студентов неязыковых специальностей (уровень А2) .....	5
<i>Антонова Г.Г.</i> Духовная музыка в общеобразовательной школе .....	7
<i>Антонова З.В.</i> Скороговорки на занятиях иностранного языка: возможности использования и целесообразность .....	8
<i>Аппалонова И.В., Ульянова О.В., Балицкий С.Н.</i> Адаптация современных физико-химических методов исследования к образовательной среде ЧГУ .....	11
<i>Аркатова А.Л., Самофал Р.А.</i> Об актуальности формирования мотивации к правильной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи в аспекте их подготовки к инклюзивному обучению .....	12
<i>Балицкий С.Н., Калько О.А., Кузнецова Ю.С., Ульянова О.В.</i> О Перспективах участия преподавателей вузов в повышении качества среднего образования и целенаправленной профессиональной ориентации школьников (на примере Фосагро-классов СОШ №10 Череповца и кафедры химических технологий ЧГУ) .....	15
<i>Барабкин, А.Л. Кузьминов А.Л.</i> Концепция проведения инженерной олимпиады по проекту «Формула-студент» на базе Череповецкого государственного университета .....	16
<i>Белозерова Т.В., Ионова Н.В.</i> Этика взаимоотношений руководителя и подчиненных при управлении педагогическим процессом в ДОУ .....	17
<i>Бессмертная И.В., Тюлю Г.М., Хохлов Н.А.</i> Вебинары как инструмент управления знаниями в организации .....	20
<i>Борисова А.В., Пелик Л.А.</i> Культура поведения как основа социальной адаптации личности .....	22
<i>Борисова Н.А., Беляева О.Н.</i> Анализ образовательных областей ФГОС дошкольного образования с позиции развития у детей с нарушениями зрения творческого воображения .....	23
<i>Бубнова О.Н. Шевченко С.С.</i> Использование прикладных математических пакетов программ при преподавании физики в старших классах .....	25
<i>Бурова Л.И.</i> Подготовка учителя начальных классов в условиях контекстного обучения .....	26
<i>Василенкова Т.А.</i> Сравнительный анализ интересов студентов I и II курсов ИИТ и ИТИ ЧГУ в освоении теоретических основ физической культуры .....	28
<i>Васильцов В.С.</i> Развитие интерактивных методов в преподавании экономических дисциплин .....	30
<i>Викторова Е.С., Леханова О.Л.</i> Влияние социальной ситуации развития на формирование у дошкольников с ОНР социальных антиципирующих моделей .....	31
<i>Виноградова М.А., Рябечкова Е.Н.</i> Психолого-педагогические условия сопровождения детей старшего дошкольного возраста с разным социометрическим статусом .....	32
<i>Воробьева Т.Б.</i> Государственные приоритеты в управлении сферой ДПО .....	35
<i>Галактионова Г.М.</i> Организация работы с родителями в ДОУ для детей с нарушениями зрения .....	38
<i>Гарт М.А.</i> Возможности формирования творческой активности учащихся по предмету «Технология» в рамках образовательного стандарта .....	39
<i>Глухова О.А.</i> Основные направления работы по формированию рефлексии общения у детей с общим недоразвитием речи .....	40
<i>Голицина Н.В.</i> Профилактика нарушений социального здоровья как условие социализации детей с ОВЗ .....	42
<i>Голицына Е.В., Кашинцева О.А., Сарычева И.А.</i> Применение информационно-коммуникационных средств при обучении математике в ЧГУ .....	45
<i>Гордобаева Т.В., Сенатова И.А.</i> Преемственность математического образования в современных условиях .....	47
<i>Гречухин А.И., Першина Т.В.</i> Образовательно-профессиональная среда вуза как фактор формирования конкурентоспособности студентов .....	48
<i>Груздева А.В., Арсенова М.А.</i> Проблема влияния детских телепередач на социализацию детей старшего дошкольного возраста .....	50
<i>Денисова И.А.</i> Игровые технологии как условие повышения качества произношения учащихся с нарушениями слуха младшего школьного возраста .....	52
<i>Директоренко Ю.О., Кузьмин А.А.</i> Обучение работе с информацией .....	54
<i>Дорофеева Н.Г., Галактионова Г.М.</i> Современные подходы к ранней диагностике нарушений развития детей .....	56
<i>Дунаева И.В.</i> Биоадекватный подход к изучению начертательной геометрии в период формирования системы образования для устойчивого развития .....	58
<i>Егоренков Г.А., Поликова Д.А.</i> Инновационный подход к обучению персонала в области безопасности труда .....	60
<i>Егорова Е.В., Арсенова М.А.</i> К проблеме психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с проявлениями двигательной одаренности .....	61
<i>Ерыкалова Т.А.</i> Интеграция регионального компонента с художественно-эстетическим развитием детей старшего дошкольного возраста .....	64
<i>Жаркова Е.А., Денисова О.А.</i> Структура модели дифференцированного подхода к коррекции нарушений чтения младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности в условиях логопедического кабинета поликлиники .....	67
<i>Захарова Н.В., Першина Т.В.</i> Психологические особенности тревожности и пути их преодоления в старшем дошкольном возрасте .....	69
<i>Захарова Т.В., Моисеева А.А.</i> Анализ проблемы индивидуализации процесса изучения и формирования социальных эмоций у дошкольников с речевыми нарушениями .....	72
<i>Иванова Н.В., Сумарокова А.</i> Этнофункциональное структурирование образных средств социально-эмоционального развития детей дошкольного возраста .....	76
<i>Ивлева Л.В., Леханова О.Л.</i> Обоснование диагностической программы оценки состояния предпосылок к изучению иностранных языков у дошкольников с ОВЗ .....	77

<i>Ильинская И.В., Лашкова Г.Н., Чистякова Н.Н.</i> Подготовка будущих учителей начальных классов к воспитанию патриотизма у младших школьников .....	80
<i>Ильичева В.А.</i> Технология организации диалогового взаимодействия в учебном процессе вуза .....	82
<i>Ильясов А.А., Усова А.В.</i> Проблемы личностного роста и личностной зрелости .....	84
<i>Ионова Н.В.</i> Использование метода проектов как средства мотивации студентов вуза к будущей профессиональной деятельности .....	85
<i>Кабаков П.З., Петрова А.Н.</i> Повышение эффективности учебного процесса подготовки специалистов по качеству на основе практико-ориентированного социального проекта: «Оценка качества услуг управляющих компаний в сфере ЖКХ в г. Череповце» .....	88
<i>Калугина Н.Ф., Кочнев С.О., Шепелев А.В., Шестакова Е.А.</i> Человеческий фактор и безопасность труда .....	90
<i>Кириченко В.П., Яковлева Е.В.</i> Диагностика сформированности познавательных интересов у младших школьников .....	93
<i>Карузина Н.А.</i> Мотивация к занятиям физическими упражнениями и ее использование для повышения эффективности занятий по физическому воспитанию со студентами .....	95
<i>Каширская Е.В.</i> Некоторые аспекты становления речемыслительной деятельности у студентов – будущих психологов .....	97
<i>Косаренкова М.М.</i> Диагностика и развитие умений педагогической техники у будущих учителей начальных классов .....	99
<i>Костина О.И.</i> Применение системы компьютерной математики на занятиях по математике в учреждениях общего среднего и среднего профессионального образования .....	102
<i>Красушкина А.В.</i> Проблема оценки эффективности педагогических технологий (на материале проекта "Фестиваль Матрешки") .....	104
<i>Крючкова Н.В.</i> К вопросу о направлениях решения проблем профессионального обучения в вузе .....	107
<i>Кудрявцева А.С., Бучилова И.С.</i> К вопросу о методологии физического воспитания детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования .....	108
<i>Кулина Ю.Н., Виноградова М.А.</i> Особенности проявления мотивации к обучению в школе у детей дошкольного и младшего школьного возраста.....	110
<i>Кунина Н.В.</i> Внедрение рейтинговой системы оценки знаний студентов по химии в БОУ СПО ВО «Череповецкий химико-технологический колледж» .....	113
<i>Кылюсов А.А., Тарасов С.П.</i> Использование технических средств при обучении технике конькового хода юных лыжников .....	114
<i>Ларина О.В., Захарова Т.В.</i> Современные подходы к ранней диагностике нарушений развития детей.....	117
<i>Леханова О.Л., Нетужилова О.С.</i> Общая стратегия работы по преодолению нарушений общения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР как условие инклюзивного образования в школе .....	120
<i>Леханова О.Л.</i> Проектирование содержания подготовки дефектологов к диагностике и коррекции нарушений общения у детей с ОВЗ .....	123
<i>Лосева Н.А., Дунаева О.В.</i> К вопросу о выявлении имиджа дошкольного образовательного учреждения .....	125
<i>Лосева Н.А., Иванова Н.Л., Бобок И.А.</i> Сущность и потенциал модульной технологии в процессе обучения педагогов дополнительного образования .....	127
<i>Лосева Н.А., Сергейчук О.С.</i> Организационно-педагогические условия формирования благоприятного социально-психологического климата в дошкольном образовательном учреждении .....	128
<i>Лягинова О.Ю.</i> Интерактивные методы обучения как средство формирования ИКТ-компетенций бакалавров .....	131
<i>Майтама Е.В., Виноградова Л.Н.</i> Интерактивная доска как средство повышения познавательной активности студентов .....	133
<i>Максимихина Е.В.</i> Оценка психического состояния лыжников-гонщиков в подготовительном периоде подготовки .....	137
<i>Малафеева Е.Н.</i> Формирование профессиональной компетентности педагогов по развитию половой идентификации у детей в ДОУ .....	140
<i>Мальшичева Е.Ю., Агуневич О.А.</i> Психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации первокурсников к вузу .....	143
<i>Маралов В.Г.</i> Психологическая характеристика структуры потребностей человека в опасности и в безопасности .....	146
<i>Маралова Т.П.</i> Исследование образа профессии психолога методом семантического дифференциала .....	150
<i>Матвеева С.В., Букина И.А.</i> К вопросу инклюзивного образования детей дошкольного возраста .....	152
<i>Матвеева Ю.А., Поницарова В.Н.</i> Использование рабочей тетради как средства формирования предпосылок учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи .....	154
<i>Маурина С.В.</i> К вопросу об определении понятия «читательское поведение».....	156
<i>Мишоненко С.Н.</i> Компоненты структуры интеграции педагогического и технического знания в процессе подготовки педагогов профессионального обучения к диагностической деятельности .....	157
<i>Муромцев А.Н.</i> Электронное обучение в управлении развитием кадров в образовательной организации .....	161
<i>Мурчакова О.В., Тимошина Е.И.</i> Игротерапия как средство преодоления застенчивости у детей старшего дошкольного возраста .....	163
<i>Небаронова Н.Б., Терехова Е.Ю.</i> Организационно-педагогические условия методического сопровождения начинающих воспитателей в дошкольном образовательном учреждении .....	166
<i>Никитина А.А.</i> Профессиональная компетентность педагога в организации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста на основе гендерного подхода .....	168
<i>Николаев В.В.</i> Обучение студентов проектированию урока технологии в системе практических работ по предмету «Методика обучения и воспитания» .....	169
<i>Николаев Н.С.</i> Применение НЛП для повышения качества образования .....	172
<i>Одношечко М.К.</i> Особенности выборов зимних видов двигательной активности студентами I курса Инженерно-технического института ЧГУ .....	174
<i>Озарецкая Е.Н.</i> К вопросу формирования модели компетенций инновационного менеджера .....	175

<i>Осминкина Е.И.</i> Влияние языковой системы на усвоение детьми личных и лично-притяжательных местоимений (на материале английского и русского языков).....	176
<i>Останкина Е.Н.</i> О состоянии здоровья студентов-первокурсников ЧГУ .....	178
<i>Павлова Л.В., Солоницина А.А.</i> Роль пленэрной живописи в формировании творческого воображения при подготовке дизайнера .....	182
<i>Павлова Н.П.</i> «Читай, как пишешь...» .....	184
<i>Палева Е.Н., Тимошина Е.И.</i> Использование словесных игр в процессе адаптации младших дошкольников к условиям ДОУ .....	187
<i>Пахолкова Т.В.</i> Школьная оценка выпускника и входной тест в вузе по английскому языку .....	189
<i>Пегашева Н.Л.</i> Регулятивные универсальные учебные действия и их формирование у учащихся в начальной школе .....	191
<i>Перченко Е.Л., Смирнова О.В.</i> Анализ программ сопровождения и развития компетенций студентов в условиях вуза .....	193
<i>Першина Т.В.</i> Использование социально-ориентирующей игры в профилактике отклоняющегося поведения детей старшего дошкольного возраста .....	196
<i>Погодина А.М., Денисова О.А.</i> Изучение особенностей формирования словарного запаса детьми с нарушениями слуха младшего школьного возраста с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования .....	199
<i>Поникарова В.Н., Погорелова Т.В.</i> Возможности использования сказкотерапии как средства адаптации к школьному обучению детей с ОВЗ .....	201
<i>Поддубная Н.Я., Королева А.В., Митрофанова П.Ю., Проуторова М.О., Разина Я.О., Хабачева Е.С.</i> Изучение эволюционных преобразований систем органов и систематических групп животных «Ликвидируем клиповость сознания» .....	203
<i>Подолька А.Е.</i> Дифференцированный подход в физическом воспитании детей старшего дошкольного возраста.....	205
<i>Поникарова В.Н.</i> Формирование профессионально-важных качеств у будущих педагогов инклюзивного образования .....	208
<i>Поникарова В.Н., Алексина Ю.Ю.</i> Программа формирования продуктивного копинг-поведения у студентов с ограниченными возможностями здоровья .....	211
<i>Поникарова В.Н., Комкова И.Н.</i> Особенности функционального базиса письма у детей старшего дошкольного возраста с ОНР .....	212
<i>Сазонова Е.В., Сорокина О.Н., Бубнова О.Н.</i> Анализ результатов входного контроля по физике и его использовании в учебном процессе .....	214
<i>Сазонова Е.В.</i> Формирование профессиональных компетенций студентов it-специальностей при обучении физике .....	217
<i>Сазонова Л.В., Денисова О.А.</i> Влияние речевого поведения матери на развитие ребенка раннего возраста .....	218
<i>Сальникова О.С.</i> Картирование слов детьми 4-6 лет .....	221
<i>Самигуллина В.А., Букина И.А.</i> Исследование коммуникативных умений у лиц с ОВЗ .....	224
<i>Самофал А.В.</i> Домашние опыты по физике при изучении оптики в вузе .....	226
<i>Самсонова Е.В., Замураева О.О., Юрочкина А.В.</i> Управление развитием субъективной позиции воспитателей ДОУ как средство формирования профессиональной компетенции .....	227
<i>Селедкина Е.В.</i> Развитие языковой личности студента (профиль подготовки «начальное образование») на занятиях по русскому языку .....	230
<i>Селина А.В.</i> Формирование социальных компетенций у детей с задержкой психического развития в аспекте введения ФГОС дошкольного образования .....	232
<i>Серова О.Е., Тимошина Е.И.</i> Ценностные ориентации педагогов как компонент корпоративной культуры дошкольной образовательной организации .....	234
<i>Смирнова Е.А.</i> Метод проектов и его использование в образовательном процессе .....	237
<i>Снегова Н.Л.</i> Экспериментальные психолингвистические методики работы с текстом как важное условие формирования языковой личности подростка с леворукостью .....	238
<i>Сороткина Е.В., Леханова О.Л., Самофал Р.А.</i> Особенности мотивов социального поведения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи .....	241
<i>Старшинов В.Н.</i> Пути реализации интеграция учебной и научно-исследовательской деятельности курсантов в военном вузе .....	243
<i>Суворова Н.Л.</i> Ролевые игры и метод моделирования .....	246
<i>Суеткина М.А.</i> Особенности внедрения новых образовательных стандартов в вузах, учреждениях СПО и школах.....	248
<i>Табунов И.А.</i> Опыт организации студенческой психологической службы в вузе .....	250
<i>Тетерина И.Н., Ионова Н.В.</i> Психолого-педагогическая поддержка индивидуализации развития ребёнка старшего дошкольного возраста в познавательно – исследовательской деятельности .....	251
<i>Тимошина Е.И., Шищенко Е.В.</i> Разновозрастное взаимодействие как средство формирования основ социальной активности у дошкольников .....	253
<i>Тихонова Л.П.</i> Формирование культуры речевого поведения студентов в процессе обучения .....	255
<i>Тюлю Г.М., Барсова Е.А.</i> Организационно-педагогические условия развития образовательной компетенции студентов педагогического колледжа .....	258
<i>Тюлю Г.М., Абрамова Л.С., Сухих Д.С.</i> Использование кейса в подготовке будущих менеджеров .....	261
<i>Урлапова С.С.</i> Педагогические условия сенсомоторного развития детей дошкольного возраста .....	263
<i>Федосов А.О.</i> Модель формирования информационно-аналитической компетенции тренера по командным игровым видам спорта .....	266
<i>Ферапонтова Я.Н.</i> Тренинг как средство формирования этнической толерантности у младших школьников .....	269
<i>Хабачева Е.С., Митрофанова П.Ю., Пахляшова Н.А.</i> Краеведческий материал на уроках биологии и во внеклассной работе .....	272

<i>Хотякова С.С., Арсенова М.А.</i> Проблема использования информационных технологий в организации познавательного развития детей дошкольного возраста .....	274
<i>Чарикова Л.П., Шишова А.В.</i> Опыт организации проектной деятельности в начальной школе .....	275
<i>Чистякова В.В.</i> Мобильные технологии в обучении иностранным языкам .....	278
<i>Чуркин Б.В.</i> Роль дисциплины «Специальная графика» в подготовке будущих учителей технологии .....	280
<i>Шивринская С.Е., Павлов Г.А.</i> Анализ эффективности ЦП «Совершенствование СМИФОР в ЧГУ до 2015 года»: процессуальный и достиженческий аспекты .....	281
<i>Шишова А.В.</i> Факторы риска агрессивного поведения младших школьников .....	283
<i>Шутикова М.И., Шутиков С.А.</i> Организация учебного процесса в вузе на основе модульной структуры .....	285
<i>Яковлева Е.В.</i> Использование дискуссии как интерактивного метода обучения в профессиональной подготовке учителей .....	288



**ЧЕРЕПОВЕЦКИЕ НАУЧНЫЕ ЧТЕНИЯ – 2014**

*Материалы Всероссийской  
научно-практической конференции  
(11 – 12 ноября 2014 г.)*

*Часть 2: Педагогика, психология,  
методика преподавания*

Ведущий технический редактор: *М.Н. Авдюхова*  
Дизайн обложки: *В.Н. Курочкина*  
Лицензия А № 165724 от 11.04.06 г.

---

Подписано к печати 26.02.14 г. Тир. 100 (1 з-д 20).  
Уч.-изд. л. 42. Формат 60 × 84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Усл. п.л. 38.  
Гарнитура Таймс. Зак.

---

ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»  
162600 г. Череповец, пр. Луначарского, 5